



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΠΛΑΣΤΙΚΩΝ ΤΕΧΝΩΝ ΚΑΙ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΤΜΗΜΑ ΙΣΤΟΡΙΑΣ/ ΘΕΩΡΙΑΣ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ &

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ ΕΚΘΕΣΕΩΝ

Η παιδική γελοιογραφική προσωπογραφία στο μάθημα των Εικαστικών ως μέσο προσέγγισης της παιδικής ιδιοσυγκρασίας.

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια: Μήτση Λορένα-Ειρήνη

Α.Μ: 94

Επιβλέπων καθηγητής: Πασχάλης Βασίλειος

Εξεταστές: Γοδόση Ζωή, Τσιόδουλος Στέφανος

ΙΩΑΝΝΙΝΑ, 2017

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	5
Α΄ ΜΕΡΟΣ.....	7
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: Η συμβολή της διδασκαλίας των εικαστικών στην προσέγγιση της παιδικής ψυχοσύνθεσης	7
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: Προσωπογραφία	13
2.1 Ο ρόλος της προσωπογραφίας στην πορεία του χρόνου	13
2.2 Η συμβολή της προσωπογραφίας στην τέχνη	19
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο : Σύγκλιση πρωτόγονης και παιδικής τέχνης.....	29
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: Η παιδική γελοιογραφική προσωπογραφία ως εκπαιδευτικό μέσο	40
4.1 Εννοιολογικές προσεγγίσεις του χιούμορ	40
4.2 Χιούμορ και εκπαίδευση	42
4.3 Ηλικία και χιούμορ	45
4.4 Χιούμορ, επιθετικότητα και σχολικός εκφοβισμός (Bullying)	46
4.5 Κοινωνική λειτουργία του χιούμορ.....	53
Β΄ ΜΕΡΟΣ.....	58
Κεφαλαίο 5^ο: Σατιρικό σκίτσο και Γελοιογραφία	58
5.1 Σατιρικό σκίτσο – Παιδική καρικατούρα	58
5.2 Παιδική γελοιογραφία.....	68
5.3 Χιούμορ και γελοιογραφία.....	79
Κεφαλαίο 6^ο: Προσωπογραφίες παιδικών γελοιογραφιών	88
6.1 Περιγραφή θεματικής άσκησης	88

6.2 Παρατηρήσεις παιδιών	94
6.3 Παρατηρήσεις εκπαιδευτικού	96
6.4 Αξιολόγηση παρατηρήσεων – αποτελεσμάτων	101
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	106
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	116
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	127

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

*«Μου πήρε τέσσερα χρόνια να ζωγραφίσω όπως ο Ραφαήλ,
αλλά μια ολόκληρη ζωή για να ζωγραφίσω σαν ένα παιδί»*

Pablo Picasso¹

Η παρούσα εργασία διερευνά τον ρόλο της τέχνης στα παιδιά και πώς επιδρά μέσω της τεχνικής της παιδικής γελοιογραφικής προσωπογραφίας ως μία εκπαιδευτική χιουμοριστική προσέγγιση. Η εικαστική εκπαίδευση έχει τη δυνατότητα να προσαρμόζεται εύκολα όσον αφορά τους διδακτικούς της σκοπούς. Επαναπροσδιορίζεται, γίνεται διαδραστική, διαθεματική, βιωματική εύκολα προσεγγίσιμη και αποδεκτή.

Ειδικότερα παρουσιάζεται η πορεία της παιδαγωγικής μεθόδου που ακολουθήθηκε, οι αναλυτικές οδηγίες, οι παρατηρήσεις των μαθητικών αντιδράσεων, οι προσωπικές εκτιμήσεις της εκπαιδευτικού, οι αξιολογήσεις και τα συμπεράσματα. Αφορμή για τη θεματολογία αποτέλεσαν οι προηγούμενες σπουδαστικές έρευνες στην προσωπογραφία, καθώς και η εικαστική μελέτη στην αυτοπροσωπογραφία. Τέλος, παρατίθενται τα παραδείγματα των παιδικών έργων που εφαρμόστηκαν στην τάξη κατά τη διδασκαλία μου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Οι στόχοι που θέτει η εργασία είναι:

- Συμβολή στην αισθητική παιδεία των μαθητών μέσω της διδασκαλίας του μαθήματος των εικαστικών.
- Διαδραστική προσέγγιση της εικαστικής αγωγής μέσω του γελοιογραφικού σκίτσου με νέες παιδαγωγικές μεθόδους.
- Παιδαγωγικές ωφέλειες μέσω της σάτιρας και του χιούμορ.
- Παρατήρηση του παιδικού σχεδίου, προσέγγιση και κατανόηση της παιδικής ψυχosύνθεσης.
- Μέτρα anti-bullying
- Έργα παιδικών γελοιογραφικών προσωπογραφιών.

¹. .''It took me four years to paint like Raphael, but a lifetime to paint like a child''. Αναφέρεται στο *Drum Perspective*, (1998),σ. 73, των Peter Erskine, Rick Mattingly.

- Δημιουργικότητα
- Νέοι τρόποι έκφρασης

Έναυσμα για την παρούσα έρευνα υπήρξε η εμπειρία της διδακτικής μου θητείας στον χώρο της εκπαίδευσης σε παιδιά διαφόρων ηλικιών, οι προσωπικές παρατηρήσεις πάνω τους και τα προσωπικά συμπεράσματα ως εκπαιδευτικός με ειδίκευση στα εικαστικά. Κινητήριο σκοπός η διάθεση της διδακτικής (αυτο)βελτίωσης και το καθήκον, που πρέπει να επιτελεί ο σημερινός παιδαγωγός στα πλαίσια ενός σύγχρονου Νέου Σχολείου².

Είχα τη δυνατότητα να επιχειρήσω την καταγραφή των αντιδράσεων των παιδιών στα γελοιογραφικά τους έργα, την επαφή και την επικοινωνία που ανέπτυξαν, όπως και τις γραπτές τους παρατηρήσεις. Η έρευνα υλοποιήθηκε σε έξι δημόσια σχολεία τριών νομών (Ιωαννίνων, Θεσπρωτίας, Αιτωλοακαρνανίας). Η θεματική άσκηση επιχειρήθηκε σε όλες τις τάξεις των Δημοτικών σχολείων σε διάστημα 1,5 έτους και σε περίπου 720 παιδιά (6-12 ετών).

Τέλος, παρατίθεται η φωτογραφική συλλογή των παιδικών έργων ως μέσο αξιολόγησης και ερευνητικού υλικού για διερεύνηση μελλοντικών μελετών.

². Νέο Πρόγραμμα Σπουδών των Εικαστικών Μαθημάτων στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011) .

Α΄ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο:

Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΩΝ ΕΙΚΑΣΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΨΥΧΟΣΥΝΘΕΣΗΣ

“Σκοπός κάθε εκπαιδευτικής διαδικασίας μπορεί να είναι μόνο ένας: Εκείνος που κάνει τον άνθρωπο πιο σωστό άνθρωπο, που τον οπλίζει, τον καθιστά ικανό να αντιμετωπίσει τα προβλήματα της ζωής από σωματικής, ψυχικής και πνευματικής άποψης” (Βικ, 2000, 25).

Η προσέγγιση της ορθολογιστικής θεωρίας για την κατάκτηση της γνώσης δεν βελτίωσε τις συνθήκες διαβίωσης του ανθρώπου ούτε έλυσε τα προβλήματα της ανθρωπότητας, ενώ κάποιες οδήγησαν στη χειραγώγηση και στον καταναγκασμό. Σήμερα, η εκπαίδευση καλείται να απευθυνθεί στον συναισθηματικό κόσμο των μαθητών, να τον αφυπνίσει, να τον ευαισθητοποιήσει και να τον οδηγήσει στην υιοθέτηση των σωστών αξιών, στάσεων και συμπεριφορών.

Γονείς, εκπαιδευτικοί και μαθητές προσδοκούν από το σημερινό σχολείο, όχι μόνο να προάγει τη διδασκαλία μαθηματικών και γλώσσας, αλλά να στοχεύει στην προώθηση και άλλων δεξιοτήτων δίνοντας πολλαπλές επιλογές στα παιδιά με αποτέλεσμα να επιδοθούν στα προσωπικά τους ενδιαφέροντα και κλίσεις. Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, η καλλιέργεια των ατομικών, κοινωνικών και συνεργατικών δεξιοτήτων, η φυσική υγεία, το ενδιαφέρον για τις τέχνες, η καλλιτεχνική ευαισθησία, η αγωγή του πολίτη, η αποδοχή του διαφορετικού, η προστασία του περιβάλλοντος είναι μερικά από τα πεδία που βρίσκονται στην «πρώτη γραμμή» ενός σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος.

Είναι κοινά αποδεκτό ότι ο χώρος του σχολείου διέπεται από ανταγωνισμό, βαθμοθηρία και στείρα αποστήθιση πληροφοριών. Είναι σίγουρο πως όλοι συμφωνούν στο να αποφευχθούν αυτά τα παθογόνα συμπτώματα του εκπαιδευτικού συστήματος και έχουν άμεση επίδραση πρωτίστως στα παιδιά και δευτερευόντως μεταδίδονται στις κοινωνικές ομάδες. Η εκπαίδευση θα

πρέπει να αποτελεί κέντρο αγάπης και αέναης αναζήτησης της γνώσης, κέντρο πολιτισμού και δημιουργίας, συνεργασίας, φιλίας και αρετής.

Οι ψυχοπαιδαγωγικοί στόχοι προβληματίζουν έντονα την έρευνα της παρούσας εργασίας. Βασικό μέλημά της είναι να αποτελέσει μια βοηθητική συνδρομή στο υπάρχον εικαστικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ο απώτερος στόχος και άμεσος αποδέκτης είναι το παιδί. Δευτερευόντως ακολουθεί ο διδάσκοντας, ο γονέας, η κοινωνία. Στην εκπαίδευση η διασφάλιση της ψυχικής και πνευματικής ισορροπίας του παιδιού αποτελεί το θεμέλιο λίθο που αργότερα διαφαίνεται στην εύρυθμη κοινωνική λειτουργία.

Η καλλιτεχνική απασχόληση συνεγείρει κάθε πτυχή της παιδικής προσωπικότητας, δραστηριοποιώντας ψυχοσωματικές λειτουργίες. Ειδικότερα, στον τομέα της ψυχικής υγείας του παιδιού, αποτελεί παράγοντα εκτόνωσης και εξισορρόπησης μέσω της εξωτερίκευσης, της έκφρασης, πιθανόν πιεστικών καταστάσεων ή της έκφρασης τραυματικών εμπειριών, επιτρέποντας την ομαλή συναισθηματική του ωρίμανση.

Θα μπορούσε να ειπωθεί ότι ψυχοπαιδαγωγικοί στόχοι στους οποίους συμβάλει η καλλιτεχνική αγωγή είναι:

- η ανάπτυξη οξείας αντίληψης
- η κριτική ικανότητα
- η ευαισθησία και ενσυναίσθηση
- η δημιουργική σκέψη
- ο ισορροπημένος συναισθηματικός και πνευματικός κόσμος.

Ο μόνιμα επιζητούμενος σκοπός της εκπαίδευσης είναι η δημιουργία ολοκληρωμένων ατόμων με αυτενέργεια, προσωπική θεώρηση και όραμα για το πώς πρέπει να είναι ο κόσμος και ποια η θέση τους μέσα σε αυτόν (Πυργιωτάκης, 2009), (Κοκκίδου, 2009), (Ματσαγγούρας, 1995), (Μοσχονά-Καλαμαρά, 1986).

Η Συνεργατική Μάθηση είναι ένα σύστημα μεθόδων μάθησης, στο οποίο οι μαθητές εργάζονται με αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση μέσα σε μικρές ανομοιογενείς ομάδες δύο με έξι μελών για την επίτευξη κοινών στόχων (Κοκκίδου, 2008, 31). Η κοινωνική ψυχολογία υποστηρίζει ότι η συνεργατική

οργάνωση προάγει, εκτός από την κοινωνική μάθηση, και τη σχολική μάθηση (ακαδημαϊκή) (Ματσαγγούρας, 1995, 13). Επίσης, αποτελεί έναν από τους τρόπους κοινωνικής οργάνωσης της τάξης. Η σχολική τάξη μπορεί να οργανωθεί με τρεις μορφές: την ανταγωνιστική, την ατομική και τη συνεργατική (Ματσαγγούρας, 1995, 109).

Η αναποτελεσματικότητα πολλών εκπαιδευτικών προγραμμάτων οφείλεται κυρίως στο γεγονός ότι δεν μπόρεσαν να περάσουν από το στάδιο της απλής ομαδοποίησης των μαθητών στο στάδιο της δημιουργικής συνεργασίας μεταξύ των μελών της ομάδας (Ματσαγγούρας, 1995, 16).

Σύμφωνα με τις έρευνες των Johnson and Ray σε μια ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση πρέπει να συνυπάρχει:

- 1) Θετική αλληλεξάρτηση των μελών της ομάδας.
- 2) Άμεση προσωπική επικοινωνία μεταξύ των μελών.
- 3) Συλλογική ευθύνη για το άτομο.
- 4) Συνεχής εξάσκηση σε ικανότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας και συλλογικής εργασίας.
- 5) Ανομοιογένεια στη σύνθεση της ομάδας.
- 6) Εναλλαγή στους ρόλους (Ματσαγγούρας, 1995, 17).

Η έλλειψη συνεργατικής οργάνωσης και κυρίως η δυσκολία σύναψης ομαλών σχέσεων με τη μαθητική ομάδα έχει ερευνητικά διαπιστωθεί ότι συνήθως προδικάζει δυσκολίες κοινωνικής προσαρμογής. Οι ομαλές και σταθερές κοινωνικές σχέσεις κατά την παιδική ηλικία αποτελούν κύριο άξονα στη συναισθηματική υγεία του ανθρώπου (Ματσαγγούρας, 1995, 23).

Η ανταγωνιστική μάθηση υπάρχει όταν οι ατομικοί στόχοι συνδέονται με τέτοιο τρόπο, ώστε να υπάρχει αρνητική συνάφεια μεταξύ τους. Έτσι, το άτομο επιζητεί ένα αποτέλεσμα, που θα είναι ευεργετικό για τον εαυτό του, αλλά επιζήμιο για τους άλλους ανταγωνιστές του. Η ατομική μάθηση υπάρχει, όταν η επίτευξη των στόχων ενός ατόμου δεν επηρεάζει ούτε αρνητικά ούτε θετικά την επίτευξη στόχων των άλλων.

“ Η Τέχνη είναι ταυτισμένη με την ιστορία της ανθρωπότητας. Κανένα εκπαιδευτικό σύστημα με ανθρωποκεντρικό χαρακτήρα δεν μπορεί να την προσπεράσει και να την

αγνοήσει.΄΄ (Κοκκίδου, 2008, 7). ΄΄Κάθε τέχνη πρέπει να αποτελεί σημαντικό κομμάτι της εκπαίδευσης, που είναι η επίσημη οδός για τη μετάδοση της πολιτιστικής κληρονομιάς κάθε λαού΄΄ (Κοκκίδου, 2008, 7).

Σκοποί της εικαστικής παιδείας είναι να:

- Ενθαρρύνει την προσωπική πλήρωση μέσω της εικαστικής αγωγής.
- Αναπτύσσει τη συνείδηση του κοινωνικού ρόλου της τέχνης.
- Μεταβιβάζει την εκτίμηση της καλλιτεχνικής κληρονομιάς (Chapman, 1993 , 22).

Σε μία αναδρομή στην ιστορία της τέχνης βλέπουμε ότι σταδιακά, ειδικότερα τον τελευταίο αιώνα, το ενδιαφέρον μετατοπίζεται από το έργο στη διαδικασία δημιουργίας του. Η εμφάνιση της κοινωνιολογικής τέχνης στη δεκαετία του 1970 εισάγει νέες ερευνητικές κριτικές σε σχέση με την τέχνη και την κοινωνία. Ο ρόλος του καλλιτέχνη αποκαλύπτει το πόσο συνδεδεμένη είναι η ιδιότητά του με τους κοινωνικούς παράγοντες.

Σύμφωνα με τη Μοσχονά *΄΄Η παράσταση και η νοητική εικόνα σηματοδοτούν την έναρξη της διανοητικής ζωής του ανθρώπου που, στην ιστορική της διάσταση, μέσα στις χιλιετίες, όρθωσε το θαυμαστό οικοδόμημα της λογικής επιστημονικής σκέψης και της ευγενικής καλλιτεχνικής δημιουργίας΄΄* (Μοσχονά-Καλαμαρά, 1986, 16).

Ο Ελβετός παιδαγωγός της τέχνης Γιοχάννες Ίττεν καθιέρωσε την εικαστική παιδεία ως ένα ωφέλιμο ολιστικό παιδαγωγικό εργαλείο. Πέρα από το γνωσιολογικό μαθητικό της κομμάτι, οι παιδαγωγικοί μέθοδοι που ανέπτυξε βασίζονταν στο συναίσθημα. Στόχοι του η δόμηση του πνεύματος, του σώματος και της ψυχής, ο σχηματισμός της σκέψης, της αίσθησης, η διαμόρφωση της οπτικής, της αναγνώρισης και του βιώματος. Ο Ίττεν υποστήριζε την οξεία και λεπτομερή παρατήρηση. Αυτή επιφέρει τη διανοητική εξάσκηση των αισθήσεων, του ματιού με το χέρι, ώστε να εκπαιδευτεί η μνήμη (Βικ, 2000, 51). Η σχεδίαση από μνήμης, μέσω των αντιληπτικών λειτουργιών, είναι επιζητούμενο για τον δάσκαλο Ίττεν προς τους μαθητές του.

Η διδασκαλία αυτή αποτέλεσε ένα μεταρρυθμιστικό παιδαγωγικό μέτρο που οδηγεί σε αποκαλύψεις σημαντικών πραγμάτων, μυστικών, καθώς φανερώνει

βασικούς συσχετισμούς στις απεικονίσεις. Αυτές οι ολιστικές ασκήσεις ωφελούν την όξυνση της αισθητικής αντίληψης και τη διεύρυνση της σκέψης. Σαν αποτέλεσμα, διεξάγονται η «απελευθέρωση των ψυχικών δυνάμεων» που προλαμβάνει τον κίνδυνο ενός ανεξέλεγκτου ψυχικού υποκειμενικού ξεσπάσματος (Βικ, 2000, 53). Στις ασκήσεις παρατηρητικότητας πάντα βοηθάνε οι μελέτες της φύσης.

''Το σχέδιο δεν είναι η απόδοση του ιδωμένου, αλλά το να αφήσεις να διαπεράσει ολόκληρο το κορμί σου αυτό που αισθάνεσαι μέσω του εξωτερικού ερεθισμού (φυσικά και μέσω του εσωτερικού ερεθισμού) και να το ξαναβγάλεις σαν κάτι απόλυτα δικό σου με τη μορφή κάποιας εικαστικής δημιουργίας, ή απλά με τη μορφή της πάλλουσας ζωής. [...] Σχεδιάζουμε όλοι ένα φυτό με φύλλα. Δεν σχεδιάζουμε το αντικείμενο, όπως αυτό βρίσκεται μπροστά μας, αλλά αρχίζουμε με μια κινητική μελέτη, του τρόπου που αναπτύσσονται τα φύλλα, των κύκλων και των δονήσεων που υπάρχουν στον χώρο, του πως όλα αυτά σχηματίζουν ένα σύνολο [...] Μετά επεξεργαζόμαστε την ιδιαιτερότητά του, δηλαδή ότι το κάνει να είναι ένα φυτό με φύλλα, τον χαρακτήρα των φύλλων του, το πλατύ φύλλο με τη δερμάτινη υφή και την έκδηλη στιλπνότητα, τη βαθιά μελανότητα, όλα αυτά πρέπει να εισέλθουν απόλυτα στο κορμί μας, να τα αισθανθούμε βαθύτατα και να ξαναγεννηθούν μέσα από την καρδιά μας. Πρέπει μόνο να αισθανόμαστε, να αισθανόμαστε με όλο το κορμί και όχι μόνο με το χέρι, γιατί το σχέδιο δεν είναι υπόθεση των δακτύλων, αλλά ολόκληρου του σώματος'' (Βικ, 2000, 52).

Ο Ίττεν, σε αντιστοιχία με το φύλλο, προβάλλει και το ανθρώπινο σώμα. Συγκεκριμένα στη μελέτη ενός γυμνού, στόχος του είναι όχι η στεγνή ανατομική απεικόνιση, αλλά η αναζήτηση της εσωτερικής συγκινησιακής κατάστασης.

''Μόνο η αναλυτική εργασία μπορεί να οδηγήσει στο να κατέχουμε πραγματικά το εξαιρετικό δύσκολο υλικό. Οι σπουδές κάθε είδους ξεκινούν με εκφραστική διερεύνηση. Προτού ξεκινήσουμε να εργαζόμαστε πάνω σε μια μελέτη θα πρέπει να προσπαθήσουμε να την κατανοήσουμε όσο το δυνατό καλύτερα και να αναπτύξουμε μέσα μας έντονα την ιδέα της επιδιωκόμενης έκφρασης μέσω της συναίσθησης. Η σχεδίαση μέσω της ανάλυσης μας οδηγεί στην ουσία των σπουδών μέσω των αισθήσεων. Ένα γυμνό μοντέλο αποτελεί μια συμφωνία από στοιχεία φόρμας, χρωματικούς τόνους, αναλογίες, γραμμές, κοίλες και κυρτές καμάρες, σκληρά και απαλά χαρακτηριστικά. Οι ανατομικά-φρενολογικές μελέτες είναι απαραίτητες, αλλά

δεν πρέπει να τονίζονται υπερβολικά. [...] Ο σπουδαστής θα προοδεύσει πολύ γρήγορα εάν μιμείται ο ίδιος σωματικά (ως στάση) το κάθε μοντέλο'' (Βικ, 2000, 59).

Η προτροπή στην ερευνητική μελέτη από τον παιδαγωγό απευθύνεται σε καθετί έμψυχο ή άψυχο που θέλει να «κατακτήσει» ο καλλιτέχνης. Η αντιμετώπιση είναι κοινή. Στην ουσία, αυτό που θέλει ο Ίττεν είναι κάτι βαθύτερο από τη σωστή αποτύπωση της εικόνας. Επιδιώκει τη δημιουργία ενός ανθρώπου με κλασική παιδεία μέσω των εικαστικών ιδανικών. Η συναισθηματική σύμπραξη σε κάθε έργο γίνεται αρωγός αυτής της προσδοκώμενης σύνδεσης. Αποτελεί το επιζητούμενο των μαθημάτων του, αφού έτσι διατηρούνται τα ουσιαστικά στοιχεία και η μορφή δεν προσκολλάται σε μια υποκειμενικότητα (Βικ, 2000, 58-65).

Στα παιδιά ανοίγονται μέσα τους ορίζοντες και οραματισμοί για το ωραίο όχι μόνο το εικαστικό, αλλά και το κοινωνικό και φιλοσοφικό επίπεδο. Εφαρμόζουν δε σε όλους τους τομείς της ζωής τους την ευαισθησία και την αισθητική που έχει καλλιεργηθεί μέσα τους και έχει μεταμορφώσει τον εσωτερικό τους κόσμο. Με τον πλούτο των εμπειριών που έχουν αποκτήσει, μπορεί να γίνουν υπεύθυνα δημιουργικά άτομα.

Το μάθημα της εικαστικής αισθητικής αγωγής πρέπει να βοηθήσει το παιδί να έχει μια γόνιμη επαφή με τις οπτικές τέχνες οι οποίες θα το «αναγκάσουν» να ακολουθήσει όλη την πορεία της καλής προετοιμασίας και της πνευματικής του ολοκλήρωσης. Κατόπιν γίνεται αξιολόγηση της ιδέας η οποία θα πρέπει να είναι πρωτότυπη με πολλά ευρηματικά στοιχεία, με πολλούς συνδυασμούς έμπνευσης και τολμηρής φαντασίας, μέσω της ενθάρρυνσης στην πορεία της μάθησης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^Ο: ΠΡΟΣΩΠΟΓΡΑΦΙΑ

2.1 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΠΡΟΣΩΠΟΓΡΑΦΙΑΣ ΣΤΗΝ ΠΟΡΕΙΑ ΤΟΥ ΧΡΟΝΟΥ

Ο άνθρωπος, στην πορεία της ιστορίας των εικαστικών τεχνών, υπήρξε πάντα ο κεντρικός της άξονας. Αποτελεί αγαπημένο και διαχρονικό θέμα απεικόνισης πολλών πολιτισμών και λαών του κόσμου. Η βαθύτερη ανάγκη για απεικόνιση απασχόλησε τον άνθρωπο από τις απαρχές της προϊστορίας του (Fleming, Hopour, 1991). Οι αρχαιότερες ζωγραφικές απεικονίσεις εντοπίζονται στα σπήλαια του Λασκό στη Γαλλία και στην Αλταμίρα στην Ισπανία. Αφορούν σκηνές της κυνηγητικής ζωής, καθώς αυτή ήταν η πιο σημαντική ενασχόληση στην καθημερινότητά τους. *''Οι ιστορικοί εικάζουν ότι οι άνθρωποι πίστευαν πως οι ζωγραφιές αυτές θα τους έφερναν καλή τύχη στο κυνήγι''* (Epstein-Τρίμμη, 2005, 186). Ταυτόχρονα, το πρόσωπο, που υποδήλωνε τον άνθρωπο, θεωρούνταν σε μεγάλο βαθμό ως ένας καθρέφτης της ψυχής και του πνεύματός του (Gombrich, 1998, 39-53).

Τα μάτια, επίσης, αποτέλεσαν και αυτά ένα ξεχωριστό κομμάτι του ανθρώπου. Ο Gombrich δηλώνει για τη σημαντικότητα της ανακάλυψης στην αποτύπωση των ματιών στους πρωτόγονους καλλιτέχνες το εξής: *''Ας πάρουμε ένα κομμάτι χαρτί και ας ζωγραφίσουμε πρόχειρα κάτι που να μοιάζει με άνθρωπο. Έναν κύκλο για το κεφάλι, μια γραμμή για τη μύτη, μια άλλη για το στόμα. Κοιτάζτε αυτό το σχέδιο δίχως μάτια. Δε μοιάζει αβάσταχτα θλιβερό; Το δύστυχο πλάσμα είναι τυφλό. Πρέπει να του «βάλουμε μάτια». Τί ανακούφιση που αισθανόμαστε όταν κάνουμε τις δύο τελείες και μπορεί επιτέλους να μας κοιτάξει! Για μας, αυτό είναι απλώς ένα αστείο. Δεν είναι όμως το ίδιο για τον ιθαγενή. Ένα στρόγγυλο ξύλο, στο οποίο έδωσε ένα απλό σχήμα προσώπου, το βλέπει σαν κάτι εντελώς μεταμορφωμένο. Την εντύπωση που προκαλεί τη θεωρεί απόδειξη της μαγικής του δύναμης. Δε χρειάζεται να το κάνει πιο φυσικό, μια και έχει μάτια για να βλέπει''* (Gombrich, 2007, 46). Τα μάτια φανερώνουν αισθήματα, την κατάσταση της υγείας, τα ενδιαφέροντα του προσώπου και τις προσωπικές διαθέσεις του.

''Τα μάτια μας αποκαλύπτουν τον χαρακτήρα, τα συναισθήματα από την αγάπη ως το ψέμα, περισσότερο από οποιοδήποτε άλλο χαρακτηριστικό. Είναι το πρώτο πράγμα στο οποίο εστιάζουμε την προσοχή μας, όταν βλέπουμε ένα πρόσωπο ή ένα πορτρέτο''

(Ντινόπουλος, 2008, 88). Αυτό μπορεί εύκολα να διαπιστωθεί σε όλη την πορεία της ιστορίας της τέχνης.

Η αναγνώριση των ατόμων γίνεται κυρίως από το πρόσωπό τους (Zeki, 2001, 211). Οι εκφράσεις που παίρνει το πρόσωπο αποκαλύπτουν περισσότερα για ένα άτομο από οποιοδήποτε άλλο φυσικό χαρακτηριστικό. Έχουν μεγάλη σημασία για την ανθρώπινη επικοινωνία και συναναστροφή. *''Ο εγκέφαλος έχει διαθέσει ολόκληρη περιοχή του φλοιού για την αναγνώριση των προσώπων, κάτι που δεν κάνει λόγου χάριν, για τους ώμους''* (Ντινόπουλος, 2008, σ.84). Υπεύθυνοι για την αναγνώριση των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων ενός προσώπου είναι οι κατοπτρικοί νευρώνες³.

Ο ρόλος τους είναι να αντικατοπτρίζουν τη δραστηριότητα-κίνηση ενός ατόμου που εκτελεί και ο άλλος παρατηρεί, αλλά και των δύο, οι κατοπτρικοί νευρώνες ενεργοποιούνται (*νευρικό κατοπτρικό σύστημα*). Οι κατοπτρικοί νευρώνες του ανθρώπου ανταποκρίνονται όταν ένα άτομο επιτελεί μια πράξη, αλλά και όταν το ίδιο άτομο παρατηρεί άλλους να κάνουν τις ίδιες κινήσεις. Με αυτόν τον τρόπο οι νευρώνες-καθρέφτες καθιστούν δυνατή μια αδιαμεσολάβητη, εσωτερική βίωση και επομένως μια άμεση κατανόηση των πράξεων, των προθέσεων και των συναισθημάτων των άλλων ανθρώπων. Οι νευρώνες ενεργοποιούνται όταν υπάρχει στόχος για συγκεκριμένες πράξεις, παρά για τις κινήσεις αυτές καθ' αυτές. Δηλαδή, πρέπει να υπάρχει στόχος σε μια κίνηση (Zeki, 2001, 21-30).

³. Στα τέλη της δεκαετίας του 1990 επιστήμονες από το πανεπιστήμιο της Πάρμα στην Ιταλία κατέγραψαν τη δραστηριότητα των νευρικών κυττάρων, που ελέγχουν την κίνηση των επανομαζόμενων νευρώνων εντολής κίνησης (*motor command neurons*). Τα νευρικά αυτά κύτταρα βρίσκονται σε μια περιοχή του μετωπιαίου λοβού, που ονομάζεται προκινητικός φλοιός και αποτελούν μέρος ενός κυκλώματος, που ενεργοποιείται κάθε φορά που το πειραματόζωο έκανε μια κίνηση. Έτσι, κάποιος νευρώνας εντολής κίνησης, και κατ' επέκταση το αντίστοιχο κύκλωμα στο οποίο αυτός ανήκει, ενεργοποιείται όταν απλώνουμε το χέρι να πιάσουμε κάτι, και κάποιο άλλο κύκλωμα ενεργοποιείται όταν χαιρετάμε κ.ο.κ.(Ντινόπουλος, 2008, 88-93).

Οι μελέτες στους πιθήκους, όπως και στους ανθρώπους, έδειξαν ότι το κατοπτρικό νευρικό σύστημα τους εφοδιάζει με την ικανότητα να προβλέπει ποια θα είναι η επόμενη κίνηση αυτού που παρατηρεί (π.χ. όταν ο πίθηκος βλέπει έναν άνθρωπο να πιάνει ένα αντικείμενο είναι σε θέση να προβλέψει αν θα το φάει ή θα το τοποθετήσει κάπου). Με άλλα λόγια, μπορεί να αντιληφθεί τις προθέσεις πίσω από τις κινήσεις αυτού που παρατηρεί. Έτσι και το ανθρώπινο κατοπτρικό σύστημα, κωδικοποιώντας τους στόχους, κατανοεί και τις προθέσεις πίσω από τις ενέργειες των άλλων. Αν για παράδειγμα κάποιος πιάσει ένα ποτήρι νερό, θα ερμηνευθεί πως πιθανόν διψάει.

Αυτές οι δομές καθορίζονται ως "περιοχές καθρέφτη" αφού έχουν αρχιτεκτονική κυττάρων παρόμοια με των κινητικών και επειδή ενεργοποιούνται τόσο σε καταστάσεις "αίσθησης" όσο και "παρατήρησης".

Ο νευροψυχολόγος Ραματσαντράν παρατηρεί για τους νευρώνες το εξής: *''Είναι σαν κάθε φορά που θέλουμε να κάνουμε μία εκτίμηση για τις κινήσεις των άλλων ανθρώπων, να «τρέχουμε» στον εγκέφαλό μας μια προσομοίωση εικονικής πραγματικότητας των αντίστοιχων κινήσεων, κάτι που δεν μπορούμε να επιτύχουμε χωρίς τους νευρώνες- κάτοπτρα''* (Ντινόπουλος, 2008, 92).

Το ανθρώπινο κατοπτρικό σύστημα ενεργοποιείται και στο συναίσθημα, αλλά και στην ομιλία. Τα συναισθήματα όπως το γέλιο, η χαρά ή η λύπη μεταφέρονται διά μέσου του αντικατοπτρίσματος. Δύο άνθρωποι ή περισσότεροι μπορούν να συναισθανθούν ο ένας τον άλλον καλύτερα.

Οι κατοπτρικοί νευρώνες συνδέονται άμεσα με την παρατήρηση του ανθρώπου, πόσο μάλλον με το πρόσωπο. Αν συλλογιστούμε ότι η ζωγραφική (ή οι υπόλοιπες απεικονιστικές τέχνες) βασίζονται στη βαθιά παρατήρηση, τότε σίγουρα αναπτύσσεται μεταξύ του εικονιζόμενου πράγματος και του παρατηρητή, αυτό το είδος επικοινωνίας. Πολλοί ερευνητές της τέχνης, όπως και ζωγράφοι συμφωνούν στη διαπίστωση ότι η τέχνη δεν εμμένει μόνο στο απεικονιστικό της στυλ, αλλά μέσα από αυτή προκύπτει μία νέα εγκεφαλική οπτική στον ερευνητή παρατηρητή-εικαστικό (Arnheim, 1999). Αποκαλύπτονται καινούργιες καλλιτεχνικές αντιλήψεις, καθώς και συναισθηματικές εντάσεις, που αποδεικνύουν αληθινές αξίες και θεωρούνται

νέα πραγματικότητα. *Ήσως οι καλλιτέχνες να είναι και αυτοί «νευροβιολόγοι», που μελετούν τον εγκέφαλο και την οργάνωσή του με τεχνικές μοναδικές για αυτούς, έστω και χωρίς να το συνειδητοποιούν*'' (Ντινόπουλος, 2008, 4-5).

Οι καλλιτέχνες έχουν την ικανότητα να αναπαριστούν τον κόσμο γύρω τους χωρίς να χρειάζεται να κατέχουν τις επιστημονικές λειτουργίες του εγκεφάλου. Ο νευροβιολόγος Zeki υποστηρίζει ότι οι καλλιτέχνες αντιλαμβάνονται ασυναίσθητα τη διαφορά ανάμεσα στο «ζωγραφίζω με το μάτι» και στο «ζωγραφίζω με τον εγκέφαλο», εννοώντας ότι η πρώτη περίπτωση αναφέρεται σε μια παθητική λειτουργία της όρασης και η δεύτερη είναι ενεργητική και απευθύνεται στην ευφυΐα και την αντίληψη. Ο Zeki αφορμάται από τις φιλοσοφικές απόψεις του Καντ, ο οποίος διατύπωσε την ιδέα ότι ο νους ασκεί δύο Λειτουργίες: την *Αισθητικότητα*, που είναι παθητική και αφορά τη συλλογή ακατέργαστων αισθητικών δεδομένων, και την *Αντίληψη*, που είναι ενεργητική και δίνει νόημα σε αυτά (Zeki, 2001, 90-91).

Είναι ευρέως γνωστό ότι η τέχνη έχει θεραπευτική ιδιότητα, εμπνέει και μεταβάλλει τη χημεία του εγκεφάλου μας (Art therapy) (Δρίτσας, 2004). Η Εικαστική Ψυχοθεραπεία ή Ψυχοθεραπεία μέσω Τέχνης βασίζεται στη δύναμη της καλλιτεχνικής έκφρασης και χρησιμοποιεί διάφορες μορφές τέχνης ως μέσο επικοινωνίας, όπως η ζωγραφική, ο πηλός, το κολάζ, η φωτογραφία, η δημιουργική συγγραφή, η μουσική και η θεατρική αναπαράσταση. Η εικαστική τέχνη δίνει την δυνατότητα στον άνθρωπο να είναι ενεργός ως προς τον τρόπο θεραπείας του. Η ιδέα του να είναι ενεργό το άτομο, είναι πολύ γνωστή στον τομέα της ψυχολογίας.

Πολλές επιστημονικές έρευνες, μάλιστα, έχουν δείξει πως η τέχνη επηρεάζει τον εγκέφαλο και κατά συνέπεια το συναίσθημα. Καιρό πριν τη σύγχρονη νευροεπιστήμη, οι καλλιτέχνες δημιουργούσαν έργα για να μελετήσουν την ανθρώπινη ιδιοσυγκρασία. Συνεπώς, τη ζωγραφική την κάνει ο εγκέφαλος, όχι το χέρι μας (Λιόλιου, 2007).

Ή ο Rudolf Arnheim παρατήρησε ότι οι καλλιτέχνες έχουν αναπτυγμένη οπτική σκέψη. Μπορούν να φανταστούν έναν συγκεκριμένο σκοπό ανάλογα με τα μέσα που μπορούν να χρησιμοποιήσουν για να τον πετύχουν'' (Chapman, 1993, 56-57).

Σήμερα περίπλοκες απεικονιστικές εικόνες του εγκεφάλου μπορούν να μας δείξουν το πώς η τέχνη αλλάζει τη φυσιολογία των εγκεφάλων μας, όπως και να τον εκπαιδεύει συναισθηματικά (Μπλιάτσου, 2000), (Zeki, 2001).

“Η τελευταία δεκαετία χαρακτηρίστηκε από μια χωρίς προηγούμενο έκρηξη της επιστημονικής έρευνας γύρω από το συναίσθημα, με αποκορύφωμα τις εντυπωσιακές εικόνες του εγκεφάλου σε λειτουργία, χάρη σε καινοτόμες μεθόδους, όπως για παράδειγμα τη νέα τεχνολογία της απεικόνισης του εγκεφάλου. Για πρώτη φορά στην ανθρώπινη ιστορία έγινε ορατή μια εικόνα που ανέκαθεν υπήρξε πηγή μυστηρίου... πώς μια μάζα κυττάρων λειτουργεί όταν σκεπτόμαστε, όταν ονειρευόμαστε ή φανταζόμαστε. Αυτή η χωρίς προηγούμενο διαφάνεια των λειτουργιών του συναισθήματος φέρνει στο επίκεντρο ορισμένες σύγχρονες μεθόδους για τη συλλογική συναισθηματική κρίση που διερχόμαστε και επίκαιρες ονομασίες όπως η Συναισθηματική Νοημοσύνη (Emotional Intelligence)” (Μπλιάτσου, 2000, 89).

Οι έρευνες έδειξαν ότι ο εγκέφαλος λειτουργεί και συγκινησιακά. Με τον όρο Συναισθηματική Νοημοσύνη εννοούμε την ικανότητα του εγκεφάλου να αναγνωρίζει τα δικά του συναισθήματα καθώς και των άλλων. Σε αντίθεση με τον συγκινησιακό εγκέφαλο, ο λογικός νους ελέγχει την πορεία αυτών των συναισθηματικών αντιδράσεων (Μπλιάτσου, 2000, 91).

“Τα παιδιά, όπως και οι ενήλικες, είναι ευαίσθητα απέναντι στην αγάπη, στο μίσος, στη χαρά, στη θλίψη και άλλα συναισθήματα που παρουσιάζονται με διάφορες αμφιέσεις στη ζωή τους και στη ζωή των άλλων. Όταν οι δραστηριότητες που βασίζονται σε γενικά θέματα και στην επιθυμία να δημιουργήσουν οπτική τάξη μεταφερθούν στη σφαίρα της εμπειρίας του παιδιού, τότε μπορούν να γίνουν αποτελεσματική πηγή καλλιτεχνικής έμπνευσης” (Chapman, 1993,50).

Ο στοχασμός, η παρατήρηση και η αποδοχή του ωραίου, όλα ερεθίζουν τα κέντρα ευχαρίστησης μέσα στον εγκέφαλο, αυξάνοντας παράλληλα τη ροή αίματος ως και 10 τοις εκατό στον μέσο κορχομετωπιαίο φλοιό. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε μία αυξημένη κατάσταση της συνείδησης, σε ευημερία και καλύτερη συναισθηματική υγεία (Zeki, 19-29, 2001), (Μπλιάτσου, 2000, 89-94). Λόγω των κατοπτρικών νευρώνων δημιουργείται στους ανθρώπους ένα είδος μιμητισμού, που οδηγεί στη μοντελοποίηση συμπεριφορών. Έτσι, όταν παρατηρούμε βαθιά ένα κομμάτι τέχνης, δυνητικά πυροδοτούμε τους ίδιους νευρώνες που πυροδοτούσαν οι καλλιτέχνες όταν δημιουργούσαν,

φτιάχνοντας έτσι νευρικά μονοπάτια και τονώνοντας μια κατάσταση έμπνευσης.

2.2 Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΠΡΩΣΟΠΟΓΡΑΦΙΑΣ ΣΤΗΝ ΤΕΧΝΗ

Όσον αφορά την προσωπογραφία στην εικαστική τέχνη, αυτή αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της. Η χρονική της αφετηρία συνδέεται παράλληλα με την ιστορική πορεία του ανθρώπινου είδους, την πολιτιστική του εξέλιξη και την ανάγκη απεικόνισης κάθε μορφής μέσω μιας δημιουργικής διαδικασίας. Φαίνεται απόλυτα λογικό το ιδιαίτερο ενδιαφέρον που αναπτύχθηκε κατά περιόδους πάνω στα ανθρώπινα πρόσωπα, καθώς αποτελεί, κατά κόρον, την πρώτη οπτική παρατήρηση. Το πρόσωπο αποτελεί ένδειξη αναγνώρισης του ανθρώπινου είδους σε σχέση με άλλα διαφορετικά έμψυχα όντα (Παυλίδου, 2001).

Τα πρόσωπα είναι πράγματι μια ανάκλαση του βαθύτερου Εγώ μας ⁴. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, οι προσωπογραφίες να παραμένουν διαχρονικές στη ροή του χρόνου και να αποτελούν κεντρικό θέμα της καλλιτεχνικής έκφρασης σε όλες τις χρονικές φάσεις της τέχνης. Δεν είναι τυχαίο που αρκετά πρόσωπα καθιερώθηκαν στην ιστορία της τέχνης, όπως η Νεφερτίτη, ο Μέγας Αλέξανδρος, ο Ιησούς, η Μόνα Λίζα, η Μέριλυν Μονρό, ο Τσε Γκεβάρα, ο Χίτλερ, τα οποία έγιναν κλασικά σύμβολα και παρέμειναν αιώνια.

Στην τέχνη, όπως και στη φύση, όλα είναι συνδυασμένα με αρμονία, ισορροπία και συμμετρία. Το ανθρώπινο πρόσωπο χαρακτηρίζεται γενικότερα και αυτό από μια στοιχειώδη συμμετρικότητα. Αυτός είναι και ο λόγος που οι ζωγράφοι είθισται να τοποθετούν τις προσωπογραφίες έκκεντρα, και όχι τόσο τυχαία.

Οι τάσεις για σωστές αναλογίες, που παρουσιάζουν τα έργα τέχνης και οι προσωπογραφίες, ενέχουν τον κίνδυνο να γίνουν βαρετές, κουραστικές και παγιωμένες.

4. *''Ο Δαρβίνος πρώτος απέδειξε και ο Πωλ Έκμαν επιβεβαίωσε με σύγχρονες τεχνικές ότι οι άνθρωποι, αφενός, παίρνουν τις ίδιες εκφράσεις που δείχνουν τα ίδια συναισθήματα, αφετέρου, αντιλαμβάνονται τις εκφράσεις του προσώπου άλλων ατόμων με παρόμοιο τρόπο, ανεξαρτήτως φυλής και γλώσσας. Απέδειξαν, δηλαδή, ότι οι εκφράσεις του προσώπου είναι «χαρακτηριστικές του είδους» και όχι προϊόν της κοινωνικοποίησης και της μίμησης. Η άποψη αυτή υποστηρίζεται από μελέτες που δείχνουν ότι τα βρέφη και οι εκ γενετής τυφλοί εκφράζουν συναισθήματα με το πρόσωπό τους, χωρίς στις περιπτώσεις αυτές να εισέρχεται ο μηχανισμός της αντίληψης και της μάθησης''* (Ντινόπουλος, 2008, 88).

Οι επιστημονικές μελέτες πάνω στις προσωπογραφίες δείχνουν πως τίποτα σχεδιαστικά δεν είναι απερίσκεπτο: *''Φαίνεται ότι το μάτι των προσωπογραφιών «πέφτει» με εκπληκτική επαναληψιμότητα στο κέντρο του πίνακα. Για την ακρίβεια στο κέντρο της οριζόντιας διάστασης του πίνακα. Η τάση αυτή ακολουθεί ένα άγραφο και μη διδασκόμενο δόγμα από την εποχή των Φαγιούμ και της Αναγέννησης μέχρι τη μοντέρνα τέχνη (ακόμα και ο αντικομφορμιστής Πικάσο ακολουθεί τον κανόνα). Το μυστήριο μεγαλώνει όταν διαπιστώνουμε ότι το στόμα δεν ακολουθεί έναν τόσο αυστηρό κανόνα. Μπορεί να υποθέσει κανείς ότι τα μάτια, όπως και τα πρόσωπα, είναι ξεχωριστά''* (Ντινόπουλος, 2008, 88).

Ο ιστορικός τέχνης Μαξ Φρίντλεντερ είχε επισημάνει το εξής σχετικά με την τέχνη και τον εγκέφαλο: *'' Εφόσον η τέχνη συνδέεται με τον ανθρώπινο νου, κάθε επιστημονική μελέτη της τέχνης θα είναι αναπόφευκτα ψυχολογία. Μπορεί, βέβαια, να είναι και άλλα πράγματα, αλλά ψυχολογία θα είναι οπωσδήποτε''*. Ο εγκέφαλος συγκρατεί τις πιο σημαντικές πληροφορίες που δέχεται, ξεχωρίζοντας τον ουσιώδη χαρακτήρα των πραγμάτων ή καταστάσεων (Gombrich, 1995,15).

Ήδη, από την παλαιολιθική εποχή εμφανίζονται τα πρώτα δείγματα ανθρώπινης αποτύπωσης (περ. 30.000 π.Χ.). Συναντώνται σε βραχογραφίες και σε μικρογλυπτά ανθρώπινες φιγούρες που αναπαριστούνται με τα βασικά γεωμετρικά σχήματα, απλοποιημένα μοτίβα, έντονα χαρακτηριστικά, όπως μεγάλο κεφάλι και τονισμένη μύτη (Fleming, Honour, 1991, 12-18) (Μοσχονά-Καλαμάρα, 157-158). Πολλά από τα έργα δείχνουν τη ζωή των προϊστορικών ανθρώπων, τις καθημερινές σκηνές από την τότε περίοδο και γίνονται οι πρώτες αυθεντικές σημειώσεις των προγόνων μας (Αδρύμη-Σισμάνη, 2000, 37-41). Ωστόσο, ο άνθρωπος εδώ απεικονίζεται σαν σύνολο και όχι σαν μονάδα, που αργότερα θα αντιπροσωπεύεται από το κεφάλι του. Τότε ξεκινούν και οι πρώτες παραστάσεις των προσωπογραφιών (πορτρέτο).

Σε πολλούς αρχαίους αναπτυγμένους πολιτισμούς η ανθρώπινη μορφή αποδίδονταν με ανώτερα πνεύματα ή θεούς και παριστάνονταν με μάσκες - προσωπεία. Το προσωπείο που είχε την ανώτερη θέση συνδεόταν με τη θρησκευτική ή κοινωνική ιεραρχία και κατείχε πολλές εξουσίες (Fleming, Honour, 1991, 9). *'' Η μεταβίβαση αυτής της εξουσίας πραγματοποιείται μέσα από τις λατρευτικές μορφές που καθορίζονται από την παράδοση. Απαιτεί μια επαφή*

άμεση κατά τη διάρκεια της οποίας η δύναμη περνάει από ένα αντικείμενο στο άλλο και είναι επικυρωμένες θυσίες'' (Γερακάρης, 1988, 62). Στους Ινδιάνους της Αμερικής βρίσκονται μάσκες κατασκευασμένες από πηλό, πέτρα ή άλλα φυσικά υλικά που υπήρχαν στον τόπο παραγωγής τους και χρησιμοποιούνταν στις θρησκευτικές τελετουργίες (Γερακάρης, 1988, 60). Οι μάσκες λειτουργούσαν ως δώρα για τις υψηλότερες δυνάμεις που ως επακόλουθο ήταν θεοί (Γιωτάκη, 2014, 119-121). Οι άνθρωποι ήταν πεπεισμένοι για τις μαγικές ικανότητες αυτών των αντικειμένων.

Τα συγκεκριμένα στυλιζαρισμένα και υπερβολικά διακοσμημένα προσωπεία συμβόλιζαν συναισθήματα, επιθυμίες που λειτουργούσαν ως μια εσωτερική προσευχή και πνευματική επικοινωνία. Οι έντονες, σχεδόν «δαιμονικές» μάσκες, ήταν χαρούμενες, λυπημένες, αντίστοιχα συναισθήματα για να εκφράσουν τη χαρά, τον φόβο, την απόγνωση ή να διώξουν τα κακά πνεύματα. *''Στους ιθαγενείς της Βόρειας Αμερικής, π.χ., οι καλλιτέχνες συνδυάζουν την οξεία παρατήρηση των φυσικών μορφών με μια περιφρόνηση για κείνο που λέμε αληθινή όψη των πραγμάτων*'' (Gombrich, 1998, 50). Η εικόνα του προσώπου αντιπροσώπευε την εσωτερική τους διάθεση. Ο πνευματικός κόσμος, πλέον, εκφράζεται με συμβολικό τρόπο μέσα από τα πρόσωπα (Γερακάρης, 1988, 62).

Στον αρχαίο ελλαδικό χώρο οι πρώτες απόπειρες αναπαράστασης προσώπου συναντώνται στην κυκλαδική περίοδο (3200-2800 π.Χ.) και ακολουθούν η μινωική και η μυκηναϊκή (3000-2000 π.Χ., 1650-1100 π.Χ.). Τα πρωτοκυκλαδικά ειδώλια χαρακτηρίζονται από την σχηματοποίηση και την απλότητα, καθώς αποτελούν την πρώτη προσπάθεια φυσιοκρατικής απόδοσης της ανθρώπινης μορφής, χαρακτηριστικά που εντοπίζουμε και στην παιδική ζωγραφική. Ήδη από την πρωτοκυκλαδική περίοδο τα μαρμάρινα ειδώλια εμφανίζονται χρωματισμένα με επικρατούντα χρώματα το μαύρο και το γαλάζιο, που τόνιζαν ανατομικές λεπτομέρειες των χαρακτηριστικών. Το κόκκινο χρησιμοποιούνταν σε διακοσμητικά μοτίβα, όπως κοσμήματα, σύμβολα εξουσίας και σπανιότερα συναντάται η χρήση του πράσινου (Αδρύμη-Σισμάνη, 2000, 40). Τα τοτεμικά μοτίβα που παρουσίαζαν οι μυκηναϊκές τοιχογραφίες αποτελούν μια πρώτη αναφορά στη γελοιογραφική τέχνη. Οι αναπαραστάσεις ζωομορφικών προσωπειών που φορούσαν οι

χορευτές της αρχαίας κωμωδίας αποτελούν παραδείγματα που τονίζουν την τάνυση του ηθοποιού με το σκωπτικό τοτέμ. Η ελευθερία στην παραποίηση και στον καυτηριασμό αυτού του λατρευτικού συμβόλου άφηνε αρκετό χώρο στη λειτουργία του κωμικού. Ο ζωομορφισμός εξυπηρετούσε αρκετά τις ιδιότητες της υποκριτικής τέχνης, ιδίως της κωμωδίας, δανείζοντας έτσι τα χαρακτηριστικά των ζώων που αναπαριστούσε, και είχε πρόσβαση στον χλευασμό των ανθρώπινων μορφών. Έτσι, αργά και σταθερά, ο ρόλος των γελοιογραφικών προσωπείων παγιώνεται στην Αθηναϊκή Δημοκρατία, που θα προμηνούσε και τον θρίαμβο του θεατρικού σατιρικού λόγου.

Η αφρικανική ήπειρος φημίζεται για τις λαογραφικές μάσκες και την εκφραστική τους δύναμη. Οι ξύλινες μάσκες, όπου σκαλίζουν πρόσωπα, είναι αρκετά στυλιζαρισμένες, στολισμένες και έντονα διακοσμητικές (Γερακάρης, 1988, 60). Οι πρώτες απεικονίσεις ανθρώπων ως άτομα τις συναντούμε στην αρχαία Αίγυπτο. Η Αίγυπτος είχε μια πλούσια καλλιτεχνική παραγωγή από ζωγραφιές σε πάπυρους μέχρι μνημειώδη γλυπτικά έργα. Εκεί παρουσιάζονται για πρώτη φορά άρτια σχεδιαστικά κεφάλια με την πιο ρεαλιστική τους απόδοση (Πανσελήνου, 2002, 99-100). Η παρουσία των γλυπτικών προτομών στη μέγιστη απόδοση των φυσικών αναλογιών και η συμβολική τους σημασία αντικατόπτριζε την ψυχή (Fleming, Honour, 1991).

Οι Αιγύπτιοι καλλιτέχνες επιμελούνταν προσεκτικά την έντονη παρατήρηση στο πρόσωπο με σκοπό το μεταθανάτιο προορισμό του. Οι απεικονίσεις των ηγεμόνων είχαν ένα εθιμοτυπικό σκοπό, καθώς τα βασιλικά πρόσωπα αντιστοιχούσαν σε θεότητες. Η τέχνη τους ήταν συνυφασμένη με το θρησκευτικό χαρακτήρα και στόχευε έτσι στη διαιώνιση της δόξας των ηγεμονικών προσώπων και μετά τον επίγειο θάνατό τους. Από την περίοδο 1570-1070 π.Χ. παρατηρείται μια πιο ρεαλιστική απεικόνιση στα ανάγλυφα και ζωγραφικά πορτραίτα, όπως η προτομή της βασίλισσας Νεφερτίτης και άλλων βασιλικών μελών.

Οι αιγυπτιακές τοιχογραφίες διακατέχονται από έντονη θρησκευτικότητα και αναπαριστούν στιγμιότυπα από τη ζωή των Φαραώ. Ήταν συνδεδεμένες με αυτούς ή άλλα βασιλικά πρόσωπα με σκοπό να παραμείνουν αιώνιοι στο διηνεκές (Aymar, 1967, 5). Κατ' αυτόν τον τρόπο, μέσω των

προσωπογραφιών, εξασφάλιζαν την αθανασία, τη νίκη κατά τη λήθη και διατηρούσαν την παρουσία τους στον ζωντανό κόσμο.

Στην Κίνα ανακαλύφθηκε αρχαίος στρατός από 7000 πήλινα αγάλματα σε φυσικό μέγεθος. Από τον βασιλιά, τους αξιωματικούς και τους στρατιώτες, μέχρι τα άλογα. Η κατασκευή των αγαλμάτων απεικονίζει την πρώτη μαζική παραγωγή στην ιστορία της τέχνης. Τα σώματα των μεμονωμένων αγαλμάτων κατασκευάστηκαν σε *''σειρά''* για να προσαρμοστούν μετά επάνω τους τα ατομικά κεφάλια, που εντυπωσιάζουν με την εκφραστική τους δύναμη.

Τα πορτρέτα στην αρχαία Ελλάδα ακολουθούν την εξέλιξη της κοινωνίας. Παρουσιάζονται με ιδεαλιστικές απεικονίσεις και συνδυάζουν τα πιο ωραία και ευγενικά χαρακτηριστικά των μοντέλων σε ιδανικές εικόνες (Κατσικούδης, 2014). Με αυτό τον τρόπο απεικονίστηκαν οι θεοί και οι θεές (κλασσική περίοδος, 5ος αιώνας π.Χ.). Στην ύστερη κλασσική περίοδο απεικονίζονταν παρόμοια και τύποι ανθρώπων (όπως ο έφηβος των Αντικυθήρων, 340 π.Χ.). Έτσι η απεικόνιση του ανθρώπου, έγινε φορέας των αξιών και ιδανικών της κοινωνίας και αντανakλούσε τα περιεχόμενα της τότε φιλοσοφίας (Κοκκόρου-Αλευρά, 1995). Από την άλλη πλευρά, κατά τη διάρκεια των ελληνιστικών χρόνων (4^{ος}-2^{ος} αι. π.Χ.), τα πορτρέτα έγιναν ρεαλιστικότερα (Fleming, Hopour, 1991).

Το πρώτο παράδειγμα αυθεντικής προσωπογραφικής τέχνης αποτελεί το κεφάλι του Αριστοτέλη (320 π.Χ.). Σε αυτό το κεφάλι δεν εκφράζεται μόνο η φυσική πραγματικότητα, αλλά και η προσωπικότητα αυτού του φιλοσόφου. Ο Βουτυράς αναφέρει συγκεκριμένα ότι *''η γλυπτική κεφαλή του Αριστοτέλη κατέχει μια ιδιαίτερη θέση στην ιστορία του αρχαίου ελληνικού πορτρέτου, εξαιτίας της έντονα «ρεαλιστικής» τεχνοτροπίας, με την οποία αποδίδονται τα ατομικά του χαρακτηριστικά''* (Βουτυράς, 1987, 179). Ο ίδιος ο Αριστοτέλης μάλιστα, είχε δηλώσει ότι: *''ο σκοπός της τέχνης δεν είναι να αποδοθούν τα εξωτερικά χαρακτηριστικά των πραγμάτων, αλλά η εσωτερική τους σπουδαιότητα''* (Aymar, 1967, 199).

Σύμφωνα με τον Burne-Jones: *''Η μόνη έκφραση που επιτρέπεται σε μια προσωπογραφία είναι η έκφραση του χαρακτήρα και της ηθικής του ποιότητας, τίποτε προσωρινό, εφήμερο ή τυχαίο''* (Aymar, 1967, 94). Ενώ ο Aymar υποστηρίζει

ότι: *''Τα μάτια είναι το μέρος που μπορεί κάποιος να κοιτάζει για να πάρει μια πιο ολοκληρωμένη, αξιόπιστη και σχετική εικόνα''*.

Τα πορτρέτα του Μεγάλου Αλεξάνδρου από καλλιτέχνες, όπως ο Λύσιππος και ο Απελλής, ξεκίνησαν την παράδοση των ηρωικών απεικονίσεων των ηγεμόνων, που συνεχίστηκε στην επίσημη τέχνη των Ελλήνων, των Ρωμαίων και των διαδόχων τους. Δυστυχώς, στην ελληνική τέχνη δεν υπάρχει κανένα διατηρημένο παράδειγμα για ζωγραφική πορτρέτου.

Την επιθυμία να κάνουν το πορτρέτο τους για να διασωθούν στην αιωνιότητα είχαν και οι Ρωμαίοι ηγεμόνες. Από τον καιρό του Αυγούστου οι Ρωμαίοι Καίσαρες υψώθηκαν σε Θεούς και γι' αυτό τα πορτρέτα των ηγεμόνων γίνονταν εξιδανικευμένα και κολακευτικά αλλά εντελώς χωρίς πνευματικότητα (Fleming, Honour, 1991), (Κατσικούδης, 2014).

Η δε ζωγραφική τοίχου στην Πομπηία αφήνει λίγα, αλλά σημαντικά παραδείγματα προσωπογραφικής τέχνης. Πέρα από τις προσωπογραφίες μονομάχων, που αποτελούσαν για πολλές γενεές πρότυπο καλλιτεχνικής φιλοδοξίας λόγω ρεαλιστικής απόδοσης, παρουσιάζονταν και πρόσωπα λαϊκών καταβολών. Η ζωγραφική της Πομπηίας δεν απευθύνονταν μόνο στις ανώτερες τάξεις, αλλά υπήρχε και μια ακμαία λαϊκή τέχνη, που διακρινόταν για τη ζωντάνια, τη φρεσκάδα, την ελευθερία, την εξαιρετική τεχνική και τη φινέτσα (Fleming, Honour, 1991, 155-162).

Οι Έλληνες καλλιτέχνες επηρέασαν όχι μόνο τα ρωμαϊκά πορτρέτα, αλλά και τα πορτρέτα Φαγιούμ. Εδώ πρόκειται για απεικονίσεις που έγιναν ανάμεσα στον 1^ο και τον 3^ο αιώνα μ.Χ. Αυτές οι εικόνες νεκρών ονομάστηκαν σύμφωνα με το μέρος που βρέθηκαν, την πόλη Φαγιούμ της Αιγύπτου. Ζωγραφίζονταν κατά τη διάρκεια της ζωής του απεικονιζόμενου προσώπου και αργότερα, μετά τον θάνατο τοποθετούνταν πάνω στο πρόσωπο της μούμιας, ως ταφικό πρόσθεμα (Ανούση, 1998). Η ζωντάνια των εκφραστικών τους ματιών και η νατουραλιστική αξιοπιστία αυτών των απεικονίσεων τις κάνουν μοναδικές στην ιστορία της προσωπογραφίας (Ανούση, 1998, 110). Ο Σκλήρης τα συνδέει καλλιτεχνικά με τη μοναδικότητα του βυζαντινού βλέμματος. Τα Φαγιούμ έχουν μια μακρά σχέση με την αρχαία Ελλάδα που συνεχίζεται με τη ρωμαϊκή τέχνη και αποτελούν τον συνδετικό κρίκο με τη

βυζαντινή ζωγραφική, την Αναγέννηση μέχρι και τις σημερινές επιρροές (Πανσελήνου, 2000, 98-100).

Μετά την πτώση του δυτικού ρωμαϊκού κράτους, οι βυζαντινοί άρχοντες έβλεπαν τον εαυτό τους σαν αντιπροσώπους του Θεού επί της γης. Οι απεικονίσεις τους ήταν, για τον λόγο αυτό, όχι ιδιαίτερα ρεαλιστικές. Η βυζαντινή τέχνη αποτέλεσε το πρώτο παράδειγμα υποχώρησης του ρεαλιστικού στυλ που είχε συμβεί μέχρι τότε στον κόσμο της τέχνης (Arnheim, 1999, 166).

Αναγνωρίζουμε την ελληνική επίδραση στη βυζαντινή αγιογραφία (Πανσελήνου, 2002). Με την εξάπλωση του Χριστιανισμού, οι απεικονίσεις αγίων έγιναν ένας σημαντικός φορέας θρησκευτικού συμβολισμού (Gombrich, 1998, 207-221). Επειδή τον καιρό του Βυζαντίου και του Μεσαίωνα η πολιτική και η θρησκεία δεν διαχωριζόταν η μία από την άλλη, έχουμε λίγα ρεαλιστικά πορτρέτα. Η προσωπικότητα του ατόμου δεν ήταν στο επίκεντρο, γιατί η πίστη στο Θεό ήταν πιο σημαντική από οτιδήποτε άλλο. *“Η ζωή στη Γη θεωρούνταν σαν μια απλή προετοιμασία για τη ζωή στα Ουράνια [...]. Έτσι η οπτική τέχνη, αντί να διακηρύσσει την ομορφιά και τη σπουδαιότητα της φυσικής ύπαρξης, χρησιμοποίησε το σώμα σαν οπτικό σύμβολο του πνεύματος, εξαλείφοντας τον όγκο και το βάθος, απλοποιώντας το χρώμα, τη στάση, τη χειρονομία, και την έκφραση, πέτυχε να εξαϋλώσει τον άνθρωπο και τον κόσμο”* (Arnheim, 1999, 166).

Ο Χριστιανισμός, ως μια θρησκεία που απευθύνεται στη μετά θάνατο ζωή, αφαίρεσε από την εικόνα του ανθρώπου τη σχέση της με την πραγματικότητα και με αυτό συνεισέφερε ουσιαστικά σε μια απο-ατομικοποίηση. Οι καλλιτέχνες του ανατολικού ρωμαϊκού βασιλείου απόφευγαν να υπογράψουν τα έργα τους, γεμάτοι ταπεινοφροσύνη και αυτοθυσία.

Στην αντίπερα όχθη, στο δυτικό καθολικό βασίλειο, κατά τη διάρκεια της Αναγέννησης επικράτησε μια στροφή προς την ανθρωποκεντρική κοσμοθεωρία (Ουμανισμός), καθώς και της προσωπογραφικής λατρείας. Ολόκληρο το ουμανιστικό κίνημα, που αποτελεί βασικό πυλώνα της αναγεννησιακής εποχής, βασίστηκε αποκλειστικά στη μελέτη του ανθρώπου. Η ιστορικός Λαμπράκη-Πλάκα τονίζει: *“Η αλαζονική αποθέωση του ανθρώπου,*

που προσεγγίζει τα όρια της «ύβρεως» με την αρχαία σημασία του όρου, χαράζει και το σημείο τομής ανάμεσα στον ελληνικό και τον αναγεννησιακό ανθρωποκεντρισμό» (Λαμπράκη-Πλάκα, 2004, 53).

Οι πίνακες του Μεσαίωνα απαρνήθηκαν την ομοιότητα. Τόνιζαν τον τύπο, όχι τον χαρακτήρα και τη σημασία των συμβόλων και των στοιχείων που δηλώνουν το αξίωμα του προσώπου. Απεικονίζουν τον άνθρωπο στην ανώνυμη εξάρτησή του από την θεϊκή εξουσία. Οι απεικονίσεις των ιερών σκηνών αναπαριστούνται από αληθινά, ζωντανά πρόσωπα, ενώ λίγο αργότερα η προσωπογραφία ξεκινάει και λειτουργεί αυτόνομα. Ο ιστορικός Βαζάρι σημείωνε ότι η εξαιρετική σημασία της προσωπογραφίας οφειλόταν στον σκοπό της να διαφυλάξει στον χρόνο την ανθρώπινη φιγούρα, με απώτερο στόχο να μεταβιβαστούν στις επόμενες γενεές οι φυσιογνωμίες των επιφανών ανδρών (Λαμπράκη-Πλάκα, 2004, 57).

*Όλη η Αναγέννηση βασίστηκε στα πρότυπα της ελληνορωμαϊκής αρχαιότητας. Ένα άλλο γνώρισμα της εποχής, αποτέλεσε η λατρευτική αξία του προσώπου, ως ένα μοναδικό αποτύπωμα. *''Το καινούργιο αυτό ενδιαφέρον για τον άνθρωπο εξηγεί την επιτυχία που γνωρίζουν μερικές νέες φιλολογικές και καλλιτεχνικές μορφές, όπως η βιογραφία, η αυτοβιογραφία, η προσωπογραφία, ο τάφος με το πορτραίτο του νεκρού, το προσωπικό έμβλημα. [...] Το αίσθημα της μοναδικότητας του ατόμου παρέμενε ατροφικό στον άνθρωπο του Μεσαίωνα, γιατί, όπως παρατηρεί εύστοχα ο Burckhardt, δεν μπορούσε να αναπτυχθεί «παρά μόνο σε κείνον που αποσπάστηκε από την ομάδα για να γίνει άτομο ο ίδιος''* (Λαμπράκη-Πλάκα, 2004, 56).*

Η εποχή από τον ύστερο Μεσαίωνα μέχρι τον 17^ο αιώνα είναι η μεγάλη περίοδος του είδους αυτού της ζωγραφικής. Είναι ο καιρός της αναζωογόνησης και ανανέωσης. Από την ύστερη αρχαιότητα είχε παραγκωνισθεί σε μεγάλο βαθμό η εξατομικευμένη απεικόνιση προνομιούχων και σημαντικών προσωπικοτήτων. Το 15^ο αιώνα δίπλα στους ηγεμόνες, τον κλήρο και τους ευγενείς απεικονίζονται και αστοί, όπως έμποροι, τραπεζίτες, ουμανιστές, λόγιοι και καλλιτέχνες, οι οποίοι αποκτούσαν έτσι *''υπόληψη''* (Gombrich, 1998).

Αυτό ισχύει για τη μορφή της “ολόκληρης φιγούρας” που απευθύνεται κυρίως για τους ηγεμόνες ή τους συγγενείς της αριστοκρατίας και την ονομαζόμενη “μέχρι το γόνατο” απεικόνιση, όπως και για πλήθος παραλλαγές του σε αυτό το είδος κυριαρχούντος του “μούστου” με τις διάφορες στάσεις που παίρνει το μοντέλο καθώς στρέφεται προς τον θεατή. Αυτές ξεκινούν από την αρχαΐζουσα, αξιοπρεπή απεικόνιση του “προφίλ”, περνούν στην απεικόνιση των “τριών τετάρτων” και του “μισού προσώπου”, μέχρι την μετωπική, στην προσφώνηση τις περισσότερες φορές πολύ υποβλητική απεικόνιση του πορτρέτου “ανφάς” (Κοκκόρου-Αλευρά, 1990).

Το πορτρέτο είχε προορισμό την εκτίμηση του κοινωνικά εξέχοντος ατόμου, το οποίο επιδεικνύει κυρίως την επιχειρηματική δραστηριότητα και όχι μόνο στην υποστήριξη της κοινωνικής ομάδας (Λαμπράκη-Πλάκα, 2004, 52).

Αντιπροσωπευτικοί καλλιτέχνες της τότε περιόδου είναι ο Λεονάρντο Ντα Βίντσι, ο Μιχαήλ Άγγελος, ο Πιέρο ντελα Φραντσέσκα, ο Τισιανό, ο Γιαν Βαν Εικ, ο Άλμπρεχτ Ντύρερ, ο Ελ Γκρέκο και άλλοι.

Στις περιόδους του Μπαρόκ, του Ροκοκό και του Νεοκλασικισμού (17^{ου} και 18^{ου} αιώνα) οι καλλιτέχνες υπήρξαν εντολοδόχοι των πλούσιων και δυνατών. Η απολυταρχική βασιλική εξουσία, όπως και ο παπισμός ανοίγουν αυτό τον αιώνα τον δρόμο για τα πορτρέτα των ηγεμόνων και τα κρατικά πορτρέτα. Οι κοσμικές απεικονίσεις αποκτούσαν σιγά-σιγά υπεροχή (Gombrich, 1998, 454-473).

Από τα μέσα του 19ου αιώνα δημιουργήθηκε μια καινούργια ανάγκη για ρεαλισμό. Η τέχνη έγινε και πάλι ένας καθρέφτης των κοινωνικών εξελίξεων που συνέβαιναν στο εσωτερικό της κοινωνίας. Παραδείγματα τέτοιων περιπτώσεων βρίσκουμε στον Κουρμπέ και τον Ντωμιέ (Gombrich, 1998, 499-533).

Για πρώτη φορά ο καλλιτέχνης δε στηριζόταν αποκλειστικά στις ιδιοτροπίες των πελατών του, αλλά είχε τη δυνατότητα να εκφράσει την ατομικότητά του. Μπορούσε να απεικονίσει ανθρώπους σε καταστάσεις της καθημερινής ζωής

Στα τέλη του 19^{ου} και αρχές του 20^{ου} αιώνα τα πορτρέτα επηρεάστηκαν από την κατεύθυνση της ζωγραφικής με την οποία ο καλλιτέχνης πειραματιζόταν εκείνη την περίοδο. Έχουμε ιμπρεσιονιστικά, εξπρεσιονιστικά, συμβολιστικά, κυβιστικά και σουρρεαλιστικά πορτρέτα. Οι καλλιτέχνες οδηγήθηκαν σε πειράματα που αφορούσαν το σχήμα, το χρώμα, το αίσθημα του χώρου και τη σύνθεση (Arnanson, 2006). Η απεικόνιση του ανθρώπου αντανακλούσε και τις ανακαλύψεις στην επιστήμη και την τεχνολογία. Ταυτόχρονα, απομάκρυνε τους ζωγράφους από τις ενδοσκοπικές αναπαρασταστικές τάσεις των προηγούμενων γενεών (Read, 1978, 312, 343). Το γεγονός αυτό είχε ως αποτέλεσμα το ζωγραφισμένο πορτρέτο να χάσει τη γοητεία του για την αστική τάξη και για τους καλλιτέχνες. Έρχονταν σε πρώτο πλάνο νέες ερωτήσεις, όπως η εσωτερική αλήθεια, η πραγματικότητα και η έκφρασή τους σε ένα πορτρέτο.

Η ψυχανάλυση άνοιγε τις πύλες για τη διείσδυση στα βάθη της ψυχής. Έτσι σκοπός της απεικόνισης δεν ήταν πια για πολύ καιρό η απλή ομοιότητα. Οι συγκρούσεις και τα συμπλέγματα των εσωτερικών διεργασιών αναζητούν τώρα την έκφρασή τους σε ανεξιχνίαστα μονοπάτια. Η εικαστικός Ρένα Ανούση εξηγεί: *''Σύμφωνα με τον Δημόκριτο, που ασχολήθηκε με τη δομή του ανθρώπινου σώματος, θεωρούσε την ψυχή το πιο ευγενέστερο τμήμα του. Οι αισθήσεις είναι μεταβολές της ψυχής, προκαλούμενες από εξωτερικά αντικείμενα ως αποτέλεσμα επαφής, γιατί τα άτομα της ευαίσθητης ψυχής μόνο από την επαφή τους με άλλα άτομα ή πράγματα μπορούν να δεχτούν επιδράση''* (Ανούση, 1999, 19).

Εκφραστές αυτής της αναζήτησης αποτέλεσαν οι: Βαν Γκογκ, Γκωγκέν, Πικάσο, Τουλούζ Λωτρέκ, Ματίς, Νταλί, Σαγκάλ, Μαγκρίτ, Μοντιλιάνι, Γκρος, Σίλε, και Κοκόσκα.

Ακόμα και σήμερα, μετά από 2.400 χρόνια το πορτρέτο έχει μεγάλη επίδραση στην ιστορία της τέχνης. Αποτελεί την απεικόνιση του σημερινού ανθρώπου. Αρκεί να αναλογιστούμε τη φράση του ζωγράφου Χρόνη Μπότσογλου από το βιβλίο του *'' Το Πορτρέτο και η κρίση της αναπαράστασης ''*: *''Αλήθεια, πόσο μονότονα ίδιοι είμαστε, αλλά και πόσο απρόσμενα καινούργια κάθε αποκάλυψη''* (Καούκη, 2007, 11).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: ΣΥΓΚΛΙΣΗ ΠΡΩΤΟΓΟΝΗΣ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ

Η πρωτόγονη τέχνη αποτελεί κύριο ερέθισμα στην ανάπτυξη της σύγχρονης τέχνης. Οι αξίες της διακρίνονται σε μεγάλους καλλιτέχνες του 20^{ου} αιώνα. Κύριοι εκπρόσωποί της αναδεικνύονται οι Γκωγκέν, Πικάσο, Ρουσώ, Ματίς, Μιρό και άλλοι που εισάγουν τον όρο πριμιτιβισμός (Read, 1978).

Το ρεύμα του πριμιτιβισμού διακρίνεται από την αναζήτησή του πάνω σε μια ασυνείδητη δημιουργική ενόρμηση που δεν έχει δαμαστεί ή ευνουχηθεί. Υμνεί τη δύναμη της πηγαίας εκφραστικότητας, απορρίπτοντας ταυτόχρονα οποιαδήποτε μορφή καλλιτεχνικής και πολιτιστικής χειραγώγησης (Little, 2005, 103). Ιδιαίτερα εκείνη την εποχή που οι επικρατούσες ακαδημαϊκές σχολές όριζαν το καλλιτεχνικό προσκήνιο.

Οι επισκέψεις των avant-garde καλλιτεχνών σε εθνολογικά μουσεία, τους επιτρέπει τη μελέτη αντίστοιχων έργων και των λαογραφικών μοτίβων τους (Read, 1978, 78). Αντικείμενα πολιτιστικών παραδόσεων από περιοχές του Ειρηνικού, της Αφρικής, των εξωτικών νησιών μέχρι τις καλλιγραφίες της Κίνας και τα ιαπωνικά χαρακτηριστικά συνδράμουν καθοριστικά στην ανάπτυξη των σύγχρονων ρευμάτων (Read, 1978, 31-34, 78), (Gombrich, 1998). Οι μοντερνιστές χρησιμοποιούν τον πριμιτιβισμό ως μέσο τορπιλισμού των καθιερωμένων αξιών. Είναι μια τέχνη που πηγάζει από το αρχέτυπο συναίσθημα, που διέφερε από τις ελεγχόμενες και τις παγιωμένες καλλιτεχνικές επιτάσεις. Η αίσθηση του αξιοπερίεργου, του ασυνήθιστου και του αυθεντικού κέρδισαν τους σουρεαλιστές, τους εξπρεσιονιστές και τους φωβιστές, δίνοντάς τους ελευθερία και αυτονομία της εικόνας (Arnason, 2006). Απεικόνιζαν τον άνθρωπο στην απλή και γνήσια εκδοχή του. Η άποψη ότι η πριμιτιβιστική τέχνη ήταν επακόλουθο μιας ασυνείδητης πηγής δημιουργικότητας ισοδυναμεί με την απόρριψη οποιασδήποτε μορφής καλλιτεχνικής ιστορίας (Fleming, Honour, 1991).

Εύκολα ο πριμιτιβισμός συγχέεται με την παιδική τέχνη. Η καλλιτεχνική συνάφεια του πριμιτιβισμού με την παιδική τέχνη είναι εμφανής. Και οι δύο, ο μεν ασυνείδητα ο δε συνειδητά, χαρακτηρίζονται από την αυθόρμητη έκφραση, την αυτούσια ελευθερία και μια πηγαία συναισθηματικότητα. *“Οι πριμιτιβιστές μελετώντας τις εθνολογικές παραδοσιακές συλλογές των μη δυτικών*

πολιτισμών αντιλήφθηκαν την ανόθευτη εκφραστική διάθεση, την αυθεντικότητα των συναισθημάτων'' (Gombrich, 1994, 551). Το τεχνοτροπικό ύφος των «πρωτόγονων» έργων παραπέμπει σε παιδική τέχνη (Μουζάκης, 1987). Η επαναφορά στις θεμελιώδεις αξίες του παιδείου, η αναζήτηση του αληθινού και η παιδική τέχνη συνέβαλε στον εκσυγχρονισμό της νεότερης ιστορίας της τέχνης. Η ιστορική ταυτότητα της έννοιας της τέχνης των παιδιών συνδέεται στενά με την εμφάνιση του μοντερνισμού στις δυτικές κοινωνίες.

Όπως και οι πρώτοι πριμιτίβ καλλιτέχνες αποτύπωναν στα έργα τους έντονα χρώματα, έντονες περιγραφές και χαρακτηριστικά, έτσι παρατηρούνται και στα παιδιά, οι ίδιες ανόθευτες δράσεις όταν ξεκινούν τις δημιουργίες τους. Ένα παράδειγμα τέτοιου ζωγράφου αποτελεί ο Paul Gauguin που η τέχνη του συνδέεται άμεσα με την πρωτόγονη τέχνη και τις επιρροές της (Πεγέ, 1984, 85-87). Ο Gauguin επηρεάστηκε πιο πολύ από τα ταξίδια του σε εξωτικούς προορισμούς όπως η Ταϊτή. Γοητεύτηκε από την παραδείσια φύση, τους ντόπιους λαούς και τις πολιτιστικές τους παραδόσεις που δεν είχαν αλλοιωθεί από τους Δυτικούς. Υιοθέτησε τεχνοτροπίες των ντόπιων τεχνιτών και τις καθιέρωσε στα έργα του, όπως το άπλετο φως και τα έντονα χρώματα (Gombrich, 1994, 551-555). Αντίστοιχη περίπτωση αποτελεί και ο Henri Rousseau, ένας ερασιτέχνης ζωγράφος, υπάλληλος τελωνείου, που ζούσε μια ήσυχη ζωή και απέδειξε πως, όχι μόνο δεν είναι απαραίτητες οι σπουδές του επαγγελματία ζωγράφου, αλλά μπορεί και να τον καταστρέψουν (Πεγέ, 1984, 96).

''Ο Ρουσό ούτε να σχεδιάζει σωστά ήξερε, ούτε είχε ιδέα από τα τεχνάσματα των ιμπρεσιονιστών. Ζωγράφιζε με απλά βασικά χρώματα και καθαρά περιγράμματα το κάθε φύλλο στο δέντρο και το κάθε βλαστάρι της χλόης'' (Gombrich, 1994, 556).

Μέσα από αυτά υπήρχε η αυθεντικότητα που αναζητούσαν οι σύγχρονοι καλλιτέχνες. Συγκεκριμένα ο Mark λέει: *''Ψάξαμε σαν ραβδοσκόποι μέσα στην τέχνη του παρελθόντος και του παρόντος. Δείξαμε μόνο εκείνη την τέχνη που ζει μακριά από συμβατικούς περιορισμούς. Η αγάπη μας αγκάλιασε κάθε καλλιτεχνική έκφραση που γεννιέται μόνη της, ζει με την αξία της και δεν προχωράει με τα δεκανίκια της συνήθειας. Κάθε φορά που διακρίναμε μια ρωγμή στους συμβατικούς κανόνες, συγκεντρώσαμε εκεί όλη μας την προσοχή, γιατί ελπίσαμε πως υπάρχει μια*

κρυμμένη δύναμη από κάτω που θα βγει μια μέρα στο φως'' (Read, 1978, 250). Εξού και η συγγενική σχέση με την παιδική τέχνη που οι σύγχρονοι μιμήθηκαν το διαισθητικό συναίσθημα και την πηγαία αλήθεια.

Και οι δύο μορφές τέχνης, η μία συνειδητά, η άλλη ασυνείδητα, βασίζονται στην ακέραιη ενδογενή έκφραση (Σαββόπουλος, 1998). Μια απλή εικονιστική αναγνώριση. Εύκολα και αβάσιμα, ο πριμιτιβισμός είχε δεχτεί υποτιμητικούς χαρακτηρισμούς, όπως κακοτεχνία ή ατελής. Παρόλα αυτά, η σύγχρονη κριτική τέχνης κατανοεί την αποστροφή των καλλιτεχνών από τις ακαδημαϊκές αρχές που είχαν καθιερωθεί και την επιστροφή στην ολότητα του φυσικού και αυθεντικού (Gombrich, 1994). Οι πριμιτιβιστές εκθείαζαν την δύναμη της εκφραστικότητας και θεωρούσαν τα «πρωτόγονα» έργα μια ασυνείδητη δημιουργική εφόρμηση που δεν είχαν δαμαστεί και δεν είχαν ευνουχιστεί από τις σχολές (Little, 2005). *''Οι πριμιτιβιστές καλλιτέχνες, όπως και τα έργα των παιδιών, αναγνωρίζονται από μια μορφολογική απλότητα και δυναμικότητα, σε συνδυασμό με μια ισχυρή συναισθηματικότητα''* (Σαββόπουλος, 1998, 167).

Και τα δύο είδη τέχνης (πρωτόγονη-παιδική) διακρίνονται για την αυτονομία τους. Φυσικά δε θα πρέπει να υποστηρίξουμε ότι η ζωγραφική των παιδιών και η τέχνη των πρωτόγονων έχουν ως φαινόμενα την ίδια ισχύ στην ιστορία της τέχνης με την έντεχνη καλλιτεχνική έκφραση (Σαββόπουλος, 1998).

Τα παιδικά δημιουργήματα έχουν μια ιδιότυπη αυθυπαρξία που χαρακτηρίζεται τόσο από την ιδιαιτερότητα του γραφισμού τους όσο και από τη δυναμική του ψυχισμού τους. Προσφέρονται για βαθύτερη ανάλυση των παιδικών βιωμάτων (πιθανές τραυματικές εμπειρίες) και δεν έχουν τόσο σχέση με το ταλέντο όσο με την έμφυτη καλλιτεχνική ροπή που ενυπάρχει σε όλα τα παιδιά. Το παιδί έχει την ικανότητα να συγκρατεί παραστάσεις, σύμβολα από τη μνήμη του και με τη δύναμη της αναπλαστικής φαντασίας του, τους δίνει μορφή και υπόσταση (Μπέλλας, 2000).

Η παιδική τέχνη παρουσιάζει μια σταθερή ιδιομορφία, ανεξάρτητα από το πολιτιστικό περιβάλλον που γαλουχήθηκε το παιδί. Από μορφολογικής απόψεως, τα πρώτα βήματα της τέχνης του παιδιού σε όλους τους λαούς είναι ίδια και περνάει από σταθερά στάδια όπως και η ψυχολογική λειτουργία του.

Παρουσιάζει κοινά στοιχεία με την πρωτόγονη τέχνη, την πριμιτίβ του μεσαίωνα, τη λαϊκή τέχνη και την τέχνη του 20^{ου} αιώνα.

Παρόλες τις στιλιστικές ομοιότητες που εντοπίζονται, τα δύο διαφορετικά φαινόμενα είναι απατηλά όμοια μεταξύ τους. Ο πρωτόγονος αποτυπώνει μια πρακτική σημασία στην τέχνη του, καθιστώντας έτσι τον κοινωνικό της χαρακτήρα ενώ επηρεαζόταν από το δέος της Φύσης και τις δυνάμεις της (Gombrich, 1994, 563). Ο πρωτόγονος που είχε την ικανότητα να ζωγραφίζει αναγορευόταν σε μάγος και κατείχε μια εξέχουσα θέση στην κοινωνία (κυνηγός-μάγος) (Fleming, Honour, 1991), (Gombrich, 1994). Ο άξονας προβολής των σχεδιαστικών του επιπέδων είναι περιστροφικός και επίπεδος, σαν να βλέπει να πάντα από ένα αεροπλάνο, αδιαφορώντας για τη σωστή απεικόνιση του χώρου (Σαββόπουλος, 1998, 169). Ο πρωτόγονος αντιμετωπίζει τον χώρο καθαρά, πρακτικά και συμβολικά. Το παιδικό σχέδιο ωστόσο, δε χαρακτηρίζεται για τον κοινωνικό του ρόλο, αφού ακόμα ζωγραφίζει ελεύθερα και αυθόρμητα, καθώς δεν έχει ενταχθεί σε αυτό.

Τόσο το παιδί όσο και ο πρωτόγονος δεν ξεχωρίζουν το πραγματικό από το ιδεατό. Οι εικόνες τους καταδεικνύουν μια παρεμφερή στάση προς την πραγματικότητα. *''Το παιδί μιμείται τις σταθερές και τα οπτικά μοντέλα. Παρόμοια και ο πρωτόγονος αλλά για διαφορετικούς λόγους, εκδηλώνει άμεσα τις παρορμήσεις του επειδή βρίσκεται πιο κοντά στην ενστικτώδη φύση του ανθρώπου''* (Σαββόπουλος, 1998, 169). Και οι δύο χαρακτηρίζονται από έναν πηγαίο αυτοματισμό. Ζωγραφίζουν αυθόρμητα και, ακόμα, δεν έχουν δεχθεί τις επιδράσεις της κοινωνίας ή ξενικά πολιτιστικά στοιχεία.

Είναι απόλυτα φυσιολογικό να παρομοιάζονται τα πρώιμα έργα της ανθρωπότητας με τις σημερινές παιδικές τεχνοτροπικές προσεγγίσεις. Στον αρχαίο ελλαδικό χώρο οι πρώτες απόπειρες αναπαράστασης προσώπου συναντώνται στην κυκλαδική περίοδο (3200-2800 π.Χ.), ακολουθούν η μινωική και η μυκηναϊκή (3000-2000 π.Χ., 1650-1100 π.Χ.). Τα πρωτοκυκλαδικά ειδώλια χαρακτηρίζονται από την σχηματοποίηση και την απλότητα, καθώς αποτελούν την πρώτη προσπάθεια φυσιοκρατικής απόδοσης της ανθρώπινης μορφής (Fleming, Honour, 1991, 52). Χαρακτηριστικά που εντοπίζουμε και στην παιδική ζωγραφική. Τα παιδιά, ελλείψη τεχνικής και

εμπειρικής κατάρτισης, βασίζονται στην άγουρη παρατήρησή τους, που τους οδηγεί σε μια ενστικτώδη δημιουργική απεικόνιση.

Η προσοχή προς τις παιδικές αναπαραστάσεις επικεντρώνει το ενδιαφέρον των ερευνητών, ψυχολόγων αλλά και καλλιτεχνών (Σάλλα, 2011). Η σχέση των πρωτόγονων με τα πρώτα παιδικά σχέδια αποτελεί μια αναγνώριση παραλληλίας της παιδικής με την πριμιτίβ τέχνη. Ο Wilhelm Viola σημειώνει ότι: *''Ο καλύτερος τρόπος για να κατανοηθεί η παιδική τέχνη είναι η μελέτη της πρωτόγονης τέχνης, τόσο των φυλών που έζησαν δεκάδες χιλιάδες χρόνια πριν, αλλά και των σημερινών πρωτόγονων''* (Σάλλα, 2011, 154). Ουσιαστικά, η προσωπική σχεδιαστική εξέλιξη του παιδιού αποτελεί μια ανακεφαλαίωση της εξέλιξης της ανθρώπινης φυλής. Το παιδί αναπτυξιακά περνάει από τα στάδια του πρωτογονισμού ώσπου να καταλήξει στον σημερινό πολιτισμό, που επιτυγχάνεται μέσω των εικόνων του (Σαββόπουλος, 1998, 169).

Οι ερευνητές της εξελικτικής ψυχολογίας και παιδαγωγοί, όπως Piaget, Gardner και Vygotsky υποστηρίζουν ότι η νοηματική ωρίμανση των παιδιών βασίζεται σε περιόδους ανάπτυξης που εσωκλείουν και τις εικονοποιημένες ικανότητές του. Έτσι, αυτό διαφαίνεται στις σχεδιαστικές του αναπαραστάσεις. Στην πρώτη αναπτυξιακή του περίοδο, την *Αισθησιοκινητική* (0-2 ετών), οι λειτουργίες είναι αυτοματοποιημένες, βασίζεται στα αντανακλαστικά του και από τα αισθητήρια όργανα. Είναι το σημείο που σχεδιάζει μουντζούρες και εξερευνεί το υλικό που αφήνει ίχνη (Σάλλα-Δοκουμετζίδη, 1996, 92-93).

Η δεύτερη περίοδος, της *Προ-εννοιολογικής σκέψης* (2-4 ετών), το παιδί αναπτύσσει τις γλωσσικές ικανότητες και τα στοιχεία της φαντασίας, του ονείρου, των συμβόλων. Η εικονοποιητική του ικανότητα αντιλαμβάνεται τις βασικές μορφές, όπως σχήματα, κύκλους, τετράγωνα, συμβολισμούς ανθρώπων και ζώων (Σάλλα, 2011, 156). Στην τρίτη περίοδο (3-5 ετών) αναπτύσσεται η αυθόρμητη σκέψη και ξεκινάει να αντιλαμβάνεται βασικές έννοιες, όπως αριθμούς, μεγέθη, ενώ ό,τι σκέφτεται το λέει φωναχτά. Ξεκινά και αναπαριστά τον άνθρωπο με σχήματα, όπως τετράγωνο ή κυκλικό πρόσωπο, πόδια και χέρια με λεπτές γραμμές, στρογγυλά μάτια. Κατά αυτόν τον τρόπο, το παιδί εισέρχεται στη ρεαλιστική παράσταση νομίζοντας ότι

ζωγραφίζει την πραγματικότητα (*διανοητικός ρεαλισμός*). Στα έτη 5-7 το παιδί διακατέχεται από μια υψηλή παραγωγή δημιουργικότητας και εκφραστικότητας. Πλέον, μπορεί να απεικονίσει μια φιγούρα ανφάς ή προφίλ. Ζωγραφίζει ασταμάτητα και επαναλαμβάνει μοτίβα οικείων στοιχείων, ενώ οι μορφές όλο και το εντυπωσιάζουν.

Την τέταρτη περίοδο (8-10 ετών) η λογική τους ικανότητα έχει αναπτυχθεί, όπως και η ικανότητα διάκρισης των υλικών. Αξίζει να σημειωθεί πως στην ηλικία των 9 περίπου ετών, οι έρευνες έχουν δείξει μια κάμψη στη δημιουργικότητα του παιδιού (αναστολές λόγω επιρροών), χωρίς αυτό να σημαίνει αδυναμία στην καλλιέργεια της σκέψης και μετά την ηλικία αυτή (Κάνιστρα, 1991).

Την ανάπτυξη της εμποδίζουν κυρίως παράγοντες ατομικοί, όπως η προσκόλληση στο λογικό και κοινώς παραδεκτό, ο φόβος αποτυχίας, η έλλειψη αυτοπεποίθησης, αλλά και κοινωνικοί, όπως πρότυπα και τρόποι συμπεριφοράς, αυταρχισμός και στέρηση ελευθερίας σκέψης, αποθάρρυνση. Στη φάση αυτή, η εικαστική έκφραση των παιδιών, χαρακτηρίζεται από μια σταδιακή μείωση του αυθορμητισμού και παρατηρείται μια τάση για μίμηση και αντιγραφή προτύπων. Η ανανέωση των ερεθισμάτων, η πρόκληση νέων δυνατοτήτων και η ενθάρρυνση μπορούν να συντελέσουν στην επαναφορά της κλονισμένης διάθεσης.

Στις ηλικίες των 7-12 ετών ξεκινάει το στάδιο του *Οπτικού ρεαλισμού*, που αναπαριστά αυτό που γνωρίζει με «ρεαλιστικό» τρόπο. Στην πέμπτη περίοδο (11-14 ετών) ο έφηβος πλέον, έχει ήδη αναπτύξει την *προτασιακή* και τη *συνδυαστική λογική*. Εισάγεται στον κόσμο των ιδεών και μπορεί πλέον αντιληπτικά να στηρίζεται στον συμβολισμό. Ήδη, από 12 ετών έχει αναπτύξει την κριτική του ικανότητα, ενώ απεικονίζει τα πράγματα με πιστότητα, παρατηρεί, συγκρίνει έργα τέχνης. Παρουσιάζει τάσεις εξιδανικευμένων και ωραιοποιημένων εικόνων που οδηγούν σε διακοσμητικότητα και ιδεαλιστικά πρότυπα (Σάλλα-Δοκουμετζίδη, 1996, 92-93).

Δεν είναι τυχαίο που σήμερα, με τη σύγχρονη πολιτιστική και εικαστική τεχνογνωσία, πολλοί που βλέπουν τέτοια αντίστοιχα εκθέματα, δηλώνουν πως

τα συγκεκριμένα τα κάνει και ένα παιδί. Πολλοί ενήλικοι καλλιτέχνες βρίσκουν αξιοζήλευτη την παιδική τέχνη. Θαυμάζουν την ελευθερία έκφρασης και το ανεπιτήδευτό της. Με την εμφάνιση της σύγχρονης τέχνης, η παιδική τέχνη επανεκτιμήθηκε και έγιναν αντιληπτές οι καλλιτεχνικές τις αξίες (Κάνιστρα 1992), (Arnheim, 1989), (Gardner, 1980).

Η παιδική τέχνη σήμερα αντιμετωπίζεται με μεγάλη σοβαρότητα και κατέχει επάξια δική της θέση στην μοντέρνα τέχνη, ενώ μελετάται πλέον από πολλούς τομείς. Διαφορετικά την αντιμετωπίζει ένας καλλιτέχνης, ένας εκπαιδευτικός, ένας γονέας ή ένας ψυχολόγος.

Από το 1983, ο ψυχολόγος και παιδαγωγός Howard Gardner, εισάγει στην εκπαίδευση τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης. Διευκρινίζει ότι δεν υπάρχει μια νοημοσύνη, όπως ίσχυε παλιά, αλλά επτά. Οι κατηγορίες τους είναι οι εξής: α) η πρακτική νοημοσύνη, β) η θεωρητική νοημοσύνη, γ) η γλωσσική νοημοσύνη, δ) η λογικο-μαθηματική νοημοσύνη, ε) η χωροταξική νοημοσύνη, ζ) η μουσική νοημοσύνη, η) η σωματοκινητική νοημοσύνη (κιναισθητική), θ) η διαπροσωπική νοημοσύνη, ι) η ενδοπροσωπική νοημοσύνη. Αργότερα προστέθηκαν η νατουραλιστική ή φυσιοκρατική νοημοσύνη και η υπαρξιακή νοημοσύνη (Πυργιωτάκης, 2009). Η κάθε νοημοσύνη λειτουργεί συνδυαστικά. Οι νοημοσύνες χαρακτηρίζονται από μια σχετική αυτονομία, καθώς υπάρχουν χιλιάδες διασυνδέσεις μεταξύ τους και λειτουργούν εξατομικευμένα σε κάθε προσωπικότητα (Πυργιωτάκης, 2009) (Κοκκίδου, 2008).

Οι νοημοσύνες, συνδυασμένες παράλληλα, σύμφωνα με τις κλίσεις και χαρίσματα του κάθε παιδιού, μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως κάτι παραπάνω από ότι ένα παιδαγωγικό εργαλείο στη δημιουργία μιας προσωπογραφίας. Πέρα από τις άμπολλες καλλιτεχνικές ωφέλειες, καθώς και μιας πιο τεχνογνωσιακής εντρύφησης συνδυάζουν πετυχημένα την ανάπτυξη μιας πλειάδας προσωπικών και κοινωνικών τους νοημοσυνών. Η διαπροσωπική και ενδοπροσωπική νοημοσύνη αναπτύσσονται ταυτόχρονα, κτίζοντας γερά θεμέλια κοινωνικοποίησης (Ματσαγγούρας, 1995).

Μέχρι τα πέντε του χρόνια το παιδί έχει κάνει άπειρες ζωγραφιές, ενώ ως κύριο και αγαπημένο θέμα του παρουσιάζει τον άνθρωπο. Η ανθρώπινη

φιγούρα είναι επηρεασμένη από το οικείο περιβάλλον του και πολλές φορές απεικονίζεται ο εαυτός του. Στις ηλικίες πέντε με επτά, τεχνικά, είναι σε θέση να αντιγράψει ένα σχέδιο που έκανε κάποιος, μπορεί να σχεδιάσει ένα συγκεκριμένο θέμα που του έκανε εντύπωση με περισσότερες λεπτομέρειες. Ακόμη, δείχνει να ενδιαφέρεται για το πώς μπορεί να ζωγραφίσει ένα αντικείμενο πίσω από το άλλο, συνειδητοποιώντας σιγά σιγά την παρατήρηση στη μύηση των επιπέδων (Charman, 1993).

Το παιδί μέσα από τη ζωγραφική εκφράζει συναισθήματα λύπης, χαράς, τις σχέσεις με την οικογένειά του, τους φίλους, το περιβάλλον του. Τα παιδιά, όσο πιο πολλά υλικοτεχνικά και μεγάλων διαστάσεων χαρτιά έχουν, τόσο καλύτερα εκφράζουν τα συναισθήματά τους. Ο ψυχισμός τους αποκαλύπτεται πιο πηγαία και άνετα (Erstein-Τρίμμη, 2005).

Εντούτοις, ένα παιδικό σχέδιο από μόνο του δεν είναι σε θέση να δώσει μια ολοκληρωμένη και απόλυτη εικόνα της νοημοσύνης και της ψυχολογίας του. Είναι άξιο αναφοράς ότι οι ψυχολόγοι και οι νευρο-ψυχίατροι χρησιμοποιούν το σχέδιο κατεξοχήν ως μέσο για να ερευνήσουν τα προβλήματα που πιθανόν προκύπτουν κατά την ανάπτυξη του παιδιού (Κάνιστρα, 1991).

Κατά τον Luquet, τα τέσσερα στάδια της εξέλιξης του παιδιού κατά την ανάπτυξη του είναι: 1) *Τυχαίος ρεαλισμός*, 2) *Αποτυχημένος ρεαλισμός*, 3) *Διανοητικός ρεαλισμός*, 4) *Οπτικός ρεαλισμός* (Κάνιστρα, 1991, 16-18). Βέβαια, οι ορολογίες αυτές δε θα πρέπει να χαρακτηριστούν απόλυτες, καθώς εμπεριέχουν έντονο συναισθηματικό φορτίο (π.χ ζωγραφίζει τα πρόσωπα που αγαπάει με μεγάλο μέγεθος ξεχωρίζοντάς τα από άλλους ανθρώπους ή άτομα τα οποία δε συμπαθεί τα σμικρύνει και τα κάνει άσχημα – δεν τα αντιμετωπίζει ρεαλιστικά).

Η πρώτη φάση αποτελεί μουντζούρες γραμμών χωρίς σημασία ή ιδιαίτερη επιμέλεια. Στη δεύτερη φάση εξερευνεί τη φιγούρα-αντικείμενο και προσπαθεί να το μορφοποιήσει. Ξεκινάει να συμβολοποιεί τις εικόνες που βλέπει, καθώς και τους ανθρώπους με γραμμές και σχήματα. Η φιγούρα του ανθρώπου αρχίζει και τον προβληματίζει. Τον απεικονίζει πάντα μετωπικά (εν αντιθέσει με τα ζώα που τα παρουσιάζει προφίλ) και αποτυπώνει σπίτια, δέντρα, αυτοκίνητα με τα βασικά σχήματα (τετράγωνα, παραλληλόγραμμα,

τρίγωνα, κύκλους) (Σάλλα, 1996). Στο τρίτο στάδιο του «διανοητικού ρεαλισμού» που διαρκεί από 9 έως 12 χρόνια, το σχέδιο εμπλουτίζεται με χώρους, χωρίς ακόμα να υπάρχουν στοιχεία προοπτικής, βάθους και σωστές αναλογίες.

Στις ηλικίες των μικρότερων τάξεων του δημοτικού τα παιδιά μεγαλοποιούν τα βασικά χαρακτηριστικά (μάτια, μύτη, στόμα, αυτιά) και παρατηρούν τον εξωτερικό διάκοσμο που περικλείει το πρόσωπο (αξεσουάρ). Τα κορίτσια επικεντρώνονται σε αυτά περισσότερο από τα αγόρια και τα τονίζουν (όπως γυαλιά, σκουλαρίκια, κρεμαστά, κοσμήματα, κορδέλες, στέκες, κοκαλάκια, φιόγκους) (Μπέλλας, 2000, 69). *‘‘Η διάκριση του φύλου των ατόμων με βάση τα ρούχα τους βελτιώνεται αισθητά στην ηλικία των οχτώ έως δέκα ετών. Η βελτίωση αυτή οφείλεται στο γεγονός ότι τα παιδιά προσθέτουν τώρα στα πρόσωπα τα οποία ζωγραφίζουν ορισμένες χαρακτηριστικές λεπτομέρειες. Ήδη κάνουν την εμφάνισή τους η ζώνη, οι τσέπες, τα τακούνια στα παπούτσια κ.λ.π., που αποδίδονται διαφορετικά για τον άντρα και διαφορετικά για τη γυναίκα [...] Στα οχτώ έως τα δέκα χρόνια έχουμε επίσης την εμφάνιση ορισμένων εξαρτημάτων από αυτά που διαφοροποιούν το φύλο των ζωγραφισμένων προσώπων, όπως τσιγάρο, γραβάτα και καπέλο, ως αντρικά συνήθως χαρακτηριστικά. Αυθεντικότερα όμως κι από αυτά είναι το μουστάκι, τα γένια και το ξίφος. Αντίθετα, γυναικεία χαρακτηριστικά θεωρούνται η τσάντα, το ομπρέλινο, τα κοσμήματα, ο φιόγκος στα μαλλιά, τα παπούτσια κ.α.’’* (Μπέλλας, 2000, 69).

Γενικά έχει παρατηρηθεί πως και τα δύο φύλα απεικονίζουν διαφορετικά τη γενικότερη απόδοση των προσώπων. Οι διαφορές μπορεί να οφείλονται σε παρεμβάσεις διαφόρων κοινωνικών παραγόντων (Μπέλλας, 2000, 67). Ξεχωρίζουν μεταξύ τους από τη διαφορετική τους αμφίεση. Για παράδειγμα λεπτομέρειες επάνω στα ρούχα, όπως φούστα για τα κορίτσια, παντελόνι για τα αγόρια. *‘‘Η φούστα ζωγραφίζεται τριγωνική ή τραπεζοειδής, οπότε τα πόδια της γυναίκας προβάλλουν κάτω από αυτή σε θέση παράλληλη. Στα πιο μικρά παιδιά το παντελόνι μπορεί να αποδοθεί απλώς με δύο μακριά παραλληλόγραμμα, που επικαλύπτονται μάλιστα μεταξύ τους, σαν να ήταν διαφανή. Στα μεγαλύτερα παιδιά, ωστόσο, ξεχωρίζει καλά η μέση του παντελονιού, όπως άλλωστε και τα άκρα στα οποία καταλήγει’’* (Μπέλλας, 2000, 69).

Μια άλλη αξιοσημείωτη διαφορά που εντοπίστηκε είναι η εξής: *''Κατά μέσο όρο, τα παιδιά των τεσσάρων ετών ζωγραφίζουν τον άντρα πιο πλατύ από τη γυναίκα. Το ίδιο φαινόμενο παρατηρείται στα σχέδια των παιδιών και κατά τα δύο επόμενα χρόνια. Από την ηλικία όμως των εφτά ετών και μετά, αυτή που ζωγραφίζεται τώρα πια πιο φαρδιά από τον άντρα είναι η γυναίκα''* (Μπέλλας, 2000, 67).

Ένα άλλο βασικό χαρακτηριστικό στην παιδική προσωπογραφία που διαφοροποιείται στα δύο φύλα είναι το μήκος των μαλλιών. Από το πέμπτο έτος και μετά τα μαλλιά τονίζονται όλο και περισσότερο. Και από αγόρια και από κορίτσια, το γυναικείο μαλλί σχεδιάζεται πλουσιότερο και μακρύτερο (Μπέλλας, 2000, 68). Στα σχέδια των παιδιών οι καμπυλωτές γραμμές αποτυπώνονται πιο συχνά στα κορίτσια. Αντίστοιχα στα αγόρια εντοπίζονται περισσότερο οι ευθείες και οι μεικτές γραμμές. Ωστόσο, οι ευθείες πληθαίνουν στα κορίτσια όταν αυτές ζωγραφίζουν κάποιο πρόσωπο αντρικού φύλου, και αυξάνουν οι καμπύλες στα αγόρια όταν ζωγραφίζουν γυναικεία πρόσωπα (Μπέλλας, 2000, 70).

Η ωραιοποιημένη εμφάνιση αποτελεί ισχυρό στοιχείο στην παιδική αισθητική. Γίνεται εύλογη η αποκωδικοποίηση της παιδικής παρατήρησης πάνω στα πρόσωπα των γνωστών τους. Η ελευθερία της φαντασίας τους τα επιτρέπει να ξεφύγουν από τα ρεαλιστικά αναπαραστατικά πλαίσια και να στήσουν σουρεαλιστικές σκηνογραφίες.

''Ένα παιχνίδι με το χωροχρόνο, μια μεταφορά προσώπων και καταστάσεων σε άλλους τόπους και άλλες εποχές, συνεπιφέρει σαρωτικές αλλαγές που σε λεκτικό και εικονιστικό επίπεδο λειτουργούν εξίσου χιουμοριστικά. Καταστάσεις και πρόσωπα συνυφασμένα με μια άλλη μορφή ζωής, ξαφνικά, μεταφέρονται στη σύγχρονη πραγματικότητα, και αυτομάτως αναγκάζονται να αλλάζουν πολλά. Από τις βασικές συνήθειες και τους τρόπους συμπεριφοράς ως τις ενδυματολογικές τους επιλογές'' (Γιαννικοπούλου, 2004, 4).

Η αλλαγή του χώρου δημιουργεί κωμικές καταστάσεις. Τα παιδιά, στη θεματική άσκηση που παρατίθεται στα ακόλουθα κεφάλαια, κατάφεραν να απελευθερωθούν από τα υπάρχον στεγανά και να αποδώσουν τονισμένα χαρακτηριστικά, αποδομώντας το πρόσωπο, βάφοντάς το με έντονα χρώματα,

προσθέτοντας πράγματα που αναδιαμόρφωναν το πρόσωπο και το παρέπεμπαν σε σουρεαλιστικές ή άλλων μοντέρνων ρευμάτων τεχνικές.

''Η δυνατότητα καλλιτεχνικής έκφρασης υπάρχει σε κάθε άτομο, γιατί η αρχική παρόρμηση που συνδέεται με το ένστικτο παραμένει πάντα στο υποσυνείδητο, αποδυναμωμένη από διάφορες ανασταλτικές επιδράσεις ή από ακατάλληλη παιδεία, και συνεπώς μπορεί να επανακτηθεί σε κάθε ηλικία αν παραμεριστούν τα εμπόδια. Η βασική παρόρμηση είναι ανεξάντλητη, είναι αυτή που αναπτύσσει την εικαστική αίσθηση – δηλαδή το ανεξίτηλο εκείνο στοιχείο που προϋπήρχε στο αρχικό στάδιο του ανθρώπου –[...] (Μουζάκης, 1987, 443).

Ο Μουζάκης θεωρεί πως η εικαστική παιδεία συνδέεται με το παιδικό ένστικτο. Είναι μια αυθεντική και πηγαία δύναμη που φτάνει περίπου μέχρι το 10^ο έτος της ηλικίας του παιδιού. Το ότι πρόκειται για ένστικτο, διαπιστώνεται πολύ εύκολα, μια που όλα τα παιδιά του κόσμου εκφράζονται εικαστικά με τον ίδιο τρόπο. *''Όπως και να'ναι, το αρχικό αυτό στάδιο είναι ανεξίτηλο, γιατί τα χαρακτηριστικά του τα συναντούμε σε κάθε ηλικία, και είναι σημαντικότατο γιατί εξελιγμένα του στοιχεία βρίσκουμε ευδιάκριτα σε προηγμένους πολιτισμούς, ενώ στους πρωτόγονους διατηρούνται σχεδόν ατόφια. Το στάδιο αυτό είναι επίσης σημαντικό, διότι πάνω σε αυτό βασίστηκε – άμεσα ή έμμεσα, συνειδητά ή υποσυνείδητα – όλη σχεδόν η σύγχρονη πορεία της τέχνης επανασυνδέοντας έτσι την τέχνη με τις ρίζες της '' (Μουζάκης, 1987, 442).*

Συμπερασματικά, τα παιδιά είναι προικισμένα με ολοκληρωμένες εκφραστικές δυνάμεις. Αυτό είναι που διαφοροποιεί και την τέχνη τους με αυτή των ενηλίκων. Οφείλουμε να αντιμετωπίσουμε τα έργα τους με σεβασμό, εάν θέλουμε να διατηρήσουμε μια καλή επαφή με τον κόσμο τους. Από μόνα τους αποτελούν μια ιδιαίτερη μορφή τέχνης. Ο ενήλικος, για να μπορέσει να κατανοήσει ένα παιδικό δημιούργημα, πρέπει να σταματήσει να έχει την αντίληψη της εικονιστικής αλλαγής ή της παρέμβασης πάνω τους. Τότε θα γινόταν ώριμος να συνειδητοποιήσει την αξία τους (Stern, 1992, 23-24).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: Η ΠΑΙΔΙΚΗ ΓΕΛΟΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΠΡΟΣΩΠΟΓΡΑΦΙΑ ΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΜΕΣΟ

4.1 ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΟΥ ΧΙΟΥΜΟΡ

Ανέκαθεν, η παιδική ηλικία ήταν συνυφασμένη με τη χαρά, το γέλιο, την ψυχαγωγία και την ανεμελιά. Το γέλιο είναι μια απελευθέρωση ενέργειας. (Ξηνταροπούλου, 2004, 36).

Το χιούμορ είναι μια πολυσύνθετη έννοια που δεν ερμηνεύεται ξεκάθαρα. Είναι μια ιδιαίτερη μορφή ανθρώπινης επικοινωνίας, που ως στόχο έχει να προκαλέσει γέλιο. Η ετυμολογική του ρίζα προέρχεται από την ελληνική λέξη «χυμός», που, πρώτος ιστορικά, την ανάγει ο Ιπποκράτης στη θεωρία του «περί χυμών του σώματος». Βάση αυτής της ιατρικής θεωρίας είναι ότι το ανθρώπινο σώμα αποτελείται από τέσσερα υγρά συστατικά (χολή, μέλανα χολή, αίμα, φλέγμα) (Γεωργίου, 2001). Το κάθε ένα παράγει αντίστοιχους χυμούς που εκδηλώνονται στο ανθρώπινο οργανισμό. Όταν ένας άνθρωπος είναι ευδιάθετος και υγιής, κατά τη θεωρία, συνυπάρχει αρμονική μίξη των χυμών του. Μερικά από τα είδη του χιούμορ είναι το ξερό, το καυστικό ή βιτριολικό, το μαύρο, η παρωδία, ο αυτοσαρκασμός, το πηγαίο, το σουρεαλιστικό και η σάτιρα.

Μέχρι σήμερα δεν υπήρξε καμία περιεκτική θεωρία που να ορίζει το χιούμορ (Χανιωτάκης, 2010, 35-37), (Πασχάλης, 2006, 291), (Μασσαλάς, 2009, 66-69), (Κωστίου, 2005, 244), (Κανατσούλη, 2009, 30). Στην ελληνική γλώσσα το χιούμορ ορίζεται ως η εύθυμη διάθεση για άκακη ειρωνεία, το κέφι.

Ο Μασσαλάς επισημαίνει ότι: *''Ο προβληματισμός για τον ορισμό του κωμικού δεν είναι σημερινός. Η αναζήτηση αυτή ξεκινά από τα χρόνια του Πλάτωνα και του Αριστοτέλη και συνεχίζεται μέχρι σήμερα. Ωστόσο, αρκετοί ερευνητές έχουν δώσει κατά καιρούς διάφορους ορισμούς. Από έναν συγκερασμό των απόψεων αυτών, μπορούμε να πούμε ότι το κωμικό στοιχείο είναι ένας ενσωματωμένος μηχανισμός στην ανθρώπινη ύπαρξη, που αποτελεί ένα φαρμακευτικό αντιστάθμισμα ή μια πολύτιμη μορφή στην αντιμετώπιση της πίεσης, της τραγωδίας ή οποιοσδήποτε προκλητικής κατάστασης''* (Μασσαλάς, 2009, 67).

Κατά τον Μασσαλά (2009, 67-68), ο όρος *χιούμορ* εκφράζει μια πνευματική διάθεση, που στηρίζεται στον συνδυασμό σωματικής ευεξίας και ψυχολογικής ισορροπίας, ενώ το προκατασκευασμένο χιούμορ (ανέκδοτο) αποτελεί μεταμφίεσή του.

Η λέξη χιούμορ στα αγγλικά μεταφράζεται ως αστείο, πλάκα, φάρσα κ.λ.π. Στα ελληνικά ερμηνεύεται ως η ικανότητα να αντιμετωπίζει κανείς την πραγματικότητα με εύθυμη διάθεση, παρουσιάζοντας τις διάφορες καταστάσεις με φαινομενική σοβαρότητα και αδιαφορία, κάτω από την οποία κρύβεται η σάτιρα και η άκακη ειρωνεία: [λόγ. < αγγλ. humour].

Η Κανατσούλη ξεκαθαρίζει ότι: *''Στο σημείο αυτό οφείλω να ομολογήσω τη διστακτικότητά μου για την προσπάθεια που ακολουθεί αμέσως μετά, στην περιγραφή των ποικίλων εκφράσεων και σχημάτων της κωμικής τέχνης. Χιούμορ και κωμικό είναι τόσο αλληλένδετα ώστε συχνά συγχέονται, ενώ ορισμοί που κατά καιρούς προτιμήθηκαν, διογκώνουν ακόμη περισσότερο το πρόβλημα της αποσαφήνισής τους''* (Κανατσούλη, 1993, 30).

Η Κωστίου καταλήγει στο συμπέρασμα ότι: *''Η δυσκολία να οριστεί το χιούμορ ως τέχνασμα ή μέσον, συμφώνα με τα λεξικά, βρίσκεται στο γεγονός ότι εκφράζει τα συναισθήματα που προκαλούν στον χιουμορίστα οι περιορισμένες δυνατότητές του νου και η ασημαντότητα της πραγματικότητας. Συνήθως το χιούμορ ορίζεται ως συνειδητή αποδοχή της διαφοράς που υπάρχει μεταξύ μιας ιδανικής κατάστασης πραγμάτων και της πραγματικότητας. Μια διαφορά που κανείς την υπογραμμίζει για να απελευθερωθεί από αυτή''* (Κωστίου, 2005, 244).

4.2 ΧΙΟΥΜΟΡ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί, ως άμεσα σχετιζόμενοι με το παιδί, βρίσκονται και αυτοί σε σύγχυση σχετικά με τη γλωσσική χρήση του όρου. Πολλοί από αυτούς υποστηρίζουν ότι το χιούμορ δεν είναι ειρωνεία ούτε σάτιρα ή σαρκασμός. Άλλοι ότι είναι το σκώμμα και η αυτοκριτική και ο έλεγχος, καθώς και το καθαρό γέλιο και το αθώο πείραγμα (Κανατσούλη, 1993, 32).

''Οι εικαστικές τέχνες στηρίζονται στην όραση και την επικοινωνία μέσω των αισθήσεων του περιβάλλοντος υλικού χώρου και με την επεξεργασία που κάνει η ψυχή βοηθά να αφομοιωθούν από τη νόηση. Αυτή πάλι με τη σειρά της γονιμοποιεί τα εγγενή προσωπικά στοιχεία του παιδιού, ζυπνά κοιμισμένα οράματα, ανοίγει πόρτες και λεωφόρους για να ξεχυθούν σαν προσωπική δική τους έκφραση, αντίδραση και πρόταση. Έτσι γεννιέται η τέχνη και κει χρειάζεται και η εκπαίδευση αλλά προπαντός η ενθάρρυνση'' (Ανούση, 1999,19).

Η χρήση του χιούμορ στην τάξη είναι δυνατόν να κάνει τα παιδιά πιο δημιουργικά και πιο ανοικτά στη γνώση αφού το γέλιο αυξάνει την αδρεναλίνη, οξυγονώνει τον εγκέφαλο και διεγείρει τα νευρικά κύτταρα. Αναγνωρίζεται, δηλαδή, ως ένα παιδαγωγικό εργαλείο για αποτελεσματική διδασκαλία το οποίο παρέχει μαθησιακά κίνητρα, προάγει την ενεργό συμμετοχή των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία, καλλιεργεί επικοινωνιακή ατμόσφαιρα, προάγει την ομαδικότητα, ανακουφίζει από το άγχος, υποβοηθά τη συγκράτηση και ανάκληση πληροφοριών και αυξάνει την ταχύτητα μάθησης (Χανιωτάκης, 2011).

Ο Πλάτωνας είχε ορίσει ως κωμικό το αίσθημα ανωτερότητας, που νιώθουν αποκλειστικά οι άνθρωποι. Σύμφωνα με αυτόν, οι ατυχίες των συνανθρώπων μας, μας χαροποιούν. Ειδικότερα όταν είναι απρόσμενα κωμικές και όχι στημένες ή σκηνοθετημένες. Απρόσεχτα ατυχήματα, πεσίματα, γλιστρήματα και γενικά οι κωμικοτραγικές συνθήκες επιφέρουν το πηγαίο γέλιο, καθώς δεν την έχουμε «πατήσει» εμείς αλλά ο συνάνθρωπός μας. Αυτό μας κάνει πιο έξυπνους, πιο ξεχωριστούς, άρα πιο ανώτερους.

Βέβαια, στους χώρους της ελληνικής εκπαίδευσης το χιούμορ δεν έχει αξιοποιηθεί τόσο όσο θα έπρεπε. Εν αντιθέσει με χώρες του εξωτερικού που όλο και περισσότερο το εντάσσουν σε πρωταρχικές παιδαγωγικές μεθόδους.

Πέρα από το διδακτικό του ρόλο αποτελεί μια άριστη πηγή παιδαγωγικής στρατηγικής, που αν την επιλέξουν οι δάσκαλοι θα δουν καταπληκτικά αποτελέσματα, τόσο στους μαθητές τους όσο και στην προσωπικότητά τους.

''Το γέλιο αναπτύχθηκε στον άνθρωπο σαν αντίδοτο για τη συμπόνια, σαν ένας μηχανισμός άμυνας για να μας προστατεύει από την απογοητευτική επίδραση των ελαττωμάτων των συνανθρώπων μας. Σύμφωνα με άλλους, το γέλιο δεν αρκείται μόνο σε αυτό, αλλά εσωκλείει τη σκόπιμη καταδίκη, την εσκεμμένη τιμωρία που επιβάλλει η κοινωνία σε όποιον τολμά να παρεκκλίνει από τους κανόνες τους αποδεκτούς από το κοινωνικό σύνολο, χωρίς να εξετάζει αν γίνεται εκούσια ή ακούσια. Ο τρελός, ο ομοφυλόφιλος, η μοιχός δόθηκαν βορά στη χλευαστική διάθεση των λαϊκών μαζών με τη διακωμώδησή τους μέσα από λαϊκές έμμετρες κυρίως αφηγήσεις: αντανάκλαση χωρίς άλλο της περιθωριοποίησής τους από το κοινωνικό σώμα, το οποίο, κατά τα φαινόμενα, δεν παρεκτρέπεται, αντίθετα σέβεται και συμφωνεί με το καθιερωμένο και το ομαλό'' (Κανατσούλη, 1993, 23).

Η μεγάλη ποικιλία των μορφών γέλιου, των στόχων του, των διαδικασιών και των αιτίων του, διαδραματίζει πιθανώς κάποιο ρόλο. Είναι, άλλωστε, επιστημονικά βεβαιωμένο ότι το γέλιο είναι συνδεδεμένο ως φαινόμενο πολιτισμού με πλειάδα κοινωνικών και ιστορικών ομάδων (Μασσαλάς, 2009). Ούτε όμως η εθνολογία μπόρεσε να εξάγει μία επακριβή θεωρία για αυτό το θέμα. Οι μεγάλες διαφορές των αιτίων που το προκαλούν, από φυλή σε φυλή ή και ευρύτερα μεταξύ των εθνών, καθώς και τα αποτελέσματά του ή η βάση πρόκλησής του, είναι δύσκολο να συντείνουν στην εξαγωγή κοινής εθνολογικής διαπίστωσης (Βύρλιου, 2012).

Για να μπορέσει ένα άτομο να δημιουργήσει ή να εκτιμήσει το χιούμορ των άλλων εξαρτάται από διάφορους παράγοντες, όπως η ηλικία, το φύλο, η εθνικότητα, η κουλτούρα, η κοινωνική του θέση, η νοητική κατάσταση, οι στάσεις και πεποιθήσεις του, η διάθεσή του και οι προσδοκίες που μπορεί να έχει σχετικά με αυτό που πρόκειται να ακούσει (Μασσαλάς, 2009, 78), (Βύρλιου, 2012). Στην προσπάθεια να ορίσουν το χιούμορ οι κοινωνικοί μελετητές κατάλαβαν το πόσο σημαντικό ρόλο παίζει τόσο ο δημιουργός που κάνει το χιούμορ όσο και ο αποδέκτης του (Χανιωτάκης, 2011). Συνειδητοποίησαν πως το χιούμορ δεν έχει αντίκτυπο-ερέθισμα μόνο ατομικά, αλλά είναι συλλογικό, επικοινωνιακό. Κοινώς, αποτελεί κοινωνικό

φαινόμενο μιας ιδιαίτερης επικοινωνίας που έχει αναπτύξει ο άνθρωπος. Επιπρόσθετα, παρατήρησαν πως δεν υπάρχει καμία κουλτούρα που να μην διαθέτει χιούμορ, πέρα από το τι θεσμούς και αξίες πρεσβεύει, τι την διέπει πολιτιστικά, κοινωνικοπολιτικά, ανθρωπολογικά, εθνολογικά και πώς αυτή ορίζει το δικό της τρόπο στο χιούμορ της (Μασσαλάς, 2009), (Ξηνταροπούλου, 2004).

Επομένως, το χιούμορ αποτελεί προπάντων επικοινωνιακή έκφραση. Ταυτόχρονα, είναι μια παγκόσμια πολιτιστική εκδήλωση σκέψης, συναισθήματος, συμπεριφοράς. Έχει αφηγηματικά στοιχεία (λεκτική ή μη λεκτική επικοινωνία), κοινούς κώδικες επικοινωνίας, δομής και νοημάτων. Η σχέση πομπού-δέκτη αποτελεί απαραίτητη συνθήκη για να επιτευχθεί η χιουμοριστική διαδικασία. Το χιούμορ έχει ως στόχο το συναίσθημα της ευχαρίστησης. Πομπός και δέκτης ταυτοποιούνται όταν βλέπουν κάτι αστείο ή το θυμούνται. Κατά τον Bergson το γέλιο (κωμικό, χιούμορ) οφείλει να έχει κοινωνική σημασία (Bergson, 1998).

Ο Χανιωτάκης δηλώνει ότι αναπτύσσεται σε τρεις φάσεις: α) *η γνωστική επικοινωνία* (αντίληψη, κατανόηση του κωμικού στοιχείου), β) *η συναισθηματική αντίδραση* (ευθυμία, χαρά) και γ) *η φυσική αντίδραση του οργανισμού* (γέλιο) (Χανιωτάκης, 2011, 35-37).

''Για να καταλάβουμε το γέλιο, πρέπει να το τοποθετήσουμε στο φυσικό του περιβάλλον, που είναι η κοινωνία. Πρέπει προπάντων να καθορίσουμε τη χρήσιμη λειτουργία του, που είναι μια κοινωνική λειτουργία. [...] Φαίνεται ότι το κωμικό θα γεννηθεί όταν άνθρωποι ενωμένοι σε ομάδα θα κατευθύνουν την προσοχή τους στον έναν τους, θα σιγάσουν την ευαισθησία τους και θα ασκήσουν μόνο τη νόησή τους'' (Bergson, 1998,14).

4.3 ΗΛΙΚΙΑΚΑΙ ΧΙΟΥΜΟΡ

Η ηλικία είναι ένα θέμα που απασχόλησε τους ερευνητές του χιούμορ από πολύ νωρίς εξετάζοντας κυρίως την εξελικτική-αναπτυξιακή του διάσταση, μελετώντας δηλαδή, πότε εμφανίζεται το χιούμορ στην παιδική ηλικία. Έχει διαπιστωθεί η διαφοροποίηση στην παραγωγή και αξιολόγηση του λεκτικού χιούμορ, ανάλογα με την ηλικία, η οποία αναπτύσσεται με την πάροδο του χρόνου και την απόκτηση εμπειριών (Χανιωτάκης, 2010).

Οι μελέτες του Piaget υποστηρίζουν ότι η αίσθηση του χιούμορ περιγράφει τα τέσσερα στάδια της ανάπτυξης του παιδικού χιούμορ ανάλογα με την ηλικία στην οποία βρίσκονται και καθορίζεται από την αντίληψη που έχουν για το περιβάλλον τους. Αυτά είναι: α) *το στάδιο της αισθησιοκινητικής νοημοσύνης (0-2 ετών)*, β) *το στάδιο των συμβολικών λειτουργιών*, γ) *το στάδιο των συγκεκριμένων νοητικών λειτουργιών (7-11 ετών)* και δ) *το στάδιο των αφηρημένων νοητικών λειτουργιών (11-15 ετών)* (Χανιωτάκης, 2011, 149-154).

Σε έρευνα που πραγματοποίησε ο Lawrence σε παιδιά διαφόρων ηλικιών, κοινωνικών τάξεων και φύλου ζητώντας τους να γράψουν τι θεωρούν αστείο, διαπίστωσε ότι ανάλογα με τις εμπειρίες που είχαν, διαφοροποιούσαν και το τι είναι χιουμοριστικό. Ο Mc Ghee (1979) περιγράφει και αυτός τέσσερα στάδια για το παιδικό χιούμορ ανάλογα με την ηλικία στην οποία βρίσκονται και καθορίζεται από την αντίληψη που έχουν για το περιβάλλον τους, την ασυμφωνία και τη σχέση τους με το παιχνίδι. Επιπλέον, υποστηρίζει ότι το γέλιο και χαμόγελο των βρεφών δε συνδέεται με το χιούμορ παρά μόνο όταν το παιδί φτάσει σε ηλικία που έχει αρχίσει να αντιλαμβάνεται και να ταξινομεί τις έννοιες.

''Όπως συμβαίνει με το κλάμα, την κραυγή ή τον ψίθυρο, έτσι και το γέλιο αποτελεί ένα βιολογικά καθορισμένο χαρακτηριστικό γνώρισμα. Η βιολογική διάσταση του γέλιου φαίνεται από το γεγονός ότι παιδιά που γεννήθηκαν τυφλά ή κωφά γελούν κανονικά, όπως όλα τα άλλα παιδιά, παρά το γεγονός ότι δεν είναι σε θέση να δουν ή να ακούσουν, δηλαδή δεν μπορούν να μιμηθούν, το γέλιο των γονέων τους ή άλλων προσώπων. Αυτό σημαίνει ότι η ικανότητα για γέλιο δεν χρειάζεται να αποτελέσει ιδιαίτερο αντικείμενο μάθησης'' (Χανιωτάκης, 2011, 48-49) .

Το μωρό γελάει από τον τρίτο μήνα ανταποκρινόμενο στο γαργάλημα, σε ορισμένους θορύβους, σε παιχνίδια κινητικής, όταν συναντιέται με τον αγαπημένο του ενήλικο, όταν το πετάνε στον αέρα και το ξαναπιάνουν. Στο δεύτερο εξάμηνο παρατηρείται η δυνατότητα αύξησης γέλιου σε γνωστικό επίπεδο, όπως παιχνίδια με τους άλλους και πρωτοφανή θεάματα. Ένα μικρότερο παιδί σε ηλικία 2-3 ετών γελάει όταν πετυχαίνει να κατακτήσει μια νέα δραστηριότητα. Τα μεγαλύτερα σε ηλικία παιδιά θεωρούν τα ανέκδοτα που περιέχουν μια επίλυση ασυμφωνίας πιο αστεία.

Στην ηλικία των 6-7 ετών τα παιδιά πλέον καταλαβαίνουν τη γλώσσα αρκετά καλά, ώστε να γνωρίζουν ότι οι λέξεις μπορούν να έχουν δύο ή και περισσότερες έννοιες. Καθώς το παιδί αναπτύσσει αυτή τη γνωστική ικανότητα να κατανοεί τις διαφορετικές έννοιες, τα ανέκδοτα ή τα αινίγματα και τα λογοπαίγνια αρχίζουν να έχουν νόημα. Τα παιδιά χαίρονται με την νεοαποκτηθείσα ικανότητά τους κι επιδεικνύουν μια ακόρεστη όρεξη για αστεία όλων των ειδών.

Ένα παιδί προσεγγίζεται και επικοινωνεί καλύτερα μέσω του χιούμορ, της διακωμωδίας και της διασκέδασης. Το χιούμορ αποτελεί κινητήριο μοχλό σε ένα παιδί. Είναι ένα υπερόπλο στην επικοινωνία και στην προσέγγιση της παιδικής ψυχολογίας. *''Κάτι το χιουμοριστικό είναι ευχάριστο, κοινώς είναι για γέλια, είτε αποτυπωθεί με σχήματα και χρώματα, είτε διατυπωθεί με λέξεις. Το ξάφνιασμα επιτυγχάνεται, η νόρμα ανατρέπεται, και το μειδίαμα είναι εξίσου εξασφαλισμένο είτε με τον εικονιστικό ή τον λεκτικό τρόπο''* (Γιαννικοπούλου, 2004, 4).

Τα παιδιά που έχουν καλά ανεπτυγμένη την αίσθηση του χιούμορ είναι πιο χαρούμενα και αισιόδοξα. Έχουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση και μπορούν να χειριστούν τις διαφορετικότητες (τόσο των άλλων όσο και τη δική τους). Αυτά τα οποία μπορούν να εκτιμήσουν το καλό χιούμορ έχουν καλύτερες σχέσεις με τους συνομήλικούς τους και είναι καλύτερα εξοπλισμένα για να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες της ζωής, από οικογενειακά προβλήματα μέχρι τον σχολικό εκφοβισμό (bullying) (Χανιωτάκης, 2011).

Τα οφέλη του χιούμορ δεν είναι μόνο συναισθηματικά και κοινωνικά. Έρευνες δείχνουν ότι οι άνθρωποι που γελούν περισσότερο είναι και πιο

υγιείς (Χανιωτάκης, 2011). Είναι λιγότερο πιθανό να πάθουν κατάθλιψη και έχουν καλύτερες αντοχές σε σωματικές ασθένειες. Έχουν λιγότερο στρες, λιγότερα ποσοστά καρδιακών προβλημάτων, χαμηλότερη πίεση, ακόμη και καλύτερο μεταβολισμό (Χανιωτάκης, 2011, 55, 61). *''Το γέλιο αποδεσμεύεται και εξωτερικεύεται η συσσωρευμένη και αρνητικά φορτισμένη ενέργεια και το άτομο απελευθερώνεται «ατιμώρητα» μέσω του χιούμορ.* (Χανιωτάκης, 2011, 61).

Το χιούμορ, κατά τον Φρόυντ, αποτελεί ένα από τα τρία είδη του αστείου (χιούμορ, ευφυολόγημα, κωμικό). Αυτό κατέχει μια απελευθερωτική δύναμη που προσφέρει υπεροχή και δόξα. Αυτή είναι και η ειδοποιός διαφορά με τα άλλα δύο. Συγκεκριμένα: *''Η αίσθηση του μεγαλείου πηγάζει από τον θρίαμβο του ναρκισσισμού, τη νίκη του Εγώ. Το Εγώ⁵ αρνείται να αποδεχτεί ότι οι τραυματικές εμπειρίες που προκαλεί ο εξωτερικός κόσμος μπορούν να το αγγίζουν και αποδεικνύει ότι μπορούν να αποτελέσουν πηγή ευχαρίστησης. Μέσω της χιουμοριστικής συμπεριφοράς αρνείται κανείς τον πόνο, διακηρύσσει τον αήττητο από τον πραγματικό κόσμο χαρακτήρα του Εγώ του''* (Κωνσταντινίδου-Σέμογλου, 2001, 44).

Στο σημείο αυτό διαφαίνεται η λειτουργία του χιούμορ ως αμυντικός μηχανισμός στον πόνο. Από τη σχέση *Εγώ-Υπερεγώ*, ο Φρόυντ θέλει να δείξει ότι το χιούμορ μεταθέτει τη ψυχική ευθύνη του Εγώ στο Υπερεγώ. Το Υπερεγώ μεγαλώνει εις βάρος του Εγώ. Εξαιτίας αυτής της ανταλλαγής ενεργειών ενδέχεται το Υπερεγώ να μην προβάλλει δυσκολίες στο να καταστείλει πιθανές αντιδράσεις του Εγώ. Έτσι ο άνθρωπος καταφεύγει στο Υπερεγώ του, σε όλο και περισσότερες καταστάσεις, μεταβάλλοντας τις αντιδράσεις του Εγώ. Το χιούμορ αποτελεί τη συμβολή του Υπερεγώ στην κωμική διαδικασία (Κωνσταντινίδου-Σέμογλου, 2001, 45).

⁵. Σύμφωνα με τον Φρόυντ, το Εγώ είναι ο συνειδητός μας εαυτός. Το Υπερεγώ αποτελεί το μέρος του εαυτού μας που αποθηκεύονται τα αισθήματα του καθήκοντος, των ηθικών αξιών, του νόμου και αντιπροσωπεύεται από τη πατρική φιγούρα ή τα υποκατάστατά του.

4.4 ΧΙΟΥΜΟΡ, ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ (BULLYING)

Το χιούμορ αποτελεί ένα ακόμα επιτυχημένο μέσο διαπαιδαγώγησης. Η σωστή χρήση του χιούμορ απαιτεί την αντίστοιχη παιδεία, καθώς και η έξυπνη μεταχείρισή του. Το χιούμορ διακατέχεται από λεπτές γραμμές που αν παραβιαστούν μπορεί να καταλήξει να γίνει σαρκαστικό, εριστικό, ενοχλητικό και τέλος ανεπιθύμητο. Με τη σωστή μεταχείριση μπορεί ν' αντικαταστήσει το «κήρυγμα», το οποίο τα παιδιά θεωρούν βαρετό, και πολλές φορές δεν ακούν καν αυτά που τους λένε. Για παράδειγμα, όταν το παιδί αρνείται να βάλει το μπουφάν ή τη ζακέτα του, μπορούμε να του πούμε χιουμοριστικά *''Τι νόστιμο παγωτό που θα γίνεις! Αν σε πιάσω θα σε απολαύσω και θα λιώσεις στα ζεστά μου χέρια''*. Κατά αυτόν τον τρόπο το παιδί δέχεται καλύτερα τις προτροπές των γονιών του. Μαλακώνονται οι αντιδράσεις και αποφεύγονται τα απότομα ξεσπάσματα. Το παιδί φαντασιώνεται την παρομοίωση και γελά. Και οι δύο πλευρές είναι χαλαρές και μπορούν να διαπραγματευτούν εκ νέου τις καταστάσεις.

Το παιδικό χιούμορ, όπως έχει ήδη αναφερθεί καθορίζεται ανάλογα με την ηλικία και το αναπτυξιακό στάδιο, από την αντίληψη για το περιβάλλον τους, τη διαφωνία και τη σχέση τους με το παιχνίδι. Έχει διαπιστωθεί, μετά από έρευνες, ότι τα μεγαλύτερα σε ηλικία παιδιά επιλύουν τις διαφωνίες τους καλύτερα όταν μεσολαβούν αστεϊσμοί ή έξυπνα ανέκδοτα. Από την άλλη πλευρά, τα μικρότερα σε ηλικία παιδιά (κάτω των 7 ετών) θεωρούν οποιαδήποτε απάντηση αστεία (Ξηνταροπούλου, 2012, 23).

Στους εφήβους, το χιούμορ αποτελεί ένα ισχυρό επικοινωνιακό μέσο το οποίο εξυπηρετεί πολλαπλούς σκοπούς. *''Σε έρευνα των Sanford & Eder (1984) διαπιστώθηκε ότι οι έφηβοι χρησιμοποιούν το χιούμορ στις καθημερινές τους κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με συνομηλίκους τους κυρίως λόγω της διφορούμενης φύσης του για να εκφράσουν συναισθήματα χωρίς να χρειαστεί να τα δικαιολογήσουν. Επίσης, μπορούν να συζητήσουν για θέματα ταμπού τα οποία απασχολούν τα άτομα σε αυτή την ηλικία, όπως η σεξουαλικότητα, επιτυγχάνοντας να διαφυλάξουν την έκταση των γνώσεών τους σχετικά με το θέμα και να μην αισθάνονται ντροπή''* (Ξηνταροπούλου, 2012, 24).

Στην εφηβεία οι χιουμοριστικές εκφράσεις μπορεί να είναι πιο πολύπλοκες, όμως πετυχαίνουν να δώσουν την ευκαιρία στο άτομο να νιώθει αποδεκτός από μια κοινωνική ομάδα, να κερδίσει συναισθηματική ασφάλεια και κύρος από τους συνομηλίκους του.

Τα φαινόμενα πάσης φύσεως επιθετικότητας και εκφοβισμού (bullying) που αυξάνονται ραγδαία τα τελευταία χρόνια παρακωλύουν τις εκπαιδευτικές διαδικασίες, αλλά κυρίως επηρεάζουν τις ψυχοσυνθετικές δομές των ανήλικων παιδιών. Στην Ελλάδα έχει παρατηρηθεί πως τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότερο αυξάνονται τα κρούσματα επιθετικότητας, ενώ σε άλλες χώρες έχουν μειωθεί (Γιαννακοπούλου, 2014, 11-18).

Τα παιδιά θύματα και θύτες που εμφανίζονται στις σχολικές μονάδες κατ'ουσίαν παρουσιάζουν τον ίδιο τραυματισμένο ψυχισμό (Olweus, 2009, 115-125). Οι εσωτερικές αδυναμίες του θύματος να αντιμετωπίσει ώριμα τις καταστάσεις οδηγούν στο συμπέρασμα ότι δεν είχε εκπαιδευτεί σε εποικοδομητικές διαδικασίες, ώστε να μη χρειαστεί να προβεί σε κάθε μορφή βίας, όταν θέλει να επιλύσει τα προβλήματά του (Olweus, 2009, 115-125).

''Είναι σημαντικό το παιδί να επαινείται όταν ακολουθεί συγκεκριμένους κανόνες. Έτσι, θα εγκαταλείψει ευκολότερα την επιθετική συμπεριφορά αν νιώθει ότι, έως ένα βαθμό τουλάχιστον, το αγαπούν και το εκτιμούν. Από την άλλη, εάν το παιδί παραβεί τους συμφωνημένους κανόνες, θα πρέπει να προβλέπεται κάποιου είδους κύρωση ή συνέπεια (Olweus, 2009, 120).

Έρευνες στα σχολεία με συμπτώματα επιθετικής συμπεριφοράς παρατήρησαν ότι υπάρχουν χαρακτηριστικά πρότυπα αλληλεπίδρασης μεταξύ θυμάτων και νταήδων (Olweus, 2009), (Ρασιδάκη, 2015). Για να βοηθήσουν τους νταήδες ή τα θύματα ώστε να ανακαλύψουν άλλα καταλληλότερα πρότυπα αντίδρασης, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν το πλαίσιο του σχολείου και τις γνώσεις που έχουν για τους μαθητές με πολλούς τρόπους (Αποκλιμάτωση Σύγκρουσης). Ο εκπαιδευτικός μπορεί, για παράδειγμα να βάλει το θυματοποιημένο παιδί να κάνει μια σημαντική εργασία μαζί με έναν από τους δημοφιλείς μαθητές και να την παρουσιάσουν. Τέτοιες τακτικές είναι ικανές να ενισχύσουν την δημοτικότητα του παιδιού και να τονίσουν την

αυτοπεποίθησή του. Φυσικά, ο δάσκαλος θα πρέπει να επιλέξει προσεκτικά την εργασία που θα ορίσει, ώστε ο μαθητής-θύμα να μη βρεθεί μπροστά σε μια κατάσταση στην οποία δεν μπορεί να αντεπεξέλθει, διότι αυτό μπορεί να επιφέρει αντίθετα αποτελέσματα.

Ο Χανιωτάκης υποστηρίζει ότι αν ο εκπαιδευτικός θέλει να χρησιμοποιήσει το χιούμορ ως μέθοδο προσέγγισης, πρέπει και αυτός να το κατέχει. Πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί τείνουν να «παίζουν» ρόλους για να κρατήσουν αμείωτο το ενδιαφέρον της τάξης. Ακόμα και να τον διακρίνει η καλή αίσθηση του χιούμορ, πρέπει να ισορροπήσει τα όρια για να μην «ξεφύγει» η διδασκαλία. Τότε το χιούμορ θα αναγνωριστεί ως παιδαγωγική αξία.

Για τον λόγο αυτό προτείνει τους διδάσκοντες το εξής: *‘‘Αλλά ακόμη και αν δεν χαρακτηρίζεται από υψηλή αίσθηση του χιούμορ, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να αναπτύξει σε βάθος χρόνου ορισμένες τεχνικές και μεθόδους, τις οποίες μπορεί να ενσωματώσει στη συμπεριφορά του και στη διδασκαλία του. Το χιούμορ που θα χρησιμοποιήσει μπορεί να στηρίζεται στη συλλογή χιουμοριστικού υλικού από άλλες πηγές, το οποίο μάλιστα είναι δυνατό να αρχειοθετηθεί ανάλογα με το αντικείμενο ή το μάθημα. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να συλλέξει κωμικές ιστορίες, ανέκδοτα, βίντεο, κόμικς, γελοιογραφίες, αστείες φωτογραφίες και άλλο υλικό και να το αξιοποιήσει στην τάξη. Ειδικά οι γελοιογραφίες μπορούν να αναπαραχθούν και σε διαφάνειες (ή και σε υπολογιστή) και να προβάλλονται στην αίθουσα διδασκαλίας. Στη συλλογή χιουμοριστικού υλικού μπορούν να συνδράμουν και οι ίδιοι οι μαθητές μετά από παρότρυνση του εκπαιδευτικού’’* (Χανιωτάκης, 2011, 207).

Η χρήση της φαντασίας με βοηθητικό αρωγό το χιούμορ, μπορεί να βοηθήσει ως εκπαιδευτικό μέτρο το θύμα και τον θύτη (Olweus, 2009, 124). Σημαντικό ρόλο σε αυτού του είδους τις συνεργασίες αποτελεί και το υπόλοιπο μαθητικό σύνολο που αν και δεν εμπλέκεται άμεσα με τον εκφοβισμό μπορεί να λειτουργήσει ανασταλτικά και ισορροπιακά. *‘‘Είναι μεγάλο πλεονέκτημα όταν τέτοιοι «μαθητές-κλειδιά» είναι πρόθυμοι να δείξουν ενεργά την αποδοκιμασία τους προς τον εκφοβισμό, προστατεύοντας, για παράδειγμα, έως ένα βαθμό το θύμα ή «εξουδετερώνοντας» τον νταή’’* (Olweus, 2009, 124).

Είναι αποδεδειγμένο ότι τόσο η προσωπικότητα του παιδαγωγού όσο και η προσωπικότητα των παιδιών διαμορφώνουν την ατμόσφαιρα της τάξης (Ζαφειροπούλου, Σωτηρίου, 2001) .

Αν ο παιδαγωγός διαθέτει χιούμορ δημιουργεί ευχάριστη ατμόσφαιρα στην τάξη, χωρίς εντάσεις. Αν και τα παιδιά διαθέτουν χιούμορ, βοηθούν σε συγκεκριμένες στιγμές στην επίλυση προβλημάτων που προκαλούνται στην τάξη. Σύμφωνα με τους ερευνητές Davies και Apter το χιούμορ καθιστά την ατμόσφαιρα της τάξης λιγότερο «απειλητική», βοηθάει τα παιδιά να εκφράζουν τα συναισθήματά τους, ενισχύει την κοινωνικότητά τους, τη συνεργασία, την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών (Davies, Apter, 1980). Παράλληλα, το χιούμορ συμβάλλει στη συγκέντρωση της προσοχής των μαθητών. Αν το χιούμορ έχει σχέση με το διδακτικό αντικείμενο, βοηθάει να διατηρηθεί αμείωτο το ενδιαφέρον των παιδιών σε αυτό. Αν πάλι το χιούμορ δεν έχει σχέση με το διδακτικό αντικείμενο, δρα ως εκτόνωση στα παιδιά, που, αφού γελάσουν και διασκεδάσουν, επανέρχονται στην τάξη με επισταμένη προσοχή (Χανιωτάκης, 2011).

Σε πολλά έργα των παιδιών παρατηρούνται παραποιήσεις χαρακτηριστικών ή μεταμορφώσεις προσώπων μέσω των γελοιογραφικών τάσεων. Οι αλλοιώσεις έχουν αποδοθεί σύμφωνα με την ψυχική τους ιδιοσυγκρασία, τη συναισθηματική τους φόρτιση ή και τη διάθεση τους για σάτιρα ή πειράγματα. Η σάτιρα ανέκαθεν υπήρξε ένας μοχλός επιρροής, με πολυτμηματικά επίπεδα, καθώς βασίζεται στην υπερβολή.

Η υπερβολή αποτέλεσε και αποτελεί απαραίτητη γενική προϋπόθεση σε κάθε μορφή κωμικής τέχνης. Οι καλοί είναι απροσδόκητα καλοί και οι κακοί αδικαιολόγητα κακοί (Κανατσούλη, 1993, 33-34). Όταν η γελοιογραφική υπερβολή καταντά τερατώδης διαστρεβλώνοντας το αντικείμενό της, ονομάζεται, στη γλώσσα της κωμικής τέχνης γκροτέσκο. Όσοι ασχολήθηκαν με το γκροτέσκο είχαν πάντα την τάση να το συσχετίζουν είτε με το κωμικό είτε με το τρομακτικό. Σίγουρα πάντως, το πιο ευδιάκριτο χαρακτηριστικό του γκροτέσκο είναι η δυσαρμονία, ως μείγμα από ετερογενή στοιχεία ή συγχώνευση από ανομοιότητες (Thomson, 1984, 34-35), (Πασχάλης, 2006, 85-86).

Αυτή η θεωρία περί εκτόνωσης ισχύει και για την επιβολή της πειθαρχίας. Δηλαδή, με το χιούμορ τα παιδιά εκτονώνουν την ένταση, χαλαρώνουν και έπειτα πειθαρχούν ευκολότερα (Γεωργίου, 2001). Θα πρέπει να τονιστεί ότι το χιούμορ μπορεί να φέρει και τα αντίθετα αποτελέσματα στην τάξη. *''Τα παιδιά μετά το χιούμορ μπορεί να οδηγηθούν σε άλλους ειρμούς σκέψης και να ακολουθήσει αποδιοργάνωση και αταξία. Γι' αυτόν τον λόγο, πρέπει το χιούμορ να ελέγχεται από τον παιδαγωγό κι αυτό βέβαια απαιτεί εξάσκηση και υπομονή''* (Γεωργίου, 2001,14).

Στα μαθήματα της τέχνης ξεχωριστή θέση, ως σημαντικότερο παιδαγωγικό γνώρισμα, έχει η συλλογική δουλειά, η οποία συντελεί και συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση του παιδιού. Μέσα από την ομαδική εργασία παρέχονται στο παιδί ευκαιρίες επικοινωνίας, ανταλλαγής ιδεών, που το βοηθούν στον έλεγχο της συμπεριφοράς του η οποία είναι γνώρισμα της ωρίμανσης.

Η καλλιτεχνική αγωγή έχει βαθιά επίδραση στα άτομα, ανασφαλή και με αναστολές παιδιά. Συχνά οι απεικονιστικές τάσεις αυτών των παιδιών παρουσιάζονται ισχνές, με περιορισμένη γκάμα χρωμάτων, όπως και έλλειψη λεπτομερειών. Μέσα από ένα μελετημένο σχεδιασμό καλλιτεχνικών εργασιών, ο παιδαγωγός μπορεί να συντελέσει στην εξέλιξή του πιο γρήγορα και αποδοτικά. Δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που τα παιδιά «ανοίγονται» και εκφράζονται αμεσότερα βουτώντας τα χέρια τους στις μπογιές, δημιουργώντας φαρδιές γραμμές και γιγάντιες διαστάσεις. Η εξέλιξη που έχει συντελεστεί στο παιδί χαροποιεί τον εκπαιδευτικό που έχει παρακολουθήσει την ψυχοσύνθεσή του. Τότε πραγματικά η τέχνη έχει επιτύχει τον παιδαγωγικό της σκοπό (Stern, 1992, 97-98).

4.5 ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΟΥ ΧΙΟΥΜΟΡ

Η επόμενη λειτουργία του χιούμορ που θα μας απασχολήσει είναι η κοινωνική, και συγκεκριμένα ο τρόπος που λειτουργεί το χιούμορ στις κοινωνικές σχέσεις και την επικοινωνία. Όπως είδαμε και προηγουμένως το χιούμορ αποτελεί ένα κοινωνικό φαινόμενο. Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε αναφορικά με τις επιδράσεις των θετικών συναισθημάτων στις διαπροσωπικές σχέσεις, διαπιστώθηκε ότι βοηθά στην επίτευξη βασικών αρχών για τις σχέσεις.

Ειδικότερα, το χιούμορ αποτελεί ένα επιθυμητό χαρακτηριστικό της προσωπικότητας τόσο στην αναζήτηση φίλων όσο και συντρόφου (Χανιωτάκης, 2011). Ακόμα, δίνεται η δυνατότητα στα άτομα να αναπτύξουν, να διατηρήσουν και να διαπραγματευτούν σημαντικές σχέσεις της ζωής τους, δημιουργώντας μια σχέση αστεϊσμού. Τα άτομα που υιοθετούν θετική στάση για τη ζωή και διαθέτουν ευθυμία, συνεργάζονται καλύτερα με συναδέλφους για να πετύχουν στόχους που μπορεί ατομικά να μην κατάφερναν. Όταν τα άτομα υιοθετούν μια χιουμοριστική συμπεριφορά στην καθημερινότητά τους έχουν συγκεκριμένους κοινωνικούς στόχους τους οποίους προσπαθούν να πετύχουν. Για παράδειγμα να παρέχουν σε άλλα άτομα ευχαρίστηση και διασκέδαση. Αναμφισβήτητα, λοιπόν, το χιούμορ μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ένα κλειδί για την αρχή οποιασδήποτε διαπροσωπικής σχέσης.

Οι κοινωνιολόγοι κατατάσσουν το αστείο-κωμικό σε μια σπουδαία κοινωνική διάσταση της καθημερινής ζωής του ανθρώπου. Έχει άμεσα και αντανakλαστικά αποτελέσματα που βοηθούν στην επιβίωση του ανθρώπου. Το γέλιο, το κωμικό, το χαμόγελο θεωρούνται ως μέσα εγγύτητας και επικοινωνίας (Μασσαλάς, 2009, 67).

Ο Μπερξόν, όπως και ο Φρόυντ, επισημαίνουν τον κοινωνικό ρόλο του κωμικού και την επιρροή που μπορεί να ασκήσει συλλογικά. Το γέλιο κρύβει πάντα πίσω του μια ιδέα, μια σκέψη, μια απόφαση μιας ομάδας που το κατευθύνει. Συγκεκριμένα: *''Το γελοίο ασκεί κοινωνικό λειτουργήμα, αφού μέσα από τη διαδικασία του τιμωρείται, αν και συχνά με καλοήγη τρόπο, η μη προσαρμογή του ατόμου στη συλλογική ζωή λόγω αδιαλλαξίας, αδράνειας ή και απροσεξίας''* (Κωνσταντινίδη-Σέμογλου, 2001, 41).

Το γέλιο μπορεί να «διορθώσει τα ήθη». Μπορεί να μας μεταβάλλει στον καλύτερό μας εαυτό και να αλλάξει ιδιοτροπίες, πάθη του χαρακτήρα μας που μας καταντούν γελοίους. Μας κάνει να προσπαθήσουμε αμέσως να φανούμε όπως θα πρέπει να είμαστε, πράγμα που μια μέρα θα καταλήξουμε να είμαστε κιόλας αληθινά (Bergson, 1998, 21).

Σύμφωνα με τον Μπερξόν, η κοινωνία αρέσκεται στο να ζει καλά και ήσυχα. Έχει τάσεις να αποφεύγει τις κάθε είδους υπερβολές. Απομακρύνει τις ενεργητικές δραστηριότητες και απομονώνει τα εκκεντρικά της στοιχεία. Στο τέλος συμπεραίνει ότι: *''Αυτό που πρέπει επίσης να την τρομάζει είναι ότι τα μέλη από τα οποία αποτελείται αντί να αποσκοπούν σε μια ολοένα πιο εύθραυστη ισορροπία βουλήσεων που θα συναρμόζονται ολοένα ακριβέστερα οι μεν στις δε αρκούνται να σέβονται τις θεμελιώδεις συνήθειες της ισορροπίας αυτής: μια συμφωνία που έχει γίνει ανάμεσα στα πρόσωπα δεν της αρκεί, θα ήθελε μια συνεχή προσπάθεια αμοιβαίας προσαρμογής. Κάθε ακαμψία του χαρακτήρα, του πνεύματος, μέχρι και του σώματος θα είναι συνεπώς ύποπτη για την κοινωνία, επειδή είναι ενδεχομένως το σημάδι μιας δραστηριότητας που καθεύδει και μιας δραστηριότητας που απομονώνεται, που εμφανίζει την τάση να απομακρυνθεί από το κοινό κέντρο γύρω από το οποίο περιστρέφεται η κοινωνία, τέλος δε μιας εκκεντρικότητας''* (Bergson, 1998, 22-23).

Για τον Μπερξόν η κοινωνία όταν βλέπει κάτι που την προβληματίζει δεν το αντιμετωπίζει σαν επερχόμενο κίνδυνο ή απειλή ή ακόμα και σαν σύμπτωμα, αλλά αντιδράει αντίστοιχα με μια απλή χειρονομία, χρησιμοποιώντας την δύναμη-επιρροή του γέλιου. Χαρακτηριστικά αναφέρει: *''Το γέλιο οφείλει να είναι κάτι τέτοιο, κάτι σαν «κοινωνική χειρονομία». Με τον φόβο που εμπνέει καταστέλλει τις εκκεντρικότητες, διατηρεί διαρκώς σε εγρήγορση και σε αμοιβαία επαφή ορισμένες δραστηριότητες βοηθητικής τάξεως, που θα διέτρεχαν τον κίνδυνο ν'απομονωθούν και ν'αποκοιμηθούν, κάνει, τέλος, εύκαμπτο ό,τι υπόλειμμα μηχανικής ακαμψίας μπορεί να παραμείνει στην επιφάνεια του κοινωνικού σώματος''* (Bergson, 1998).

Για τον Μασσαλά η απουσία του χιούμορ καθίσταται προβληματική. *''Η έλλειψη αίσθησης του κωμικού στοιχείου είναι πολλές φορές πηγή αγένειας, βαρβαρότητας και έκφρασης κακότητας. Η άμυνα στις περιπτώσεις αυτές δεν είναι, δυστυχώς, το χιούμορ, όπως θα όφειλε, και ο λόγος είναι προφανής... Αν η*

χιουμοριστική φράση δεν είναι κατανοητή από τον συνομιλητή σαν τέτοια, είναι προσκτικά ανώφελο και πιθανώς επιζήμιο, να προσπαθήσει κανείς να την ερμηνεύσει'' (Μασσαλάς, 2009,75).

Κάτι παρόμοιο συμβαίνει και στο σχολικό περιβάλλον, το οποίο διέπεται συνεχώς από ατυχήματα, αστεία ή όχι. Όσο απροσδόκητα είναι τόσο περισσότερο γέλιο θα προκαλέσουν. Οι μαθητές δε γελάνε μόνο όταν συμβεί κάτι αστείο σε έναν συμμαθητή τους, που αποτελεί μια εξοικειωμένη μορφή γι' αυτούς, αλλά πιο πολύ θα διασκεδάσουν με το πάθημα ενός ενήλικα, του δασκάλου, ακόμα και του διευθυντή τους. Η απρόβλεπτη κατάσταση το καθιστά κωμικό (Χανιωτάκης, 2011).

Η δημιουργία κωμικής δράσης ή ενός αστείου απαιτεί συναισθηματική αποστασιοποίηση. Αφού πρώτα αποκωδικοποιηθεί το νόημά του, η επόμενη προϋπόθεση για να γελάσουμε με κάτι που δεν μας εμπλέκει συγκινησιακά, αλλά μας καθιστά θεατές, είναι η αδιαφορία.

''Φαίνεται ότι το γέλιο δεν έχει μεγαλύτερο εχθρό από τη συγκίνηση. Ο Μπερζόν με τον όρο «απεμπλοκή» (distraction) δεν αναφέρεται μόνο στην αποστασιοποίηση, αλλά και στην αφηρημάδα η οποία προφανώς συνιστά και αυτή ένα είδος αποστασιοποίησης. Ωστόσο, είτε τη δούμε ως αφηρημάδα είτε ως αποστασιοποίηση, απαγορεύει την προσαρμογή στην πραγματικότητα, την κανονικότητα, στο ζωντανό. Γι' αυτό και ένας άνθρωπος που βαδίζει αυτόματα τον δρόμο του, χωρίς να έρχεται σε επαφή με τους άλλους, είναι κωμικό θέαμα, η δε συναισθηματική εμπλοκή μας μπορεί να μετατρέψει το συγκεκριμένο αυτό θέαμα ακόμη και σε τραγικό'' (Κωνσταντινίδου-Σέμογλου, 2001, 39).

Με βάση τους ισχυρισμούς του Μπερζόν το κωμικό είναι ασύνειδο, ασυναίσθητο. Αυτό που μας κάνει να γελάμε είναι κάτι σαν αυτοματισμός. Ο αυτοματισμός, βέβαια, εσωκλείει τον κίνδυνο της αφηρημάδας. Ο ίδιος λέει: *''Θα είναι αρκετό να παρατηρήσετε ότι ένα κωμικό πρόσωπο είναι γενικά κωμικό ίσα-ίσα όσο αγνοεί τον εαυτό του*'' (Bergson, 1998, 20).

Ο Μασσαλάς στο έργο του *''Ο άνθρωπος εναντίον του ανθρώπου*'' , σχολιάζει την επιρροή της βλακείας και του κωμικού στον άνθρωπο. Υποστηρίζει τόσο πολύ τη δύναμη του χιούμορ που το παρομοιάζει ως έκτη αίσθηση. Οι άνθρωποι που το κατέχουν είναι απλώς χαρισματικοί (Μασσαλάς, 2009, 21).

Είναι αυτό που θα καταπολεμήσει τη βλακεία που διακατέχει και αναπτύσσεται στον σημερινό κόσμο. Κατά αυτόν, οι βλάκες δεν έχουν αναστολές, αφού δεν έχουν το «γνώθι σαυτόν». Ως εκ τούτου αποτελούν κοινωνικό κίνδυνο, καθώς λόγω ματαιοδοξίας, διακατέχονται από τη μανία να εντάσσονται σε ομάδες επιρροής και να προωθούν σε θέσεις ισχύος υποδεέστερα άτομά τους. Σαφώς και έχουν παντελή έλλειψη του κωμικού στοιχείου.

Συμβουλεύει έναν άμεσο τρόπο αντιμετώπισης στο εξής παράθεμα: *''Το καλύτερο φάρμακο ενάντια σε μια βλακώδη πράξη είναι να την επαναλάβεις αμέσως. Η επανάληψη εξαλείφει την τραγική ενόχληση που προκαλεί η βλακώδης πράξη, τη μετατρέπει σε αστείο. Η ασυνείδητη βλακεία γίνεται συνειδητή, ο κόσμος θα σε περάσει για χιουμορίστα, που στην κοινωνία μας θεωρείται απόλυτο πρότυπο ευφυΐας''* (Μασσαλάς, 2009, 54).

Τέλος, κλείνει λέγοντας πως αυτή που μπορεί να φέρει τα κατασταλτικά αποτελέσματα είναι η εκπαίδευση του ανθρώπινου είδους. *''Αν στην καταστροφική δύναμη της βλακείας προσθέσει κανείς και τη διαπίστωση ότι ούτε η ανάγνωση μεγάλων έργων ούτε η μουσική ούτε η τέχνη μπόρεσαν να εμποδίσουν τη βαρβαρότητα, οδηγείται στο συμπέρασμα: ο άνθρωπος πρέπει με βάση την παιδεία, τα πρότυπα, τον πολιτισμό και την κουλτούρα, να επιταχύνει την ηθική του εξέλιξη και την τόνωση της αίσθησης του κωμικού στοιχείου, ώστε να μπορέσει να μετριάσει τη μανία καταστροφής και επιθετικότητας που διαθέτει''* (Μασσαλάς, 2009, 55).

Γνωρίζοντας ότι το χιούμορ-σάτιρα αποτελεί αντικρουστική ασπίδα σε ενδότερες συναισθηματικές διαθέσεις-εκδηλώσεις, όπως φόβος, ανησυχία, αμηχανία, αγωνία, κατάκριση-κριτική-αποδοκιμασία, χρησιμοποιείται ως όπλο από τον δημιουργό του. Έχει τη δυνατότητα να χλευάσει τον αντίπαλο (εικονιζόμενο), να επιτεθεί με έναν *''αποδεκτά''* κοινωνικό τρόπο, διπλωματικό και εξημερωμένο (Πασχάλης, 2006, 32). Σίγουρα, πιο πολιτισμένο και αναγνωρισμένο, αφού, στο τέλος κανείς δε μπορεί να αντισταθεί σε μια επιτυχημένη καλοσκεφτούμενη σατιρική απεικόνιση.

Το χιούμορ αποτελεί το πασπαρτού και για τις πιο άγριες, κακοπροαίρετες και κατακριτέες οντότητες ή πράξεις. *''Η έμμεση υποβίβαση του εικονιζόμενου, είτε ενός απλού ανθρώπου ή αντιπάλου, είτε ενός διεφθαρμένου πολιτικού,*

λειτουργεί ως μοχλός/μέσο «μείωσης» φανερώνοντας ταπεινωτικές διαθέσεις. Πόσο μάλλον όταν το απεικονίζει σε ζωομορφική αναπαράσταση'' (Πασχάλης, 2006, 32). Τότε το σκίτσο προκαλεί αισθήματα επιθετικότητας, βίας και προσβολής, που φτάνει σε σημείο από-ανθρωποποίησης. Λόγω του εξευγενισμένου και παραδεκτού τρόπου του καταφέρνει να λειτουργήσει ανοχικά. Ένα βασικό χαρακτηριστικό της ταυτότητας (του χιούμορ) της γελοιογραφίας αποτελεί η ανοχή.

Τα πρόσωπα παρουσιάζονται παραμορφωμένα, σχεδόν δαιμονοποιμένα και άσχημα. Πέρα από τις παιδαγωγικές και ψυχολογικές αναλύσεις, η ερμηνεία αυτών των αποτελεσμάτων δε βασίζεται αποκλειστικά μόνο σε αυτές. Τα κοινωνικά στερεότυπα και οι παραδόσεις εισρέουν υποσυνείδητα στο ανθρώπινο (παιδικό) μυαλό μέσα από το κοινωνικό περιβάλλον που μεγάλωσε και τον τρόπο που γαλουχήθηκε. Ως αποτέλεσμα, πετυχαίνουν να θεμελιωθούν εξελικτικά στην πορεία του χρόνου.

Ο Μπότσογλου στο κείμενό του «Ο ζωγράφος και το μοντέλο του» γράφει τα ακόλουθα: *''Ένα μοντέλο γεννά συνέχεια τις άπειρες εκδοχές των πορτρέτων του! Γιατί, όταν έχεις απέναντί σου έναν άνθρωπο απρόβλεπτο (όπως είμαστε όλοι μας), άρα που μπορεί να τον πληγώσεις και να σε πληγώσει κάθε στιγμή (γιατί πάντα υπάρχει ένα εγώ που διεκδικεί), έτοιμο να σου αποκαλύψει το αίνιγμα της ύπαρξής του (που ούτε ο ίδιος το υποπεύεται), εκδοχές της συμπεριφοράς του (που είναι αδύνατο ο ίδιος να αποδεχθεί), τον ερωτισμό του, που καλύπτεται πίσω από μια ενοχλητική θεατρικότητα (της οποίας δεν έχει συνείδηση), εντέλει ανακαλύπτεις πίσω από όλα αυτά το δικό σου πρόσωπο...''* (Καούκη, 2005, 10). Θεωρητικά δε θα μπορούσε να ορίσει καλύτερα τη βαθύτερη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ παρατηρητή και παρατηρούμενου.

Β΄ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο: ΣΑΤΙΡΙΚΟ ΣΚΙΤΣΟ ΚΑΙ ΓΕΛΟΙΟΓΡΑΦΙΑ

5.1 ΣΑΤΙΡΙΚΟ ΣΚΙΤΣΟ – ΠΑΙΔΙΚΗ ΚΑΡΙΚΑΤΟΥΡΑ

Το σατιρικό σκίτσο ξεκίνησε ως γελοιογραφικό πορτρέτο (καρικατούρα). Οι γελοιογράφοι θέλοντας να αναπαραστήσουν τα τότε πρόσωπα της κοινωνίας, τόνιζαν, μέσω της σάτιρας, τα κακώς κείμενα.

Η Σάτιρα έχει τις ρίζες της από τη λατινική λέξη *satur* (*satira* < *satura* < *satis* =αρκετά) που υποδηλώνει τον κορεσμό (Καρακατσάνη, 2009). Μολονότι στοιχεία της προϋπήρχαν στην αρχαιοελληνική κουλτούρα. Αποτελεί ένα από τα είδη του χιούμορ. Σκοπός της είναι να προβληματίσει περισσότερο, παρά να ψυχαγωγήσει. Η σάτιρα μπορεί να αφήσει μια πικρή ευχαρίστηση, ενώ πολλές φορές γίνεται εριστική, επικριτική και στρέφεται ενάντια στην ανθρώπινη συμπεριφορά (Πασχάλης, 2006). Στιγματίζει ελαττώματα, πάθη τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο. Παρόλες τις εριστικές της διαθέσεις αποσκοπεί στο να τονίσει τα κακώς κείμενα που κρατούν δέσμιο τον άνθρωπο και το περιβάλλον του. Σε αυτό το βοηθητικό σκοπό οφείλεται και η δημιουργία του σατιρικού σκίτσου.

Επίσης, *Σάτιρα* (*Satire*) μπορούμε να ονομάσουμε την τέχνη τού να μειώνεις ή να υποβιβάζεις ένα θέμα, γελοιοποιώντας το και κάνοντας το κοινό να το περιφρονήσει, να διασκεδάσει, να θυμώσει ή να αγανακτήσει μαζί του. Διαφέρει από το κωμικό, καθότι αυτό προκαλεί το γέλιο κυρίως ως αυτοσκοπό, ενώ η σάτιρα καυτηριάζει, δηλαδή χρησιμοποιεί το γέλιο ως όπλο για να χτυπήσει ένα στόχο που βρίσκεται εκτός έργου. Ο στόχος αυτός μπορεί να είναι ένα άτομο (στην «προσωπική σάτιρα») ή ένας ανθρώπινος τύπος, μια κοινωνική τάξη, ένας θεσμός, ένα έθνος ή ακόμη και ολόκληρο το ανθρώπινο γένος [...] (Abrams, 2005, 428-429).

Η σάτιρα συνιστά εκδοχή του χιούμορ, μιας καλλιτεχνικής ή λογοτεχνικής μορφής που εκθέτει τις αδυναμίες του θεματός της με στόχο τον εμπαιγμό και με την προσδοκία της βελτίωσής του. Το αίσθημα του γελοίου συχνά συσχετίζεται με μια ιδιόμορφη ικανοποίηση της πρόσληψης του άσχημου. Μπορεί να αποτελέσει μια νέα οπτική ματιά επαναφέροντας το ζήτημα για τη

δημιουργία μια νέας αρμονίας στη σατιριζόμενη όψη, εμπνεόμενο από τη γελοιογραφική σάτιρα.

Ως σατιρικό σκίτσο (καρικατούρα) χαρακτηρίζεται κάθε ζωγραφική παράσταση της οποίας τα κύρια γνωρίσματα προσώπων ή πραγμάτων αποδίδονται κωμικά παραλλαγμένα. Σκοπός του γελοιογραφικού σκίτσου είναι η διακωμώδηση ατόμων είτε από πράξεις είτε από τα λόγια τους, αλλά και καταστάσεων που δεν συμβαδίζουν –συνήθως- με κοινές αντιλήψεις. Σε πολλά σατιρικά σκίτσα παρουσιάζονται διάλογοι, κείμενα ή επεξηγηματικοί υπότιτλοι που συνεισφέρουν στον πλούτο των γελοιογραφικών μηνυμάτων.

Θα μπορούσε να ειπωθεί ότι το σατιρικό σκίτσο είναι αμιγώς ανεξαρτητοποιημένο από τις υπόλοιπες εικαστικές τέχνες. Η λειτουργία της υπαρξής του συνίσταται περισσότερο στις συμβολικές αναφορές, τη βαθειά σημειολογία που αναπτύσσει και τη χιουμοριστική του χρήση. Η υιοθέτηση της εικαστικής τεχνικής χρησιμοποιείται ως μέσο καλύτερης και αμεσότερης προσέγγισης στα μηνύματα που θέλει να μεταδώσει.

Σε άλλες τέχνες, όπως το θέατρο, που εσωκλείει στα είδη του δράματος την τραγωδία και την κωμωδία, η χρήση του χιούμορ αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι (Pollard, 1972). Στην αρχαιότητα το θέατρο, σαν μαζικό μέσο επικοινωνίας, είχε τη δυνατότητα μιας πιο καθολικής σάτιρας, ακόμα και σε θέματα «επικαιρότητας». Με τη διαχείριση του σκηνικού σατιρικού λόγου από τον υποκριτή, ήταν αυτός που διεκδικούσε τον ρόλο του θύτη με την προσομοιάζουσα στο θύμα κωμική μάσκα, για να αποτελέσει ο ίδιος μια ζωντανή καρικατούρα στα χρονικά όρια μιας παράστασης.

Η σάτιρα, σύμφωνα με την ιστορική της πορεία στα εικαστικά, εμφανίστηκε πιο διστακτικά και δύσπιστα. Η αποτύπωσή της με εικαστικό τρόπο στην επιφάνεια ενός λιγότερου μαζικού μέσου, όπως είναι το κεραμικό βάζο, ίσως θα ήταν η ίδια πράξη του υποκριτή με διάρκεια όμως στο χρόνο, αρκεί το μέσο της επικοινωνίας να είχε ρόλο χρηστικό. Έτσι η γελοιογραφία, πρώτη φορά στην ιστορία των νεώτερων ανθρώπινων δραστηριοτήτων, γίνονταν εφαρμοσμένη τέχνη. Ο Πασχάλης αναφέρει ότι: *'' Το προπολεμικό λεξικό του Ελευθερουδάκη αντικατοπτρίζει την παραδοσιακή αυτή δυσπιστία, αναφέροντας στο*

σχετικό λήμμα «Ένεκα τούτου, η γελοιογραφία είναι δυνατόν να χαρακτηρισθή μάλλον ως κοινωνική εκδήλωσης ή ως τέχνη» '' (Πασχάλης, 2006)

Γίνεται κατανοητό ότι η σάτιρα από το γενοφάσκια της ακόμη, πέρα από τη σκωπτική και ψυχαγωγική ιδιότητά της, ασκεί σημαντικό κοινωνικό και πολιτικό ρόλο στο ελληνικό γίγνεσθαι. Σήμερα ο ρόλος αυτός έχει ενσωματωθεί στα βασικά γνωρίσματα της σατιρικής γελοιογραφίας, των κόμικς, των καρτούν, των κινουμένων σχεδίων, των παιχνιδιών, των ταινιών ακόμα και των λαϊκών λογοτεχνικών παραδόσεων. Όλα τα παραπάνω είδη έχουν ενταχθεί στη σύγχρονη μαζική κουλτούρα της παγκοσμιοποιημένης ανθρωπότητας, επηρεαζόμενη κυρίως από τον δυτικό κόσμο, αλλά και τις καπιταλιστικές του επιρροές. Οι καρικατούρες, τα κόμικς και τα υπόλοιπα νέα ψυχαγωγικά είδη αποτελούν, σύμφωνα με τις κοινωνιολογικές μελέτες, προϊόντα μιας διαδικασίας πολιτισμικού εκδημοκρατισμού, με αφετηρία τον Διαφωτισμό και τη Γαλλική Επανάσταση. Ο Lowenthal υποστηρίζει:

'' Οι ταινίες, η διασκέδαση, η ψυχαγωγία έχουν αρχίσει να αντιμετωπίζονται ως αναφαίρετη ιδιοκτησία όλων των ανθρώπων. Τα κόμικς υπακούουν σ' αυτό το πνεύμα και αντανakλούν αυτό τον επεκτεινόμενο εκδημοκρατισμό'' (Lowenthal, 1984,143).

Η γελοιογραφία διαγράφει μια πορεία τεθλασμένη μέσα στο στερέωμα των κοινωνικοπολιτικών ανακατατάξεων, με αιχμές, καμπύλες και πτώσεις, ανάλογα με το «πλαίσιο». Όταν ήταν δημοκρατικό, η πολιτική γελοιογραφία γινόταν ο πιο αυθεντικός εκφραστής του, από την άποψη της ανευλαβούς κριτικής και του ελέγχου. Καταλύτης θεσμών και θεσμοφόρων, ισοπεδώνει ανθρώπους και εξανθρωπίζει θεούς, μετατρέποντας τους πιστούς σε οπαδούς, για να καταστήσει τα «είδωλα» ανδράποδα των ιεραρχημένων αξιών του δημοκρατικού πλαισίου. Η πολιτική γελοιογραφία σαν σατιρικό είδος, δηλαδή σαν μέσο ελέγχου που σκοπό έχει να διορθώσει τα «κακώς κείμενα», πήρε την ολοκληρωμένη της μορφή στα νεώτερα χρόνια. Ιδιαίτερα μετά την κατάκτηση της τέχνης της αναπαραγόμενης εικόνας.

Τα σατιρικά είδη αποτελούσαν και αποτελούν, από ψυχολογικής προσέγγισης, ένα ισχυρό μαζικό επικοινωνιακό μέσο. Έχει την δυνατότητα να «περνάει» στα παιδιά και στους ενήλικες, με φανερό ή λανθασμένο τρόπο, συγκεκριμένα συστήματα αξιών, στάσεων και συμπεριφορών. Η επίδραση

αυτή είναι βαθύτερη στα παιδιά και ουσιαστικότερη αν δεν κάνουν σωστή χρήση αυτών των «προϊόντων» και δεν τα τροφοδοτήσουν αναγνωστικά και με άλλα διαφορετικά ερεθίσματα και κοινωνικά πρότυπα, πέρα από αυτά.

Γεγονός πάντως είναι ότι η γελοιογραφία μεγαλοποιεί τα φυσικά γνωρίσματα και κυρίως τα ελαττώματα, ή με αντιθέσεις, καταδεικνύει την ασυμφωνία των φυσικών χαρακτηριστικών ή των ηθικών ιδιοτήτων του γελοιογραφουμένου προκειμένου να αναδείξει κωμικό στοιχείο. Ως θέματα της λαμβάνονται συνήθως άστοχοι ή ανόητες φράσεις, έργα, ή υποσχέσεις κλπ. Η αξία δε της γελοιογραφίας συνάγεται από το λεπτό και συνάμα δριμύ πνεύμα, συνδυαζόμενο με σαφήνεια και απλότητα έτσι ώστε να προκαλείται αυθόρμητα στον παρατηρητή εύθυμη διάθεση ακόμα και όταν αυτή αποσκοπεί στο σαρκασμό ή στην εχθρότητα. Αντίθετα η ψυχρότητα και η ασάφεια έχουν ως συνέπεια την αποτυχία της γελοιογραφίας.

Η καρικατούρα κατέχει την απελευθερωτική δύναμη της πιστής απεικόνισης, με βασικό της όπλο την παραποίηση των χαρακτηριστικών του προσώπου. Είναι εξαγνιστική απέναντι στον καλλιτέχνη γελοιογράφο. Αναζητά την ανάδειξη της έσω υπερβολής των φυσιογνωμικών χαρακτηριστικών του προσώπου.

Θα λέγαμε ότι οι παιδικές γελοιογραφίες είναι μια καλώς κρυπτογραφημένη γλώσσα που μπορεί εύκολα να κατανοηθεί από τα παιδιά. Είναι δημιουργημένη από τα παιδιά για τα παιδιά. Με το πέρας του χρόνου ο ανήλικος ξεχνά αυτόν τον καλλιτεχνικό κώδικα προχωρώντας προς την ενήλικη ζωγραφική ή την ενήλικη γελοιογραφία. Μεγαλώνοντας το παιδί αποκτά όλο και περισσότερο μια φυσιοκρατική μορφοπλασία, ελαττώνοντας τον αυτούσιο αυθορμητισμό του (Stern, 1992, 28). Η καρικατούρα, το κόμικς και οποιαδήποτε παιδική ζωγραφική δεν περιορίζεται στην φυσική αναπαράσταση. Η ερμηνεία της αποκρυπτογράφησης του παιδικού σχεδίου είναι υπόθεση ειδικών μελετητών που συγκλίνουν, όχι τόσο στην παρατήρηση που μπορεί να έχει ένα παιδί όσο στις διαισθητικές προσλαμβάνουσες (Stern, 1992, 33) (Κάνιστρα, 1992).

Οι παιδικές ζωγραφιές είναι μοναδικές για κάθε παιδί, όπως μοναδικό είναι και το αποτύπωμα του καθενός μας, αλλά σε γενικές γραμμές μπορούν να μας

δώσουν πολλά στοιχεία για την ψυχοσύνθεση των παιδιών καθόλη την ανάπτυξή τους, μέχρι δηλαδή την ηλικία των 14 ετών. Η ύπαρξη σταδίων για τη δημιουργία ιχνογραφημάτων, δίνει την αίσθηση ότι υπάρχουν δομημένες και συγκεκριμένες χρονολογικές περίοδοι μέσα από τις οποίες περνά το παιδικό ιχνογράφημα.

Αρκεί να αναλογιστούμε τον στίχο ενός τραγουδιού που λέει: *''Τα παιδιά ζωγραφίζουν στον τοίχο...''*. Και έτσι είναι. Τα παιδιά μόλις γίνουν αρκετά μεγάλα κρατούν μολύβια, μπογιές, μαρκαδόρους, κραγιόνια, τα οποία συνήθως ανακαλύπτουν και ζωγραφίζουν επάνω σε ό,τι βρουν. Τραπεζομάντιλα, τοίχους, χαρτιά, στο παιδικό τους στρώμα και σε όποια επιφάνεια ενδείκνυται για αυτό. Αντλούν χαρά και απόλαυση και είναι για αυτά μια φυσιολογική και ψυχαγωγική δραστηριότητα.

Μέσα από τις παιδικές τους καρικατούρες *''καλικαντζούρες''* τα παιδιά πολλές φορές εκφράζουν και συναισθήματα τα οποία δεν μπορούν να εκφράσουν με λόγια. Εκφράζουν τους φόβους, τις χαρές, τα όνειρά τους, τους εφιάλτες τους, τις ελπίδες τους και αυτά τα σχέδιά τους μπορούν να μας δώσουν τις σχέσεις που έχουν με τον κόσμο και τους ανθρώπους γύρω τους.

Το παιδικό χιούμορ βασίζεται στην πλούσια φαντασία, στην υπερβολή της εικόνας και τα δυναμικά του στοιχεία. Είναι απλοποιημένο, αφελές, ανάλαφρο, χωρίς λογικές ρεαλιστικές ορίζουσες. Χαρακτηρίζεται από μια έντονη σωματική κινητικότητα και εντυπωσιοθηρία. Εκφράζεται από τις γελοίες τους παραστάσεις, που παραπέμπουν σε κωμικοτραγικά ή γκροτέσκα στιγμιότυπα (Κωνσταντινίδου- Σέμογλου, 2001, 42).

Το παιδικό αστείο που παράγεται από το απρόσμενο δεν μπορεί να μην εσωκλείει αντιστοίχως τις έννοιες του φόβου, της ντροπής ή της ευχαρίστησης σε κάτι περιπαικτικό. Η επιθετικότητα και η σκληρότητα του παιδικού χιούμορ, κατά τις θεωρίες του Φρόυντ, οφείλονται σε δύο εκδοχές: α) σε μια ενόρμηση κατακυρίευσης που δεν έχει αρχικά σκοπό τον πόνο του άλλου, αλλά απλώς δεν τον υπολογίζει και β) ο σαδισμός, που ως εκ φύσεως διπολικός, έχει ως στόχο την καταστροφή του αντικειμένου και την διατήρησή

του υπό έλεγχο (Κωνσταντινίδου-Σέμογλου, 2001, 162). Η δεύτερη περίπτωση είναι συνδεδεμένη με την ευχαρίστηση από την πρόκληση του πόνου.

Και οι δύο εκδοχές τονίζουν τον κτητικό έλεγχο, που σύμφωνα με τον Φρόντ, πηγάζει από το μυϊκό σύστημα-έλεγχο. Στα κόμικς, για παράδειγμα είναι εμφανείς οι ενεργητικές δράσεις που εκδηλώνονται μέσω επιθετικών στοιχείων. Οι ήρωες επιδεικνύουν τη σωματική τους δύναμη, χτυπώντας, δίνοντας μπουνιές, κλωτσιές σε ''χαζούς'', ''αδύναμους'' χαρακτήρες που δεν μπορούν να τα βάλουν μαζί τους. Η μορφή εξουσίας του ''ήρωα'' στους άλλους τον καθιστά δυνατό στα μάτια των παιδιών δημιουργώντας την αίσθηση του προτύπου και της εν δυνάμει ταύτισης. Στο παιδικό χιούμορ το ξύλο εμφανίζεται απενοχοποιημένο γιατί δίνει λύσεις και ελέγχει τις καταστάσεις. Είναι συνδυασμένο με τα κυνηγητά, τα πεσίματα, τους ξυλοδαρμούς. Ωστόσο, αυτού του είδους οι εκδηλώσεις συσχετίζονται περισσότερο με τις μικρότερες ηλικίες (Κωνσταντινίδου-Σέμογλου, 2001, 163).

Όσον αφορά τις παιδικές γελοιογραφίες που θα παρουσιαστούν παρακάτω, τα παιδιά των μικρότερων τάξεων σχεδίαζαν πιο ελεύθερα σκληρές εικόνες όπως αίματα, γρατζουνιές, τραυματισμούς, μυτερά δόντια, μελανιασμένα μάτια. Παρουσίαζαν τα πρόσωπα σαν τέρατα, με χαρακτηριστικά άγριων ζώων, κακοποιών χαρακτήρων ή κλόουν, κωμικά πρόσωπα που παρέπεμπαν σε χαζούς και γενικότερα εξωπραγματικές, σουρεαλιστικές όψεις. Ενώ οι απεικονίσεις των μεγαλύτερων παιδιών παρουσίαζαν τις αστείες πλευρές των προσώπων πιο ήπιες, όχι τόσο κτηνώδεις και πιο εσωτερικές.

Θα πρέπει να τονιστεί πως η πλειοψηφία των παιδιών που σχεδίαζαν τέτοιες σκηνές ήταν αγόρια. '' Η στάση των αγοριών εμπεριέχει ενεργητικότητα και τάση για παραβίαση της κανονικότητας, ενώ η στάση των κοριτσιών είναι πιο παθητική και εμπεριέχει τάση για εναλλαγή της κανονικότητας, για τροποποίησή της και μάλιστα με τον τρόπο που να αντανακλά μια ευχάριστη εντύπωση. Η μεταμόρφωση αυτή αρκείται σε μορφολογικές διαφοροποιήσεις (μπλε σπίτι, ροζ χιόνι), στις εναλλαγές απώλειας και επανεμφάνισης του αντικειμένου (κλόουν, κορδέλες για έκπληξη) ή και στην απλή δημιουργία ευχάριστων εντυπώσεων. Η παραμόρφωση που επιδιώκουν τα αγόρια καταφεύγει στη δυσμορφία, σε σχηματικές διαφοροποιήσεις, στις

ασυμβατότητες που οδηγούν σε παράλογο (nonsense), δηλαδή στην παραβίαση του κώδικα ή σε μια θεματική απειλητική. Γενικά η στάση των κοριτσιών παραπέμπει περισσότερο σε έναν φόβο απώλειας, ενώ η τάση των αγοριών σε έναν φόβο χειρισμού κάποιου δυνατού'' (Κωνσταντινίδου-Σέμογλου, 2001, 164).

Θα μπορούσε να ειπωθεί πως τα αστεία χωρίζονται σε «αρσενικά» και σε «θηλυκά». Στα «θηλυκά» αστεία παρατηρείται μια ήπια προσέγγιση του χιούμορ, πιο παθητική και προσεγμένη. Αποφεύγονται οι λεπτομερείς δυσμορφίες, οι αιμοδιψείς χαρακτήρες και οι σχεδιαστικές αγριότητες. Τα κορίτσια προτιμούν τις σχεδιαστικές περιγραφές και όχι την αφήγηση γεγονότων που υποδηλώνονται σχέδια των αγοριών. Τα κορίτσια προτιμάνε τα απαλά χρώματα, ενώ τα αγόρια τα έντονα. Τα κορίτσια απεικονίζονται με περιποιημένη εμφάνιση, ενώ τα αγόρια όχι τόσο (Πανάϊκας, 1998, 108).

Η πρόθεση των αγοριών να προκαλέσουν αγωνία εκδηλώνεται τόσο με τη χρήση των υπερβολών ή των παράλογων ασυμβατοτήτων γιατί τους εξάπτει τη φαντασία και εκεί διοχετεύουν την επιθετικότητά τους.

Οι μεγαλύτερες ηλικίες δεν εμφανίζουν τόσο βάρβαρο χιούμορ. Το αστείο τους, πέρα από το παιγνιώδες πλαίσιο, επανέρχεται στη θετική αίσθηση-χαρούμενη διάθεση που αφήνει το γελοίο, και που ταυτίζεται με την ωριμότητα και τη θηλυκότητα (Κωνσταντινίδου-Σέμογλου, 2001, 162).

Στους μηχανισμούς του παιδικού αστείου έχει παρατηρηθεί το εξής:

1. Το παιδί καταφεύγει σε μια γενικευμένη παιγνιώδη κατάσταση με πρόθεση την παράταση του βιώματος της ευχαρίστησης που δίνει το αστείο.
2. Καταφεύγει στην ασυμβατότητα με τη γενικότερη έννοια αλλά δεν καταφέρνει να της αποδώσει τις διαστάσεις που θα την καθιστούσαν αστεία παρά μόνο όταν το βοηθάει σ' αυτό ασυνείδητα η δυναμική της πρόθεσής του (Κωνσταντινίδου-Σέμογλου, 2001, 166-167).

Κατά την ηλικία των 4 έως 6 ετών το γνωστικό επίπεδο των παιδιών βρίσκεται στη *διαισθητική περίοδο*. Το παιδί γνωστικά μπορεί να μην είναι σε

θέση να δώσει μια τεκμηριωμένη εξήγηση στην επίλυση ενός ζητήματος, αλλά «διαισθητικά» είναι ικανό να βρει τη λογική λύση του. *'' Το παιδί μπορεί να μην έχει την επίγνωση της διαδικασίας που ακολουθεί για την παραγωγή του αστείου, γνωρίζει ωστόσο «διαισθητικά» τι είναι αστείο. Όσον αφορά δε το αστείο που είναι ικανή να παράγει η ηλικία αυτή, σχετίζεται με την «παιδικότητα» που πλαισιώνει το αστείο των κόμικς ''* (Κωνσταντινίδου-Σέμογλου, 2001, 148).

Το παιδί μέσω του σκίτσου του -πόσο μάλλον συνδυασμένο με την αχανή φαντασία του- εκφράζει ό,τι δεν μπορεί να εκφράσει με τον λόγο του. Δημιουργεί έναν «ιερό» χώρο μέσω της φαντασίας του ο οποίος τον βοηθάει να αποφορτίζεται ή να χάνεται εκεί. Κάτι σαν φανταστική ουτοπία. Η γελοιογραφική απεικόνιση συνεπικουρεί τα ονειρικά του καταφύγια. Αυτό οφείλουμε να το σεβαστούμε αφού εκφράζοντάς τες, απελευθερώνεται. (Stern, 1992, 34-35). Το σατιρικό σκίτσο απελευθερώνει τις ψυχοσωματικές δυνάμεις του παιδιού, ακόμα και αυτές που ταράζουν την ψυχική του ηρεμία. Το γενετικό υλικό του γελοιογραφικού σκίτσου είναι να χαροποιήσει τον αποδέκτη-θεατή του. Αυτό αποτελεί και τον κύριο συντελεστή της δημιουργίας του (Wan, 2010).

Η ενήλικη γελοιογραφία διαφέρει αισθητά από την παιδική. Η φύση του αθώου, ανεπιτήδευτου αστείου ή γελοίου αντικαθιστάται από έναν φλεγματώδη ή εριστικό τόνο που δημιουργείται συνειδητά. Οι κοινωνικοπολιτικές εμπειρίες, οι ανεπτυγμένες ιδεολογικές απόψεις του σκιτσογράφου, τον διαφοροποιούν παρασάγγας από την παιδική νοοτροπία, που δεν έχει στόχο να προβληματίσει αλλά να διασκεδάσει. Νομοτελειακά η εξελικτική πορεία του ανθρώπου οδηγεί σε αυτή τη λογική. Βέβαια, το παιδί *''λαχταράει''* να γίνει ένας ενήλικος και εξελίσσεται προς αυτή την κατεύθυνση. *''Το συναίσθημα που εκφράζεται από το παιδί μέσα από μian ιδιαίτερη αισθητική, δεν μπορεί να αδραχτεί από τον ενήλικο παρά αν αυτός τοποθετηθεί στο επίπεδο της παιδικής τέχνης''* (Stern, 1992, 22).

Ό,τι για το παιδί λειτουργεί ως πληροφορία, για τον ενήλικα ερμηνεύεται ως παιδικότητα, άρα μεταφορά. Αυτή την ιδιότητα κατέχει η τέχνη των κόμικς. Καθώς πρόκειται για έναν χώρο όπου η παιδικότητα από την ενηλικίωση

διαχωρίζεται μέσα από την τομή του πληροφοριακού από τον μεταφορικό λόγο (Κωνσταντινίδου-Σέμογλου, 2001, 175).

Αυτό ίσως να αιτιολογεί και την εικαστική επιλογή ενός καλλιτέχνη να είναι γελοιογράφος. Ο επαγγελματίας βασανίζεται να βρει τις μορφοπλαστικές αξίες που θα τον οδηγήσουν σε ουσιώδη, πετυχημένα έργα. *‘‘Η απόσταση ανάμεσα στην εικόνα που χαράζει το παιδί και στην εικόνα που κουβαλάει μέσα του ο ενήλικος μπορεί να είναι τέτοια που κάνει κάθε απήχηση αδύνατη. Ο ενήλικος οφείλει να ψάξει να βρει μακριά από τη δική του αντίληψη (ίσως σε παρθενικές ζώνες του παρελθόντος του, του υποσυνείδητού του, σε καταστάσεις όπου το λογικό του παύει να κυριαρχεί) τις ρίζες μιας ενδεχόμενης κατανόησης. Μια σχέση πολύ βαθιά με την παιδική τέχνη είναι δυνατή με τον όρο μιας προσαρμογής του ενήλικου. Δεν υπάρχει κατανόηση παρά μόνο τη στιγμή που παύει να ορθώνει σε χρυσό κανόνα το δικό του όραμα, παίρνοντάς το για αφετηρία και θεωρώντας το σαν απόλυτη αξία’’* (Stern, 1992, 23).

Πρόδρομοι της σατιρικής γελοιογραφίας και με βαθιά επίγνωση της καλλιτεχνικής τους επιλογής αποτελούσαν οι Daumier, Hogarth, Gillray, Beerbohm, Cruikshank, Cennini, Rousseau.

Στον ενήλικο έχει εμφυσηθεί υποσυνείδητα ο φόβος της αναληθοφάνειας. Φοβάται το γελοίο, ως μη λογικό στοιχείο, που δεν επεξηγεί την πραγματική αλήθεια, δίνοντάς του μια στάση για περιφρόνηση και σκεπτικισμό, που αποκρύβει την ανασφάλειά του. Απεναντίας, η μη παρωχημένη φαντασία του παιδιού, του επιτρέπει ανεμπόδιστα την έκφραση των πηγαίων αισθημάτων του. Στο παιδικό σκίτσο όλα είναι εφικτά. Τεράστιοι άνθρωποι, περίεργοι εξωγήινοι, ανθρωπόμορφα ζώα που προκαλούν έκπληξη, φόβο, γέλιο.

Ο Stern εξηγεί ότι: *‘‘Οι καλλιτεχνικές δυνάμεις ήταν στον καθένα από μας, μα καταστρέφουμε ακόμα και τα τελευταία ίχνη τους από φόβο μήπως φανούμε «απλοϊκοί». Έχουμε εξερευνήσει το σύμπαν και είμαστε κορεσμένοι από γνώσεις, από εμπειρίες. Και όμως τίποτα δεν είναι αποτελειωμένο. Τα πάντα θα μπορούσαν να παρουσιαστούν στη φαντασία και, στο παιδί, παρουσιάζονται τα πάντα’’* (Stern, 1992, 26).

Η επιλογή του ενήλικου είναι να επιζητήσει την παιδική σκέψη. Εμμένει στην απλοποίηση της φόρμας και τον υπερτονισμό των ήδη τονισμένων

χαρακτηριστικών. Η νοητική παρατήρηση ενός παιδιού όταν βλέπει ένα πρόσωπο με μεγάλα μάτια είναι τα μεγαλοποιήσει ακόμα περισσότερο. Τα αναπαριστά σαν δύο μικρές μπάλες. Δεν είναι τυχαίο που η παιδική τέχνη λειτουργεί με βασικά σύμβολα και σχήματα.

Αντίστοιχα, έρχεται και ο καιρός που το παιδί με τη σειρά του χάνει τη φαντασία του, ή τουλάχιστον τη μετριάζει. Το στάδιο μετάβασης από την παιδική στην εφηβική ηλικία μειώνει σιγά σιγά τη ζωνή του φαντασία. Μεγάλος παράγοντας αυτής της υπαιτιότητας οφείλεται και στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Στα παιδιά η φαντασία λειτουργεί τονωτικά. Μελέτες έχουν δείξει ότι η φαντασία ωφελεί το παιδί και είναι επιζητούμενη. Οι αισθήσεις, οι αντιλήψεις, οι εικόνες, οι ιδέες όλα συμβάλουν στην καλύτερη ψυχοσωματική δομή. Η φαντασία υπακούει το συναίσθημα του παιδιού. Αυτός είναι και ένας από τους βασικούς λόγους που οι γελοιογραφίες και τα κόμικς ενθουσιάζουν τα παιδιά. Διεισδύουν άκοπα στον εσωτερικό τους κόσμο. Η ελευθερία της αδέσμευτης φαντασίας διεγείρει το μυαλό και αισθάνονται απενοχοποιημένοι και στο να την απεικονίσουν (Wan, 2010).

Η οπτική φαντασία είναι ένα οικουμενικό δώρο του ανθρώπινου μυαλού, ένα δώρο που στο μέσο άνθρωπο γίνεται εμφανές σε νεαρή ηλικία. Όταν τα παιδιά αρχίζουν να πειραματίζονται με σχήμα και χρώμα, αντιμετωπίζουν την ανάγκη του να επινοήσουν έναν τρόπο να αναπαραστήσουν τα αντικείμενα της εμπειρίας τους σ' ένα δεδομένο καλλιτεχνικό μέσον (Arnheim, 2001).

Η φαντασία απαιτεί παιχνίδι. Το γελοιογραφικό σκίτσο είναι ένα παιχνίδι. Στα χέρια των παιδιών μετατρέπεται ως ελεύθερο μέσο έκφρασης και δημιουργίας. Το παιδί είναι ανεξάρτητο να κινηθεί και μάλιστα το επιτάσσει και η ίδια η τεχνική. Μετατρέπει, σατιρίζει, προσθέτει και αφαιρεί. Ακόμα και στους ενήλικους κομίστες-σκισσογράφους είναι η ίδια η τεχνική που ορίζει την απαιτούμενη ελευθερία της αδέσμευτης φιγούρας. Στο σκίτσο η υπερβολή είναι ο κανόνας. Οι παραμορφωμένες εικόνες πάντα θα ελκύουν την παιδική φαντασία.

Η μίμηση αποτελεί βασικό στοιχείο της παιδικής ηλικίας. Είναι συνδεδεμένη με τα πρώτα στάδια της ανάπτυξής του. Η μίμηση προς την ενήλικη ζωή αποτελεί διαρκές ερέθισμα και πηγή έμπνευσης. *''Το παιδί δεν πετυχαίνει να εξομοιωθεί με το μοντέλο του παρά μόνο μετά από υπερβολικές προσπάθειες τόσο κινητικές όσο και διανοητικές. Εξάλλου ο κόσμος του παιχνιδιού δεν είναι παρά κόσμος μίμησης των μεγάλων''* (Κωνταντινίδου-Σέμογλου, 2001, 60).

Το παιδί είναι άμεσα ταυτισμένο με το μοντέλο της μίμησης και εκεί βιώνει την ευχαρίστηση. Η συγκεκριμένη ιδέα συμπίπτει με την ψυχαναλυτική θεωρία του Lacan που επισημαίνει την ευχαρίστηση του παιδιού στο στάδιο του καθρέφτη. Η θεωρία αυτή αναφέρεται στη χρονική στιγμή που το παιδί (6-18 μηνών), μην έχοντας αναπτύξει τις ταυτοτικές λειτουργίες του εαυτού του και του σώματός του (Εγώ), βλέπει την εικόνα του στον καθρέφτη και δεν αναγνωρίζει τον ίδιο σαν ον, αλλά μια εικόνα που φανερώνεται στα μάτια του ως επιθυμητή. Θαυμάζει την εικόνα που βλέπει, συνδυάζοντάς την με το ιδανικό Εγώ του. Έτσι, αναπτύσσει μια αλλοτριωμένη εικόνα για τον εαυτό του, που κινείται σε έναν φαντασιακό κόσμο. Οικειοποιεί το είδωλο και ταυτίζει την εικόνα του με «έναν άλλον». Οπότε το Εγώ δε συνάδει με αυτό που είναι πραγματικά (Dethy, 2000, 49).

Ο Lacan στη θεωρία του εισάγει τον όρο *''κοινωνικό πρώτο ενικό πρόσωπο''* αιτιολογώντας την ταύτιση της παρόμοιας εικόνας του με αυτή που είναι διαμορφωμένη στην κοινωνία (Dethy, 2000, 50). Μέσα από το *''κοινωνικό πρώτο ενικό πρόσωπο''* δημιουργεί μια φαντασίωση εξιδανίκευσης για τον εαυτό του που δεν αντιστοιχεί στην πραγματικότητα.

Κατά την Κωνταντινίδου, στο στάδιο του καθρέφτη πραγματοποιείται η θριαμβευτική ανάδυση της εικόνας με τη μιμική ευχαρίστηση που τη συνοδεύει και την ευαρέσκεια από τον έλεγχο της κατοπτρικής ταύτισης. Δηλώνει ακόμη τα ακόλουθα: *''Θεωρώ πως το παιχνίδι παραπέμπει στην ίδια ευχαρίστηση ελέγχου, η οποία παρομοιάζεται με την ευχαρίστηση που δίνει το χιούμορ ως μηχανισμός άμυνας, άποψη με την οποία συμφωνούν πολλοί μελετητές (Φρόντ, Μπερζόν κ.ά.)* (Κωνταντινίδου-Σέμογλου, 2001, 60).

Σε άλλο σημείο αναφέρει: *''Η καταγωγή του παιδικού χιούμορ τοποθετείται στα παιχνίδια μίμησης, τα οποία σηματοδοτούν την αρχή της συμβολικής σκέψης στο*

παιδί. Το παιδί στη φάση αυτή μεταχειρίζεται τα αντικείμενα και τα πρόσωπα σαν ήταν άλλα από αυτά που είναι'' (Κωνταντινίδου-Σέμογλου, 2001, 60-61).

Πολύ εύστοχα ο Φρόντλ θα ισχυριστεί ότι με το χιούμορ, όπως και με τα όνειρα, παρακάμπτουμε τις απαγορεύσεις που επιβάλλονται από τον «πολιτιστικό λογοκριτή» (Κανατσούλη, 1993, 24). *''Αν όμως το γέλιο είναι λυτρωμός και ταυτόχρονα εξύψωση από τα επίγεια πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι οι οποιοσδήποτε μορφές αστείου, ακόμη και οι πιο εκλεπτυσμένες, συνοδεύονται ή γεννούν συναισθήματα όχι μόνο ποικιλόμορφα, αλλά συχνά αντιφατικά. Με το γέλιο επιτυγχάνεται κάθαρση, η οποία δεν είναι πάντα ανώδυνη για το θύμα του αστείου. Μπορεί οι συναισθηματικές αποχρώσεις που προσλαμβάνει για τον εκάστοτε ακροατή η κωμική αφήγηση να είναι πολυειδείς, κύριο όμως και απαραίτητο γνώρισμά τους είναι η έλλειψη συμπάθειας προς το διακωμωδούμενο πρόσωπο, μια στιγμιαία αναισθησία της καρδιάς'' (Κανατσούλη, 1993, 23). Για τον Μπερζόν: ''Η αδιαφορία είναι το φυσικό περιβάλλον του αστείου, το γέλιο δεν έχει μεγαλύτερο εχθρό από τη συγκίνηση'' (Κανατσούλη, 1993, 23).*

Στις γελοιογραφικές απεικονίσεις, πολλές φορές θα δούμε ότι χρησιμοποιούνται αντικείμενα ενηλίκων όπως ρούχα, αξεσουάρ, αμάξια. Πράγματα και λειτουργίες όπου ο ανήλικος δεν έχει ακόμα πρόσβαση (Stern, 1992, 26). Ενήλικες και ανήλικες αλληλοεπηρεάζονται. Το παιδί πέρα από τα αστεία που μπορεί να προσλάβει, μαθαίνει να ταυτίζει την έννοια του αστείου με τα αστεία του ενήλικου. Το γέλιο του ενήλικα ασκεί θετικό ρολό στο να καταλάβει ένα παιδί πως οι παρεμβολές του είναι αστείες και πως προκαλούν τη διασκέδαση του άλλου. Το παιδί στην επαφή του με τον ενήλικα μαθαίνει να συνδέει την έννοια του αστείου με μια ασυμβατότητα και παράλληλα έναν τρόπο χειρισμού των συναισθημάτων των άλλων. *''Μέσα από μια συναισθηματική αλλαγή με τον ενήλικα το παιδί ανακαλύπτει τη δύναμη να διασκεδάσει τους άλλους και προσπαθεί να μιμηθεί τους μηχανισμούς των μεγάλων και να προσανατολίσει τις δημιουργίες του σε αυτό τον σκοπό'' (Κωνταντινίδου-Σέμογλου, 2001, 53).*

5.2 ΠΑΙΔΙΚΗ ΓΕΛΟΙΟΓΡΑΦΙΑ

Η εικόνα σχετίζεται άμεσα με τον λόγο. Πόσο μάλλον όταν αποτελεί μια σατιρική απεικόνιση. Το μεγαλύτερο μέρος των γελοιογραφιών, κόμικς, σκίτσα και γενικότερα τα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία περιέχουν αφηγηματικά λεκτικά στοιχεία.

''Είδος εγγενώς πολυτροπικό, το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο αμφισβητεί έντονα την παντοδυναμία του γραπτού λόγου και στηρίζεται άμεσα όχι μόνο σε αυτόν αλλά και στην εικόνα. Στο εικονογραφημένο η οπτική τροπικότητα, ως εικονογράφηση αλλά και ως μορφή γραπτού κειμένου (π.χ. ιδιαιτερότητα γραμματοσειράς), αποτελεί τον έναν από τους δύο βασικούς παράγοντες με τους οποίους το κειμενικό μήνυμα συναντά τον αναγνώστη που καθίσταται πλέον θεατής'' (Γιαννικοπούλου, 2008, 27).

Η παρουσία του παιδικού γελοιογραφικού είδους παρότι θεωρείται πιο απενοχοποιημένη και «αντιφρονούσα», ωστόσο δεν είναι και τόσο αδέσμευτη σε σχέση με άλλα αφηγηματικά είδη. Σύμφωνα με τον Μαρτινίδη: *''Η καλλιτεχνική ελευθερία και η δημιουργική πνοή δεν είναι όσο απεριορίστες φαίνονται από πρώτη ματιά (όσο θα μας άρεσε ή θα μας κολάκευε να είναι), καθώς πίσω από το επιφανειακά απειρωστό παραμονεύει μονίμως το πεπερασμένο και το στερεότυπο''* (Μαρτινίδης, 2000).

Όταν το παιδί ζωγραφίζει, δε θεωρητικολογεί, ούτε παράγει «αδικαιολόγητα» έργα. Στο παιδικό μυαλό, ένα έργο που έχει συγκινησιακό φορτίο είναι ισχυρότερο από τη γλώσσα ή τη λεκτική έκφραση. Όχι όμως το αντίθετο. Όσο τα πλαστικά μέσα του παιδιού εξελίσσονται, τόσο περισσότερο τροφοδοτείται και το συναισθηματικό υλικό στις εικόνες του (Stern, 1992, 26).

'' Το σκίτσο αποτελεί την εικαστική τεχνική ενός εύπλαστου ιδεογράμματος, με τάσεις απλοποίησης, σχηματικότητας, αναφοράς στα ουσιώδη, χωρίς ιδιαίτερες περιγραφικές αναλύσεις. Ιστορικά, το σκίτσο δήλωνε το προκαταρκτικό, πρόχειρο ή βιαστικό σχέδιο που ακόμα δεν έχει ολοκληρωθεί ή τελειοποιηθεί. Η ανακάλυψη της καλλιτεχνικής του αξίας ήρθε σταδιακά και έγινε αποδεκτή ως μια νέα εικαστική τεχνική προσέγγιση με άρτια αποτελέσματα'' (Πασχάλης, 2006, 47-48). Η κωλυσιεργία της αποδοχής του οφειλόταν στην προχειρότητα, αλλά και την ευτέλεια των υλικών σχεδιασμού (κάρβουνο, πένα, μολύβι).

Κατά τον Hofmann η ακριβής ερμηνευτική προσέγγιση για την γελοιογραφική προσωπογραφία θεωρείται ο όρος *caricature* (Πασχάλης, 2006, 46). Ένας από τους πρώτους καλλιτέχνες που προσέγγισε τις ζωγραφιές μέσα από το πρίσμα της καρικατούρας ήταν ο Leonardo da Vinci που μέσα από τις μελέτες πάνω στα πρόσωπα δε δίστασε να τα παραμορφώσει σε γκροτέσκες φιγούρες τους ανθρώπους. Τους ασχέμαινε, ακόμα και στα όρια της ζωομορφίας (Gombrich, 1938). Αυτό όμως που έκανε περισσότερο ήταν μια βαθύτερη μελέτη της ανθρώπινης ψυχοσύνθεσης διαμέσου της φυσιογνωμίας.

Οι αρχαίοι Έλληνες ήταν οι πρώτοι που ασχολήθηκαν με την μελέτη του ανθρώπου. Οι μελετητές του Αριστοτέλη (ψευδο-αριστοτελικοί), παρατήρησαν τα ανθρώπινα χαρακτηριστικά στο έργο *Φυσιогνωμονικά* και διέκριναν μια σύνδεση ανάμεσα στα ψυχικά και σωματικά γνωρίσματα (Aristotle, 1955). Υποστήριζαν ότι τα φυσιогνωμικά χαρακτηριστικά δίνουν τις απαραίτητες πληροφορίες για έναν άνθρωπο. Η *Φυσιогνωμική*, που αποτελεί μια ψευτο-επιστήμη, ασχολείται με την εμφάνιση των εξωτερικών χαρακτηριστικών ενός ανθρώπου, ιδιαιτέρως με την όψη-πρόσωπο. Μελετά όλα τα μέρη του προσώπου, όπως το μέτωπο, τα φρύδια, τα μάτια, τη μύτη, τα μάγουλα, τα αυτιά, τα χείλη, το πηγούνι, και βγάζει τα συμπεράσματά της ανάλογα με το σχήμα, το μέγεθος, τη θέση σε σχέση με τα άλλα μέρη του προσώπου, το χρώμα κλπ. Όλες αυτές οι πληροφορίες πρέπει να συνδεθούν μεταξύ τους και να γίνει η σύνθεσή τους ώστε να βγουν τα σωστά συμπεράσματα.

Στα προηγούμενα χρόνια, κάποιοι μελετητές προσπαθούσαν να εξηγήσουν φυσιогνωμικά τους ανθρώπους, προσδίδοντάς τους ιδιότητες από ζώα στα οποία κατά κάποιον τρόπο έμοιαζαν (Πασχάλης, 2006, 54). Άλλοι εστίασαν στις διαφορές μεταξύ των ανθρώπων, διαχωρίζοντας τις φυλές τους, όπως Αιγύπτιοι, Θράκες, Σκύθες και μελετώντας τις διαφορές τους. Άλλη ομάδα μελετητών, προσπάθησαν να εξηγήσουν τις διαφορές βάσει των εκφράσεων του προσώπου που συνδέονται με τα διάφορα συναισθήματα. Γενικά διαπίστωναν ότι τα πλέον κατάλληλα σημεία στα οποία πρέπει να εστιάσει ένας φυσιогνωμιστής είναι η περιοχή των ματιών, του μετώπου, του κεφαλιού, του προσώπου και έπειτα στο στήθος, στους ώμους και στα άκρα.

Η *Φυσιογνωμική* στον Μεσαίωνα απαξιώθηκε και χρησιμοποιήθηκε κυρίως ως στοιχείο της μαντικής τέχνης. Αναβιώνει ξανά το 1772 από έναν διάσημο Ελβετό φυσιογνωμισμό τον Γιόχαν Λαβατέρ (Πασχάλης, 2006, 53-55). Σύμφωνα με τον ίδιο, τα ανθρώπινα πρόσωπα είναι τόσα πολλά και διαφορετικά μεταξύ τους, όσο και οι άνθρωποι χαρακτήρες. Ωστόσο, η *Φυσιογνωμική* διακατέχεται από αβάσιμες πληροφορίες που δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα, αλλά παραπέμπουν σε στερεότυπα, αμβλύνουν τις διακρίσεις και μπορούν να οδηγήσουν σε ρατσιστικές απόψεις.

Οι εικαστικοί και λογοτεχνικοί τρόποι σάτιρας και ειρωνείας συνδέονται με επικοινωνία μεταξύ τους (Γιαννικοπούλου, 2008), (Σκαρπέλος, 2000). Ενυπάρχει σε αυτούς το ίδιο σαρκαστικό πνεύμα που διαχέεται προς κάθε κατεύθυνση και απορροφά τις εξωτερικές επιρροές. Έτσι, σχηματοποιεί τα τυπικά χαρακτηριστικά των ανθρώπινων ελαττωμάτων και αδυναμιών και καταλήγουν σε εύθυμους αστεϊσμούς (Πασχάλης, 2006, 51). Η προδιάθεση για υπερβολή και οι ακραίες εκφράσεις χαρακτηρίζουν κάθε σατιρικό έργο (Πασχάλης, 2006, 52).

Όπως ειπώθηκε και προηγουμένως, στη σάτιρα των παιδιών εσωκλείεται η παραμόρφωση των χαρακτηριστικών. Η κωμική βία φαίνεται να τους διασκεδάζει καθώς γελάνε όταν βλέπουν στραπατσαρισμένες, ακαθόριστες τις ανθρώπινες μορφές. Τις συνδέουν παρορμητικά με αστεία γεγονότα, λόγω της διαφορετικής μορφής που δεν είναι μια συνηθισμένη κατάσταση της πραγματικής καθημερινότητας. Όπως τα μάτια που πετάγονται έξω, μια φιγούρα που συνεθλίβει, ή ένα αμόνι που πέφτει και συντρίβει τον άνθρωπο. Ταυτόχρονα και η αλλαγή του χώρου στην εικόνα ευνοεί κωμικές καταστάσεις (Γιαννικοπούλου, 2004, 3).

Το παιδί στην παιδική γελοιογραφία δε συνδυάζει αποκλειστικά την τυπική παραμόρφωση των προσώπων με συναφή δαιμονοποιημένα-τρομακτικά-τερατόμορφα στοιχεία, αλλά και ούτε τους συμβολισμούς που αποδίδονται απαραίτητα σε αυτά. Η γελοιογραφική δαιμονοποίηση ποικίλει, εκτεινόμενη από την ταύτισή της με αντίστοιχους κοινωνικούς, θρησκευτικούς, πολιτικούς φορείς που στοχοποιεί, ενώ το εύρος της εξαπλώνεται μέχρι και το παιγνιώδη

σατιρικό κάλυμμα προσώπων με διαβολική όψη-έκφραση (Πασχάλης, 2006, 31). Ο εμπαιγμός των σατιρικών σκίτσων βασίζεται στην αμφιθυμική φύση του χιούμορ που συναντάται συχνά στον εικαστικό χώρο. Ο Norbert Scheider παρατηρεί ότι, όπως σε κάθε μορφή πορτρέτου, έτσι και η γελοιογραφία διατηρεί μια μαγική ικανότητα να δρα υποκαθιστώντας το αντικείμενο, ως ένα είδος αντιπροσώπου για το απόν πρόσωπο. Εξηγεί ότι κατά αυτόν τον τρόπο, η γελοιογραφική μορφή δείχνει καθαρά ότι *“ή οπτική παραμόρφωση της ομοιότητας, και ειδικότερα του προσώπου, χρησιμοποιήθηκε ως τρόπος έκφρασης επιθετικότητας απέναντι σε συγκεκριμένα πρόσωπα. Τα αντικείμενα του μίσους γελοιοποιούνταν και ονειδίζονταν μέσω της παραμόρφωσης του ειδώλου τους”* (Scheider, 1999, 73).

Η σάτιρα λειτουργεί αλληλένδετα με τις αρχικές αξίες (ηθική). Οι πράξεις, τα λεγόμενα και, γενικότερα, οι συμπεριφορές των ανθρώπων είναι αυτές που παρακινούν τον δημιουργό να τις αναδείξει. *“Ο σατιρικός δημιουργός (χιουμορίστας) παραμένει εμπειριστής, καθώς επεξεργάζεται στοιχεία που παρουσιάζουν ενδιαφέρον και τον εμπνέουν, ενώ δεν τον απασχολεί το αξιακό σύστημα, όπως θα ενδιέφερε έναν ηθικολόγο. Από την πλευρά του ηθικολόγου η διαφορά έγκειται στο ότι ανησυχεί προς την ροπή για εκμετάλλευση μέσω της αυθόρμητης και μη συμπερασματικής σάτιρας”* (Πασχάλης, 2006, 33).

Η ανοχή που παρουσιάζεται στο σατιρικό σκίτσο δεν αποτελεί αδέσμευτη μέθοδο, αλλά συγκροτείται σε μια εγκιβωτισμένη επιρροή που ασκεί βασική επίδραση στην ελευθερία της έκφρασης πάντα μέσω ενός πλαισίου (Καρακατσάνη, 2009, 24). Ως αποτέλεσμα η γελοιογραφία να κλονίζεται από την ελευθεροτυπία της και την δημοκρατικοτητά της. Έτσι προκύπτει και η συνάφεια του χιούμορ με την ηθική, καθώς ένας κάλος χιουμορίστας πρέπει να διέπεται από μια ορθή, αξιακή κρίση ώστε να θεωρηθεί ηθικά άρτιος και καλλιτεχνικά ολοκληρωμένος.

“Η σάτιρα έχει πάντοτε έντονη συνείδηση της διαφοράς ανάμεσα στο πώς είναι τα πράγματα και στο πώς θα έπρεπε να είναι. Ο σατιρικός ανήκει συχνά στη μειοψηφία, δεν μπορεί όμως να είναι δεδηλωμένος απόβλητος. Για να έχει επιτυχία θα πρέπει η κοινωνία του να αποδέχεται έστω και τυπικά τα ιδανικά, που αυτός υπερασπίζεται. Αν συμβαίνει αυτό, τότε ο σατιρικός βρίσκεται σε μια πιο λεπτή και ενδεχομένως πιο αποτελεσματική θέση από εκείνου που απλώς καυτηριάζει την ανηθικότητα. Έχει τότε

τη δυνατότητα να εκμεταλλευτεί πληρέστερα τις διαφορές ανάμεσα στα φαινόμενα και στην πραγματικότητα και ιδιαίτερα, να ξεσκεπάσει την υποκρισία. Είναι πασίγνωστο ότι το πετσί του εκπαιδευτή είναι πιο ευαίσθητο από εκείνο του αχρείου. Ο ένας δεν έχει να κρύψει τίποτε, ο άλλος τα πάντα. Όλη του η φήμη κινδυνεύει. Αποδέχεται στα φανερά ιδανικά που στα κρυφά είτε αδιαφορεί για αυτά είτε τα παραβιάζει'' (Καρακατσάνη, 2009, 24).

Ο φιλόσοφος Bergson θεωρεί για το φαινόμενο του γέλιου ότι αποτελεί ένα κοινωνιολογικό αίτιο εκδήλωσης-συμπλέγματος ανωτερότητας ή επιθετικότητας. Υποστηρίζει ότι γελώντας με τα λάθη ενός ανθρώπου, τα παθήματα ή τα ελαττώματά του επιβεβαιώνεται η ανωτερότητά μας. Το γέλιο, μέσω της κατάκρισης, μπορεί να τιμωρεί, να αποδοκιμάζει να προκαλεί. Ως αποτέλεσμα να «αποκοινωνικοποιεί» τον διακωμωδούμενο από το ευρύτερο σύνολο. Αντίστοιχα, συνετίζει, «διορθώνει τα ήθη» και λυτρώνει επανεντάσσοντας πάλι τον άνθρωπο (Bergson, 1998, 15-30).

'' Το ελάττωμα, όντας άσχημη ψύχωση της φύσης ή στένωση της βούλησης, μοιάζει συχνά με δυσκαμψία της ψυχής. Βέβαια, υπάρχουν ελαττώματα μέσα στα οποία η ψυχή θρονιάζεται κανονικά, μαζί με όλη τη γονιμοποιό ισχύ που μεταφέρει, και τα παρασύρει, ζωογονημένα σε έναν κινούμενο κύκλο μεταμορφώσεων. Αυτά είναι τραγικά ελαττώματα. Αλλά το ελάττωμα που θα μας κάνει κωμικούς είναι, απεναντίας, εκείνο το οποίο μας κομίζουν απέξω σαν έτοιμο πλαίσιο μέσα στο οποίο θα εισέλθουμε. Το πλαίσιο μας επιβάλλει την ακαμψία του, αντί να δανειστεί την ευελιξία μας. Δεν το περιπλέκουμε: απεναντίας, αυτό μας απλουστεύει. Εδώ ακριβώς φαίνεται να έγκειται η ουσιώδης διαφορά ανάμεσα στην κωμωδία και το δράμα. Ένα δράμα, κι όταν ακόμα μας ζωγραφίζει πάθη ή ελαττώματα που έχουν όνομα, τα ενσωματώνει τόσο καλά στο πρόσωπο ώστε τα ονόματά τους λησμονιούνται, τα γενικά τους χαρακτηριστικά απαλείφονται και δεν σκεφτόμαστε καθόλου αυτά, αλλά το πρόσωπο που τα απορροφά '' (Bergson, 1998, 19).

Αυτό το είδος χιούμορ αρέσει πολύ στους ανήλικους καθώς λειτουργεί ως μέσο αποφόρτισης της καταπιεσμένης επιθετικότητας. Σε αναντιστοιχία με το ενήλικο χιούμορ που έχει αποκτήσει αποδεκτά κοινωνικά πλαίσια, το παιδικό διαφέρει. Οι προσωπικότητες των παιδιών, που αναπτύσσονται ακόμα, δεν μπορούν να διαχειριστούν ή να ξεχωρίσουν το πόσο βδελυρό ή επιτρεπτό πρέπει να είναι το χιούμορ. Κατά αυτόν τον τρόπο εκδηλώνεται και η επιθετικότητά τους. Εξού και τα παραδείγματα «βρώμικου» ή υβριστικού

χιούμορ που τους διασκεδάζει και αγαπούνε. Το χιούμορ των ανήλικων δεν έχει εκπολιτιστεί. Εμφανίζεται συνειδητά απελευθερωμένο και ανεπιτήδευτο.

Η «γελοιοποίηση» κατέχει σημαντικό τμήμα στην κοινωνική ζωή, μιας και υποβόσκει ο φόβος του σατιρικού επίκεντρου και καλλιεργεί στα μέλη των ομάδων μια στάση παραμονής σε προσδιορισμένα αποδεκτά πλαίσια.

''Καθώς πιστεύουμε ότι το γέλιο έχει κοινωνική σημασία και κοινωνική εμβέλεια, ότι το κωμικό εκφράζει προπάντων μια ορισμένη επιμέρους μη προσαρμογή του προσώπου στην κοινωνία, ότι, τέλος, το μόνο κωμικό που υπάρχει είναι ο άνθρωπος, αυτό στο οποίο εξαρχής στοχεύσαμε είναι ο άνθρωπος, είναι ο χαρακτήρας'' (Bergson, 1998,109).

Ο Μπεργκσόν συνδέει τη φύση του γέλιου με τις κοινωνικές νόρμες, όπως ακριβώς κάνει και η σάτιρα. Συγκλίνει με τη θεώρηση του Αριστοτέλη που αντιλήφθηκε ότι η διακωμώδηση εμπεριέχει βασανιστικές επιρροές που δεν προκαλούν πόνο, εφόσον διακωμωδεί όσα πρόσωπα είναι κατώτερα από μας. Σε αυτήν την παρατήρηση εντοπίζονται και οι μετέπειτα ερμηνείες της κωμωδίας. Η Κωστήου υποστηρίζει ότι: *''Για παράδειγμα, η άποψη του Bergson για το κωμικό ως «μηχανική επίφαση του ζώντος» απορρέει ουσιαστικά από την επίγνωση της αδυναμίας του ανθρώπου να συμπεριφερθεί φυσικά, ηθικά και κοινωνικά, όπως θα όφειλε. Η ύψιστη ηθική λειτουργία της κωμωδίας για τον Bergson, καθώς και για τον Freud, έγκειται στην έκθεση ή στην ανακάλυψη αρνητικών, ως κάποιο βαθμό, ανθρώπινων ιδιοτήτων''* (Κωστήου, 2005, 39).

Το χιούμορ, στον εκπαιδευτικό χώρο, αποτελεί αγωγό μετάδοσης αξιών και στάσεων, που μπορεί να επιδράσουν αρνητικά στους μαθητές. Οι ενδεχόμενες σατιρικές απροσεξίες ή τα λάθος αστεία από τον εκπαιδευτικό μπορεί να δημιουργήσουν την εντύπωση ότι διακατέχεται από σεξιστικές και ρατσιστικές ιδεολογίες. Αυτό μπορεί να προκαλέσει για έναν μαθητή ή μία ομάδα μαθητών μια ανεπιθύμητη κοινωνικά εικόνα.

''Η αρνητική πλευρά του σχετίζεται με το γεγονός ότι το θύμα όχι μόνο υποτιμάται ή προσβάλλεται αλλά γελοιοποιείται στα μάτια τρίτων, οι οποίοι συγκροτούν μια κουστωδία αμείλικτου γέλιου. Η υποτίμηση ή η προσβολή του μαθητή μέσω του

χιούμορ μπορεί να οδηγήσει σε συναισθηματική ανάσχεση, σε διατάραξη της σχέσης και σε παρεμπόδιση της μετέπειτα πορείας μάθησης. Θα πρέπει πάντως να υπενθυμίσουμε ότι ο κίνδυνος της γελοιοποίησης ενός παιδιού από συμμαθητές του συνιστά μια μορφή θυματοποίησης που μπορεί να αντιμετωπιστεί: α) με την παρουσία ενός καλού φίλου για το παιδί-στόχο, β) με την ενθάρρυνση του παιδιού να ενταχθεί και να συμμετάσχει στην ομάδα και γ) με το να λειτουργήσει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός ως μία ασφαλής βάση για το παιδί, παρέχοντας ένα πλαίσιο καθοδήγησης και εμπιστοσύνης '' (Χανιωτάκης, 2011, 212).

Στην εκπαίδευση πάντοτε γίνονται προσπάθειες για εύρεση αποδοτικότερων τεχνικών και μεθόδων που θα φέρουν καλύτερα αποτελέσματα και θα καταστήσουν τη μάθηση πιο βιωματική. Τα τελευταία χρόνια μία από τις πρακτικές για τις οποίες γίνεται πολύς λόγος είναι οι διαθεματικές εργασίες (Ματσαγγούρας, 2002). Τα εικαστικά αποτελούν ένα μάθημα του οποίου η φύση του επιτρέπει να είναι διαθεματική (διαδραστική-βιωματική). Με τις κατάλληλες προϋποθέσεις μπορεί να προβεί σε συνεργασία με πλείστους κλάδους μαθημάτων. Εξάλλου, ο βασικός άξονας αυτής της αλληλεπίδρασης δεν πρέπει να ξεφεύγει από τους δικούς του διδακτικούς σκοπούς. Ο έγκαιρος προγραμματισμός, η σωστή οργάνωση και οι αμοιβαίες υποχωρήσεις οδηγούν σε μια προσοδοφόρα και γόνιμη επίτευξη. Είναι προς το συμφέρον των Εικαστικών να παίρνουν οι ίδιοι τις πρωτοβουλίες για αυτές τις συνεργασίες, διασφαλίζοντας την ωφέλεια που θα έχουν οι μαθητές τους στο δικό τους γνωστικό επίπεδο.

Ένα από τα θέματα που πολλοί εικαστικοί καθηγητές περιλαμβάνουν στη διδασκαλία τους είναι η προσωπογραφία (πορτρέτο). Μέσω των διάφορων καλλιτεχνικών ρευμάτων που έχουν αναπτυχθεί στην τέχνη, οι εικαστικοί επιθυμούν αντίστοιχα να εξηγήσουν και τη λογική που τα διέπει. Όλα τα καλλιτεχνικά ρεύματα έχουν τη δική τους πορεία και αιτία στον χρόνο και όλα καταλήγουν στο ότι δημιουργήθηκαν για να εκφραστούν μέσω της τέχνης. Πράγμα που βοηθάει τα παιδιά να αντιληφθούν ότι η τέχνη είναι έκφραση.

Το πορτρέτο έχει άμεση σχέση με την προσωπικότητα του εικονιζόμενου. Αποτελεί πλέον κλισέ η άποψη ότι στο πρόσωπο εκδηλώνεται ο «καθρέφτης»

του εσωτερικού μας κόσμου. Ένας από τους σημαντικούς πυλώνες του είναι και ο σύνδεσμός του με την αυτογνωσία (προσωπογραφία-αυτοπροσωπογραφία) (Zeki, 2001).

Ειδικά για τον Panofsky, το κριτήριο βάσει του οποίου ένας πίνακας αποτελεί προσωπογραφία ταυτίζεται με την ικανότητα του ζωγράφου να αποδίδει «το ανθρώπινο ον στην καθολικότητά του», «την καθολική προσωπικότητα» χωρίς να θυσιάζει τίποτε από την ατομικότητά του (Καούκη, 2007, 71).

Κατά τον Μουζάκη τα στοιχεία που συνθέτουν την εικαστική αντίληψη στο παιδί είναι τα εξής: *‘‘α) το συναίσθημα που είναι αβυθομέτρητο και άναρχο, γιατί ξεκινάει από το υποσυνείδητο και εδρεύει στο ένστικτο β) η λογική τάξη που οικοδομεί το καλλιτεχνικό έργο σε συνεργασία με το συναίσθημα και σε ποικιλία αναλογίας και γ) οι ιδέες ή τα μηνύματα που μεταφέρει συνειδητά ή ασυνείδητα’’*. (Μουζάκης, 1987, 444).

Όταν τα παιδιά αρχίσουν να δημιουργούν έργα βασισμένα στην παρατήρηση ή στη μνήμη θα πρέπει να μάθουν να χρησιμοποιούν σκίτσα, μακέτες και παρόμοια μέσα για να διερευνήσουν, να αποσαφηνίσουν και να ελέγξουν τις ιδέες τους. *‘‘Συνήθως το να μάθουν να κάνουν προκαταρτικές οπτικές σπουδές ωφελεί τα παιδιά γιατί τα περισσότερα από αυτά δεν έχουν αναπτύξει αρκετά την ικανότητα σύλληψης μιας ιδέας ή ενός συναισθήματος με οπτική μορφή’’* (Chapman, 1993, 50).

Το παιδικό ιχνογράφημα είναι ένα μέσο έκφρασης και επικοινωνίας του παιδιού με το περιβάλλον. Για αυτό αποτελεί έναν καθρέφτη της παιδικής προσωπικότητας. *Νέους ορίζοντες στον τομέα αυτό, άνοιξαν η ψυχολογία της Μορφής (Gestaltpsychologie) και γενικότερα η ψυχολογία γύρω από την αντίληψη, που βεβαιώνει τον ρόλο και τη σημασία των υποκειμενικών καταστάσεων στην οργάνωση του αντιληπτικού πεδίου* (Κάνιστρα, 1991,15).

Αν παρατηρήσει κανείς ένα παιδί την ώρα που ζωγραφίζει βλέπει καθαρά ότι λειτουργεί όλο του το σώμα και ότι το παιδί απολαμβάνει αυτή την κινητικότητα. *‘‘Το γνωστικό σύστημα και όλοι οι μηχανισμοί της διανοητικής και λογικής λειτουργίας γενικότερα, εκπηγάζουν από την κινητικότητα του παιδιού’’* (Κάνιστρα, 1991, 15).

Με την παρατήρηση και τις αλληπάλληλες ασκήσεις αναπτύσσει μέσα του μια προσωπική γλώσσα έκφρασης. Αυτό του οξύνει την πολυπλοκότητα της σκέψης. Το έργο του γίνεται πιο δυνατό, πιο ευανάγνωστο, πιο αυτόνομο, πιο προσωπικό. Η νοητική του ανάπτυξη συνδέεται απόλυτα με τη δημιουργική του φαντασία.

5.3 ΧΙΟΥΜΟΡ ΚΑΙ ΓΕΛΟΙΟΓΡΑΦΙΑ

Το χιούμορ είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με τη γελοιογραφία, εφόσον αποτελεί το κριτήριο για την επίτευξη του σκοπού της. Διαδραματίζει τον κυριότερο ρόλο τόσο για την επιτυχή διάδοση του μηνύματος όσο και για την ψυχαγωγία του αναγνώστη. Γελοιογραφίες που δεν κάνουν ξεκάθαρο το χιουμοριστικό στοιχείο απορρίπτονται από τους αναγνώστες και θεωρούνται αποτυχημένες.

Η γελοιογραφία σαν λειτουργία απελευθέρωσης ανήκει στην κατηγορία του «λεπτού αστείου», σε αντίθεση με το «χοντρό αστείο» που προκαλεί μόνο το γέλιο. Από αξιολογική άποψη, το πρώτο τσακίζει κόκκαλα και το δεύτερο απλώς ψυχαγωγεί. Και τα δύο, ωστόσο, προκαλούν την ίδια χαράλωση –και με το χαμόγελο και με το ξεκαρδιστικό γέλιο-. Για να τοποθετηθεί η γελοιογραφία σε μια από τις δύο περιπτώσεις, πρέπει να αναζητηθούν τα αίτια που την προκάλεσαν στο δοσμένο γεωγραφικό τόπο και το χρόνο. Μπορεί η ζωγραφική των σπηλαίων να μην ανταποκρίθηκε στο σκοπό αυτό, όπως θα ανταποκρίνονταν η γελοιογραφία, είχε όμως μέσα της τα στοιχεία της καταλυτικότητας και της σμίκρυνσης –στοιχεία για τα οποία καυχείται όχι μόνο η γελοιογραφία, αλλά και το πλαίσιο που, σε πρώτη φάση, τα ανέθρεψε.

Χιλιάδες χρόνια μετά, ο σύγχρονος άνθρωπος νιώθει το ίδιο συναίσθημα της υπεροχής απέναντι στον γελοιογραφημένο αντίπαλό του, καθώς σμικρύνεται από τα εξογκωμένα κωμικά στοιχεία του. Χαμογελά απελευθερωμένος από το πλέγμα της αδυναμίας του, γεμάτος τώρα αυτοπεποίθηση, ακριβώς όπως ο πρόγονός του, της εποχής των παγετώνων, μπροστά στο παγιδευμένο θηρίο.

Το χιούμορ, λόγω της φαινομενικά ανάλαφρης παιγνιώδους διάστασής του, αποτελεί το αποτελεσματικότερο μέσο για τη διάδοση του μηνύματος με ρεαλιστικό και ελκυστικό τρόπο. Ιδιαίτερα οι πολιτικές γελοιογραφίες έχουν επιθετικό χιούμορ γιατί καταδεικνύουν συμπεριφορές, πράξεις πολιτικών ή δημόσιων προσώπων ή ακόμα και του απλού λαού με στόχο την επαναφορά τους στην κοινωνική τάξη (Τσάκωνα, 2013). Η πολιτική γελοιογραφία εμφανίστηκε από την πρώτη στιγμή που οι ανθρώπινες σχέσεις διαμορφώθηκαν σε ένα πλαίσιο που καθόριζε τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις των ατόμων μεταξύ τους. Άρα, η πολιτική γελοιογραφία ήταν

ένα φαινόμενο κοινωνικό κι αυτή η σημασία της ήταν καθοριστική για την παραπέρα εξέλιξη. Από τις πρώτες κιόλας εικαστικές απόπειρες, η ανθρωπότητα έβλεπε το «μοντέλο» όχι ακριβώς όπως ήταν, αλλά όπως ήθελε να είναι. Η «αποφλοΐωση» αυτή πήρε σατιρικότερο χαρακτήρα από τη στιγμή που φάνηκε η ασημαντότητα του αντιπάλου κάτω από το «μακιγιάζ» του.

Μέσω του σατιρικού σχολιασμού του σκίτσου το κοινό εκτονώνει την πίεση και τις εντάσεις που δημιουργεί η καθημερινή ζωή (Sani, Abdullah, Ali & Abdullah, 2012).

Παρόλα αυτά δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις στις οποίες η διακωμώδηση μιας πολιτικής προσωπικότητας ενέχει ταυτόχρονα κολακεία και αποδοχή. Και αυτό, γιατί η ανάδειξη -ακόμη και ο υπερτονισμός- των ελαττωμάτων ή των αδυναμιών κάποιου πολιτικού τον κάνουν στα μάτια των πολιτών συμπαθή, καθώς τον θεωρούν πιο ευάλωτο, άρα πιο οικείο σε αυτούς. Το κωμικό δημιουργείται από κάποιον σε σχέση με τον εαυτό του για να διασκεδάσει τους άλλους. Έτσι όμως δεν τελειοποιείται κανείς, αντίθετα μπορεί να προκαλέσει τον θαυμασμό σε ορισμένες περιπτώσεις. Έπειτα δημιουργείται έχοντας ως στόχο την γελοιοποίηση των άλλων. Η επιθετικότητα που επικρατεί στη γελοιοποίηση των άλλων βοηθιέται από το γεγονός ότι η κωμική απόλαυση είναι ανεξάρτητη από την πραγματικότητα της κωμικής κατάστασης, ώστε καθένας να καθίσταται εκτεθειμένος στη γελοιοποίηση χωρίς μέσο άμυνας (Martin, 2007).

Πέρα από τη στόχευση επί πολιτικών προσώπων ή καταστάσεων, η γελοιογραφία του είδους αναλαμβάνει κατά καιρούς να εξορκίσει απρόσωπες οντότητες ή καταστάσεις, οι οποίες συνδυάζονται με επίφοβες πλευρές του παρόντος ή του εγγύς μέλλοντος (Πασχάλης, 2006, 274).

Στη γελοιογραφία το γέλιο είναι ο σκοπός αλλά και το μέσον. Όπως οι φυσιογνωμίες και οι φιγούρες παραποιοούνται σημειολογικά, αναλόγως, οι ιδέες, οι αξίες και οι θεσμοί γίνονται πρόσωπα και παίρνουν τον λόγο διαμαρτυρόμενα, συνήθως, για την κακομεταχείριση ή τον παραγκωνισμό τους. Η γελοιογραφία είναι ένας παραμορφωτικός καθρέφτης. Μέσα, όμως, από τις παραμορφώσεις και τις υπερβολές αναδεικνύονται, άμεσα ή έμμεσα,

μία ή περισσότερες πλευρές της αλήθειας. Οι γελοιογραφίες εντοπίζουν τα κακώς κείμενα της επικαιρότητας και τα αντιμετωπίζουν με κριτική και περιπαιχτική διάθεση. *“Η γελοιογραφία είναι σάτιρα. Σε αντιδιαστολή προς τη σάτυρα με «υ», είναι η κωμική παράσταση ή ο λόγος, που ξεσκεπάζουν το κακό και την ασχήμια με σκοπό να διορθωθεί”* (Σαπρανίδης, 2001, 58).

Γεγονός πάντως είναι ότι η γελοιογραφία μεγαλοποιεί τα φυσικά γνωρίσματα και κυρίως τα ελαττώματα, ή με αντιθέσεις, καταδεικνύει την ασυμφωνία των φυσικών χαρακτηριστικών ή των ηθικών ιδιοτήτων του γελοιογραφούμενου με σκοπό να αναδείξει το κωμικό στοιχείο.

Ως γελοιογραφία χαρακτηρίζεται κάθε ζωγραφική παράσταση της οποίας τα κύρια γνωρίσματα προσώπων ή πραγμάτων αποδίδονται κωμικά παραλλαγμένα. Στόχος της γελοιογραφίας είναι η διακωμώδηση προσώπων από τα λόγια ή τις πράξεις τους, καθώς και καταστάσεων που όμως δε συμβιβάζονται με την κοινή αντίληψη. Η σημασία της γελοιογραφίας συνήθως υποδηλώνεται με σχετικό υπότιτλο ή στιχομυθία, αν πρόκειται για γελοιογραφικό σύμπλεγμα. Η αξία της συνάγεται από το λεπτό και συνάμα δριμύ πνεύμα, συνδυαζόμενο με σαφήνεια και απλότητα προκειμένου να προκαλείται αυθόρμητα στον παρατηρητή εύθυμη διάθεση ακόμα και όταν αυτή αποσκοπεί στον σαρκασμό ή στην εχθρότητα.

Την εποχή της Μεταρρύθμισης η γελοιογραφία αποτελεί όπλο της Εκκλησίας για να σατιρίσει τους άπιστους και αιρετικούς. Αντίθετα η κοσμική Τέχνη χρησιμοποιεί τη γελοιογραφία προς διακωμώδηση του έκλυτου βίου μοναχών και της σατιρικής αναπαράστασης έμμετρων μεσαιωνικών μύθων.

Κατά τον 16ο αιώνα με την διάδοση της τυπογραφίας συντελείται και η ανάπτυξη της γελοιογραφίας με θέματα από τον καθημερινό βίο. Παρότι τότε η κοινωνική και πολιτική ζωή παρείχαν άφθονο υλικό, τα μοναρχικά καθεστώτα καταδίωκαν κάθε σάτιρα κατά των ισχυρών και των καθεστώτων, έστω και αν εύρισκαν διέξοδο δι’ αυτής στη σάτιρα των αντιπάλων. Έτσι η γελοιογραφία άρχισε να αναπτύσσεται επί Λουδοβίκου 14ου στη Γαλλία, την

Αγγλία και τη λοιπή Ευρώπη, μέχρι τη Γαλλική Επανάσταση (1789) όπου και έφθασε στη μεγαλύτερη ακμή της, γενόμενη πλέον και προπαγανδιστικό μέσο από τους αντιμαχόμενους επαναστάτες και συντηρητικούς.

Σημαντική ώθηση στη γελοιογραφία έδωσαν οι εκδόσεις χιουμοριστικών περιοδικών που ξεκίνησαν στη Γαλλία γύρω στο 1830, με πρωτο το *La Caricature*, και στη συνέχεια το *Charivari*, στα οποία δημοσίευσαν οι Ντωμιέ, Γκαβαρνί, Γκρεβέν, Ζυλ, κ.α. Ακολούθησαν, στη δεκαετία του 1840, το Αγγλικό *Punch* (The London Charivari) που συγκέντρωσε έργα των Κην, Ντόυλ, Σένμπεργκ, Λήτς, Τέννιελ και στη Γερμανία το *Fliegende Blatter* (Busch, Reinicke, Reinhardt, κ.α.) και αργότερα το *Simplizissimus* και το *Kladderadatch*, στην Αυστρία το *Neue Illustrierte Zeitung* (Karl Albrecht) και στην Ιταλία το *Il Pasquino*. Σκιτσογράφοι που θεμελίωσαν την Αμερικανική γελοιογραφία αποτελούν οι Άνταλμπερτ Βόλκ, Τόμας Νάστ, ΜακΚίνλεϋ, Χέρσφελντ, Χάμιλτον, Τζέυ «Ντίνγκ» Ντάρλινγκ, Άρτ Γιάνγκ, μέσα από περιοδικά όπως τα: *Puck*, *Judge*, *Wasp*, *Gargoyle*, κ.α. (Πασχάλης, 2006).

Στους νεώτερους χρόνους αναδείχθηκαν πάμπολλοι γελοιογράφοι αξίας, όπως ο Βέλγος Λέο Ζο, ο Ελβετός Ζυλλενμάχαρ, ο Ιάπωνας Ανταμαρακάρο, ο Ιταλός Καπιέλο, ο Μεξικανός Μοντενέγκρο, ο Ρώσος Ζλόνιτωφ, ο Τούρκος Χαλίντ Ρασίντ. Άλλοι σύγχρονοι Γάλλοι γελοιογράφοι είναι οι Wolinski, Plantu, Dubous, ενώ στους Άγγλους συγκαταλέγονται οι Micheal Cummings, David Levine, Covarrubias, Gerald Scarfe, Steve Bell και Martin Rowson. Από τους πιο γνωστούς σκαπανείς της ιταλικής γελοιογραφίας είναι οι Πελλεγκρίνι, Τρίκκο, Βάμπα, Γκέτσι.

Αναφορικά με τη γελοιογραφία στην Ελλάδα ήταν ήδη γνωστή από τα αρχαία χρόνια. Η αρχαιολογική σκαπάνη έφερε στο φως ευρήματα όπως ερυθρόμορφα αγγεία, πάνω στα οποία διακωμωδούνται πρόσωπα και γεγονότα της εκάστοτε περιόδου.

Με τη συνεχή παραγωγή της αναπαραστατικής αγγειογραφίας, πολλοί καλλιτέχνες της εποχής βρήκαν ένα νέο πεδίο να εξελίσσουν την τέχνης τους. Δίνονταν ένας χώρος που μπορούσαν να παραθέσουν τους θρησκευτικούς,

κοινωνικούς, πολιτικούς προβληματισμούς και να τους σχολιάσουν με σκωπτικό, σατιρικό τροπο. Ο ζωγράφος και ο γλύπτης, πλέον, δεν αναπαράστουν απλώς τις θεατρικές σκηνές στο μάρμαρο ή στο αγγείο, αλλά γίνονται γελοιογράφοι. Ο ρόλος του γελοιογράφου αυτόματα γίνεται κοινωνικός και η έννοια παίρνει μια «συνδικαλιστική» προσέγγιση. Ούτε οι θεοί δεν γλίτωσαν από τους σατιρικούς χλευασμούς. Απεναντίας μετατράπηκαν σε γελοιογραφικές, καρτουνίστικες φυσιογνωμίες, που πολλές φορές εικονίζονταν να ξεπερνούν κάθε όριο ασέβειας, ντροπής και ανηθικότητας. Συγκεκριμένα ο Σαπρανίδης λέει:

'' Κατέβασε τη μυθολογία του ολυμπιακού πάνθεου στο επίπεδο που της ταίριαζε: την έκανε «κόμικ» γελοιογραφικό '' (Σαπρανίδης, 1975, 18).

Από τους πρώτους ζωγράφους που καταπιαστήκαν με αυτό το είδος είναι ο Παύσων –κατά τον Πελοποννησιακό πόλεμο- που αναπαριστούσε ανθρώπους, όπως κωμικούς ποιητές, πολύ χειρότερους, με μια ρεαλιστική προσέγγιση μεταξύ παρωδίας και χλευασμού. Άλλος γνωστός γελοιογράφος υπήρξε ο Αντίφιλος από την Αλεξάνδρεια της Αιγύπτου (4^{ος} αι. π.Χ.) που εισήγαγε τη γελοιογραφία ως είδος της ζωγραφικής και τα έργα του ονομάστηκαν «Γρύλλοι» εξαιτίας ενός προσώπου που σατίριζε ονόματι Γρύλλος. Κατά τον Παλαμά ο Γρύλλοντας ήταν στρατηγός που σατιρίζονταν με την μορφή ενός χοίρου, οπότε ίσως να ήταν η αφορμή να πάρουν το ονόμα του και όλα τα παρόμοια είδη της αρχαίας καρικατούρας. Η συχνή χρήση της απεικόνισης των γουρουνιών είχε μια καταλυτική δράση στην αρχαία γελοιογραφία. Αυτά αποτελούσαν ξεχωριστό και παγιωμένο είδος καρικατούρας που μπορούσε να «συναντήσει» κάποιος και στα χαρακτηριστικά κάθε προσώπου που θα του άρμοζε ο χαρακτηρισμός. Έτσι, γρύλλοι στην αρχαία εποχή κατονομάζονταν τα γουρούνια και γρυλλογραφίες οι εικόνες προσώπων με έντονα χαρακτηριστικά παχύδερμου ζώου.

Ο Καραλής επισημαίνει για τον όρο: *'' Γρύλλος στην αρχαία Ελληνική σημαίνει: το μικρό γουρούνι, το ψάρι γόγγρος και κάποιον αρχαίο αιγυπτιακό χορό. Στη λατινική, όπως και στη νεοελληνική, σημαίνει το έντομο που σήμερα ονομάζουμε τριζόνι ή γρύλλο, της τάξης των ορθοπτέρων''*. (Σαπρανίδης, 1975,22).

Στην περιοχή της Νότιας Ιταλίας (Μεγάλη Ελλάδα) υπήρξαν ερυθρόμορφα αγγεία που αποκαλούντουσαν «φλυακογραφίες». Αυτές αναπαριστούσαν εικόνες από λαϊκά κωμικά δράματα, που στην περιοχή του Τάραντα ονομάζονταν «φλύακες». Εκεί σατιρίζονταν οι περιπέτειες των θεών και οι ομηρικές σκηνές. Ένας από αυτούς τους γελοιογράφους ήταν ο καλλιτέχνης Αστέας. Συγκεκριμένα :

'' Άλλη μαρτυρία λέει ότι στην ελληνική αποικία της Ποσειδωνίας (Παιστό), ο αγγειογράφος Αστέας ζωγράφιζε πάνω σε ένα αγγείο, που το λέγανε «φλύακα», κωμικές παραστάσεις που πήρανε το όνομα «φλυακογραφίες». Τέτοια ερυθρόμορφα αγγεία κατασκεύαζαν στην Κάτω Ιταλία και τα γελοιογραφούσαν με σέξυ παραστάσεις θεαινών, με τα κέρατα της Αλκμήνης και του Δία και τα καθημερινά συμβάντα του αστυνομικού δελτίου εποχής'' (Σαπρανίδης, 1975, 20).

Στην Ελληνιστική περίοδο συναντάμε τον γελοιογράφο Γαλάτων, από την Αλεξάνδρεια που εκείνη την εποχή εκπροσωπούσε κάθε σκωπτικό και σατιρικό είδος στην τέχνη. Ο Γαλάτων ζωγράφιζε τον ποιητή Όμηρο, καθώς και άλλους που τους καυτηρίαζε γιατί δεν εμπνέονταν από τίποτα άλλο εκτός από τον Όμηρο και δεν δημιουργούσαν κάτι νέο. Άλλοι γελοιογράφοι της εποχής υπήρξαν ο Καλάτης, ο Γραφικός, ο Σώπολις, ο Διονύσιος και ο Νέαρχος από τη Ρώμη (Τιβέριος, 1996).

Στη βυζαντινή περίοδο η εικαστική σάτιρα μεταφέρεται και στην αγιογραφική τέχνη. Ωστόσο, οι γελοιογραφικές παραστάσεις ενείχαν μια αποουκρουστική, σκωπτική διάθεση και περισσότερο δημιουργούνταν για να αποφέρει απωθητικά συναισθήματα παρά γέλιο ή προβληματισμό. Το επικριτικό και τιμωρητικό ύφος που διέπει τις εικονογραφίες της εποχής παρουσιάζεται με συχνές παραστάσεις άσεμνων πράξεων και αμαρτωλών ανθρώπων. Συνεχώς είναι και η παρουσίαση δαιμόνων και διαβόλου.

Ο Σαπρανίδης αναφέρει: *'' Ο Σατανάς, στη χριστιανική εικαστική μορφή του, μπορεί να μην εφευρέθηκε για να διακωμωδήσει, όπως γινόταν στην αρχαιότητα με τους σατύρους, τους σειληνούς και τα άλλα φαλλοκρατικά θηλαστικά, αποτελούσε όμως την ελεύθερη διασκευή ενός προτύπου που είχαν περιγράψει προφήτες και ευαγγελιστές της Παλαιάς και της Καινής Διαθήκης. Αρχικά εμφανίστηκε για να φοβίσει, ύστερα χρησιμοποιήθηκε για σήμανση αντιπάλων και στο τέλος*

απομυθοποιήθηκε από τους τελευταίους και ντύθηκε με τη μορφή του κωμικού'' (Σαπρανίδης, 2001, 39).

Εδώ συναντάμε τη γελοιογραφία τιμωρό, επικριτική, και στο τέλος διδακτική απέναντι στο ποίμνιο.

Το σκίτσο στη γελοιογραφία κάνει την εμφάνισή του στην Ελλάδα με την εισαγωγή της τυπογραφίας, δηλαδή κατά την επανάσταση του 1821. Στη χώρα μας η «εθνική» πολιτική γελοιογραφία εμφανίστηκε το τελευταίο μισό του περασμένου αιώνα. Είχε πολλά να κατακτήσει ακόμα από τη γελοιογραφία της γαλλικής και αγγλικής αστικής αναγέννησης. Θα λέγαμε ότι περνούσε την παιδική της ηλικία, σαν μια λαϊκή εκδήλωση, παράλληλα με άλλες σατιρικές εκδηλώσεις, νεοφανείς και αρχαιογενείς. Αυτό που θα λέγαμε παράδοση της αρχαίας κληρονομιάς, πέρασε μέσα από το λαϊκό εγχώριο χιούμορ με τη μορφή θυμοσοφίας, παραδοσιακών ρήσεων και παροιμιών. Επίσης, αναζήτησε νέες μορφές έκφρασης όπως το λαϊκό θέατρο, ο Καραγκιόζης, τα πανηγύρια και αργότερα τις σατιρικές φυλλάδες. Έτσι, βρήκε κατάλληλο «αγωγό» την καλλιτεχνική έκφραση, για να μεταβιβάσει ατόφια την λαϊκή του συνείδηση, τον αγωνιστικό χαρακτήρα, τις ανησυχίες και τις αδικίες.

Ένα τέτοιο λαϊκό δημιούργημα αποτέλεσε και η περίπτωση του Καραγκιόζη. Πίσω από τον μπερντέ μπορούσε άνετα να σατιρίζει και να κρίνει μέσω του χιούμορ τις πολιτικοκοινωνικές καταστάσεις και τις δυσκολίες του τότε ανθρώπου. Η μορφή του Καραγκιόζη, απλοϊκή, συμπαθητική, οικεία και άμεση, χωρίς εκλεπτυσμένο λόγο, ήταν πιο πολύ αντιστασιατική παρά κριτική. Σαν δημιούργημα του λαού, εξελίχθηκε για να πει κάθε φορά «μερικές αλήθειες» όπως για παράδειγμα το σύνδρομο της λόγιας γλώσσας. Σε μια εποχή που η στείρα επιστροφή στην αρχαιότητα επιβαλλόταν σαν μονόδρομος του ελληνικού πνεύματος, η αριστοφανική φιγούρα του Καραγκιόζη, έπαιξε ισχυρό θετικό ρόλο, επισημαίνοντας την ακριβή αξία της λαϊκής γλώσσας.

Από τους πρώτους σατιρικούς αρθρογράφους ή λιβελλογράφους της εποχής εκείνης υπήρξαν οι Αλέξαντρος Σούτσος, ο Οδυσσέας Ιάλεμος, ο Σοφοκλής Καρύδης, ο Ιωάννης Φιλήμων και ο Κωνσταντίνος Λεβίδης, οι οποίοι

πρωτοστάτησαν μέχρι το τέλος στο αντιπολιτευτικό μένος του λαού, συγχρόνως, όμως, καθιέρωσαν και κάποια όρια στην έντεχνη σάτιρα, που θα αποτελούσε τη βάση της ανερχόμενης πολιτικής γελοιογραφίας. Έτσι, το δημοσιογραφικό χιούρορ αποτέλεσε το απαύγασμα της γελοιογραφίας.

Η ελληνική λαϊκή πολιτική γελοιογραφία, παρόλο την καθυστέρησή της, χαρακτηρίζεται αυτοφυής και αυτοκέφαλη, καθώς ενώ δεν είχε να επιδείξει τα ευρωπαϊκά χαρακτηριστικά, είχε όμως το μοναδικό προσόν της πολιτικοποιημένης έκφρασης και την αυθεντική σφραγίδα της αρχαίας δημοκρατικής κληρονομιάς της.

Πρωτεργάτες της ελληνικής γελοιογραφίας θεωρούνται ο Αθανάσιος Ιατρίδης, ο Νίκος Μπιλέρ, ο Στέφανος Ξενός, ο Παναγιώτης Πηγαδιώτης και ο Θέμος Άννινος, ο οποίος εισήγαγε την *''αστική συνείδηση''* στο έντυπο αυτό είδος. Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα κάνει την εμφάνισή του ο Ηλίας Κουμετάκης, ενώ την περίοδο της κατοχής ο Φωκίων Δημητριάδης. Άλλοι σημαντικοί Έλληνες γελοιογράφοι είναι ο Ιωάννης Κυριακόπουλος (Κυρ), ο Πάνος Μαραγκός, ο Δημήτρης Χατζόπουλος, ο Παύλος Παυλίδης, ο Πέτρος Ζερβός, ο Αρκάς, ο Γιάννης Καλατζής, ο Solour, ο Μποστ, ο Κώστας Μητρόπουλος, ο Πέτρος Ζερβός, ο Πάνος Ζαχαρής, ο Στάθης, ο Καρκ, η Έφη Ξένου. Το γελοιογραφικό πνεύμα στην Ελλάδα εκπροσώπησαν τα περιοδικά *''Ασμοδαίος''* και *''Άστυ''*. (Σαπρανίδης, 2001)

Η γελοιογραφία ως εικαστικό είδος έχει συγκεκριμένους κώδικες τους οποίους τα παιδιά κάθε ηλικίας χωρίς να έχουν σπουδάσει Ιστορία της Τέχνης και χωρίς ίσως να ξέρουν τα ίδια να σκιστάρουν καλά, φαίνεται να τους γνωρίζουν. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η γελοιογραφία δεν είναι ιδιαίτερα διαδεδομένη, παρόλο που στα παιδιά φαίνεται πολύ οικεία, κατανοητή και ελκυστική. Στην αρχή την αντιμετωπίζουν σαν παιχνίδι και στη συνέχεια σαν πεδίο προβληματισμού και αφορμή για γνώση. Η *''χρήση''* της στην εκπαιδευτική διαδικασία διεγείρει και εξάπτει τη φαντασία των μαθητών, ενισχύει την αυτενέργεια, συντελεί στην ομαδοσυνεργατική μάθηση και αποτελεί μέσο βιωματικής μάθησης.

Ο Harvey υποστηρίζει ότι: *''Οι γελοιογραφίες επιτυγχάνουν την «αποθέωσή» τους όταν ο αναγνώστης αντιμετωπίζει την εικόνα, ως οπτικό παζλ για την αποκωδικοποίηση του οποίου θα πρέπει να λάβει υπόψη το γλωσσικό μήνυμα''* (Harvey, 2009).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο: ΠΡΟΣΩΠΟΓΡΑΦΙΕΣ ΠΑΙΔΙΚΩΝ ΓΕΛΟΙΟΓΡΑΦΙΩΝ

6.1 ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΘΕΜΑΤΙΚΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ

Στο παρόν κεφάλαιο θα αναπτυχθεί περιγραφικά η θεματική άσκηση της παιδικής γελοιογραφικής προσωπογραφίας που διεξήχθη στο μάθημα των Εικαστικών. Θα παρατεθεί η αναλυτική διαδικασία, οι στόχοι της άσκησης, οι δράσεις, οι αντιδράσεις των συμμετεχόντων, οι παρατηρήσεις, καθώς και η εμπειρία που αποκόμισε η εκπαιδευτικός.

Η ανακοίνωση της γελοιογραφικής τεχνικής ανέκαθεν ενθουσίαζε τα παιδιά. Η γελοιογραφία, όπως αιτιολογήθηκε και παραπάνω, συνδέεται με το απρόσμενο, το σουρεαλιστικό, το αντικομορμιστικό. Και οι τρεις παράγοντες ωθούν νοητικά το παιδί να απελευθερωθεί από τα δεσμά της παραστατικότητας. Η γελοιογραφία επιτρέπει, ή καλύτερα επιτάσσει την παραμόρφωση της πραγματικότητας, που έχει άμεση σύζευξη με το χιούμορ. Οι αντιδράσεις των μαθητών στο κάλεσμα της συγκεκριμένης άσκησης, θα λέγαμε ότι, ήταν θετικότερες. Δεν παρουσιάστηκε καμία αρνητική προδιάθεση.

Η εικαστικός ανακοινώνει τις οδηγίες της γελοιογραφικής προσωπογραφίας. Γνωρίζει, ήδη, τους στόχους που θέλει να επιτύχει και προβαίνει στις αντίστοιχες εφαρμογές. Εξηγεί την άσκηση ξεκινώντας από τη σωστή θέση των παιδιών. Συμβουλεύει τα παιδιά να καθίσουν αντικριστά ή διαγωνίως μεταξύ τους. Κατά αυτό τον τρόπο, ενδείκνυται η διατήρηση της καλής οπτικής απόστασης και της όρθιας πλάτης. Η σωστή παρατήρηση στο απέναντι πρόσωπο αποτελεί το ζητούμενο. Οι αλλαγές συμβάλουν στο να επικεντρωθούν περισσότερο τα παιδιά στο θέμα.

Η εικαστικός ενημερώνει τα παιδιά να επιλέξουν έναν οποιοδήποτε συμμαθητή τους, ώστε να αποτελέσουν το γελοιογραφικό «ζευγάρι» *Μοντέλου-Ζωγράφου* (Παρατηρούμενος-Παρατηρητής). Έχει τη δυνατότητα να ταιριάξει ζευγάρια συμμαθητών κατά τη δική της κρίση. Φυσικά, η συγκατάβαση των παιδιών αποφέρει καλύτερο αποτέλεσμα.

Το παιχνίδι των ρόλων εναλλάσσεται ταυτόχρονα. Το παιδί *Μοντέλο* και το παιδί *Ζωγράφος* λειτουργούν παράλληλα. Με τις διπλές τους ιδιότητες

βιώνουν μια συγχρονισμένη ταύτιση. Μπορούν να συμμερισθούν τη θέση του άλλου, να τον συναισθανθούν και να τον σεβαστούν. Επίσης, η «ενσάρκωση» των ρόλων αποτελεί μια πρώτη εμπειρία στον επαγγελματικό εικαστικό κλάδο.

Μετά από τις υποδείξεις-οδηγίες της εικαστικού, τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να συγκεντρωθούν, εστιάζοντας στο πρόσωπο του μοντέλου-συμμαθητή τους. Στο τέλος, αναγνώρισαν χαρακτηριστικά που δεν είχαν αντιληφθεί, λόγω του ότι δεν έδιναν σημασία. Η εργασία υλοποιήθηκε σε τέσσερα διδακτικά μαθήματα.

1^ο Μάθημα:

Το πρώτο μάθημα αποτελεί μια μικρή εισαγωγή της τέχνης του σκίτσου και της γελοιογραφίας. Αρχικά, η εικαστικός ρωτάει τα παιδιά γενικές ερωτήσεις, όπως τι γνωρίζουν για την τέχνη της γελοιογραφίας, της προσωπογραφίας, ποιος είναι ο σκιτσογράφος, ποια η διαφορά του με έναν ζωγράφο. Οι απαντήσεις που δοθήκανε ήταν ικανοποιητικές. Αποδείκνυαν το γενικότερο ενδιαφέρον τους για τις γελοιογραφίες, τα κόμικς, τα κινούμενα σχέδια, τα σατιρικά σκίτσα. Λίγα παιδιά ήταν καταρτισμένα με ειδικότερη γνώση. Συνήθως, τα παιδιά αυτά ήταν μυημένα από τις παρακολουθήσεις εξωσχολικών εικαστικών εργαστηρίων.

Η εικαστικός ξεκινάει το μάθημα με μια σύντομη ιστορική αναφορά στις προσωπογραφίες. Μέσω ψηφιακών υλικών (laptop-προτζέκτορα-φωτογραφικό υλικό) αρχίζει και δείχνει έργα διαφόρων εποχών που αναπαριστούν το πρόσωπο (μάσκες, προτομές, προσωπογραφίες, ανάγλυφα κ.ά.). Σχολιάζει τις πολυποίκιλες μορφές που πήρε η όψη και πόσο σημαντικό τμήμα αποτέλεσε στην ιστορία της τέχνης. Παράλληλα, η εκπαιδευτικός παρουσιάζει χαρακτηριστικά δείγματα καρικατούρας και γελοιογραφικής προσωπογραφίας σύγχρονων και παλιών ζωγράφων, καθώς και τις σατιρικές αυτοπροσωπογραφίες τους. Ακολουθεί σχολιασμός και συζήτηση με τα παιδιά. Ανακοινώνεται το θέμα.

2^ο Μάθημα:

Μετά την εισαγωγική προετοιμασία, η εικαστικός ζωγραφίζει στον πίνακα παραδείγματα γελοιογραφικών προσώπων. Σχεδιάζει πρώτα το νοητό περίγραμμα του χαρτιού σε κάθετη θέση, ώστε να αναδειχθεί καλύτερα το μεγάλο μέγεθος του προσώπου Τονίζει και δημιουργεί δυσαρμονικά ή παραμορφωμένα χαρακτηριστικά, όπως φουσκωτά μάγουλα, μεγάλες μύτες, πεταχτά μάτια, περίεργα μαλλιά, τεράστια χαμόγελα και ό,τι άλλο παραπέμπει σε αστεία μορφή.

Μετά τα παραδείγματα, έχοντας τοποθετηθεί ο ένας απέναντι στον άλλον, υπενθυμίζεται ότι πρέπει να εμμείνουν στο πρόσωπο του συμμαθητή τους. Τους συμβουλεύει να μη μιλάνε όσο παρατηρεί ο ένας τον άλλον προκειμένου να μη χάσουν την οπτική σύνδεση (μάτι) και συγκέντρωση (εγκέφαλος). Όσο η εικαστικός εξηγεί την άσκηση, ενεργοποιούνται οι κατοπτρικοί νευρώνες. Σταδιακά τα παιδιά εισχωρούν σε μια αλληλεπιδραστική παρατήρηση.

Παρακινεί τους μαθητές να δουν τα γενικά χαρακτηριστικά του προσώπου. Η εκπαιδευτικός προτείνει να παρατηρήσουν την κατασκευή του κεφαλιού, να δουν τους όγκους που ξεπροβάλλουν, τα ζυγωματικά, το πιγούνι, τη μύτη, και σε ποιο σχήμα τους παραπέμπει. Τα παιδιά αντιλαμβάνονται τα διαφορετικά σχήματα των προσώπων (ωοειδή, μακρόστενα, τετραγωνισμένα, «φεγγαροπρόσωπα», με έντονες γωνίες). Ενημερώνονται για τις βασικές αποστάσεις των κύριων χαρακτηριστικών (μέτωπο-μύτη-στόμα) και συνεχίζουν με τα επιμέρους (σχήμα ματιών, σύνθεση μαλλιών, το σχήμα του στόματος και της μύτης).

Έπειτα, λέγεται στα παιδιά να εμβαθύνουν την παρατηρητικότητά τους στα υπάρχον σημεία, αλλά εκτενέστερα. Τώρα διακρίνουν το χρώμα της ίριδας, το κοινό χρώμα της κόρης, το περίγραμμα των χειλιών, επίκτητα ή εκ γενετής σημάδια, φακίδες, σφυριά, ελιές, τραύματα, μικρές γρατζουνιές, μέχρι και ράμματα. Υποσυνείδητα ελέγχουν και τον εαυτό τους, αν εντοπίζουν εξωγενείς ομοιότητες ή διαφορές.

Ζητείται από τα παιδιά να διακρίνουν αντικείμενα που «συνοδεύουν» το πρόσωπο και χαρακτηρίζουν τον συμμαθητή τους, όπως γυαλιά, σκουλαρίκια, μενταγιόν, σκούφους, φουλάρια, φιόγκους, στέκες, κορδέλες, σιδεράκια.

Αφού μελετήσουν εξονυχιστικά το πρόσωπο αρχίζει η σχεδίασή του. Στα παιδιά έχει λεχθεί να ανοίξουν τα μπλοκ σε κάθετη θέση. Υπενθυμίζεται ότι πρέπει να επικεντρωθούν μόνο σε αυτό και να το μεγαλοποιήσουν. Παροτρύνεται να ξεκινήσουν στην αρχή με μολύβι, ώστε σε περίπτωση λάθους ή νέου εντοπισμού να το επιδιορθώσουν.

Το μολύβι σαν υλικό αποτελεί το πιο βασικό εργαλείο σπουδής για έναν ζωγράφο-σκιτσογράφο. Οι δυνατότητες και οι ποιότητές του δεν αντικαθιστώνται εύκολα από άλλα υλικά. Αναδεικνύει στοιχεία και δίνει αξίες που ενισχύουν το κάθε σχέδιο. Στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι το κατεξοχήν υλικό που χρησιμοποιούν τα χέρια των παιδιών. Τα παιδιά αναγνωρίζουν τη χρήση του περισσότερο σαν γραφική ύλη μαθημάτων, παρά τις σχεδιαστικές του λειτουργίες.

Προτείνεται στα παιδιά να μη βιάζονται με τη σχεδίαση του μολυβιού. Αυτό θα αποτελέσει το θεμέλιο της γελοιογραφικής τους απεικόνισης. Συνιστάται στα παιδιά να σχεδιάσουν τον λαιμό, τους ώμους και τα ρούχα ή αντικείμενα που απεικονίζονται σε αυτά. Το στοιχείο της ένδυσης αποκαλύπτει αρκετά για την κοινωνική ταυτότητα του ατόμου. Τα χρώματα, το στυλ, το είδος, οι διακοσμήσεις, οι λεζάντες φανερώνουν τον ψυχισμό, τις προτιμήσεις και τις δραστηριότητές του παιδιού. Πλέον, ο σχεδιασμός είναι ολοκληρωμένος, διεξοδικός και πλήρης.

3^ο Μάθημα:

Μετά τις ενδεδειγμένες παρατηρήσεις και τη σπουδή του προσώπου, οι μαθητές καλούνται να χρωματίσουν τη φιγούρα με ό,τι υλικό διέθεταν (μαρκαδόροι, ξυλομπογιές, παστέλ, υπογραμμιστές, στυλό). Εξηγείται στα παιδιά να χρωματίσουν όσες περισσότερες λεπτομέρειες υπήρχαν, που θα πρόσφεραν πληροφορίες.

Το χρώμα αποτελεί υλικό που αναδεικνύει τα επιμέρους χαρακτηριστικά. Τα ζωντανεύει και τα καθιστά αληθοφανή. Το δέρμα -πέρα από το φυσικό του

χρώμα- αλλάζει αποχρώσεις που καταδεικνύουν οι σωματικές του αντιδράσεις. Άλλοτε εμφανίζεται πιο κόκκινο, πιο ροζ ή ωχρο (π.χ. αναψοκοκκινισμένα μάγουλα, τραυματισμοί, μπλαβιασμένο, χλωμιασμένο πρόσωπο). Αυτά με τη σειρά τους μπορούν να μαρτυρήσουν τις ψυχολογικές διαθέσεις (συστολή, φόβο, ντροπή, εκνευρισμό, θυμό, αγωνία). Αντίστοιχα, τα μάτια (αποχρώσεις ίριδας, συστολή/διαστολή κόρης), το στόμα (μειδίαμα, χαμόγελο, μορφασμοί, στραβομουτσούνιασμα), τα φρύδια (ανασήκωμα, κατσούφιασμα), άλλα και οι ρυτίδες εκφράσεις (γκριμάτσες, σύσπαση μυών, μούτρα) προδίδουν ψυχογενείς καταστάσεις.

Το χρώμα ολοκλήρωσε τις γελοιογραφίες. Οι φιγούρες ζωντάνεψαν. Τα πρόσωπα είχαν μεταμορφωθεί σε αστείες φατσούλες, που πέρα από την παραμορφωμένη όψη τους, αναδείχτηκαν αρκετά παραστατικά τα χαρακτηριστικά από την πλειοψηφία. Οι *Γελοιογράφοι* κατάφεραν να αποδώσουν το ύφος των *Μοντέλων* τους. Πάνω απ' όλα όμως, τα παιδιά βρήκαν διασκεδαστική αυτήν την αλληλεπίδραση, που ως αφορμή είχε το χιούμορ και στην πορεία ξεδιπλωνόταν μια βαθύτερη σύνδεση.

4^ο Μάθημα:

Στο τελευταίο μάθημα της ενότητας, αφού τα παιδιά ολοκλήρωσαν την άσκηση, δόθηκε η οδηγία να γυρίσουν στο πίσω μέρος της γελοιογραφίας και να γράψουν τις παρατηρήσεις τους. Τέθηκαν προφορικά οι ενδεικτικές ερωτήσεις:

- *Τι παρατήρησες στο πρόσωπο του συμμαθητή σου;*
- *Τι σε έκανε να γελάσεις πάνω του;*
- *Τι διαφορετικό παρατήρησες;*
- *Τι συμπεράσματα διαπίστωσες;*

Τα παιδιά μπορούσαν να απαντήσουν ό,τι ήθελαν, καθώς επίσης και να προσθέσουν ελεύθερα και άλλα σχόλια. Έπειτα είχαν την ευκαιρία να παρουσιάσουν τις γελοιογραφικές προσωπογραφίες τους. Η εικαστικός σηκώνει στον πίνακα ένα από τα ζευγάρια *Μοντέλο-Ζωγράφος* και αυτά με τη σειρά τους παρουσιάζουν τα έργα τους. Καθώς ξεκινάει ο ένας, δείχνει τη γελοιογραφία στα παιδιά, ενώ ταυτόχρονα διαβάζει τις παρατηρήσεις. Η

υπόλοιπη τάξη έχει τη δυνατότητα να κοιτάξει το *Μοντέλο* του, να διακρίνει τα χαρακτηριστικά, να συμφωνήσει ή να διαφωνήσει με τις παρατηρήσεις του παιδιού-*Ζωγράφου*. Μετά την παρουσίαση, και αφού επαινέσουμε το παιδί για την προσπάθειά του, η εκπαιδευτικός προτρέπει τα παιδιά να σχολιάσουν ή να ρωτήσουν τον συμμαθητή τους τυχόν απορίες. Το παιδί-*Ζωγράφος* καλείται να απαντήσει στις ερωτήσεις τους, τεκμηριώνοντας την άποψή του. Υποστηρίζοντας το έργο του, ενεργοποιεί αυτόματα την αυτοπεποίθησή και αυτοεκτίμηση του. Οι ισχυρές αυτές ωφέλειες συνδράμουν στην ψυχοσύνθεσή του και οδηγούν σε επιζητούμενες παιδαγωγικές αξίες και στόχους.

Σε κάθε τάξη, μετά τις παρουσιάσεις τα παιδιά εκδήλωναν τις απορίες τους. Ταυτόχρονα, μπορούσαν να δουν άλλες οπτικές και σχεδιαστικές αντιλήψεις των συμμαθητών τους.

6.2 ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΠΑΙΔΙΩΝ

Τα παιδιά σε όλη τη διάρκεια της παραγωγικής διαδικασίας, επικοινωνούσαν, γελούσαν, παρατηρούσαν και σχολίαζαν τα πρόσωπά τους. Η διασκέδαση ήταν φανερή στη διάθεση των μαθητών. Αντίστοιχα ήταν τα σχόλια και τα χιουμοριστικά πειράγματα. Η σάτιρα και η παρατήρηση αποτελούσαν βασικούς άξονες πλοήγησης στη συγκεκριμένη θεματική που ζητήθηκε.

Τα παιδιά απεικόνισαν τα χαρακτηριστικά που ξεχώριζαν στο μοντέλο-συμμαθητή τους. Παρατήρησαν τη διαφορετικότητά του, καθώς και την αντιστοιχία με τον εαυτό του. Μπορούσαν να παρατηρήσουν αν το «ζευγάρι» έχει εξωτερικές ομοιότητες, ίδιο χρώμα ματιών, τα χτενίσματα στα μαλλιά του, αν ήταν χτυπημένος από μπάλες ή γρατζουνισμένος από καβγάδες, αν το πρόσωπό του είχε υποστεί ράμματα από πεσίματα.

Τα παιδιά εξέτασαν ενδελεχώς λεπτομέρειες (μέχρι και αν φοράει χρωματιστά σιδεράκια στα δόντια του), τις οποίες ποτέ πριν δε θα έμπαιναν σε κόπο να παρατηρήσουν. Εντόπισαν κοινά χαρακτηριστικά, σημάδια, κοινές αντιδράσεις, μέχρι και ίδιες προτιμήσεις σε ρούχα ή αξεσουάρ. Παράλληλα, είχαν τη δυνατότητα να εντοπίσουν και τις διαφορές που τους έκαναν να ξεχωρίζουν.

Στη διάρκεια της παρουσίασης των *Ζωγράφων* δόθηκε στα παιδιά η δυνατότητα να εξερευνήσουν την αισθητική τους και να εκφράσουν τις ατομικές τους διατυπώσεις. Τα παιδιά εντόπισαν τα χιουμοριστικά χαρακτηριστικά και διατύπωσαν τις εξής ερωτήσεις: «Γιατί τα μάτια είναι τεράστια;», «Γιατί τα μάτια είναι πέντε;», «Γιατί έχει τετράγωνο πρόσωπο;», «Γιατί το στόμα του βγάζει φωτιά;», «Γιατί τα μαλλιά είναι πολύχρωμα και φουντωτά;», «Γιατί ζωγράφισες τα αυτιά σαν φτερά;», «Γιατί η μύτη του είναι σαν πιπεριά;», «Γιατί τον έκανες σαν ζωτικό;», «Γιατί βγάζει έξω τη γλώσσα;», «Τι είναι τα κόκκινα σημάδια στα μάγουλα;», «Γιατί έκανες μαύρα τα δόντια;», «Γιατί είναι γεμάτος σπυριά και ελιές;», «Γιατί έχει τσίμπλες στα μάτια του;», «Γιατί είναι γεμάτο μύξες και σάλια;».

Πέρα από την κωμική πλευρά της πρώτης εντύπωσης, τα παιδιά προσέγγισαν ενστικτωδώς τον εσωτερικό τους κόσμο. Διατύπωσαν τις ακόλουθες

παρατηρήσεις: «Γιατί έχει δάκρυα στα μάτια;», «Γιατί το χαμόγελό του είναι τόσο μεγάλο;», «Γιατί είναι θυμωμένος;», «Γιατί είναι σοβαρός;» , «Τι είναι τα σύννεφα πάνω στο κεφάλι του;», «Γιατί έχει κεραυνό στο κεφάλι;», «Γιατί έχει κέρατα;», «Γιατί φοράει κορόνα;», «Τι γράφει η μπλούζα του;», «Γιατί ζωγράφισες νότες και στίχους;», «Γιατί έχει λουλούδια στα μαλλιά;».

Στα γελοιογραφικά πορτρέτα (καρικατούρα) οι μαθητές παρατήρησαν τις παραμορφώσεις των όψεων, παρόλο που διακρίνονταν τα βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα. Οι παραμορφώσεις που έκαναν τα παιδιά-γελοιογράφοι στηρίζονταν στην προσωπική σχέση που είχαν με το σατιριζόμενο πρόσωπο, στην αντίστοιχη καλή ή κακή επαφή, την επικοινωνία που είχαν αναπτύξει και τα σατιρικά ερεθίσματα που ήθελαν να προσδώσουν.

Η ατμόσφαιρα όλων των τάξεων που συμμετείχαν ήταν ευχάριστη και ευπρόσδεκτη στη θεματική που τους ανακοινώθηκε. Ήταν ανοιχτοί στην ιδέα ότι μπορούσαν να ζωγραφίσουν τα προσωπικά χαρακτηριστικά του συμμαθητή τους ελεύθερα, χωρίς περιορισμούς. Οι ελάχιστοι προβληματισμοί που υπήρξαν, και εκδηλώθηκαν περισσότερο στις μεγαλύτερες ηλικίες, ήταν αν απεικόνισαν σωστά το σχέδιο του *Μοντέλου* τους.

6.3 ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Στα εικαστικά μαθήματα όλο και πιο συχνά αυξάνεται το ενδιαφέρον στην προσωπογραφία. Η γνωριμία με τον εαυτό μας ανέκαθεν γοήτευε και η τέχνη υπήρξε αρωγός σε αυτό. Τα τελευταία χρόνια η παιδική γελοιογραφία κατακτά όλο και περισσότερο τον χώρο της εκπαίδευσης.

Τα βιβλία των Εικαστικών του Δημοτικού ξεκινούν να μυσούν στις μεγαλύτερες τάξεις το θέμα της γελοιογραφίας, του κόμικς, της προσωπογραφίας, του σκίτσου. Σχετικά με το θέμα της γελοιογραφίας συναντάμε στα περιεχόμενα την εξής άσκηση:

'' Η πρώτη σας γελοιογραφία ''

''Με κλειστά μάτια μπορείτε να σχεδιάσετε μια φιγούρα. Δοκιμάστε το. Πάρτε τα μολύβια σας, κλείστε τα μάτια σας και πάνω σε αυτή τη σελίδα κάντε μια προσωπογραφία. Όταν ανοίξετε τα μάτια σας θα αντικρίσετε την πρώτη σας γελοιογραφία, αλλά μη διορθώσετε το περίγραμμα. Συμπληρώστε, όμως, τις λεπτομέρειες που νομίζετε πως είναι απαραίτητες'' (Εικαστικά Ε' & ΣΤ' Δημοτικού-Τετράδιο Εργασιών, 2008, 26). Στο τέλος της σελίδας, η άσκηση προτρέπει τα παιδιά να αναζητήσουν και να συγκεντρώσουν γελοιογραφίες από εφημερίδες, περιοδικά ή αλλού.

Είναι αξιοσημείωτη η παρατήρηση ότι από την έναρξη του θέματος μέχρι και τη διεκπεραίωσή του, κανένα παιδί δεν εξέφρασε παράπονα ή αρνητισμό στο να μη ζωγραφίσει γελοιογραφικά τον διπλανό του ή τον συμμαθητή που επέλεξε αυτοβούλως. Απεναντίας, ακόμη και τα παιδιά που είχαν τεταμένες σχέσεις, η άσκηση εξομάλυνε τα συναισθήματα τους. Η γελοιογραφική διαδικασία λειτούργησε σαν κυματοθραύστης στις άσχημες διαθέσεις. Είχε τη δύναμη να αντικαταστήσει τα αρνητικά αισθήματα και να τα μετατρέψει σε πιο δημιουργικά, διασκεδαστικά, σατιρικά. Ακόμα και αν ενυπήρχε μια εκδικητική τάση, λειτουργούσε εξαγνιστικά, κάτι που τους ξελάφρωνε ψυχολογικά και τα ενθουσίαζε. Ήταν αρκετά εντυπωσιακό το γεγονός ότι κανένας μαθητής δε θίχτηκε ή προσβλήθηκε από τη γελοιογραφική απεικόνιση. Τα παιδιά αισθάνθηκαν την ασφάλεια της ίσης και ίδιας αντιμετώπισης και από την εκπαιδευτικό και από τους συμμαθητές τους.

Ένα μεγάλο ποσοστό των μαθητών επέλεξαν τον διπλανό συμμαθητή τους για να αποτελέσει το *Μοντέλο* τους. Λόγω της ελευθερίας κινήσεων από την εκπαιδευτικό, αρκετοί ήταν αυτοί που άλλαξαν θέσεις και κάθισαν με τους αγαπημένους τους φίλους ή κολλητούς. Να σημειωθεί εδώ ότι αυτή η κίνηση άρεσε στα παιδιά, εφόσον πολλοί δάσκαλοι, για λειτουργικούς και διδακτικούς λόγους, συνηθίζουν να αλλάζουν τις θέσεις τους. Οι δάσκαλοι επιλέγουν με ποιον θα καθίσει το κάθε παιδί. Πολλές φορές αυτή τη τακτική αφορά τα ανήσυχα και υπερκινητικά παιδιά. Ωστόσο, η σύγχρονη παιδαγωγική προτείνει τις συχνές αλλαγές μεταξύ των μαθητών για την καλύτερη συνεργασία και τη διεύρυνση κοινωνικών σχέσεων. Λίγα ήταν τα ζευγάρια αντίθετου φύλου. Η πλειοψηφία προτίμησε το όμοιο φύλο τους.

Ακόμη, η συγκεκριμένη άσκηση, βοήθησε και τα ζευγάρια τα οποία δεν είχαν ιδιαίτερα φιλικούς δεσμούς να λειτουργήσουν συγκαταβατικά, έστω και για μια ώρα, που αν και δεν αποτελούσαν την πρώτη επιλογή τους, έδωσε την ευκαιρία για την ανάπτυξη μιας πρώτης συμπάθειας.

Οι καλλιτεχνικές δυνατότητες που διαπιστώθηκαν, οφείλονταν στην ολοκληρωτική σχεδιαστική και νοητική επικέντρωση του καθενός και εξέπληξαν την εικαστικό.

Η αυτογνωσιακή άσκηση τα υποβοήθησε να αντιληφθούν ότι η διαφορετικότητα συνδέει, ενώνει αντί να διαχωρίζει. Μόνο όταν συνειδητοποιήσουν ότι είναι σύμμαχός τους θα μπορέσουν και να την αποδεχθούν. Αυτή η διαδικασία ανάλυσης των συμμαθητικών «ζευγαριών» αποτέλεσε έναν εσωτερικό διάλογο με τον απέναντί τους. Μια συνομιλία που τα ίδια τα παιδιά τη σεβάστηκαν και ενσωματώθηκαν συνειδητά στον ρόλο που επιζητήθηκε.

Πέρα από αυτό, μπορούσαν να αισθανθούν μια μορφή εξουσίας αφού κατείχαν στα χέρια τους τη διαχείριση της εικόνας του άλλου. Μια επίπλαστη εξουσία όμως, μιας και ήταν αλληλοεξαρτώμενη. Σε αυτή τη σατιρική μάχη δεν υπερίσχυε κανένας. Είχαν ίδια όπλα και βοηθητικό μέσο τη φαντασία και το χιούμορ. Τα παιδιά ήταν πολύ επικεντρωμένα στο θέμα και μπορούσαν να σχολιάσουν τις παρατηρήσεις τους. Προς αποφυγή παρεξηγήσεων

διασαφηνίστηκαν στα παιδιά τα όρια της επιτρεπτής σάτιρας και των χιουμοριστικών διαπιστώσεων με τα στοιχεία ευθιξίας.

Τα παιδιά μπορούσαν να διακρίνουν την κατάσταση «θερμοκρασίας» του απέναντί τους. Αν ήταν ήρεμος, γαλήνιος, τσαντισμένος, απογοητευμένος, χαρούμενος ή λυπημένος. Παρόλο που τα παιδιά δε διαθέτουν ψυχαναλυτικές γνώσεις, έχουν έμφυτες διαισθητικές κεραίες και δυνατό ένστικτο. Δεν είναι τυχαία η λαϊκή παροιμία *'' από μικρό και από τρελό μαθαίνεις την αλήθεια''*. Με το μέγεθος του παιδιού η εσωτερική-ένστικτώδης δύναμη μειώνεται και στην ενηλικίωσή του αντικαθίσταται περισσότερο με τη λογική (Χανιωτάκης, 2011). Αυτό ήταν ένα ακόμη σημαντικό στοιχείο που θέλησε να γνωστοποιήσει η έρευνα.

Όπως ειπώθηκε και παραπάνω, οι αντιδράσεις των παιδιών είναι άμεσες, ειλικρινείς, άφοβες, αιχμηρές, αφοπλιστικές. Ακριβώς και για τον λόγο αυτό πολλά πληγώνονται. Η μεγάλη «δόση» αφιltrάριστης απάντησης, γνώμης και άποψης επιφέρει πέρα από γέλιο και στενοχώρια, λύπη, θυμό, εγωισμό, πίκρα, εκδίκηση. Δεν έχουν αποκτήσει τις κοινωνικές νόρμες ή ανασφάλειες για να κρύψουν ή να μην φανούν αγενείς. Δείχνουν ποιον συμπαθούν ή αντιπαθούν και το δηλώνουν απροκάλυπτα, καθώς το επιτάσσει ο αυθορμητισμός τους.

Η σατιρική γελοιογραφία ασκεί μεγάλη επιρροή πάνω στα παιδιά. Τους προσφέρει απλόχερα, μέσω του μηχανισμού της, μεγάλες δόσεις παραποίησης, που ταυτόχρονα είναι απενοχοποιημένη και αποδεκτή, αλλά πάντα εγκιβωτισμένη σε ένα κοινωνικό πλαίσιο (Πασχάλης, 2006, 32-33). Στο παιδί οι καλλιτεχνικές απεικονίσεις όπως οι καρικατούρες, τα κόμικς λειτουργούν ως ένα είδος ευφάνταστου παιχνιδιού. Τους διασκεδάζει και τους κεντρίζει τον νου. Πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι η συγκεκριμένη άσκηση δεν απαιτούσε πνευματική κούραση. Κάτι που ανήκει στη σφαίρα των ενδιαφερόντων ποτέ δεν κουράζει τα παιδιά.

Σημαντικό ρόλο έπαιξε η καθοδήγηση από την εκπαιδευτικό στο να τους ενθαρρύνει να απαλλαγούν από τον φόβο της πιστής εξωτερικής αναπαράστασης. Είχε προηγηθεί υπόδειξη στο να δοθεί έμφαση στην απεικόνιση των εσωτερικών και όχι μόνο των εξωτερικών χαρακτηριστικών.

Οι ωραιοποιήσεις και οι προσπάθειες για μια ρεαλιστικότερη απόδοση των προσωπογραφιών εντοπίστηκαν αντίστοιχα σε μεγάλο βαθμό και στις μικρές και στις μεγάλες τάξεις. Η γνωριμία στη σπουδή της προσωπογραφίας επέφερε ως αποτέλεσμα την εξάσκηση του παιδικού ματιού (όραση) όχι μόνο σε μια επιφανειακή οπτική, αλλά και σε μια εσωτερική παρατηρητική σύνδεση. Εμφανίστηκε η δυνατότητα ανάπτυξης μιας «νέας» επαφής-φιλικής σχέσης, που έδενε πιο συναισθηματικά την ήδη υπάρχον γνωριμία. Δόθηκε η δυνατότητα δημιουργίας μιας πιο ενδυναμωμένης και βαθιάς σχέσης με τον εικονιζόμενο συμμαθητή του. Είτε είχαν προηγηθεί καλές σχέσεις είτε όχι.

Μέσω της άσκησης της γελοιογραφικής προσωπογραφίας αναπόφευκτα αναπτύχθηκε διάλογος μεταξύ σατιριζόμενου και γελοιογράφου. Η εντρύφηση στην εξωτερική παρατήρηση, πέρα από τη φιγούρα του χαρακτήρα, οδήγησε και στην ανακάλυψη πιο εσωτερικών χαρακτηριστικών. Μπορούσαν να διακρίνουν καλύτερα γνωρίσματα του χαρακτήρα όπως η υπομονή του, το πόσο καλόβουλος ήταν ή ανυπόμονος, κινητικός, συγκαταβατικός.

Το αποτέλεσμα ήταν πως τα παιδιά διασκέδασαν με τη γελοιογραφική άσκηση των πορτρέτων, δραστηριοποιήθηκαν κατά σύνολο, διαμορφώθηκε κλίμα οικειότητας, συνεργασίας, πειραματισμού, αλληλοαποδοχής. Καίριο ρόλο διαδραμάτισε το γεγονός ότι τα παιδιά ήταν απαλλαγμένα από το άγχος της πιστής εξωτερικής αναπαράστασης. Αντ'αυτού, προωθήθηκε η σχεδιαστική ελευθερία εφόσον είχε δοθεί η οδηγία να αναζητήσουν, μετά την ενδελεχή παρατήρηση της όψης, χαρακτηριστικά που πάνω από όλα τα θεωρούσαν αστεία και τους προκαλούσαν χαρούμενα συναισθήματα.

Καθώς κοιτούσαν τα πρόσωπα δένονταν περισσότερο με τους συμμαθητές τους. Η ερευνητική διαδικασία δεν παρέμεινε μόνο στα συμπεράσματα μεταξύ ζευγαριού γελοιογράφου-σατιριζόμενου, αλλά επέδρασε διαδραστικά ταυτόχρονα και στην πλειοψηφία της τάξης. Τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν τους υπόλοιπους συμμαθητές τους, να ακούσουν τα αστεία χαρακτηριστικά που εντόπισαν τα υπόλοιπα ζευγάρια από τον διάλογο που προηγήθηκε με την εκπαιδευτικό, την αναγνώρισή τους πάνω στα πρόσωπα των άλλων, αν συμφωνούσαν ή διαφωνούσαν με την προσωπική

οπτική του δημιουργού-παρατηρητή, εξασκώντας την κριτική τους, την ταυτοποίηση των στοιχείων και την έννοια της αντικειμενικής ματιάς.

Παρατηρήθηκε ότι οι γελοιογραφίες των αγοριών ήταν λίγο πιο ελεύθερες από εκείνες των κοριτσιών που «παγιδεύονταν» περισσότερο στην σχεδιαστική ωραιοποίηση και παραστατικότητα του προσώπου. Οι μελέτες δείχνουν ότι: *‘Έστα ιχνογραφήματα των αγοριών ιδίως συναντούμε ένα μεγάλο αριθμό από καρικατούρες ανθρώπων, που πρέπει να φανερώνουν μια κριτική ή επιθετική στάση. Μερικά σχέδια, μάλιστα, μας δίνουν την εντύπωση ότι το αγόρι προσπάθησε να κάνει τον άνθρωπο όσο πιο άσχημο μπορούσε’* (Μπέλλας, 2000, 50).

Μέσω της άσκησης η παράμετρος της παρατήρησης, που εγκεφαλικά πηγάζει από το νευρικό κατοπτρικό σύστημα, το καθρέφτισμα των αντιδράσεων των ζευγαριών και τα συναισθήματα ενσυναίσθησης που δημιουργήθηκαν μεταξύ τους βρέθηκαν σε εφαρμογή. Το μαθητικό σύνολο γελούσε με τις κινήσεις-εκφράσεις του προσώπου του άλλου.

6.4 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΩΝ – ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Η ``αξιολόγηση`` είναι μια διαδικασία η οποία για να γίνει, πρέπει αυτός που την επιχειρεί να έχει συγκεντρωμένες τις αναγκαίες πληροφορίες για αυτό ή για αυτόν που κρίνει. Ο δάσκαλος, προκειμένου να σχολιάσει ένα αποτέλεσμα βρίσκει ενδείξεις (άρα συγκεντρώνει πληροφορίες) μέσα στο ίδιο το αποτέλεσμα. Βέβαια, κρίνει και τον ίδιο τον μαθητή. Η συμπεριφορά του μπροστά σε κάθε παιδί είναι αξιολογικά χρωματισμένη. Συμπεριφέρεται στον καθένα τους με έναν τρόπο που αναλογεί βαθύτερα στην αντίληψη που έχει σχηματίσει για αυτόν.

Είναι γεγονός ότι ο παιδαγωγός αρχίζει με μια «πρώτη εντύπωση» που σχηματίζει για τον μαθητή, ευθύς από τη στιγμή που εισέρχεται για πρώτη φορά στη σχολική αίθουσα. Πρόκειται για μια συνολική αντίληψη, κυρίως για τη νοημοσύνη και τη γνωστική απόδοση του μαθητή του, την οποία ο δάσκαλος τη στηρίζει σε μορφολογικές, κινητικές και γλωσσικές ενδείξεις της συμπεριφοράς του, της παρουσίας του και της έκφρασής του.

Η πρώτη εντύπωση του δασκάλου είναι ένα ανθεκτικό στοιχείο που τον επηρεάζει σταθερά απέναντι στον μαθητή. Στη συνέχεια, η πρώτη εντύπωση του εκπαιδευτικού «ρετουσάρεται» και βελτιώνεται. Θα λέγαμε ότι ο δάσκαλος συμπληρώνει την πρώτη του εντύπωση με στοιχεία που συνεχίζει να του δίνει η παρατηρητικότητα του και η σχετική πείρα του. Μια και βρίσκεται σε παρατεταμένη συναναστροφή και συνεργασία με τους μαθητές, είναι επακόλουθο να συμπληρώνει τις αντιλήψεις του για καθένα από αυτούς με παρατηρήσεις που κατ' ανάγκη καταλήγουν ιδιαίτερα πλούσιες.

Η ζωή και η εργασία στο σχολείο κάνουν κάθε μαθητή να εκδηλώνεται μπροστά του έτσι ή αλλιώς, σε ποικίλες ενασχολήσεις, τόσο τυπικές όσο και άτυπες, τόσο ατομικές όσο και ομαδικές, τόσο σε ενασχολήσεις μέσα στην αίθουσα, όσο και σε άλλες έξω από αυτήν. Πιο συχνά μάλιστα ο δάσκαλος βλέπει πώς αντιδρά κάθε μαθητής του γύρω από κάποια εργασία, όπως επίσης και πώς φαίνεται ότι αντιδρά μέσα από την ίδια την εργασία του, μέσα από τη δομή της και το ποιόν της. Από τα ίδια τα πράγματα, επομένως, οι παρατηρήσεις του βασίζονται σε μια αρκετά πλατιά ποικιλία από καταστάσεις και γεγονότα, που θα μπορούσαν να του αποκαλύψουν τη στάση του μαθητή

μπροστά στην εργασία, μπροστά στους συμμαθητές του αλλά και μπροστά στον ίδιο τον δάσκαλο.

Το πρόσωπο αποτελεί και αυτό έναν ζωντανό οργανισμό που μιλάει με τα σημάδια του. Αποτελεί έναν δελεαστικό χάρτη προς εξερεύνηση που θα αποκαλύψει ενδότερους θησαυρούς.

Ό,τι ιχνογραφεί το παιδί είναι πάντοτε αποτέλεσμα της προβολικής εικόνας που έχει για τον εαυτό του (Stern, 1992, 67). Καθετί που αναπαριστά, έναν άνθρωπο, ζώο, δέντρο, αυτοκίνητο ή οτιδήποτε άλλο υποδηλώνει τον εαυτό του. Οι εγκεφαλικές οπτικές λειτουργίες, που έχουν προαναφερθεί είναι και αυτές ικανές να αλληλοεπηρεάσουν τη σχέση του απεικονιζόμενου με το σχεδιαστή του. Η εγκεφαλική σύνδεση μέσω των κατοπτρικών νευρώνων που προκύπτει, επιφέρει ταύτιση κινήσεων, επίγνωση αισθημάτων. Ο Zeki καταλήγει στην αμοιβαία επίδραση που παράγεται από τα πρόσωπα: *''Η δυνατότητα μιας προσωπογραφίας να μεταβιβάζει γνώση για τα χαρακτηριστικά ενός ατόμου οφείλεται στο γεγονός ότι ο εγκέφαλος, με τις καταγεγραμμένες εμπειρίες του, συσχετίζει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά με συγκεκριμένες νοητικές καταστάσεις και ψυχολογικά γνωρίσματα''* (Zeki, 2001, 216).

Η έκφραση των βιωμάτων των παιδιών, του κόσμου της φαντασίας τους, του προβληματισμού τους γύρω από ευρύτερα κοινωνικά θέματα, καθώς και της άποψής τους για διάφορες έννοιες (φιλία, ειρήνη, οικολογία, μετανάστευση) λαμβάνει υπόσταση και οπτικοποιείται μέσα από τη σύνθεση μορφικών στοιχείων (εικόνων) που μπορούν να ταξινομηθούν και να συνδυαστούν σε συγκεκριμένους θεματικούς πυρήνες.

Τέτοιοι θεματικοί πυρήνες για τις καλλιτεχνικές δραστηριότητες αποτελούν:

1. η ανθρώπινη μορφή
2. το φυσικό περιβάλλον
3. το δομημένο περιβάλλον
4. ο κόσμος των αντικειμένων
5. η ιστορία της τέχνης

Και οι πέντε παράγοντες υποβοηθούνται με τα μεθοδολογικά εργαλεία της σπουδής, της παρατήρησης, της έρευνας, της φαντασίας (Μοσχονά-Καλαμαρά, 1986, 22).

Επιζητούμενοι στόχοι ήταν:

- Ομαδοσυνεργατική επικοινωνία-προσέγγιση
- Προτροπή ανάπτυξης φιλικών σχέσεων
- Ανάπτυξη οικειότερων και όχι απρόσωπων δεσμών
- Πρόταση ως anti-bullying μέτρο

Η υλοποίηση του μαθήματος βασίστηκε και εμπνεύστηκε από τη μέθοδο της διερευνητικής μάθησης (Dewey, 1997). Η κεντρική ιδέα της συγκεκριμένης μάθησης στηρίζεται κυρίως στις αναζητήσεις, απορίες και προβληματισμούς των μαθητών παρά στην παρουσίαση της διδακτέας ύλης. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να κατευθύνει τα παιδιά να βρουν απαντήσεις που θα ικανοποιούν τις αναζητήσεις των ενδιαφερόντων τους και να τα ενθαρρύνει να διατυπώνουν νέα ερωτήματα που εμφανίζονται κατά τη διάρκεια της έρευνας και της μελέτης. Στόχος της διερευνητικής μάθησης είναι η μετατόπιση του βάρους της διδασκαλίας στη διδακτική διαδικασία με ερευνητικές μεθόδους, ώστε ο μαθητής να εμπλακεί προσωπικά στη γνωστική διαδικασία και να μάθει πώς να λειτουργεί μόνος του (Γκοτζαρίδης, 2009, 3-5).

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα, στις Ερευνητικές Εργασίες ανήκει κάθε μαθητική εργασία που εμπλέκει τους μαθητές στη διαδικασία συλλογής και επεξεργασίας πρωτογενών πληροφοριών και υλικών και τους επιτρέπει να συνθέσουν με δημιουργικό τρόπο ένα δικό τους έργο (Ματσαγγούρας, 2008, 183). Ως επιλογή εκπαιδευτικής πολιτικής οι Ερευνητικές Εργασίες εντάσσονται οργανικά στη φιλοσοφία του Νέου Σχολείου (ΥΠΑΜΘ, 2010, 10-11, 23-25), η οποία αντιλαμβάνεται τους μαθητές ως μικρούς επιστήμονες και ερευνητές, που συνεργάζονται μεταξύ τους, προσεγγίζοντας βιωματικά τη νέα σχολική γνώση, μέσα από διεπιστημονικής φύσης ερωτήματα.

Ο εκπαιδευτικός τέχνης έχει το δικαίωμα σε ό,τι αφορά την επιλογή των δραστηριοτήτων, υλικών και θεμάτων να διαπραγματεύεται και να επιλέγει

σύμφωνα με τις αντικειμενικές συνθήκες που υπάρχουν στο κάθε σχολείο, το επίπεδο της κάθε τάξης και τις προϋπάρχουσες εμπειρίες.

Ο σημερινός παιδαγωγός σπάνια είναι σε θέση να παρακολουθήσει πλήρως και ενδελεχώς την εξέλιξη μιας παιδικής διερευνητικής εργασίας. Η μειωμένη σύντομη ώρα, το βαρύ πρόγραμμα των παιδιών, η κωλυσιεργία και ο ωχαδερφισμός των εκπαιδευτικών αποθαρρύνει ένα εμπειριστατωμένο πόρισμα.

Ο σημαντικότερος παράγοντας ενεργοποίησης του μαθητή είναι η τόνωση της εμπιστοσύνης στον εαυτό του. Για τον λόγο αυτό απαιτείται η δημιουργία ευνοϊκών συνθηκών μέσα στην τάξη από τον εκπαιδευτικό, όπως και του κατάλληλου κλίματος που βασίζεται στην ευγένεια και τον σεβασμό προς την παιδική προσπάθεια.

Από πλευράς αξιολόγησης πρέπει να:

- α) να δίδεται σημασία περισσότερο στη διαδικασία και λιγότερο στο αποτέλεσμα
- β) να συνεκτιμάται το ενδιαφέρον και η συγκέντρωση του μαθητή, η δυσκολία του εγχειρήματος, η ατομική πρόοδος που έχει επιτελεσθεί από την αρχή των μαθημάτων
- γ) να λαμβάνεται υπόψη το τελικό αποτέλεσμα και η ευχέρεια στη χρήση της εικαστικής γλώσσας.

Μέσω της εργασίας αυτής επιζητούνταν όχι μόνο, το σατιρικό κομμάτι της γελοιογραφικής τεχνικής, το οποίο από μόνο του είναι βαρυσήμαντος παράγοντας, αφού αποτελεί εξαιρετικό μέσο χαλάρωσης των παιδιών, αλλά και τη φύση του προβληματισμού που επιφέρει. Ο γελοιογραφικός προβληματισμός και σε συνδυασμό με τις οπτικές τέχνες που βασίζονται αποκλειστικά στην παρατήρηση, καθιστά δυνατή και την ανθρώπινη αλληλεγγύη, την κατανόηση της διαφορετικότητας, τη θετική επιρροή και εξέλιξη προς το εγώ του.

Σκοπός κάθε εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι να οδηγήσει τον κάθε άνθρωπο στην ορθή διαχείριση του εαυτού του. Η παιδική γελοιογραφική

προσωπογραφία αποτέλεσε μια πρόταση αποτελεσματικής εκπαιδευτικής στρατηγικής για την καλύτερη σύναψη και επικοινωνία των μαθητικών σχέσεων.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η τέχνη έχει πρόσβαση σε μερικές από τις πιο εξελιγμένες διαδικασίες της ανθρώπινης διαισθητικής ανάλυσης και εκφραστικότητας. Ενθαρρύνει την αυτοανακάλυψη και τη συναισθηματική ανάπτυξη.

Η λέξη εσωτερικότητα παραπέμπει σε μια διάθεση ενδοσκόπησης, μια ενδόμυχη ματιά προς το έσω. Ανέκαθεν ο εσωτερικός πυρήνας του ανθρώπου προβληματίζε τους καλλιτέχνες και τους δеляζε να τον εξερευνήσουν. Για τον καθένα γίνεται ένα μέσο αποκάλυψης ενός πνευματικού ταξιδιού. Η δημιουργικότητα μπορεί να είναι ένα από τα σημαντικότερα πράγματα σχετικά με το να είσαι άνθρωπος, και η τέχνη μπορεί να είναι ένας σπουδαίος δάσκαλος σε αυτή την εξελικτική διαδρομή. Η εικαστική τέχνη μπορεί να μας θεραπεύει, να μας παροτρύνει, να αλλάζει τη χημεία του εγκεφάλου μας αφήνοντάς μας γεμάτους με έμπνευση και αγάπη.

Η εκπαιδευτική παρέμβαση του εικαστικού διδάσκοντα έχει έναν σύνθετο χαρακτήρα. Προϋποθέτει την εξοικείωση τόσο με τις πρακτικές της δημιουργίας, όσο και της θέασης. Υποκινεί την καλλιτεχνική εμπειρία, αλλά και τη συνδέει με ένα σύνολο γνώσεων που συνυφαίνονται με την έννοια του καλλιτεχνικού. Τα παιδιά εμπλέκονται σε αυθεντικές καλλιτεχνικές διεργασίες, στο πλαίσιο μιας εξοικείωσης ώστε να συνειδητοποιήσουν, μέσα από την προσωπική τους εμπειρία, τους τρόπους με τους οποίους παράγονται οι εικαστικές μορφές, αλλά και τους λόγους οι οποίοι υποκινούν τη δημιουργία τους. Από την άλλη, διευκολύνουν τα παιδιά να αντιληφθούν την ποικιλία των οπτικών ερεθισμάτων που υπάρχει στο περιβάλλον τους και τα ιδιαίτερα νοήματα και σημασίες που εμπεριέχουν, επιβεβαιώνοντας και ανατροφοδοτώντας την αυθεντικότητα της εκφραστικής τους προσπάθειας.

Η διδασκαλία στο εικαστικό μάθημα ίσως να μην διαθέτει πλέον τη φαινομενική ασφάλεια ενός κανονιστικού ορισμού που οφείλει να μεταδώσει και δε χρειάζεται να την επιζητά, στον βαθμό που μπορεί να αξιοποιεί και να υποκινεί μια πολύ περισσότερο ενδιαφέρουσα στάση: αυτή της συνεχούς εγρήγορσης απέναντι σε ένα πολυδιάστατο πεδίο που διαρκώς επεκτείνεται και αναδιατάσσεται, καθώς εμπλέκεται με όλες τις εκφάνσεις του πολιτισμού και της κοινωνικής ζωής. Αναδεικνύοντας ότι η ίδια η εξέλιξη στην τέχνη

θεμελιώνεται στις συνεχείς ρήξεις με ό,τι συνιστά πρότυπο, δεν εγκαθιδρύουμε μια στάση λατρευτική ή μηχανιστική, αλλά ερωτηματική, πολιτισμική, κοινωνική, στοχαστική και κριτική.

Η παρουσία ενός χιουμορίστα μαθητή μέσα στην τάξη αλλά κι ενός χιουμορίστα δασκάλου αποδεικνύεται σωτήρια στην περίπτωση που δημιουργηθεί κάποια παρεξήγηση ή κάποιο πρόβλημα. Με τη φαντασία του και τη δημιουργικότητά του προκαλεί και τους άλλους μαθητές να συμμετέχουν πρόθυμα στη λύση. Η ατμόσφαιρα χαλαρώνει, τα πνεύματα επίσης, και η λύση βρίσκεται ευκολότερα. Κατά συνέπεια, και το χιούμορ των παιδικών γελοιογραφιών μπορεί να βοηθήσει στη δημιουργία μιας ωραίας ατμόσφαιρας στην τάξη (Ζαφειροπούλου, Σωτηρίου, 2001).

Σε ένα νέο σχολείο που λειτουργεί ως πολυδύναμη εκπαιδευτική και πολιτισμική κοινότητα ο ρόλος του εκπαιδευτικού της τέχνης, καθώς διαφοροποιεί τις παιδαγωγικές του μεθόδους ανάλογα με τις ηλικιακές διαφοροποιήσεις των παιδιών και τις πολιτισμικές του διαφορές, είναι καθοριστικός. Σκοπός του είναι η δημιουργία μιας τάξης στην οποία οι μαθητές του μπορούν να δημιουργήσουν και μέσα από τη δύναμη της δημιουργικής διαδικασίας να γνωρίσουν τον εαυτό τους.

Ένας από τους βασικούς σκοπούς του νέου προγράμματος σπουδών στο μάθημα των Εικαστικών στην υποχρεωτική εκπαίδευση στο Δημοτικό τονίζει ότι: *‘‘Η ερευνητική διάσταση της Τέχνης και η αντιμετώπιση του αγνώστου, του πιθανού και του τυχαίου για την επίλυση εικαστικών προβλημάτων, εκπαιδεύει τους μαθητές στην κριτική σκέψη και τους προσφέρει τη δυνατότητα προσαρμογής και αντιμετώπισης των συνεχών αλλαγών της κοινωνικής ζωής που θα κληθούν να αντιμετωπίσουν ως έφηβοι και μετά ως ενήλικες. Μέσα στον ασφαλή αλλά ερευνητικό και δημιουργικό χώρο της τέχνης, που απαιτεί λύσεις και λήψεις αποφάσεων, οι μαθητές ξεφεύγουν από το σύνδρομο της «σωστής» απάντησης και αποκτούν δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν αργότερα να αντιμετωπίζουν τις καταστάσεις μιας απαιτητικής κοινωνίας, που προϋποθέτει ανοιχτό μυαλό για την αξιολόγησή τους και για την ανακατεύθυνση της δράσης τους, με σκοπό την δημιουργία καλύτερων λύσεων’’* (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Νέο Σχολείο 21^ο αι., 2011, 22).

Μέσα από το παιχνίδι και την αυτενέργεια, την άμεση εμπειρία, την ενεργό συμμετοχή των παιδιών στην εικαστική δράση, διευρύνεται η αντίληψή τους, η σκέψη τους, η ικανότητα οργάνωσης και ταξινόμησης των εμπειριών τους. Ενθαρρύνουμε το παιδί στην αυτοαξιολόγηση όχι μόνο αναλόγως των αποτελεσμάτων των έργων του, αλλά κυρίως για την προσπάθειά του (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Νέο Σχολείο 21^ο αι., 2011, 83).

''Θα πρέπει να καταγράψουμε τις κινήσεις των παιδιών, καθώς και άλλες αντιδράσεις τους, όπως τα λόγια τους, τους τρόπους που εκφράζονται με τη γλώσσα του σώματος, παράλληλα με τις δραστηριότητές τους στη ζωγραφική και γενικότερα τις τέχνες'' (Νικόλτσου, 2012, 12).

Η τέχνη με τον έναν ή τον άλλο τρόπο είναι από τη φύση της βιωματική. Τι πιο ωφέλιμο για τα παιδιά, από το να κάνουν μια εξομοίωση της ίδιας της καλλιτεχνικής διαδικασίας, υποδυόμενα τον ρόλο του καλλιτέχνη, του παρατηρητή-ερευνητή μέσω της ανθρώπινης και κοινωνικής της σκοπιάς, στο ίδιο τους το σχολικό περιβάλλον. Πόσο μάλλον με τους ανθρώπους που συνδιαλέγονται, τα περιβάλλουν, τα επηρεάζουν και μοιράζονται μαζί τους μια από τις σημαντικότερες περιόδους της ζωής του.

Η εικόνα απασχολεί τα παιδιά. Τους ενδιαφέρει το πώς είναι, πώς φαίνονται στους άλλους. Είναι σημαντική η επιδοκιμασία ή αν θα είναι αρεστοί στους άλλους. Ειδικά σήμερα που όλοι κατακλύζονται από μέσα κοινωνικής δικτύωσης, τα οποία προβάλλουν συγκεκριμένα πρότυπα, κάνει τα παιδιά ιδιαίτερα ανασφαλή με τον εαυτό τους. Μπαίνουν στη διαδικασία σύγκρισης και μιμητισμού προτύπων και μοντέλων, χάνοντας έτσι την ευκαιρία να ανακαλύψουν και να καλλιεργήσουν τον δικό τους εαυτό. Σήμερα, με τις νέες τεχνολογίες (κινητά τηλέφωνα, tablets, webcams, internet), όχι μόνο ο καθένας μπορεί να αναπαράγει μια εικόνα του εαυτού του οποτεδήποτε μέσα σε δευτερόλεπτα, αλλά έχει τη δυνατότητα να την επεξεργαστεί άμεσα και να τη διανείμει στα πέρατα της γης (Πανουσάκη, 2014, 99-100).

Η αναπαράσταση της ανθρώπινης μορφής μέσα από τις εικαστικές τέχνες, αποτελεί ένα πλούσιο αρχείο εικόνων που μας δίνει πληροφορίες, όχι μόνο για την εξέλιξη της αντίληψης πάνω στην εικόνα σε επίπεδο εικαστικής γλώσσας, αλλά και πάνω στη δημιουργία προτύπων, των οποίων η εξέλιξη

στον χρόνο θα μπορούσε να λειτουργήσει ως ένα χρήσιμο παράδειγμα για τη δύναμη και την εξουσία της εικόνας επάνω μας.

Ένα από τα ζητούμενα της εργασίας ήταν να αντιληφθούν τα παιδιά τη δύναμη της εικόνας που αποπνέει ένα πρόσωπο, μέσω της δικιάς του ματιάς (εσωτερική και εξωτερική οπτική παρατήρηση), όπως και της δικής τους εικόνας στο περιβάλλον που είναι ενταγμένο.

Η εικόνα μπορεί να γίνει διαχειρίσιμη (όπως και έχει χρησιμοποιηθεί κατά τη διάρκεια των αιώνων, για «καλούς» και για «κακούς» σκοπούς), να εξυψώσει, να χλευάσει, να καυτηριάσει, να δοξάσει, να απαξιώσει, να χρησιμοποιηθεί προς κέρδος, να στηρίξει εξουσίες, να ανατρέψει και να αποδομήσει. Αυτό που έπρεπε να γίνει αντιληπτό από τον εικαστικό προς τους μαθητές είναι ότι η εικόνα είναι ένα ισχυρό όπλο, που στα χέρια τους, μέσα από την έκφραση, το χιούμορ και τη δημιουργία μόνο καλό μπορεί να τους προσφέρει.

Τόσο η τέχνη όσο η εκπαίδευση και η κοινωνία, βρίσκονται σε αλληλεξάρτηση, έτσι ώστε κάθε αλλαγή σε ένα από αυτά τα τρία μεγέθη, αντιστοιχεί σε αλλαγή στα υπόλοιπα δύο. Βέβαια η κοινωνία ασκεί συνολικά τη μεγαλύτερη επίδραση, καθώς όμως η κοινωνία διαμορφώνεται από τις ιδέες, είναι φανερό πως επιδέχεται και αυτή επιδράσεις. Οι ιδέες και τα πολιτιστικά στύλ δεν αλλάζουν την ιστορία, τουλάχιστον όχι από τη μια μέρα στην άλλη. Αποτελούν, ωστόσο, μια αναγκαία προετοιμασία της αλλαγής, γιατί αλλαγή σημαίνει αλλαγή συνείδησης. Οι αξίες και οι ηθικές κρίσεις είναι αυτές που οδηγούν τους ανθρώπους να μεταβάλουν τους κοινωνικούς σχηματισμούς και θεσμούς.

Το σχολείο δεν είναι μόνο τόπος παροχής γνώσεων, αλλά κυρίως χώρος όπου σφυρηλατείται ο χαρακτήρας, αναπτύσσεται η κρίση, η πρωτοβουλία, η αυτοπεποίθηση, η αξία της συλλογικής εργασίας, η αυτοπειθαρχημένη ελευθερία, η δημιουργικότητα. Η τέχνη βοηθάει τα παιδιά να μάθουν τους εαυτούς τους και τους άλλους. Τα παιδιά ενισχύουν τη μοναδικότητά τους με την προσωπική έκφραση μέσω της τέχνης (Schirmacher, 1998, 49).

Η εικαστικός Κορίνα Πρεβεδουράκη στο άρθρο της *«Η τέχνη ως εργαλείο ενίσχυσης της συνειδητότητας»* αναρωτιέται το κατά πόσο το μάθημα της

τέχνης μπορεί -σε μια εποχή κρίσης- να επηρεάσει και πώς θα πρέπει να διδαχθεί. Παρατηρεί ότι οι σημερινοί μαθητές βρίσκονται σε μόνιμο κατακερματισμό και βομβαρδίζονται μέσα από ήχους, εικόνες, μηνύματα. Δυσκολεύονται να συνδεθούν συνειρμικά με τη μουσική που ακούνε, να παρατηρήσουν μια εικόνα ή ένα στιγμιότυπο περιτριγυρισμένοι με τόσο κόσμο. Συμπεραίνει ότι τα παιδιά δεν έχουν χρόνο, γιατί δε τους επιτρέπεται να έχουν χρόνο. Πολλοί εξωγενείς παράγοντες υποβοηθούν αυτή τη νοσηρή κατάσταση.

Πέρα από το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον, ακόμα και οι διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών περνάνε και αυτές κρίση. Συγκεκριμένα αναφέρει ως παράδειγμα το εξής: *‘‘Πολλές φορές ταυτόχρονα με τη μουσική ακούνε και δυο-τρεις φίλους να συζητούν ενώ οι ίδιοι στέλνουν sms σε άλλα πρόσωπα. Ενδεχόμενα, την ίδια στιγμή φθάνει κάποιο γραπτό μήνυμα το οποίο αναμεταδίδεται αυτόματα παρεμβαίνοντας αυθαίρετα ως μήνυμα και με την άνεση του «απρόσωπου εισβολέα» επιβάλλοντας τον κατακερματισμό, καθώς διακόπτει τη συνοχή της προσωπικότητας και τη συνέχεια της «δια ζώσης επικοινωνίας»* (Πρεβεδουράκη, 2014, 83).

Η τέχνη, σε οποιαδήποτε εποχή και αν βρίσκεται, πρέπει πάντα να είναι σε ετοιμότητα για την αντιμετώπιση πάσης φύσεως προβλημάτων. Είναι γνωστή η ρήση *‘‘η τέχνη στην υπηρεσία του ανθρώπου’’*. Ο ρόλος της είναι να επαναπροσδιορίζεται, να επαναδιαπραγματεύεται ανεξάρτητα τις εποχές που τη διέπουν. Όπως είδαμε και παραπάνω, ήταν δίπλα της από τις απαρχές του κόσμου. Ο σημερινός της εκσυγχρονισμός έχει αρωγούς, τον ψηφιακό κόσμο, την τεχνολογία, μεγάλους όγκους πληροφόρησης και τεχνογνωσίας. Ποτέ άλλοτε δεν υπήρχαν στην ιστορία της τέχνης τόσο βοηθητικοί παράγοντες. Η τέχνη μπορεί να λειτουργήσει σαν αντίβαρο σε καιρούς κρίσης. Ήδη τα τελευταία χρόνια όλο και αυξάνονται οι δυναμικές της δράσεις στην κοινωνία.

Η Αισθητική παιδεία, σε άμεση σύνδεση με τον εκπαιδευτικό της ρόλο, ανοίγει νέες παιδαγωγικές προοπτικές, που στο παρελθόν φαίνονταν επιζητούμενα και ιδεατά. Οι επισκέψεις σε μουσειακούς χώρους, η συμμετοχή σε σύγχρονα διαθεματικά προγράμματα, οι έξυπνοι και οργανωμένοι σχεδιασμοί από τον εκπαιδευτικό, οι ευφάνταστες εναλλακτικές τακτικές, η

συνδρομή σε βιωματικά μαθητικά προγράμματα, μπορούν να μεταβάλλουν την παθητική στάση των σημερινών παιδιών.

Η μάθηση απελευθερώνει το πνεύμα και το παιδί συλλαμβάνει πιο πρωτότυπες ιδέες και σκέψεις, για να αποκαλύψει τα μυστικά της φύσης και της ζωής. Η μάθηση των στοιχείων της τέχνης είναι αναζήτηση, πειραματισμός, έρευνα, ανακάλυψη, βελτίωση, αύξηση της δύναμης της διάνοιας, δημιουργική δραστηριότητα και όχι μετάδοση έτοιμων γνώσεων από τον δάσκαλο. Ανάπτυξη, λοιπόν, της γνώσης της τέχνης και των μορφών της μέσα από την Ιστορία της Τέχνης. Μέσω αυτού του ιστορικού ταξιδιού δημιουργείται μέσα του η αναλυτική και κριτική ικανότητα. Μπορεί και μελετά έργα Ελλήνων και ξένων καλλιτεχνών και βγάζει δικά του συμπεράσματα για τον πολιτισμό. Γίνεται άτομο με ολοκληρωμένη προσωπικότητα, υπεύθυνο, συνεργάσιμο, δημιουργικό, με γνώση στην έντεχνη και λαϊκή πολιτιστική κληρονομιά, ελληνική και παγκόσμια, και ικανό να διατηρήσει την εθνική πολιτισμική του ταυτότητα στη σύγχρονη ζωή.

Είναι χρέος του εκπαιδευτικού συστήματος να υπενθυμίζει στα παιδιά την ευθύνη τους στην κοινωνία, την ενσυναίσθηση στον συνάνθρωπο, αλλά και την επίγνωση στην αυτοεικόνα τους. Μαθαίνοντας τις ποιότητες στο παιδί μόνο θετικά οφέλη μπορεί να αποκομίσει. Η Άννα Μοσχονά-Καλαμαρά επισημαίνει ότι: *''Δεν υπάρχει ανθρώπινη δραστηριότητα που να αποτελεί συνεχή άσκηση, που να βρίσκεται πιο στενά συνυφασμένη με την παραστατική ικανότητα, από την εικαστική δημιουργία. Την ανάγκη λοιπόν από γενική άποψη, παροχής εικαστικής παιδείας, πρέπει να τη συνδέσουμε με τη νέα ποιοτική διάσταση που μέσα από αυτήν, κατακτά η νοητική ικανότητα του παιδιού. Να τη δούμε σαν απαραίτητο μέσο για τη διεύρυνση της αντιληπτικής του ικανότητας, γενικότερα''* (Μοσχονά-Καλαμαρά, 1986,16).

Και ο Μουζάκης αναφέρει χαρακτηριστικά πως ο εικαστικός εκπαιδευτικός αποτελεί ένα είδος εμπυχωτή για το παιδί. *''Δε διδάσκουμε αλλά μεθοδεύουμε''* (Μουζάκης, 1987, 47).

Στον διεθνή χώρο από την αρχή της οργανωμένης εκπαίδευσης από κεντρικούς φορείς, η αναγνώριση του σημαντικού ρόλου της διδασκαλίας της

τέχνης μέσα στο βασικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα με διαφορετικούς κατά καιρούς σκοπούς, ήταν σαφής. Είναι αυτονόητο ότι βαρύνουσα θέση είχε και έχει σε κοινωνίες όπου συναθροίζονται διάφορες κουλτούρες. Η ρηματική γλώσσα είναι ένας κώδικας, ένα εργαλείο επικοινωνίας και έκφρασης με προσδιορισμένη δυνατότητα αντίληψης και κατανόησής της. Η γλώσσα του σώματος, η πρόσληψη μέσω των αισθήσεων, η επικοινωνία και η έκφραση με μορφές, σχήματα και χρώματα σε αντίθεση με το ρηματικό κώδικα έχουν καθολικό χαρακτήρα. Η αναπαράσταση ενός ανθρώπου είναι πάντα μια μορφή με κεφάλι, χέρια, πόδια, αναγνωρίσιμος και κατανοητός σε όλα τα μήκη και τα πλάτη της υδρογείου. Το ίδιο βέβαια ισχύει με πλήθος εννοιών που αφορούν στον ορατό κόσμο και στο περιβάλλον που ζούμε.

Στις δυτικές χώρες τα σχολεία ενδιαφέρονται σχεδόν αποκλειστικά για την αφορημένη γνώση, την οποία υποτίθεται πως πρέπει οι μαθητές να την αφομοιώνουν αμέσως και την επιδεικνύουν σε πρώτη συζήτηση. Οι μαθητές πάλι, είτε μπορούν είτε επιθυμούν είτε όχι να αφομοιώσουν αυτή τη γνώση, μαθαίνουν όλοι ένα βασικό μάθημα, «ότι θα είναι καταναλωτές και όχι παραγωγή γνώσης». Ότι η μόνη γνώση που τους προσφέρεται είναι αυτή που τους παρέχεται μέσα από το σχολικό σύστημα. Ένας από τους παράγοντες της αυξανόμενης αποτυχίας του σχολικού συστήματος είναι το γεγονός ότι δεν έχουμε να πούμε τίποτε στα παιδιά που πραγματικά να τα ενδιαφέρει. Η μάθηση δεν λαμβάνει χώρα ανεξάρτητα από τα συναισθήματα του παιδιού. Η συναισθηματική αγωγή είναι εξίσου σημαντική με την εκμάθηση ενός κανόνα στα μαθηματικά ή την ανάγνωση.

Με αφορμή τα παραπάνω ο Μασσαλάς καταλήγει πως: *''Στην ιστορία των ανθρώπινων σχέσεων διαπιστώνει κανείς το βαρύ φορτίο των συμφορών και των αθλιότητων, που πρέπει να υποφέρουν τα ανθρώπινα όντα είτε ως άτομα είτε ως μέλη της οργανωμένης κοινωνίας. Μέσα σ' αυτές τις συμφορές είναι και εκείνη που προέρχεται από την έλλειψη της αίσθησης του κωμικού στοιχείου''* (Μασσαλάς, 2009, 74).

Ο Ίττεν, έχοντας διατελέσει εικαστικός και στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση είχε τη δυνατότητα να αναπτύξει υψηλά παιδαγωγικά ιδανικά. Σύμφωνα με τις αρχαιοελληνικές φιλοσοφικές αξίες που μελετούσε, υποστήριζε ότι ένας

ολοκληρωμένος άνθρωπος ήταν φορέας της παράδοσης και της ιστορικής του εκπαίδευσης. Σύμφωνα με αυτές ο ιδανικός άνθρωπος έχει ολοκληρωμένη προσωπικότητα, τον ενδιαφέρει η πολιτιστική ανάπτυξη του εαυτού του, η ενότητα με τα εξωτερικά αντικείμενα και τους φορείς (Βικ, 2000, 87).

Κατά τον εικαστικό, η εκπαίδευση είναι ικανή να απελευθερώσει, να ενδυναμώσει και να διαφοροποιήσει τις σωματικές, ψυχικές και πνευματικές λειτουργίες του ανθρώπου. Για τον Ίττεν βασική προτεραιότητα αποτελούσε η ιδιαίτερη προσωπικότητα του κάθε μαθητή και αντιμετώπιζε με καχυποψία τις παρεμβάσεις των διδασκόντων. Ο ίδιος αναφέρει: *''Πως μπορώ [...] να επιτρέψω στον εαυτό μου ως παιδαγωγός και διδάσκαλος, να διαγράφει τις ιδέες των παιδιών, να καταδεικνύει όλα τα λάθη και τις αδυναμίες τους με κόκκινο μελάνι; Ο δάσκαλος διορθώνοντας ακατάπανστα μετατρέπεται σε νεκροθάφτη της πρωτογενούς παιδικής σκέψης. [...] Δεν επιτρέπεται να προκαλούμε με τις διορθώσεις εσωτερική παράλυση στα παιδιά, αλλά οφείλουμε να παραβλέπουμε τα λάθη επαινώντας και εγκωμιάζοντας. Έτσι αυξάνουμε την αυτοπεποίθηση, την πίστη των παιδιών στον εαυτό τους. Και τα αποτελέσματα κάθε φορά είναι ιδιαίτερα ικανοποιητικά''* (Βικ, 2000, 90).

Οι μεταρρυθμιστικές παιδαγωγικές ιδέες που εισήγαγε ο Ίττεν είχαν ιδιαίτερη σημασία για τη διδασκαλία των εικαστικών. Οι εσωτερικές αναζητήσεις επήλθαν του από την ενασχόλησή του με φιλοσοφικά, θρησκευτικά και αποκρυφιστικά συγγράμματα. Συγκεκριμένα από τις θεοσοφικές θεωρίες, που, ταυτόχρονα, είχαν μνηθεί πολλοί καλλιτέχνες της εποχής (βλ. Καντίνσκι) (Βικ, 2000, 96). Αυτές οι ενασχολήσεις του τον οδήγησαν στο αποτέλεσμα των καλλιτεχνικών πρακτικών. Έτσι, στην τέχνη, κάθε μορφή, σχήμα, χρώμα αποτελεί στοιχείο έκφρασης ή ένα κρυμμένο πνευματικό στοιχείο.

''Αυτό που με ενδιαφέρει να αναπτυχθεί στον άνθρωπο είναι το συναίσθημα για την ουσία των πραγμάτων, και μάλιστα μέσα από την αντίληψη της φύσης και μέσα από τη συμπάθεια για τα καθαρά συναισθήματα, τα οποία μορφοποιούνται μέσα στα έργα τέχνης. Η σχέση ανάμεσα στο συναίσθημα και τη μορφή. [...] Έχω την εντύπωση πως μέσα στην κίνηση ησυχάζει ολόκληρη η ζωντάνια, ολόκληρη η ύπαρξη. Γεννάται το ερώτημα: Πώς από την κίνηση προκύπτει μορφή; Εφόσον μπορούμε να απαντήσουμε σε αυτό το ερώτημα μπορούμε και να δώσουμε μορφή σε ουσίες. Διότι κατά βάση η ουσία είναι κίνηση. Όλα είναι κίνηση -το φως, ο αέρας, το νερό, η φωτιά, η γη, ο

άνθρωπος, η σκέψη, το συναίσθημα. Μέσω του συναισθήματος φαίνεται καθαρότερα η κινητική πλευρά του κόσμου. Εφόσον μπορώ να δώσω μορφή στο συναίσθημα, μπορώ να δώσω μορφή και στην κίνηση, και στην ουσία. [...] Μετατρέπω την κίνηση – συναίσθημα σε κίνηση – σώμα και τούτο γίνεται με τον πιο τέλειο τρόπο, όταν ολόκληρο το κορμί μου μετατραπεί σε συναίσθημα, ή όταν ολόκληρο το κορμί μου γίνει ικανό να κινείται. [...] Λοιπόν τα μαθήματά μου έχουν την εξής έννοια: να κάνουν το κορμί ικανό να συναισθάνεται, ικανό να κινείται [...]’’ (Βικ, 2000, 100).

Ως παιδαγωγός ο Ίπτεν αποσκοπούσε σε μια συναισθηματική εκπαίδευση μέσω της τέχνης. Το ενδιαφέρον του σαν καλλιτέχνης και εικαστικός παιδαγωγός επικεντρωνόταν στην εσωτερική αλήθεια που δεν είναι έκδηλα αντιληπτή. Η ουσία των πραγμάτων είναι αυτή που οφείλει να διδάξει ο δάσκαλος και να ανακαλυφθεί από τα παιδιά.

Το ξεκίνημα για μια συναισθηματική παιδεία στο σχολείο τοποθετεί τα συναισθήματα των μαθητών στο επίκεντρο της περιοχής. Ένα τέτοιο ξεκίνημα κρίνεται αναγκαίο στη σημερινή εποχή, εφόσον τα τωρινά παιδιά διακατέχονται από κρούσματα αποξένωσης, συναισθηματική ανασφάλεια και σύνδρομο φόβου, αντικοινωνικότητας και εκφοβισμού. Το να μπορεί κανείς να κατονομάσει τα συναισθήματά του, ώστε να τα διακρίνει καλύτερα, είναι μια ζωτική συναισθηματική δεξιότητα.

Η παιδικότητα δεν εγκαταλείπεται από την ενήλικη ζωή. Απεναντίας, ενυπάρχει και επιζητείται, αποτελώντας προέκταση της παιδικής ηλικίας. Τα παιδιά είναι εκ φύσεως καλλιτέχνες. Οι μετέπειτα παρεμβάσεις και οι εκπαιδευτικές καθοδηγήσεις τα απομακρύνουν από την αυθεντική πηγή της αυτούσιας φαντασίας και προσωπικής δημιουργίας.

Γενικά οι Εικαστικές Τέχνες στην εκπαίδευση αποσκοπούν στην εξωτερίκευση των δημιουργικών, εκφραστικών και καλλιτεχνικών δυνατοτήτων του κάθε παιδιού. Σε αυτό συντελούν οι βιωματικοί τρόποι μάθησης, όπως η παρατήρηση και η αξιοποίηση προσωπικών βιωμάτων και εμπειριών. Με ‘‘εργαλείο’’ την εικαστική αγωγή καθίσταται δυνατό στα παιδιά να ανακαλύψουν μόνα τους τον κόσμο γύρω τους. Κάθε φορά που το παιδί δημιουργεί αισθάνεται τον ενθουσιασμό της ελεύθερης έκφρασης. Κινητοποιούνται η φαντασία του, ο ψυχισμός του, οι γνώσεις και οι

δεξιότητές του. Σημαντικό παιδαγωγικό εργαλείο για την αποτελεσματική διδασκαλία των εικαστικών αναγνωρίζεται πλέον και το χιούμορ το οποίο έχει αποδειχθεί πως προσφέρει πολλαπλά οφέλη στους μαθητές.

Συνεπώς, ο εκάστοτε εικαστικός οφείλει ως εκπαιδευτικός να βοηθήσει τα παιδιά να ανακαλύψουν σταδιακά τον μαγικό κόσμο της τέχνης και να συντελέσει ώστε η τέχνη να καταλάβει τη θέση που της αξίζει στο παρόν ελληνικό παιδαγωγικό σύστημα παρά τα τροχοπέδη που παρουσιάζονται στη σημερινή ελληνική εκπαίδευση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση:

Ανούση Ρ., (1998), *Πορτραίτα Φαγιούμ*, Ε.Κ.Κ.Μ.Μ.Ε, τ.14, Αθήνα.

Αυδίκος Ε., (1996), *Από το παραθύμι στα κόμικς. Παράδοση και νεοτερικότητα*, Οδυσσέας, Π.Τ.Ν Δ.Π.Θ., Αθήνα.

Βασιλακοπούλου Μ., (2011) *Σχεδίαση εκπαιδευτικού υλικού υπερμεσικών κόμικς από μαθητές με βάση τις μαθησιακές τους προτιμήσεις*, Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Αθήνα (Διδακτορική διατριβή. Διαθέσιμο στο <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/31634#page/2/mode/223up>).

Βασιλειάδης Γ., (1985), *Animation, Το κινούμενο σχέδιο*, Καστανιώτη, Αθήνα.

Βελλιανίτης Θ., (1924), *Θέμος Άννινος*, Ελευθερουδάκης, Αθήνα.

Βύρλιου Φ., (2012), *Η αξιοποίηση του χιούμορ στην εκπαίδευση: Μια μελέτη περίπτωσης στο μάθημα της Ιστορίας*, Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη.

Γερακάρης Α. (1988), *Το μήνυμα που φέρει το προσωπείο*, Ε.Κ.Κ.Μ.Μ.Ε, τ.5, Αθήνα.

Γεωργίου Ε., (2001), *Το χιούμορ των παιδικών βιβλίων και η επίδρασή του στην ψυχολογική κατάσταση του νηπίου*, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος. (Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα <http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/13139/P0013139.pdf?sequence=1>).

Γιακουμέλου Μ. (2009), *Ανάλυση χιουμοριστικών αφηγήσεων με έμφαση στα προσωδιακά χαρακτηριστικά*, Πανεπιστήμιο Πατρών. (Διδακτορική διατριβή. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα <http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/1564.pdf>).

Γιαννακοπούλου Ε., (2014), *Ο σχολικός εκφοβισμός ως βιωμένη εμπειρία*, Τ. Ε.Ε.Α. Πανεπιστήμιο Πατρών.

Γιαννέλης-Θεοδοσιάδης Γ., (2001), *Η Λαϊκή Πολιτική Σάτιρα στο τέλος του 19^{ου} αιώνα μέσα από τις εικόνες του 'Νέου Αριστοφάνη'*, Έφεσος, Αθήνα .

Γιαννικοπούλου Α., (2004), *Το χιούμορ της εικόνας στο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο*, τ. 1ος, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστημίου Αιγαίου.

Γιαννικοπούλου Α., (2008), *Στη χώρα των χρωμάτων. Το σύγχρονο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο*, Παπαδόπουλος, Αθήνα.

Γιωτάκη Μ., (2014), *Εικαστική Παιδεία*, Ε.Κ.Κ.Μ.Μ.Ε, τ.30, Αθήνα.

Γκλυν Τ. - Σιλκ Α., (1997), *Η ψυχολογία του παιδικού σχεδίου*, Καστανιώτη, Αθήνα.

Γκοτζαρίδης Χ., (2009), *Ανακαλυπτική διερευνητική μέθοδος διδασκαλίας* (Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα www.slideshare.net/cgotzar/e-2226232).

Δρίτσας Θ., (2004), *Η Τέχνη ως μέσο θεραπευτικής αγωγής*, Επιστήμης Κοινωνία, Αθήνα.

Ζαφειροπούλου Μ., Ματή-Ζήση, Ε.,(2001): *Η αυτοεκτίμηση του δασκάλου και η επίδρασή του στη διαμόρφωση του ψυχολογικού κλίματος της τάξης του και της αυτοεκτίμησης των μαθητών*, (υποδημοσίευση στο περιοδικό Ψυχολογία, τ. 8).

Ζωγράφος Θ., Μπέσας Δ., Μπέσα Ε., *Εικαστικά Α' & Β' Δημοτικού*, 2014-2015, Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ., Αθήνα.

Ζωγράφος Θ., Μπέσας Δ., Μπέσα Ε., *Εικαστικά Γ' & Δ' Δημοτικού*, 2014-2015, Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ., Αθήνα.

Κακίση- Παναγόπουλου Α.,(2006), *Και όμως ζωγραφίζουν – η ζωγραφική των παιδιών και ο κόσμος τους*, ΣΥΜΜΕΤΡΙΑ, Αθήνα.

Κανατσούλη Μ., (1993), *Ο μεγάλος περίπατος του γέλιου. Το αστείο στην παιδική λογοτεχνία*, Έκφραση, Αθήνα.

Κάνιστρα Μ., (1991), *Η σύγχρονη εικαστική αγωγή στο σχολείο*, Σμίλη, Αθήνα.

Καούκη Μ., (2007), *Το Πορτρέτο και η κρίση της αναπαράστασης*, Μουσείο Μπενάκη, Αθήνα.

Καρακατσάνη Α., (2009), *Σάτιρα*, Ε.Κ.Π.Α, Αθήνα.

Καραντζής Ι., (2011), *Ο Δάσκαλος στη Σχολική Τάξη. Βασικές ψυχο-παιδαγωγικές & διδακτικές εφαρμογές*, ΙΩΝ, Αθήνα.

Κατσικούδης Ν., (2014), *Το ελληνικό πορτρέτο. Εικόνα και μήνυμα, Επίκεντρο*, Θεσσαλονίκη.

Κοκκίδου Μ., (2008), *Τέχνη και Διαθεματικές Εφαρμογές*, Ωρίων, Αθήνα.

Κοκκόρου-Αλευρά, Γ., (1995) *''Η τέχνη της αρχαίας Ελλάδας''*, Καρδαμίτσα, Αθήνα.

Κυριακίδης Π., (2008) *Το παιδικό ιχνογράφημα. Αποκαλύπτει την αρμονία ή δυσαρμονία στην οικογένεια*, Επτάλοφος, Αθήνα.

Κωνσταντινίδου-Σέμογλου Ν., (2001), *Κόμικς, παιδί και αστείο. Μια ψυχαναλυτική προσέγγιση ενός σημειωτικού είδους*, ΕΞΑΝΤΑΣ, Αθήνα.

Κωστίου Κ., (2005), *Εισαγωγή στην Ποιητική της Ανατροπής. Σάτιρα-Ειρωνεία-Παρωδία-Χιούμορ*, ΝΕΦΕΛΗ, Αθήνα.

Λαζογιώργος-Ελληνικός Δ., (2000), *Κορόιδο Μουσολίνι: Το Έπος του 1940 μέσα από τις γελοιογραφίες*, Πελασγός, Αθήνα.

Λαμπράκη-Πλάκα Μ., (2004), *Ιταλική Αναγέννηση*, Καστανιώτης, Αθήνα.

Μαγουλιώτης Α.-Τσιπλητάρης Α., (2008), *Παρατηρώ & Δημιουργώ. Εικαστικά Ε' & ΣΤ' Δημοτικού*- Τετράδιο Εργασιών, Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ., Αθήνα.

Μαρτινίδης Π., (1990), *Κόμικς-Τέχνη και τεχνική της εικονογράφησης*, ΑΣΕ Α.Ε.

Μασσαλάς Χ., (2009), *Ο άνθρωπος εναντίον του ανθρώπου...η δύναμη της βλακείας και του κωμικού, η αερολογία και οι μικροπωλητές της αλήθειας...*, GUTENBERG, Αθήνα.

Ματσαγγούρας Η., (1995), *Ομαδοκεντρική Διδασκαλία και Μάθηση*, Γρηγόρη, Αθήνα.

Ματσαγγούρας Η., (2003), *Η Διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*, εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα.

Ματσαγγούρας Η., (2008), *Ομαδοκεντρική Διδασκαλία και Μάθηση*, Γρηγόρη, Αθήνα.

Μητσοπούλου Θ., *Λεξικό Ορθογραφικό-Ερμηνευτικό της νεοελληνικής γλώσσας*, Τρουμπούκη, Αθήνα.

Μπαζίνας, Γ., Στάθης, Μερακλής, Μ., *Τα κόμικς σαν νέα μορφή έκφρασης*, περ. Πρεβεζιάνικα Χρονικά, αρ. 25, Ιανουάριος- Ιούνιος 1991.

Μπέλλας Θ., (2000), *Το ιχνογράφημα του παιδιού, ως μέσο και αντικείμενο έρευνας στα χέρια του εκπαιδευτικού*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Μπέλλας Θ., (1995), *Πώς αξιολογεί ο δάσκαλος; Ανάλυση της αξιολογικής λειτουργίας του*, Ιωάννινα.

Μποσταντζόγλου Κ., (1996), *Μποστ*, Θεατρική εταιρία 'Στοά', Αθήνα.

Μπλιάτσου Γ., (2000), *Η Συναισθηματική εκπαίδευση μέσω της τέχνης*, Ε.Ε.Κ.Μ.Μ.Ε, τ.16, Αθήνα.

Μοσχονά-Καλαμαρά Α., (1986), *Εικαστική Παιδεία*, ΕΚΚΜΜΕ, Αθήνα.

Μοσχονά-Καλαμαρά Α., (1986), *Θεωρία και διδακτική της τέχνης-Μορφολογία*, ΟΕΔΒ, Αθήνα.

Μουζάκης Τ., (1987), *Ειδική Ζωγραφική Διδακτικής*, Αθήνα.

Μούλα Ε., (2010), *Η αξιοποίηση των κόμικς στην εκπαίδευση*, Κριτική, Αθήνα.

Νικολόπουλος Α., (2012), *Τα ελληνικά κόμικς*, Τόπος, Αθήνα.

Νικόλτσου Κ., (2012), *Ερευνώντας την παιδική τέχνη. Συστηματικές παρατηρήσεις στις εικαστικές δεξιότητες των παιδιών*. Παιδαγωγική Σχολή Α.Π.Θ. Θεσσαλονίκη.

Ντινόπουλος Α., (2008), *Εγκέφαλος και Τέχνη*, Επιστημονικές εκδόσεις Παρισιάνου, Αθήνα.

Ξηνταροπούλου Μ. (2012), *Η χρήση του χιούμορ από τον σύμβουλο στη συμβουλευτική διαδικασία*, Πάτρα.

Παλαιοπάνου Α., (2013), *Τα κόμικς και η αξιοποίησή τους στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Ιωάννινα. (Διδακτορική διατριβή, διαθέσιμο στο <http://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream>).

Πανάικας Π., (1998), *Στάσεις των μαθητών δημοτικού και γυμνάσιου απέναντι στα εικονογραφημένα περιοδικά με κόμικς (comic-books)*, Αθήνα. (Διδακτορική διατριβή, διαθέσιμο στο <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/12336#page/1/mode/2up>).

Πανσελήνου Ν., (2002), *Βυζαντινή Ζωγραφική, η βυζαντινή κοινωνία και οι εικόνες της*, Καστανιώτη, Αθήνα.

Παπαγεωργίου Γ., (1999), *Ελληνες γελοιογράφοι του Εικοστού Αιώνα: 1901-1999*, Αστράια, Αθήνα.

Παπαδανιήλ Α., (2003), *Ελληνική Πολιτική Γελοιογραφία: Η Σοβαρή πλευρά μιας «αστείας» τέχνης*, Αθήνα.

Πασχάλης Β., (2006), *Η Γελοιογραφία και το Δαιμονικό. Μορφές και όρια του σατιρικού σκίτσου, ιδίως αναλώμασιν*, Αθήνα.

Πεγέ Ζ., (1984), *Η ζωγραφική στο 19^ο αιώνα*, Νεφέλη, Αθήνα.

Πρεβελουδάκη Κ., (2014), *Η τέχνη ως εργαλείο ενίσχυσης της συνειδητότητας*, Ε.Ε.Ε.Μ, Αθήνα.

Πυργιωτάκης Ι., (2009), *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Πυργιωτάκης Ι.- Οικονομίδης Β. (Επιμ.), *Περί Παιδείας Διάλογος*, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο.

Ράινερ Κ. Βικ, (2000), Γιοχάνες Ίττεν, *Η εικαστική παιδαγωγική ως ολιστική παιδαγωγική*, Ε.Κ.Κ.Μ, Αθήνα.

Ρασιδάκη Χ., (2015), *Σχολικός εκφοβισμός-Bullying*, Πατάκη, Αθήνα.

Σαββόπουλος Χ., (1998), *Εικαστική Παιδεία*, Ε.Κ.Κ.Μ.Μ.Ε, τ.14, Αθήνα.

Σάλλα Τ., (2011), *Εικαστική Παιδεία*, Ε.Κ.Κ.Μ.Μ.Ε, τ. 27, Αθήνα.

Σάλλα – Δοκουμετζίδη Τ., (1996), *Δημιουργική Φαντασία και Παιδική Τέχνη*, ΕΞΑΝΤΑΣ, Αθήνα.

Σαπρανίδης Δ., (2001), *Ιστορία της ελληνικής γελοιογραφίας. 3000 χρόνια αμφισβήτηση*, Ποταμός, Αθήνα.

Σαπρανίδης Δ., (1975), *Ιστορία της πολιτικής γελοιογραφίας στην Ελλάδα*. Παπαζήση, Αθήνα.

Στεφανίδης Μ., (1999), *Σχεδιάσμα για μια ιστορία της Ελληνικής Γελοιογραφίας*, Γαλαίος, Αθήνα.

Ταρλαντέζος Λ., (2006), *Η ιστορία των κόμικς*, Αιγώκεως, Αθήνα.

Τιβέριος Μ.Α., (1996), *Ελληνική Τέχνη. Αρχαία Αγγεία*, Εκδοτική Αθηνών, Αθήνα.

Τζιτζιλή Ε., (2016), *Το κωμικό του χαρακτήρα/ήρωα στο σύγχρονο εικονογραφημένο μικροαφήφημα 1990-2010*, Ιωάννινα. (Διδακτορική διατριβή διαθέσιμο στο <http://olympias.lib.uoi.gr/jspui/>).

Τσάκωνα Β., (2013), *Η κοινωνιογλωσσολογία του χιούμορ. Θεωρία, λειτουργία και διδασκαλία*, Γρηγόρης, Αθήνα.

Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ. (2011), *Νέο Πρόγραμμα Σπουδών των Εικαστικών Μαθημάτων στην υποχρεωτική εκπαίδευση*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.

Χανιωτάκης Ν., (2010), *Το χιούμορ στη διδασκαλία*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Χανιωτάκης Ν., (2010), *Το χιούμορ στο σχολείο: Παιδαγωγικές και διδακτικές διαστάσεις*.

Χανιωτάκης Ν., (2011), *Παιδαγωγική του χιούμορ*, Πεδίο, Αθήνα.

Ξενόγλωσση:

Abrams H. M., (2005) *Λεξικό λογοτεχνικών όρων*, μτφ. Γιάννα Δεληβοριά - Σοφία Χατζηιωαννίδου, Πατάκη, Αθήνα.

Aristotle (1955), *Minor Works*, Harvard University Press, London.

Arnason H., (2006), *Ιστορία της σύγχρονης τέχνης. Ζωγραφική, Γλυπτική, Αρχιτεκτονική, Φωτογραφία*, ΕΠΙΚΕΝΤΡΟ, Θεσσαλονίκη.

Arnheim R., (2001), *Τέχνη και οπτική αντίληψη. Η ψυχολογία της δημιουργικής όρασης*, Θεμέλιο, Αθήνα.

Ashton D., (1972), *Picasso on Art.*, Themes - Hudson.

Aymar G., (1967). *The Art of Portrait Painting*, Chilton Book Co., Philadelphia.

Bell T., Urhahne D., Schanze, S., and Ploetzner R., (2010), *Collaborative inquiry learning: Models, tools, and challenges*. International Journal of Science Education. 3(1), 349-377. (Διαθέσιμο στο <https://pdfs.semanticscholar.org/6650/9144b5a7284f6a0e2333b89aa0d6128eb983.pdf>).

Bergson H., (1998), *Το γέλιο. Δοκίμιο για τη σημασία του κωμικού*, ΕΞΑΝΤΑΣ-NHMATA, Αθήνα.

Bindman D., (1998), *Hogarth and his Times; Serious Comedy*, Berkeley & Los Angeles, University of California Press.

Born W., (1944), *The nature and history of medical caricature*. In: *Medical caricatures*. Ciba Symposia 6: 1910-1924.

Carrier D., (2000), *The aesthetics of comics*, The Pennsylvania State University. USA.

Chapman L., (1993), *Διδακτική της Τέχνης-Προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική αγωγή*, ΝΕΦΕΛΗ, Αθήνα.

Crotti E.– Magni A., (2003), *Πώς ερμηνεύουμε τα παιδικά σχέδια- Η κρυφή γλώσσα των παιδιών*, Καστανιώτη, Αθήνα.

Davies A. P., Apter M. S., (1980), *Humour and its effect on learning in children*. In: P. E. McGhee, A. J. Chapman (Eds) *Children's Humour*. N. York: J. Wiley.

Dethy M., (2000), *Εισαγωγή στην ψυχανάλυση του Lacan*, Αθήνα, Καστανιώτης.

Dewey J., (1997), *How We Think*, New York: Dover Publications.

Douglas R., (1992), *Between the Wars, 1919-1939: The Cartoonist's Vision*, London & New York: Routledge.

Fulce J., *Η εξαπάτηση από τα αθώα κόμικς, τα υποσυνείδητα μηνύματα*, Μπίμπης Στερέωμα, Θεσσαλονίκη.

Godfrey R. – Hallet M., (2001), *James Gillray; The Art of Caricature*, Tate Gallery, London.

George D. M., (1959), *English Political Caricature 1793-1832*, Oxford University Press.

Golden L., (1992), *Aristotle on Tragic and Comic Mimesis*, Scholars Press, Atlanta.

Gombrich E. H., (1938), *The Principles of Caricature*, *British Journal of Medical Psychology*, Vol. 17, 1938, pp.319-42. (Διαθέσιμο στο <https://gombricharchive.files.wordpress.com/2011/05/showdoc85.pdf>).

Gombrich E. H., (2002), *The image & the eye. Further studies in the psychology of pictorial representation*, PHAIDON, London.

Gordon C. Aymar, (1967), *The Art of Portrait Painting*, Chilton Book Co., Philadelphia.

Harvey K. C., (2009), *How comics came to be: through the juncture of word and image from magazine gag cartoons to newspaper strips, tools for critical appreciation plus rare seldom witnessed historical facts*. In J. Heer and K. Worcester (Eds.), *A Comics Studies Reader* (25–45). University Press of Mississippi.

Hofmann W., (1957), *Caricature; from Leonardo to Picasso*, John Calder, London.

Holme G., (1928), *Caricature of To-day*, London: The Studio LTD.

Honour H.-Fleming J., (1991), *Ιστορία της τέχνης*, τ.1^ο, Υποδομή, Αθήνα.

Huggett E. F., (1981), *Cartoonists at War*, London: Book Club Associates.

James H., (1970), *Partial Portraits*, Greenwood Press, Westport, Conn.

Kandinsky V., (1981), *Για το πνευματικό στη τέχνη*, ΝΕΦΕΛΗ, Αθήνα.

Lowenthal L., (1984), *Τέχνη και Μαζική Κουλτούρα - Ιστορικές προοπτικές της προοριζόμενης για το πλατύ κοινό κουλτούρας*, Ύψιλον, Αθήνα.

Limpan S., (1991), *Laughter in Hell: The Use of Humor During the Holocaust*, Northvale, New Jersey: Jason Aronson.

Little S., (2004), *Οι «...ισμοί στην τέχνη»*, Σαββάλας, Αθήνα.

Lorusso L., *Neuroscience by Caricature in Europe throughout the ages, Grotesque and exaggerated heads*. (Διαθέσιμο στο <http://neuro-caricatures.eu/leonardos-grotesque>).

Lorusso L., *Neuroscience by Caricature in Europe throughout the ages, Physiognomy vs Caricature*. (Διαθέσιμο στο <http://neuro-caricatures.eu/physiognomy-vs-caricature>).

McPhee C., Orenstein M., (2011), *Infinite Jest, Caricature and satire from Leonardo to Levine*. The Metropolitan Museum of Art, New York.

Martin R., (2007), *The Psychology of humor: an Integrative Approach*. USA: Elsevier.

Olweus D., (2009), *Εκφοβισμός και Βία στο Σχολείο. Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε*, Ε.Ψ.Υ.Π.Ε., Αθήνα.

Pollard A., (1972), *Σάτιρα, η γλώσσα της κριτικής*, Ερμής, Αθήνα.

Read H., (1978), *Ιστορία της Μοντέρνας Ζωγραφικής, Υποδομή*, Αθήνα.

Ramachandran V.S., (2005), *Φαντάσματα στον εγκέφαλο: ερευνώντας τα μυστήρια του νου*, Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο.

Sani, I., Abdullah, M.H., Ali, A.M & Abdullah, F.S., (2012), *The role of humour in the construction of Satire in Nigerian political cartoons*. *Online journal of communication and media technologies*, 2(3), 148-153. (Ανάκτηση από την ιστοσελίδα <http://www.ojcmt.net/articles/23/239.pdf>).

Scheider N., (1999) *The Art of Portrait*, Taschen, London.

Schirmacher R., (1998), *Τέχνη και Δημιουργική Ανάπτυξη των Παιδιών*, Έλλην, Αθήνα.

Stern A., (1992), *Κατανόηση της Παιδικής Τέχνης*, ΔΙΠΤΥΧΟ, Αθήνα.

Thomson P., (1984), *Το γκροτέσκο*, Ερμής, Αθήνα.

Wan L., (2010), *Why do kids love Cartoon*, Entertainment Articles
(<http://www.articlesfactory.com/articles/entertainment/why-do-kids-love-cartoon.html>)

Warner M., (1979), *Portrait Painting*, Phaidon Gallery, Spain.

Wright T., (1968), *A History of Caricature and Grotesque in Art*, Frederick Ungar, New York.

Zeki S., (2002), *Εσωτερική όραση: μια εξερεύνηση της τέχνης και του εγκεφάλου*, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο.

Ηλεκτρονικές πηγές:

<https://www.scribd.com/doc/164602960/H-δύναμη-της-γελοιογραφίας>

<http://www.cycladic.gr/frontoffice/portal.asp>

<http://www.elculture.gr/blog/announcements/prosopografies-bossu/>

<http://www.createyourself.gr/>

http://langcogdev.blogspot.gr/2010/12/blog-post_8893.html

<http://forum.osarena.net/threads/>

<http://www.enet.gr/>

<http://slideplayer.gr/slide/>

<http://educrete.gr/el-GR/Arthro/n/16>

<https://sciencearchives.wordpress.com/>

<http://slideplayer.gr/slide/2612239/>

<http://ebooks.edu.gr/modules/document/>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΙΚΟΝΕΣ

Αφροδίτη του Brassempouy. Γαλλία, πιθανόν το 30000 π.Χ.



Κεφάλια ειδώλιων Πρωτοκυκλαδικής περιόδου (3200-2800, 2800-2300 π.Χ.). Μάρμαρο 10,4 εκ. Μουσείο Κυκλαδικής Τέχνης.



Προτομή Νεφερτίτης και Αιγύπτιας πριγκίπισσας. Αιγυπτιακό Μουσείο Βερολίνου (περ. 1350-1347 π.Χ).



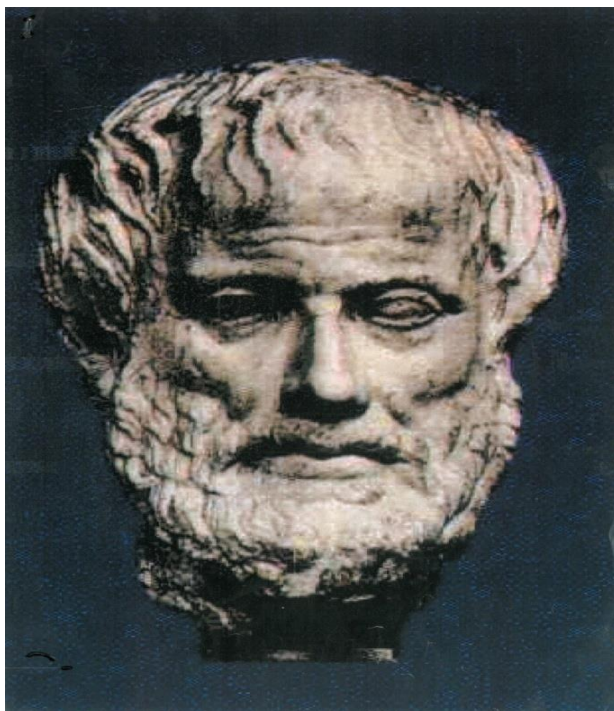
Λίθινη μάσκα της ακεραμικής νεολιθικής περιόδου από το σπήλαιο Nahal Hemar (αρ.). Αρχαία αφρικανική μάσκα (δεξ.).



Προσωπείο του Αγαμέμνονα. Α΄ ταφικός περίβολος Μυκηνών. Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο Αθηνών. (16^{ος} αι.π.Χ.)



Αριστοτέλης. Μαρμάρινο αντίγραφο της προτομής. Μουσείο Βατικανού, Ρώμη (320 π. Χ).



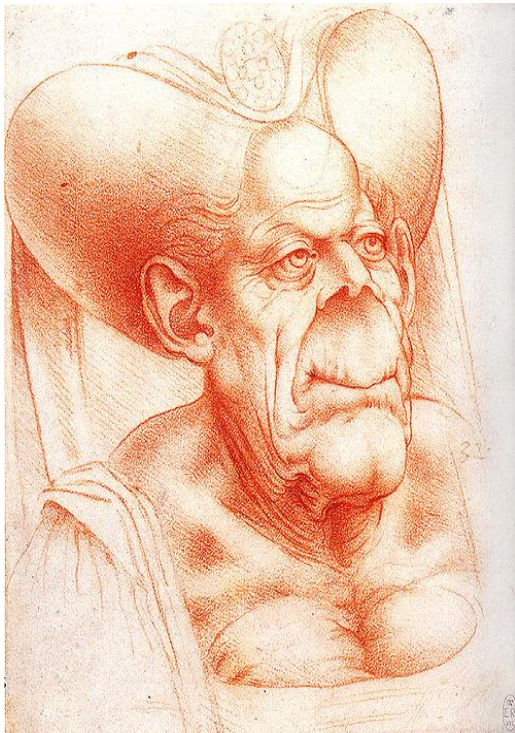
Περσεύς, Θησέας, Ηρακλής. Έλληνες Ήρωες από την Πομπηία.



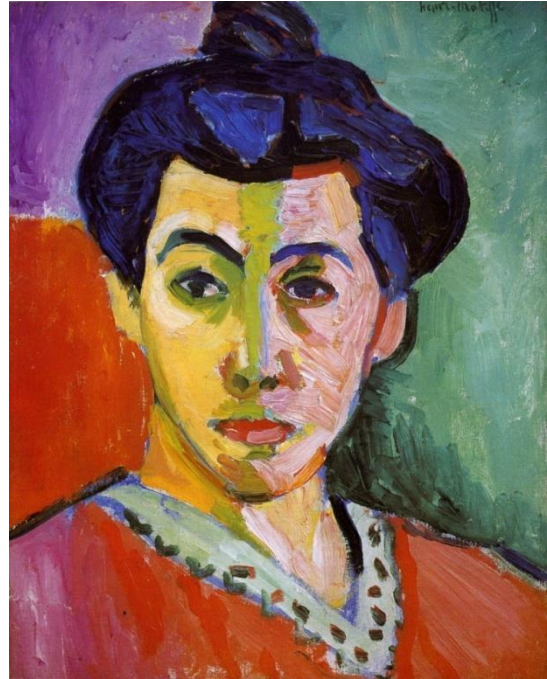
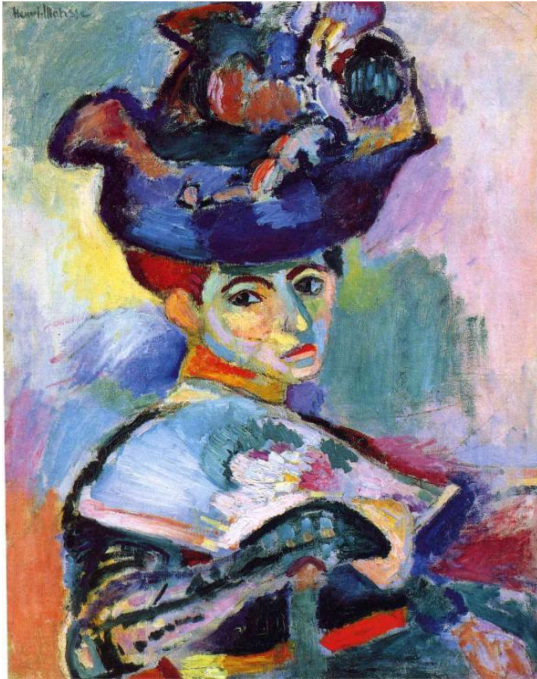
Προσωπογραφία του μικρού Ευτύχη και προσωπογραφία μικρού αγοριού. Φαγιούμ (Αίγυπτος). Μητροπολιτικό Μουσείο Τέχνης (2ος και 3ος αι.).



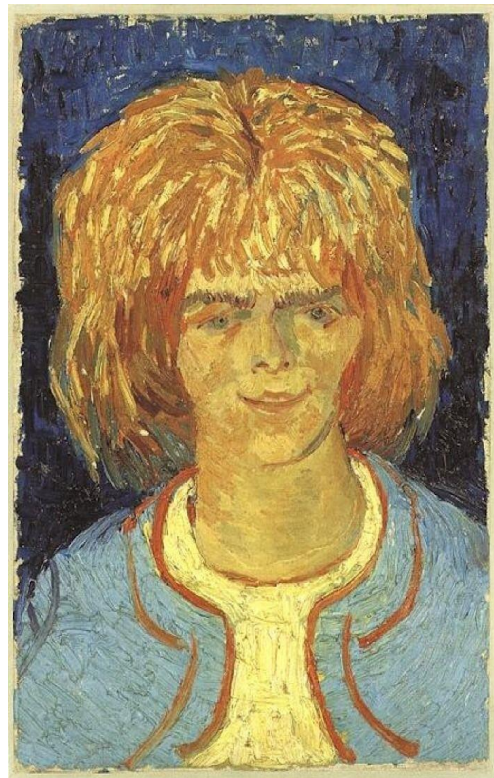
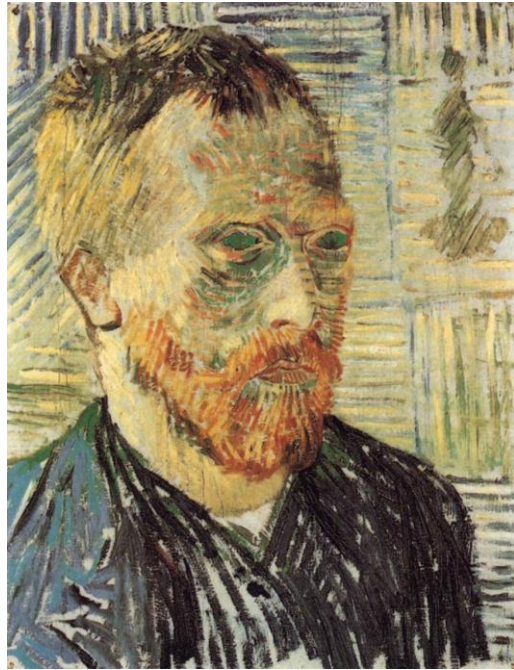
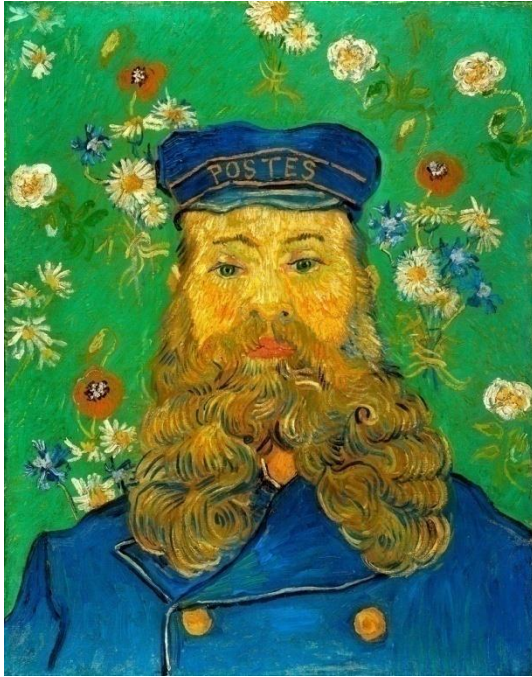
Leonardo daVinci. Γελοιογραφίες γκροτέσκ προσώπων. (1513-1526).



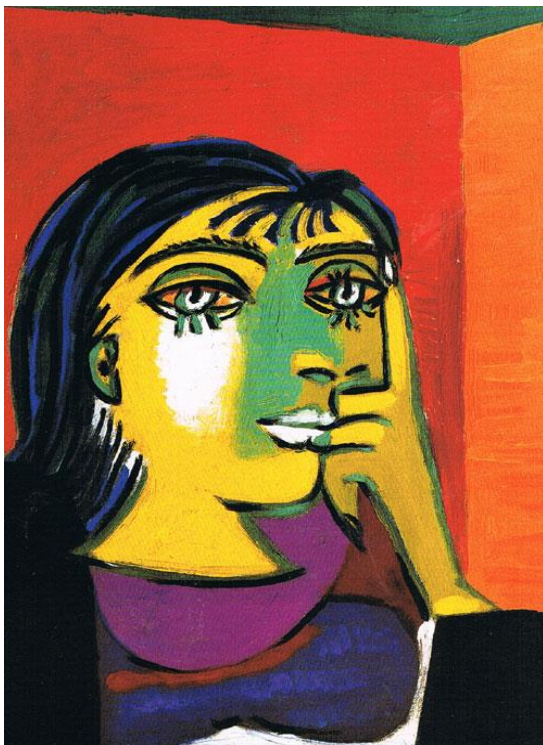
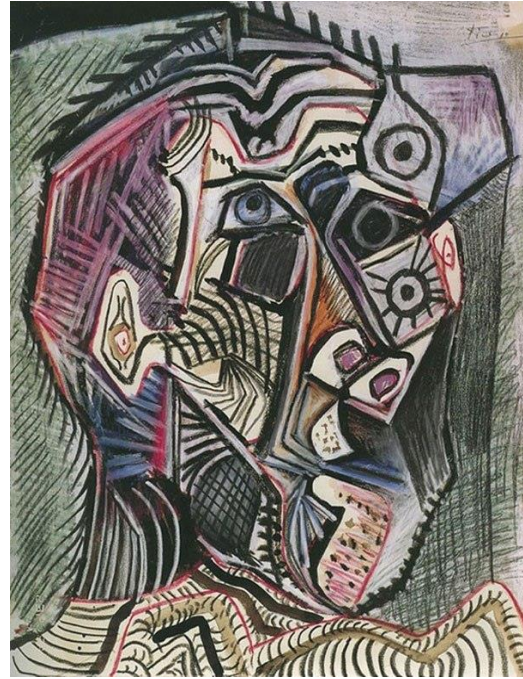
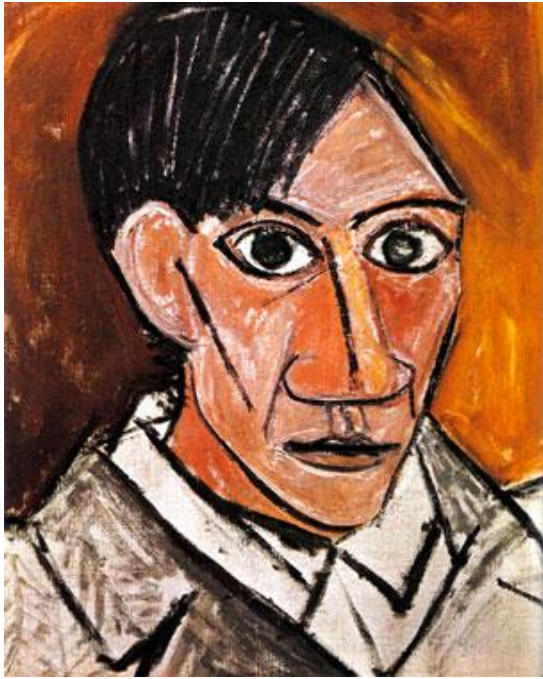
Henri Matisse. Προσωπογραφίες.



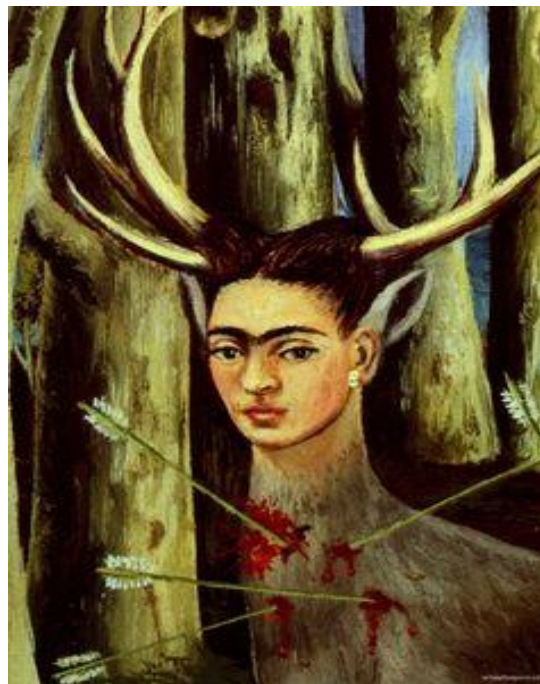
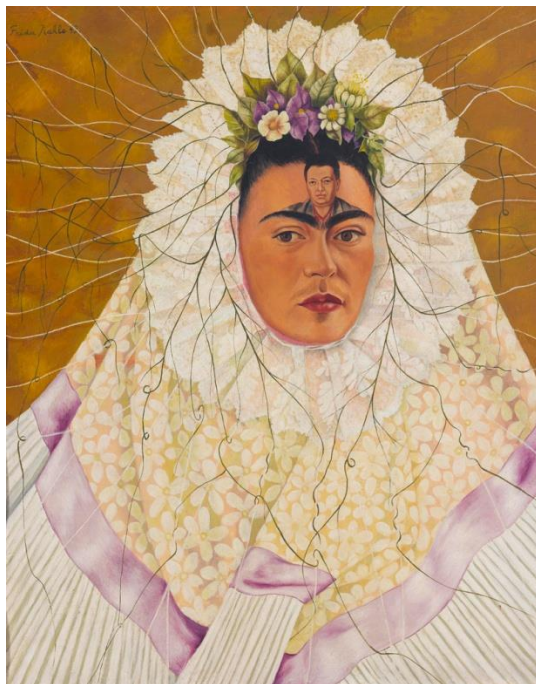
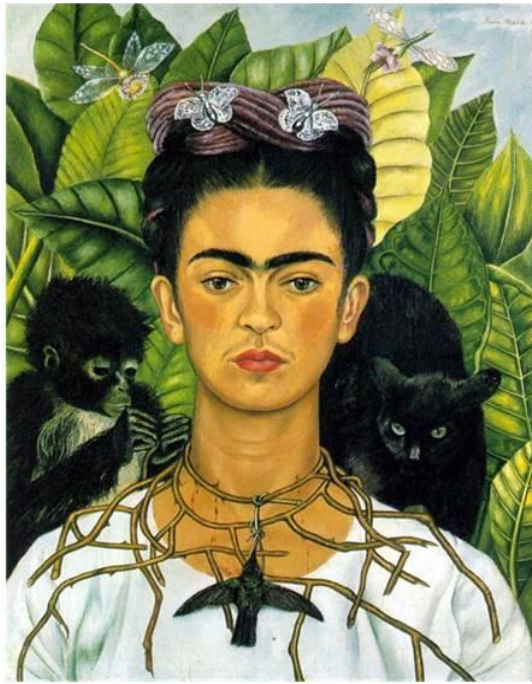
Vincent Van Gogh. Προσωπογραφίες.



Pablo Picasso. Προσωπογραφίες.



Frida Kahlo. Αυτοπροσωπογραφίες.



Joseph Werner. *Λουδοβίκος 14^{ος}*. Σατιρική γελοιογραφία του 1670.



Ο Λουδοβίκος 14^{ος} με το χαρέμι του. Γελοιογραφία αγνώστου καλλιτέχνη του 1693.



William Hogarth. *Characters and Caricatures*. (1743). Στο σκίτσο ο Hogarth χρησιμοποιεί τα σχέδιά του αφορμώμενος από τα σκίτσα των Raphael, Caracci και da Vinci για να καταδείξει τη διαφορά μεταξύ του «χαρακτήρα» και της «καρικατούρας».



William Hogarth. *The Bench*. (1758).



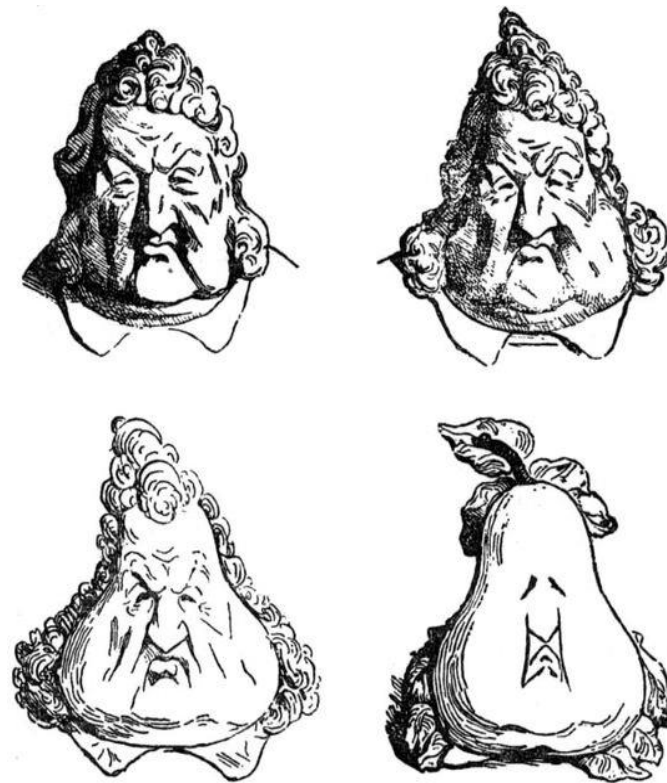
James Gillray. "If you would know Mens Hearts, look in their Faces."
Γελιογραφία του 1798.



James Gillray. *The Cow-Pock—or—the Wonderful Effects of the New Inoculation!*. Γελιογραφία του 1802.



Honore Daumier. *Τα Αχλάδια*. Γελοιογραφία από το σατιρικό περιοδικό *La Caricature* το 1831.



Honore Daumier. *Μάσκες*. Γελοιογραφία του 1831-1832.



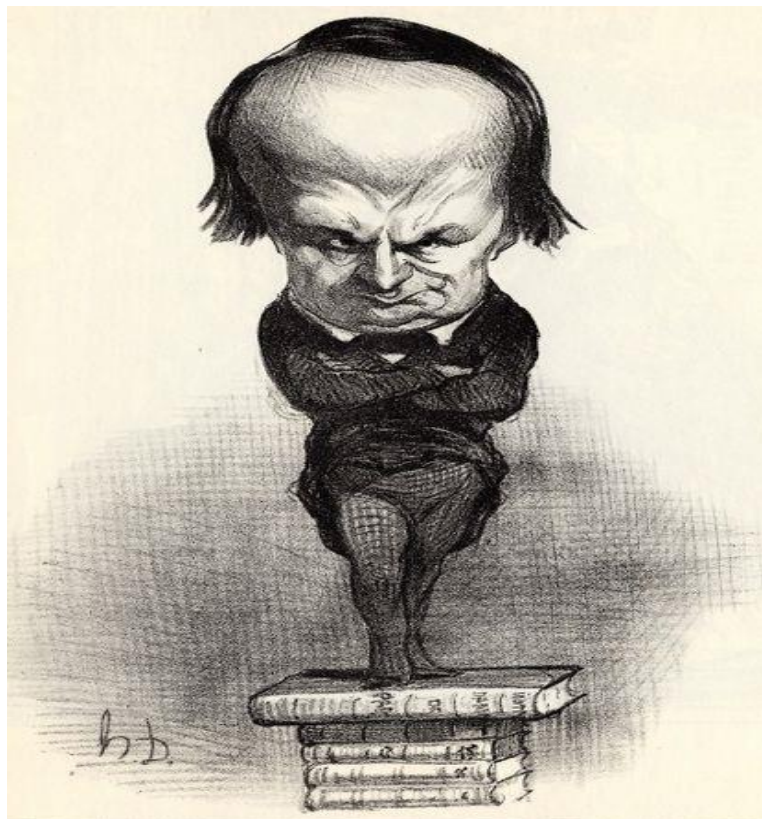
Honore Daumier. *Το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον*. Γελοιογραφία από το σατιρικό περιοδικό *La Caricature* το 1834.



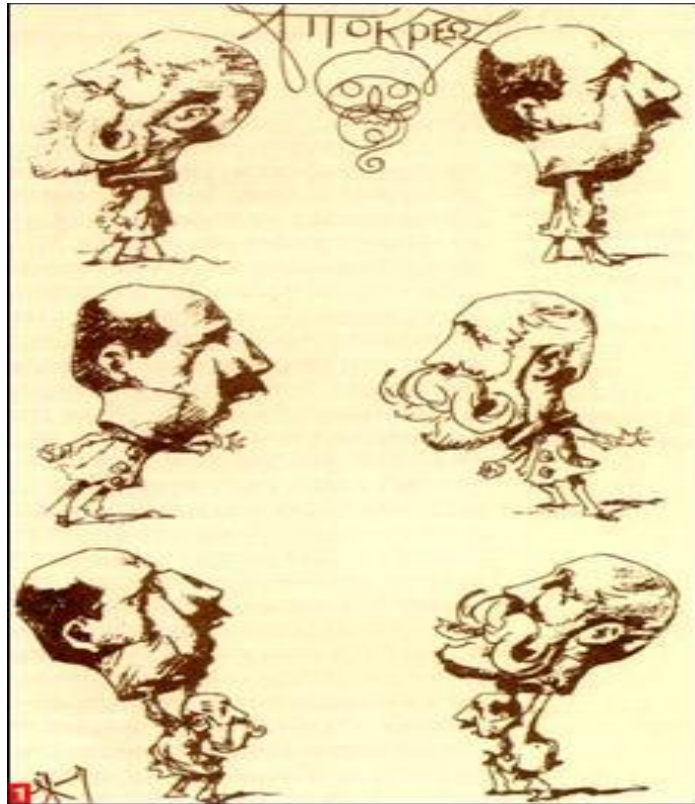
Honore Daumier. *Emile Olivier*. 1869.



Honore Daumier. *Victor Hugo*. 1849.



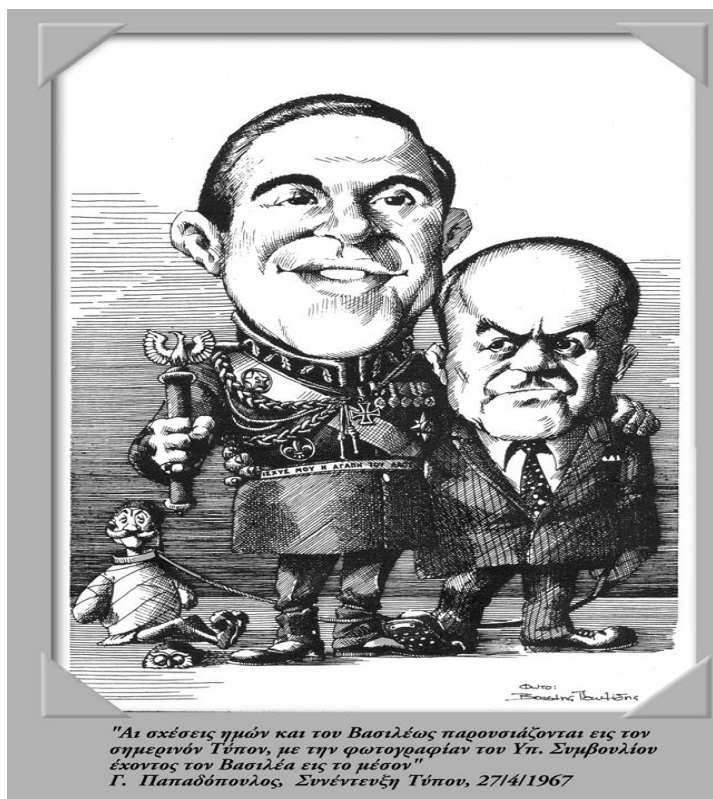
Τρικούπης και Δεληγιάννης. Γελοιογραφίες του 19^{ου} αι.



Μουσολίνι και Ιταλοί στρατηγοί. Πολιτική γελοιογραφία του 1941.



Βασιλιάς Κωνσταντίνος και Παπαδόπουλος. Πολιτική γελοιογραφία του 1967.



Μποστ. « *Cherchez να Φαμ* ». (1950-1980).



Κώστας Μητρόπουλος (1960-2015).



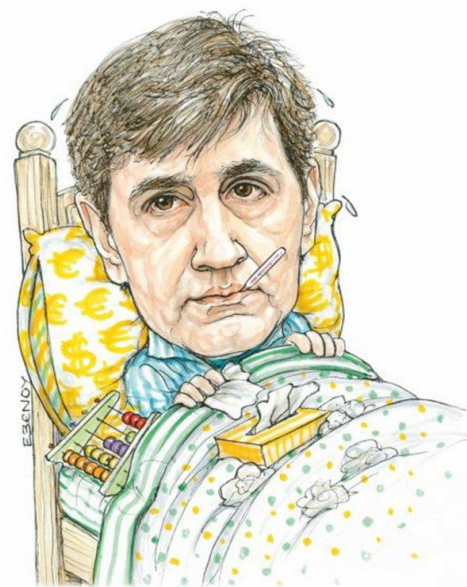
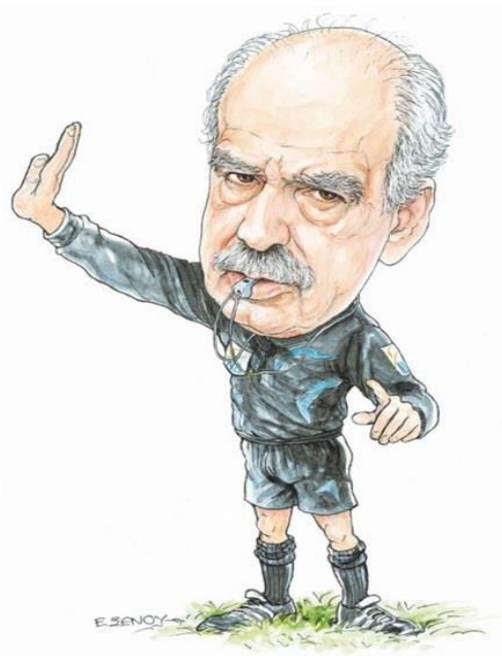
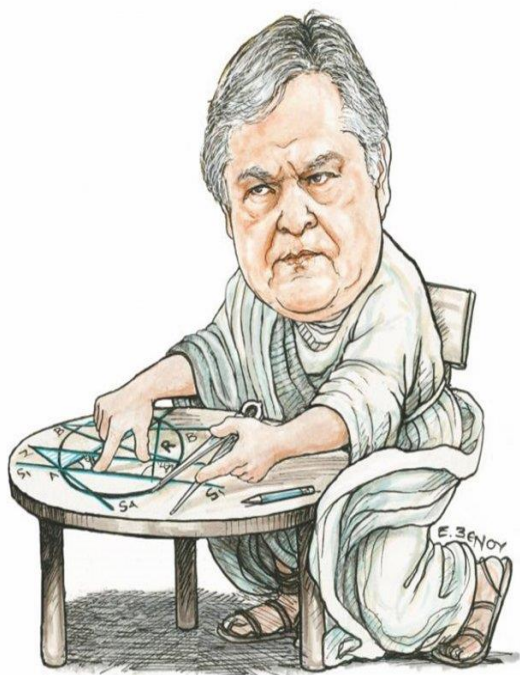
Καρκ. George Bush, Vladimir Putin. 2004.



Καρκ. Αλέξης Τσίπρας, Παύλος Τσίμας. 2007.



Έφη Ξένου. *Ε.Βενιζέλος, Ε. Μειμαρακης, Κ. Καραμανλής, Γ. Χουλιάρáκης.*



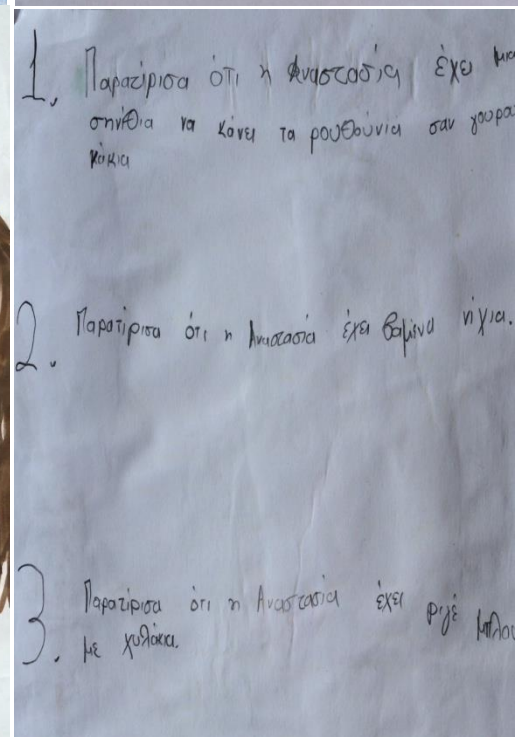
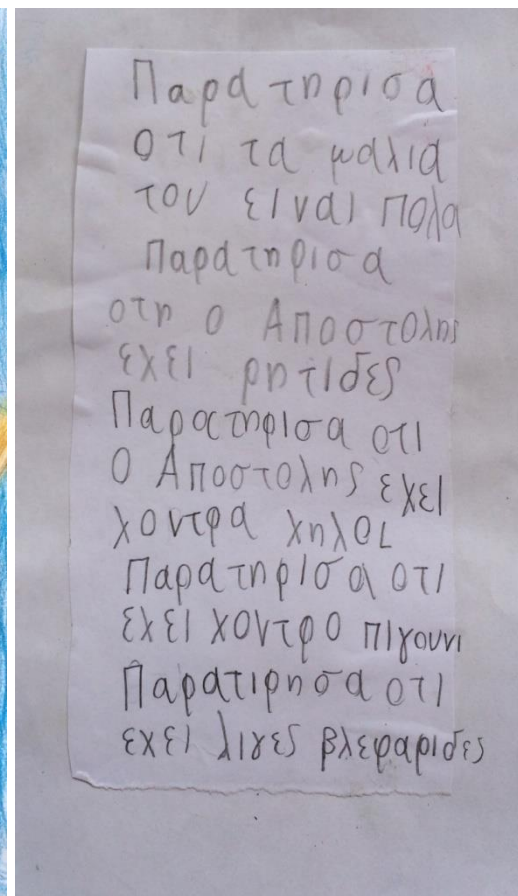
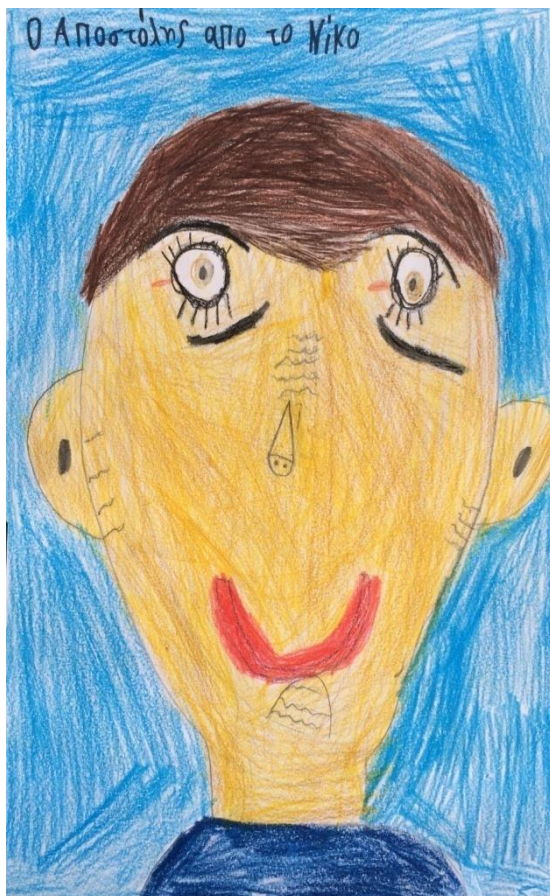
Πέτρος Ζερβός. *Michael Moore*, 2012.

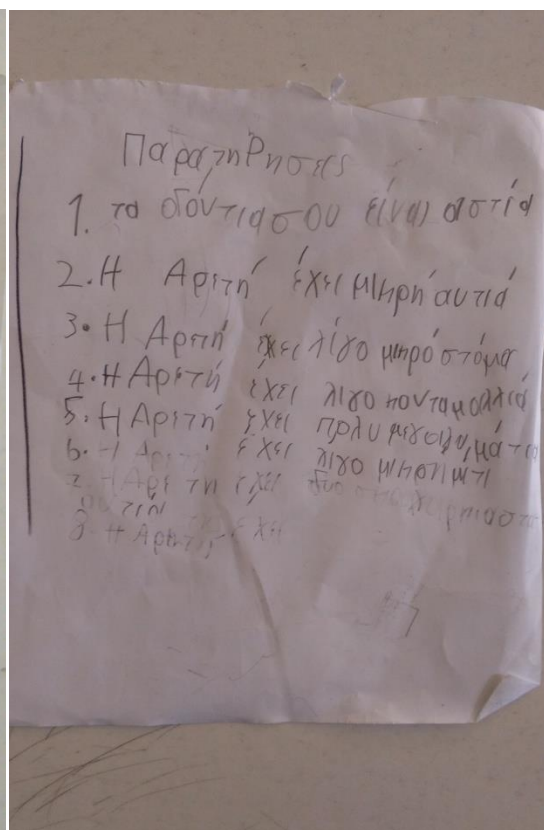
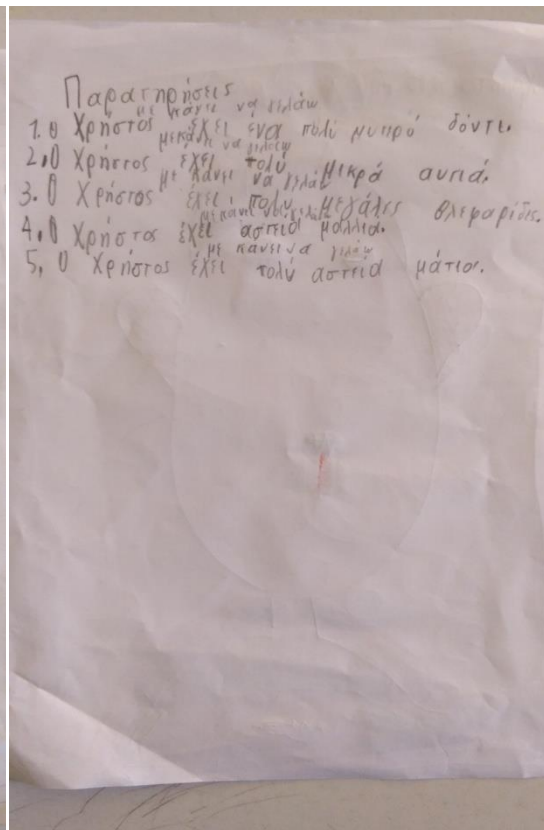


Πέτρος Ζερβός. *Hugo Chavez*, 2012.



Προσωπογραφίες παιδικών γελοιογραφιών.





τάξη Β΄

αποφάτιση

Η Ευαγγελία από την Αρσένι



Παιροτηρήσεις

1. Η Ευαγγελία ^{με κάνει να μάω} έχει πολύ αστρία δουρτοα.
2. Η Ευαγγελία ^{με κάνει να μάω} έχει πολύ δουρτοα.
3. Η Ευαγγελία ^{με κάνει να μάω} έχει πολύ δουρτοα.
4. Η Ευαγγελία ^{με κάνει να μάω} έχει πολύ δουρτοα.
5. Η Ευαγγελία ^{με κάνει να μάω} έχει πολύ δουρτοα.
6. Η Ευαγγελία ^{με κάνει να μάω} έχει πολύ δουρτοα.

H Ivónη από την Ευμορρία

B3

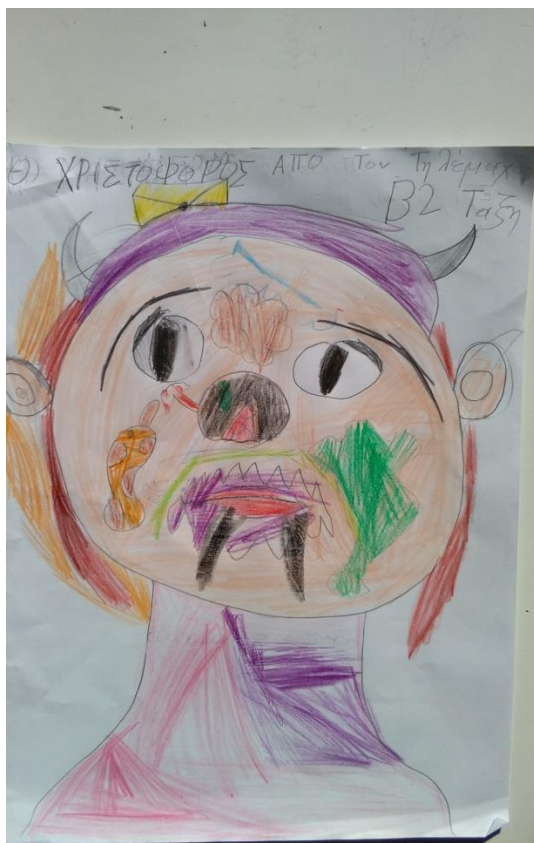
Παρατηρήσεις

1. Η Ινρή έχει ασπύο βέρμα.
2. Η Ινρή έχει μεγάλα λουλούδια.
3. Η Ινρή έχει μικρά μελλιά.
4. Η Ινρή έχει μεγάλα μάτια.
5. Η Ινρή έχει μικρά σμαδάκια.

τάξη Β3



Παρατηρήσεις:
Τα φρύδια και ένα σημάδι και τα αφτιά του
και έχει ασπρή χύλα έχει και κοντό
λερό έχει και μεγάλα μάτια
με κάνει να δειχών το κατωάρι ματιά του.



Παρατηρήσεις
Έχει μεγάλη μύτη.
Έχει μεγάλα αυτιά.
Έχει μικρά δόντια.
Έχει ασπρή μαλλιά.
Έχει μικρές βλεφαρίδες.



Παρατήρηση ότι

1. η Αποστολία έχει φαθεί μορφή
2. η Αποστολία έχει δολανά μορφή
3. η Αποστολία έχει ρόγ μορφή



Λένα Τάση Γ2 Παρατήρηση ότι:

1. Έχει τρεις ελίες στο πρόσωπο
2. Έχει καφε με λίγο μαύρο σταμά



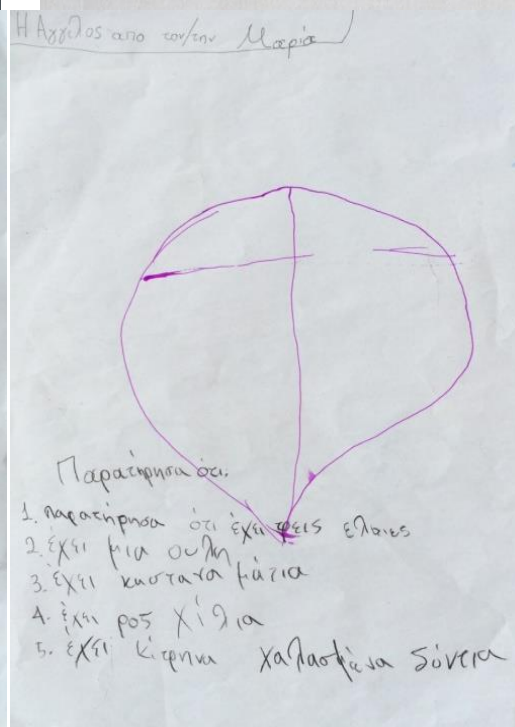
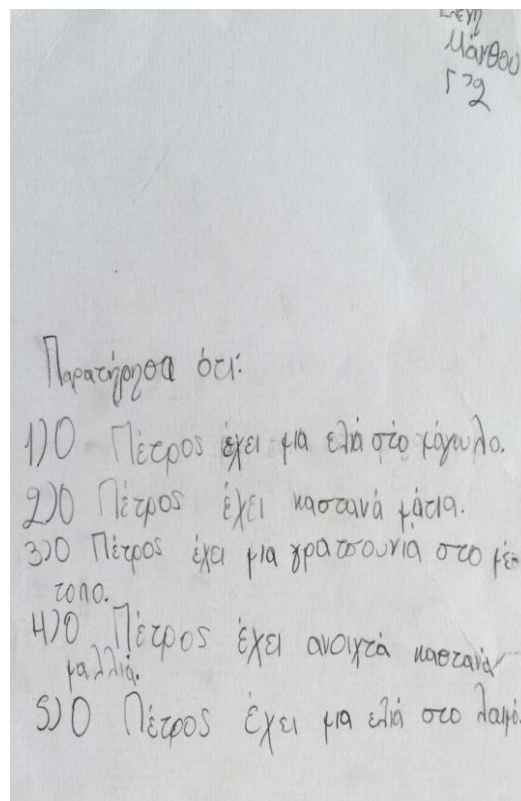
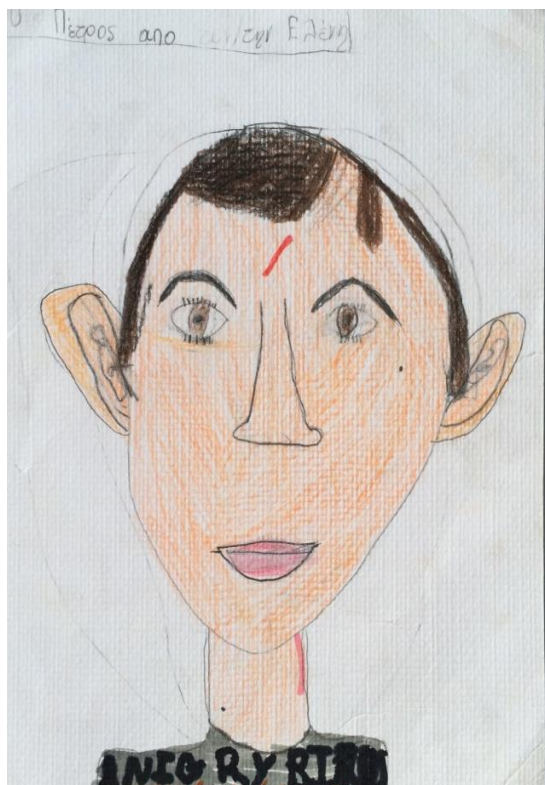
χήσος
 μακρός
 ΓΕ

παρατήρησα ότι
 1. έχει καστανά μαλλιά
 2. έχει πορτοκαλί μάτια
 3. πως έχει κόκκινη γλώσσα

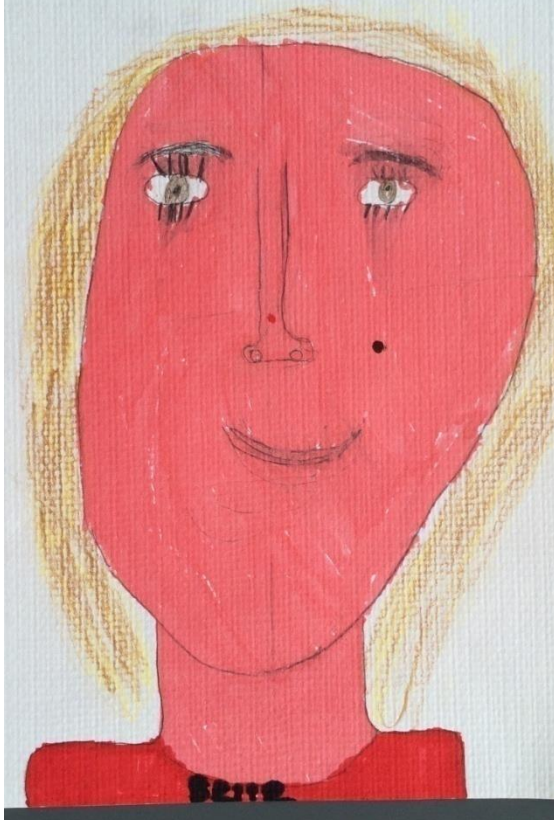


Παρατήρησα ότι:

1. ΕΧΕΙ ΜΙΑ ΜΑΚΡΙΑ ΜΑΝΑ
 2. ΜΙΑ ΜΙΚΡΗ ΩΡΑΙΑ
 3. ΩΡΑΙ ΚΑΘΕ ΦΡΙΔΑ.



Ελένη από τον Πέτρο Γ2



Πέτρος
Τσέλικης
Γ2

Παρατήρησα ότι:

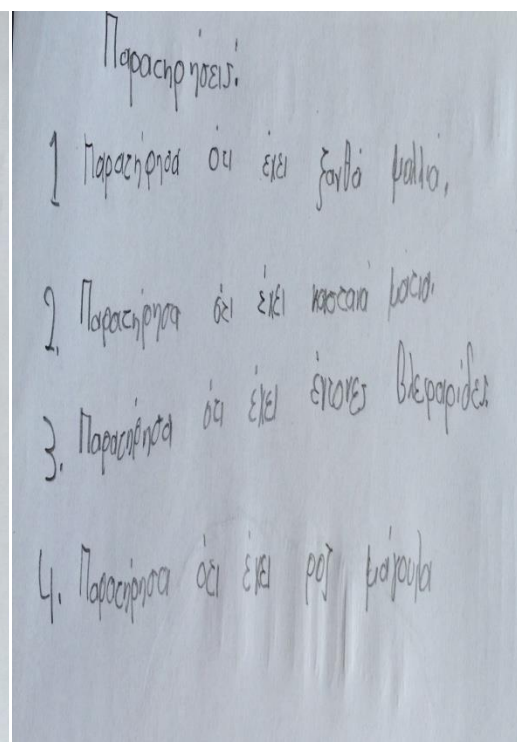
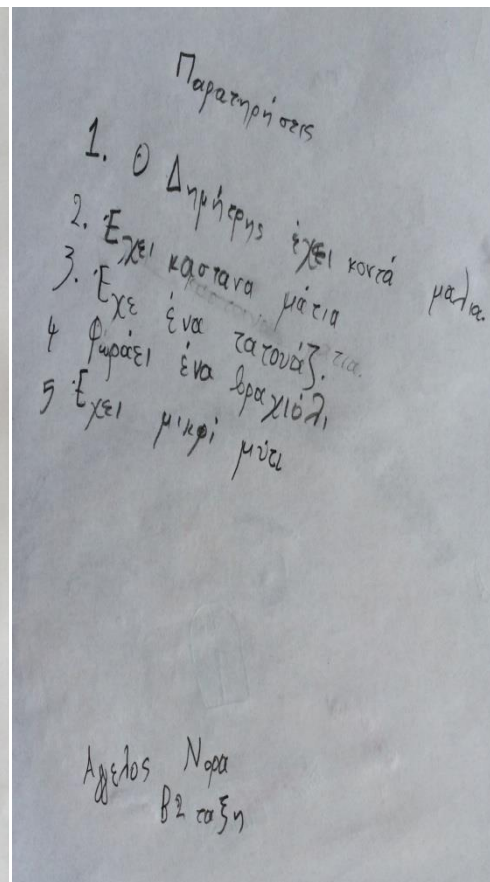
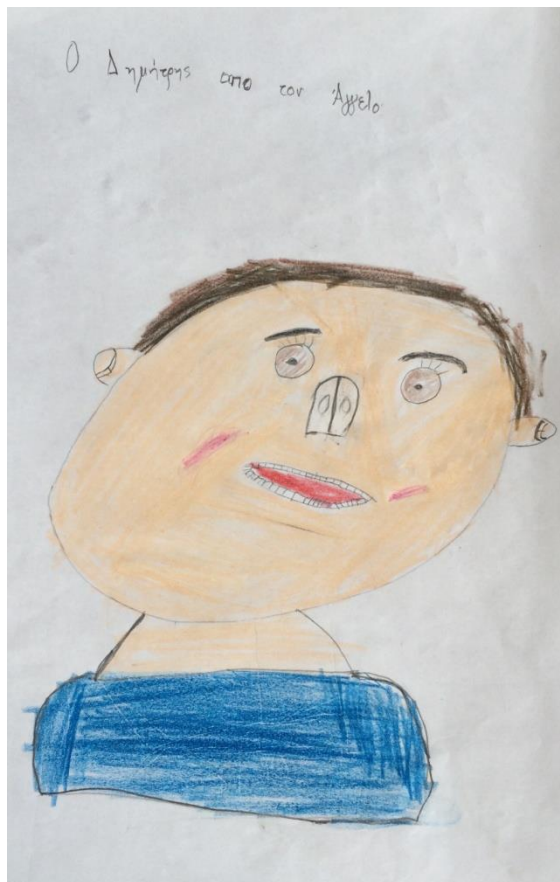
1. Η συμμαθήτριά μου έχει μία έλα Σίπλ στη μύτη.
2. Τα μάτια της έχουν καφέ χρώμα.
3. Τα μαλλιά της έχουν χρώμα καφέ και λίγο κίτρινο.
4. Η Μπλώζα της έχει χρώμα γούστια.
5. Έχει ένα κόκκινο σημάδι στη μύτη της.

ΔΗΜΗΤΡΗΣ του Αλέξανδρου Γ23η Γ2



Παρατήρησα ότι:

1. φοράει γυαλιά
2. έχει καστανά μαλλιά
3. έχει ένα χαλασμένο δόντι
4. κοκκινισμαχουλε
5. έχει μια φακίδα



Ο Φαίδων από την Νικολέττα Β2.



Παρατηρήσεις:

1. Παρατήρησα ότι έχει μικρή ύψος
2. Παρατήρησα ότι έχει χυσιστά μαλλιά
3. Παρατήρησα ότι έχει συκωμένα γόνατα
4. Παρατήρησα ότι έχει κοκκίνα νύχια
5. Παρατήρησα ότι έχει καλά παπούδια

Νικολέττα Σαύρου
Β2.

Παρατήρηση από την Κωνσταντίνη ΣΤ2.



Παρατηρήσεις έχει:

1. Ότι έχει οστεοπόρωση
2. Ότι έχει αρθροπάθεια
3. Ότι έχει μικρά χέρια
4. Ότι έχει πολύ καλό πόδι
5. Ότι έχει μια ελπίδα που αφορούν το πόδι.



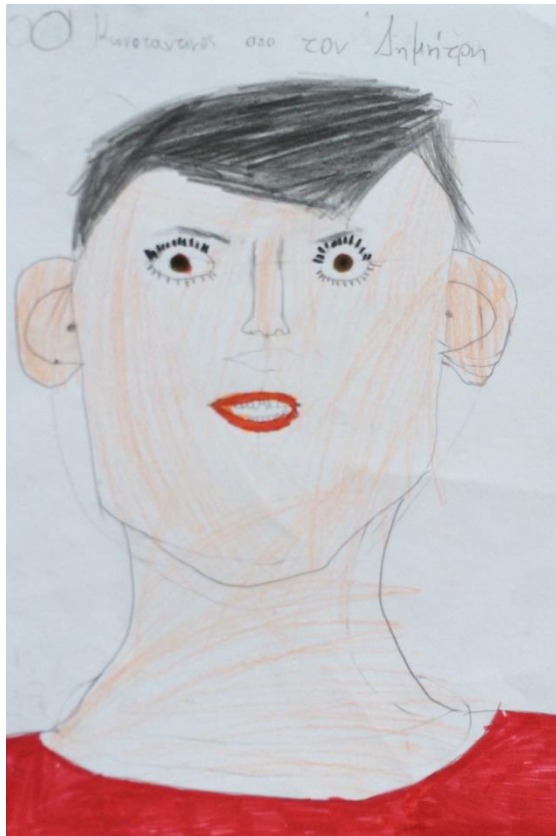
Παρατήρησα ότι έχει: ελίες
 Παρατήρησα ότι έχει: παύα μαλλιά
 Παρατήρησα ότι έχει: έντονο ρυτίδα στα ριγίη
 Παρατήρησα ότι έχει: καφέ και λίγο μεγάλα μάτια
 Παρατήρησα ότι έχει: ένα κομμάτι καρδιά



Παρατήρησα ότι:

1. Έχει γαυλά μαλλιά
2. Έχει γαλαζοπράσινα μάτια
3. Έχει μεγάλες βλεφαρίδες
4. Έχει μικρές ελίες σε διάφορα σημεία του προσώπου
 Κ' ταί παλμά
5. Έχει χαριτωμένες γραμμές

Εβελίνα Νικολέτα
 Τσάνι
 Σελ 2



Παρατηρώ ότι:

- 1) Έχει μεγάλα αυτιά
- 2) Έχει ποικιλία μύτη
- 3) Στις άκρες των φρυδιών του έχει πολύ λίγες τρίχες
- 4) Έχει στρογγύλη δόξα
- 5) Έχει κατανοητικό πρόσωπο



Παρατηρώ ότι:

- Έχει προσώπο ^{μυϊκό} ελαφρώς οβάλ και ευθείες γραμμές
- Έχει ποικιλία μύτη όπως Κωνσταντίνος
- και μεγάλα φρύδια.

Ο Αλέξανδρος από την Σμαρτάδα



Σμαρτάδα
Μουστοιχάν
ΣΣ'Υ

Παρατήρησα ότι:

- 1 έχει γαλανά ματά
- 2 αυτά βίεσ σε μάτια
- 3 έχει φακίδες
- 4 #1 στην μπλούζα
- 5 οραία μαλλιά

Η Ελένη από την Σόδα



Παρατήρησα ότι:

- Έχει κοντά μαλλιά.
- Έχει χοντρά χείλη.
- Έχει πολύ σκούρα μαλλιά
- Τα μάτια της δεν ξεχωρίζουν α



Σί ναι ορ φος και
και α υ τ ο
Τα μ υ τ ι ο υ Σί ναι Κ υ ρ α υ α



Κωνσταντίνος
Ναυρόζογλου
ΣΤ1

Παρατήρησα ότι:

1. Έχει καστανά ματιά
2. Έχει καστανά μαλλιά
3. Έχει γακκιά μαλλιά
4. Έχει μικρά κείδια
5. Έχει ροζ γράντζα



Παρατήρησα ότι:

- 1) έχει κεραίες.
- 2) έχει τεράστια αυτιά
- 3) έχει δάντια βρακόλακα
- 4) έχει σπυράκια
- 5) έχει περίεργα και πολύχρωμα ματιά.



Παρατήρησα ότι:

1. έχει χέρια
2. έχει λαιμό σπυρί
3. έχει σπυράκια γύρω
4. έχει μικρά ματιά
5. ότι έχει περίεργα ματιά

Ο Δημήτρης από την Αραλία ..



Αραλία
Γκαρτζονίκα
ΣΤ΄

Παρατήρησα ότι:

- 1 είναι λεπτός
- 2 έχει μεγάλα μάτια
- 3 έχει λεπτή κόμη
- 4 έχει κοντά μαλλιά με φράτζα
- 5 ότι η μπλούζα του ήταν γαλάζια

Η Μαρία από τον Δημήτρη Θ.



Παρατήρησα ότι:
έχει ένα σημάδι στο κεφάλι
έχει λεπτά χείλη
έχει μικρά αυτιά
έχει καστανά μάτια
έχει οβάλ πρόσωπο



Αλικιανήδεια Παύλου Σελίδα 214

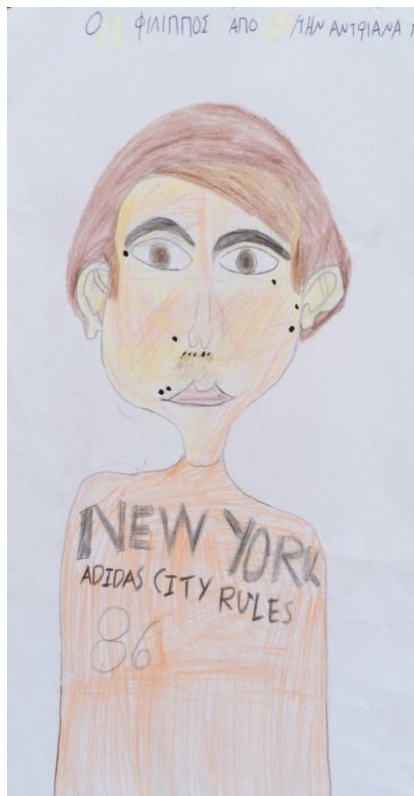
Παρατήρησα ότι:

1. Τα μάτια του είναι καστανά
2. Τα μαλλιά του είναι γαυρά
3. Η μπόφα του είναι μικρή με μαύρα σέδια
4. Η εξοπαρδία του είναι λευκή και έχει γαυρό χαμφί
5. Το πρόσωπο του είναι στρογγυλό



Παρατήρησα ότι:

1. Έχει μακριά μαλλιά
2. Είναι κοίτη
3. Έχει καστανά μαλλιά
4. Έχει χρυσή μπόφα
5. Τη λίστα της είναι κέλι



φάνο γάλακτι

ΠΑΡΗΓΕΙΑ ΟΤΙ:

Πολλές ελίες και διακοσμητικά ποσο ποδι
δύσκολα μαλλιά το γύρω γύρω
τα δάχτυλα

το μικρό κεφάλι

ο φίλιππος έχει αψαίο γράβωπο και δύσκολο να το ζωγραφίσω



Κέρκυρα Ιωάννα Μοντέλο
Κέρκυρα Μοντέλο
Ε2

Παρατηρήσεις ότι:

1. Έχει καστανά μαλλιά.

2. Έχει καστανά μάτια

3. Έχει ένα σφίγγο στο μάγουλο

4. Έχει έντονες βλεφαρίδες

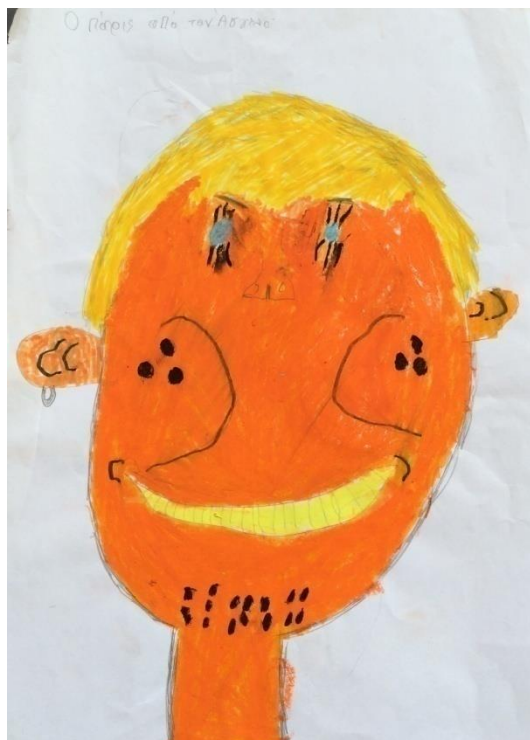
5. Έχει μια μύτη στο σφίγγο που φαίνεται.



Τελ
Σαρλάντα
Δ9

Παρατίρμα ότι:

- 1 έχει κατσού βολιά
- 2 έχει έντονα φρύδια
- 3 έχει κατσού βόπια
- 4 έχει κατσού βολιά
- 5 έχει γεωμετρικά σχήματα
- 6 έχει ροζ στα βόπια



Αδελφός Νόβες
Δ9

1. Έχει πλε τατιά
2. Έχει ποχή πλάτα
3. Έχει πλε πανομοιότυπα πάνω από τον λαιμό

Ο Κώστας στο τόν Νίκο Δ2.



Νίκος

Σορονζίκας

Δ2 τάξη

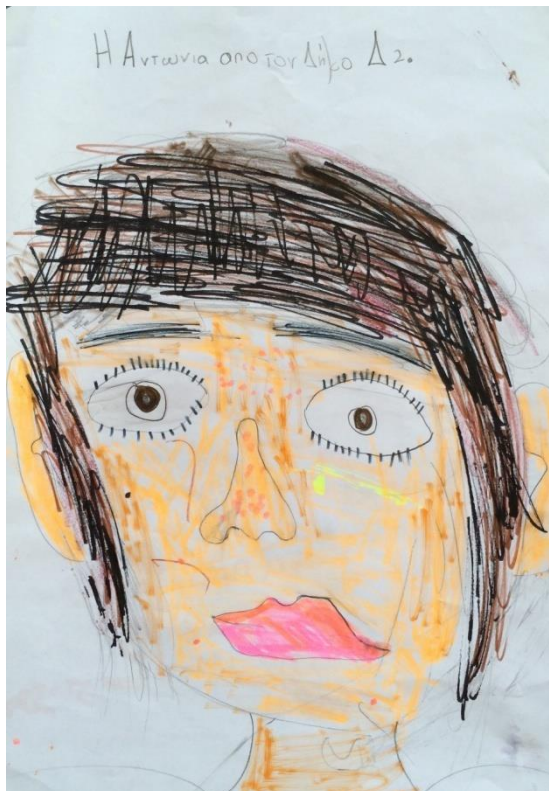
Παρατήρησα ότι:

1. έχει ένα χεί τι φα.

2. έχει μεγάλα μάγουλα.

3. και έχει γρατζ.

Η Αντωνία στο τόν Δίκο Δ2.



Δημοσθένης

Νίκος

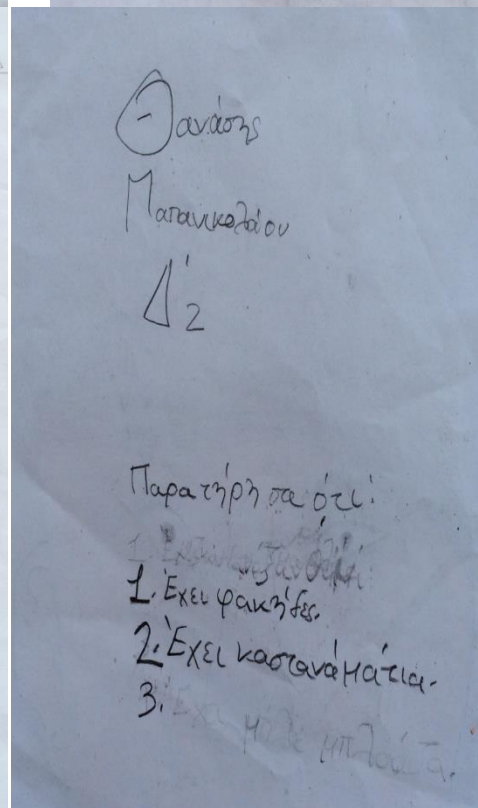
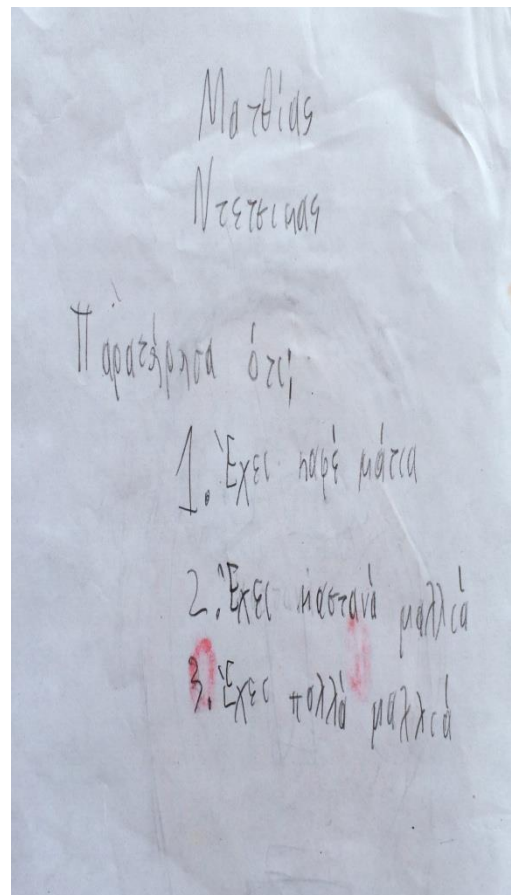
Δ2

Παρατήρησα ότι:

1. έχει πολλά φολλία.

2. δεν έχει μάλλ.

3. ότι οι κίττοι δαγκνται
στο θοί.





Διμήτρα
Παναθηναϊκού
2Τ2

Παρατήρηση ότι έχει:

1. σπαστά μαλλιά
2. μικρά μάτια
3. μέγιστα χείλη
4. μια ελιά στο αριστερό μάγουλο
5. μικρές βλεφαρίδες



Φρεδερίκη
Μικηρογιάννη
2Τ2

Παρατήρηση ότι έχει:

1. φοράει γυαλιά
2. έχει σκουρα καλλία
3. φοράει σκουλαρική
4. έχει κερκόλα κατὰ
5. έχει μια ελιά στο αριστερό μέρος των χειλιών της

Ο-Η Μαργις από τον Νίκο, Στ' 2



Κωνσταντίνος
Αδός

Στ' 2

Παρατήρηση ότι έχει

1. Έχει κορμί χροιά

2. Έχει γρήγορα ποτα

3. Έχει μεγάλες κλίμακες

4. Έχει λευκία

Η Νίκος από την Ελένη Στ' 2



Παρατήρηση ότι έχει:

1) Έχει γρήγορα ποτα

2) μεγάλα και όμορφα κορμιά

3) μικρό πρόσωπο

4) σαρκώδη χείλια

5) περίεργο χρώμα μαλλιών

Γράφω από την Μαρίνα 20'2



Παρατηρήσα ότι έχει:

1. Ανοιχτόχρωμα μάτια
2. Λεπτά άφουλα
3. Ήπιες ελπίες
4. Τα μαλλιά του ηρώνα
5. Ένα μπράς βρεζοαίμα
6. Όμορφο έταυρο
7. Έχει μικρά λώβους στο στήθος της και στο λαιμό λώβους στο κάτω πόδι

Μαρίνα Ιωάννη
ΣΤ'2

Ο Αρσένιος από την Ηλεκτρα ΣΤ'2



Ηλεκτρα Βρυώνη
ΣΤ'2

Παρατηρήσα ότι έχει

1. χυαηλιά
2. καστανά μαλλιά
3. φακίδες
4. καστανά μάτια
5. μια ελιά στο αυτί

Αλκίνοος Λίτσος ΣΤ'2
 Η. Επώνυμο από τον/την Αλκίνοο

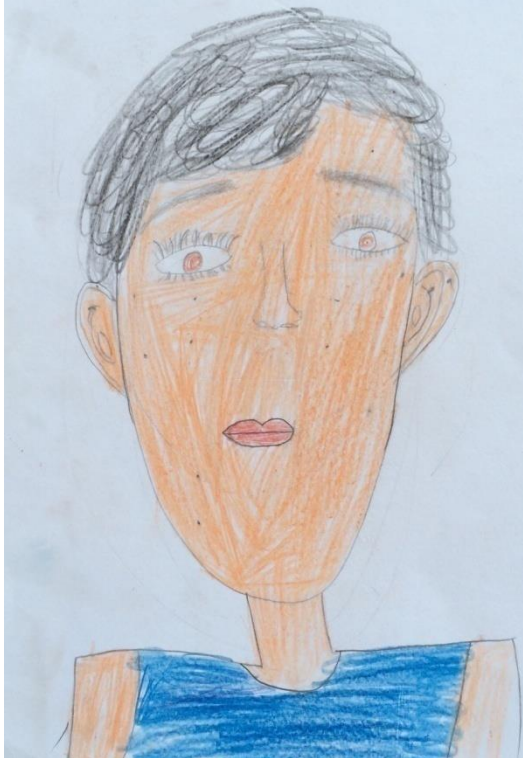


Αλκίνοος Λίτσος ΣΤ'2

Παρατήρησα ότι έχει:

- 1) Πράσινα μάτια
- 2) Καφέ μαλλιά
- 3) Σκουλαρίκια
- 4) Ελιά κάτω από το στήθος
- 5) Μια ελιά στον λαιμό

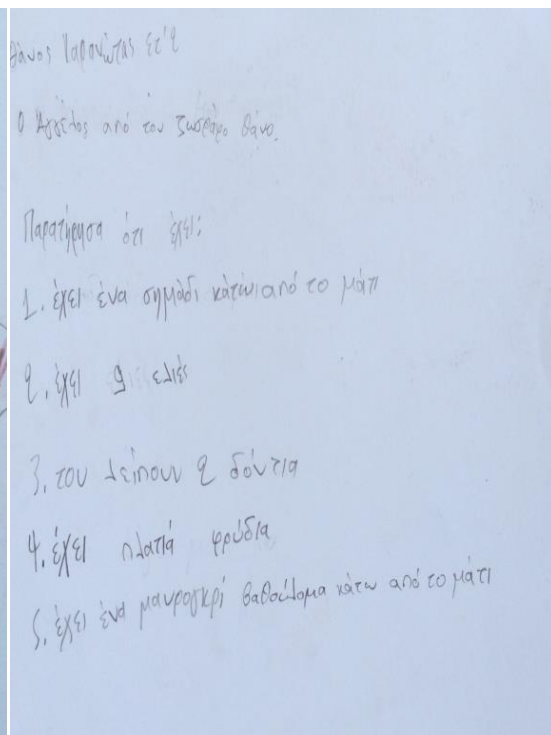
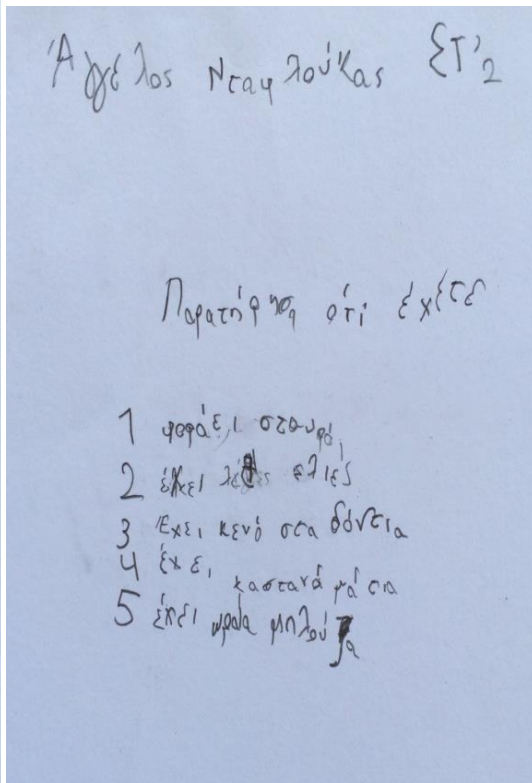
Ο Μικηφόρος από την Κωνσταντή



Κωνσταντή Κωνσταντίνου
 ΣΤ'2

Παρατήρησα ότι έχει:

1. Έχει περικές ελιές στο πρόσωπο
2. Έχει κοκκώδη δερμάτι
3. Έχει λίγες βλεφαρίδες
4. Έχει λεπτά φρύδια
5. Έχει υπέρυθα πόντα πόντα



Ο Ηλίας από την Ευθεία Σ'1



Ευθεία
Κουίαν
Σ'1

Παρατήρησα ότι:

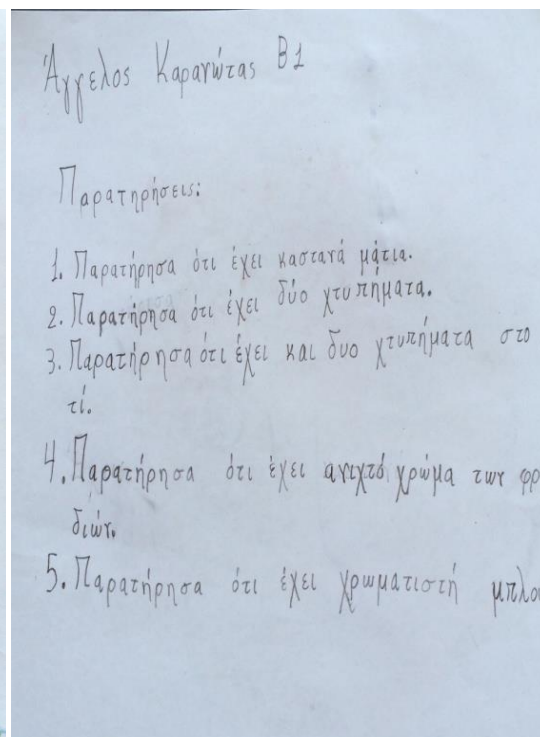
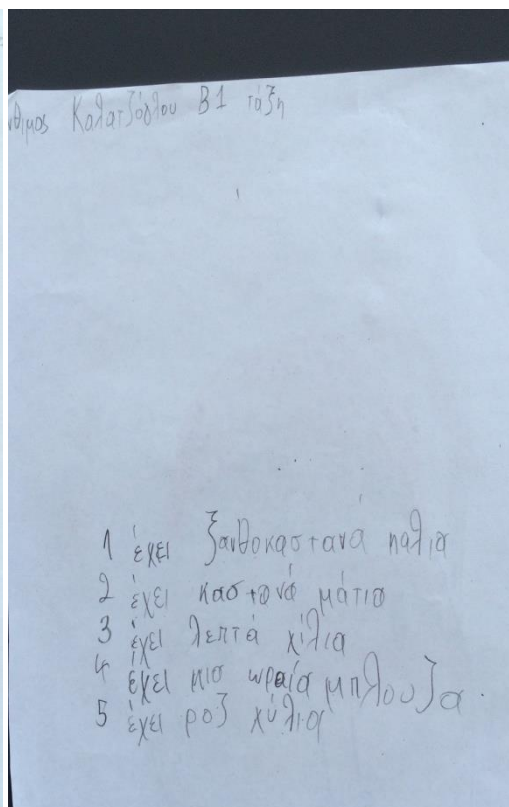
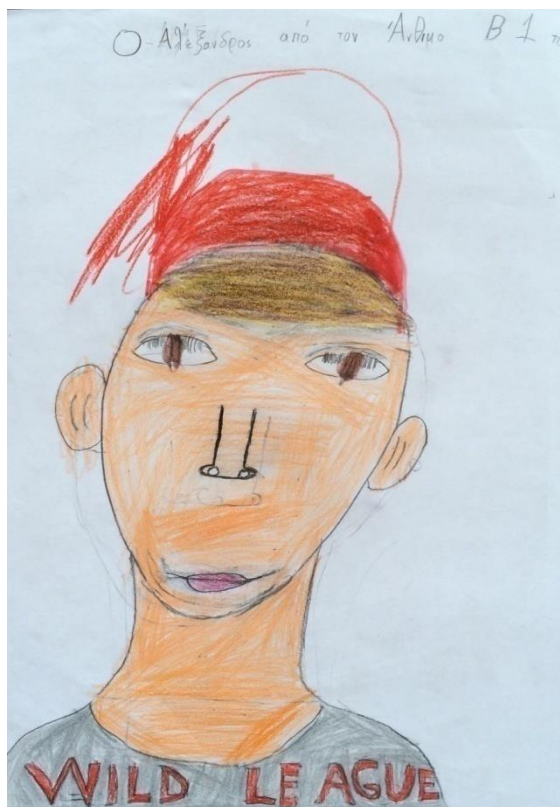
1. Ο Ηλίας μου φοράει γυαλιά
2. Φοράει έναν χρυσό σταυρό
3. Ότι έχει πολλές ελίες στο πρόσωπο
4. Φοράει πράσινη μπλούζα

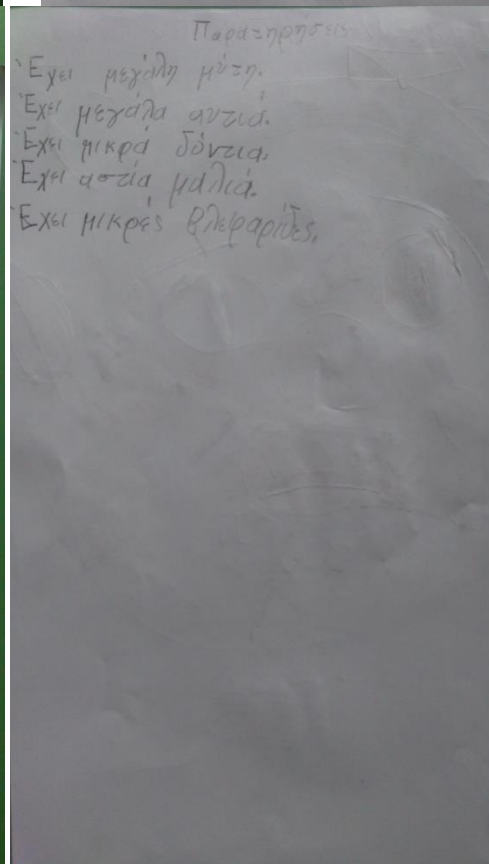
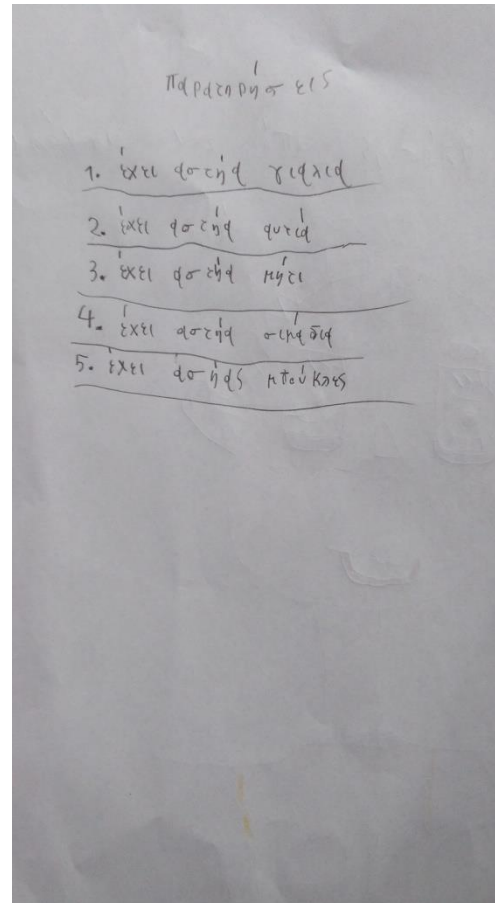
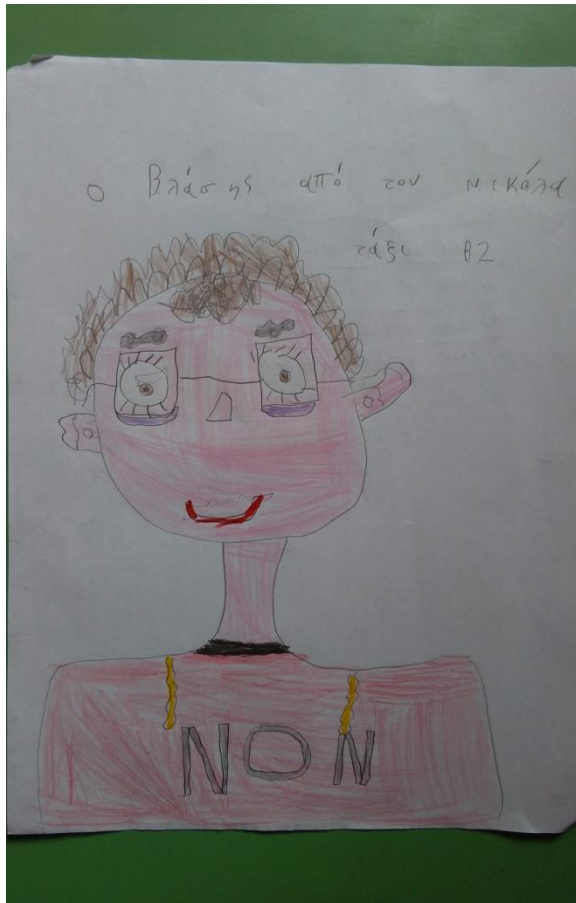
Η Ραφαέλα από την Δανία

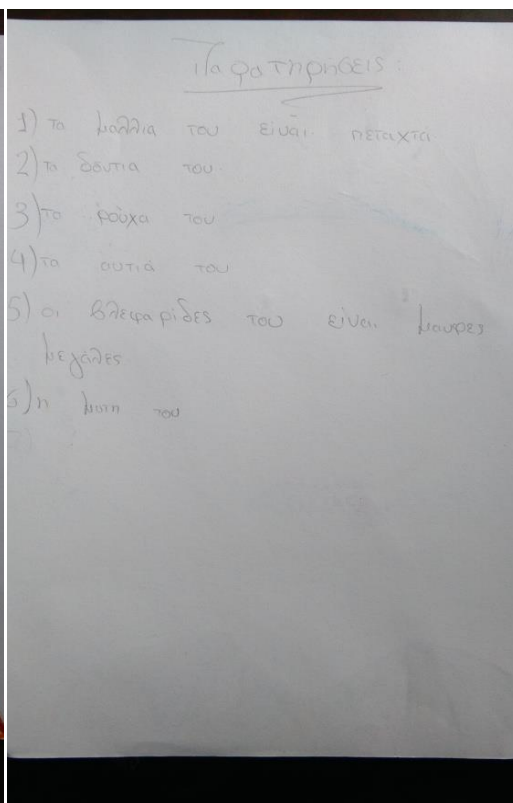
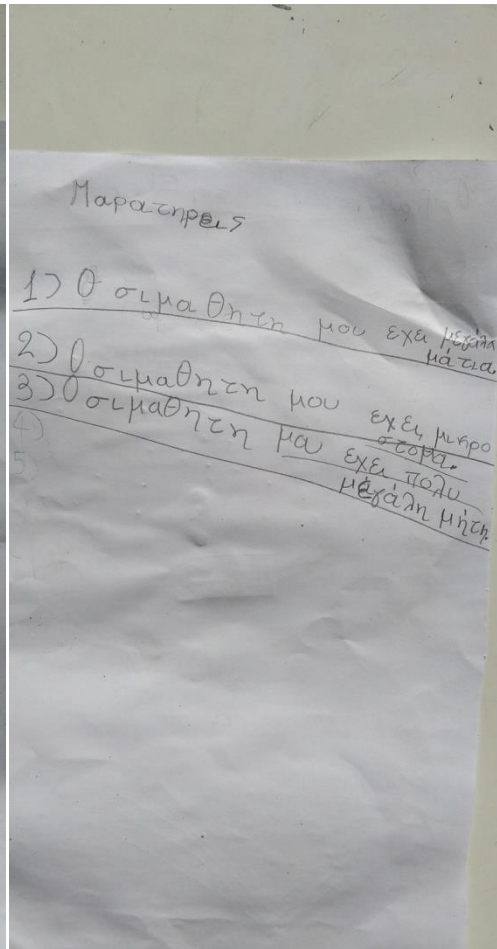


Παρατήρησα ότι:

έχει καστανά μαλλιά
μεγάλες βλεφαρίδες
καστανά μαλλιά
έχει κάτω από τη μύτη
λακουβίτσα









Παρατηρήσεις

Μου αρέσει γιατί είναι όμοιο

- 1 το κορμί
- 2 τα μάτια
- 3 ο λαιμός
- 4 η μάσκα
- 5 το στόμα

Με κάνουν και όμοιο

- 1 η μύτη
- 2 τη μάσκα



Παρατηρήσεις:

- 1) Το κεφάλι της είναι λίγο μεγάλο
- 2) Έχει μικρά αυτιά
- 3) Τα φρύδια της είναι παράξενα
- 4) Έχει ασύμμετρες φρενίδες



Παρατηρήσεις για την Παράτη:

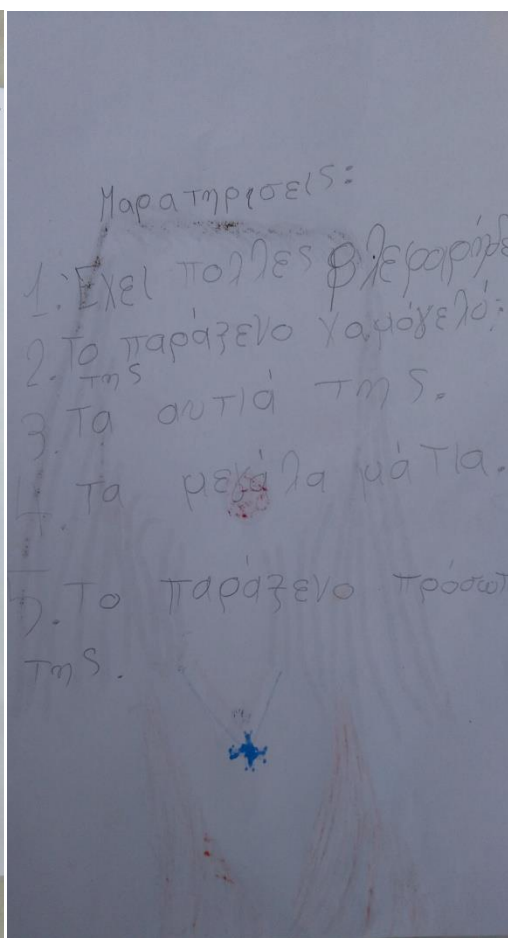
Με κάνει να γελάω όταν:

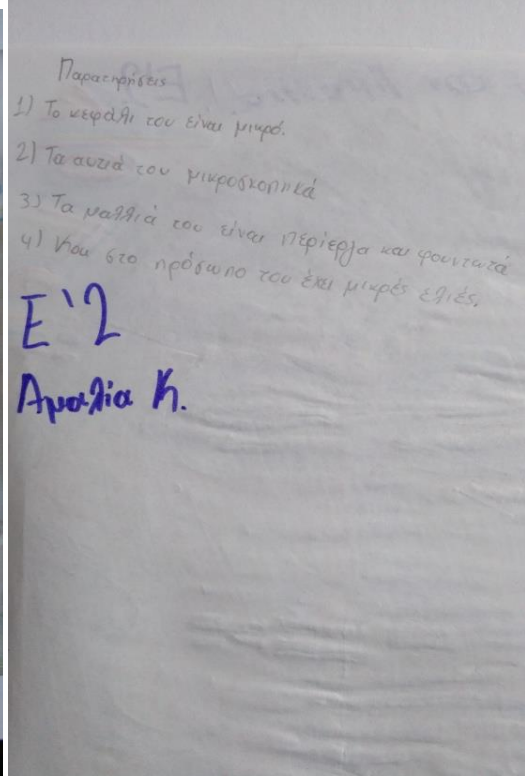
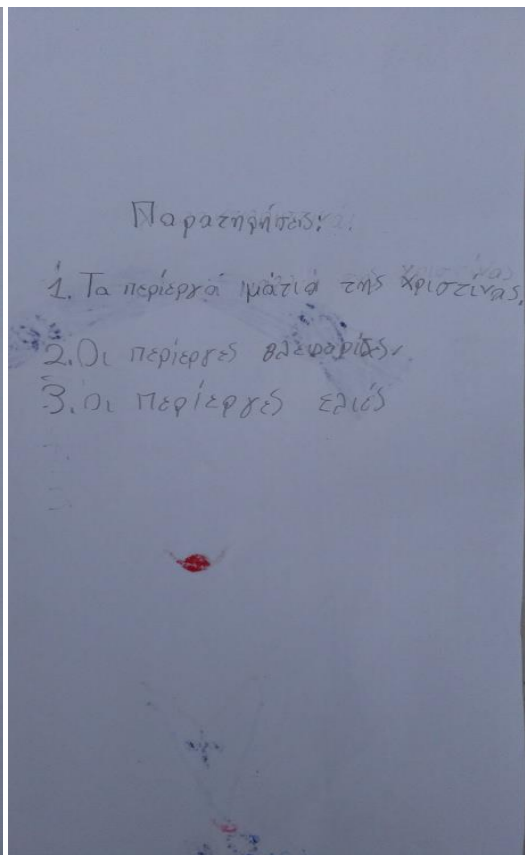
1. Γέλιο και κόνερα πατακιά.
2. Είναι μελοβρινή
3. Έχει απλά σουρπστά μαζία
4. Όταν την βλέπω μου αρέσει να της το μιλώ τα μαρπστά

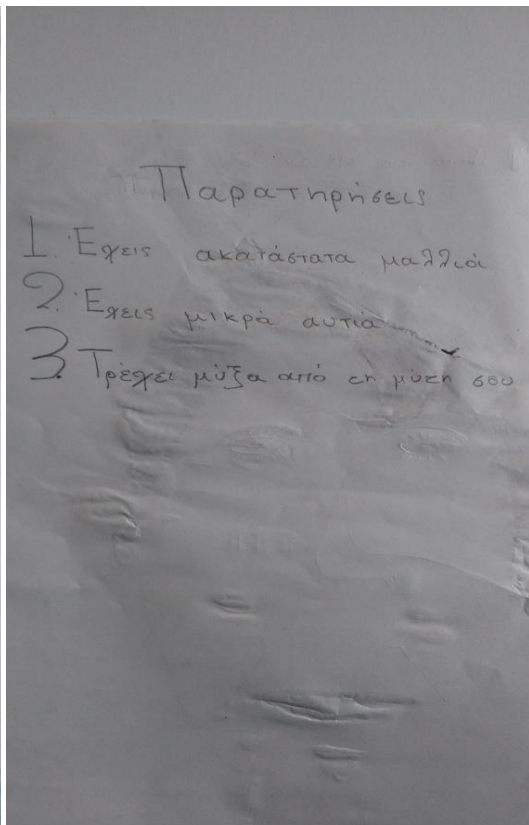
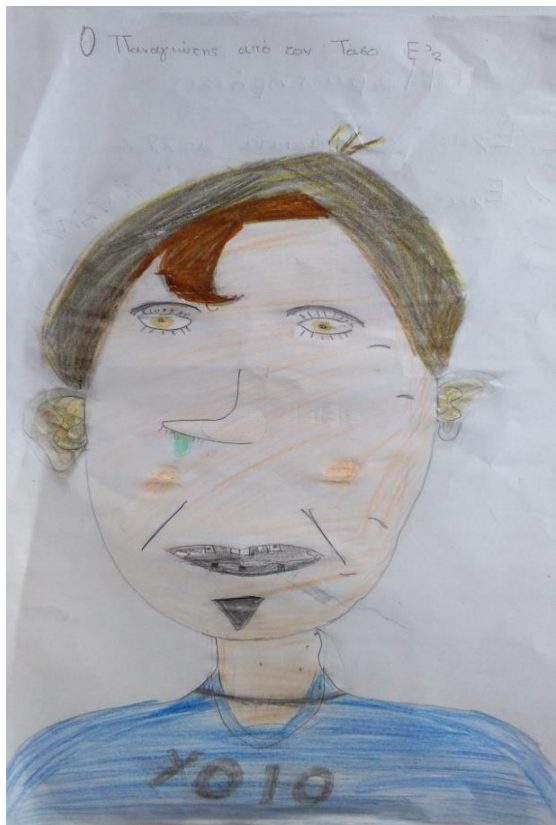
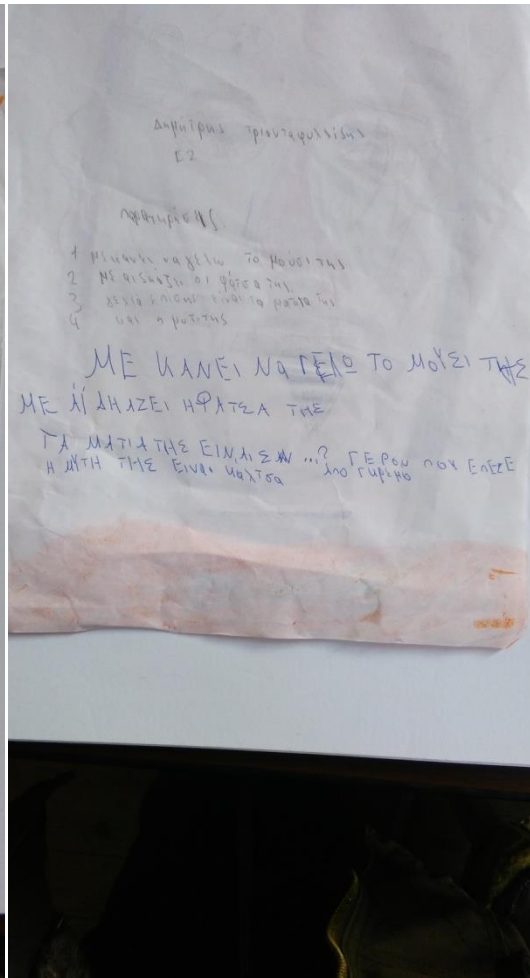
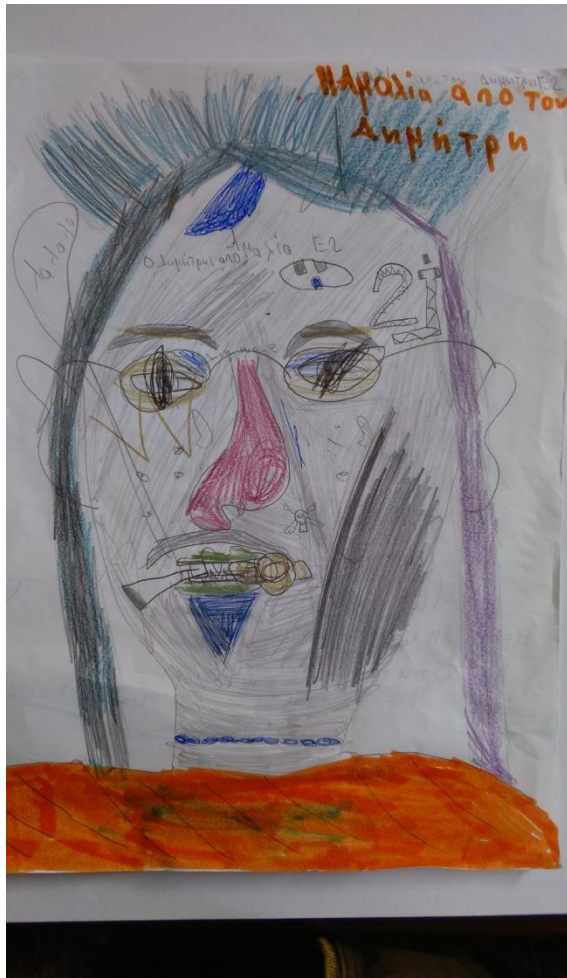


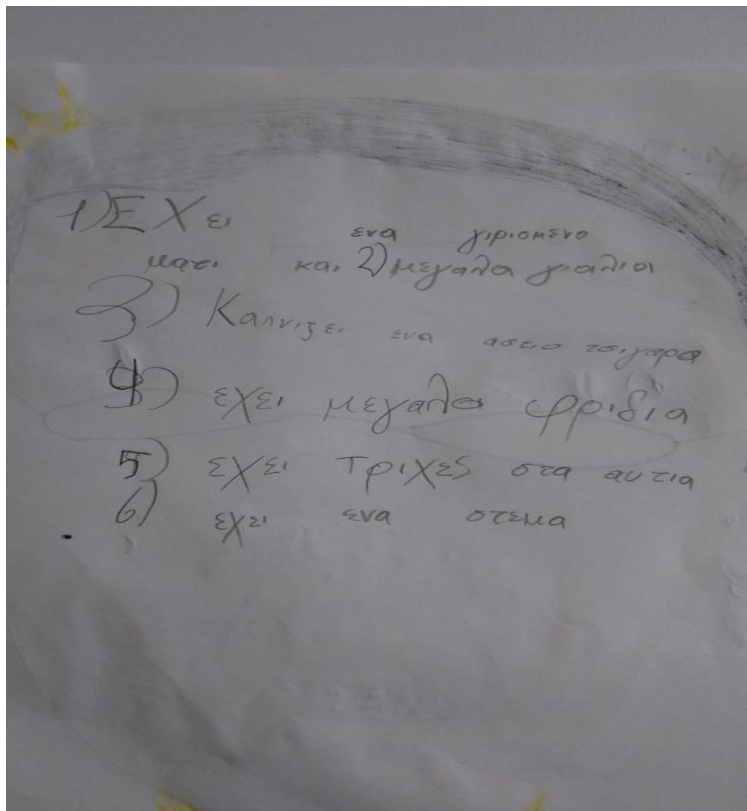
ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

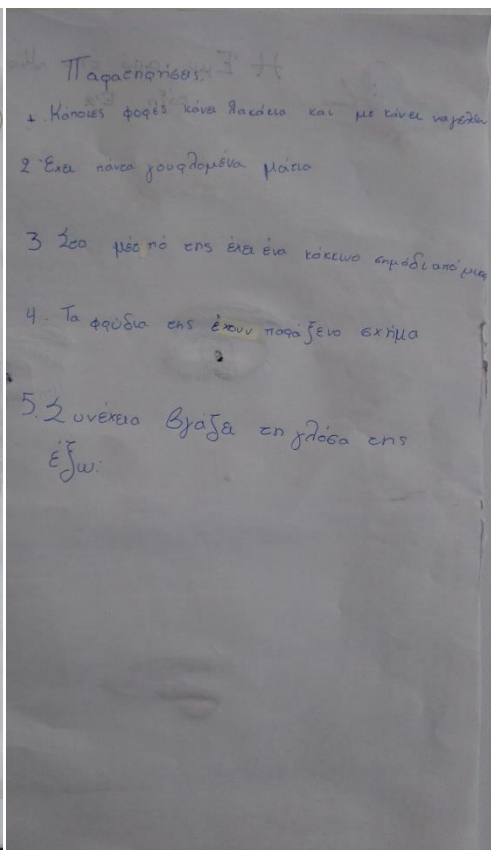
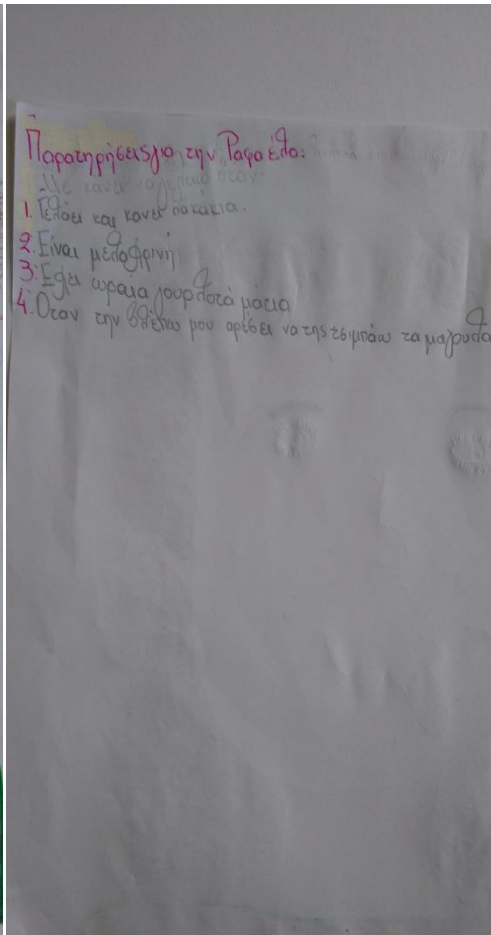
1. Με κάνει να γελάω οι καρτερίδες που έχει.
2. Η Χρυσοβαλάντη όταν γελάει κάνει ψιλά γαγκάκια
3. Οι άκρες των παλλιών της αγγίζουν τα χέρια
4. Μου αρέσουν πολύ οι σφίγιες

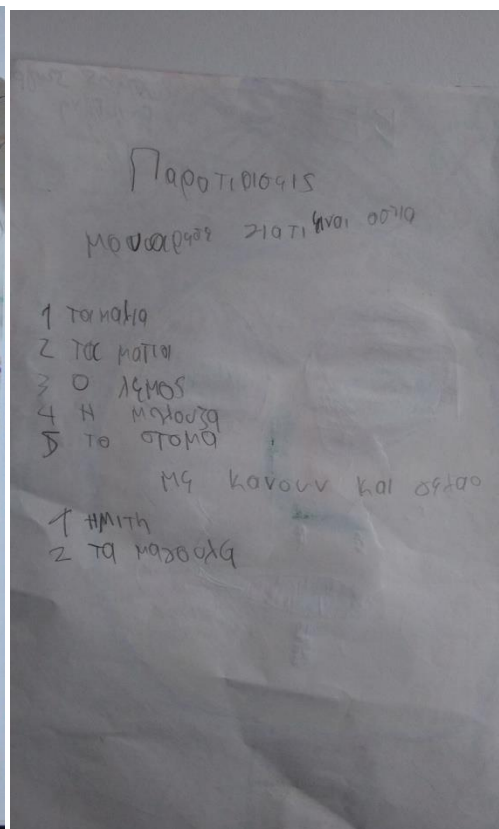
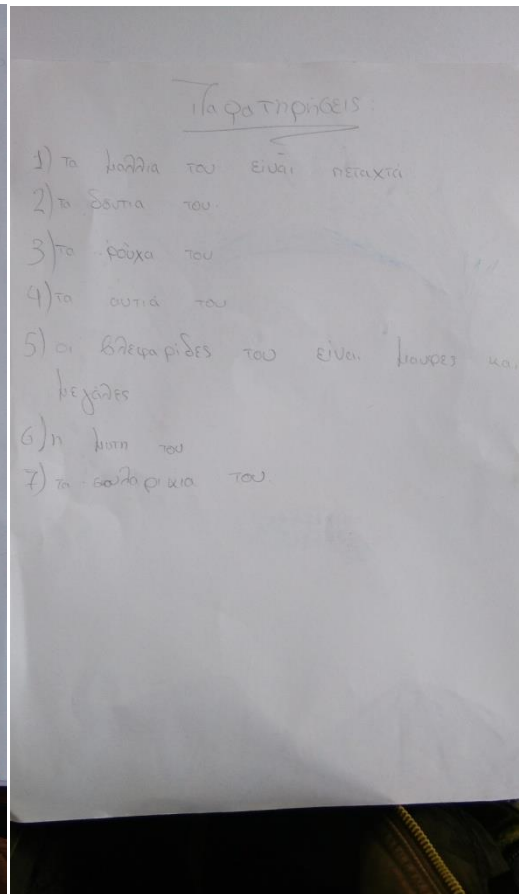
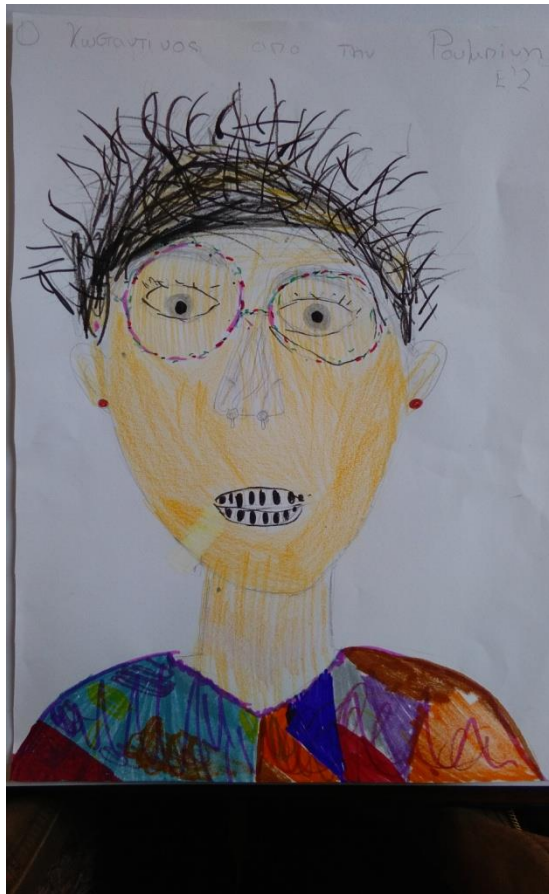


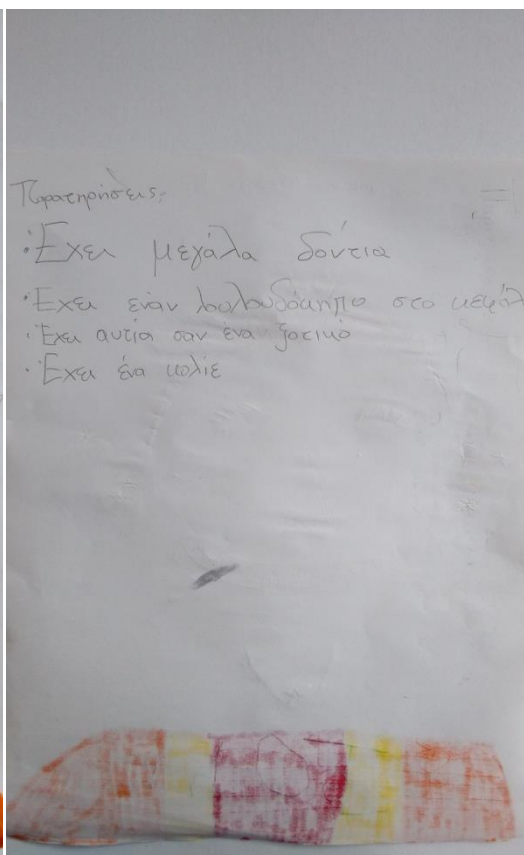
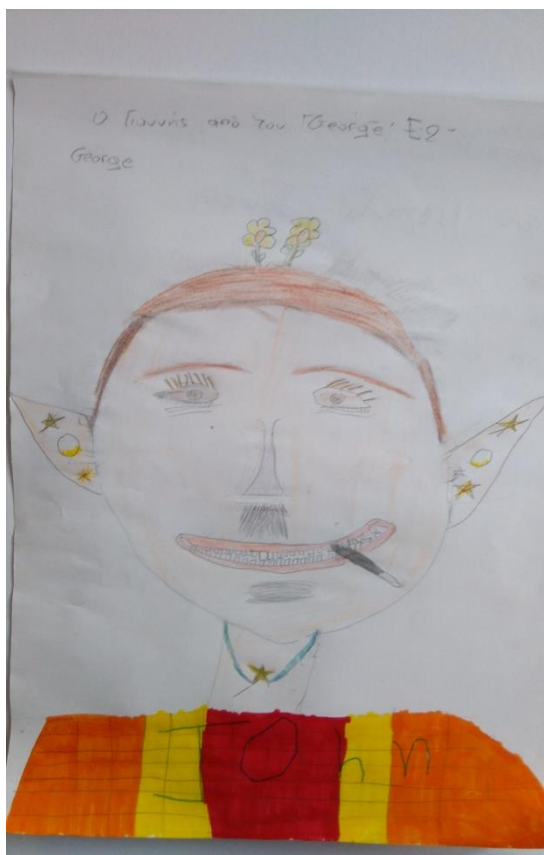
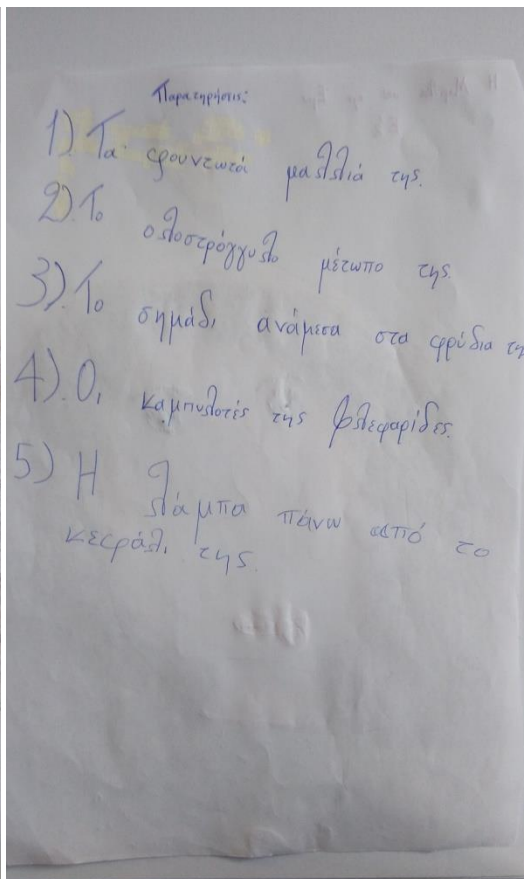


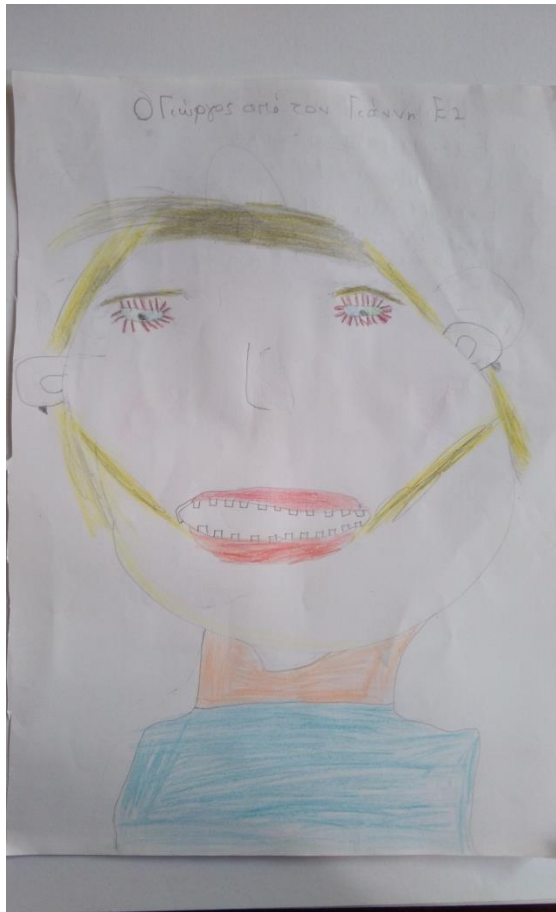












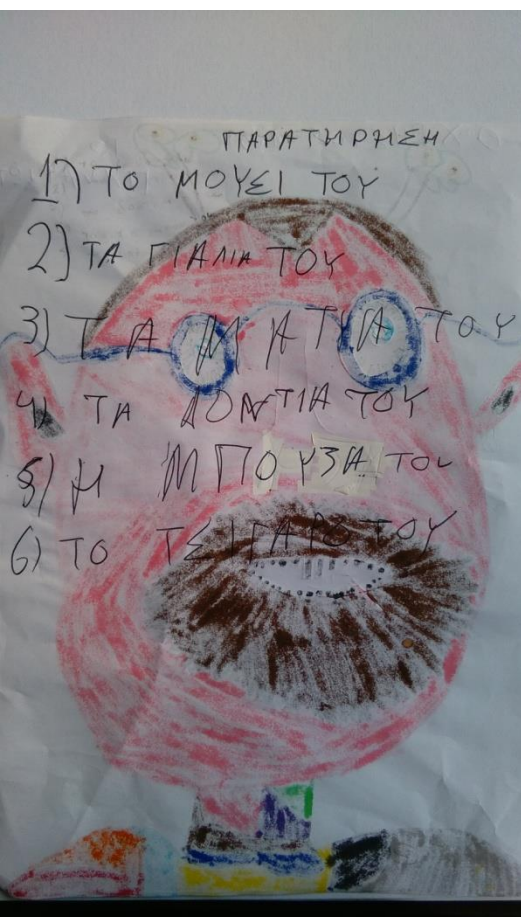
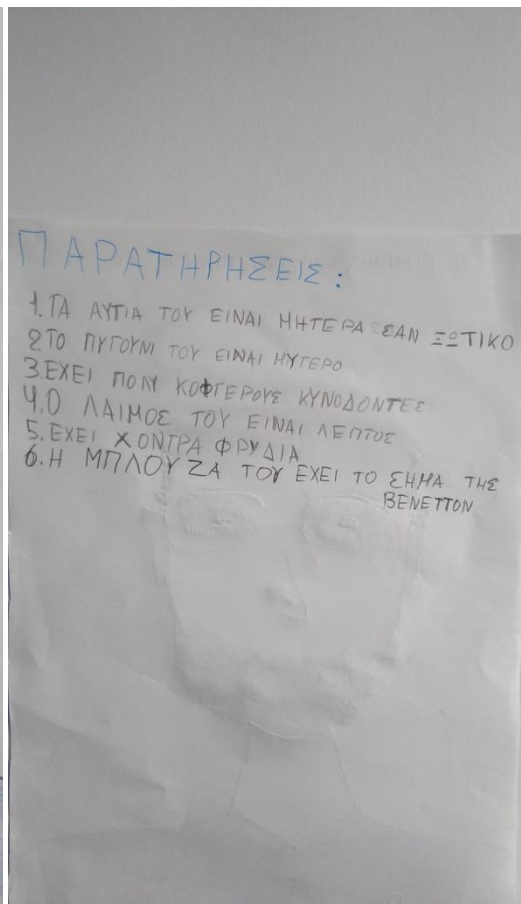
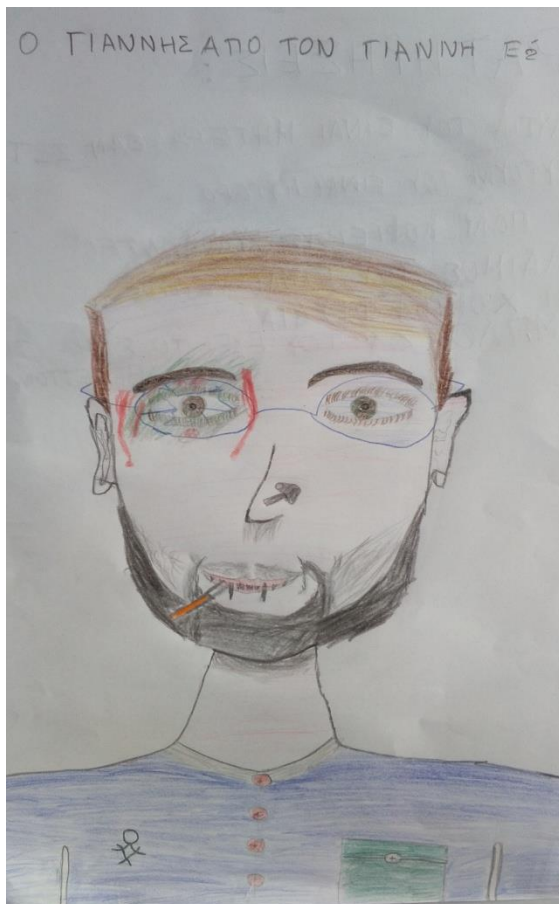
Παρατηρήσεις: +

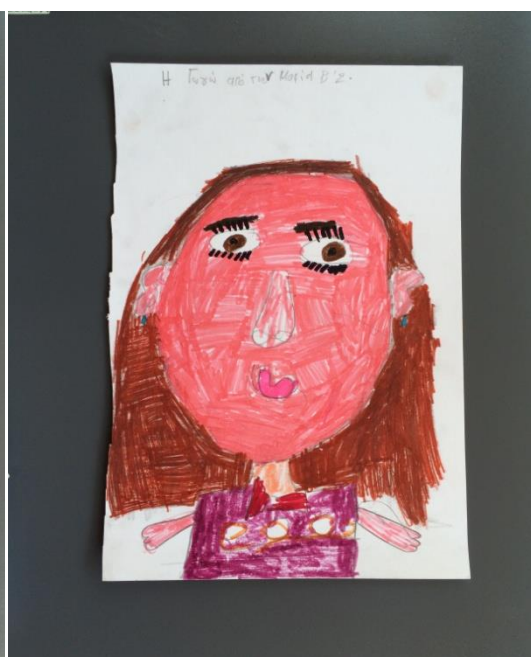
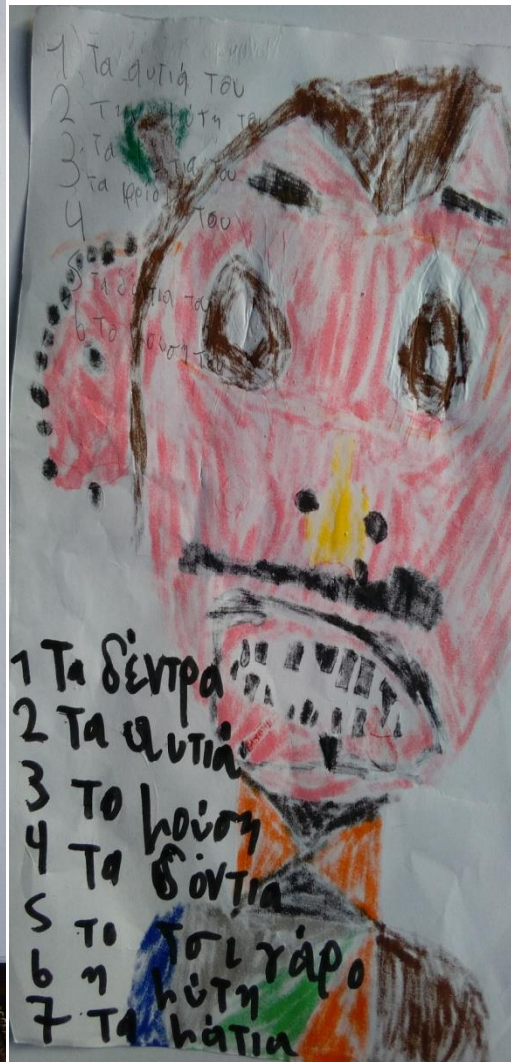
1. Κάποιες φορές κάνει θάκελα και με κάνει να γελάω
2. Έχει πάντα γουρλωμένα μάτια
3. Στο μέτωπό της είναι κόκκινο από τον ήλιο
4. Τα φρύδια της έχουν παχύνει σχήμα
5. Συνέχεια βγαίνει τη γλώσσα της έξω:

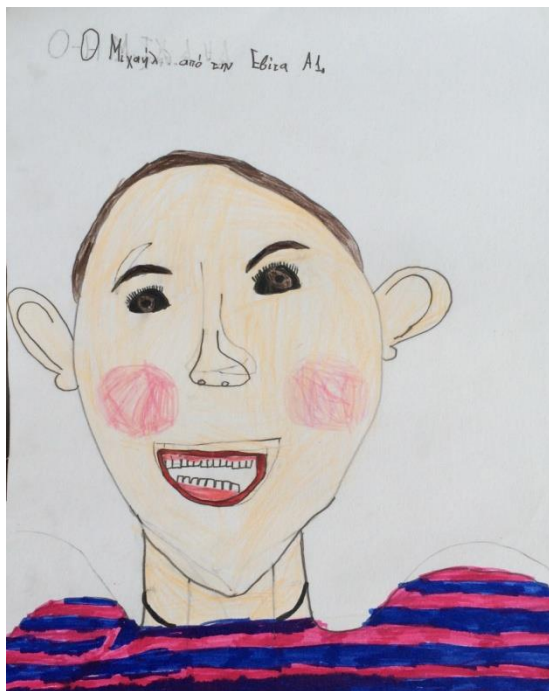


Παρατηρήσεις:

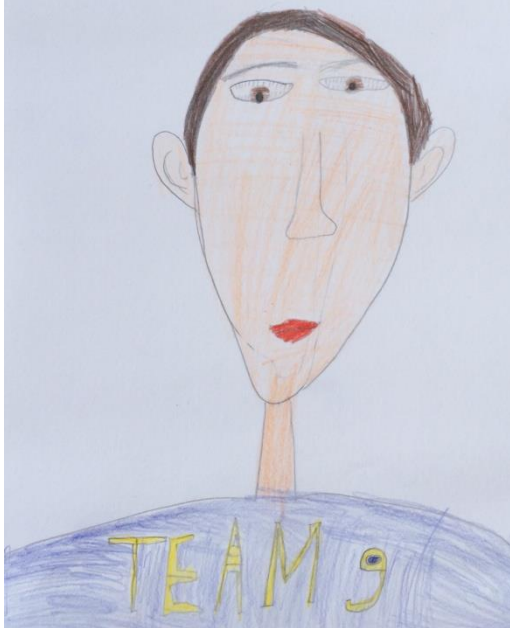
- 1) Το κεφάλι της είναι λίγο μεγάλο
- 2) Έχει μικρά αυτιά
- 3) Τα φρύδια της είναι παχύνει
- 4) Έχει ασίτες φακίδες
- 5) Έχει μικρά μαστάκια







Ο Παναγιώτης από την Μαρίνα Β2.



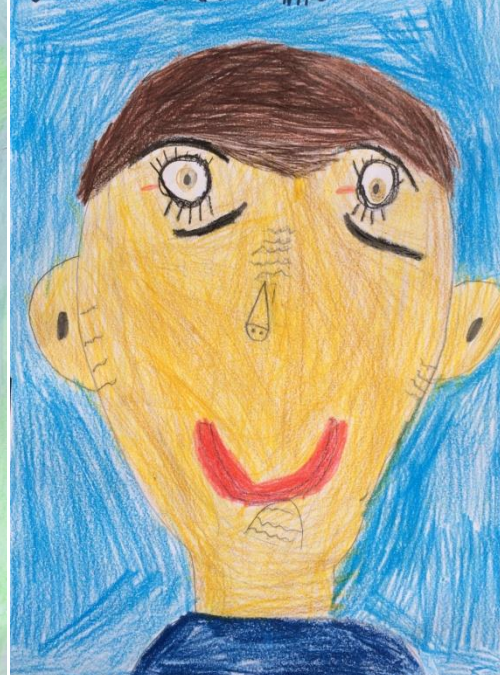
Η Η. Μαρία από την Βούλα Α2. Βασίλης Α2.

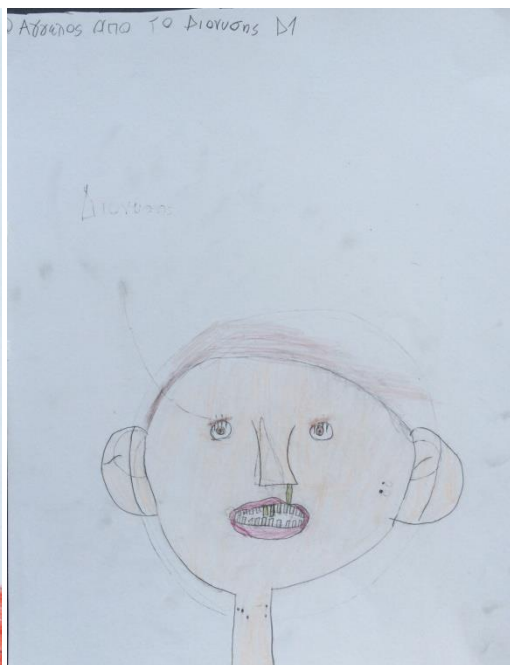


Ο Δημήτρης από την Χρυσιάνα



Ο Αποστόλης από το Νίκο





Η Αρετή από την Ελένη!!!



Η ΕΙΡΗΝΗ ΑΠΟ ΤΗΝ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ!!!
(Δ1)



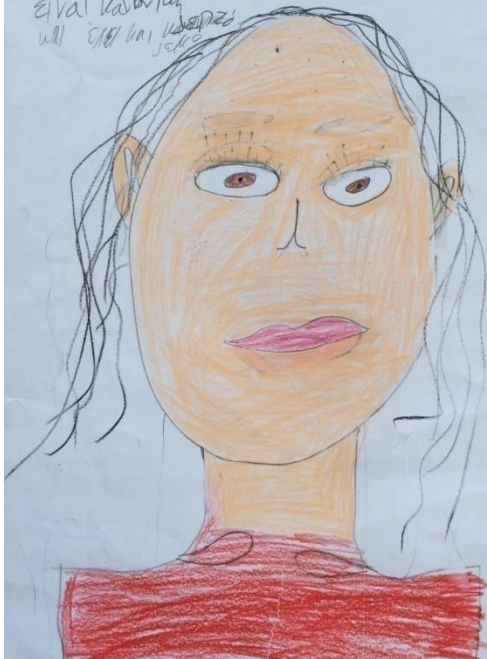
Η Ελένη από την Αρετή



Η ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΙΡΗΝΗ Δ1

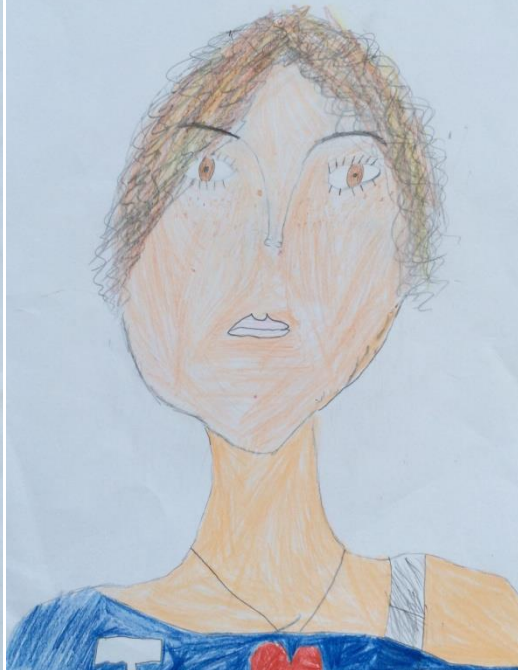


Η Αμαλία από τον Δημήτρη
 έχει στυλ ακία
 έχει μαλλιά
 μαύρα
 είναι καλός
 και έχει και γέλιο



123
 (αριθμός)

Αγγελική από τον Μάριο ΣΤ1



Ο Ορέστης από το ναυαγιστήριο







