

Καλλιτεχνικά ρεύματα και καλλιτεχνική εκπαίδευση στην Ελλάδα

Η ΕΡΓΑΣΙΑ ΑΥΤΗ ΑΝΑΦΕΡΕΤΑΙ ΣΤΙΣ ΣΥΝΑΦΕΙΕΣ ανάμεσα στα κυρίαρχα εικαστικά ρεύματα και τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις της διδασκαλίας της τέχνης στην ελληνική εκπαίδευση, από την ίδρυση του ελληνικού κράτους μέχρι τα πρώτα μεταπολεμικά χρόνια. Η εικαστική αγωγή στο σχολικό χώρο δεν παραμένει αμετάβλητη, αλλά προσδιορίζεται με βάση αντιλήψεις για την τέχνη, την παιδική ηλικία, το ρόλο του σχολείου και την επίδραση που πρέπει να ασκεί στην εκπαίδευση. Ανάλογα με τις εκάστοτε προτεραιότητες, η διδασκαλία της τέχνης μπορεί να αξιολογηθεί με διαφορετικό τρόπο και να θεωρηθεί χρήσιμη ή όχι, καθοριστικός παράγοντας για την επίτευξη των σκοπών της εκπαίδευσης ή περιττή πολυτέλεια. Αυτές οι διαφορετικές αντιμετώπισεις αποκρυσταλλώνονται στο περιεχόμενο και τη μέθοδο της διδασκαλίας και καθορίζουν το «τι» και το «πώς» διδάσκεται κάθε φορά.

Οι όροι με τους οποίους η διδασκαλία των εικαστικών τεχνών εντάχθηκε στις διάφορες εκπαιδευτικές βαθμίδες προσδιορίζονται με βάση τα ισχύοντα κάθε φορά παιδαγωγικά συστήματα. Το καθένα τους αποκρίνεται σ' έναν ιδιαίτερο τρόπο μετάδοσης γνώσεων και εγχάραξης κοινωνικών και πολιτιστικών αξιών. Συνιστά, συνεπώς, ένα διαφορετικό πλαίσιο ένταξης και διδασκαλίας των εικαστικών μαθημάτων. Κάθε παιδαγωγικό σύστημα διαπερνάται από μια διαφορετική αντίληψη για το ρόλο και τη σημασία της τέχνης και την εντάσσει με ιδιαίτερο τρόπο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Εξάλλου, η προτίμηση κάθε προγράμματος και συστήματος διδασκαλίας συναρτάται με ζωτικά κοινωνικά θέματα και συγκεκριμένες επιδιώξεις των φορέων, οι οποίοι ελέγ-

χουν τον εκπαιδευτικό μηχανισμό. Από την άλλη, η εικαστική δραστηριότητα φαίνεται να λειτουργεί ως ένα μεταβαλλόμενο πλαίσιο αναφοράς, επηρεάζοντας από τα «έξω» τον εξίσου μεταβαλλόμενο σχολικό χώρο. Για να διερευνηθούν συνεπώς οι όροι με τους οποίους εντάσσονται τα εικαστικά μαθήματα στην εκπαίδευση, πρέπει να διερευνηθούν δύο θεμελιώδεις πτυχές του ζητήματος: τα εικαστικά ρεύματα και οι εκπαιδευτικοί μηχανισμοί.

Οι κατευθύνσεις και οι στόχοι της εικαστικής αγωγής, όπως καθορίζονται από τα διάφορα παιδαγωγικά συστήματα και αποτυπώνονται στα σχολικά προγράμματα, είναι κατά βάση προϊόν ενός συγκερασμού, αφού η εξέλιξη των προγραμμάτων διδασκαλίας των εικαστικών μαθημάτων αποτελεί μεν τη συνισταμένη των κυρίαρχων τάσεων που προκύπτουν αφ' ενός από τις προσεγγίσεις και αντιπαραθέσεις στο χώρο της τέχνης και, αφ' ετέρου, από τις τοποθετήσεις και αντιπαλότητες για την κατίσχυση μιας συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πολιτικής. Μέσω μιας σύντομης ιστορικής αναδρομής θα επιχειρήσουμε να αναδείξουμε τις διάφορες όψεις της εικαστικής αγωγής, τις συνέχειες και τις ασυνέχειες που οδηγούν σταδιακά στις σύγχρονες αντιλήψεις και πρακτικές της διδασκαλίας της τέχνης.

Για ένα περίπου αιώνα από την ίδρυση του ελληνικού κράτους τόσο ο εικαστικός όσο και ο εκπαιδευτικός χώρος αποκτούν ορισμένα χαρακτηριστικά. Το πρώτο σημείο που πρέπει να υπογραμμίσουμε συνίσταται στο ότι οι δύο χώροι ευθυγραμμίζονται με μοντέλα που αναφέρονται στην Ευρώπη. Η κατάσταση αυτή, αν και σε πολλές περιπτώσεις αποκλίνει από την εγχώρια πραγματικότητα, δεν θα πρέπει να θεωρηθεί μονοδιάστατα ως επιβολή ξένων προτύπων. Δεκαετίες πριν, Έλληνες διανοούμενοι επηρεασμένοι από το κίνημα του Διαφωτισμού είχαν την πεποίθηση ότι στο εθνικό κέντρο έπρεπε να «μετακενωθούν» δυτικοί θεσμοί και πνευματικά προϊόντα.¹

1. Α. Κωτίδης, *Ελληνική τέχνη. Ζωγραφική του 19ου αιώνα*, Εκδοτική Αθηνών, Αθήνα 1995, σ. 20.

Η μακροβιότητα ορισμένων εκπαιδευτικών επιλογών και η ευκολία με την οποία κυριαρχούν οι νέες αισθητικές αντιλήψεις υποδηλώνουν την ύπαρξη πρόσφορου κλίματος αποδοχής. Οι κοινωνικές απαιτήσεις, οι επιλογές και τα αιτήματα προκρίνουν και ενσωματώνουν ορισμένα στοιχεία και παρακάμπτουν κάποια άλλα. Έτσι, η επαφή με τις ευρωπαϊκές αναζητήσεις επιτελείται κατά τρόπο επιλεκτικό. Τόσο τα εικαστικά ρεύματα όσο και τα εκπαιδευτικά συστήματα προσαρμόζονται στο νέο χώρο υποδοχής με διαφοροποιήσεις και μεταβολές.

Το δεύτερο σημείο αυτής της εξέλιξης είναι ότι η «μετακένωση» αυτή συντελείται με σημαντική χρονική υστέρηση. Παιδαγωγικά συστήματα και καλλιτεχνικά κινήματα καθιερώνονται συχνά στον ελληνικό χώρο όταν πια αρχίζουν να αμφισβητούνται στις χώρες όπου αναπτύχθηκαν.² Η σύνδεση πραγματοποιείται μέσω Ελλήνων καλλιτεχνών και παιδαγωγών που ζουν στην Ευρώπη, αλλά και με ξένους που ζουν και εργάζονται στην Ελλάδα, ιδίως στα μέσα του 19ου αιώνα. Στην πρώτη κατηγορία περιλαμβάνονται αρκετοί υπότροφοι του ελληνικού κράτους ή ιδιωτικών φορέων· στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν ιδρυτές ιδιωτικών σχολείων και οι πρώτοι δάσκαλοι της τέχνης. Κύριος φορέας της εικαστικής εκπαίδευσης είναι η σημερινή Ανωτάτη Σχολή Καλών Τεχνών. Το πνεύμα που κάθε φορά επικρατεί στη Σχολή επιδρά στο σχολικό χώρο με δυο τρόπους. Αφ' ενός μεν καθορίζει τα σχολικά προγράμματα και καταρτίζει εκπαιδευτικούς της τέχνης και αφ' ετέρου διαμορφώνει τις κυρίαρχες αισθητικές αντιλήψεις.

Παρά τις όποιες καθυστερήσεις, αντιφάσεις και διαφοροποιήσεις, τα παιδαγωγικά συστήματα που επικρατούν συγχρονίζονται με τα εικαστικά ρεύματα που ηγεμονεύουν. Με άλλα λόγια, ακολουθούν ίδια προτάγματα και υπηρετούν με διαφορετικό τρόπο συναφείς αναγκαιότητες. Στην παράλληλη πορεία της ελληνικής τέχνης και εκπαίδευσης θα πρέπει να αναζητηθούν τομές, ώστε να αναδειχθούν τα σημεία επαφής και οι στιγμές

2. Α. Δημαράς, «Ξένες επιδράσεις στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος», *Δελτίο της Εταιρείας Σπουδών του Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας*, τομ. Ζ', Αθήνα 1978, σσ. 60-68.

συγχρονισμού. Το ενδεχόμενο «αυθαιρεσίας» είναι προφανές, εφόσον οποιαδήποτε αλλαγή κριτηρίων σε σχέση με το τι μπορεί να θεωρηθεί «τομή» στην τέχνη ή την εκπαίδευση θα κατέληγε και σε διαφοροποιήσεις ως προς τα σημεία εκείνα που αποτελούν τους «συνδυαστικούς κρίκους».

Μπορούμε, ωστόσο, να διακρίνουμε τέσσερις περιόδους, με βάση ομόλογα φαινόμενα, που χαρακτηρίζουν τόσο την εικαστική όσο και την εκπαιδευτική πραγματικότητα:

Α. Μετά την εγκαθίδρυση του ελληνικού κράτους, η κάλυψη στοιχειωδών αλλά επιτακτικών αναγκών, όπως η εγχάραξη ιδεολογικών και πολιτισμικών προτύπων με στόχο την ενοποίηση του χώρου και τη συγκρότηση εθνικής ταυτότητας, αποτελεί βασική προτεραιότητα για το νέο κράτος. Στο πλαίσιο αυτό, δεσπόζει η μέριμνα ανάδειξης των επιτευγμάτων του αρχαίου παρελθόντος ως της μόνης και ανυπερέβλητης πολιτιστικής κληρονομιάς. Η στροφή στο παρελθόν είχε ως αποτέλεσμα και την κυριαρχία της διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής γλώσσας ακόμη και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ο κλασικισμός που υιοθετείται, καθώς μάλιστα εξευρωπαϊάζεται η χώρα, αποτελεί εξάλλου και βασικό σημείο επαφής με την Ευρώπη.³ Ο κλασικιστικός προσανατολισμός αποτυπώνεται στην εκπαίδευση, τη γλώσσα και την τέχνη. Γλώσσα, εκπαίδευση και τέχνη υπηρετούν με τον τρόπο τους το ίδιο πρόταγμα και συμβάλλουν στην υλοποίησή του.

Η Ακαδημία Καλών Τεχνών του Μονάχου και σημαντικά καλλιτεχνικά κέντρα, όπως το Παρίσι και η Ρώμη, θα γίνουν οι σημαντικότεροι πόλοι έλξης για τους Έλληνες καλλιτέχνες. Ο Ανδρέας Κριεζής, με σπουδές στο Παρίσι, ο Διονύσιος Τσόκος, που σπούδασε στη Βενετία και ο Θεόδωρος Βρυζάκης στο Μόναχο αποτελούν χαρακτηριστικές περιπτώσεις.⁴

3. Α. Δημαράς, *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*, Ερμής, Αθήνα 1990, τ. Α', σσ. 36-37.

4. Χρ. Χρήστου, *Η Εθνική Πινακοθήκη. Ελληνική Ζωγραφική 19ος-20ός αιώνας*, Εκδοτική Αθηνών, Αθήνα 1992, σσ. 12, 13.

Με το θεματικό τους υλικό επιχειρούν να καταγράψουν τη σύγχρονη ελληνική ιστορία. Βασική πηγή έμπνευσής τους αποτελούν η επανάσταση του 1821 και οι πρωταγωνιστές της. Υφολογικά, παρά την επιβίωση σε ορισμένες περιπτώσεις κάποιων λαϊκότροπων χαρακτηριστικών, ακολουθούν τις επιταγές της ευρωπαϊκής τέχνης. Ιδιαίτερη σημασία δίνεται στη σχεδιαστική ακρίβεια και την πλαστικότητα των συνθέσεων. Κυριαρχεί η αναφορά στους μορφοπλαστικούς κανόνες της αρχαιότητας και της αναγέννησης, ενώ δεν λείπουν και άλλα στοιχεία όπως η ενσωμάτωση ορισμένων τύπων του ακαδημαϊκού ρομαντισμού. Σύμφωνα με την αντίληψη που κυριαρχεί στους κύκλους των διανοουμένων και των καλλιτεχνών της εποχής, ο «ηθοποιός και διδακτικός» σκοπός της τέχνης εκπληρώνεται μόνο όταν ανταποκρίνεται στις αξίες της ελληνικής αρχαιότητας.

Η ταύτιση της «ελληνικότητας» με τον κλασικισμό εκτοπίζει, για πολλές δεκαετίες, κάθε άλλη ευρωπαϊκή επίδραση, ακυρώνει την έρευνα και αξιολόγηση της αυτόχθονης εικαστικής παράδοσης, κυρίως της βυζαντινής και μεταβυζαντινής, και την απαξιώνει.⁵ Η λαϊκή τέχνη εξακολουθεί να επιβιώνει, κυρίως στην περιφέρεια, αφού έχει ήδη ενσωματώσει αρκετά στοιχεία της λόγιας τέχνης. Δεν είναι όμως εκείνη που θα κληθεί να ιστορήσει το πολιτιστικό πρόσωπο της νέας εξουσίας ή να διακοσμήσει επίσημα κτίρια και δημόσιους χώρους. Η αισθητική των νέων στρωμάτων δεν θα διαμορφωθεί με βάση τους πίνακες του λαϊκού καλλιτέχνη Δ. Ζωγράφου, που παράγγειλε και παρουσίασε στο σπίτι του ο Μακρυγιάννης, αλλά με τις απεικονίσεις του αγώνα, ζωγράφων, όπως ο Π. Φον Χες (P. Von Hess) ή ο Κ. Κραζεάιζεν (K. Krazeisen), που τα λιθόγραφα των έργων τους στόλισαν κρατικά κτίρια, σχολεία, σπίτια. Στις εικαστικές τέχνες και στην αρχιτεκτονική, το νεοκλασικό ύφος εναρμονίζεται απόλυτα με το κυρίαρχο ρεύμα και καθορίζει τη φυ-

5. Τ. Σπητέρης, *Τρεις αιώνες νεοελληνικής τέχνης (1660-1967)*, Πάπυρος, Αθήνα 1979, τ. Α', σ. 218

σιογνωμία της νέας πρωτεύουσας. Ακριβώς όπως η επίσημη γλώσσα, έτσι και η «επίσημη» πόλη είναι «καθαρεύουσα».⁶

Τα ιστορικά και θρησκευτικά θέματα, τα αρχαία μνημεία και τα πορτραίτα με ακαδημαϊκό ύφος μονοπωλούν τις προτιμήσεις του κοινού, για το οποίο η αναπαραστατική ευχέρεια, η «άκρα ομοιότητας», αποτελεί το ασφαλέστερο κριτήριο στην προσέγγιση και αξιολόγηση της εικαστικής δημιουργίας. Οι ιστορικές αναπαραστάσεις διαποτίζονται από το εξιδανικευτικό και ωραιοποιημένο κλίμα που είχαν καλλιεργήσει πολλοί φιλέλληνες καλλιτέχνες στα χρόνια της Επανάστασης, ενώ οι προσωπογραφίες οφείλουν πρωτίστως να αναδεικνύουν τον εξευρωπαϊσμό των απεικονιζόμενων, την υπέρβαση της «ανατολίτικης νοοτροπίας» τους, την ομοιότητα με τα πρότυπά τους.⁷ Την ίδια περίοδο αρκετοί ξένοι καλλιτέχνες ζουν, εργάζονται και παραδίδουν μαθήματα στην Ελλάδα, όπως ο Λ. Τιρς (L. Thiersh), ο Π. Χες, ο Κ. Ρότμαν (K. Rottman), ο Ρ. Τσέκολι (R. Ceccoli) ή ο Β. Λάντσα (V. Lanza). Αυτοί θα στελεχώσουν κατά κύριο λόγο το Πολυτεχνικόν Σχολείον ή Σχολείον των Τεχνών το οποίο ιδρύεται το 1836, με πρώτο διευθυντή τον Φρειδερίκο Τσέντνερ, τον οποίο διαδέχεται το 1843 ο Λύσανδρος Καυταντζόγλου.⁸

Ο κλασικισμός, ως αναφορά στην αρχαιότητα, και ο ακαδημαϊσμός, ως προσαρμογή στις ευρωπαϊκές εξελίξεις, αποτυπώνονται στην εικαστική δραστηριότητα της εποχής και καθορίζουν το κλίμα στο Σχολείο των Τεχνών. Η ύπαρξη του μαθήματος της μυθολογίας υποδηλώνει την κυριαρχία του κλασικιστικού πνεύματος. Εφόσον ο αρχαίος κόσμος αποτελεί δεδομένη και σταθερή αναφορά, θεωρείται αναγκαία η επαφή των

6. Α. Πολίτης, *Ρομαντικά χρόνια. Ιδεολογίες και νοοτροπίες στην Ελλάδα του 1830-1880*, Ε.Μ.Ν.Ε.- Μνήμων, Αθήνα 1993, σ. 85.

7. Ν. Ζίας, «Μικρόν εισοδικόν στις αναζητήσεις ελληνικής έκφρασης της γενιάς του '30», *Σε αναζήτηση της Ελληνικότητας: Η «γενιά του '30»*, Διεθνές Κέντρο Εικαστικών Τεχνών «Αέναον», Αθήνα 1997, σσ. 17-23.

8. Κ. Μπίρης, *Ιστορία του Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου*, Αθήνα 1957, σ. 29.

καλλιτεχνών με τη βασική πηγή από την οποία αντλούν το θεματικό τους υλικό. Η διδασκαλία διαποτίζεται από μια αντίληψη σύμφωνα με την οποία η αναπαραστατική ικανότητα και η δεξιοτεχνία στην εκτέλεση θεωρούνται τα κύρια εφόδια του καλλιτέχνη. Ο στόχος αυτός επιτυγχάνεται με την αφομοίωση ορισμένων μορφοπλαστικών κανόνων διαμέσου της συνεχούς εξάσκησης και με βάση επιλεγμένα υποδείγματα. Ο περιορισμένος αριθμός των καθηγητών οδηγεί στην επιλογή του αλληλοδιδασκτικού συστήματος, σύμφωνα με το οποίο οι πιο προχωρημένοι σπουδαστές παρακολουθούν και καθοδηγούν τους υπόλοιπους.

Η αντίληψη αυτή για την τέχνη και τη διδασκαλία της μεταφέρεται και στο σχολικό χώρο. Και εδώ, ανάλογες επιταγές οδηγούν στην πρόκριση του αλληλοδιδασκτικού συστήματος, σύμφωνα με το οποίο ένας δάσκαλος διδάσκει εκατοντάδες παιδιά με τη βοήθεια των πιο προχωρημένων μαθητών, των πρωτόσχολων. Η διδασκαλία γίνεται από τον *Οδηγό της Αλληλοδιδασκτικής Μεθόδου*, την οποία ο παιδαγωγός Ι. Κοκκώνης είχε προσαρμόσει στην ελληνική πραγματικότητα ήδη από το 1830. Ο τρόπος οργάνωσης της σχολικής εργασίας ρυθμίζεται από ένα σύνολο αυστηρών κανόνων και ιεραρχήσεων, που αποβλέπουν στην τυποποίηση και την ομοιομορφία.⁹ Στόχο δεν αποτελεί η ενθάρρυνση ατομικών πρωτοβουλιών και η ανάπτυξη της ξεχωριστής προσωπικότητας του μαθητή, αλλά η προσαρμογή και η ένταξη στο σχολικό πνεύμα.

Τα εικαστικά μαθήματα εντάσσονται στο δημοτικό σχολείο στο πλαίσιο αυτής της περιοριστικής και μηχανιστικής αντίληψης. Η διδασκαλία βασίζεται στην «κατ' επιταγήν» αντιγραφή υποδειγμάτων της γραμμικής ιχνογραφίας και απασχολεί στην ανάπτυξη ορισμένων δεξιοτήτων «χρήσιμων» για την επαγγελματική ζωή και, συνεπώς, διαφορετικών για κάθε φύλο. Έτσι, στα σχολεία θηλέων, το πρόγραμμα διαφοροποιείται και περιλαμβάνει κυρίως τη δημιουργία διαφόρων εργοχει-

9. Ι. Σολομών, *Εξουσία και τάξη στο νεοελληνικό σχολείο. Μια τυπολογία των σχολικών χώρων και πρακτικών 1820-1900*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα 1992, σ. 45.

ρων. Οι μικρότεροι μαθητές σχεδίαζαν απλά γεωμετρικά σχήματα με κονδύλι σε μικρές ξύλινες πλάκες (αβάκια) που αναπλήρωναν την έλλειψη χαρτιού, ακολουθώντας πιστά τις οδηγίες των πρωτόσχολων.¹⁰ Οι μεγαλύτεροι μαθητές προχωρούσαν σε πιο σύνθετα σχέδια σε χαρτί, φθάνοντας μέχρι την απλοποιημένη απεικόνιση του ανθρώπινου προσώπου, διδασκόμενοι με τον ίδιο τρόπο την «σκιαγραφία». Τη μέθοδο διδασκαλίας υποβοηθούσαν τα τυπωμένα «τετράδια της ιχνογραφίας», που οδηγούσαν το χέρι του παιδιού προκειμένου να χαράξει μια γραμμή ή και ολόκληρο σχήμα, ενώ δεν έλειπαν και τα έτοιμα υποδείγματα «μετά σκιάς», για αντιγραφή. Ο σχολικός χρόνος για την ιχνογραφία και την καλλιγραφία είναι περιορισμένος και η εφαρμογή στην πράξη των, έστω και υποτυπωδών, προγραμμάτων πρέπει να θεωρηθεί αμφίβολη, αν συνυπολογιστούν οι γενικότερες αντίξοες συνθήκες.¹¹ Δεδομένη είναι και η ανεπάρκεια των εκπαιδευτικών να διδάξουν τα μαθήματα αυτά, όπως προκύπτει από τα εξίσου υποτυπώδη προγράμματα των Διδασκαλείων.

Στα «νηπιακά σχολεία», που ιδρύονται από ιδιωτικούς φορείς και στα οποία επίσης εφαρμόζεται η αλληλοδιδασκτική μέθοδος, η εικόνα είναι παρόμοια. Το κύριο βάρος δίνεται στη μάθηση και στην προσαρμογή των νηπίων στους κανόνες της σχολικής πειθαρχίας. Οι μαθητές χωρίζονται σε «κλάσεις, ανάλογα με τις γνώσεις τους, και τα μεγαλύτερα νήπια επιφορτίζονται το ρόλο των πρωτόσχολων. Στο πλαίσιο αυτό, οι εικαστικές δραστηριότητες θεωρούνται δευτερεύουσες και συμπληρωματικές που, είτε ξεκουράζουν από τα μαθήματα, είτε προσβλέπουν στην ανάπτυξη της επιδεξιότητας του χεριού. Εφόσον η λειτουργία του νηπιαγωγείου δε διέφερε από εκείνη του δημοτικού σχολείου, το ε-

10. Ι. Κοκκώνης, *Εγχειρίδιον ή οδηγός της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου*, νέος, Αθήναι 1860, σσ. 200-207

11. Χρ. Λέφας, *Ιστορία της εκπαίδευσης*, Ο.Ε.Σ.Β., Αθήνα 1942, σ. 76, Σ. Μπουζάκης, Χρ. Τζήκας., *Η κατάρτιση των δασκάλων - διδασκαλισσών και των νηπιαγωγών στην Ελλάδα*, τομ. Α', *Η περίοδος των διδασκαλείων (1834-1933)*, Gutenberg, Αθήνα 1996, σ. 25.

πάγγελμα της νηπιαγωγού ασκούσαν δασκάλες μετά από ένα σύντομο πρόγραμμα πρακτικής εξάσκησης.

Στη μέση εκπαίδευση, που απορροφά σχεδόν αποκλειστικά τα αγόρια, τα μαθήματα της ιχνογραφίας και της καλλιγραφίας περιλαμβάνονται μόνο στο πρόγραμμα του Ελληνικού Σχολείου και διδάσκονται από ειδικούς «ιχνογράφους», απόφοιτους κυρίως του Σχολείου των Τεχνών, χωρίς ειδική παιδαγωγική κατάρτιση.¹² Η υλοποίηση όμως ακόμα και αυτών των στοιχειωδών μέτρων θα πρέπει να θεωρηθεί αμφίβολη στα περισσότερα σχολεία. Στα ιδιωτικά «ανώτερα παρθεναγωγεία», τα εικαστικά μαθήματα δεν αποσκοπούν στην επαγγελματική σταδιοδρομία, ανύπαρκτη εξάλλου για τις γυναίκες, με εξαίρεση το επάγγελμα της δασκάλας. Θεωρήθηκαν όμως μια μορφή πρακτικής γνώσης, κατάλληλη για τις νεαρές «δεσποινίδες» και χρήσιμη για τις μελλοντικές «οικοδέσποινες» των εύπορων στρωμάτων.¹³

Β. Στα τέλη του 19ου αιώνα αναπτύσσεται η εικαστική δραστηριότητα των αποφοίτων του Σχολείου των Τεχνών, που μαθήτευσαν δίπλα στους πρώτους δασκάλους και ολοκλήρωσαν τις σπουδές τους στην Ευρώπη. Η κυρίαρχη αισθητική προσδιορίζεται από μια «φιλολογική» αντίληψη για την τέχνη και την ιδιαίτερη απήχηση της ηθογραφικής ζωγραφικής με τις εξιδανικευμένες και ηθικολογικού τύπου απεικονίσεις, εμπνευσμένες από την ιδιωτική ζωή.¹⁴ Χαρακτηριστικό στοιχείο της περιόδου είναι η αντιπαράθεση του έργου όσων ακολουθούν το πνεύμα της σχολής του Μονάχου με εκείνους που συνδέθηκαν με άλλα καλλιτεχνικά κέντρα. Ο Νικηφόρος Λύτρας, ο Κωσταντίνος Βολανάκης και ο

12. Δ. Αντωνίου, *Τα προγράμματα της μέσης εκπαίδευσης (1833-1929)*, Ι.Α.Ε.Ν., τ. Α', Αθήνα 1987, σσ. 79, 80.

13. Σ. Ζιώγου-Καραστεργίου, *Η μέση εκπαίδευση των κοριτσιών στην Ελλάδα (1830-1893)*, Ι.Α.Ε.Ν., Αθήνα 1986, σ. 56

14. Μ. Λαμπράκη-Πλάκα, «Η γένεση της νεοελληνικής τέχνης. Κοινωνία, θεσμοί, ιδεολογία», εισαγωγή στο *Ζωγραφική του 19ου αιώνα*, Εκδοτική Αθηνών, Αθήνα 1995, σσ. 14-15.

Νικόλαος Γύζης ανήκουν στην πρώτη ομάδα και θα σφραγίσουν την εξέλιξη της νεοελληνικής τέχνης ως δημιουργοί και ως δάσκαλοι. Οι ζωγράφοι που ανήκουν στη δεύτερη κατηγορία, όπως ο Νικόλαος Ξυδιάς-Τυπάλδος, με σπουδές στη Ρώμη και στο Παρίσι, ή ο Σπυρίδων Προσαλέντης και ο Γεώργιος Άβλιχος, οι οποίοι ακολουθούν την Ιταλική παράδοση, θα εμπλουτίσουν την ελληνική δημιουργία με νέα στοιχεία. Ανεξάρτητα από τις όποιες αναφορές, το έργο αρκετών καλλιτεχνών χαρακτηρίζεται από την αναζήτηση ενός πιο προσωπικού ιδιώματος.

Η αντίληψη, που έδινε μεγαλύτερη έμφαση στο ανεκδοτολογικό περιεχόμενο, υποχωρεί μπροστά στη σημασία που αποκτούν πλέον τα μορφικά στοιχεία του έργου. Η αναζήτηση μιας γνησιότερης εικαστικής γλώσσας συνοδεύεται και από μια στροφή στη θεματογραφία. Το ενδιαφέρον μετατοπίζεται από τις προσωπογραφίες και τα ιστορικά θέματα στην ηθογραφία και την τοπιογραφία. Σικηνές από την καθημερινή ζωή της πόλης και της αγροτικής ενδοχώρας, λαϊκά έθιμα και παραδόσεις αποτελούν νέες πηγές έμπνευσης, ενώ ένα γενικότερο ενδιαφέρον αρχίζει να εκδηλώνεται γύρω από την παιδική ηλικία και τα χαρακτηριστικά της. Το παιδί και ο κόσμος του ως κεντρικό θέμα, αλλά και το παιδί ως δέκτης της καλλιτεχνικής παραγωγής απασχολεί πλέον τους δημιουργούς, τόσο στο χώρο των εικαστικών τεχνών όσο και της λογοτεχνίας.

Σταδιακά, παγιώνεται ο προσανατολισμός του Σχολείου των Τεχνών σύμφωνα με τα πρότυπα των ευρωπαϊκών ακαδημιών, κυρίως της Σχολής του Μονάχου, το σημαντικότερο πόλο έλξης για τους έλληνες καλλιτέχνες της εποχής. Την περίοδο αυτή εμφανίζεται στον εικαστικό χώρο μια δεύτερη γενιά αποφοίτων. Πρόκειται για αυτούς που σπούδασαν με δασκάλους τον Λύτρα και τον Βολανάκη, με χαρακτηριστικότερη περίπτωση εκείνη του Γεωργίου Ιακωβίδη, που διαδέχθηκε αργότερα τον Λύτρα στην έδρα της ελαιογραφίας και διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο στη διατήρηση του ακαδημαϊκού κλίματος. Το συντηρητικό κλίμα που κυριαρχεί στη σχολή, αλλά και το γενικότερο πολιτιστικό και κοινωνικό κλίμα που επικρατεί στον ελληνικό χώρο, δε θα επιτρέψουν την επαφή

με τα ανανεωτικά καλλιτεχνικά ρεύματα που εμφανίζονται στην Ευρώπη.¹⁵ Οι επιταγές της Σχολής του Μονάχου με το αυστηρό σχέδιο, τα βαριά χρώματα και το φωτισμό εργαστηρίου έχουν πλέον αναχθεί σε κυρίαρχη αισθητική. Οι περισσότεροι απόφοιτοι, γαλουχημένοι μέσα σε ένα ακαδημαϊκό περιβάλλον, επιλέγουν το Μόναχο, στο οποίο διδάσκει και ο Γύζης, για την ολοκλήρωση των σπουδών τους. Ακόμη όμως και αυτοί που φθάνουν στο Παρίσι, σε μια εποχή που κυριαρχούν ο ρεαλισμός και η ζωγραφική της υπαίθρου και όπου εκδηλώνονται οι πρώτες ιμπρεσιονιστικές απόπειρες, επιλέγουν δασκάλους με ιδεαλιστικό και ακαδημαϊκό προσανατολισμό. Έτσι, οι νέες αναζητήσεις δεν ενσωματώνονται στο έργο τους.

Την ίδια περίοδο τα προγράμματα του δημοτικού σχολείου ευθυγραμμίζονται με τις κατευθύνσεις των ερβαρτιανών παιδαγωγών. Σύμφωνα με το ερβαρτιανό μοντέλο, που καθιερώνεται το 1880, η πραγμάτωση των στόχων της εκπαίδευσης επιτυγχάνεται τόσο με την παροχή γνώσεων όσο και με την ηθική διαπαιδαγώγηση των μαθητών.¹⁶ Αντίστοιχα και η διδασκαλία των εικαστικών μαθημάτων αποσκοπεί αφ' ενός στη μετάδοση «χρήσιμων» επαγγελματικά δεξιοτήτων —και συνεπώς διακριτών για τα δύο φύλα— και, αφ' ετέρου, σε μια ηθικού τύπου προσέγγιση της τέχνης, σύμφωνα με την οποία οι έννοιες του «καλού» και του «ωραίου» συνενώνονται σε μια αισθητική προσέγγιση, στην οποία προτάσσονται οι ηθικές αξίες, θεμελιωμένες σε γενικές αξιολογικές κρίσεις με οικουμενική ισχύ.

Η ελληνική εκδοχή βασίστηκε στις αξίες της κλασικής αρχαιότητας και της ορθοδοξίας, χαρακτηριστικά συνδεδεμένα και με την καλλιέργεια της εθνικής συνείδησης και ταυτότητας. Επιλεγμένα έργα, κυρίως της αρχαιότητας και του ευρωπαϊκού κλασικισμού, που χρησιμοποιούνται ως υποδείγματα, εξιδανικεύονται και μυθοποιούνται με βάση ένα

15. Κ. Μπαρούτας, *Η εικαστική ζωή και η αισθητική παιδεία στην Αθήνα του 19ου αιώνα*, Σμίλη, Αθήνα 1990, σ. 58.

16. Α. Reble, *Ιστορία της παιδαγωγικής*, Παπαδήμας, Αθήνα 1990, σσ. 364-372.

μίγμα στερεοτύπων για τις αιώνιες αξίες και τη μυστηριακή προέλευση της τέχνης με τρόπο που να τονίζεται η ηθική τους σημασία.

Οι αντιλήψεις αυτές, για τη διαχρονικότητα και οικουμενικότητα των αισθητικών και ηθικών αξιών, που εμπεριέχονται στα καλλιτεχνικά δημιουργήματα του παρελθόντος, δεν επέτρεπαν τη σύνδεσή τους με την σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα, στο πλαίσιο της οποίας δημιουργήθηκαν και λειτούργησαν. Η αφετηρία της δημιουργίας του καλλιτεχνικού έργου αποκτούσε έτσι μια μεταφυσική διάσταση και περιγραφόταν με λέξεις όπως «έμπνευση», «ταλέντο», «αίσθηση» κ.λ.π., οι οποίες δε βοηθούσαν στην κατανόηση της καλλιτεχνικής διεργασίας. Αντιθέτως, εμφάνιζαν τη δημιουργία τέχνης ως μια διαδικασία απρόσιτη και εντελώς αποκομμένη από το θεατή. Η επαφή με την πολιτιστική κληρονομιά μετατρέπεται με τον τρόπο αυτό σε τυπολατρία, η οποία όχι μόνο ακυρώνει το έργο τέχνης μετατρέποντάς το σε αντικείμενο άκριτου θαυμασμού, αλλά και αποκλείει κάθε προσπάθεια αναφοράς και σχολιασμού του παρόντος. Εφόσον οι πρόγονοί μας συνέλαβαν και αποτύπωσαν με μοναδικό και άφθαστο τρόπο την ιδέα της ομορφιάς, κάθε αισθητική αξία ανάγεται στο παρελθόν. Η τέχνη μπορεί να θεωρηθεί αξιόλογη στο βαθμό που απηχεί τις κατακτήσεις των μεγάλων δασκάλων.

Γενική επιδίωξη του εκπαιδευτικού συστήματος της περιόδου, ήταν ή θα έπρεπε να είναι η ενστάλαξη της υπεροχής αυτών των προτύπων στους μαθητές, αλλά και η ένταξη του παιδιού στη λογική και στους κανόνες του κόσμου των ενηλίκων. Έτσι, στο πλαίσιο αυτών των αντιλήψεων, ο δάσκαλος οφείλει να λειτουργεί ως «πνευματικός πατέρας» που προσπαθεί να εμφυσήσει στους μαθητές του «την αγάπη προς το αληθές, το καλόν και το αγαθόν», αλλά και «προς το σύμμετρον, το κομψόν και το χαρίεν».¹⁷

Στο βαθμό που το παιδί θεωρείται μικρογραφία του ώριμου ανθρώ-

17. Δ. Πετρίδης, *Στοιχειώδεις πρακτικά οδηγία περί διδασκαλίας μαθημάτων εν τοις δημοτικαίς σχολαίς*, Αθήναι 1881, σ. 15.

που, οι ιδιαιτερότητες του παιδικού δημιουργήματος θεωρούνται αδέξιες μιμήσεις του τρόπου έκφρασης των ενηλίκων που οφείλουν να βελτιωθούν. Έτσι, ενώ η «πραγματική τέχνη» μυθοποιείται και εξιδανικεύεται, οι σχολικές χειροτεχνικές δραστηριότητες θεωρείται ότι δεν προϋποθέτουν ιδιαίτερες διανοητικές απαιτήσεις. Για το σχολικό χώρο, το έργο τέχνης προσδιορίζεται με βάση τα αναπαραστατικά του χαρακτηριστικά, τις κλασικές του αναφορές και το ηθικό του περιεχόμενο, ενώ η διδασκαλία των εικαστικών βασίζεται στην αφομοίωση ορισμένων κανόνων και πρακτικών οδηγιών, που στοχεύει στην ανάπτυξη της σχεδιαστικής επιδεξιότητας μέσω της μίμησης, της επανάληψης και της πρακτικής εξάσκησης.

Οι οδηγίες για τη διδασκαλία της ιχνογραφίας κινούνται σε ένα φορμαλιστικό και δασκαλοκεντρικό πλαίσιο, όπου οι μαθητές ξεκινώντας από τα βασικά σχήματα προχωρούν σε περισσότερο σύνθετα, μέσα από μια καθορισμένη μέθοδο αντιγραφής. Η διδασκαλία, βασισμένη σε έναν αρνητικό τρόπο κατανόησης του παιδικού ιχνογραφήματος και προσανατολισμένη στον τύπο και την ομοιομορφία, θα αποκλείσει κάθε προσωπική ιδιαιτερότητα στην έκφραση.

Ανάλογο όμως είναι και το κλίμα στα Διδασκαλεία. Τα προγράμματα των εικαστικών μαθημάτων αναπτύσσονται στο βαθμό που, σύμφωνα με την ερβαρτιανή αντίληψη, η ιχνογραφική ικανότητα του δασκάλου θεωρείται ότι μπορεί να υποβοηθήσει τη διδασκαλία και αποτελεί σημαντικό στοιχείο της επαγγελματικής του κατάρτισης.¹⁸ Στο χώρο της προσχολικής αγωγής, η προϋπάρχουσα αντίληψη αμφισβητείται με την εισαγωγή του φραιμπελιανού συστήματος, στο οποίο κυριαρχεί η αυτόβουλη δραστηριότητα και η παιδαγωγική δύναμη του παιχνιδιού. Το μάθημα των εικαστικών συνδέεται πλέον με πλούσιες χειροτεχνικές δραστηριότητες.

Αν και οι ιδέες του Φ. Φραίμπελ (F. Froebel), δημιουργού του συ-

18. Π. Παπακωνσταντίνου – Απ. Ανδρέου, *Τα διδασκαλεία και η ανάπτυξη της παιδαγωγικής σκέψης (1875-1914)*, Οδυσσέας, Αθήνα 1992, σ. 67.

στήματος, υπήρξαν πρωτοποριακές για την εποχή του, αναπτύσσονται με βάση μια μυστικιστική, μεταφυσική κοσμοθεωρία για τη μόρφωση και την παιδαγωγική πράξη. Ιδιαίτερη αξία αποδίδεται στην ηθικοπλαστική δύναμη της πρακτικής εργασίας, η οποία μπορεί να αποκαλύψει στο παιδί τους νόμους που διέπουν τη λειτουργία του εξωτερικού κόσμου και να αναπτύξει τις μορφοποιητικές δυνάμεις του. Για την επίτευξη των στόχων του ο Φραίμπελ επινόησε ένα απλό εκπαιδευτικό υλικό απασχόλησης, τα λεγόμενα φραιβελιανά παιχνίδια-δώρα, ως ερέθισμα για την ανάπτυξη της παρατηρητικότητας, της φαντασίας και της δημιουργικής δράσης. Έτσι, η ανάγκη του νηπίου για εξωτερίκευση και αυτοέκφραση, επιτυγχάνεται μέσα από τη διαδικασία παραγωγής ενός συγκεκριμένου έργου.

Οι παιδαγωγικές καινοτομίες του Φραίμπελ, αν και προκάλεσαν ισχυρές αντιδράσεις, είχαν απήχηση στους εκπαιδευτικούς κύκλους και η διάδοσή τους σε διάφορες χώρες υπήρξε σημαντική.¹⁹ Στην Ελλάδα, η καθιέρωση του φραιμπελιανού συστήματος συνδέεται με την Αικατερίνη Χριστομάνου-Λασκαρίδου, η οποία παρακολούθησε μαθήματα της σχετικής μεθόδου στη Δρέσδη. Οι πρωτοβουλίες της υιοθετούνται από το κράτος, που θα μεριμνήσει για την προσχολική αγωγή ουσιαστικά για πρώτη φορά το 1895. Το πρόγραμμα στα νηπιαγωγεία ευθυγραμμίζεται με τις προτάσεις της Λασκαρίδου και τη λογική του φραιμπελιανού συστήματος. Το κέντρο βάρους βρίσκεται στις χειροτεχνικές απασχολήσεις και δραστηριότητες και στηρίζεται στην εναλλαγή εργασιών και παιχνιδιού, που αποσκοπούν στη σταδιακή εξάσκηση και πνευματική ανάπτυξη του νηπίου. Στα κείμενα της Λασκαρίδου τονίζεται η «μεγίστη ευλογία της εργασίας των παιδων», ενώ παρά τις καινοτόμους παιδαγωγικές απόψεις της υπήρξε υπέρμαχος της προσαρμογής της μεθόδου στα ελληνικά ιδεώδη και στα κλασικά πρότυπα.²⁰ Η

19. Π. Κυπριανός, *Παιδί και θεσμοί προσχολικής αγωγής στην Ευρώπη*, Πάτρα 2003, σσ. 55-59.

20. Α. Βάος, *Εικαστική αγωγή στην ελληνική εκπαίδευση. Ιστορική ανα-*

επικράτηση του φραιμπελιανού συστήματος σχετίζεται με τη συστηματοποίηση της εκπαίδευσης των νηπιαγωγών, εφόσον το λειτούργημά τους προϋπέθετε ειδικές γνώσεις. Στα διδασκαλεία που ιδρύθηκαν, οι εικαστικές δραστηριότητες βρίσκονται στην πρώτη θέση από την άποψη της κατανομής του σχολικού χρόνου.²¹

Όσον αφορά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η προσκόλληση στο κλασικιστικό πνεύμα ελαχιστοποιεί το χρόνο διδασκαλίας των εικαστικών, προτάσσοντας μαθήματα όπως τα αρχαία ελληνικά και τα λατινικά. Εντελώς διαφοροποιημένη προβλέπεται η εικαστική διδασκαλία στα Ανώτερα Παρθεναγωγεία, τα οποία καταρτίζουν και δασκάλες, στο πλαίσιο μιας αντίληψης που διαχωρίζει ανδρικούς και γυναικείους ρόλους και συνδέει το σκοπό της γυναικείας εκπαίδευσης με την προετοιμασία για το ρόλο της «οικοδέσποινας».²² Τα πολυτελή εργόχειρα και η «μη παραγωγική» απασχόληση με τη ζωγραφική θεωρήθηκε μια μορφή πολιτιστικής καλλιέργειας και εκλέπτυνσης, κατάλληλη για τη «γυναικεία φύση», που μπορεί να αναπτύξει την «καλαισθησία» και να εξυπηρετήσει τους γενικότερους στόχους της αγωγής, χωρίς πάντως να κρίνεται αναγκαίο να προχωρά πέρα από κάποια επιφανειακά στοιχεία.

Γ. Η είσοδος στον 20ό αιώνα θα συνοδευτεί από νέες αναζητήσεις και προσανατολισμούς στην πορεία της ελληνικής τέχνης, η οποία δέχεται τα ανανεωτικά μηνύματα από τα καλλιτεχνικά κέντρα της Ευρώπης. Το ακαδημαϊκό πνεύμα και η παράδοση της Σχολής του Μονάχου αμφισβητούνται και το Παρίσι συγκεντρώνει τα πιο αντισυμβατικά πνεύματα, αποτελώντας τον κυριότερο πόλο έλξης. Για τις προηγούμενες γενιές των καλλιτεχνών, η αναπαράσταση της οπτικής πραγματι-

δρομή - προσεγγίσεις στη διδασκαλία της τέχνης, *Ελληνικά Γράμματα*, Αθήνα 2000, σ. 96.

21. Χ. Χαρίτος, *Το ελληνικό νηπιαγωγείο και οι ρίζες του. Συμβολή στην ιστορία της προσχολικής αγωγής*, Gutenberg, Αθήνα 1996, σσ. 65-84.

22. Ε. Φουρναράκη, *Εκπαίδευση και αγωγή των κοριτσιών. Ελληνικοί προβληματισμοί (1830-1910)*, Ι.Α.Ε.Ν., Αθήνα 1987, σ. 60.

κόττητας αποτέλεσε το βασικό άξονα της τέχνης τους. Στην προσπάθειά τους αυτή μεσολαβούσαν διαδικασίες ξένες προς την όραση, καθώς η ακαδημαϊκή παράδοση είχε καταφύγει σε συμβάσεις, χρησιμοποιώντας φιλολογικά στοιχεία και κατασκευάζοντας εξιδανικευμένους χώρους με βάση αυστηρούς κανόνες της προοπτικής. Ακολουθούν οι προσπάθειες του ρεαλισμού, για την αντικειμενική καταγραφή της πραγματικότητας και η ερμηνεία του ιμπρεσιονισμού, που επιδίωξε την απόδοση της οπτικής εντύπωσης. Οι προσεγγίσεις αυτές προχώρησαν πέρα από την απλή καταγραφή των εξωτερικών χαρακτηριστικών, δημιουργώντας τις προϋποθέσεις για την αποδοχή της πολλαπλότητας στην προσωπική έκφραση ακόμη και όταν αυτή αποκτά έναν οριακό χαρακτήρα.

Η πολυμορφία των τάσεων και των αναζητήσεων χαρακτηρίζει την εικαστική δραστηριότητα της περιόδου αυτής. Ο Κωνσταντίνος Παρθένης και ο Κωνσταντίνος Μαλέας επηρεάζονται από τα μεταϊμπρεσιονιστικά ρεύματα και επιβάλλουν νέα μορφοπλαστικά στοιχεία. Αυτή την κατεύθυνση της γόνιμης ενσωμάτωσης των κατακτήσεων της ευρωπαϊκής πρωτοπορίας θα ακολουθήσουν δεσπόζουσες προσωπικότητες της ελληνικής τέχνης, όπως ο Νικόλαος Λύτρας, ο Γιώργος Μπουζιάνης, ο Σπύρος Παπαλουκάς και ο Γεράσιμος Στέρης.²³

Δίπλα σ' αυτούς τους εικαστικούς με τις τολμηρές αναζητήσεις εργάζονται και καλλιτέχνες που δεν εγκαταλείπουν τους ακαδημαϊκούς τύπους, χρησιμοποιώντας μια συμβατικότερη γλώσσα.²⁴ Καθώς το έργο τους εκφράζει εδραιωμένες αισθητικές αντιλήψεις έχει ιδιαίτερη απήχηση στο ευρύτερο μεσοαστικό κοινό. Η συντηρητική ατμόσφαιρα, που επικρατεί στη Σχολή Καλών Τεχνών, ευνοεί αυτό το συμβατικό πνεύμα. Ανασταλτική στις ανανεωτικές τάσεις θα πρέπει να θεωρηθεί η μακρόχρονη και κυριαρχική παρουσία του Γεώργιου Ιακωβίδη από το 1904 μέχρι το 1930. Το κλίμα της διδασκαλίας καθορίζεται από την κυριαρχία μιας τυποποιημένης μορφής του γερμανικού ιμπρεσιονισμού, ο ο-

23. Χρ. Χρήστου, *Η Εθνική Πινακοθήκη*, ό.π., σσ. 12-16.

24. Τ. Σπητέρης, *Τρεις αιώνες νεοελληνικής τέχνης*, ό.π., τ. Β', σσ. 63, 64.

ποιός έχει πλέον αναχθεί σε έναν νέο ακαδημαϊσμό. Μόλις το 1930, η παραίτηση του Ιακωβίδη και η ανάληψη της διεύθυνσης από τον Δημητριάδη, με σπουδές γλυπτικής στο Παρίσι, αλλά και ο διορισμός του Παρθένη στη συνέχεια, δημιουργούν τις προϋποθέσεις για μια γενικότερη μεταβολή του κλίματος. Πάντως η απήχηση των ριζοσπαστικών κινήματων είτε εμφανίζεται ετεροχρονισμένα και εξασθενημένα, όπως ο υπερρεαλισμός, είτε καθόλου, όπως ο φουτουρισμός ή ο ντανταϊσμός.

Η δυσκολία του εγκλιματισμού των νέων τάσεων δεν θα πρέπει να αποδοθεί μονομερώς στο ανασταλτικό κλίμα, που επικρατούσε στη Σχολή Καλών Τεχνών. Οι κοινωνικοπολιτικές συνθήκες, που διαμορφώνονται στον ελληνικό χώρο, είναι εκείνες που υπαγορεύουν διαφορετικού τύπου αναζητήσεις. Τα ευρωπαϊκά εικονοκλαστικά κινήματα επεδίωξαν την απόλυτη ρήξη με την παράδοση, σε μια περίοδο που στην ελληνική τέχνη προβάλλει επιτακτικά το ζήτημα της διαμόρφωσης της δικής της φυσιογνωμίας, ακριβώς μέσα από τη γόνιμη επανασύνδεση με το παρελθόν.

Η αναζήτηση της «ελληνικότητας» θα χαρακτηρίσει την εικαστική δραστηριότητα ιδιαίτερα την περίοδο του μεσοπόλεμου, σε μια εποχή που συγκλονίζεται από έντονα γεγονότα και ανακατατάξεις τόσο σε παγκόσμιο όσο και σε εθνικό επίπεδο.²⁵ Η Μικρασιατική Καταστροφή, η οριστική πια εγκατάλειψη της «Μεγάλης ιδέας» και ο εθνικός διχασμός επιδρούν καταλυτικά. Το πρόβλημα της ταυτότητας επανατίθεται τόσο στην κοινωνία όσο και στην τέχνη. Η «ελληνικότητα» αποτελεί το ζητούμενο για την πνευματική κίνηση που χαρακτηρίζεται ως «γενιά του '30». Το αίτημα αυτό δεν θα αποκλείσει την επαφή με τη σύγχρονη τέχνη, αλλά θα χρησιμοποιήσει επιλεκτικά εκείνα τα στοιχεία που θεωρήθηκε ότι μπορούν να ενσωματωθούν στις νέες διατυπώσεις. Εκκινώντας από αυτή την αφετηρία, ο Φώτης Κόντογλου επιχειρεί να συνδέσει τη λαϊκή τέχνη με τη βυζαντινή παράδοση, ο Δημήτρης Πι-

25. Ε. Βακαλό, *Η φυσιογνωμία της μεταπολεμικής τέχνης στην Ελλάδα*, τομ. Γ', *Ο μύθος της ελληνικότητας*, Κέδρος, Αθήνα 1983, σσ. 12, 14.

κιώνης αναδεικνύει τις αξίες της λαϊκής αρχιτεκτονικής, ενώ η Αθηνά Ταρσούλη και η Αγγελική Χατζημιχάλη μελετούν και παρουσιάζουν τη λαϊκή διακοσμητική. Την ίδια περίοδο ο Άγγελος και η Εύα Σικελιανού οργανώνουν τις Δελφικές Γιορτές και ο τεχνοκριτικός Τεριάντ (Ελευθεριάδης) ανακαλύπτει το λαϊκό ζωγράφο Θεόφιλο, με υπόδειξη του Γουναρόπουλου.

Παρά τη διαφορετική αντιμετώπιση του τρόπου διαχείρισης της παράδοσης, η «καθαρότητα της ελληνικής μορφής» τονίζεται από όλους ως μια έννοια που ισχύει διαχρονικά.²⁶ Τα μορφικά πρότυπα και τα υφολογικά στοιχεία αντλούνται από όλες τις εποχές. Οι συνέχειες εμφανίζονται μέσω μιας ανάστροφης πορείας με τελική απόληξη την αρχαιότητα. Τα λαϊκά διακοσμητικά μοτίβα, οι φιγούρες του θεάτρου σκιών, η βυζαντινή και μεταβυζαντινή εικονογραφία, οι παραστάσεις των αρχαίων αγγείων αποτελούν τις πηγές μιας νέας τεχνοτροπικής αντίληψη, που χαρακτηρίζεται από τη σχεδιαστική ακρίβεια και τη χρωματική λιτότητα. Οι επιδιώξεις αυτές, με διαφορετικούς στόχους θα ενσωματωθούν στο έργο καλλιτεχνών όπως ο Σπύρος Βασιλείου, ο Γιάννης Τσαρούχης, ο Αγήνορας Αστεριάδης ή ο Γιώργος Σικελιώτης, που αποτελούν χαρακτηριστικούς εκπροσώπους της «γενιάς του '30». Οι καλλιτέχνες αυτοί παράγουν το μεγαλύτερο τμήμα του έργου τους τα μεταπολεμικά χρόνια οπότε, καταξιωμένοι πια, επηρεάζουν σημαντικό αριθμό νέων δημιουργών.

Οι νέοι προσανατολισμοί που εμφανίζονται στον εικαστικό χώρο αντικατοπτρίζουν ένα κλίμα προβληματισμών και ανάζητήσεων σε μια σειρά από ζητήματα, μεταξύ των οποίων είναι η γλώσσα και η εκπαίδευση. Η αμφισβήτηση της κυριαρχίας του κλασικιστικού προσανατολισμού και το γλωσσικό ζήτημα θα αναδειχθούν σε κυρίαρχα εκπαιδευτικά προβλήματα, τα οποία θα συσπειρώσουν όσους επεδίωκαν την αλλαγή των εκπαιδευτικών πραγμάτων. Το κίνημα του δημοτικισμού κυ-

26. Ε. Βακαλό, *Η φυσιογνωμία της μεταπολεμικής τέχνης*, ό.π., σσ. 16-17.

ριαρχεί στην πνευματική ζωή, αποτελώντας κοινό σημείο αναφοράς για όλες τις πνευματικές δυνάμεις. Ο Παρθένος και ο Μαλέας ανήκουν στην ίδια γενιά με τους μεταρρυθμιστές παιδαγωγούς, Γληνό και Δελμούζο. Η εικαστική τους δραστηριότητα συναντά το έργο του Ψυχάρη και του Παλαμά και εξελίσσεται παράλληλα με το έργο του Καζαντζάκη και του Σικελιανού.

Ακολουθώντας τις κοινωνικές και πολιτικές εξελίξεις, η πνευματική δημιουργία χαράζει τη δική της διακριτή πορεία, όχι πλέον με τη μίμηση ξένων προτύπων και την απλή προσαρμογή, αλλά ανακαλύπτοντας την ιδιαίτερη ταυτότητά της. Η στροφή αυτή συγχρονίζεται με το πνεύμα του κινήματος του δημοτικισμού, αλλά και με τις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες στο χώρο της εκπαίδευσης. Αυτές οι επιδιώξεις θα συναντήσουν έντονες αντιδράσεις, στο βαθμό που η διαφορετική τοποθέτηση σχετικά με τη μορφή της νεοελληνικής γλώσσας προσέλαβε έναν ευρύτερο κοινωνικό χαρακτήρα και συνδέθηκε γενικότερα με διαφορετικές απόψεις, ως προς το περιεχόμενο της αγωγής και το σκοπό του εκπαιδευτικού συστήματος. Η κίνηση του Σχολείου Εργασίας, που συνδέει άρρηκτα τη γνώση με την εμπειρική πράξη, θα προσμετρήσει την παιδαγωγική σημασία της αυτενέργειας και της συλλογικής εργασίας στην κατάρτιση των προγραμματίων διδασκαλίας των εικαστικών μαθημάτων.

Παράλληλα με τις γενικότερες κοινωνικές, καλλιτεχνικές και παιδαγωγικές εξελίξεις, διαφοροποιείται και η στάση απέναντι στην παιδικότητα και τις ιδιαιτερότητές της. Μεταβάλλεται ακόμα και η αντίληψη για το παιδικό δημιούργημα, καθώς διερευνώνται και επισημαίνονται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της διανοητικής ανάπτυξης του παιδιού. Ήδη από το 1885 είχε εκδηλωθεί στην Ευρώπη ένα ευρύ ενδιαφέρον για την παιδική δημιουργία. Παιδικά ιχνογραφήματα συγκεντρώνονται, σχολιάζονται και ταξινομούνται ανάλογα με το φύλο, την ηλικία και το πολιτιστικό υπόβαθρο, ενώ εκπονούνται οι πρώτες σχετικές μελέτες. Αρκετοί από τους πρώτους ερευνητές, κυρίως από το χώρο της ψυχολογίας, διατυπώνουν την άποψη ότι το ελεύθερο σχέδιο αποτυπώνει την

εικόνα του παιδιού για τον εαυτό του, αποκαλύπτοντας με τον τρόπο αυτό τις σκέψεις και τα συναισθήματά του· συνεπώς η καλλιτεχνική έκφραση, ενταγμένη στην εκπαίδευση, μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη διαδικασία της διανοητικής ανάπτυξης του παιδιού.

Οι απόψεις αυτές βρίσκουν ευρεία απήχηση στους εκπαιδευτικούς κύκλους και παίρνουν το χαρακτήρα μιας κίνησης, η οποία, υποστηρίζοντας μια περισσότερο ελεύθερη διαμόρφωση της διδασκαλίας, τονίζει τη σπουδαιότητα της καλλιτεχνικής δημιουργίας και τη συνδέει με τους ευρύτερους εκπαιδευτικούς στόχους. Το 1896, ιδρύεται στο Αμβούργο η Ένωση δασκάλων για την ενίσχυση της καλλιτεχνικής παιδείας στο σχολείο και το 1901 οργανώνεται στη Δρέσδη συνέδριο για την καλλιτεχνική αγωγή αφιερωμένο στις πλαστικές τέχνες. Εμφανίζονται πολυάριθμες δημοσιεύσεις σχετικές με την κατανόηση του παιδικού ιχνογραφήματος, σχολικά βοηθήματα και εγχειρίδια διδασκαλίας για τις διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Η απελευθέρωση των δημιουργικών στοιχείων, με σκοπό την αφύπνιση της αυθόρμητης έκφρασης και την κατανόηση της τέχνης, εξελίσσεται σε κινητήρια δύναμη στο πλαίσιο μιας νέας παιδαγωγικής αντίληψης. Θεωρείται ότι το παιδί, από την ίδια του τη φύση, έχει την τάση να επεμβαίνει στο περιβάλλον του με τρόπο δημιουργικό. Η καλλιτεχνική αγωγή επομένως πρέπει να έχει ως στόχο απλώς να διευρύνει αυτή την ήδη έμφυτη προδιάθεση και να την εξωτερικεύσει με ανεπιτήδευτο και προσωπικό τρόπο.

Οι προσεγγίσεις αυτές για την καλλιτεχνική αγωγή θα συναντηθούν, στις αρχές του εικοστού αιώνα, με την παιδαγωγική κίνηση του Σχολείου Εργασίας. Παρότι ο όρος χρησιμοποιήθηκε με διαφορετικές σημασίες, σε όλες τις περιπτώσεις τονιζόταν η αξία της αυτενέργειας και της δημιουργικής εργασίας, και ήταν κοινή η αντίθεση απέναντι στο «σχολείο της μάθησης» του 19ου αιώνα. Στην Αμερική ο Τζον Ντιούι (John Dewey) (1859-1952), παρουσιάζει ένα ριζοσπαστικό παιδαγωγικό πρόγραμμα που απορρίπτει τη μηχανιστική εκμάθηση και την επιβολή αυθαίρετων κανόνων, επιδιώκοντας περισσότερη φυσικότητα στη διδασκαλία. Υπογραμμίζοντας την ιδιαίτερη σημασία της πρα-

κτικής εργασίας, ως της πλέον καρποφόρας αφετηρίας για κάθε μάθηση, θα θεωρήσει το σχολείο ως ένα μικρόκοσμο που αντανακλά την καθημερινή ζωή και συνδέει τη γνώση με την εμπειρική δράση. Μέσα από αλληλοεπηρεαζόμενες και ομαδικές δραστηριότητες είναι δυνατή η επεξεργασία και η ενοποίηση των εμπειριών των μαθητών.

Με τον τρόπο αυτό, η χρήση της τέχνης αποκτά ιδιαίτερη σημασία, καθώς αποτελεί μία μέθοδο με την οποία μπορούν να συσχετισθούν οι απόψεις μιας ομάδας αλλά και να ανακοινωθούν σε ένα ευρύτερο κοινό. Έτσι, η διδασκαλία της τέχνης ενσωματώνεται στο σχολείο εργασίας, ως ένα από τα βασικά του στοιχεία. Αναγνωρίζεται πλέον ότι η τέχνη, όπως κάθε πολιτιστικό αγαθό, έχει τη δική της δομή και απαιτεί μια ανάλογη μέθοδο διδασκαλίας κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Η παραδοσιακή έννοια της δεξιοτεχνικής αναπαράστασης αμφισβητήθηκε και θεωρήθηκε περιοριστική, ως προς τις ευκαιρίες που έδινε στο παιδί να πάρει τις δικές του καλλιτεχνικές «αποφάσεις». Στο βαθμό που η νέα αγωγή προϋποθέτει τη χειραφέτηση του μαθητή από τον κόσμο των ενήλικων, η εικαστική διδασκαλία οφείλει να προσαρμοστεί στις ικανότητες και τις ανάγκες του παιδιού στα διάφορα στάδια της ανάπτυξής του.

Οι αρχές του Σχολείου Εργασίας μεταφέρονται στην Ελλάδα, κυρίως από παιδαγωγούς που σπούδασαν στη Γερμανία. Μεταρρυθμιστές διανοούμενοι, όπως ο Γληνός και ο Δελμούζος, θα υποστηρίξουν τις αρχές αυτές, ο καθένας με διαφορετικό τρόπο και θα προσπαθήσουν να τις εφαρμόσουν στην πράξη. Η καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας θεωρήθηκε απαραίτητη προϋπόθεση για την πραγμάτωση της νέας αυτής παιδαγωγικής κίνησης. Σύμφωνα με τους υποστηρικτές της «καθαρεύουσα και σχολείο εργασίας είναι τόσο αταίριαστα που το ένα αναιρεί το άλλο».²⁷ Βασικό σημείο της παρέμβασής τους υπήρξαν τα προγράμματα διδασκαλίας των εικαστικών μαθημάτων και η σύνδεσή τους με τις

27. Α. Δελμούζος, *Δημοτικισμός και παιδεία*, Ελληνοευρωπαϊκή Κίνηση Νέων, Αθήνα 1971, σ. 22.

διάφορες περιοχές της σχολικής γνώσης, αλλά και με το παρόν του νέου ελληνισμού. Για τον Γληνό «όλη η ζωή η νεοελληνική, μουσική, αρχιτεκτονική, πλαστικά, βιοτεχνικά μοτίβα, κάθε νεώτερο, κάθε τι δικό μας αναγνωρίζεται, εκτιμιέται, υψώνεται, μπαίνει στον κύκλο της διανοητικής ενέργειας και της καλλιτεχνικής προσπάθειας».²⁸

Η προσέγγιση αυτή θα διαποτίσει την πρόταση για την αναμόρφωση του προγράμματός του δημοτικού σχολείου που υπέβαλε το 1912 ο Εκπαιδευτικός Όμιλος, βασικός συντάκτης της οποίας υπήρξε ο Γληνός. Και στην περίπτωση αυτή, τα προγράμματα συνεχίζουν να προβλέπουν στην παραγωγική αξιοποίηση και την κοινωνική λειτουργικότητα των προσφερόμενων γνώσεων, στόχος ιδιαίτερα ορατός στο νέο μάθημα της χειροτεχνίας. Στο πλαίσιο αυτό, οι δεξιότητες που θεωρούνται «χρήσιμες» εξακολουθούν να διαχωρίζονται ανάλογα με το φύλο. Όμως, η θεωρητική και πρακτική συνεισφορά των υποστηρικτών του σχολείου εργασίας, ιδιαίτερα όσων συνδέονται με τις ευρύτερες μεταρρυθμιστικές προσπάθειες και το κίνημα του δημοτικισμού, επέδρασε στην εικαστική διδασκαλία, την ανανέωσε και επαναπροσδιόρισε τη θέση της στο σχολικό χώρο. Η αυτοέκφραση μέσα από τις εικαστικές δημιουργίες του παιδιού αποκτά έτσι τη δική της γνησιότητα και αρτιότητα, που δεν θεωρείται απλώς ένας φυσικός τρόπος συμπεριφοράς του παιδιού αλλά και ένας θεμελιώδης παράγοντας για την ωρίμανσή του. Η παιδαγωγική αξία της συλλογικής εργασίας, καθώς και η ανάπτυξη των ιδιαίτερων ενδιαφερόντων και των προσωπικών δεξιοτήτων θα προσμετρηθούν στην κατάρτιση των νέων προγραμμάτων διδασκαλίας της τέχνης.

Η αύξηση του σχολικού χρόνου στα εικαστικά μαθήματα (αντιστρόφως ανάλογη με τη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών και των λατινικών) είναι εντυπωσιακή σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες και κυρίως στις διδασκαλικές σχολές. Στα προγράμματα προβλέπεται η εξοικείω-

28. Δ. Γληνός, *Έθνος και γλώσσα. Ποιοι δρόμοι ανοίγονται μπροστά στους νέους*, Αθήνα 1971, σ. 34.

ση με ένα πλήθος υλικών και τεχνικών, ενώ είναι έντονη η σύνδεση με τη μεταβυζαντινή και τη σύγχρονη καλλιτεχνική δημιουργία. Αξιοσημείωτο είναι ότι τα εικαστικά μαθήματα κατέχουν τις πρώτες θέσεις στα διδασκαλεία, από την άποψη διάθεσης του σχολικού χρόνου, καλύπτοντας σε κάποιες περιπτώσεις ακόμη και το 30% των ωρών.²⁹ Χαρακτηριστική επίσης είναι η ίδρυση του Τεχνικού Διδασκαλείου, με σκοπό την ειδική προετοιμασία και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, προκειμένου να ανταποκριθούν στις αυξημένες απαιτήσεις των προγραμμάτων του σχολείου εργασίας, ενώ αντίστοιχα επιμορφωτικά προγράμματα εμφανίζονται και στις σχολές κατάρτισης των νηπιαγωγών.

Δ. Η πολυμορφία των τάσεων και των αναζητήσεων χαρακτηρίζει την εικαστική δραστηριότητα, τα πρώτα μεταπολεμικά χρόνια. Η αξιοποίηση της παράδοσης σε συνδυασμό με την αναζήτηση της θέσης της ελληνικής τέχνης στο διεθνή περίγυρο αποτελεί διττό στόχο. Οι καλλιτέχνες της μεταπολεμικής γενιάς που συγχρονίζονται με τα διεθνή ρεύματα αντιλαμβάνονται ότι η «ελληνικότητα», που ξεκίνησε από μια βαθιά ανάγκη αυτοπροσδιορισμού, οδηγεί πλέον σε μια περιχαράκωση, έναν αυτοπεριορισμό εντός των εθνικών συνόρων.³⁰ Οι εξελίξεις στο περιβάλλον, ιδίως στο αστικό, μιας χώρας που μεταβάλλεται ραγδαία, οδηγούν τώρα την εικαστική έκφραση της ελληνικότητας σε μια νοσταλγική αναπαράσταση όσων χάνονται οριστικά. Για τους νεότερους, οι αλλαγές αυτές είναι πλέον δεδομένες. Η βιωματική αναφορά στο παρελθόν παραχωρεί τη θέση της σε μια περισσότερο συναισθηματική διατύπωση. Έτσι, η έκφραση της «ελληνικότητας» στη δεύτερη φάση της εξέλιξής της περνά από το χώρο της μνήμης στο χώρο μιας «προσωπικής μυθολογίας».³¹ Αρκετοί δημιουργοί ενσωματώνουν εξπρεσιονιστικά ή υπερρεαλιστικά μορφολογικά χαρακτηριστικά. Οι αντισυμβατικές διατυ-

29. Α. Βάος, *Εικαστική αγωγή*, β.π., σσ. 151

30. Α. Κωτίδης, *Μοντερνισμός και «παράδοση» στην ελληνική τέχνη του μεσοπολέμου*, Θεσσαλονίκη 1993, σ. 32.

31. Ε. Βακαλό, *Η φυσιογνωμία της μεταπολεμικής τέχνης*, β.π., σ. 21.

πώσεις διαφόρων εικαστικών ρευμάτων με αυξανόμενη επιρροή, ιδίως της αφαίρεσης, δημιουργούν τις προϋποθέσεις για την αποδοχή της πολλαπλότητας στην εικαστική έκφραση.

Οι ανανεωτικές τάσεις επηρεάζουν τις εξελίξεις στη Σχολή Καλών Τεχνών, αν και το γενικό συντηρητικό κλίμα διατηρείται για αρκετό ακόμη διάστημα. Το ίδιο και στο Ελληνικό Σχολείο, οι αποσπασματικές και βραχύβιες μεταρρυθμιστικές απόπειρες δεν κατορθώνουν να μεταβάλλουν τα βασικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος μέχρι σχετικά πρόσφατα. Η κίνηση του σχολείου εργασίας είχε ήδη θεωρηθεί, σε πολλές περιπτώσεις, μια μορφή «εκπαιδευτικού επαναστατισμού». Έτσι, με διάφορες αιτιάσεις, η ελληνική εκπαίδευση παραμένει κατά πολύ εγκλωβισμένη στο πνεύμα της ερβαρτιανής παιδαγωγικής, η οποία απονευρώνει τις όποιες αλλαγές. Η συγκεντρωτική οργάνωση, η προσήλωση στην ομοιομορφία και ο θεωρητικός, κλασικιστικός προσανατολισμός προσδίνουν στην εικαστική εκπαίδευση δευτερεύοντα και συμπληρωματικό χαρακτήρα. Όσον αφορά στην προσχολική αγωγή, είναι ενδεικτικό το γεγονός ότι, αν και στην Ευρώπη το φραιμπελιανό σύστημα αμφισβητήθηκε ήδη από τις αρχές του αιώνα ως άκαμποτο και μηχανιστικό, βασικά στοιχεία του εξακολούθησαν να εφαρμόζονται στα ελληνικά νηπιαγωγεία και να διδάσκονται στα Διδασκαλεία Νηπιαγωγών με διάφορες παραλλαγές.

Οι επιπτώσεις του γενικότερου εκπαιδευτικού κλίματος στη διδασκαλία των εικαστικών μαθημάτων, πρέπει να θεωρηθεί ότι έχουν ακόμη μεγαλύτερη βαρύτητα σε σχέση με άλλες περιοχές των σχολικών προγραμμάτων. Η εικαστική αγωγή δεν μπορεί να στηρίζεται στην αυστηρή τήρηση κάποιων τυποποιημένων κανόνων, αλλά στη διαμόρφωση των κατάλληλων συνθηκών, που ενεργοποιούν τις δημιουργικές δυνάμεις του μαθητή και διευκολύνουν την πολύπλευρη επαφή του με το πολύπλοκο φαινόμενο της τέχνης. Έτσι, ακόμη και όταν σε νεότερα προγράμματα προτάσσεται η ανάπτυξη της προσωπικής έκφρασης και της δημιουργικότητας στους στόχους της εικαστικής αγωγής, αυτονόητα τίθεται ένα ερώτημα σχετικά με το κατά πόσο η επιδίωξη αυτή ε-

ναρμονίζεται με τις γενικότερες εκπαιδευτικές συνθήκες ή αντίθετα ακυρώνεται από αυτές.

Η ιστορική αναδρομή στην εκπαιδευτική πραγματικότητα δεν μπορεί να απολήγει σε αξιολογικές κρίσεις σχετικά με το κατά πόσο οι διάφορες προσεγγίσεις στη διδασκαλία της τέχνης υπήρξαν «σωστές» ή «εσφαλμένες», ούτε να προσφέρει έτοιμες λύσεις στα εκπαιδευτικά προβλήματα του παρόντος με αναβιώσεις δοκιμασμένων, υποτίθεται, συνταγών. Η περιοδολόγηση που προτείναμε, πιστεύουμε ότι συμβάλει στις σύγχρονες αναζητήσεις της διδακτικής της τέχνης για δύο λόγους. Ο πρώτος συνδέεται με την απλή, όσο και συχνά παραμελημένη, διαπίστωση ότι κανένα από τα στοιχεία που συνθέτουν την εικόνα του παρόντος δεν είναι αυτονόητο. Ο δεύτερος σχετίζεται με την ανάδειξη ορισμένων στοιχείων, που επιβιώνουν ακόμη και σήμερα. Βαθιά εγχαραγμένες νοοτροπίες, στερεότυπα, μυθοποιήσεις και περιοριστικές αντιλήψεις, σχετικά με το ρόλο και τη λειτουργία της τέχνης αναπαράγονται στη σχολική πρακτική. Οι επιβιώσεις αυτές, που διαπερνούν ακόμη και φιλόδοξα προγράμματα, αποτελούν το συνηθέστερο εμπόδιο στην κατανόηση των εικαστικών μορφών, αλλά και της διαδικασίας με την οποία δημιουργούνται.