

«ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»

ΑΡΙΘΜΟΣ 15, ΟΚΤΩΒΡΙΟΣ 2009



ΛΙΓΑ ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ ΛΟΓΙΑ

Σ' αυτό το τεύχος παρουσιάζονται μόνο τρία κείμενα. Πρόκειται για α) την πτυχιακή εργασία της **Δανάης Παντζαρίδου** στο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα (Τ.Ε.Ι.) Θεσσαλονίκης, Σχολή Επαγγελματιών Υγείας & Πρόνοιας, Τμήμα Βρεφονηπιοκομίας, με θέμα το παιδικό σχέδιο ως εργαλείο, β) την εργασία της **Ελένη Καρτσάκη** (σελ. 28 κ.ε.) σχετικά με την ενδεχόμενη ρητορική διαπαιδαγώγηση στο Νηπιαγωγείο, και γ) τα διεισδυτικά σχόλια της **Ειρήνης Αρτεμάκη** (σελ. 35 κ.ε.) σε ένα χωρίο του Friedrich Schiller.

Και οι τρεις αυτές εργασίες κομίζουν κάτι πρωτότυπο. Αφήνουμε τον αναγνώστη να τις αξιολογήσει και να βγάλει τα συμπεράσματά του.

Γιάννης Τζαβάρας
Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Π. Ε.
του Πανεπιστημίου Κρήτης

EDITORIAL

Η «Αισθητική Αγωγή» δημοσιεύει πρωτότυπα κείμενα που αναφέρονται σε μια εκτεταμένη περιοχή:

Α) Σε θεωρίες γύρω από την τέχνη, το ωραίο και τις σχετικές έννοιες. Β) Σε καλλιτεχνικά έργα (ανάλυση και αξιολόγησή τους). Γ) Στην ιστορία της τέχνης. Δ) Στην αισθητική καλλιέργεια και στην καλλιτεχνική εκπαίδευση. Ειδικότερα το ενδιαφέρον μας εστιάζεται στο χώρο της προσχολικής και πρωτοσχολικής εκπαίδευσης.

Τα υπό δημοσίευση άρθρα οφείλουν να τηρούν τους όρους συγγραφής επιστημονικών κειμένων, π.χ. να χωρίζονται σε κεφάλαια και να συμπληρώνονται με σχετική βιβλιογραφία.

Στη βιβλιογραφία πρέπει να αναγράφονται: Το ονοματεπώνυμο του συγγραφέα, ο τίτλος του βιβλίου (ή του άρθρου), ο εκδοτικός οίκος, ο τόπος και το έτος της δημοσίευσης (αν πρόκειται για άρθρο σε περιοδικό ο αριθμός του τεύχους, το έτος και οι σελίδες).

Η Διεύθυνση του περιοδικού επιφυλάσσει να κάνει διορθώσεις ή περικοπές προς τούτο είναι χρήσιμο να αναφέρεται η διεύθυνση του συγγραφέα ή/και το τηλέφωνό του. Τα κείμενα πρέπει να συνοδεύονται από σχετική δισκέτα ή CD. Κείμενα και φωτογραφικό υλικό δεν επιστρέφονται.

Ταχυδρομική διεύθυνση: Γιάννης Τζαβάρας,
Πανεπιστήμιο Κρήτης, 74100 Ρέθυμνο.
e-mail: itzavar@edc.uoc.gr

0000000000000000000000

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1. Δανάη Παντζαρίδου: **Το παιδικό σχέδιο ως εργαλείο για την αξιολόγηση της ψυχοσυναισθηματικής κατάστασης του νηπίου . . 3**
2. Ελένη Καρτσάκη: **Η ρητορική στο νηπιαγωγείο. Μπορούν κάποια πολιτικά διδάγματα που απορρέουν από τους Ολυμπιακούς Λόγους του Δημοσθένους να διαπαιδαγωγήσουν πολιτικά τα νήπια; . . 29**
3. Ειρήνη Αρτεμάκη: **Η τέχνη είναι θυγατέρα της ελευθερίας (Σχόλια σε ένα χωρίο του Friedrich Schiller) 36**

Λανάη Παντζαρίδου

Το παιδικό σχέδιο ως εργαλείο για την αξιολόγηση της ψυχοσυναισθηματικής κατάστασης του νηπίου

ΔΙΑΡΘΡΩΣΗ

1. Εισαγωγή
2. Η ιστορία του παιδικού σχεδίου
3. Τα στάδια εξέλιξης του παιδικού σχεδίου ανάλογα με το ηλικιακό επίπεδο
4. Χαρακτηριστικά του παιδικού σχεδίου που οδηγούν στην κατανόησή του
5. Τεστ αναγνώρισης ψυχοσυναισθηματικής κατάστασης
6. Η αξιολόγηση της διαδικασίας δημιουργίας
7. Περιβάλλον και Πολιτισμός
8. Η θεραπεία μέσα από την τέχνη
9. Το παιδικό σχέδιο και οι δυνατότητες ομαδικής θεραπείας
10. Σχέδιο και παιδιά με ειδικές ανάγκες
11. Ο ρόλος της παιδαγωγού

1. Εισαγωγή

Ξεκινώντας την ενασχόλησή μου με αυτή την εργασία πίστευα πως δεν θα έχω πολλά να αναλύσω από το παιδικό σχέδιο. Με προβλημάτισε πολύ, σε ποιες ηλικίες έπρεπε να περιοριστώ. Ένα παιδί άνω των έξι ετών έχει την ικανότητα να ζωγραφίσει σχεδόν οτιδήποτε θέλει με πολλές λεπτομέρειες και σαφή σχεδιασμό, ενώ στην προσχολική ηλικία τα σχέδια δεν χαρακτηρίζονται από την ίδια ευκρίνεια.

Πέρασε αρκετός καιρός ώσπου να καταλάβω ότι τα σχέδια των πολύ μικρών παιδιών είναι αυτά που έχουν τη μεγαλύτερη σημασία. Είναι ικανά να εκφράσουν τον εσωτερικό κόσμο του παιδιού ανεπηρέαστο από κάθε πρότυπο και κάθε ενήλικη βιασύνη. Ακόμα και αν στις μικρές ηλικίες το χέρι ενός μικρού παιδιού δεν καταφέρει να φτιάξει αυτό που θα ήθελε πιάνοντας το μολύβι του, στα μάτια του είναι πάντα ολοκληρωμένο. Και αν στα δικά μας μάτια παραμένει ένα αίνιγμα, ο λόγος του παιδιού που πάντα συνοδεύει κάθε δημιουργημά του, μπορεί να το ολοκληρώσει και στα δικά μας μάτια.

Τα παιδικά σχέδια έχουν μια άμεση γοητεία: είναι απλά και ελκυστικά, γεμάτα ζωή και χαρακτήρα. Τα διακρίνει μια παρθενικότητα και μια πηγαία έκφραση, που τους δίνει την ιδιότητα ενός σπουδαίου εργαλείου στα χέρια κάποιου ενήλικα που θέλει να κατανοήσει τις σκέψεις τους και να εισβάλει για λίγο στον κόσμο τους.

«Μια μογαία στα χέρια των παιδιών είναι ένα κλειδί που ξεκλειδώνει σκέψεις και

συναισθήματα από τον κόσμο του», γράφει η Mogelon (1976, 37). Το παιδικό ιχνογράφημα δίνει σε κάθε παιδί την ευκαιρία να εξωτερικεύσει χωρίς ενοχές την εσωτερική του προσωπικότητα με τη γλώσσα των εικονογραφημένων συνειρμών. Το παιδικό ιχνογράφημα της νηπιακής ηλικίας προσφέρεται για ανάλυση, επειδή κατ' αυτή τη χρονική περίοδο τα σχέδια των παιδιών είναι αυθόρμητα και βασίζονται στην δική τους οπτική (με την οποία βλέπουν την οικογένειά τους, το σχολείο, τους φίλους, τους δασκάλους, όλο τον κόσμο...). Μεγαλώνοντας αρχίζουν να προσαρμόζουν τα σχέδιά τους στους συναισθημάτων του. Είναι απίστευτο το πόσα μπορεί να ακούσει κανείς από το στόμα ενός μικρού παιδιού για κάτι που μοιάζει σαν απλή μουτζούρα στα μάτια κάποιου ενήλικα. Η διαδικασία σε συνδυασμό με αυτό που το παιδί διηγείται αποτελούν εύγλωττες ενδείξεις του τι μπορεί να συμβαίνει στον εσωτερικό του κόσμο.

Ακόμη και όταν το έργο ενός παιδιού δεν είναι παραστατικό και δεν μας παρέχει άμεσα τα στοιχεία που εμείς θέλουμε, μπορεί και πάλι να χρησιμοποιηθεί ως ερέθισμα για την προβολή των συναισθημάτων του. Είναι απίστευτο το πόσα μπορεί να ακούσει κανείς από το στόμα ενός μικρού παιδιού για κάτι που μοιάζει σαν απλή μουτζούρα στα μάτια κάποιου ενήλικα. Η διαδικασία σε συνδυασμό με αυτό που το παιδί διηγείται αποτελούν εύγλωττες ενδείξεις του τι μπορεί να συμβαίνει στον εσωτερικό του κόσμο.

Το παιδικό ιχνογράφημα είναι από τα πιο δυνατά «όπλα» στα χέρια ενός παιδαγωγού ή ενός ειδικευμένου αναλυτή, αφού ακόμη και τα πιο σιωπηλά παιδιά μιλούν με ευφράδεια μέσω της τέχνης. Από τους ειδικούς χρησιμοποιείται το ιχνογράφημα και ως ο πρώτος πληροφοριοδότης κατά την πρώτη συνάντηση με ένα παιδί. Το κυριότερο που έχει να κάνει κάποιος είναι να παρατηρήσει με προσοχή και λεπτομέρεια τον κόσμο κάθε παιδιού ξεχωριστά. Υπάρχουν γενικά κάποιες συσχετίσεις που μπορούν να γίνουν για να προκύψει ένα πρώτο συμπέρασμα, όμως το βάρος όλο πρέπει να πέσει στην ατομικότητα και τη διαφορετικότητα κάθε παιδιού.

2. Η ιστορία του παιδικού σχεδίου

Υπάρχει ένας αρνητικός τρόπος αντιμετώπισης των πρώτων παιδικών σχεδίων από τους ενήλικες, γονείς και παιδαγωγούς: Οι ατέλειες των ιχνογραφημάτων αντί να αντιμετωπίζονται ως μέσο έκφρασης χαρακτηρίζονται ως αποτυχίες. Αυτός ο τρόπος κατανόησης παραχωρεί σήμερα τη θέση του σε μια αποκρυπτογράφηση των πιο αυθεντικών στοιχείων της παιδικής παραγωγής. Πρωτοτυπία βέβαια είναι δύσκολο να ανακαλυφθεί, επειδή η μίμηση του ενήλικου παίζει ένα σημαντικό ρόλο, κι επειδή αυτή η ανάγνωση χρησιμοποιεί όργανα διαμορφωμένα από τους ενήλικους. Είναι γνωστό ότι το περιβάλλον μέσα στο οποίο αναπτύσσεται το παιδί είναι ο κόσμος των ενήλικων και αυτός ο κόσμος επιδρά πάνω του καταλυτικά. Αν μελετούσαμε τα παιδικά δημιουργήματα χωρίς το περιβάλλον των επιρροών, θα οδηγούμασταν σε λανθασμένη ανάγνωση.

Μια μελέτη πάνω στο παιδικό σχέδιο δεν μπορεί να ανατρέξει στο πολύ μακρινό παρελθόν. Το παιδί εξαρτιόταν πάντα και στο επίπεδο των μέσων από τους ενήλικες. Δεν μπορεί να παράγει παρά στο βαθμό που ο μεγάλος του παρέχει σύνεργα και υλικά. Από την άποψη αυτή η εμφάνιση της λεγόμενης «παιδικής τέχνης» επηρεάστηκε καθοριστικά από την εξέλιξη των γραφικών και πλαστικών τεχνικών και

από την ολοένα ευρύτερη διάδοση του χαρτιού και του μολυβιού. Αυτό το γεγονός εξηγεί, γιατί μια μελέτη για το παιδικό σχέδιο δεν μπορεί να ανατρέξει στο πιο μακρινό παρελθόν. Το παιδί κάποτε έπρεπε να αρκестεί σε πιο εφήμερα υλικά, όπως για παράδειγμα το χώμα ή η άμμος. Επομένως μόνο υποθέσεις θα μπορούσε κανείς να κάνει για τα παιδικά σχέδια των προγόνων μας.

Η εμφάνιση νέων υλικών και μέσων τροποποίησε βαθιά την παιδική τεχνοτροπία. Αρκεί να θυμηθούν οι προηγούμενες γενιές την εμφάνιση του μαρκαδόρου, που κατέκλυσε τα νηπιαγωγεία δημιουργώντας μια τάση για έντονος χρωματισμούς. Ακόμα και το σχήμα των χαρτιών συνέβαλε στην απελευθέρωση της παιδικής έκφρασης. Το χέρι μπόρεσε να επεκταθεί και το παιδί να συνειδητοποιήσει το χώρο και τις δυνατότητές του.

Η προσοχή των ψυχολόγων στράφηκε προς το παιδικό ιχνογράφημα τα τελευταία χρόνια του 19^{ου} αιώνα. Μεταξύ του 1800-1900 αρχίζει να επικρατεί μια νέα ιδεολογία σχετικά με τη μοναδικότητα του παιδιού κι ένα έντονο ενδιαφέρον για μια ταξινόμηση της παιδικής τέχνης. Πιο συγκριμένα, έγινε συγκέντρωση πολλών αυθόρμητων σχεδίων, περιγραφή και τέλος ταξινόμησή τους. Ο διαχωρισμός τους έγινε αρχικά σύμφωνα με το φύλο ή το πολιτιστικό υπόβαθρο του παιδιού που σχεδίαζε, και στη συνέχεια έγινε πιο λεπτομερής διαχωρισμός. Από τα κανονικά παιδιά πολλών ευρωπαϊκών, ασιατικών, αφρικανικών και αμερικανικών κοινωνιών έως και τα παιδιά των Εσκιμώων, από τα ιδιαίτερα ευφυή παιδιά έως τα διανοητικά καθυστερημένα.

Αξίζει να αναφερθεί αυτός που άνοιξε πριν από όλους την έρευνα γύρω από το παιδικό σχέδιο: αυτός ήταν ο Cooke στα 1885 με το άρθρο του «*Art teaching and child nature*». Την αύξηση του ενδιαφέροντος έρχονται να επιβεβαιώσουν και οι πρώτες εκθέσεις με παιδικά σχέδια, όπου ακολουθούνται οι παιδαγωγικές ιδέες του Rousseau, ο οποίος το 1792 με το μυθιστόρημα «*Ο Αιμίλιος ή περί αγωγής*» επισημαίνει διάφορα στάδια στην εικαστική ανάπτυξη του παιδιού. Ακολουθούν οι πρώτες εκθέσεις με παιδικά σχέδια (1903-1907) του Lamprecht στη Λειψία, του Claparède στη Γενεύη και του Kerschensteiner στο Μόναχο (Μπέλλας, 1986).

Από το 1940 και μετά άρχισε να εκδηλώνεται ένα νέο ενδιαφέρον για το παιδικό ιχνογράφημα, βασισμένο στην υπόθεση ότι τα παιδιά προβάλλουν τα συναισθήματα και τα κίνητρά τους στη ζωγραφική. Αυτή είναι η αιτία που σιγά-σιγά εισάγεται το σχέδιο στην ψυχαναλυτική θεραπεία. Ακολούθησαν πολλές έρευνες, οι οποίες καταλήγουν στις έρευνες του σήμερα, που βασισμένες στο έργο του Piaget (1956) προσπαθούν να κατανοήσουν τους μηχανισμούς της παιδικής έκφρασης.

Τα κίνητρα που οδήγησαν στο ενδιαφέρον για το παιδικό σχέδιο είναι χρήσιμο να ερευνηθούν, γιατί σύμφωνα με τον Georges Rioux (1951, σελ. 6) «υπάρχει μια στενή σύνδεση ανάμεσα στις κυρίαρχες φιλοσοφικές ιδέες μιας εποχής, τη μελέτη του παιδιού γενικά και τη μελέτη της ζωγραφικής παραγωγής του ειδικότερα». Σύμφωνα με το άρθρο του J. Gavin Bremmer «*Παιδικές ζωγραφίες και*

εξέλιξη της Τέχνης», σε έναν αριθμό πρώιμων ερευνητών κυριάρχησε η άποψη ότι υπάρχει αντιστοιχία ανάμεσα στην ανάπτυξη της παιδικής τέχνης και στην επανάσταση της τέχνης μέσα στην ιστορία (Gablík, 1976). Από την άλλη πλευρά ο Gombrich (1960) απέρριψε κάθε τέτοιο συσχετισμό.

Αυτή η ιστορική αναδρομή μάς επιτρέπει να καθορίσουμε τους λόγους για τους οποίους αξίζει να δει κανείς τα παιδικά σχέδια μέσα από ένα άλλο πρίσμα. Υπάρχουν καταρχήν *αισθητικοί λόγοι*, αφού τα έργα αυτά με τον αυθορμητισμό και την ευαισθησία τους μας καθηλώνουν. Επιπρόσθετα υπάρχουν *εκπαιδευτικοί λόγοι*, αφού μέσα από την αισθητική ανάπτυξη ενός παιδιού καλλιεργούνται σημαντικές δεξιότητες της οπτικής αντίληψης όπως επίσης και οι εκφραστικές του ικανότητες. Τέλος υπάρχουν *κλινικοί λόγοι*, αφού μπορεί κανείς μέσα από τη μελέτη των έργων να συγκεντρώσει στοιχεία για τη συναισθηματική κατάσταση του παιδιού.

3. Τα στάδια εξέλιξης του παιδικού σχεδίου ανάλογα με το ηλικιακό επίπεδο

Όσα χρόνια και αν έχουν περάσει, όσες έρευνες κι αν έχουν γίνει σε κάθε γωνιά αυτού του πλανήτη, το παιδικό σχέδιο έχει τα ίδια στάδια για κάθε παιδί σε όποιο περιβάλλον και αν μεγάλωσε, παρά τους κληρονομικούς παράγοντες, όποιες κι αν ήταν οι υποδείξεις που δέχτηκε από τους γονείς ή τους παιδαγωγούς του. Τα στάδια αυτά έχουν εξακριβωθεί και έχουν γίνει επιστημονικά αποδεκτά. Το καθένα από αυτά χαρακτηρίζεται από το βαθμό ωρίμανσης και ψυχοδιανοητικής ανάπτυξης του παιδιού.

Βέβαια, όπως σε κάθε τι που έχει σχέση με την ψυχοδιανοητική ανάπτυξη, όπως λόγου χάρη η ομιλία ή το περπάτημα, έτσι και στο σχέδιο τα παιδιά δεν ακολουθούν πιστά τα εξελικτικά στάδια. Πώς θα μπορούσαν άλλωστε, αφού η ανάπτυξη σε όλους τους τομείς είναι κάτι ατομικό και επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες. Υπάρχει όμως μια σταδιακή εξέλιξη, την οποία ακολουθεί κάθε παιδί χαράζοντας τη δική του απόλυτα προσωπική πορεία. Συνεπώς πρέπει πάντα να συνυπολογίζεται ο ατομικός ρυθμός ανάπτυξης του κάθε παιδιού και να αντιμετωπίζεται με σεβασμό και υπομονή η κάθε περίπτωση.

Τα εξελικτικά στάδια του παιδικού σχεδίου σύμφωνα με τον G. H. Luquet (1917) και την ψυχολόγο Bernson (1957) είναι τέσσερα:

1) το στάδιο του μπουτζουρογραφήματος, 2) το στάδιο του ελλιπούς ή αποτυχημένου ρεαλισμού ή της συνθετικής ανικανότητας, 3) το στάδιο του διανοητικού ρεαλισμού, και 4) το στάδιο του οπτικού ρεαλισμού.

3.1. Το στάδιο του μπουτζουρογραφήματος

Το στάδιο του μπουτζουρογραφήματος κατά την M. Bernson (1968) χωρίζεται σε τρία υποστάδια: α) το φυσικό-κινητικό υποστάδιο, β) το υποστάδιο του τυχαίου ρεαλισμού και γ) το επικοινωνιακό στάδιο.

3.1α. Το φυσικό-κινητικό υποστάδιο

Στα πρώτα σχέδια κυριαρχούν οι κυκλικές φόρμες. Το παιδί δυσκολεύεται να σχηματίσει γωνίες, που απαιτούν το σταμάτημα της κίνησης. Τα πρώτα μπουτζουρώματα είναι ελικοειδείς τροχιές που γίνονται μονοκοκτυλιά, χωρίς το παιδί να σταματήσει την

κίνησή του ή να σηκώσει το μολύβι. Αυτές οι κυκλικές τροχιές μπορούν να παραχθούν πολύ νωρίς, μερικές φορές από τον πρώτο ήδη χρόνο. Η Goodnow (1977) ονόμασε αυτό το περίγραμμα «νηματοειδές». Παρόλο που θεωρείται πολύ συχνό στα παιδικά σχέδια, ο Λ. Ν. Λοϊζος (2000) με μια έρευνά του έδειξε πως δεν είναι τελικά καθόλου συνηθισμένο (50 σκίτσα σε δείγμα 1000 ή 5%). Η ικανότητα χάραξης ευθειών θα παρουσιαστεί πολύ αργότερα, όπως και ο σχηματισμός του τετραγώνου, περίπου στα πέντε του χρόνια.

Στο στάδιο αυτό το παιδί καταφέρνει να φτιάξει μόνο μουτζούρες που μπορεί κανείς νοητά να αντιστοιχήσει με τα πρώτα ψελίσματα στην αντίστοιχη ανάπτυξη του προφορικού λόγου. Το μουτζούρωμα ενσωματώνει σε πρωτόγονη μορφή και τις δύο λειτουργίες της τέχνης. Εκφράζει ένα συναίσθημα, την ευεξία της κίνησης, ενώ αφήνει και το ίχνος της. Το παιδί βρίσκεται στην ηλικία περίπου του 1,5 έτους και του είναι σχεδόν αδύνατο να ελέγξει τις κινήσεις του χεριού του. Τέλος, άξιο παρατήρησης είναι ότι στην ηλικία αυτή τα σχέδια πάνω στην κόλα είναι «ομοπλευρικά», όπως αναφέρει η Eni Crotti και ο Alberto Mani (2003, 26) στο βιβλίο «*Πώς να ερμηνεύσουμε τα παιδικά σχέδια*». Τοποθετούνται στο δεξί μέρος αν πραγματοποιούνται με το δεξί χέρι και στο αριστερό αν το παιδί χρησιμοποιεί το αριστερό χέρι.

Σύμφωνα με τον Piaget (1971), τα πρώτα μουτζουρώματα των πολύ μικρών παιδιών είναι «καθαρό παιχνίδι», και μάλιστα παιχνίδι που προσφέρει ευκαιρίες αφομοίωσης. Ο Piaget διατύπωσε την άποψη ότι οι αλληλεπιδράσεις με το περιβάλλον παίρνουν είτε τη μορφή της αφομοίωσης είτε τη μορφή της συμμόρφωσης. Στην περίπτωση της αφομοίωσης το αναπτυσσόμενο παιδί προσπαθεί να κατανοήσει το περιβάλλον του χρησιμοποιώντας υπάρχουσες γνωστικές δομές και ιδέες.

Επιπρόσθετα αναφέρεται για τα παιδιά που δεν μπορούν να ελέγξουν τις κινήσεις τους ακόμα για λόγους ανατομίας ότι ένα παιδί αυτής της ηλικίας δεν μπορεί αλλά ούτε και έχει την επιθυμία να το κάνει. Απλά ευχαρισιέται με τις κινήσεις αυτές και παράλληλα νιώθει ικανοποίηση, συνειδητοποιώντας ότι με τη δική του δύναμη μπορεί να αλλάξει την όψη ενός άσπρου χαρτιού. Εκείνο που έχει σημασία δεν είναι η εμφάνιση του προϊόντος, αλλά η χαρά της κίνησης των χεριών και τα ίχνη των κινήσεών τους, μάρτυρες των οποίων είναι οι μουτζούρες.

Στο στάδιο αυτό το παιδί χρησιμοποιεί όποιον τρόπο μπορεί για να αλλάξει την όψη ενός λευκού φύλλου και είναι ικανό να χρησιμοποιήσει όποιο μέλος του σώματος του φανεί χρήσιμο. Στην ηλικία αυτή η τέχνη είναι λειτουργική. Ο παιδαγωγός είναι καλύτερα να μην ζητά από το παιδί εξηγήσεις για το περιεχόμενο της ζωγραφιάς. Στο στάδιο αυτό για τον μικρό δημιουργό προτεραιότητα έχει το «κάνω» και όχι το «τι κάνω», και αυτό πρέπει να είναι πιο σημαντικό και για τον παιδαγωγό, σύμφωνα με τη Ρ. Παπανικολάου (2002).

Το παιδί δεν αισθάνεται δεμένο με το έργο του και αν κάτι τέτοιο συμβεί, αποτελεί μάλλον επιρροή των μεγάλων που ενδιαφέρονται για το έργο του και μάλιστα το τελειωμένο έργο

του. Το παιδί σε αυτήν την ηλικία δεν αναγνωρίζει το σχέδιο που έκανε πριν από λίγα λεπτά, αποσυνδέεται από το δημιουργημά του μόλις το τελειώσει και συγκεντρώνει όλη την ενέργειά του στις κινήσεις της στιγμής. Σημασία έχει μόνο η ηδονή της κίνησης, η ζωηρή γραμμή που αναπτύσσεται και ζει τη δική της ζωή.

Η κάθε μουτζούρα λοιπόν έχει τη δική της εκφραστική σημασία όπως και τα σβησίματα που ενδεχομένως υπάρχουν στο ιχνογράφημα. Δεν είναι απίθανο, το σβήσιμο να επιδιώκει να αποκρύψει τελικά κάτι, που η ροή των συνειρμών και το αυθόρμητο της διαδικασίας το έφεραν στο φως. Τα σβησίματα εξετάζονται, για να διαπιστωθεί με αρτιότητα ο «μετεωρισμός» του ατόμου μπροστά στο θέμα του. Για να προσδιορίσουμε ποιο ήταν το μοτίβο που σβήστηκε, πολλές φορές ζητάμε την βοήθεια του ίδιου του παιδιού, αν φυσικά δεν υπάρχει τρόπος να το εξακριβώσουμε αλλιώς.

3.1β. Υποστάδιο τυχαίου ρεαλισμού

Στο στάδιο αυτό το παιδί βρίσκεται πλέον περίπου στην ηλικία των 2 ετών. Τώρα πια προσπαθεί να συνδέσει το σχέδιό του με την πραγματικότητα κι έτσι οι μουτζούρες εξελίσσονται σε μικρές ή μεγάλες γραμμές, κυκλικά σχήματα, ζιγκ-ζαγκ και άλλα. Οι κύκλοι πολλές φορές ερμηνεύονται ως πράγματα, λόγω χάρη φρούτα ή πουλιά ή οτιδήποτε άλλο. Η κυκλική γραμμή περικλείει μια εσωτερική περιοχή που φαίνεται στα παιδιά πιο συμπαγής από τον χώρο πάνω στον οποίο βρίσκεται.

Το παιδί κάνει ένα γιγαντιαίο βήμα τώρα που συνειδητοποιεί ότι οι γραμμές του μπορούν να αναπαριστούν κάτι. Για τον ίδιο τον μικρό καλλιτέχνη, όπως πολλές φορές θα μας εξηγήσει, μια γραμμή μπορεί να είναι ένα τρένο, ή ένα κυκλικό σχήμα μπορεί να συμβολίζει το σπίτι του.

Στην πραγματικότητα, ανακαλύπτει τις ομοιότητες αφού τελειώσει με το σχεδιασμό, και στην πορεία καταλαβαίνει ότι είναι δυνατό να αναπαράγει γενικά όλα τα πράγματα που υπάρχουν γύρω του. Επίσης τυχαίνει πολλές φορές από τη μια στιγμή στην άλλη να αλλάζει την ερμηνεία που έχει δώσει στο σχέδιό του, ανάλογα με τη διάθεση στην οποία βρίσκεται. Τέλος, όπως είναι φυσικό, στο στάδιο αυτό αποκτά σιγά-σιγά την ευχέρεια να χειρίζεται καλύτερα τα υλικά που έχει στην διάθεσή του.

3.1γ. Επικοινωνιακό στάδιο

Το επικοινωνιακό στάδιο είναι αυτό στο οποίο το παιδί εκφράζει την επιθυμία του να μιμηθεί τους μεγαλύτερους. Τώρα μέσω της ζωγραφικής προσπαθεί να γράψει όπως βλέπει να κάνουν οι γονείς, οι δάσκαλοι ή τα μεγαλύτερα παιδιά του οικογενειακού του περιβάλλοντος. Για τον λόγο αυτό στα σχέδιά του κυριαρχούν διαφορών ειδών γραμμές, άλλες διακεκομμένες, άλλες συνεχόμενες, άλλες ελικοειδείς κτλ., μέσω των οποίων προσπαθεί κάθε φορά να διηγηθεί μια καινούρια ιστορία.

3.2. Το στάδιο του ελλιπούς ρεαλισμού

Στο στάδιο αυτό, το παιδί έχει φτάσει την ηλικία των 3 ετών και μπορεί πλέον να ελέγξει τις κινήσεις των χεριών του. Το σχέδιο που τα παιδιά αναπαριστούν πρώτα παγκοσμίως είναι ο «άνθρωπος-κεφάλας». Στο σχέδιο αυτό, τα παιδιά πάντα σχεδιάζουν ένα μεγάλο κεφάλι, στο οποίο κολούν

δεξιά και αριστερά χέρια και πόδια. Δεν ζωγραφίζουν ποτέ το σώμα, μιας και γι' αυτά το σώμα δεν παρουσιάζει κάποια φανερή λειτουργικότητα σε αντίθεση με τα χέρια και τα πόδια. Έτσι πάρα τον όγκο του, το σώμα δεν έχει καμία θέση στα σχέδια αυτού του σταδίου.

Ο σχεδιασμός της φιγούρας του ανθρώπου αναπτύσσεται μέσω μιας σειράς βημάτων. Αρχικά ένας μεγάλος κύκλος αναπαριστά έναν ολόκληρο άνθρωπο. Στην πορεία, στον άνθρωπο αυτό έρχονται να προστεθούν δυο κάθετες γραμμές, που δίνουν στο σχέδιο την όψη ενός γυρίνου, μοιάζουν με πόδια, όμως μέσα τους κρύβουν και το ανθρώπινο σώμα. Λίγους μήνες αργότερα ο αρχικός κύκλος αναπαριστά μόνο το κεφάλι, αφού ένας νέος και μεγαλύτερος κύκλος έρχεται στη θέση του σώματος και δυο ακόμα προεκβολές, οι οποίες συμβολίζουν τα χέρια.

Βέβαια ακολουθούν και άλλα συμβολικά σχέδια όπως σπίτια, αυτοκίνητα, δέντρα, λουλούδια κτλ. ανάλογα πάντα με τα βιώματα και τις εμπειρίες των παιδιών. Τα σχέδια αυτά είναι ακόμα ελλιπή και ο σχεδιασμός τους επαναλαμβάνεται, προσθέτοντας στοιχεία μέχρι να ολοκληρωθούν. Τέλος να σημειωθεί ότι στο στάδιο αυτό, τα παιδιά μπορούν να χρησιμοποιήσουν με ευχέρεια αρκετά υλικά.

Η εικόνα του ανθρώπου αποτελεί κλειδί για την αποκρυπτογράφηση της παιδικής γραφικής. Κι αυτό για δύο λόγους: Το παιδί προβάλλει αρχικά στο σχέδιο το σχήμα του σώματός του, εκφράζοντας έτσι τον τρόπο με το οποίο βιώνει το σώμα του και πώς αισθάνεται ότι γίνεται αντιληπτό από τους άλλους (όπως για παράδειγμα ένα κορίτσι που το σχέδιό του, ένας ανάποδος άνθρωπος, αντιστοιχούσε με την αγαπημένη του θέση: να είναι ξαπλωμένο στο πάτωμα με τα πόδια στον αέρα, ή όπως ένα άλλο κοριτσάκι που αισθανόταν ένα σωματικό πόνο χωρίς να μπορεί να τον εντοπίσει, αλλά τον εξέφραζε άμεσα παραμορφώνοντας τη μια πλευρά ενός σπιτιού).

Ο δεύτερος λόγος βρίσκεται στον ανθρωπομορφισμό της παιδικής ψυχοσύνθεσης, που «εμψυχώνει» πρόσωπα και αντικείμενα και έτσι δικαιολογείται η εξαιρετική συχνότητα ζώων, σπιτιών λουλουδιών με ανθρώπινο κεφάλι. Τα πρώτα ζώα δεν είναι παρά ανθρωπάκια στα οποία το παιδί προσθέτει κάποια χαρακτηριστική λεπτομέρεια (ουρά, αυτιά, κτλ.). Με άλλα λόγια το παιδί σχεδιάζει πάντα τον ίδιο τον εαυτό του, την ίδια την εικόνα του, καθρεφτισμένη και διαθλασμένη σε πολλά αντίτυπα.

3.3. Το στάδιο του διανοητικού ρεαλισμού

Βρισκόμαστε πλέον στην ηλικία των 4 ετών και στο στάδιο του διανοητικού ρεαλισμού. Τώρα το παιδί αρχίζει να εμπλουτίζει τη ζωγραφιά του με τον ήλιο, τον ουρανό, δέντρα και πουλιά, τα οποία συνήθως δεν έχουν τις σωστές αναλογίες αλλά ούτε ακολουθούν τους κανόνες της προοπτικής. Αυτό συμβαίνει γιατί τα σχέδια γίνονται με μοναδικά εφόδια τη μνήμη αλλά και τη φαντασία του μικρού παιδιού.

Οι ζωγραφίες στην ηλικία αυτή δεν γίνονται με βάση κάποιο πρότυπο. Το παιδί ζωγραφίζει αυτό που θυμάται και ξέρει και όχι αυτό που βλέπει. Έτσι, τα σχέδια των νηπίων σε αυτήν

την ηλικία χαρακτηρίζονται από διαφάνεια, γι' αυτό και μπορεί κανείς να δει μέσα στα σπίτια τα έπιπλα ή τις σκάλες, αλλά και μέσα στα αυτοκίνητα το τιμόνι ή τους ανθρώπους να κάθονται και να οδηγούν. Το στάδιο αυτό μπορεί να διαρκέσει έως τα 8 ή 9 έτη.

3.4. Το στάδιο του οπτικού ρεαλισμού

Βρισκόμαστε πλέον στο στάδιο του οπτικού ρεαλισμού και στην ηλικία περίπου των 9 ετών. Ο τρόπος ζωγραφικής αλλάζει, το χαρακτηριστικό της διαφάνειας χάνεται και το παιδί αρχίζει πια να ζωγραφίζει αυτό που βλέπει και όχι αυτό που ξέρει. Αρχίζει όλο και περισσότερο να αγωνίζεται να παράγει ρεαλιστικά σχέδια. Είναι η εποχή που δίνει όλο και μεγαλύτερη έμφαση στις διαστάσεις.

Αν και η ζωγραφική σε αυτό το στάδιο αρχίζει να γίνεται πιο αντικειμενική, πολλά παιδιά χάνουν το ενδιαφέρον τους. Είναι το στάδιο αυτό που το παιδικό σχέδιο χάνει την φρεσκάδα και τον αυθορμητισμό του. Είναι η χρονική στιγμή που το παιδικό ιχνογράφημα και η παιδική ζωγραφική περνάει, θα λέγαμε, μια κρίση, η οποία κατά μεγάλο βαθμό οφείλεται στο πρόγραμμα και τις μεθόδους που χρησιμοποιεί το σχολείο για τη ζωγραφική και γενικά για τις εικαστικές δραστηριότητες.

Αφού μελετηθούν όλα τα παραπάνω σε σχέση με τα στάδια της εξέλιξης, αυτός που θα ασχοληθεί με τη μελέτη του παιδικού ιχνογραφήματος οφείλει να γνωρίζει τους συμβολισμούς του: τι δείχνει το κάθε χρώμα, το κάθε σχήμα, το κάθε πράγμα. Τα κυριότερα από αυτά παρατίθενται στο επόμενο κεφάλαιο.

4. Χαρακτηριστικά του παιδικού σχεδίου που οδηγούν στην κατανόησή του

«Το έργο μου μπορεί να συγκριθεί με το έργο ενός εξερευνητή που διεισδύει σε μια άγνωστη χώρα. Ανακαλύπτοντας ένα λαό μαθαίνω τη γλώσσα του, αποκρυπτογραφώ την γραφή του, καταλαβαίνω όλο και περισσότερο τον πολιτισμό του. Το ίδιο ισχύει για κάθε ενήλικα που ασχολείται με την παιδική τέχνη».

Arno Stern (1971)

Ως ιδιαίτερος τρόπος έκφρασης του παιδιού, η ζωγραφιά αποτελεί μια γλώσσα με το δικό της λεξιλόγιο και το δικό της συντακτικό. Το παιδί χρησιμοποιεί ένα ολόκληρο ρεπερτόριο από γραφικά σημεία: ήλιο, άνθρωπο, σπίτι, πλοία κ.ά. Ωστόσο το πιο σημαντικό δεν είναι το «θέμα», αλλά αυτό που κρύβεται πίσω από τις διάφορες εικόνες, δηλαδή κάποιες μορφικές αναλογίες φορτισμένες με έκφραση, ενώ το θέμα συχνά αποτελεί το πρόσχημα για τη χρησιμοποίηση μιας μορφής.

Να σχεδιάζει και να ζωγραφίζει είναι μια πολύ προσωπική υπόθεση. Κάθε εικόνα αντικατοπτρίζει χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του δημιουργού της. Και αντίστροφα: η ερμηνεία ενός σχεδίου έχει πάντα να κάνει με την άποψη του παρατηρητή και επηρεάζεται από κομμάτια του δικού του προσωπικού βιοματικού κόσμου. Έτσι, κάθε εικόνα επιτρέπει διάφορα συμπεράσματα. Μια ανάλυση των περιεχομένων της εικόνας, προσανατολισμένη αποκλειστικά σε σχηματικές ερμηνείες των συμβόλων, είναι εξίσου κοντόφθαλμη και ανεύθυνη όσο και η προσπάθεια της εκ των

υστέρων ανάλυσης μιας έτοιμης ζωγραφιάς στην οποία δεν λαμβάνονται υπόψη το ιστορικό φόντο που οδήγησε στη δημιουργία της, καθώς και η διαδικασία της εικαστικής διαμόρφωσης.

Για να χαράξουμε ένα δρόμο που εμβαθύνει στην εικόνα και την κατανοεί χρειάζεται υπομονή και φυσικά να λαμβάνουμε υπόψη μας τις συνθήκες ζωής του παιδιού, το πλέγμα των σχέσεων στην οικογένεια και στη σχολική τάξη. Το να θέλει κανείς να κατανοήσει και να ερμηνεύσει μια παιδική ζωγραφιά αποκλειστικά απ' έξω, είναι ανούσιο. Αυτή η διαδικασία μπορεί απλά να χρησιμεύσει ως βοηθητικό μέσο.

4.1. Προσεγγίσεις στην εικόνα

Για να κατονομαστούν μερικά ιδιαίτερα σημεία σε μια παιδική ζωγραφιά, γίνεται εδώ μια αναφορά στον ψυχολόγο Gregg M. Furth (1991). Στο βιβλίο του «*Θεραπεία μέσω της ζωγραφικής*» έχει περιγράψει τους παράγοντες που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη.

4.2. Πρότερες ερωτήσεις

Οι σημαντικότερες ερωτήσεις κατά τον Furth που πρέπει να κάνει κανείς στον εαυτό του όταν πρωτοκοιτάζει μια ζωγραφιά, είναι:

- Ποιο συναίσθημα μου προκαλεί αυτή η εικόνα;
- Ποια παράδοξα βλέπω που πρέπει να τα αναγνωρίσω;
- Τι υπάρχει στο επίκεντρο;
- Τι λείπει;
- Ποια εμπόδια (αναστολές) υπάρχουν που πρέπει να αποκαλυφθούν;
- Τι μέγεθος, σχήμα και κατεύθυνση κίνησης έχουν τα αντικείμενα που παρουσιάζονται στην εικόνα;
- Υπάρχουν στην εικόνα διάφορες προοπτικές; Υπάρχουν παραλείψεις, επισκιάσεις, πράγματα αποκομμένα, υπογραμμισμένα, διαφανή γραφήματα στο πίσω μέρος της εικόνας, παραμορφωμένες μορφές;
- Τι επαναλαμβάνεται ξανά και ξανά;

Σημαντικό για την απάντηση σε αυτά τα ερωτήματα είναι, σύμφωνα με όσα γνωρίζει να «βλέπει» κανείς πάντα το επίπεδο ανάπτυξης του παιδιού στη συγκεκριμένη στιγμή, να αποδέχεται την ατομικότητά του, να προβληματίζεται σχετικά με την ιδιαιτερότητα και τη μοναδικότητα του δρόμου που πορεύεται, να ενδιαφέρεται για να περιστατικά του παρελθόντος του παιδιού που ζωγραφίζει, αλλά και για τις σημερινές σχέσεις της ζωής του, και να τα λαμβάνει όλα αυτά υπόψη του.

4.3 Τα χρώματα

Πριν ακόμη μάθει ένα παιδί, πώς λέγεται το κάθε χρώμα, αρχίζει να τα χρησιμοποιεί. Όσων ετών κι αν είναι, τα παιδιά τις περισσότερες φορές επιλέγουν σκόπιμα κάποιο χρώμα και συνήθως υπάρχει κάποιος σκοπός στην κάθε τους επιλογή. Υπάρχουν πολλοί επιστήμονες που αποδίδουν στο κάθε χρώμα μια συμβολική σημασία: μαύρο-κατάθλιψη, κίτρινο-ευχαρίστηση. Η επιλογή αυτή των χρωμάτων και των εννοιών τους πρέπει να γίνεται πάντοτε σε σχέση με το περιβάλλον κάθε παιδιού, του πολιτισμού και της ξεχωριστής του κουλτούρας. Απαιτείται ξεχωριστή προσοχή σε σχέση με τον πολιτισμό στον οποίο ανήκει και μεγαλώνει ένα παιδί, γιατί λόγω χάρη για ένα

μαύρο παιδάκι το μαύρο μπορεί να σημαίνει υπερηφάνεια και το κίτρινο να έχει σχέση με το φόβο.

Η ψυχολόγος E. Cotti και ο ψυχοθεραπευτής A. Mani (1996) υποστηρίζουν ότι το χρώμα αποτελεί ένδειξη ωρίμανσης και επιτρέπει να ερμηνεύσουμε με περισσότερη ακρίβεια το σχέδιο, κυρίως όσον αφορά στον συναισθηματικό κόσμο του παιδιού. Πράγματι, όταν το παιδί δεν χρησιμοποιεί τα χρώματα που έχει στη διάθεσή του, πρέπει να αναρωτηθούμε αν βιώνει με ηρεμία την ανάπτυξή του.

«Υπάρχει μια ειδική συμπεριφορά για κάθε χρώμα που επιδρά στο βλέμμα με ιδιαίτερο τρόπο. Ορισμένες εννοήσεις και ορισμένες επιθυμίες, ήδη συναισθηματικά χρωματισμένες, αναζητούν για να εκφραστούν, τις κινήσεις που αντιστοιχούν σε αυτές τις αποχρώσεις. Το χρώμα πριν γίνει ορατό προαναγγέλλεται από την εμπειρία μιας συγκεκριμένης στάσης του σώματος, που ταιριάζει μόνο σε αυτό και το καθορίζει με ακρίβεια» (Θ. Μπέλλας 2000, σελ. 130).

Αλλά και σύμφωνα με παλαιότερη δουλειά του Θρασύβουλου Μπέλλα (1986, 46), «το χρώμα παραμένει ένα από τα εκφραστικότερα στοιχεία του ιχνογραφήματος». Έχει μελετηθεί με τρόπο γενικό ο ρόλος και η σημασία των χρωμάτων στη ζωή του ανθρώπου και μάλιστα από πολλές πλευρές. Πρώτα-πρώτα επισημάνθηκε ο θεσμός της ψυχολογικής μας ζωής με τον ημερονύχτιο κύκλο και οι επιπτώσεις που έχει το φως της ημέρας επάνω της. Το μήκος κύματος του φωτός έχει άμεσο αντίκτυπο στο νευρικό μας σύστημα λόγω της φυσικής του σύστασης. Έτσι η επίδραση που έχει το φως στον οργανισμό μας είναι μεγάλη. Και επειδή κάθε τροποποίηση του νευρικού μας συστήματος επιφέρει και ανάλογη τροποποίηση της ψυχολογικής μας ζωής, κατανοούμε ότι από την κατεύθυνση αυτή, το χρωματικό φάσμα την επηρεάζει έμμεσα.

Τα χρώματα όμως επιδρούν με άμεσο τρόπο και πάνω στην ψυχολογική μας ζωή. Εξαρτώνται από πολύ νωρίς στη ζωή μας από τις διάφορες πλευρές της βιωματικής μας εμπειρίας. Ο άνθρωπος γεννιέται και διαμορφώνεται ψυχικά μέσα σ' έναν κόσμο από χρωματικές εναλλαγές και αποχρώσεις.

Στην καθημερινή μας ζωή μιλάμε για χρώματα «ζεστά» και «κρύα» και οι ερευνητές έχουν αποδείξει ότι η αίσθησή μας αυτή αποτελεί ένα καθαρά ψυχολογικό γεγονός. Η απόδοση ψυχολογικής σημασίας στα χρώματα εξηγείται και από τη δημιουργία της λαϊκής παράδοσης σχετικά με την αλληγορική και συμβολική τους αξία (το κόκκινο εκφράζει τη χαρά και τον έρωτα, το πράσινο την ελπίδα, το κίτρινο το μίσος και την αντιπάθεια κτλ.). Μια άλλη διαπίστωση συνιστά το γεγονός ότι η χρησιμοποίηση της ποικιλίας των χρωμάτων αναλογεί στην ποικιλία των ατομικών διαφοροποιήσεων και αντιδράσεων. Από τη μια μεριά η προηγούμενη εμπειρία του ατόμου και από την άλλη η συγκίνηση και το σύστημα των παρωθήσεων του παίζουν σημαντικό ρόλο στην ιεράρχηση των χρωματικών προτιμήσεων.

Υπάρχουν πολλές θεωρίες για την ερμηνεία των χρωμάτων. Ακολουθούν μερικές κοινώς αποδεκτές ερμηνείες για τα βασικότερα χρώματα.

1. *Κόκκινο*: Ζωηρές και γρήγορες συγκινήσεις, όχι και πολύ βαθιές, ευαισθησία στην υποβολή, στον αυθορμητισμό, ενστικτώδεις

παρωθήσεις (θυμός), παιδική και νευρωτική συμπεριφορά. Αν επικρατεί, αυτό σημαίνει πληθωρικότητα, εχθρότητα, επιθετικότητα ή βία, ευερεθιστότητα και πιθανές εκρήξεις οργής.

2. *Πορτοκαλί*: Εξωστρέφεια, μάλλον συγκινησιακή, χωρίς άμεση εκτόνωση, συμπεριφορά θερμή, ηρεμία, αυτοεκτίμηση, βασανισμός καταδίωξης, προβολή του εγώ μέσα στον κόσμο.

3. *Κίτρινο*: Καθαρός και ψυχρός δυναμισμός, φιλοδοξία, ρυθμίσεις στις σχέσεις, συμπάθειες ή αντιπάθειες διευκρινισμένες. Ως επικεφαλής το άτομο αυτό είναι συχνά μη επιεικές. Το χρώμα αυτό αποφεύγεται από τους ψυχικά ασθενείς. Αν επικρατεί, μπορεί να φανερώνει μια δύσκολη σχέση με τον πατέρα ή άλλες αιτίες έντασης στο εσωτερικό της οικογένειας.

4. *Πράσινο*: Κοινωνικότητα, ευαισθησία, ψυχολογική επαφή. Αν επικρατεί, υπάρχει κίνδυνος οκνηρίας ή αναστολής. Μερικές φορές παραδόξως δηλώνει αναπακοή, ιδιαίτερα αν συνοδεύεται από άλλα σημάδια επιθετικότητας.

-Πράσινο ανοιχτό: Τάση εξωστρέφειας με παρωθητικότητα (κόκκινο) ή δραστηριότητα (κίτρινο).

-Πράσινο σκοτεινό: Τάση εσωστρέφειας που φτάνει έως την υπερσυγκινησία και τη συναισθηματική δυσπροσαρμοστικότητα (αν απουσιάζουν κόκκινο, κίτρινο και πορτοκαλί).

5. *Μπλε*: Ηρεμία, γαλήνη, έλλειψη ανταγωνισμού, συνεννόηση. Αν επικρατεί, υπάρχει έντονος αυτοέλεγχος, αλλά αν βρίσκεται σε υπερβολική ποσότητα (αν έχει χρησιμοποιηθεί για το φόντο, το έδαφος, το πάτωμα ή σαν λιμνούλα), εκφράζει κίνδυνο ενούρησης.

6. *Γαλάζιο*: Ρύθμιση της συγκινησιακής συμπεριφοράς. Αυτό είναι το χρώμα που προτιμάται πιο πολύ από τα φυσιολογικά παιδιά και επίσης από τα παιδιά που διανύουν το στάδιο που χαρακτηρίζεται από την ανάπτυξη της λογικής.

-Γαλάζιο σκοτεινό: Επικράτηση των λογικών δυνάμεων.

-Υπερβολή του γαλάζιου: Υποκείμενο υπερελεγχόμενο.

7. *Καφετί*: Δύναμη για ψυχολογική αντίσταση, ισχυρογνωμοσύνη, πείσμα, πνεύμα αντιλογίας. Είναι το χρώμα που επιλέγουν τα δύσκολα και δύστροπα παιδιά. Αν επικρατεί, το παιδί μπορεί να έχει επωμιστεί υπερβολικές ευθύνες σε σχέση με την ηλικία του. Είναι δυνατόν κάποια στοιχεία επιθετικότητας να μετατραπούν σε σαδιστική συμπεριφορά ή σε υπερβολικό αυτοέλεγχο, με αποτέλεσμα τη μείωση του αυθορμητισμού.

8. *Βιολετί (μωβ)*: Θλίψη, ανησυχία, ζήλια, κυριαρχία στα πάθη, θρησκευτικό αίσθημα, ιδεαλισμός, σεμνότητα. Τα φυσιολογικά άτομα το προτιμούν πολύ λίγο – εκτός από τους καλλιτέχνες, τους ζωγράφους και τους συγγραφείς (θεωρείται ένδειξη δημιουργικότητας). Γενικά φανερώνει συναισθηματικές διαταραχές. Αν επικρατεί ή αν υπάρχει σε αρκετά μεγάλη ποσότητα, μπορεί να φανερώνει υπερβολική παρότρυνση του παιδιού να μεγαλώσει ή να αναλάβει ευθύνες. Η παρότρυνση αυτή πηγάζει από κάποιον ενήλικα που προκαλεί στο παιδί φόβο πως δεν θα τα καταφέρει να ικανοποιήσει πλήρως αυτές τις απαιτήσεις.

Τα τρία χρώματα που ακολουθούν παρακάτω και τα οποία δεν ανήκουν, όπως είναι γνωστό, στη διάταξη του φάσματος, φανερώνουν είτε την ύπαρξη παρωχημένων ψυχολογικών καταστάσεων (αν τα άλλα χρώματα είναι λίγα), είτε την αδυναμία των αμυντικών μηχανισμών του ατόμου και τη συγκινησιακή του ανωριμότητα (αν τα άλλα χρώματα αφθονούν).

9. *Μαύρο*: Πλούσιος εσωτερικός κόσμος, φόβοι, άγχος, επιφυλακτικότητα, σεμνότητα, μελαγχολία και πόνος. Επίσης θεωρείται το χρώμα των νευρωτικών, των εφηβικών διαταραχών και των καταθλιπτικών ατόμων. Αν επικρατεί, χρειάζεται να τεθεί υπό έλεγχο η υπερευαισθησία του παιδιού, το οποίο θα μπορούσε να παρουσιάσει αστάθεια χωρίς να υπάρχουν εμφανείς λόγοι.

10. *Γκρίζο*: Το χρώμα που πολύ λίγο προτιμάται από τα φυσιολογικά άτομα. Σωφροσύνη, δυσπιστία, εχεμύθεια, απώθηση και αρνητική συμπεριφορά.

11. *Λευκό*: Είναι το χρώμα που επίσης χρησιμοποιείται λίγο από τα φυσιολογικά άτομα. Συχνό στους σχιζοφρενείς ή στους επιληπτικούς (όπου συνδέεται με το κόκκινο). Αντιδράσεις εκρηκτικές και απότομες. Τάσεις φυγής. (Θ. Μπέλλας, 2000 και Eni Crotti - Alberto Mani, 2003).

4.3α. Η προβολική αξία των χρωμάτων

Ο προσδιορισμός της προβολικής αξίας που έχουν τα χρώματα δεν στηρίζεται στην παράταξή τους, αλλά στον τρόπο με τον οποίο συνδυάζονται. Ο συνδυασμός του γαλάζιου, του κόκκινου και του πράσινου είναι αυτός που προτιμάται πιο πολύ, αντιπροσωπεύει μάλιστα την καλύτερη μέξη της πλέον φυσιολογικής προσωπικότητας. Το πράσινο, κίτρινο και σκούρο καφέ φανερώνουν ζωτικότητα. Το γαλάζιο, μαύρο και γκρίζο φανερώνουν το σύνδρομο της μείωσης των εντάσεων.

Συνήθως το παιδί καταβάλλει προσπάθεια, ώστε τα χρώματα που χρησιμοποιεί στα ιχνογραφήματά του να αναλογούν λίγο ή πολύ με εκείνα που συναντάμε στην πραγματικότητα. Έτσι, θα μπορούσαμε να πούμε ότι και στην περίπτωση αυτή το παιδί τείνει στη δημιουργία ενός κώδικα, σχετικού με την χρήση των χρωμάτων: Το βαθύ γαλάζιο για τη θάλασσα και γενικά το νερό, ανοιχτό γαλάζιο για τον ουρανό, πράσινο για κάθε είδους φυτά και δέντρα, κίτρινο για τον ήλιο και γενικά για το φως, κόκκινο για τη φωτιά και τα κεραμίδια της στέγης, καφέ για τους κορμούς των δέντρων, τα ξύλινα αντικείμενα κ.ά.

Έχει επισημανθεί ότι όσο το ιχνογράφημα προσαρμόζεται στις εξωτερικές συνθήκες, τόσο περισσότερο χάνει σε εκφραστική και προβολική αξία. Όπως όμως είναι λογικό, τα παιδιά αγνοούν αυτού του είδους τις αναλογίες, ειδικά στις περιπτώσεις που είναι έντονα συγκινησιακά φορτισμένα. Γενικά πάντως απομένει και ένα μεγάλο σύνολο από πράγματα που μπορούν να χρωματιστούν κατά βούληση.

4.3β. Ερμηνεία

Από την άποψη της ερμηνείας μάς ενδιαφέρει να ξέρουμε πόσα και ποια χρώματα χρησιμοποιεί βασικά το παιδί, ποιες είναι οι περιοχές με τα καθαρά χρώματα μέσα στο ιχνογράφημά του και ποιες επιφάνειες καλύπτονται από επιβάσεις χρωμάτων. Η ακτινοβολία, η ένταση και η πυκνότητα των χρωμάτων μπορούν να μας πληροφορήσουν

σχετικά με τον αν ενεργεί γενικά κάτω από χαλάρωση ή από ένταση. Γι' αυτό και ένα στοιχείο που θα προσέξουμε από την άποψη αυτή, είναι να δούμε αν η πίεση των κραγιονιών είναι ομοιόμορφη μέσα στις διάφορες χρωματικές περιοχές.

Οι ανοιχτοί τόνοι δείχνουν γενικά εξωστρέφεια, ενώ οι σκοτεινοί την ενδοστρέφεια του χαρακτήρα. Χρώματα συνδυασμένα, αλλά χιμώδη και πλούσια, που βγαίνουν έξω από τα περιγράμματα, προδίδουν μια έντονα συναισθηματική φύση, ενώ τα λίγα, τα συγκρατημένα, που απλώς συμπληρώνουν σχέδια με καθορισμένη μορφή και λαγαρό και συμμετρικό περίγραμμα, αποκαλύπτουν ένα συγκρατημένο χαρακτήρα.

Η αρμονία και η φυσικότητα των χρωμάτων μέσα στο ιχνογράφημα φανερώνουν ένα παιδί κανονικό, ένα παιδί που έχει επιτύχει στην προσπάθειά του για κοινωνική ενσωμάτωση και προσαρμογή. Αντίθετα, τα χτυπητά και αταίριαστα χρώματα αποτελούν ένδειξη για την ύπαρξη συναισθηματικών διαταραχών.

Οι χρωματικές προτιμήσεις των ανθρώπων κάθε ηλικίας ποικίλλουν σύμφωνα με το γεωγραφικό περιβάλλον.

Σύμφωνα με την M.C. Debienne (1976, 41) «πρέπει να δεχτούμε ότι η απουσία του χρώματος εκφράζει το συναισθηματικό κενό που νιώθει το παιδί μπροστά σε ορισμένα θέματα». Εδώ πρέπει να υπολογίσουμε και τη μεταβλητή του φύλου, καθώς τα κορίτσια γενικά παρουσιάζουν μεγαλύτερη ευαισθησία στα χρώματα.

4.4. Το ανθρώπινο σώμα

4.4α. Το κεφάλι

Το κεφάλι είναι το σημείο επικοινωνίας και αντίληψης που επιτρέπει τη μετάδοση και λήψη πληροφοριών από το περιβάλλον, τόσο μέσω της όρασης όσο και μέσω της ακοής ή της ομιλίας. Το κεφάλι αντιπροσωπεύει, κατά την Machover (1949), το κέντρο της προσωπικότητας, τη διανοητική δύναμη και τον έλεγχο των παρορμήσεων.

4.4β. Το πρόσωπο

Το πρόσωπο εκφράζει με τρόπο προνομιακό τις συγκινήσεις. Το πρόσωπο δείχνει τα αισθήματα του παιδιού (επιθετικότητα, γλυκύτητα, ανησυχία). Τα ανήσυχα παιδιά έχουν την τάση να ξαναπερνούν με το μολύβι ή να τονίζουν τα περιγράμματα του προσώπου τόσο, που τα πιο εκφραστικά σημεία του, όπως τα μάτια ή το στόμα, φαίνονται κάπως υποτονισμένα.

Τα ντροπαλά παιδιά αδυνατίζουν τις λεπτομέρειες καθυστερώντας στα περιγράμματα και σπάνια σχεδιάζουν σε προφίλ. (Αυτό χαρακτηρίζει κυρίως τα παιδιά που είναι μεγαλύτερα των 6 ετών).

Το προφίλ, όπως παρουσιάζεται από άλλα παιδιά, μπορεί να δείχνει μια στάση φυγής: ο φόβος να κοιτάξεις κατά πρόσωπο ή να βρεθείς αντιμέτωπος με τις καταστάσεις.

4.4γ. Η έκφραση του προσώπου

Η έκφραση του προσώπου μπορεί να είναι επίσης πολύ αποκαλυπτική και εκεί που κυρίως συγκεντρώνεται είναι τα μάτια και το στόμα. Πολλά

από τα πρόσωπα κοιτάζουν τον παρατηρητή κατευθείαν στα μάτια, δηλαδή μ' έναν τρόπο ευθύ και θαρραλέο, σαν να είναι έτοιμα να ανοίξουν μαζί του συζήτηση. Φαίνεται καμιά φορά περιέργο για τη δυνατότητα των παιδιών, ωστόσο, όταν προσέξει κανείς, θα διακρίνει πρόσωπα απαθή και πρόσωπα με «αρχαϊκό χαμόγελο», σαν εκείνο που συναντάμε στα ελληνικά αγάλματα του 6^{ου} π.Χ. αιώνα. Υπάρχουν στόματα στρογγυλά, στόματα φλύαρα και στόματα κλεισμένα σε μια γραμμή, όπως επίσης και στόματα που καμπυλώνονται σαν από κάποιο χαμόγελο.

Αλλά στα παιδικά ιχνογραφήματα δεν είναι περιέργο να συναντήσει κανείς και πρόσωπα με μάτια διεσταλμένα, με στόματα που χάσκουν, όπου μάλιστα μπορεί να φαίνονται δόντια μεγάλα καιγωνιώδη. Κανονικά αυτά τα τελευταία έχουν σχέση με τους φόβους των παιδιών. «Ένα κακό και σκληρό πρόσωπο που εκφοβίζει το παιδί αποδίδεται με γραμμές σκληρές καιγωνιώδεις» (Θ. Μπέλλας, 1986, 44).

4.4δ. Τα μάτια

Τα μάτια αντιπροσωπεύουν το βλέμμα πάνω από τον κόσμο. Είναι ο καθρέφτης της ψυχής και αντανακλούν τον εσωτερικό κόσμο. Το μέγεθός τους δείχνει το βαθμό ανοίγματος ή την επιθυμία να δουν. Όταν είναι μεγάλα, δείχνουν εξωστρέφεια ή περιέργεια, και όταν είναι μικρά εσωστρέφεια. Κατά τη φάση του Οιδιπόδειου το παιδί κάνει πολλές ερωτήσεις γύρω από τη σεξουαλική πραγματικότητα. Βλέπουμε τότε να εμφανίζονται πελώρια, στρογγυλά μάτια, που εκφράζουν ηδονοβλεψιακές τάσεις ή την επιθυμία να βλέπουν αυτά που τους κρύβουν.

Σε κάποιες περιπτώσεις συναντούμε μάτια πολύ μεγάλα με μια μικρή τελεία στο κέντρο. Όταν αυτό επαναλαμβάνεται σε μια σειρά από σχέδια, πρόκειται για εξωτερίκευση κάποιου φόβου.

4.4ε. Το στόμα και τα δόντια

Μπορεί να έχουν σημασία ερωτική ή επιθετική ή σχετική με την τροφή. Ένα χοντρό στόμα δείχνει λαιμαργία. Αν παραλείπεται το στόμα, μπορεί να σημαίνει ενοχή, πρόβλημα που συνδέεται με τη διατροφή ή με τη μητέρα. Είναι δυνατόν όμως να σημαίνει και δυσκολία στην επικοινωνία.

Τα σφιγμένα χείλη δείχνουν ένταση ή μερικές φορές συγκρατημένη επιθετικότητα. Η γλώσσα έχει σημασία σεξουαλική. Η παρουσία της δείχνει ότι το παιδί θέτει ερωτήματα γύρω από το σεξ ή προσπαθεί να λύσει προβλήματα που συνδέονται με την προσωπική του σεξουαλικότητα.

Τα λίγο ή πολύ μυτερά δόντια σχετίζονται τις περισσότερες φορές με την επιθετικότητα που έχει ανάγκη το παιδί να εξωτερικεύσει. Συνήθως αποκαλύπτονται με ένα πλατύ χαμόγελο και φανερώνουν ευγένεια ή επιθετικότητα.

4.4στ. Το σαγόνι

Το σαγόνι συμβολίζει την αρρενωπότητα.

4.4ζ. Η μύτη

Η μύτη είναι σε ορισμένες περιπτώσεις φαλλικό υποκατάστατο και η τονισμένη απεικόνισή της ελκύει την προσοχή σε προβλήματα που συνδέονται με τη σεξουαλικότητα.

4.4η. Τα αυτιά

Όταν είναι επιδεικτικά σχεδιασμένα ή όταν είναι μεγάλα, εκφράζουν συχνά την επιθυμία να μάθεις, να ακούσεις, να είσαι ενήμερος. Συναντούμε αυτό τον συμβολισμό σε παιδιά άπληστα για γνώση ή σε παιδιά που αναγκάζονται να ακούν συχνούς καυγάδες, φωνές, λεκτικές απειλές κτλ.

4.40. Τα μαλλιά

Ανάλογα με το χτένισμα φανερώνουν λιγότερη ή περισσότερη ζωική δύναμη. Τα μικρά παιδιά χαράζουν ηλικιακές ακτίνες γύρω από το κεφάλι. Τα μαλλιά είναι σεξουαλικό σύμβολο και τα μικρά κορίτσια που αποκτούν συνείδηση της δυνατότητάς τους να γοητεύουν, φροντίζουν τα μαλλιά των γυναικείων προσώπων τους με πολλές μπούκλες και κυματισμούς, κλίση που συναντά κανείς και στα αγόρια που έχουν ναρκισσιστικές τάσεις.

4.4i. Ο λαιμός

Ο λαιμός συνδέει το κεφάλι με το σώμα, τη σκέψη με τα ένστικτα. Σπάνια εμφανίζεται πριν από την ηλικία των πέντε χρόνων. Κοντός και χοντρός δείχνει τη δύναμη των ενστίκτων. Μακρύς και λεπτός δείχνει την επιθυμία ελέγχου των ορμών.

4.4κ. Το κορμί

Το κορμί είναι περιοχή των ενστίκτων και αναπαρίσταται από τα πολύ μικρά παιδιά με ωοειδή μορφή, πριν χωριστεί με ευκρίνεια σε μούστο και λεκάνη. Αν ο κορμός είναι αδύνατος, μπορεί να δείχνει ότι το παιδί δεν είναι ευχαριστημένο από το σώμα του ή φοβάται μήπως παχύνει ή μεγαλώσει. (Αυτό αφορά στα παιδιά που είναι μεγαλύτερα των 6 ετών).

Η θηλυκότητα εκδηλώνεται με καμπύλες (στήθος, περιφέρεια, γλουτοι), ενώ η ανδρική δύναμη εκφράζεται με γωνίες ή τετράγωνο. Το στήθος σχεδιάζεται από τα μικρά κορίτσια που αποκτούν συνείδηση του φύλου τους προσπαθώντας να ταυτιστούν με τη μητέρα τους (ξεπέραςμα του Οιδιπόδειου) (Καρέλλα, 1991).

4.5. Τα άκρα

4.5a. Η θέση των χεριών

«Αρκετά εκφραστικά είναι τα χέρια, μάλιστα η θέση τους θα μπορούσε ίσως να συσχετισθεί με την παρώθηση του ατόμου για δράση και πρωτοβουλία» (Θ. Μπέλλας, 1986, 42). Άλλα είναι εντελώς κολημένα πάνω στο κορμί, προφανώς δεν υπάρχουν πολλές ευκαιρίες για να κινηθούν, και άλλα, κοντά και άτονα, κρέμονται προς τα κάτω.

Μερικά, ζωγραφισμένα με τη γνωστή «διαφάνεια» των παιδιών, είναι γυρισμένα μέσα στο στήθος, σε μια θέση που τα κάνει να μοιάζουν με γυψωμένα. Τα ανοιγμένα χέρια στα πλάγια είναι ίσως το πιο τυπικό γνώρισμα με το οποίο θέλει να δείξει το παιδί ότι το πρόσωπο που ζωγράφησε κινείται. Έπειτα μπορεί να έχουμε τα γεμάτα χέρια, που κρατάνε κάτι, καθώς και τα άδεια. Το κάτι αυτό είτε είναι πράγμα με προορισμό γενικά τον άλλον, που προσφέρεται (π.χ. μια ανθοδέσμη), είτε η κατοχή του είναι επιθυμητή από το παιδί (π.χ. μια

κοπέλα που από το χέρι της κρέμεται μια τσάντα) (Θ. Μπέλλας, 1986).

Υπάρχουν πολλά παραδείγματα που δείχνουν ότι πάντα πρέπει να αναρωτιόμαστε, μήπως τα παιδιά γνωρίζουν περισσότερα από όσα αποκαλύπτουν στα σχέδιά τους. Ο Gardner (1980), λόγω χάρη, ανέφερε ότι η εξάχρονη κόρη του στα σχέδια της ανθρώπινης φιγούρας τοποθετούσε συνήθως τα χέρια έτσι, ώστε να βγαίνουν οριζόντια από το μέσο του σώματος. Με συζήτηση διευκρίνισε ότι η κόρη του ήξερε ότι τα χέρια στην πραγματικότητα προεξέχουν από τους ώμους και ότι δεν είχε δυσκολία να επανατοποθετήσει τα χέρια σωστά αν της το ζητούσαν. Σε επόμενα σχέδια ωστόσο, επέστρεφε πάλι στην παλιά της επιλογή σχεδίου με τα χέρια να βγαίνουν από το μέσο του σώματος, σχολιάζοντας ότι έτσι της άρεσε να ζωγραφίζει τα χέρια.

4.5β. Οι γάμπες

Οι γάμπες εκφράζουν την ασφάλεια και τη δύναμη της αυτοαποδοχής. Μεγάλες γάμπες δείχνουν δράση και ανάγκη κίνησης, ενώ οι κοντές γάμπες εμφανίζονται συχνότερα σε παιδιά νοηθρά.

Τα πόδια αποκαλύπτουν την επαφή με το περιβάλλον, την ανασφάλεια ή το φόβο. Συμβολίζουν την επαφή με τη γη. Πόδια και γάμπες ενώμενα καθρεφτίζουν συχνά την έλλειψη εμπιστοσύνης, ενώ ανοιχτά δίνουν την εικόνα της σταθερότητας, της δύναμης και της ασφάλειας.

Τα πόδια μπορεί να σχεδιαστούν από τα αγόρια με δύο γραμμές ή να μεγαλώσουν υπέρμετρα ή να μαυριστούν από το φόβο του ευνουχισμού, ενώ τα κορίτσια έχουν συχνά την τάση να τα σχεδιάζουν μικρότερα και λιγότερα επιθετικά.

Όταν «σκιάζονται» ορισμένα σημεία του σώματος, αυτό δείχνει πάντα ότι υπάρχει ένα πρόβλημα σχετικό με αυτό το κρυμμένο μέρος του σώματος.

4.6. Ο ήλιος

Ένα ακόμη στοιχείο που έχει απομονωθεί, για τη μεγάλη συμβολική του σημασία, είναι η αναπαράσταση του ήλιου. Η ύπαρξη του ήλιου μέσα στο σχέδιο ταυτίζεται με τη συναισθηματική θερμότητα του παιδιού που σχεδιάζει, με τη ζωτικότητα, τη δύναμη και τη φορά για δράση. Σε όσες περιπτώσεις ο ήλιος απουσιάζει, ενώ όλη η άλλη θεματική σύνθεση απαιτεί την παρουσία του, υποθέτουμε ότι επικρατούν οι αντίθετες συγκινησιακές και παρωθητικές καταστάσεις.

Αρκετά συχνά τα μικρά παιδιά αποδίδουν ανθρωπομορφικά τον ήλιο: με μάτια, μύτη και στόμα. Στις περιπτώσεις αυτές μπορούμε να δούμε τον χαρακτήρα που προσθέτει στη ζωγραφιά ακόμα και η έκφραση αυτού του προσώπου, καθώς και η ακτινοβολία των χρωμάτων του (Θ. Μπέλλας, 1986, 43).

4.7. Οι καρποί στα δέντρα

Απομονώθηκε και μελετήθηκε η εμφάνιση φρούτων επάνω στα δέντρα των παιδικών ιχνογραφημάτων. «Είναι μια λεπτομέρεια που εμφανίζεται με υψηλή συχνότητα, κυρίως σε παιδιά νηπιακής ηλικίας (68% ποσοστό, που έχει μάλιστα εξαχθεί από τα σχέδια που έγιναν στη διάρκεια του χειμώνα)» (Θ. Μπέλλας, 1986, 45). Κατά τον Koch

(1969-1970) το στοιχείο αυτό εκφράζει: επιδίωξη της επιτυχίας με την παράταξη των ικανοτήτων, επιμέλεια για την εξωτερική εμφάνιση και επίδειξη της προσωπικής αξίας, ρεαλισμό κοντόθωρο με πράξεις που τις καθορίζει το άμεσο αποτέλεσμα (Θ. Μπέλλας, 1986).

4.8α. Το κράτημα το μολυβιού

Πρέπει να αξιολογήσουμε αν φαίνεται χαλαρό ή σφιγμένο. Στην πρώτη περίπτωση εκφράζεται μια ελεύθερη και χαλαρή κινητικότητα, ενώ στη δεύτερη παρουσιάζεται μια μυϊκή συστολή, αποτέλεσμα διαφόρων εντάσεων.

4.8β. Η ποιότητα των ιγνών

Το παιδικό ιχνογράφημα έγινε και αντικείμενο μελέτης από την άποψη των γραμμών.

Έχει παρατηρηθεί ότι τα υποκείμενα, που με την κατάρτιση των λογικών τους ικανοτήτων μπορούν να ελέγξουν τη συναισθηματική ζωή τους, ζωγραφίζουν με γραμμές καθαρές και ζαλωτές. Η *ίσια και στερεά γραμμή* με την ίδια πίεση σε όλα τα σημεία της δείχνει εσωτερική ισορροπία και συνεχή και σταθερή προσπάθεια του ατόμου. Πρόκειται για παιδιά που δεν δυσκολεύονται να ενταχθούν σ' ένα περιβάλλον διαφορετικό από το οικογενειακό.

Αντίθετα, οι *καμπύλες* δείχνουν δειλία, ευαισθησία, ήπιο τρόπο συμπεριφοράς, αποδοχή των εξωτερικών συνθηκών και προσωπικότητα που επηρεάζεται εύκολα. Δείχνουν επίσης τάση για αναζήτηση της επικοινωνίας και συγχρόνως επινοητικότητα. Οι πολύ *κλειστές, οι αυγοειδείς* ή σχεδόν αυγοειδείς και οι *καμπύλες γραμμές*, χαρακτηρίζουν βασικά τα γυναικεία σχέδια.

Το παιδί που συνηθίζει να σχεδιάζει γράφοντας κύκλους εκδηλώνει ανοιχτή και ενθουσιώδη φύση, καθώς και επιθυμία για επικοινωνία. Η κυκλική κίνηση της γραμμής είναι αρμονική, με δυνατότητα επέκτασης, χωρίς εντάσεις και οφείλεται σε μια χαλαρή κινητικότητα.

Έχουν προσέξει επίσης ότι η επικράτηση *κάθετων γραμμών* προδίδει άτομα εγωκεντρικά, επιθετικά και βέβαια για τον εαυτό τους, στραμμένα προς τον εξωτερικό κόσμο, ενώ οι *οριζόντες*, που είναι γενικά πιο σπάνιες, χαρακτηρίζουν τους σχιζοειδείς. Η *ακαμψία των γραμμών, οι πυκνές αιχμές, οι ορθές γωνίες και κυρίως το «ψαροκόκαλο»*, δείχνουν δηκτικό, ευέξαπτο, δύστροπο χαρακτήρα, αλλά και αίσθηση της πραγματικότητας και καιροσκοπία. Επιπρόσθετα δείχνουν μια φύση ιδιαίτερα ευαίσθητη ή ντροπαλή που έχει συνεχώς ανάγκη από κάποιο στήριγμα. Το μουτζούρωμα που αποτελείται από γωνίες φανερώνει ανησυχία αλλά και έντονη πάλη για την κατάκτηση της αυτονομίας. Μια επιτυχημένη αναλογία από γραμμές καμπύλες και κάθετες, αποτελεί δείγμα χαρακτηριστικής ισορροπίας και ικανότητας του ατόμου να ελέγχει τις παρωθήσεις του.

Μερικά παιδιά ιχνογραφούν χρησιμοποιώντας *τελείες*, πράγμα που θυμίζει τον πουντιγισμό. Αυτό αποκαλύπτει τη δειλία τους αλλά και την επιμέλειά τους και την τάξη που δείχνουν στην εργασία. Εκφράζει μια κατάσταση ιδιαίτερα φορτισμένη συναισθηματικά, «χτυπηματάκια» στην «πόρτα της επικοινωνίας» που οφείλονται σε φόβο. Επιπρόσθετα οι *πατημένες*

και έντονες γραμμές φανερώνουν ζωτικότητα και δημιουργικότητα. Γραμμές κομμένες και δυνατές σε σημείο που κάποτε σχίζουν το χαρτί δείχνουν παραφορά και επιθετικότητα.

Αντίθετα, γραμμές *σκόρπιες και ανάλαφρες* υποδηλώνουν έναν χαρακτήρα αδύνατο και με εύθραυστη ζωτικότητα. Οι *γρήγορες, σκόρπιες και ακανόνιστες*, μας αποκαλύπτουν υποκείμενα ταραγμένα και νευρικά. Πρόκειται για ένα παιδί ντροπαλό που παρουσιάζει δυσκολίες προσαρμογής. Τέλος, οι *κατσαρές γραμμές* δείχνουν ότι επικρατούν οι ενστικτώδεις παρωθήσεις μέσα στη συμπεριφορά, αλλά συγχρόνως και μέτριες ικανότητες

Ακόμη, μια γραμμή *δυνατά ζωγραφισμένη* δηλώνει δυνατές ορμές, βία ή απελευθέρωση των ενστίκτων. Ενώ από την άλλη μεριά μια αδύνατη γραμμή μπορεί να σημαίνει αδύνατες ορμές, δειλία, γλυκύτητα ή καταπίεση των ενστίκτων. Γραμμή που *σύρεται με δυσανάλογη ενεργητικότητα*, δείχνει κτηνώδεις (βίαιες) ορμές, μερικές φορές από αντίδραση σε κάποιο φόβο ανικανότητας. Μια *ελαφριά γραμμή* μπορεί να δείχνει λεπτότητα αισθημάτων και πνευματικότητα, αλλά και αδυναμία αυτοεπιβεβαίωσης.

Ένα μουτζούρωμα σχηματισμένο από *διακεκομμένες γραμμές* εκφράζει το φόβο της απομάκρυνσης από το παιδί από πρόσωπα και πράγματα που αγαπά, όπως η μαμά, ο μπαμπάς, το σπίτι, τα παιχνίδια ή τα μικρότερα αδερφάκια. Μερικές φορές αρκεί κάτι ασήμαντο για να ταραξεί το παιδί. Αν το «καθησυχαστικό» πρόσωπο απομακρυνθεί, το παιδί αρχίζει να κλαίει και να επικαλείται την παρουσία του. Κυριεύεται από ταραχή και διακατέχεται από το φόβο της εγκατάλειψης. Πρόκειται για μια κατάσταση οργής για κάτι που το παιδί δεν μπορεί να έχει ή που φοβάται ότι θα χάσει.

Το μουτζούρωμα που έχει μορφή *κουβαριού* φανερώνει κάποιο τραύμα, το φόβο του παιδιού να βγει προς τα έξω: το παιδί έχει «κουλουριαστεί» όπως μέσα στη μήτρα για να προστατευτεί από αδέξιες ενέργειες. Με τον τρόπο αυτό το παιδί στέλνει το μήνυμά του ζητά βοήθεια, για να μπορέσει να ξεμπλέξει το μπερδεμένο κουβάρι του. Η επίγνωση μέσω του μουτζουρώματος της δυσφορίας που αισθάνεται το παιδί αποτελεί για τους ενήλικους το πρώτο βήμα, ώστε να αποφευχθεί η εμφάνιση εσφαλμένων αμυντικών συμπεριφορών.

Ακόμα σπουδαιότερη είναι η σημασία των γραμμών όταν εντοπίζονται σε ένα μόνο τμήμα του σχεδίου. Έτσι, όταν ένα πρόσωπο ή ένα αντικείμενο είναι σχεδιασμένα μεγαλύτερα από τα υπόλοιπα, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι μια ξεχωριστή έλξη οδηγεί το παιδί προς αυτό και το υπερεκτιμά (Μπέλλας, 2000 και Eni Conti - Alberto Mani, 2003).

4.9. Ο ρυθμός του σχεδίου

Η ρυθμική επανάληψη που μπορεί να φτάσει μέχρι τη στερεοτυπία, βρίσκεται σε αντίθεση με το ελεύθερο σχέδιο, που *χαράχτηκε με φαντασία*. Αυτό σημαίνει ότι το παιδί έχει χάσει ένα κομμάτι του αυθορμητισμού του και ζει κάτω από την πίεση του κανόνα. Αυτό μπορεί να μας οδηγήσει στη διάγνωση ενός ψυχαναγκαστικού χαρακτήρα.

4.10. Η επιφάνεια του έργου και ο τρόπος κάλυψής της

Η σπουδαιότητα της τοποθέτησης των προσώπων και των αντικειμένων σε σχέση με το ζωγραφικό χώρο είναι μεγάλη. Καταλαμβάνουμε ένα χώρο ζωγραφικό όπως καταλαμβάνουμε ένα χώρο γύρω μας. Αυτό οφείλεται στην αποδοχή του εαυτού μας και την εκτίμηση του χώρου που μας περιβάλλει.

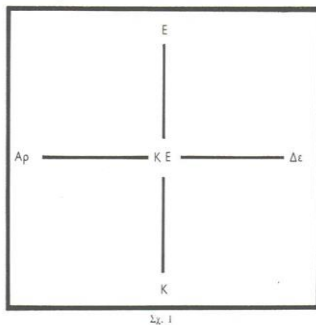
Σύμφωνα με τον Θ. Μπέλλα (2000, 120) «ένα σχέδιο ακριβώς στο μέσο της κόλλας φανερώνει ένα φυσιολογικό υποκείμενο με αδιατάραχο αίσθημα ασφαλείας. Τα προβλήματα που ενδεχομένως αντιμετωπίζει ποτέ δεν είναι άλυτα».

Η έκταση της επιφάνειας που καλύπτεται δείχνει το βαθμό αυτοκυριαρχίας του υποκειμένου, τις αναστολές και τα προβλήματά του. Το φοβισμένο και κλεισμένο στον εαυτό του παιδί ζωγραφίζει μικροσκοπικά σχήματα στο κέντρο της σελίδας, ενώ ο ασταθής χαρακτήρας καλύπτει όλη την επιφάνεια με νευρικές γραμμές. Επίσης υπάρχουν μικροσκοπικά σχέδια στις γωνίες του χαρτιού (και κυρίως στην επάνω αριστερά) που δείχνουν υποκείμενο που συναντά δυσκολίες στην προσαρμογή του, κυρίως μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον, και ένα άτομο καταθλιπτικό και συνεσταλαμένο που αποφεύγει να εκφραστεί. Σύμφωνα με την R. Stora (1953) στα παιδιά αυτά υπάρχει φυλαγμένη βαθιά μέσα τους η επιθυμία να διακριθούν, να ξεχωρίσουν, με την ταυτόχρονη ανάγκη να δεχθούν υποδείξεις και υποστήριξη από τους άλλους.

Υπάρχουν φορές που το σχέδιο ξεπερνάει τα πλαίσια του χαρτιού. Περιορίζεται δηλαδή στην αναπαράσταση μόνο ενός μέρους από το αντικείμενο για το οποίο πρόκειται. Το γεγονός αυτό θεωρείται ένδειξη ευκολίας κατά τη δημιουργία κοινωνικών επαφών (Elkish 1945).

4.11. Ο συμβολισμός του Pulver

Με τη βοήθεια του συμβολισμού του Pulver, που χώρισε το φύλλο του χαρτιού σε τέσσερις κατευθύνσεις - το πάνω, το κάτω, το αριστερό και το δεξί - γίνεται μια προσπάθεια προσέγγισης της συμβολικής σημασίας των μερών (Θ. Μπέλλας, 1986, 35).



Η ζώνη του επάνω είναι η ζώνη της έκτασης, της φαντασίας, η ζώνη των ονειροπόλων, των ιδεαλιστών. Εκεί συναντάμε ανώτερες αξίες και κάθε τι δύσκολο να το προσεγγίσει κανείς. Είναι ο κόσμος της πνευματικότητας. Πάνω αριστερά είναι η ζώνη της παθητικότητας της ζωής - αίθουσα του θεάματος. Πάνω δεξιά είναι η ζώνη της δραστηριότητας - παλεύουμε για τη ζωή.

Η ζώνη του κάτω είναι η ζώνη των αρχέγονων ενστίκτων, της διατήρησης της ζωής, η

ζώνη προτίμησης των κουρασμένων, των παθολογικά νευρωτικών και των καταπιεσμένων. Το κάτω συνδέεται επίσης με την καθημερινή ζωή. Κάτω αριστερά είναι η ζώνη του ξεκινήματος των πρώτων χρόνων της ζωής, των επιστροφών. Κάτω δεξιά είναι η γη, οι συγκρούσεις.

Η αριστερή ζώνη είναι αυτή του παρελθόντος, η ζώνη των παιδιών, που ξαναγυρίζουν στην παιδική τους ηλικία, είναι η μητρική εικόνα, η εσωστρέφεια.

Η δεξιά ζώνη είναι η ζώνη του μέλλοντος και του αγνώστου που δίνει πληροφορίες τόσο για τη σχέση με τον πατέρα όσο και για τη σχέση με τη ζωή γενικότερα: είναι η εξωστρέφεια.

Οι λευκές ζώνες, αυτές που πάνω τους δεν έχει σχεδιαστεί τίποτα, δεν είναι κενές ζώνες για τις οποίες δεν έχουμε να πούμε τίποτα. Είναι οι ζώνες της απαγόρευσης. Λόγου χάρη τα παιδιά που σχεδιάζουν μόνο στο κάτω μέρος του φύλλου είναι οι μικροί καταπιεσμένοι, είναι άτομα για τα οποία κάθε πέταγμα προς τα πάνω, κάθε φαντασία, είναι απαγορευμένα (Θ. Μπέλλας, 1986, 36).

4.12. Η τοποθέτηση του σχεδίου πάνω στη σελίδα ανάλογα με την ηλικία

Πριν από την ηλικία των τριών ετών το σχέδιο του παιδιού απλώνεται παντού σε ολόκληρη τη σελίδα: «Όλα είναι δικά μου και είμαι τα πάντα». Στην ηλικία των τριών-τεσσάρων χρόνων το σχέδιο μπαίνει μάλλον στο κέντρο του φύλλου. Γύρω στα τέσσερα, το σχέδιο γίνεται επίσης στο κέντρο του φύλλου, αλλά χωρίς να σχετίζεται με τον κάθετο άξονα, γιατί το πρόσωπο σχεδιάζεται σε όλες τις δυνατές κατευθύνσεις. Αυτή η μέση έκφραση εγωκεντρισμού δίνει τη θέση της σε μια διαφορετική τάση γύρω στα πέντε. Στην ηλικία από πέντε έως οχτώ χρόνων, πάνω από το 50% των σχεδίων γίνονται προς το κάτω μέρος της σελίδας. «Ο εγωκεντρισμός, ο αυθορμητισμός, το αίσθημα εκδηλωτικότητας χωρίς όρια εξαφανίζονται. Ας μην ξεχνάμε ότι σε αυτήν την ηλικία μειώνεται επίσης το ύψος των προσώπων» (Καρέλλα, 1991, 44).

Σύμφωνα με τη Goodnow (1998), μέσα στο μυαλό των ανθρώπων όλα είναι χωρισμένα σε δύο περιοχές εμπειρίας. Στη μία κατηγορία είναι η «σκέψη», ο «νους», οι σκληρές «επιστήμες». Στην άλλη είναι το «μάτι», οι «τεχνικές», οι «ελαφρές» επιστήμες. Θα μπορούσε κανείς να αισθάνεται ότι κάποιο ενδιαφέρον για τη γραφική εργασία δεν είναι «άξιο σεβασμού» θεωρητικά. Το να μάθει ένα παιδί να διαβάσει λέξεις ή να μετρά είναι σίγουρα πιο σημαντικός τομέας, παρά ένα... «στολίδι». Τα σχέδια των παιδιών φαίνονται περισσότερο πηγή ευχαρίστησης παρά μέρος της «επιστήμης».

Η Goodnow έχει προσπαθήσει να κάνει κατανοητό ότι η ζωγραφική είναι αληθινά «οπτική επιστήμη». Τα στοιχεία που φανερώνει, είναι τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται σε όλες τις λύσεις των προβλημάτων, παιδιών ή ενηλίκων. Εάν παρατηρηθούν αυτά τα στοιχεία στη γραφική εργασία των παιδιών, τότε ίσως αρχίσει να γίνεται φανερό ότι αυτά τα ίδια εμπεριέχονται και στη σκέψη των ενηλίκων και στον τρόπο λύσης των προβλημάτων τους: Τότε ίσως γίνει φανερό ότι η γραφική εργασία των παιδιών όχι μόνο είναι οπτική σκέψη αλλά και κομμάτι ζωής.

Θα δούμε τώρα, ότι κάποιες ενδείξεις στο παιδικό ιχνογράφημα μπορούν να μας οδηγήσουν σε δύσκολα ερωτηματικά σχετικά με την ψυχολογική κατάσταση του παιδιού. Τα χαρακτηριστικά δηλαδή των ιχνογραφημάτων των παιδιών που πάσχουν από κατάθλιψη ή ψυχικά τραύματα.

4.13. Τα ζώα

4.13α. Η γάτα

Το παιδί που σχεδιάζει μια γάτα διακρίνεται για την ευγένεια και συνάμα την πονηριά του. Ευγενικό και πανούργο, αγαπά την ήσυχη ζωή. Η επιθετικότητά του εκφράζεται σιωπηλά.

4.13β. Ο σκύλος

Όποιο παιδί επιλέγει να σχεδιάσει σκύλο, φανερώνει χαρακτήρα καλοσυνάτο, ειλικρινή, συναισθηματικά εξαρτημένο από αυτόν που βρίσκεται δίπλα του. Η γενναιοδωρία του βασίζεται ακριβώς στην ανάγκη να έχει γύρω του πολλούς φίλους για να μπορεί να παίξει και να διασκεδάσει. Το κύριο χαρακτηριστικό αυτών των παιδιών είναι ότι «έχουν μύτη» και κατά συνέπεια κατανοούν τους ανθρώπους στη στιγμή. Να γιατί θα μπορούσαν να γίνουν καλοί ντετέκτιβ, αστυνομικοί, ψυχολόγοι ή ερευνητές.

4.13γ. Το φίδι

Η απεικόνιση φιδιού αποτελεί σπάνια επιλογή στα ελεύθερα σχέδια των παιδιών. Το φίδι είναι σύμβολο σεξουαλικότητας και θεωρείται μαγικό ζώο λόγω της ιδιότητάς του να αλλάζει δέρμα, ανανεώνοντας με αυτόν τον τρόπο την όψη του. Ένα τέτοιο σύμβολο είναι λογικό να εμφανίζεται σε αυτήν την ηλικία που το παιδί μεγαλώνοντας αλλάζει όψη και μεταβάλλεται εξωτερικά και εσωτερικά. Επίσης, αυτή η επιλογή δείχνει τη δυσκολία στην εκδήλωση συναισθημάτων, δυνατή μνήμη που όμως συνοδεύεται από ελάχιστη ομιλία. Αυτά τα παιδιά πριν εκφραστούν σκέφτονται πολύ και περιεργάζονται αυτόν που έχουν απέναντί τους. Συνήθως είναι προικισμένα με το αίσθημα της ευθύνης και έναν ισχυρό χαρακτήρα, που του επιτρέπουν να ξεπερνά με επιτυχία τα όποια εμπόδια.

4.13δ. Τα άγρια ζώα

Το κύριο χαρακτηριστικό του παιδιού που σχεδιάζει άγρια ζώα είναι η επιθετικότητα, την οποία χρησιμοποιεί κυρίως για να ξεπερνά εμπόδια. Το παιδί αυτό υιοθετεί εύκολα αρχηγικές στάσεις που θα του χρησιμεύσουν για να παρασύρει με επιτυχία τους άλλους. Παρορμητικό, ζωηρό και περήφανο, αναζητεί κυρίως την αυτονομία.

4.13ε. Οι μαιμούδες

Η απεικόνιση μαιμούδων φανερώνει ένα παιδί που διακρίνεται για την αθώα και ταυτόχρονα πολυμήχανη εξυπνάδα του. Το παιδί που σχεδιάζει αυτά τα ζώα έχει συνήθως πολλά ενδιαφέροντα και συνήθως καταφέρνει να φτάσει τους στόχους του κυρίως λόγω της αισιόδοξης στάσης του απέναντι σε κάθε προσπάθειά του.

4.13στ. Το άλογο

Το άλογο αποτελεί σύμβολο έντονης ζωτικότητας και πρόωρης ωρίμανσης, ακόμη και σεξουαλικής. Το παιδί που του αρέσει να σχεδιάζει άλογα δείχνει ασυνήθιστη αντοχή, ζωτικότητα που συνεπαίρνει, ευθυμία και ανεμελιά.

4.13ζ. Ο δράκος

Ο δράκος αποτελεί σύμβολο δύναμης. Το παιδί που τον σχεδιάζει χαρακτηρίζεται από ισχυρή θέληση, αντιμετωπίζει τις υποχρεώσεις με σοβαρότητα και επιδεικνύει θάρρος ακόμη και στην επίλυση των πιο περίπλοκων καταστάσεων. Χαρακτηρίζεται από ιδιαίτερη πνευματική ζωντάνια, που του προσδίδει αξιοσημείωτη διαίσθηση. Ανοιχτό, κοινωνικό και σχετικά υπερβολικό στις εκδηλώσεις του, ξεπερνά με αισιοδοξία τις δυσκολίες που συναντά.

4.14η. Τα ψάρια

Το ψάρι είναι φαλλικό σύμβολο, αλλά είναι επίσης σημάδι χαράς και ευθυμίας. Τα παιδιά που απεικονίζουν ψάρια έχουν εύθυμο, ήρεμο και αρκετά ευφάνταστο χαρακτήρα.

4.13θ. Τα πουλάκια

Τα πουλάκια αποτελούν εκδήλωση της φυσιολογικής ανάγκης του παιδιού να αισθανθεί χάρια και φροντίδα, παράλληλα όμως εκφράζουν και τη διάθεσή του να αναζητήσει έξω από το οικογενειακό περιβάλλον το χώρο στον οποίο θα μπορούσε να κινηθεί και να βρει μια τρυφερή επαφή στη φιλία.

4.14. Τα μηχανικά σχήματα

Η παρουσία σχημάτων και σχεδίων που δεν υπήρχαν πριν από μερικές δεκαετίες επιβάλλει την ανάλυση και αυτού του θέματος.

4.14α. Το αυτοκίνητο

Το αυτοκίνητο αποτελεί στην κοινωνία μας ένα σύμβολο ταχύτητας και ισχύος. Αν ένα παιδί απεικονίζει διαρκώς αυτοκίνητα, σημαίνει ότι προσπαθεί να αναμετρήσει τις δυνάμεις του και την ανεξαρτησία του με τον έξω κόσμο: είναι ένδειξη της επιθυμίας του για ανεξαρτησία.

4.14β. Το πλοιάριο, η βάρκα

Το πλοιάριο ή η βάρκα δηλώνουν από τη μια πλευρά την ανάγκη του παιδιού για απόδραση και από την άλλη την ανάγκη του για προστασία.

4.14γ. Το τανκ

Το τανκ επιλέγεται ως έκφραση ισχύος, προκειμένου -πίσω από αυτό- το παιδί να καλύψει μια προσωπική του αδυναμία.

4.14δ. Το αεροπλάνο ή ο πύραυλος

Το αεροπλάνο και ο πύραυλος παρουσιάζουν τα ίδια χαρακτηριστικά με το αυτοκίνητο και το πλοίο: δείχνουν δηλαδή την ανάγκη του παιδιού να κινηθεί, να εξερευνήσει, να ονειρευτεί ουρανοί και φανταστικούς κόσμους.

4.14ε. Ρομπότ και διαστημικές φιγούρες

Στα σχέδια των παιδιών βλέπουμε πολύ συχνά στις μέρες μας ρομπότ και διαστημικές φιγούρες, που εκφράζουν σταθερότητα, πρακτικό

πνεύμα και εφευρετικότητα (Evi Contti - Alberto Mani, 2003).

4.15. Κατάθλιψη

Η ανίχνευση της κατάθλιψης μέσα στη ζωγραφική δεν είναι ούτε εύκολη ούτε ασφαλής. Ακόμα και οι πιο ικανοί επαγγελματίες ψυχικής υγείας δυσκολεύονται να κάνουν διάκριση ανάμεσα στην κατάθλιψη, τις αντιδράσεις πένθους και την απλή λύπη που μπορεί να αισθάνεται ένα παιδί.

Για την ανίχνευση της κατάθλιψης ίσως είναι πιο χρήσιμο να εξετάσει κανείς τα δομικά στοιχεία στα σχέδια, αντί να προσπαθεί να την εντοπίσει από συγκεκριμένα σύμβολα. Αυτά είναι τα πολύ μικρά σχέδια, η αφύσικα ελαφριά πίεση του μολυβιού στο χαρτί και η απουσία λεπτομερειών. Επίσης το χρώμα είναι λιγότερο, ο κενός χώρος στο χαρτί μεγαλύτερος, η προσπάθεια στην εκτέλεση μικρότερη και η τελική απεικόνιση πιο περιορισμένη και με λιγότερο νόημα. Ειδικότερα, μπορεί να γίνεται η χρήση του ενός τρίτου του χαρτιού, να είναι μειωμένη η χρησιμοποίηση χαρακτηριστικών χρωμάτων, περισσότερη η μαύρη σκίαση, να υιοθετούνται γεωμετρικά σχήματα και να εμφανίζονται ζώα αλλά όχι άνθρωποι στα σχέδια. Τα παιδιά που παρουσιάζουν έντονα αρνητικά θέματα διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο να εκδηλώσουν κατάθλιψη.

Σε γενικές γραμμές το πένθος και η απώλεια είναι εύκολο να αναγνωριστούν στα παιδικά σχέδια. Σε αυτές τις περιπτώσεις γίνεται συχνή χρήση του μαύρου χρώματος, των δακρύων και της βροχής. Άλλες ενδείξεις είναι: θέματα απομόνωσης που υποδηλώνουν αισθήματα αποξένωσης, εγκατάλειψης και απόρριψης. Ακόμα, θέματα καταστροφικά που περιλαμβάνουν μίσος για τον εαυτό τους, αυτοδυσφήμιση, αυτοκαταστροφή, ενochές και ιδιαίτερα χαμηλά αυτοεκτίμηση.

4.16. Ψυχικό τραύμα

Το ψυχικό τραύμα μπορεί να οφείλεται στην κακοποίηση του παιδιού εντός ή εκτός της οικογένειας, στην κοινωνική βία ή σε μια μεγάλη φυσική καταστροφή. Εδώ οι ενδείξεις στις παιδικές ζωγραφιές διαφέρουν ανάλογα με την αιτία που το προκάλεσε. Γενικά όμως τα χρώματα που χρησιμοποιούν τα παιδιά είναι μάλλον περιορισμένα. Μεταχειρίζονται κυρίως το μαύρο και το κόκκινο (Malchiodi, 1997). Προσπαθούν να τελειώσουν γρήγορα την εικόνα, δίνοντας μικρή σημασία στις λεπτομέρειες και ζωγραφίζοντας ατελείς και κακοφτιαγμένες μορφές. Τα εικαστικά τους έργα είναι απλοϊκά και συχνά μοιάζουν με στερεότυπες καρικατούρες ή μοντζουρώματα.

Εάν το ψυχικό τραύμα έχει σχέση με την κοινωνική βία (πόλεμος, ταραχές) τότε στις ζωγραφιές των παιδιών επαναλαμβάνονται εικόνες σχετικές με το τραυματικό συμβάν ή με θέματα διάσωσης (όπως την άφιξη της αστυνομίας ή των πυροσβεστών), καθώς και με βίαιες ή καταστροφικές πράξεις (εναντίον του επιτιθέμενου ή του δράστη). Ένα δομικό χαρακτηριστικό είναι η υπερβολική σκίαση στις ζωγραφιές τους.

Εάν το ψυχικό τραύμα έχει σχέση με τη σεξουαλική κακοποίηση του παιδιού, τότε ένας από τους ισχυρούς δείκτες είναι η παρουσία έντονα σεξουαλικών παραστάσεων στις ζωγραφιές. Ένα

άλλο χαρακτηριστικό είναι οι ατελείς ανθρώπινες μορφές. Εμφανίζουν κάποιο βαθμό αποδιοργάνωσης των μελών του σώματος.

Τέλος, το πρόβλημα μπορεί να οφείλεται σε καταστροφικά γεγονότα (φωτιά, ακρωτηριασμοί, απώλεια αγαπημένου ατόμου). Σε αυτήν την περίπτωση τα παιδιά χρησιμοποιούν σκούρα χρώματα, κυρίως μαύρο, παρουσιάζουν τάσεις παλινδρόμησης σε προηγούμενο στάδιο ζωγραφικής και παρουσιάζεται μια έντονη επανάληψη της απεικόνισης για μεγάλα χρονικά διαστήματα (Cathy A. Malchiodi, 1988).

Πέρα από αυτά υπάρχουν και κάποια τεστ που γίνονται κυρίως από ειδικούς.

5. Τεστ αναγνώρισης ψυχοσυναισθηματικής κατάστασης

Το σχέδιο μας λέει πολλά για τη φύση των φαντασιώσεων και των απωθήσεων και επιτρέπει τη διάλυσή τους, προσφέροντας ευκαιρίες έκφρασης. Μέσα από τα σχέδια τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να εξωτερικεύσουν αδυναμίες, αντιπάθειες, άγχη, όπως επίσης όνειρα και προσδοκίες. Αυτό ήταν πάντα για εμάς τους ενήλικες ένας τρόπος να προσπαθήσουμε να εισβάλλουμε στον εσωτερικό τους κόσμο και να ερμηνεύσουμε ένα μέρος του. Στα παιδιά δίνονται συχνά συγκεκριμένα θέματα για να ιχνογραφήσουν, προκειμένου να επιτύχουν την τροχοδρόμηση των συνειρμών τους. Μάλιστα ορισμένα από τα θεματοποιημένα αυτά σχέδια έχουν εξελιχθεί σε διαγνωστικά μέσα, σε tests, με σκοπό την έρευνα της προσωπικότητας και των συναισθηματικών απόψεων. *Ενώ στην αρχή το παιδικό σχέδιο χρησιμοποιήθηκε στα τεστ μέτρησης του δείκτη νοημοσύνης (IQ) των παιδιών, έγινε σύντομα φανερό ότι αποτελεί έκφραση ολόκληρης της προσωπικότητας.*

Υπάρχουν όμως και τα προβολικά τεστ, τα οποία αποτελούν την πιο καλλιεργημένη μορφή των διαγνωστικών μέσων με βάση το ιχνογράφημα και μια από τις πιο πρωτότυπες τεχνικές της σύγχρονης ψυχολογίας. Πρόκειται για θεματοποιημένα ιχνογραφικά τεστ, που χαρακτηρίζονται και για την ποικιλία και για τη σχετική κλιμάκωσή τους από τα πιο απλά έως τα πιο σύνθετα.

Η ερμηνεία τους στηρίζεται είτε στην αντικειμενική απαρίθμηση σημείων και γνωρισμάτων μέσα στο ιχνογράφημα, είτε στην κλινική εκτίμηση, είτε τέλος στη σύνθεση και των δυο. Στα περισσότερα η ερμηνεία στηρίζεται επίσης στη συνειρμική αξία που έχουν τα σχόλια του παιδιού, είτε αυτά είναι αυθόρμητα είτε προκαλούνται με τη βοήθεια ειδικών ερωτηματολογίων.

Το υλικό που χρησιμοποιούν είναι πολύ περιορισμένο, σε μερικές περιπτώσεις μόνο χαρτί και μολύβι, και σε άλλες τα κοινά χρώματα. Οι εντολές τους είναι ελαστικές και ανεκτικές και τα περισσότερα εφαρμόζονται με συντομία.

Ορισμένα από τα τεστ απαιτούν από το παιδί την ιχνογραφική επανάληψη του ίδιου μοτίβου περισσότερο από μια φορά, με σκοπό τη σύγκριση των αναλογιών που υπάρχουν ανάμεσα στα διάφορα ιχνογραφήματα.

Οργάνωση του τεστ

Δίνονται στο παιδί: ένα μολύβι, μια γομολάστιχα, μια ξύστρα, επτά ξυλομπογιές (μπλε,

πράσινο, κόκκινο, κίτρινο, μωβ, καφέ και μαύρο) και μερικές κόλλες χαρτί χωρίς γραμμές. Στα τεστ δεν δίνουμε στο παιδί όργανα όπως τρίγωνο, χάρακα, διαβήτη κτλ.

Στη συνέχεια λέμε στο παιδί: «Ζωγράφισε το τάδε (ένα σπίτι, μια φιγούρα, μια οικογένεια κτλ.) όσο πιο όμορφα γίνεται. Αν θέλεις μπορείς να χρησιμοποιήσεις και τις ξυλομπογιές που έχεις».

Όπως ισχύει για κάθε τεστ, έτσι και σε αυτό δεν είναι σωστό να επέμβουμε στο σχέδιο του παιδιού με άμεσο ή έμμεσο τρόπο. Έμμεσος τρόπος είναι ο λεκτικός, παρακινώντας π.χ. το παιδί να σχεδιάσει κάτι συγκεκριμένο. Μπορούμε όμως να το ενθαρρύνουμε επιβραβευοντάς το και παροτρύνοντάς το να συνεχίσει την προσπάθειά του.

Σε πιθανές ερωτήσεις και απορίες του παιδιού προσπαθούμε να μη δώσουμε συγκεκριμένες απαντήσεις που μπορεί να κατευθύνουν το σχέδιό του. Απαντήσεις ανοιχτές όπως «Κάνε το όπως θέλεις, σίγουρα θα είναι καλό» αρκούν σε ένα παιδί για να συνεχίσει. Στο τέλος ζητάμε από το παιδί να γράψει το όνομά του, την ημερομηνία γέννησης και την ημερομηνία κατασκευής του σχεδίου. Αν δεν μπορεί, τα γράφουμε εμείς (E. Crotti - A. Mani, 2003).

Η οργάνωση είναι κοινή για όλα τα τεστ που θα ακολουθήσουν στο κεφάλαιο αυτό.

5.1. Το τεστ της ανθρώπινης φιγούρας

Ένα θέμα, που θεωρήθηκε ότι συγκεντρώνει την προβολή του ατόμου και που γι' αυτό χρησιμοποιείται ιδιαίτερα για τη διερεύνηση ορισμένων απόψεων της προσωπικότητας, είναι η απόδοση της φιγούρας του ανθρώπου, η οποία κάνει την εμφάνισή της περίπου στο τρίτο έτος, με τη μορφή του «γυρίνου», όπως αναλύθηκε στο κεφάλαιο 3.

Σχεδιάζοντας έναν άνθρωπο, το παιδί αναπαριστά ασυνείδητα τον εαυτό του και κατά συνέπεια την αντίληψή του για το σώμα του και τις επιθυμίες του. Συνήθως μπορούμε να διαπιστώσουμε κάποιες ομοιότητες ανάμεσα στην απεικόνιση του «ανθρώπακου» και στα χαρακτηριστικά του παιδιού που το σχεδίασε.

Η απλοϊκότητα του αρχικού αυτού σχήματος του ανθρώπου δεν οφείλεται μόνο στην έλλειψη συντονισμού και οργάνωσης των κινήσεων του παιδιού που το ζωγραφίζει, αλλά και στην αδρότητα που έχει η παράσταση του παιδιού για το ίδιο το σώμα του.

Από την αρχή ακόμα το σχετικό ιχνογράφημα φέρει την προσωπική σφραγίδα του κάθε παιδιού. Στην απεικόνιση του ανθρώπου-γυρίνου παρατηρούνται κάποιες διαφορές από παιδί σε παιδί. Σε έναν παιδικό σταθμό η καθημερινή παρατήρηση των σχεδίων των παιδιών έδειξε ότι ακόμα και αυτό το απλό θέμα κάθε παιδί το αποδίδει με έναν διαφορετικό τρόπο, που είναι καθαρά δικός του. Η διαφορά μπορεί να είναι στο μέρος της κόλλας στο οποίο τοποθετήθηκε ο άνθρωπος-γυρίνος ή στο μέγεθος που το παιδί επέλεξε να του δώσει ή στην ποιότητα των ιχνών κ.ά. Όπως είναι φυσικό με την πάροδο των χρόνων οι διαφορές γίνονται πιο ευδιάκριτες από παιδί σε παιδί.

Στη γενικότερη βιβλιογραφία υπάρχει η πεποίθηση ότι όταν το παιδί ζωγραφίζει έναν οποιοδήποτε άνθρωπο, σχεδιάζει τον εαυτό του, έτσι όπως είναι σε θέση να τον αντιληφθεί. Συνεπώς η μορφή του ανθρώπακου, είτε μόνη της είτε μέσα σε κάποιο ευρύτερο περίγυρο, μπορεί να παρέχει ενδιαφέρουσες ενδείξεις για την προσωπικότητα του παιδιού. «Η εικόνα που έχει ο άνθρωπος για το σώμα του δεν είναι δεδομένη και έμφυτη, είναι μια αντίληψη σύνθετη που διαμορφώνεται αργά και προοδευτικά» (Schider, 1968, 35). Παρακολουθώντας το παιδί να σχεδιάζει και τελικά εκτιμώντας το σχήμα που εφάρταξε, μπορεί κανείς να συγκεντρώσει διάφορες πληροφορίες για την παράσταση που έχει σχετικά με το σώμα του.

Το γεγονός ότι το παιδί κατορθώνει να αποδώσει τη μορφή του ανθρώπακου που είναι, μάλλον σημαίνει ότι και η αντίστοιχη νοητική παράσταση που έχει για το σώμα του ή και για το σώμα του ανθρώπου γενικότερα είναι αδρή και απλή. Αυτά βέβαια ισχύουν αν συνυπολογίσουμε και την ανικανότητα του παιδιού να σχεδιάσει αυτό ακριβώς που σκέφτεται. Λογικό είναι να σχεδιάζει πάντοτε κάτι λιγότερο, δηλαδή ό,τι του επιτρέπει η λεπτή του κινητικότητα.

Υπάρχει και μια διαφορετική άποψη, αυτή του Arno Stern (1971, 28), ο οποίος πιστεύει ότι η εξέλιξη την οποία διαγράφει τελικά ο άνθρωπος «μέσα στα σχέδιά του αποκρυσταλλώνει μια σειρά από διαδοχικές αισθήσεις, από διάφορα βιώματα που το παιδί αισθάνεται στη διάρκεια της κήσης στην οποία και διαπλάθεται». Την ιδέα αυτή εξειδικεύει, για να μας διευκρινίσει ότι οι μορφές που παίρνει ο ανθρώπακος στην ιχνογραφική του απεικόνιση εκφράζουν αισθήσεις του παιδιού από την προγεννητική του ζωή, αισθήσεις σε συσχέτισμό με το πώς εμφανίστηκαν στο έμβρυο οι οργανικές λειτουργίες του.

Στο τεστ αυτό όπως και σε κάθε ιχνογραφικό τεστ όσο πιο αυθόρμητο, τόσο πιο αποκαλυπτικό γίνεται επί της ουσίας. Σύμφωνα μάλιστα με τη Ferrari (1977, 105), «η συνείδηση που έχει το παιδί ότι ζωγραφίζει τον εαυτό του μπορεί να του διεγείρει μηχανισμούς αυτοάμυνας». Κάτω από την επίδραση των μηχανισμών αυτών το παιδί είναι δυνατόν να ζωγραφίσει έτσι τον εαυτό του, ώστε η αυτοπροσωπογραφία του να συμπίπτει με την ιδανική εικόνα που έχει για τον εαυτό του.

Γενικά ένα παιδί αποφεύγει να ζωγραφίσει τον εαυτό του άμεσα και αυθόρμητα. Αυτό που ζωγραφίζει πολύ εύκολα είναι «ένας άνθρωπος» ή «ένα παιδί», άσχετα αν εμείς σύμφωνα με τα παραπάνω ξέρουμε ότι ακόμη και σε αυτά τα σχέδια θα βρούμε το ίδιο το άτομο.

Η εξέλιξη του σχεδίου

Το τεστ της ανθρώπινης φιγούρας μας δίνει μια πρώτη αλλά αρκετά σωστή εικόνα της ψυχοσωματικής ανάπτυξης και του επιπέδου σχεδιαστικής εξέλιξης, στο οποίο έχει φτάσει το παιδί.

5.1α. Η διεξαγωγή του τεστ

Σύμφωνα με τον Emanuel F. Hammer (1997) το τεστ έχει την προοπτική να αποσπάσει τρεις τύπους: το πορτρέτο του ίδιου, ενός ιδανικού εαυτού και την απεικόνιση ενός σημαντικού για το υποκείμενο ατόμου (γονείς, αδέρφια κτλ.).

5.1β. Το πορτρέτο του ίδιου

Απεικονίζει το πώς νομίζει το άτομο ότι είναι. Το περίγραμμα του σώματος (λεπτό ή χοντρό), μια γαμνή μύτη ή παραμορφωμένα άκρα, αναπαράγονται συχνά, ακριβώς όπως είναι. Ατομα με μέσο ή χαμηλό I.Q. συνήθως σχεδιάζουν τον εαυτό τους, όπως τον βλέπουν στον καθρέφτη. Εάν το παιδί έχει ένα προβληματικό δεξί χέρι, θα το ζωγραφίσει στο αριστερό μέρος. Βέβαια η ικανότητα να ζωγραφίζει το πάσχον μέλος σπάνια βρίσκεται σε τέτοιου νοητικού επιπέδου άτομα. Έχει παρατηρηθεί ότι σωματικά ελαττώματα ή ψυχικές ανικανότητες αναπαράγονται στη ζωγραφιά ενός ατόμου μόνο αν τα έχει συνειδητοποιήσει.

Μαζί με την προβολή των αισθημάτων ή των ψυχικών ελαττωμάτων, το υποκείμενο προβάλλει και τις «αρετές» του: φαριδιές πλάτες, μυώδη κατασκευή κτλ. Αυτό γίνεται σε τέτοιο βαθμό, ώστε συχνά έχουμε από διάφορα άτομα παρόμοιες εικόνες.

Μαζί με τον εξωτερικό του εαυτό ο άνθρωπος εμφανίζει και μια εικόνα του ψυχολογικού του εαυτού. Ατομα με ικανοποιητικό ύψος ή ψηλά άτομα μπορεί να ζωγραφίσουν μια μικροσκοπική φιγούρα με χέρια να αιωρούνται αβοήθητα μακριά στα πλάγια και με ικετευτική έκφραση. Εδώ, το άτομο εμφανίζει την ψυχολογική εικόνα του εαυτού του σαν μικροσκοπική και αβοήθητη, με ανάγκη υποστήριξης.

Όταν το παιδί σχεδιάζει τα ρούχα του να κρέμονται όπως σε μια κρεμάστρα, δείχνει έλλειψη προσωπικότητας. Η ζωγραφιά ενός κλόουν δείχνει την αβλαβή ενστικτώδη παρόρμηση του ατόμου. Και η δευτερεύουσα χρήση αυτής της εικόνας είναι μια προσπάθεια να τραβήξει την προσοχή.

Όλα αυτά τα θέματα υποστηρίζουν τη θέση ότι ο ζωγραφισμένος άνθρωπος αντιπροσωπεύει ένα ψυχολογικό πορτρέτο.

5.1γ. Ο ιδανικός εαυτός

Σε ασθενείς που έρχονται με πρόβλημα παχυσαρκίας έχει παρατηρηθεί ότι αυτοί που ζωγραφίζουν τον ιδεώδη εαυτό τους λεπτό, έχουν καλύτερη πρόγνωση.

5.1δ. Το σημαντικό πρόσωπο

Στη ζωγραφιά ενός σημαντικού προσώπου εμφανίζονται τωρινά ή παλιότερα συναισθήματα του ατόμου για αυτόν που ζωγραφίζει.

Η αποτύπωση στη σελίδα μιας συγγενικής φιγούρας αντί του εαυτού τους απαντάται συχνότερα σε παιδικές ζωγραφιές. Το άτομο που κυρίως ζωγραφίζουν είναι ένας από τους γονείς. Αυτό δείχνει τη σημασία του γονιού στη ζωή του παιδιού και την ανάγκη ενός προτύπου για να ταυτιστεί. Έτσι, το είδος της μητρικής ή της πατρικής φιγούρας που εμφανίζει το παιδί στη ζωγραφιά του είναι συχνά ένα προφητικό στοιχείο που προβλέπει ποια στοιχεία ακόμα, χρόνια αργότερα, θα ενσωματώσει το παιδί.

Σε αυτή τη μέθοδο, οι ζωγραφιές εμφανίζουν τον εαυτό μας όπως τον νιώθουμε ή όπως θα θέλαμε να είναι.

Ερμηνείες

Ερμηνείες που αφορούν στο πώς ένα παιδί αναπαριστά τα διάφορα σημεία του σώματος αναφέρονται αναλυτικά στο κεφάλαιο 4.

Αναλογίες και δυσαναλογίες

Οι αναλογίες αφορούν στη σχέση ανάμεσα στο κεφάλι, τον κορμό και στα άκρα και στη μέση των διαφόρων λεπτομερειών καθενός από αυτά μεταξύ τους. Δεν υπάρχει ακριβής κανόνας για να καθορίσουμε μια σωματική αναλογία, η οποία εξάλλου αποκτάται με την εξέλιξη της σχεδιαστικής ωρίμανσης και της συνολικής ανάπτυξης του παιδιού.

5.1ε. Εναλλαγή στο τεστ της φιγούρας

Η Ena Vazquez Nuttall και ο Allen Ivey (2002, 203) υποστηρίζουν ότι «τα περισσότερα παιδιά τελειώνουν τη ζωγραφιά στο τεστ σε πέντε ή δέκα λεπτά. Αφού τελειώσουν την πρώτη ζωγραφιά, πρέπει να ζωγραφίσουν ένα άλλο άτομο του αντίθετου φύλου». Με τα μικρά παιδιά είναι συχνά αναγκαίο να ρωτήσουμε αν η πρώτη τους ζωγραφιά είναι αγόρι ή κορίτσι. Μετά, μπορούμε να τους ζητήσουμε να κάνουν ένα αγόρι ή ένα κορίτσι. Αυτό μπορεί να είναι απαραίτητο, επειδή ενδεχομένως τα παιδιά δεν καταλαβαίνουν τι σημαίνει «αντίθετο φύλο».

5.1στ. Η ποιότητα του σχεδίου

Ένα βασικό ερώτημα είναι αν η ποιότητα ενός παιδικού σχεδίου μπορεί να επηρεάσει την ερμηνεία του θεραπευτή. Ο Hammer (1958) αρνείται εντελώς την ύπαρξη αυτής της διάστασης. Στη γενικότερη βιβλιογραφία υποστηρίζεται ότι οι πιο λεπτομερείς και υψηλής ποιότητας ζωγραφιές δεν δείχνουν πιο πλούσιο εσωτερικό κόσμο. Με άλλα λόγια οι χαμηλής ποιότητας ζωγραφιές έχουν τόσους συναισθηματικούς δείκτες και σημάδια δυσπροσαρμοστικότητας όσους και αυτές της υψηλής ποιότητας.

Σύμφωνα με τον Θ. Μπέλλα (2000, 53) «έχει παρατηρηθεί ότι πολλές φορές κατά την αναπαράσταση του ανθρώπου το παιδί παραλείπει να αποδώσει ορισμένα σημεία ή ορισμένα μέρη του σώματος. Τα πιο συνηθισμένα από αυτά είναι τα χέρια και ο λαιμός, ενώ αυτό συμβαίνει πιο σπάνια με τα μάτια». Όπως είναι φυσικό, αυτό το φαινόμενο των παραλείψεων τράβηξε ιδιαίτερα την προσοχή των ερευνητών, οι οποίοι προσπάθησαν να το ερμηνεύσουν. Οι αντιλήψεις τους όμως είναι εντελώς διαφορετικές και αντίθετες σε αυτό το σημείο. Σύμφωνα με απόψεις των κλινικών, οι παραλείψεις μελών του σώματος σχετίζονται με την ψυχολογική κατάσταση και τη βιωμένη εμπειρία του παιδιού που ζωγραφίζει. Επειδή όμως η προσπάθειά τους για ερμηνεία στηρίζεται στη «μελέτη περιπτώσεων» και σε γόνιμες προσωπικές τους διαισθήσεις, δεν είναι σπάνιο οι απόψεις τους να παρουσιάζονται αντιφατικές και συνεπώς αβέβαιες. Το ίδιο φαινόμενο, η απουσία των χεριών και των βραχιόνων, για την Α. Ferraris (1977, 101) «δείχνει σύμπτωμα μειωμένης αυτοεκτίμησης και ανασφάλειας του παιδιού». Για την Ν. Kim-Chi (1989, 146) «αποτελεί ανικανότητα του υποκειμένου να αποκαταστήσει κοινωνικές σχέσεις, καθώς και αίσθημα ενοχής».

Υπάρχουν όμως κι άλλες απόψεις, εντελώς αντίθετες από τις προαναφερθείσες. Λόγου χάρι της Kellogg (1969,45), η οποία λέει ότι «η αιτία της παράλειψης των χεριών δεν είναι ανωριμότητα ή

αμέλεια του παιδιού». Αντιθέτως υποστηρίζει ότι τις περισσότερες φορές η παράλειψη τμημάτων του προτύπου μπορεί και να οφείλεται στην ίδια τη φύση της γραμμής, που γεννάει δυσκολίες στο παιδί κατά την προσπάθειά του να συμπληρώσει όπως πρέπει όλα τα μέρη του αντικειμένου που έτυχε να ιχνογραφεί.

Η Machover (1949), στην αρχική της παρουσίαση του τεστ της ανθρώπινης φιγούρας, ανέφερε ότι η δουλειά της βασίστηκε σε ένα «ουσιαστικό αρχείο σχεδίων» και ότι πραγματοποιήθηκαν κάποιες μικρής έκτασης έρευνες για να αξιολογηθεί η ακρίβεια με την οποία οι κλινικοί θα μπορούσαν να συσχετίσουν τα σχέδια με αναφορές περιπτώσεων. Μεταγενέστερες έρευνες έδωσαν μεικτά αποτελέσματα (Glyn. V. Thomas and Agele M. J. Silk, 1997). Η Anastasi (1976) υποστήριξε ότι οι καλύτερα ελεγμένες έρευνες δεν υποστηρίζουν τις ερμηνείες της προσωπικότητας που πρότεινε η Machover. Αυτή η έλλειψη υποστήριξης για τα προβολικά σχεδιαστικά τεστ σε κάποιο βαθμό μπορεί να ιδωθεί μέσα σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, δηλαδή τη γενικότερα φτωχή επιβεβαίωση των αποτελεσμάτων των προβολικών τεστ προσωπικότητας όταν αξιολογούνται με επαρκώς ελεγμένες έρευνες. Ο Nunnaly συμπεράνει ότι «σαν ομάδα τα προβολικά τεστ δεν παρέχουν έγκυρες μετρήσεις των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας» (1978, σελ. 571).

Ένα άλλο πρόβλημα σχετικά με την εγκυρότητα πολλών προβολικών ερμηνειών είναι ότι τα στοιχεία των σχεδίων που υποστηρίζεται ότι έχουν κλινική σημασία είναι επίσης γνωστό ότι αποτελούν μερικώς μια λειτουργία της φυσιολογικής σχεδιαστικής διαδικασίας. «Για να αναφέρουμε ένα μόνο παράδειγμα, η παράλειψη των βραχιόνων και των χεριών θεωρείται ότι αντανακλά συναισθήματα αδυναμίας» (Glyn. V. Thomas and Angele M. J. Silk, 1997, σελ. 167). Ωστόσο είναι συνηθισμένο για παιδιά μικρότερα των πέντε ετών να παραλείπουν τους βραχιόνους ή και τα χέρια στα σχέδια τους. Είναι δύσκολο λοιπόν να πιστέψουμε ότι όλα τα τετράχρονα παιδιά υποφέρουν από αισθήματα αδυναμίας και γι' αυτό παραλείπουν τους βραχιόνους από τα σχέδιά τους. Ίσως θα ήταν ευνοϊκότερη η χρησιμοποίησή τους λιγότερο ως τεστ προσωπικότητας και περισσότερο ως εργαλείο που θα διευκολύνει τη συζήτηση με ένα παιδί. Η Anastasi συμπεραίνει ότι τα προβολικά τεστ μπορούν «να εξυπηρετήσουν καλύτερα σε διαδοχικές φάσεις, υποδεικνύοντας στοιχεία για περαιτέρω διερεύνηση ή υποθέσεις σχετικά με το άτομο για επακόλουθη επαλήθευση» (1976, 587).

5.2. Το τεστ του σπιτιού

Το τεστ του σπιτιού, όπως υποστηρίζει ο Θ. Μπέλλας (2000, 87), είναι από τα πιο συνηθισμένα. Ένα σπίτι είναι από πιο αγαπημένα αντικείμενα που επιλέγουν τα παιδιά να ζωγραφίσουν. Έτσι υπήρχε σε πληθώρα και αυτό είχε ως φυσικό επακόλουθο την ενασχόληση πολλών ερευνητών (E. Harlock, L. Peck, M. Kerr, N. Buck). Επίσης πρόκειται για ένα από τα πιο απλά τεστ με την πολύ απλή εντολή: «Ζωγράφησε ένα σπίτι». Η ακριβής οργάνωση του τεστ αναφέρεται στο υποκεφάλαιο 5.1.

Υπάρχουν διάφορα κτίρια που μοιάζουν με σπίτια, όπως οι εκκλησίες, τα σχολεία, οι πολυκατοικίες κ.ά., όμως στις περισσότερες έρευνες ως σπίτι εννοείται ό,τι μπορεί να στεγάσει έναν άνθρωπο, δηλαδή όλα τα παραπάνω. Εξάλλου στα πρώτα στάδια του ιχνογραφήματος τα κτίρια αυτά δεν έχουν και πολύ μεγάλες διαφορές μεταξύ τους.

Η αναπαράσταση ενός σπιτιού περνάει κι αυτή από πολλά στάδια, σημαντικότερα όμως είναι τα αρχικά και κυρίως το πρώτο, γιατί είναι και το πιο εκφραστικό. Το πρώτο στάδιο είναι, σύμφωνα πάλι με τον Μπέλλα (2000, 89), «εκείνο που το παιδί αρχίζει να ζωγραφίζει το σπίτι σύμφωνα με ένα απλό μοντέλο, δηλαδή ένα τρίγωνο για στέγη και ένα όρθιο παραλληλόγραμμο για το κυρίως οίκημα». Η παράστασή του συνήθως συμπληρώνεται και με δυο παράθυρα και μια πόρτα. Ορισμένοι μελετητές συνέδεσαν το σπίτι με το μητρικό πρόσωπο: η στέγη αναπαριστά τα μαλλιά, τα παράθυρα τα μάτια, η πόρτα το στόμα. Πρόκειται για έναν ανθρωπομορφισμό που επαναλαμβάνεται πολύ συχνά, κυρίως στα μικρότερα παιδιά, και που ενισχύει την ιδέα ότι στο σχέδιο το παιδί προβάλλει τα συναισθήματά του. Αρκετά εκφραστικό όμως παραμένει και το δεύτερο στάδιο, στο οποίο το σπίτι προεκτείνεται με ένα ακόμη όρθιο ορθογώνιο παραλληλόγραμμο συνήθως προς τα δεξιά και η στέγη προεκτείνεται κι αυτή πάνω από το καινούριο μέρος του σπιτιού. Σε αυτό το νέο παραλληλόγραμμο συνήθως προστίθενται και δύο παράθυρα, ενώ εδώ μεταφέρεται στις περισσότερες περιπτώσεις και η πόρτα.

Ο Α. Stern (1971) πρόσεξε ότι το παιδί στα πρώτα εξελικτικά στάδια της ιχνογραφικής του ικανότητας ιχνογραφεί σπίτια-πρόσωπα όπως και πρόσωπα-σπίτια, που θυμίζουν τη μορφή του ανθρώπου, και ανθρωπάκια που η γενικότερη σωματική τους συγκρότηση θυμίζει έντονα τη δομή του σπιτιού.

5.2α. Η ερμηνεία

Το σχέδιο του σπιτιού έχει σημαντικό συναισθηματικό περιεχόμενο. Αναπαριστά τον τρόπο ζωής του παιδιού, τη σχέση του με τους γονείς του, το ρόλο του στην οικογένεια και στον τρόπο της προετοιμασίας του για την αντιμετώπιση του έξω κόσμου. Αυτός είναι και ο λόγος που δόθηκε τόσο μεγάλη σημασία στην απεικόνιση ενός σπιτιού στο παιδικό ιχνογράφημα.

Ένα σπίτι με τζάκι λόγου χάρη που καπνίζει, μας παρέχει την ένδειξη της οικογενειακής συνοχής και θαλπωρής: για να βγαίνει καπνός, πάει να πει ότι κάτω στη φωτιά κάτι βράζει. Το πιο πιθανό είναι να υποθέσουμε ότι πρόκειται για μια χύτρα, μέσα στην οποία ετοιμάζεται κάτι για όλη την οικογένεια, κάτι που θα την συγκεντρώσει γύρω από το τραπέζι. Κατά συνέπεια, μέσα στο σπίτι υπάρχουν άνθρωποι που συμβιώνουν και ταυτόχρονα, υπάρχει η μέριμνα για τα κοινά τους προβλήματα. Βέβαια, σύμφωνα με τον J. Buck, (1948), ενώ καθαυτή η έλλειψη της καμινάδας δεν είναι ένδειξη ανωμαλίας, όταν υπάρχει πρέπει να θεωρηθεί φαλλικό σύμβολο, γι' αυτό και οι παράξενες εμφανίσεις και το υπερβολικό της μέγεθος πρέπει να συνδυαστούν με σεξουαλικές διαταραχές του παιδιού.

Όταν το παιδί ιχνογραφεί το σπίτι με τη γνωστή διαφάνεια, τοποθετώντας στο εσωτερικό τα έπιπλα και τα αντικείμενα που γνωρίζει, μας «φανερώνει με πολύ άμεσο τρόπο την χαρούμενη

εικόνα που έχει συγκρατήσει για το σπιτικό περιβάλλον του. Αντίθετα ένα σπίτι ζωγραφισμένο χωρίς χρώματα, με μικρούτσικα παράθυρα, με στέγη χωρίς καμινάδα, χωρίς είσοδο ή μια είσοδο αδιέξοδη, μπορεί να είναι ένα σπίτι που απωθεί συγκινησιακά το παιδί» (Ferraris 1977, 110).

«Η απουσία της πόρτας ή του δρόμου» στο σχέδιο του παιδιού, μας λέει σχετικά η R. Davido (1971, 65), «μας κάνει να σκεφτούμε την αναδίπλωση του παιδιού στον εαυτό του, την έλλειψη και αποφυγή επικοινωνίας».

Η ερμηνεία του τεστ αυτού στηρίζεται κυρίως στην απεικόνιση των στοιχείων που υπάρχουν στο σχέδιο, αλλά συμπληρώνεται και από την κατάλληλη εκμετάλλευση των συνειρημών του παιδιού, στους οποίους μπορεί να φτάσει κανείς μέσω κάποιων ερωτήσεων όπως: «Ανάφερέ μου τα μέλη της οικογένειας που μένει σε αυτό το σπίτι, το φύλο και την ηλικία τους. Τι λένε οι γείτονες για την οικογένεια αυτή; Είναι καλή ή κακή; Γιατί λένε ότι είναι καλή ή κακή; Τι λένε η οικογένεια για τους γείτονές της; Τα παιδιά αυτής της οικογένειας θέλουν να παίξουν με τα γειτονόπουλά τους; Τα γειτονόπουλα παίζουν με τα παιδιά αυτής της οικογένειας; Ποιο είναι το πιο στενάχωρο γεγονός που συνέβη σε αυτό το σπίτι; Περνώντας κάποιος είπε ότι άκουσε φωνές από τα σπίτι. Γιατί; Ποιος φώναζε; κτλ.» (Θ. Μπέλλας, 2000, 151).

Σύμφωνα με κάποιες παρατηρήσεις του Kerr (1937), η μορφή του σπιτιού διαφέρει από παιδί σε παιδί κι από περίπτωση σε περίπτωση, γεγονός όμως είναι ότι πάντοτε διατηρεί πολλά βασικά χαρακτηριστικά του και έχει ορισμένη ομοιογένεια. Από την άποψη αυτή παρουσιάζεται ως πιο σταθερό κι από αυτό του ανθρώπακου, γι' αυτό άλλωστε χρησιμοποιήθηκε και ως στοιχείο για τον έλεγχο της σταθερότητας ή της αστάθειας της ψυχολογικής κατάστασης του υποκειμένου (Crotti, E. and Magni, A., 2003, 129).

5.2α. Το μέγεθος

Τα παιδι που σχεδιάζει ένα μεγάλο σπίτι δείχνει ότι είναι αυθόρμητο, ανοιχτό στη ζωή και στη φύση. Παρορμητικό και εγκάρδιο, είναι ικανό να προσφέρει αγάπη και φιλία. Αντίθετα ένα μικρό σπίτι σημαίνει περισυλλογή και ιδιωτική ζωή, που επιτρέπουν στο παιδί να βρίσκει καταφύγιο για να χαλαρώσει σε στιγμές κόπωσης. Το παιδί φανερώνει ντροπαλό και εσωστρεφή (αλλά όχι κλειστό) χαρακτήρα: έχει διαρκώς ανάγκη από τις επιβεβαιώσεις των οικείων του πριν αντιμετωπίσει τις κοινωνικές υποχρεώσεις.

Το παιδί που σχεδιάζει το σπίτι σαν κάστρο είναι δυνατός χαρακτήρας. Αποτελεί χαρακτηριστικό σχέδιο του παιδιού που του αρέσει να φαντασιώνεται επινοώντας πρόσωπα και φανταστικούς φίλους, με τους οποίους συνομιλεί με έναν εντελώς δικό του τρόπο (Crotti, E. and Magni, A., 2003, 132).

5.2β. Η στέγη

Για να περάσουμε στο σχεδιασμό της στέγης, ένα σπίτι με «πατικωμένη» οροφή ή πολύ πλατιά φανερώνει κάποιο πρόβλημα στο εσωτερικό της οικογένειας. Ενώ όταν στο σπίτι υπάρχει σοφίτα στην οποία μπορεί και να δούμε ένα στρογγυλό παράθυρο, βρισκόμαστε απέναντι από ένα παιδί

προικισμένο με ζωηρή φαντασία, που όμως δεν εκδηλώνεται εξαιτίας περιορισμών και απαγορεύσεων. Επιπρόσθετα μια κεραία στη στέγη του σπιτιού φανερώνει την ιδιαίτερη προσοχή του παιδιού για ό,τι συμβαίνει γύρω του.

5.2γ. Οι πόρτες

Πολύ χαρακτηριστικές όμως είναι και οι πόρτες στα σχέδια των σπιτιών. Γενικά η πόρτα εκφράζει τον τρόπο να επικοινωνούμε με το περιβάλλον. Αν είναι κλειστή και χωρίς χερούλι, δηλώνει ντροπαλότητα και δυσκολία στις σχέσεις. Αν αντίθετα το χερούλι είναι ευδιάκριτο, το παιδί είναι διαθέσιμο και εξωστρεφές. Κλειδαριές ή μάνταλα φανερώνουν αισθήματα ενοχής (συνήθως σχετικά με τη σεξουαλικότητα), φόβο για επαφή, φόβο του παιδιού να το βλέπουν και να το κρίνουν. Ακόμα, δύο πόρτες, πιθανότατα σε δύο πλευρές του σπιτιού, μας παραπέμπουν σε κάποια σύγκρουση ανάμεσα στους γονείς, που μπορεί να είναι ένας πραγματικός χωρισμός ή ο φόβος του παιδιού ότι πρόκειται να συμβεί. Γενικά μανταλωμένα παράθυρα και πόρτες αποτελούν ένδειξη ότι το παιδί είναι κλεισμένο στον εαυτό του. Επίσης, αν τα παιδιά σχεδιάζουν πόρτα με μάνταλο ή παράθυρο με κάγκελα σε σχήμα σταυρού, όπως ενός κελιού, αισθάνονται φυλακισμένα και περιορισμένα από συγκρούσεις στο εσωτερικό της οικογένειας.

5.2δ. Τα παράθυρα

Ακολουθεί η ερμηνεία του τρόπου σχεδίασης των παραθύρων. Τα παράθυρα αναπαριστούν τη δυνατότητα του παιδιού να δει το εξωτερικό περιβάλλον από το εσωτερικό του σπιτιού του και παράλληλα να είναι το ίδιο ορατό από τον έξω κόσμο. Αν τα παράθυρα είναι διάπλατα ανοιχτά, δηλώνουν άνοιγμα του παιδιού προς τα έξω και περιέργεια σε σχέση με το εξωτερικό περιβάλλον, χωρίς φόβο για την κρίση των άλλων. Κλειστά παράθυρα από την άλλη μεριά σημαίνουν ανάγκη προφύλαξης από την περιέργεια και τα αδιάκριτα βλέμματα. Δηλώνουν συνεπώς το κλείσιμο του παιδιού στον εαυτό του και επιφυλακτικότητα στις σχέσεις του. Ενώ αν ένα σπίτι δεν έχει καθόλου παράθυρα (κυρίως μετά την ηλικία των 5 ετών) δείχνει ότι το παιδί αισθάνεται πως δεν μπορεί να αντιμετωπίσει την πραγματικότητα εξαιτίας μιας καταπιεστικής διαπαιδαγώγησης. Πρόκειται για ένα ιδιαίτερα προστατευμένο παιδί, υπερβολικά ίσως, και κατά συνέπεια πολύ ευαίσθητο.

5.2ε. Γύρω από το σπίτι

Αν γύρω από το σπίτι υπάρχει φράχτης ή μάντρα, σημαίνει ότι το παιδί βιώνει μια αίσθηση απομόνωσης που πηγάζει, για παράδειγμα, από τους γονείς, οι οποίοι του απαγορεύουν να φέρνει φίλους στο σπίτι.

Τα δέντρα γύρω από το σπίτι εκφράζουν την ανάγκη του παιδιού για αγάπη, προστασία και σιγουριά στην οικογένεια, ώστε να μπορέσει κι αυτό με τη σειρά του να εκφραστεί με περισσότερη σιγουριά έξω από αυτή.

5.2στ. Σπίτι στο βάθος

Ένα σπίτι σχεδιασμένο στο βάθος της εικόνας, ίσως μικρό, σε ένα ανοιχτό και λεπτομερές τοπίο εκφράζει συναισθήματα λύπης που οφείλονται

στη «συγκινησιακή απομάκρυνση» (άρα όχι κατ' ανάγκη πραγματική) από την οικογένεια. Το παιδί εκδηλώνει έτσι το αίτημά του για περισσότερη προσοχή.

5.2ζ. Ο δρόμος

Ο δρόμος ως προέκταση του σπιτιού συμβολίζει τη δυνατότητα του παιδιού να βγει από τον οικογενειακό πυρήνα. Μπορεί ακόμα να αναπαριστά την επιθυμία του παιδιού να επανέρχεται στην οικογένεια, στοιχείο παλινδρόμησης.

Ο ελικοειδής δρόμος δείχνει χαρακτήρα που δεν ικανοποιείται εύκολα και θέλει να ελέγχει τα πάντα γύρω του. Από την άλλη μεριά ένας ίσιος δρόμος με κατεύθυνση προς τα κάτω μαρτυρά παιδί με ανοιχτό χαρακτήρα και διάθεση να ακούσει τους άλλους.

Ακόμα, ο δρόμος που διακλαδίζεται φανερώνει αναποφασιστικότητα στις επιλογές του παιδιού, η οποία οφείλεται στον φόβο απομάκρυνσης από τα σίγουρα συναισθήματα που παρέχει η οικογένεια.

Τέλος, ένας δρόμος που επιστρέφει προς τα επάνω, αφού έχει πραγματοποιήσει μια μεγάλη στροφή, διακρίνει τα παιδιά που, φοβούμενα την κρίση των άλλων, προτιμούν να δημιουργούν άλλοθι ή άμυνες για να αποφύγουν τη σύγκριση (E. Crotti - A. Mani, 1996).

5.3. 2HT

Χρησιμοποιήθηκε επίσης το «τεστ των δύο σπιτιών» που είναι γνωστό ως «2HT» (= two houses test) από τον ευρηματικό Szygynski (1964). Το 2HT στηρίζεται στη δυνατότητα ταύτισης του σπιτιού με το οικογενειακό περιβάλλον, συνιστάται μάλιστα ως ένα «παιχνίδι» σχετικό με την οικογένεια, το οποίο πραγματοποιείται σε τέσσερις φάσεις. Κατά την πρώτη φάση ο ερευνητής καλεί το παιδί να καθίσει δίπλα του και του ζητά να του απαριθμήσει τα μέλη της οικογένειάς του, τα οποία ο ίδιος ζωγραφίζει στα γρήγορα. Στη συνέχεια ζωγραφίζει και δύο πανομοιότυπα σπίτια «ίδια στη μορφή και στις διαστάσεις». Παρακαλεί το παιδί να τοποθετήσει ένα από τα μέλη της οικογένειάς του στο ένα σπίτι και ένα μέλος στο άλλο. Κατά την τρίτη φάση ζητά από το παιδί να «προσκαλέσει» στο σπίτι, στο οποίο βρίσκεται και το ίδιο το παιδί, κάποιον από το άλλο σπίτι. Μετά την πρώτη εκλογή, ζητά διαδοχικά από το παιδί να συνεχίσει να προσκαλεί ένα-ένα τα διάφορα μέλη του άλλου σπιτιού μέχρις ότου τελειώσουν ή έως το σημείο που το παιδί θα αρνηθεί να το κάνει. Κατά την τέταρτη φάση ζητά από το παιδί να διώξει ένα-ένα τα μέλη που ήταν στο σπίτι του. Και επαναλαμβάνει το ίδιο για όλα τα μέλη, ένα προς ένα.

Όπως φαίνεται άμεσα, οι διάφορες συνθήκες του τεστ δίνουν στον ερευνητή τη δυνατότητα να εκτιμήσει διάφορες καταστάσεις σε σχέση με τις επιλογές του παιδιού.

5.4. Το τεστ της οικογένειας

Η οικογένεια αποτελεί για το παιδί το πρώτο περιβάλλον που το πλαισιώνει και σίγουρα το επηρεάζει ακόμα και έως τα εφηβικά του χρόνια.

Η ψυχολογική εξέλιξη και η διαμόρφωση του παιδιού δεν θα μπορούσε λοιπόν να κατανοηθεί αποκομμένη από το περιβάλλον του. Οι επαφές του παιδιού σε αυτό, η ποιότητα των σχέσεων, ο ρόλος του παιδιού στην οικογένεια, είναι καθοριστικά για τη διαμόρφωση της ψυχολογικής του κατάστασης. Την ίδια σημασία έχουν και τα γονικά πρότυπα που βρίσκει το παιδί για να μιμηθεί μέσα στην οικογένειά του.

Η εντολή για το τεστ αυτό είναι απλή: «Ζωγράφισε την οικογένειά σου και τον εαυτό σου μέσα σε αυτή». Οι αναλυτικές οδηγίες για την οργάνωση του τεστ αναφέρονται στο υποκεφάλαιο 5.1. Στόχος του τεστ είναι να περιγραφεί για κάθε παιδί το περιεχόμενο των «οικογενειακών εικόνων». Επίσης αναφέρεται στις ανταγωνιστικές σχέσεις που υπάρχουν στην οικογένεια. Το τεστ της οικογένειας μας επιτρέπει να αντιληφθούμε, ανεξάρτητα από το πόσο είναι επιτυχημένη η εκτέλεση του σχεδίου, ποια είναι τα θετικά και ποια τα αρνητικά στοιχεία που μπορούν να επηρεάσουν την ανάπτυξη του παιδιού. Είναι γνωστό ότι ο οικογενειακός πυρήνας μπορεί να επηρεαστεί από πλήθος παραγόντων: τη γέννηση ενός μικρότερου αδερφού, τη σχολική επιτυχία μιας μεγαλύτερης αδερφής ή ακόμη χειρότερα της μικρότερης, με τον επακόλουθο φόβο του παιδιού ότι αξίζει λιγότερο, και τον παράλογο φόβο ότι μπορεί να το εγκαταλείψει ένας από τους δύο γονείς.

Υπάρχουν και δύσκολες περιπτώσεις, όπου κάποια παιδιά αρνούνται να ζωγραφίσουν την οικογένειά τους. Αυτό μπορεί να συμβαίνει λόγω κάποιων τραυματικών εμπειριών που σημάδεψαν την οικογενειακή τους ζωή στο παρελθόν. Ένα παράδειγμα μπορεί να είναι ο θάνατος κάποιου οικογενειακού προσώπου, ένα διαζύγιο ή κάτι παρεμφερές. Μια καλή λύση θα ήταν να ζητήσει κανείς από αυτά τα παιδιά να ζωγραφίσουν μια φανταστική οικογένεια. Βέβαια, σε αυτές τις περιπτώσεις υπάρχει πάντα ένα ρίσκο, γιατί ένα παιδί μπορεί να ζωγραφίσει μια οικογένεια όπως *θα ήθελε* να ήταν η δική του.

5.4. Ερμηνεία

Η σύνθεση της οικογένειας, η σειρά με την οποία εμφανίζονται τα πρόσωπα, το μέγεθός τους, τα σχόλια που συνοδεύουν την παρουσία τους, όλα καταγράφονται προσεκτικά κατά τη διάρκεια του τεστ. Γενικά το πιο σημαντικό πρόσωπο ζωγραφίζεται πρώτο, το ύψος του είναι μεγαλύτερο και ούτω καθεξής. Πρέπει όμως να είμαστε προσεκτικοί απέναντι στα γενικά αυτά δεδομένα. «Όπως διαπιστώθηκε, το πιο σημαντικό σημείο είναι η απουσία ενός προσώπου, λ.χ. ενός αδερφού ή μιας αδερφής, που το παιδί θα ήθελε να αποκλειστεί από την οικογένεια» (Φλοράνς ντε Μερντιέ 1974, 106). Η απεικόνιση της οικογένειας μας πληροφορεί περισσότερο για την ύπαρξη συγκρούσεων παρά για τη φύση τους. Το τεστ αυτό λοιπόν είναι προτιμότερο να χρησιμοποιηθεί ενταγμένο στη γενικότερη πορεία μιας εξέτασης.

5.4α. Η θέση

Το πρόσωπο που κατέχει την πρώτη θέση στο σχέδιο είναι εκείνο για το οποίο το παιδί αισθάνεται μεγαλύτερο θαυμασμό: αυτός με τον οποίο ταυτίζεται και προσπαθεί να τον μιμηθεί σε όλα. Η σχεδίαση του εαυτού του στην πρώτη θέση αποτελεί

σημάδι εγωκεντρισμού του παιδιού, αλλά αυτό είναι φυσιολογικό στις μικρές ηλικίες. Εκδηλώνει έτσι την ανάγκη του να το αγαπούν, ίσως μια ανάγκη που δεν έχει ικανοποιηθεί πλήρως. Αντίθετα η τοποθέτησή του στην τελευταία θέση δείχνει ότι υποτιμά τον εαυτό του. Τέλος η τοποθέτηση ενός προσώπου παράμερα φανερώνει τη μη ένταξή του, πραγματική ή υποθετική, στην οικογένεια και τη δυσκολία του παιδιού να δημιουργήσει με αυτό το πρόσωπο μια σχέση εμπιστοσύνης ή ένα δυνατότερο δεσμό.

Ξεχωριστή είναι η τοποθέτηση της οικογένειας μέσα σε μια κορνίζα, σαν πίνακα, η οποία δείχνει ότι το παιδί υποφέρει από πολύ αυστηρή διαπαιδαγώγηση. Ενώ ενδιαφέρον παρουσιάζει και όταν τα μέλη της οικογένειας απεικονίζονται να βρίσκονται σε διαφορετικά δωμάτια, το οποίο είναι μια ένδειξη αποσπασματικής επικοινωνίας.

5.4β. Παραλείψεις και προσθήκες

Το παιδί που *παραλείπει* ένα ή περισσότερα μέλη της οικογένειας όταν τη σχεδιάζει, δείχνει ξεκάθαρα ότι δεν τα αποδέχεται. Αυτή η αντίδραση ίσως να οφείλεται σε ζήλια, στο φόβο ότι εκείνη η συγκεκριμένη φιγούρα μπορεί να του κάνει κάτι κακό.

Η *προσθήκη προσώπων* στην πραγματική οικογένεια εκφράζει την ανάγκη του παιδιού να αντισταθμίσει ένα προσωρινό αίσθημα μοναξιάς. Το παιδί επιθυμεί τη συντροφιά για να ξεπεράσει το φόβο του συναισθηματικού κενού ή να αντισταθμίσει με τη φαντασία του επιθυμίες και ανεκπλήρωτες ανάγκες του.

Το *ηθελμένο σβήσιμο* ενός προσώπου αποτελεί σημάδι δυσφορίας που το παιδί αισθάνεται σε σχέση με τον εαυτό του ή απέναντι σε ένα ή περισσότερα μέλη της οικογένειας, αλλά που δεν μπορεί να εκδηλώσει ευθέως, για να μην κριθεί αρνητικά από τους άλλους.

Τέλος, η *παράλειψη των βραχιόνων* ή των χεριών είναι ένας τρόπος για να «τιμωρήσει» το παιδί κάποιο πρόσωπο που θεωρεί απειλητικό. Ενώ η παράλειψη του ίδιου του εαυτού του φανερώνει χαμηλή αυτοεκτίμηση και ότι αισθάνεται πως δεν ανήκει στην οικογένειά του και νιώθει απομονωμένο. Υπάρχει και η περίπτωση που ένα παιδί αρνείται να σχεδιάσει οτιδήποτε έχει σχέση με την οικογένειά του και αυτό αποτελεί σύμπτωμα δυσφορίας.

Υπάρχει όμως και η πιθανότητα να αρνηθεί το παιδί να χρωματίσει την οικογένεια, πράγμα που αποτελεί σημάδι απάθειας και συναισθηματικής ψυχρότητας που οφείλεται σε γεγονότα τα οποία έχουν «αγώσει» την ψυχή του.

Επιπρόσθετα, το καπέλο στο κεφάλι ενός προσώπου, συνήθως του πατέρα, δείχνει καταπίεση, ένα βάρος που δεν επιτρέπει στο παιδί να αναπτυχθεί ελεύθερα. Ενώ η προσθήκη μιας σειράς κουμπιών στα ρούχα ενός προσώπου δηλώνει τη συναισθηματική σπουδαιότητα αυτού του προσώπου για το παιδί.

5.4γ. Διαστάσεις

Ένα πρόσωπο που απεικονίζεται με *διαστάσεις μικρότερες* του κανονικού, σημαίνει ότι το παιδί θεωρεί το συγκεκριμένο πρόσωπο έναν

δυνάμει αντίπαλο που δεν μπορεί να εξαλείψει, αλλά που ξεκάθαρα μειώνει.

Από την *άλλη πλευρά*, ένα πρόσωπο με υπερβολικά μεγαλύτερες διαστάσεις σε σύγκριση με τα άλλα, βιώνεται από το παιδί ως κυρίαρχη αλλά καταπιεστική φιγούρα, στην οποία οφείλει να υπακούει χωρίς συζήτηση.

5.4δ. Τα ζώα στην οικογένεια

Η σχεδίαση μιας οικογένειας ζώων αντί ανθρώπων φανερώνει ότι το παιδί δεν αισθάνεται μέλος της οικογένειάς του, καθώς και κάποιο πόνο του, ο οποίος έχει αναστείλει την αυθόρμητη έκφραση συναισθημάτων του. Επίσης υπάρχει και η πιθανότητα προσθήκης κάποιου ζώου στην οικογένεια, που σημαίνει ότι το παιδί τείνει να κρύψει την επιθετικότητα που αισθάνεται σε σχέση με ένα ή περισσότερα πρόσωπα της οικογένειάς του.

5.5. Το τεστ του δέντρου

Στη ζωγραφιά ενός δέντρου το υποκείμενο διαλέγει από τη μνήμη του ένα δέντρο που του έχει κάνει εντύπωση και το αναδημιουργεί σύμφωνα με τα δικά του αισθήματα. Ο Buck (1948) διατύπωσε ένα αξίωμα σύμφωνα με το οποίο:

1. Ο κορμός αντιπροσωπεύει τα αισθήματα του υποκειμένου και τη βασική του δύναμη.
2. Η δόμηση των κλαδιών απεικονίζει την ικανότητα του αντικείμενου να αποκομίσει ευχαρίστηση από το περιβάλλον (αντιλαμβανόμεστε πιο ανεπαίσθητα επίπεδα από την εξέταση των κλαδιών).
3. Η οργάνωση όλης της ζωγραφιάς αντανακλά την αίσθηση εσωτερικής ισορροπίας του υποκειμένου.

5.5α. Κορμός

Ο κορμός γενικά αντιπροσωπεύει τη δύναμη της προσωπικότητας του υποκειμένου. Ενισχυμένες περιφερειακές γραμμές σε αυτό το μέρος, έχει βρεθεί ότι αντανακλούν την ανάγκη του υποκειμένου να διατηρήσει ανέπαφη την προσωπικότητά του. Εδώ το παιδί προσπαθεί να πολεμήσει και να καλύψει το φόβο της διάλυσης. Τέτοιες έντονες γραμμές αντανακλούν την προσπάθεια να προφυλάξει τον εαυτό του από αυτή την πιθανότητα με όλους τους δυνατούς τρόπους.

Από την *άλλη πλευρά* οι ασθενικές γραμμές που μπορεί να χρησιμοποιηθούν για τον κορμό και πουθενά αλλού στη ζωγραφιά δηλώνουν μια πιο ενισχυμένη κατάσταση συναισθημάτων επικείμενης προσωπικής κατάρρευσης ή το χάσιμο της ταυτότητας.

5.5β. Ρίζες

Εάν το παιδί είναι υπέρμετρα ανήσυχος στην επαφή του με την πραγματικότητα, μπορεί να το εκφράσει αυτό δίνοντας παραπάνω έμφαση στο σημείο που οι ρίζες κάνουν επαφή με το έδαφος. Ενώ εάν οι ρίζες φαίνονται μέσα από το διάφανο έδαφος, είναι απόδειξη της ασθενικής επαφής του υποκειμένου με την πραγματικότητα. Υποκείμενα με ψυχολογική κατάρρευση ζωγραφίζουν τις ρίζες γαντζωμένες από το έδαφος, σαν να θέλουν να κρατηθούν κι αυτά από κάπου.

5.5γ. Τοποθέτηση του δέντρου στην σελίδα

Εάν το δέντρο τοποθετηθεί στο κάτω άκρο του χαρτιού, σημαίνει μια ανασφαλής προσωπικότητα που υποφέρει από αισθήματα ανεπάρκειας: τοποθετείται στο κάτω μέρος της σελίδας για

αντισταθμιστική ασφάλεια. Μελαγχολικά άτομα το τοποθετούν εκεί σαν να θέλουν να του επιτρέψουν να ξεκουραστεί στο κάτω άκρο.

5.5δ. Τα κλαδιά

Τα κλαδιά αντιπροσωπεύουν την ανάγκη του ατόμου να αναζητήσει ευχαρίστηση από το περιβάλλον και την ανάγκη για κοινωνικοποίηση. Τα άκρα των κλαδιών αντιπροσωπεύουν έναν ασυναίσθητο παραλληλισμό με την αυτοαντίληψη του αντικειμένου. Κλαδιά που εμφανίζονται ψηλά και φαρδιά, φτάνοντας υπερβολικά προς τα πάνω και λιγότερο προς το πλάι, βρίσκονται σε ζωγραφίες ατόμων που φοβούνται να πάρουν ικανοποίηση από το περιβάλλον και καταφεύγουν στη φαντασία για υποκατάστατο ευχαρίστησης. Μια καλύτερη ισορροπία εμφανίζεται σε άτομα, των οποίων τα κλαδιά επεκτείνονται τόσο προς τα πάνω όσο και προς το πλάι. Μερικές φορές τα κλαδιά μπορεί να φτάσουν έως το επάνω μέρος της σελίδας. Αυτό φανερώνει έναν άνθρωπο χαμένο στη φαντασία.

Κάποιες φορές μπορεί να είναι απότομα ίσιο το πάνω της φυλλωσιάς του δέντρου σαν μια προσπάθεια άρνησης της φανταστικής περιοχής. Τα μονοδιάστατα κλαδιά που ενώνονται σε ένα μονοδιάστατο κορμό είναι δυνατόν να αντιπροσωπεύουν την πιθανότητα οργανικού προβλήματος.

Επιπρόσθετα, η ελαστικότητα στην κατασκευή των κλαδιών μαζί με τη μετάβαση από χοντρά κλαδιά σε λεπτότερα φανερώνει μια υψηλή ικανότητα του ατόμου να παίρνει ευχαρίστηση από το περιβάλλον. Επίσης κλαδιά που είναι ομαδικά φτιαγμένα ή έχουν λογοειδές σχήμα με πολύ μυτερή άκρη ή εμφανίζονται να έχουν βελόνες στην επιφάνειά τους, υποδηλώνουν παρόρμηση εχθρότητας και επιθετικότητας.

Σπασμένα και κομμένα κλαδιά δίνουν την αίσθηση του ανθρώπου που νιώθει τραυματισμένος και δεν νιώθει ολότητα ως προσωπικότητα. Επίσης τα κλαδιά που είναι ζωγραφισμένα ώστε να γέρνουν προς τα μέσα, σαν να «δείχνουν» το κορμό, είναι μια δήλωση εγωκεντρισμού.

Στις παιδικές ζωγραφίες τα κλαδιά μερικές φορές φτάνουν στον ήλιο και αυτό δείχνει την ανάγκη τους για τρυφερότητα.

5.5ε. Το δέντρο-κλειδαρότρυπα

Υπάρχουν περιπτώσεις που όλο το δέντρο, ο κορμός και το φύλλωμα, είναι ζωγραφισμένο με μια συνεχόμενη γραμμή. Αυτό το κάνει να μοιάζει με κλειδαριά. Τέτοιου τύπου δέντρο σχεδιάζουν αυτοί που διαφωνούν με το αίτημα του εξεταστή.

Οι τρύπες που γίνονται στον κορμό, από τις οποίες κρυφοκοιτάζουν ζώα, δημιουργούνται από άτομα που ενδόμυχα νιώθουν ότι ένα τμήμα της προσωπικότητάς τους είναι παθολογικά εκτός ελέγχου.

5.5στ. Διαχωρισμένο δέντρο

Το όνομα αυτής της ζωγραφιάς προέρχεται από το γεγονός ότι οι παινιές γραμμές του κορμού δεν έχουν καθόλου γραμμές που να συνδέονται μεταξύ τους και έχει το καθένα τα δικά του κλαδιά. Αυτό δείχνει μια κατακερματισμένη προσωπικότητα. Εάν υπάρχει κάποιο σημείο σε

αυτό το τεστ που δείχνει παθολογική σχιζοφρένεια, είναι αυτό.

5.5ζ. Το μοτίβο

Τα μικρά παιδιά συχνά ζωγραφίζουν μηλιές. Το δέντρο αντιπροσωπεύει τη μητρική φιγούρα. Ένα παιδί που υποφέρει από αισθήματα απόρριψης, θα ζωγραφίσει ένα μήλο να πέφτει ή να είναι πεσμένο κάτω από το δέντρο.

5.5η. Η ηλικία του δέντρου

Η εμπειρία λέει ότι η ηλικία που αποδίδεται στο δέντρο είναι σχετική με το επίπεδο της ψυχοκοινωνικής ωριμότητας του καλλιτέχνη. Αυτό έχει υποστηριχθεί και από μια μελέτη του Hammer (1954).

5.5θ. Το νεκρό δέντρο

Τα άτομα που λένε ότι το δέντρο που ζωγράφισαν είναι νεκρό, είναι απροσάρμοστα, σχιζοφρενικά, μελαγχολικά και πολλές φορές νευρωτικά. Εάν το δέντρο παρουσιαστεί νεκρό, το άτομο ερωτάται πόσο καιρό είναι νεκρό. Έχει βρεθεί ότι αυτός ο χρόνος αντιστοιχεί με το διάστημα που το άτομο αυτό είναι παθολογικό και έχει χάσει την ελπίδα του.

Σχόλιο: Για τα παραπάνω τεστ η βιβλιογραφία είναι πλούσια, η αναφορά όμως ήταν συνοπτική. Δίνουν την εντύπωση πως κατηγοριοποιούν τα παιδιά, σαν να πρέπει αναγκαστικά μια ζωγραφία να κριθεί από ενήλικα μάτια και να χαρακτηριστεί αναλόγως. Αυτός ο τρόπος προσέγγισης είναι απόμακρος και τυποποιημένος και δεν αφήνει στην πραγματικότητα πολλά περιθώρια κατανόησης ενός παιδικού έργου.

Εφόσον όλα τα προηγούμενα είναι κτήμα του παιδαγωγού ή του θεραπευτή, το επόμενο βήμα είναι η παρατήρηση. Πώς το παιδί αντιμετωπίζει τα υλικά, το χώρο, τον ενήλικα παρατηρητή.

6. Η αξιολόγηση της διαδικασίας δημιουργίας

Τα αποτελέσματα της παιδικής δημιουργίας είναι αυτά που θα μας δώσουν πολλές πληροφορίες για ένα παιδί, αλλά σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να περάσει απαρατήρητη η όλη διαδικασία της δημιουργίας. Ο «προορισμός» είναι ο στόχος, όμως και το «ταξίδι» μπορεί να μας προσφέρει πολλά δεδομένα χρήσιμα για την τελική αξιολόγηση. Καμιά φορά οι γνώσεις της διαδρομής είναι οι πολυτιμότερες.

Αυτή η οπτική αφορά αφενός το ίδιο το παιδί που δημιουργεί και στόχος του είναι να εκφραστεί και να εκτονωθεί. Ο μικρός καλλιτέχνης εκφράζεται μέσα από τη διαδικασία της δημιουργίας και όχι τόσο από το αποτέλεσμα. Είναι μάλιστα αρκετά παιδιά, ιδιαίτερα των μικρών ηλικιών, που αφού τελειώσουν με το έργο τους, σταματούν να ενδιαφέρονται γι' αυτό, αφού δεν έχει πια κάτι να τους προσφέρει. Αφετέρου αυτό αφορά και τον παρατηρητή, είτε αυτός είναι ένας ειδικός θεραπευτής είτε ένας παιδαγωγός, ο οποίος με τη σειρά του πρέπει να αξιολογήσει και τη διαδικασία της δημιουργίας και όχι μόνο το τελικό αποτέλεσμα.

Ο τρόπος που το παιδί θα τοποθετηθεί μέσα στο χώρο, τα υλικά που θα επιλέξει και κυρίως ο

τρόπος που θα τα επεξεργαστεί, μπορούν να μας δώσουν από πολύ γενικές μέχρι πολύ συγκεκριμένες και σημαντικές πληροφορίες για την ψυχοσυναισθηματική κατάσταση ενός παιδιού.

Πιο συγκεκριμένα, η Judith Aron Rubin (1997, 76) υποστηρίζει ότι «τα περισσότερα παιδιά αρχίζουν εξερευνώντας οπτικά, λεκτικά ή απτικά τα υλικά που τους προσφέρονται, ενώ κάποια άλλα τυχαίνει να σταθούν σχεδόν ακίνητα, χωρίς να μπορούν να αναλάβουν καμία πρωτοβουλία». Κατευθειάν λαμβάνουμε μια πρώτη πολύ γενική εικόνα. Ξεκινώντας με την πρώτη κατηγορία, έχουμε να κάνουμε με παιδιά πιο δυναμικά, αποφασιστικά ίσως και πιο παρορμητικά. Στη δεύτερη κατηγορία έχουμε παιδιά πιο συνεσταλμένα, αναποφάσιστα, ίσως και με χαμηλή αυτοεκτίμηση και λιγότερη εμπιστοσύνη στον εαυτό τους.

Τα παιδιά που δυσκολεύονται αρκετά να αποφασίσουν, τα βοηθάμε αναφέροντάς τους τις επιλογές τους και συνήθως αυτό είναι αρκετό. Αν πάλι σε πιο σπάνιες περιπτώσεις δεν τους είναι ούτε αυτή η παρακίνηση αρκετή, τους δίνουμε και άλλο χρόνο να εξερευνήσουν το περιβάλλον τους και να αποφασίσουν. Όμως σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να επιλέγει άλλος για αυτά.

Επιπρόσθετα, ο τρόπος με τον οποίο το νήπιο έρχεται σε επαφή με ένα νέο υλικό, υποστηρίζεται πως είναι αντίστοιχος με μια πιθανή νέα γνωριμία με κάποιο φυσικό πρόσωπο. Μερικές φορές αρχίζουν την πρώτη επαφή γυρνώντας γύρω-γύρω από το υλικό, παρατηρώντας το προσεκτικά, χωρίς όμως να έρθουν σε επαφή μαζί του. Ενώ από την άλλη μεριά κάποια παιδιά σε περίπτωση που ανήκουν σε ομάδες, προτιμούν να εξετάσουν κάποιον άλλο που χρησιμοποιεί ήδη το υποψήφιο γι' αυτούς υλικό, αφού έτσι νιώθουν ότι μπορούν να έχουν μια πρώτη και «ανώδυνη» επαφή.

Υπάρχουν όμως και παιδιά που αποφασίζουν πιο παρορμητικά και χωρίς δεύτερη σκέψη διαλέγουν να ασχοληθούν με κάποιο υλικό που τους είναι ήδη γνωστό ή χωρίς δισταγμό να δοκιμάσουν κάτι καινούριο. Αυτή η πρώτη επαφή μπορεί να γίνει με ποικίλους τρόπους, προσεκτικά, επιφυλακτικά, άνετα, ελεύθερα ή παρορμητικά, όμως πάντα μας δίνουν σημαντικές πληροφορίες για τα παρατηρούμενα παιδιά και την προσωπικότητά τους.

Όσο αφορά στην επιλογή του υλικού έχει φανεί ότι υλικά όπως η πλαστελίνη και ο πηλός είναι ιδανικά για περιπτώσεις «παλινδρόμησης», αφού με αυτά έχεις τη δυνατότητα να λερωθείς, μπορούν να γίνουν και να «ξεγίνουν» κάτι, δίνοντας έτσι την ευκαιρία να καταστρέψεις ό,τι έχεις ήδη φτιάξει. Μπορεί κανείς να σφίξει τον πηλό ή να τον σπάσει, να τον χτυπήσει ή να τον χαϊδέψει, να τον κόψει κομματάκια ή να τον πιάσει ελαφρά, δηλαδή να τον χρησιμοποιήσει με διάφορους τρόπους και πάντα σημαντικούς για εξωτερικεύση του μέσα κόσμου.

Ένα ακόμα υλικό που ενδείκνυται για τέτοιες περιπτώσεις είναι οι δαχτυλομπογιές, με τις οποίες μπορείς να λερώσεις τα πάντα στην προσπάθειά σου να φτιάξεις έναν πίνακα και μάλιστα χωρίς ενοχές, αφού η φύση αυτού του υλικού σου επιβάλλει να λερωθείς και να γίνεις ένα με τα χρώματα.

Ο τρόπος με τον οποίο ένα νήπιο θα επιλέξει να τοποθετηθεί μέσα στο χώρο είναι επίσης μεγάλης σημασίας για τη αξιολόγηση της ψυχοσυναισθηματικής του κατάστασης: Διαλέγει αν θα σταθεί όρθιο ή αν θα καθίσει, αν θα μείνει κοντά ή αν θα απομακρυνθεί από αυτόν που το εξετάζει, αν θα κοιτάζει ή θα γυρίσει την πλάτη του στον ενήλικα. Πολλά παιδιά δοκιμάζουν διάφορες επιλογές και συνήθως δείχνουν πιο χαλαρά και μιλούν πιο ελεύθερα, όταν τελικά δεν βλέπουν τον ενήλικα. Πάντα όμως υπάρχει και η αντίθετη όψη: εκεί βρίσκονται τα παιδιά που θέλουν να καθίσουν κοντά στον ενήλικα για να νιώσουν την ασφάλεια, την οποία έχουν ανάγκη για να δημιουργήσουν, ή την προτροπή, την επιβεβαίωση και την ενθάρρυνσή του για να συνεχίσουν.

Πηγαίνοντας ένα βήμα παρακάτω και παρατηρώντας την καθαυτό δημιουργική διαδικασία μπορούμε να συλλέξουμε πληροφορίες από τον τρόπο αντιμετώπισης του κάθε υλικού. Κάθε υλικό έχει τα δικά του χαρακτηριστικά και τις δικές του ιδιότητες. Λόγου χάρι, κάθε παιδί κρατώντας ένα πινέλο αποδεικνύει ότι υπάρχουν αμέτρητοι τρόποι για να εκφραστεί με αυτό το μέσο. Ο ρυθμός, η ένταση, η πίεση και πολλά άλλα «αποκαλύπτουν» το παιδί. Όμως ακόμα πιο ενδιαφέρον είναι να παρατηρήσει κανείς, πώς εκδηλώνει με διαφορετικό τρόπο την απόγνωσή του κάθε παιδί, όταν για παράδειγμα στάζουν τα χρώματα στο καβαλέτο. Ο τρόπος που θα αντιμετωπιστεί αυτή η μικρή αντίζοτητα είναι αντίστοιχος με το πώς αντιδρά γενικά κάθε παιδί στην απογοήτευση, είναι δηλαδή μια ένδειξη της ευελιξίας του.

Ξεκινώντας τη μελέτη μιας παιδικής ζωγραφιάς πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη το περιβάλλον μέσα στο οποίο μεγαλώνει το παιδί, επειδή και αυτό επηρεάζει τον τρόπο έκφρασής του.

7. Περιβάλλον και Πολιτισμός

Υπάρχει αναμφισβήτητα ένα πρωταρχικό κίνητρο στο σχέδιο, η ανάγκη να εκφράσουμε τα συναισθήματά μας, να εξωτερικεύσουμε τις επιθυμίες μας, να δημιουργήσουμε, να επικοινωνήσουμε. Ωστόσο δεν θα μπορούσε κανείς να αγνοήσει τις εξωτερικές επιδράσεις που δέχεται ένα μικρό παιδί από το περιβάλλον του και πιο συγκεκριμένα από την οικογένεια, από το σχολείο, από την κοινωνία στην οποία ζει.

Το παιδικό σχέδιο θεωρητικά είναι βασισμένο στην ελεύθερη σκέψη και έκφραση, όμως τα παιδιά δεν θα μπορούσαν να μην επηρεάζονται σημαντικά από τους κοντινούς ενήλικες, τους οποίους έχουν ως πρότυπα σε όλους τους τομείς της ζωής τους. Αναπόφευκτα γονείς και παιδαγωγοί, είτε το έχουν σκοπό είτε όχι, επηρεάζουν άμεσα και έμμεσα τον τρόπο, το περιεχόμενο σε κάποιες περιπτώσεις ακόμη και τον σκοπό του παιδικού ιχνογραφήματος.

Υπάρχουν γονείς και παιδαγωγοί που ενθαρρύνουν τα παιδιά να σχεδιάζουν περισσότερο από άλλα, παρέχοντάς τους λόγοι χάρι περισσότερο και πρωτότυπο υλικό για τα σχέδιά τους ή ενθαρρυνοντάς τα φανερά να συνεχίσουν να παράγουν. Δεν είναι λίγα τα παιδιά που απολαμβάνουν τον έπαινο του γονέα ή της δασκάλας για τη δουλειά

τους και συνεχίζουν με μεγαλύτερο ενθουσιασμό αναζητώντας την αποδοχή και τον θαυμασμό των ενηλίκων. Από την άλλη πλευρά υπάρχουν ομάδες τόσο γονέων όσο και παιδαγωγών οι οποίες θεωρούν τα παιδικά σχέδια «παιδιάστικη» και ανώριμη ενασχόληση, η οποία δεν είναι ικανή να προσφέρει μάθηση στο παιδί και το αποθαρρύνουν, παροτρύνοντάς το να ασχοληθεί με άλλες δραστηριότητες παιδευτικότερου χαρακτήρα. Το ίδιο υποστήριξε και η Kellogg (1970): ότι οι ενήλικες, συμπεριλαμβανομένων και των δασκάλων στα σχολεία, στην πραγματικότητα υποτιμούν το σχέδιο των παιδιών αντιμετωπίζοντάς το σαν μια ανώριμη δραστηριότητα. Σε αυτές τις ομάδες ενηλίκων ανήκουν επίσης γονείς και εκπαιδευτικοί από άλλους τόπους με διαφορετικό πολιτισμό και θρησκεία, η οποία λόγω παραδόσεων καταδικάζει την παραγωγή (και λατρεία) εικόνων. Είναι φανερό λοιπόν ότι το περιβάλλον και ο πολιτισμός κάθε περιοχής έχει την ικανότητα να επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό και την ποσότητα παραγωγής παιδικών σχεδίων.

Ο πολιτιστικός καθορισμός του παιδιού οφείλεται κυρίως στο σχολείο. Το παιδί εγκαταλείπει τη στενή ομάδα της οικογένειας και ανακαλύπτει την ύπαρξη και άλλων ομάδων, αυτή του σχολείου, των συμμαθητών και των παιδαγωγών. Σε αυτή τη χρονική περίοδο της ζωής του καλείται να ενταχθεί σε αυτές τις νέες ομάδες. Αργά ή γρήγορα το παιδί θα κατανοήσει ότι αν θέλει να γίνει μέλος μιας ομάδας, αυτού του νέου κοινωνικού συνόλου, οφείλει να ακολουθεί κάποιους κανόνες, τους οποίους ορίζει η δασκάλα του. Οι νέοι κανόνες πέρα από όλα τα άλλα λένε ότι η ζωγραφιά πρέπει να είναι «όμορφη». Ένα παιδί με τον καιρό και έπειτα από τις κατάλληλες υποδείξεις κατανοεί ότι όταν η δασκάλα λέει «όμορφη», εννοεί αποδεκτή από όλους, δηλαδή με σχέδια και σχήματα αναγνωρίσιμα, κοινωνικά αποδεκτή θεματολογία, με τα κατάλληλα χρώματα κ.ά., ώστε να είναι ικανή να προκαλέσει τον θαυμασμό κάθε ενηλίκου που «επιτέλους ο μικρός καλλιτέχνης καταφέρνει να ζωγραφίσει κάτι αναγνωρίσιμο και υπαρκτό».

Η σύγκριση σχεδίων προσχολικής ηλικίας και σχεδίων που έγιναν μετά την είσοδο στο σχολείο επιτρέπει τη διαπίστωση ορισμένων γεγονότων: το σχολείο επιβάλλει στο παιδί τη χρησιμοποιήση ενός συγκεκριμένου «καταλόγου» γραφικών σημείων (λουλούδι, δέντρο, πουλί, σπίτι κτλ.). Έτσι εμφανίζεται φανερά μια συρρίκνωση τόσο στο επίπεδο των θεμάτων (που είναι ασύγκριτα πιο πλούσια στο σπίτι) όσο και στο επίπεδο των μορφών. Αυτή η αναγωγή κάνει τα παιδικά σχέδια «αναγνώσιμα» και συγκρίσιμα, επομένως ταξινομήσιμα. Η κοινωνική επίδραση έχει λοιπόν ως αποτέλεσμα την ενίσχυση και επιλογή ορισμένων τύπων γραφικής που κρίνονται θεμιτοί και επιβάλλονται σε όλους. Ό,τι δεν χωρά σε αυτά τα πλαίσια, συνήθως ονομάζεται ανωμαλία, απόκλιση, ανησυχητικό σημείο. Κάπως έτσι το σχολείο ενυouchίζει ουσιαστικά το παιδί από ένα κομμάτι του εαυτού του και φυσικά μπλοκάρει ένα μέρος του που δεν μπορεί πια να εκφραστεί ελεύθερα.

Πρέπει λοιπόν να αναθεωρήσουμε το μύθο του απόλυτου παιδικού αυθορμητισμού:

αποδίδοντας στο παιδί αντιδράσεις αθώες και τυχαίες, παραγνωρίζουμε τον ρόλο που παίζει η μίμηση στη διαμόρφωση και την ανάπτυξη του.

Βέβαια πρέπει επίσης να ειπωθεί ότι η ευαισθησία του παιδιού στις εξωτερικές επιρροές ποικίλλει σε συνάρτηση με την ηλικία. Όταν είναι πολύ μικρό, το παιδί ξεφεύγει σε μεγάλο βαθμό από αυτές. Δηλαδή πιο δύσκολα ένα παιδί βρεφικής ηλικίας θα ακολουθήσει τις υποδείξεις της δασκάλας του. Το πιθανότερο θα είναι να ακολουθήσει τον τρόπο ζωγραφικής που το ικανοποιεί στ' αλήθεια, παραμερίζοντας τις κοινωνικές επιταγές που το πιέζουν να αφήσει όσο το δυνατόν πιο σύντομα τις μουτζούρες του να γίνουν μακρινό παρελθόν. Γρήγορα όμως ενσωματώνεται σε έναν κόσμο που του παρέχει ένα σύνολο κοινωνικών πληροφοριών, αφού γρήγορα καταλαβαίνει ότι όσο πιο πολύ αργήσει να ξεφορτωθεί τα εντελώς αυθόρμητα σχέδιά του, τόσο περισσότερο θα αργήσει να γίνει μέλος μιας αποδεκτής ομάδας παιδιών.

«Οι πολιτιστικοί μηχανισμοί, απλοποιώντας, ενοποιώντας μέσω της ομοιομορφίας – με βάση την εξάλειψη των ακρήστων και των ελαττωμάτων, την αρχή του φιλτραρίσματος έτσι ώστε να μείνει μόνο το καλύτερο, το απαλλαγμένο από τα περιβλήματά του – το μόνο που καταφέρνουν τελικά είναι να χάνουν την εκκόλαψη» (J. Dubuffet, 1968, 37).

Συνοψίζοντας τα δεδομένα έως εδώ συμπεραίνουμε ότι το σχολείο επιφέρει μια βαθιά τροποποίηση της παιδικής σκέψης. Βασικός στόχος αυτής της αλλαγής είναι η ικανότητα κατάταξης και ταξινόμησης των παιδικών έργων αλλά και η ισοπέδωση των διαφορών.

Όμως ο πολιτισμός με την ευρύτερή του έννοια μπορεί να επηρεάζει πολύ ή λίγο και με άλλο τρόπο τα αποτελέσματα της παιδικής ζωγραφικής. Ο G. Rioux (1951) αναφέρει μια συγκριτική έρευνα που έκανε σε δύο σχολεία με πολύ διαφορετικούς πολιτισμούς. Το ένα σχολείο που χρησιμοποιήθηκε για τη μελέτη ήταν ένα Αραβικό σχολείο ενώ το άλλο ένα Γαλλικό. Αναλύοντας τη γραφική των μουσουλμάνων επισημαίνει ορισμένα δεδομένα: Παρατηρείται μεγάλη συχνότητα ανθρώπων ακόμα και ανθρώπων-γυρίνων που φοράνε φέσι σε αντίθεση με το γαλλικό σχολείο, στο οποίο τα παιδιά σπάνια ζωγράφιζαν καπέλο στα ανθρωπάκια τους. Το φέσι για τα παιδιά αυτά λόγω του πολιτισμού τους είναι σύμβολο της αντρικής δύναμης – έτσι εξηγείται αυτή η συχνότητα. Επιπρόσθετα η επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος και η κοινωνική θέση των γυναικών κάνουν τις μικρές μουσουλμάνες να ζωγραφίζουν μικροσκοπικά σχέδια που συγκεντρώνονται συχνά σε μια γωνία της σελίδας, ενώ τα αγόρια της ίδιας ηλικίας γεμίζουν ολόκληρη την κόλλα τους. Ακόμα και η τοπική χειροτεχνία επηρεάζει τους μικρούς Αραβες, οι οποίοι χρησιμοποιούν πολύ συχνά γεωμετρικές μορφές, τις οποίες δανείζονται από τα χαλιά, τα υφαντά, τα κεντήματα και τα κεραμικά. Το σχέδιο του σπιτιού μοιάζει σε γενικές γραμμές με των μικρών Ευρωπαίων, αλλά ο μικρός μουσουλμάνος καλύπτει το σπίτι του με πολύχρωμα μωσαϊκά ακολουθώντας διάφορες γεωμετρικές φόρμες. Τέλος προκύπτουν εξίσου σημαντικές διαφορές από την επιλογή και τη χρήση των χρωμάτων. Στους μικρούς Αραβες κυριαρχούν το κίτρινο, το λουλακί, το πράσινο, το πορτοκαλί, και γενικότερα παρατηρείται μια μικρότερη συχνότητα των «καθαρών» χρωμάτων σε

σχέση με τους Ευρωπαίους. (Καθάρια ονομάζονται τα χρώματα της φύσης, για παράδειγμα οι φυσικές αποχρώσεις του μπλε και οι ζεστές παραλλαγές του κόκκινου).

Αυτή η προτίμηση για ορισμένα χρώματα συναντάται και στις ζωγραφιές της Άπω Ανατολής, όπως αναφέρει η Φλοράνς ντε Μερντιέ (1974), και ειδικά στα γιαπωνεζάκια. Τα παιδιά στη Ιαπωνία εξάλλου υφίστανται και την επίδραση της καλλιγραφίας που διαφοροποιεί ουσιαστικά το στυλ των σχεδίων τους. Έτσι, η γραμμή τείνει να κυριαρχεί σε σχέση με την κηλίδα και παρατηρείται μια εξαιρετική ακρίβεια στις λεπτομέρειες.

Συμπερασματικά λοιπόν και από αυτή την άποψη κάθε πολιτισμός επηρεάζει τα παιδιά στο επίπεδο των λεπτομερειών, τις οποίες το περιβάλλον σχεδόν επιβλητικά εντάσσει στην παιδική τέχνη. Το σχέδιο μοιάζει λοιπόν να στηρίζεται σε κοινούς ψυχολογικούς μηχανισμούς και να ακολουθεί τους ίδιους νόμους ανάπτυξης. Στο επίπεδο των δευτερευουσών διαφορών μπορεί να παρατηρήσει κανείς ορισμένες αποκλίσεις, οι οποίες είναι αποτελέσματα των παραλλαγών από πολιτισμό σε πολιτισμό.

Ωστόσο η παγκοσμιοποίηση τείνει να αλλοιώσει τα παραπάνω. Με αφορμή τον προβληματισμό της Καλλιόπης Μουστάκα (1979) στο βιβλίο της «*Παιδαγωγικά Ανάλεκτα*» για το πώς επηρεάζει ο Ευρωπαϊκός τρόπος ζωής το παιδικό σκεπτικό και συνεπώς τον τρόπο που ιχνογραφούν τα παιδιά, φτάνουμε μπροστά σε μια έρευνα του Wayne Dennis (1966). Αυτός ζήτησε από 2.500 χιλιάδες αγόρια (11-13 ετών) σε 13 χώρες (ανάμεσα τους και η Ελλάδα) να σχεδιάσουν έναν άντρα, και κατέληξε στα ακόλουθα συμπεράσματα: α) Παρόλο που ορισμένες ομάδες παιδιών ήταν ντυμένες με τοπικές εθνικές ενδυμασίες, οι άντρες τους οποίους σχεδίασαν φορούσαν ευρωπαϊκά κοστούμια. β) Τα χαρακτηριστικά του προσώπου στα σχέδια ανήκουν, εκτός από ελάχιστες εξαιρέσεις, στην Κανκασία φυλή, ανεξάρτητα από την καταγωγή, τη φυλή και τη χώρα στην οποία ανήκουν τα παιδιά.

8. Η θεραπεία μέσα από την Τέχνη

Εάν το παιδικό ιχνογράφημα είναι εργαλείο στα χέρια ενός θεραπευτή, η ζωγραφική πέρα από τη διάγνωση μπορεί να γίνει και μέσο θεραπείας. Η θεραπευτική αξία της τέχνης δεν περιορίζεται στις κλινικές και στα νοσοκομεία, ούτε στους παρεκκλίνοντες πληθυσμούς. Η ανακούφιση, η ευχαρίστηση και η αίσθηση ολοκλήρωσης που αντλεί ένας άνθρωπος από μια αισθητική εμπειρία έχουν επίσης θεραπευτική αξία.

Ας ξεκινήσουμε από τα υγιή παιδιά. Υπάρχει μια πολύ διαδεδομένη άποψη, σύμφωνα με την οποία τα υγιή παιδιά δεν έχουν φοβίες ή βίαιες επιθυμίες, κι όμως υπάρχουν φοβίες για τον πόλεμο, τους γιατρούς, τις ενέσεις και πρώτα-πρώτα ο φόβος του αποχωρισμού από τη μητέρα είτε λόγω της «εγκατάλειψης» στο σχολείο είτε λόγω της γέννησης ενός νέου μωρού. Τα παιδιά δυσκολεύονται πολύ να αντιμετωπίσουν τα αισθήματα θυμού, ιδιαίτερα όταν αυτά στρέφονται εναντίον των αγαπημένων τους προσώπων, όπως συνήθως συμβαίνει. Τα οργισμένα αισθήματα

εναντίον ενηλίκων μορφών εξουσίας -γονέων και δασκάλων- πρέπει να γίνονται αποδεκτά από αυτούς, ώστε το παιδί να αισθάνεται άνετα όταν τα εκφράζει. Απώλειες όπως ένα διαζύγιο και κατ' επέκταση το γεγονός ότι βλέπουν λιγότερο τον ένα γονέα, φαίνονται στις ζωγραφιές, οι οποίες μπορεί να περιέχουν και την εχθρότητα προς τον απόντα γονέα. Όπως επίσης ο θάνατος αγαπημένου ανθρώπου ή ζώου βγάζει στη ζωγραφιά λύπη αλλά και φόβο. Μέσα από τα έργα τους τα παιδιά ανακουφίζονται και εκτονώνουν το θυμό και την απόγνωση τους. Αντιμετωπίζουν στη φαντασία τους την οδυνηρή πραγματικότητα μέσα στην οποία πρέπει να ζουν.

Ενδείκνυται θέματα που αφορούν τις τρέχουσες ανάγκες τους, όπως για παράδειγμα μια δασκάλα τετράχρονων παιδιών, η οποία είχε να αντιμετωπίσει προβλήματα ελέγχου των παρορμήσεών τους, τα βοήθησε να δείξουν την επιδεξιότητά τους με δαχτυλομογιές σε όλο και μικρότερα κομμάτια χαρτιού, ασκώντας με τη μορφή παιχνιδιού την ικανότητά τους να ελέγχουν τις κινήσεις τους και να συγκρατούν την ισχυρή τους παρόρμηση να πασαλείψουν τα πάντα με τις μογιές, πέρα από τα καθορισμένα όρια.

Εξίσου σημαντικό με την έκφραση των αισθημάτων του είναι ίσως για το παιδί και το να αισθανθεί καλά για τον εαυτό του και να τον θεωρήσει ικανό, αποκτώντας τις δεξιότητες που συνεπάγεται η χρήση των καλλιτεχνικών υλικών. Δεν αισθάνεται μόνο καμάρι και χαρά επειδή μπορεί να χειριστεί ένα υλικό, αλλά μαθαίνει επίσης ότι μπορεί μόνο του να κάνει κάτι και να το κάνει καλά. Αν υπάρξει ένα τελικό προϊόν, αισθάνεται ακόμη περισσότερη υπερηφάνεια για τη δημιουργία του και επιπλέον εισπράττει τον θαυμασμό των άλλων που το βλέπουν. Τα περισσότερα από αυτά που συμβαίνουν κατά τη διάρκεια της δημιουργίας, ακόμη και το έργο του, βοηθούν το παιδί να αποκτήσει ευαισθησία απέναντι στους άλλους, στο στυλ και στον τρόπο που δουλεύουν. Αν τα παιδιά βιώσουν το μοίρασμα, τη συνεργασία και την υποστηρικτική αλληλεπίδραση, όπως συμβαίνει κατά τη δημιουργία μιας τοιχογραφίας, τότε πραγματοποιείται και η διαπροσωπική τους ανάπτυξη.

Μέσα από την κατανόηση, την εξασφάλιση των κατάλληλων συνθηκών, την πρόκληση του ενδιαφέροντος και την εστίαση σε προβλήματα και συγκρούσεις, ένας δάσκαλος μέσα στην τάξη μπορεί να καταστήσει τα εικαστικά ένα ισχυρό εργαλείο, με το οποίο να προλαμβάνει την εμφάνιση των προβλημάτων και να βοηθά κάθε παιδί να μεγαλώσει όσο πιο καλά γίνεται.

Έχουμε αναλύσει σε προηγούμενες ενότητες, πώς ο παιδαγωγός θα διακρίνει μια σοβαρή διαταραχή σε ένα παιδί. Εδώ θα αναπτύξουμε τους τρόπους θεραπείας με τη συνδρομή των ειδικών. Όταν το παιδί είναι σοβαρά διαταραγμένο, οι γνώσεις και η κατανόηση του θεραπευτή έχουν ουσιαστική σημασία, αφού δυστυχώς -όπως όλοι ξέρουμε- δεν αρκεί η αγάπη.

Η Judith Aron Rubin (1997) υποστηρίζει ότι η πρόοδος των παιδιών στη θεραπεία μέσω των εικαστικών αποτελείται από ορισμένες φάσεις, οι κυριότερες από τις οποίες είναι η δοκιμασία, η αντιμετώπιση, η κατανόηση, η αποδοχή, ο χειρισμός και ο αποχωρισμός. Θα περιγραφεί με λίγα λόγια η κάθε φάση χωριστά:

8.1. Δοκιμασία: Κατά την πρώτη αυτή περίοδο της αβεβαιότητας, το παιδί δοκιμάζει ποικιλοτρόπως τον θεραπευτή. Εκείνο που έχει ζωτική σημασία στη διάρκεια αυτής της φάσης είναι η τήρηση από τον ενήλικα μιας σταθερής στάσης απέναντι στα όρια, αλλά και η ταυτόχρονη μετάδοση στο παιδί ενός σαφούς και αμετάβλητου μηνύματος, ότι μέσα σε αυτά τα όρια αυτός θα είναι πάντα στη διάθεσή του.

8.2. Εμπιστοσύνη: Τα αισθήματα εμπιστοσύνης και πίστης χρειάζονται διαφορετικό χρόνο για να αναπτυχθούν από παιδί σε παιδί και γι' αυτό πρέπει να δείχνουμε υπομονή. Ένα άλλο στοιχείο που έχει επίσης μεγάλη σημασία είναι η προστασία του παιδιού από άσκοπες αδιακρίσιες και «προδοσίες». Σίγουρα είναι αντιιδεοντολογικό να συζητάμε αυτά που μας εμπιστεύτηκε το παιδί με κάποιον που δεν συμμετέχει στη θεραπεία, και ποτέ δεν πρέπει να αποκαλύπτουμε «εμπιστευτικές» πληροφορίες στους γονείς, στους δασκάλους ή σε άλλους ανθρώπους που έχουν σχέση με το παιδί χωρίς το ίδιο να το γνωρίζει.

8.3. Διακινδύνευση: Η διακινδύνευση αποκάλυψης θαμμένων σκέψεων και αισθημάτων, κρυμμένων ακόμα και για το ίδιο το παιδί, είναι αναπόφευκτα μια αρχή διαδικασίας, έστω και αν αρχικά φαίνεται διαφορετική.

8.4. Επικοινωνία: Για να υπάρξει εμπιστοσύνη και να μπορέσει το παιδί να διακινδυνεύσει να αντιμετωπίσει τους εσωτερικούς του φόβους, πρέπει να βρεθούν τρόποι επικοινωνίας οι οποίοι να έχουν νόημα και για τις δυο πλευρές.

8.5. Κατανόηση: Περνάει αρκετός καιρός από τη στιγμή που κάνουν αμυδρά την εμφάνισή τους οι συγκρούσεις του εαυτού, ώσπου να μπορέσει το παιδί να αποδεχτεί με άνεση και χωρίς περιττό άγχος αυτά τα «μυστικά» που προηγουμένως έμεναν κρυμμένα.

8.6. Αποδοχή: Ο ασθενής σε αυτή τη φάση πρέπει να αποδεχτεί το πρόβλημά του αλλά και τα συναισθήματα που του προκαλεί.

8.7. Προσαρμογή και χειρισμός της πραγματικότητας: Σε αυτό το στάδιο το παιδί κατανοεί τις σχέσεις ανάμεσα στα αισθήματα, τις σκέψεις και τις πράξεις, καθώς και ανάμεσα στη φαντασία και την πραγματικότητα.

8.8. Αποχωρισμός: Η θεραπευτική διαδικασία συμπεριλαμβάνει τον αποχωρισμό: τον αποχωρισμό των γεγονότων από τις φαντασιώσεις, της πραγματικότητας από τη φαντασία και -με μια βαθύτερη έννοια- τον αποχωρισμό του παιδιού από τις συγκρούσεις που του προκάλεσαν δυστυχία. Τέλος, τον αποχωρισμό από τον θεραπευτή, ο οποίος αποδέχθηκε το παιδί και το βοήθησε να δημιουργήσει έναν πιο ικανοποιημένο εαυτό μέσω των εικαστικών.

Η ζωγραφική μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τους ειδικούς και σαν μέσο θεραπείας περισσότερων παιδιών, δηλαδή ομάδων.

9. Το παιδικό σχέδιο και οι δυνατότητες ομαδικής θεραπείας

Όταν λέμε «ομαδική θεραπεία», δεν περιοριζόμαστε μόνο στη θεραπεία παιδιών μέσα από ομάδες ομοειδείς αλλά και μέσα από την ομάδα παιδι-μητέρα και παιδι-οικογένεια.

Κατά τα πρώτα χρόνια η ομαδική θεραπεία μέσω των εικαστικών έδινε μεγαλύτερη έμφαση στην εργασία του ατόμου στα πλαίσια μιας ομάδας, η οποία συνοδευόταν από μια συζήτηση για το έργο του καθενός, είτε μόνο με το ίδιο το παιδί είτε μόνο με την ομάδα. (Bach 1954, Baruch 1951, Potts 1956).

Με τον καιρό δόθηκε έμφαση στη θεραπεία με δημιουργίες κοινών έργων. Αυτού του είδους οι ομαδικές καλλιτεχνικές δραστηριότητες βοηθούν ιδιαίτερα τα παιδιά να βιώσουν, να εξωτερικεύσουν και να εξετάσουν τις μεταξύ τους σχέσεις.

Μολονότι τα περισσότερα που έχουν δημοσιευτεί σχετικά με την ομαδική θεραπεία μέσω των εικαστικών αφορούν στους ενηλικούς, ορισμένοι συγγραφείς παρουσιάζουν το έργο τους με παιδιά και εφήβους σε διάφορα περιβάλλοντα (Bender 1952, Crawford 1962, Kramer 1958, 1971, 1972).

9.1. Ομοειδείς ομάδες

Ορισμένα παιδιά που αισθάνονται ντροπαλά όταν μένουν μόνο τους με έναν ενήλικα αλλά τρέφουν κάποια εμπιστοσύνη προς τους συνομηλικούς τους, αισθάνονται ότι η ομάδα προσφέρει ένα πιο ασφαλές περιβάλλον μέσα στο οποίο μπορούν να εξερευνησουν τον εαυτό τους.

9.1α. Ο τρόπος δόμησης της ομάδας

Σύμφωνα με τη Rubbin (1997), η πιο συνηθισμένη και πιο αποτελεσματική προσέγγιση της ομαδικής θεραπείας είναι η ανοιχτή προσέγγιση. Δίνει το «πλαίσιο της ελευθερίας» στις ατομικές αλλά και στις κοινές ανησυχίες να εμφανιστούν φυσιολογικά.

Στις πρώτες συναντήσεις πρέπει να τεθούν οι βάσεις και να διευκρινιστεί η φύση του «συμβολαίου» που συνάπτεται ανάμεσα στα μέλη και τους συντονιστές. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας αισθάνονται πιο άνετα όταν αντιμετωπίζουν μια ανοιχτή δόμηση της ομάδας, όπου τους παρέχεται ελεύθερη επιλογή υλικών και δραστηριοτήτων και όπου ενθαρρύνονται να εξερευνησουν, να επιλέξουν και να αρχίζουν να δουλεύουν.

9.1β. Η γνωριμία των μελών

Μια από τις πρώτες ανάγκες είναι η γνωριμία των μελών μεταξύ τους. Σε ορισμένες ομάδες η δημιουργία τοιχογραφίας, όπου ζωγραφίζουν όλοι ταυτόχρονα, ή η δημιουργία ενός κυκλικά ζωγραφισμένου πίνακα, μπορεί να βοηθήσει πολύ σ' αυτό. Ο Bach (1954, 149) παρατηρεί ότι «η συμμετοχή στην δημιουργία ομαδικών έργων ενισχύει την αίσθηση της συνοχής και του ανήκειν».

Για ορισμένα είδη ομάδων, τα οποία επικεντρώνονται σε κάποιο συγκεκριμένο θέμα ή πρόβλημα, ενδείκνυται η οργάνωση της ομάδας βάσει θέματος (Cohn 1969-1970).

9.1γ. Οι κανόνες

Ορισμένα διαπροσωπικά ζητήματα που αφορούν στην ιδιοκτησία, την κυριαρχία και τον έλεγχο, εμφανίζονται πάντοτε όταν δύο ή περισσότερα άτομα συνεργάζονται. Τέτοιου είδους ζητήματα μπορούν να συζητηθούν μετά το τέλος του έργου. Σε αυτού του είδους τις ομάδες γίνεται σαφές ένα όριο αξιολόγησης των έργων των άλλων. Το άτομο είναι ο μόνος ειδικός που μπορεί να εξηγήσει το νόημα του έργου του. Αν κάποιος αντιδράσει στο έργο κάποιου άλλου, θεωρείται ότι το χρησιμοποιεί ως προβλητικό ερέθισμα για τον εαυτό του.

9.1δ. Σχέσεις μέσα στην ομάδα

Με την πάροδο του χρόνου, αφού συνήθως τα παιδιά δοκιμάζουν κάπως το ένα το άλλο και τον συντονιστή, αρχίζουν να διαμορφώνουν σχέσεις

μεταξύ τους. Αυτές είναι κατεξοχήν δυαδικές, αλλά καμιά φορά περιλαμβάνουν και περισσότερα άτομα. Δημιουργούνται υποομάδες βάσει του φύλου, της ηλικίας, της ψυχοπαθολογίας κτλ.

9.1ε. Η λήξη

Η λήξη της ομάδας είναι περίπου παρόμοια με τη λήξη της ατομικής θεραπείας που αναφέρθηκε πιο πάνω.

9.2. Παιδί - οικογένεια

Τα μικρά παιδιά εξαρτώνται από τους ενήλικες που τα φροντίζουν. Κατά συνέπεια όταν εργαζόμαστε με παιδιά έχει μεγάλη σημασία να γνωρίζομαστε και με την οικογένεια. Η γνωριμία μαζί τους πολλές φορές κάνει φανερή την ανάγκη θεραπείας όλης της οικογένειας.

Η κοινή εργασία στη διάρκεια οικογενειακών συνεδριών μπορεί να προσεγγιστεί με τρόπο ελεύθερο ή με κάποιου είδους καθοδήγηση από τον θεραπευτή. Ο τρόπος που ο θεραπευτής αποφασίζει να ενεργήσει εξαρτάται από τον σκοπό της συνεδρίας.

Έχει διαπιστωθεί ότι τα δύο είδη οικογένειας που επωφελούνται περισσότερο από τη θεραπεία μέσω των εικαστικών, είναι εκείνες που τα μέλη της μιλούν πολύ λίγο ή εκείνες που χρησιμοποιούν τα λόγια για να ξεφεύγουν και να κρύβονται.

Πολλές φορές γίνεται φανερό μέσα από τη θεραπεία ότι χωρίς κάποιες αλλαγές στη δομή της οικογένειας, κανένα από τα παιδιά δεν έχει ελπίδα να αναπτυχθεί υγιώς. Η εργασία με όλα ή με κάποια από τα μέλη της οικογενειακής μονάδας μπορεί είτε να αποτελεί τη βασική μέθοδο είτε να εφαρμόζεται περιοδικά, ανάλογα με το τι θεωρείται κατάλληλο.

9.3. Ομάδα μητέρας-παιδιού

Μολονότι η θεραπεία συνήθως περιλαμβάνει ολόκληρη την οικογένεια-πυρήνα, συχνά είναι σκόπιμο να γίνεται με υποομάδες.

Αναμφισβήτητη η πιο σημαντική δυάδα, αυτή που ασκεί τη μεγαλύτερη επίδραση στη ζωή του παιδιού, είναι το ζεύγος μητέρας-παιδιού. Γι' αυτόν αλλά και για άλλους λόγους, πρέπει να γίνονται συνεδρίες με τη μητέρα και το παιδί τόσο στην αρχή όσο και στο τέλος της θεραπείας.

Τα κριτήρια παραπομπής στην ομάδα είναι τα εξής: κάποιο βασικό πρόβλημα στη σχέση μητέρας-παιδιού ή η παρουσία σοβαρής παθολογίας εξαιτίας της οποίας αντενδείκνυται η θεραπεία με συνομήλικους.

Ενώ η διαγνωστική αξία των κοινών συνεδριών για τη θεραπευτική ομάδα είναι ολοφάνερη, εκείνο που είναι λιγότερο εμφανές, αλλά ίσως πιο σημαντικό για τη θεραπεία, είναι τα πράγματα που μπορούν να μάθουν από αυτές τις συνεδρίες οι μητέρες και τα παιδιά. Ο καθένας μπορεί να παρατηρεί άλλους τρόπους αντίδρασης στην ίδια κατάσταση, να μαθαίνει και να βλέπει άλλες εναλλακτικές λύσεις (J. A. Rubin, 1978).

10. Σχέδιο και παιδιά με ειδικές ανάγκες

Υπάρχουν όμως και περιπτώσεις παιδιών που είναι «ιδιαιτέρα». Και σ' αυτά τα παιδιά η ζωγραφική μπορεί να προσφέρει πολλά.

Δυστυχώς, οι αρνητικές προσδοκίες δεν είναι καθόλου σπάνιες, όπως δείχνει μια γρήγορη ματιά στη βιβλιογραφία, σχετικά με την τέχνη για τους ανάπηρους. Για παράδειγμα η βιβλιογραφία με θέμα την τέχνη των ατόμων με νοητική καθυστέρηση αποκαλύπτει «μια σαφή στάση, η οποία υποδηλώνει ότι τα ειδικά παιδιά δεν μπορούν να αναπτύξουν δημιουργικές και επινοητικές ιδέες» (Saunders, 1967, 4). Παρά τις θετικές και επιτυχημένες ελευθères προσεγγίσεις ορισμένων (Crawford, 1962, Lowen Feld, 1957 και Saunders, 1967), η πιο διαδεδομένη άποψη είναι ότι τα ειδικά παιδιά χρειάζονται οργανωμένες διαδικασίες (McNeice & Benson, 1964), ότι πρέπει να προσφέρεται μόνο μια δραστηριότητα κάθε φορά, ότι τα παιδιά αυτά πρέπει να βρίσκονται συνεχώς υπό εποπτεία, ώστε να μην κάνουν εσφαλμένη χρήση των υλικών και του εξοπλισμού, και ότι «τα παιδιά με νοητική υστέρηση σε γενικές γραμμές στερούνται φαντασίας» (Schmidt, 1968, 34). Ορισμένοι προεξοφλούν ότι θα φάνε ή θα πασπαλίσουν τα υλικά, ότι θα αποδιοργανωθούν και θα γίνουν καταστροφικά ή ότι θα χαθούν ακόμη περισσότερο μέσα σε ένα κόσμο αυτιστικής φαντασίωσης.

Η Rubbin (1972) μετά από τη μακροχρόνια ενασχόλησή της με παιδιά με ειδικές ανάγκες έφτασε σε τελείως διαφορετικά συμπεράσματα. Υποστηρίζει ότι υπάρχουν αρκετά παιδιά με σοβαρές αναπηρίες, τα οποία δεν θα μπορούσαν να αναπτυχθούν πέρα από το άμορφο αισθητηριακό παιχνίδι με τα υλικά. Γιατί να τους αρνηθούμε αυτή τη χαρά;

Η χαρά και η διασκέδαση, για παράδειγμα, είναι πολυτέλειες που συχνά αρνούμαστε στα ανάπηρα παιδιά, τα οποία χρειάζονται τις απολαύσεις που προσφέρουν οι αισθήσεις και ο χειρισμός των υλικών, η κίνηση και η κιναισθησία τόσο για να χαλαρώσουν από την ένταση όσο και για να παλινδρομήσουν μέσα σε επιτρεπτά όρια.

Η ζωγραφική προσφέρει στα ανάπηρα παιδιά σημαντικές ευκαιρίες να λειτουργήσουν όσο το δυνατόν πιο ανεξάρτητα, ενώ συνήθως είναι τόσο εξαρτημένα από άλλους. Οι εμπειρίες τους με τα υλικά τα βοηθούν να αναπτύξουν τις αισθητηριακές και δημιουργικές περιοχές στις οποίες έχουν πρόσβαση, όπως η αφή για τα τυφλά παιδιά, η όραση για κουφά και η δεξιοτεχνία των χεριών για εκείνα που τα πόδια τους έχουν ακινητοποιηθεί.

Η Rubbin μας δίνει την επίδραση που έχει η ζωγραφική σε παιδιά με ειδικές ανάγκες ανά κατηγορία:

10.1. Παιδική σχιζοφρένεια: Ενώ η διάγνωση είναι κοινή για όλους, εκείνο που κάνει εντύπωση στα έργα αυτών των παιδιών είναι η ατομικότητά τους, μολονότι στη σχετική βιβλιογραφία υποστηρίζεται ότι υπάρχει μεγαλύτερη ομοιομορφία. Ίσως γιατί αντανακλούν τις ικανότητές τους και όχι τις ανεπάρκειές τους. Από μια σχετική μελέτη προέκυψε ότι οι «κριτές» δεν είναι σε θέση να διακρίνουν μέσα από έργα που έχουν επιλεγεί τυχαία ποια δημιουργήθηκαν από σχιζοφρενή παιδιά και ποια από μια ομάδα παιδιών χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα. (Rubbin and Schachter, 1972).

10.2. Κωφάλα παιδιά: Επειδή τα παιδιά αυτά δεν μπορούν να μιλήσουν, η δημιουργία εικόνων είναι γι' αυτά ένα ζωτικό εργαλείο έκφρασης. Οι ζωγραφίες τα βοηθούν και στα μαθήματά τους, όπου μπορούν να μάθουν διάφορες

έννοιες, και στη λογοθεραπεία, όπου τα έργα γίνονται η γέφυρα προς την ομιλούμενη γλώσσα μέσω του «βιβλίου που μιλάει».

10.3. Υπερκινητικά παιδιά: Συνήθως αναμένεται ότι θα είναι καταστροφικά στην αίθουσα των εικαστικών. Εντούτοις είναι τόσο δημιουργικά, ώστε όταν εφαρμόζεται γι' αυτά ένα πρόγραμμα αλλαγής συμπεριφοράς με συμβολική ανταμοιβή, η πιο αγαπημένη τους ενίσχυση είναι μια επιπλέον χρονική περίοδος στην αίθουσα των εικαστικών.

10.4. Πώς προσαρμόζουμε την εκμάθηση της ζωγραφικής: Όταν κάποιος προσφέρει την τέχνη σε ένα ανάπηρο παιδί, πρέπει να διευρύνει τη φαντασία του, ώστε να προσαρμόσει την εκμάθηση στις ανάγκες του παιδιού. Αυτό μπορεί να σημαίνει ότι πρέπει να χρησιμοποιούμε δαχτυλομπογιές από σοκολάτα για τα παιδιά που δεν μπορούν να μη βάζουν το χέρι στο στόμα ή να κολλάμε το χαρτί στο τραπέζι για παιδιά με κινητικά προβλήματα. Ίσως είναι απαραίτητο να αναθεωρήσουμε τη χρονική διάρκεια κατά την οποία μπορούν να συγκεντρώσουν την προσοχή τους τα ειδικά παιδιά προσχολικής ηλικίας (υπολογίζεται από δευτερόλεπτα έως λίγα λεπτά). Μπορεί τέλος να σημαίνει ότι ο χώρος και οι ομάδες πρέπει να οργανωθούν έτσι ώστε τα πιο προβληματικά παιδιά να μην αποσπών την προσοχή των υπολοίπων.

Η ζωγραφική δεν μπορεί να προσφέρει σε ένα τυφλό παιδί την όρασή του, σε ένα παιδί με νοητική υστέρηση μια πιο καλή αντίληψη ή να κάνει ένα παράλυτο παιδί να κινείται ελεύθερα. Μπορεί όμως να τους προσφέρει ένα συναρπαστικό, ερεθιστικό και ευχάριστο τρόπο για να απολαμβάνουν και να εξερευνούν τον αισθητηριακό τους κόσμο. Να έχουν τον έλεγχο ενός μέσου και να γευθούν τη χαρά της επιδεξιότητας. Τέλος τους προσφέρει έναν τρόπο να χαλαρώνουν και να εκφράζουν συμβολικά, ισχυρά και τρομακτικά συναισθήματα.

Ξαναγυρνώντας στο νηπιαγωγείο και στον παιδικό σταθμό, είναι σημαντικό ο παιδαγωγός έχοντας γνώση όλων των παραπάνω να διαδραματίσει ένα σημαντικό ρόλο, έτσι ώστε να μπορούν τα παιδιά να χρησιμοποιούν τη ζωγραφική σαν τρόπο έκφρασης και εκτόνωσης.

11. Ο ρόλος της παιδαγωγού

Ο Read (1970, 11) υποστήριξε ότι «αν δεν εκφράζουμε ελεύθερα τις πνευματικές μας δραστηριότητες, τότε αναδύεται κάτι πολύ χειρότερο από μια κατάσταση ή μια συγκέντρωση πνευματικής έντασης. Με άλλα λόγια, μια νεύρωση».

Την ελεύθερη έκφραση, όχι μόνο στο παιχνίδι και στο σχέδιο, αλλά και σε κάθε εκδήλωση του ψυχισμού του παιδιού, υπερασπίστηκε με θέρμη η Montessori, η οποία υποστηρίζει ότι δεν πρέπει να διδάσκεται το παιδί με άμεσο τρόπο (Montessori 1918, 304): «Το προετοιμάζουμε εμμέσως, οδηγώντας το ελεύθερα προς το μυστηριώδες και θείο έργο της παραγωγής πραγμάτων, σύμφωνα με τα δικά του συναισθήματα. Έτσι η ζωγραφική έρχεται να ικανοποιήσει μια ανάγκη έκφρασης. Όπως και η γλώσσα και σχεδόν κάθε ιδέα μπορεί να αναζητήσει έκφραση στη ζωγραφική. Αυτή η προσπάθεια είναι αυθόρμητη και ο πραγματικός δάσκαλος της ζωγραφικής είναι η εσωτερική ζωή, η οποία αναπτύσσεται αφ' εαυτής. Επιτυγχάνει εκλέπτυνση και ακατάπαυστα επιζητεί να γεννηθεί στην

εξωτερική ύπαρξη σε κάποια εμπειρική μορφή. Ακόμα και τα πιο μικρά παιδιά προσπαθούν αυθόρμητα να σχεδιάσουν περιγράμματα των αντικειμένων που βλέπουν». Οι θέσεις της Montessori είναι εφαρμόσιμες μόνο στην περίπτωση ενός εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο δίνει έμφαση στην ελευθερία και την αγάπη και το οποίο αποσκοπεί στο δημιουργικό ξεδίπλωμα των δυνατοτήτων των παιδιών.

Αναφορικά με την προσχολική ηλικία, κάθε αισθητική δραστηριότητα θα πρέπει να υιοθετεί τη μορφή και το περιεχόμενο του παιχνιδιού. Ο παιδαγωγός θα πρέπει να παρακολουθεί (χωρίς να χειραγωγεί) συμμετέχοντας και ενθαρρύνοντας με ειλικρίνεια, όλα τα παιχνίδια του νηπίου και, στην προκειμένη περίπτωση, την ιχνογραφική του έκφραση.

Ο παιδαγωγός είναι ο κρίσιμος παράγοντας στην ελεύθερη εκδήλωση της φαντασίας του νηπίου, αλλά και στην αναβάθμιση ενός «κακού» εκπαιδευτικού συστήματος. Και αντιστρόφως ένας «κακός» εκπαιδευτικός (αδιάφορος, αυταρχικός ή υπερπροστατευτικός) μπορεί να καταπνίξει την ελεύθερη έκφραση του παιδιού και να υπονομεύσει ένα «καλό» εκπαιδευτικό σύστημα.

Η σωστή στάση του παιδαγωγού απέναντι στα παιδιά γενικά, αλλά κατά μείζονα λόγο στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, είναι η αποδοχή των ιχνογραφικών έργων των παιδιών όπως είναι και η σοβαρότητα στην αντιμετώπιση αυτών των έργων. Αυξάνεται με αυτόν τον τρόπο η αυτοεκτίμηση των νηπίων που προσπαθούν να αποδώσουν το μέγιστο της προσοχής και των δυνατοτήτων τους και παράλληλα να εκτονώσουν τυχόν συναισθηματικές φορτίσεις που θα ήταν πολύ δύσκολο να εξωτερικεύσουν λεκτικά. Όπως το θέτει και ο Πλάτων (*Πολιτεία* III, 401) «η ενασχόληση με την ιχνογραφία αλλά και με την τέχνη γενικότερα, η οποία εμφορείται από ρυθμό και αρμονία, προσδίδει χάρη και ομορφιά στην ψυχή και γι' αυτό πρέπει να είναι η βάση της εκπαίδευσης».

Βιβλιογραφία (Ξένη)

- Anastasi (1976): *Psychological Testing* (4th ed.), New York: Callier-Macmillan, 587.
- Bach, G. R. (1954): *Intensive Group Therapy*, New York: Ronald Press.
- Baruch, D. V. and Miller, H. (1951): "The use of spontaneous Drawing in Group Therapy". *American Journal of Psychotherapy* 1951, 5 (1): 45-58.
- Bender, L. (Editor) (1952): *Child Psychiatric Techniques*. Springfield, Illinois: Charles C. Thomas.
- Bernson M. (1968): *Dallo scarabocchio al disegno*, Armado, Ρώμη.
- Bernson M. (1957): *Du gribouillis au dessin*, Delaclus et Nestle, 1966.
- Buck, J. (1948): "The HTP technique: A qualitative and quantitative scoring manual". *Journ. Clin Psychol.*, 4, 317.
- Cohn, R. C. (1969-70): "The Therapist as Group Educators". *Journal of Group Psychoanalysis Process*, 2 (2): 19-36.
- Cooke, (1885): "Art teaching and child nature", *Journal of Education*, 22, 35-40.
- Crawford J. W., (1962): "Art for the Mentally Retarded", *Bulletin of Art Therapy*, 2 (2) : 67-72.

- Davido, R. (1971): *La decouverte de votre enfant par le dessin*. N.O.E. Paris, 65.
 - Dubuffet, J. (1968): *Asphyxiante culture*, Pauvert, 62.
 - Elkish, P. (1945): "Children's drawing in a projective technique". *Psychol. Monogr.*, 1, 58, 1-31.
 - Ferraris, O. A. (1977): *Les dessins d'enfants et leur signification* [(Tr. Fr.) Marabout, Verrier] 101, 105, 110.
 - Furth, G. (1991): *Heilen durch Malen. Die geheimnisvolle Welt der Bilder*.
 - Gablik, S. (1976): *Art as Progress*, Thames and Hudson, New York.
 - Gardner, H. (1980): *Artful scribbles - The significance of children's drawings*, New York: Basic Books, Inc., Publishers.
 - Gombrich, E. H. (1960): *Art and illusion: A study in psychology of pictorial representation*. Princeton, N. J. Princeton University Press.
 - Hammer, Emanuel F. (1997): *Advances in projective drawings interpretation*. Springfield I. L. Charles Thomas.
 - Kellog, R. (1969): *Analysing Children's Art*, Palo Alto, Cal National Press Book, 65.
 - Kerr, M. (1937): "Children's drawing of houses". *British Journal of Medical Psychology*.
 - Kim-Chi (1989): *La personnalité et l'épreuve de dessins multiples - maison*, 146.
 - Kramer, E. (1952): *Art Therapy in a Children's Community*. Springfield, Illinois.
 - Charles C. Thomas, "Art of Emptiness: New problems in Art Education and Art Therapy". *Bulletin of Art Therapy*, 1961, 1 (1): 7-16.
 - ---, "The problem of Quality in Art". *Bulletin of Art Therapy*, 1963, 3(1): 3-19.
 - ---, "The Practice of Art Therapy with Children", *American Journal of Art Therapy*, 1972 11(3): 9-110
 - ---, *Art as Therapy with Children*: New York: Schacken Books, 1971.
 - Lowen, Feld (1971): *M. Play in Childhood*, 2nd Ed., New York. John Wiley and Sons Inc., 430.
 - Luquet, G. H. (1917): *Les Dessins d'un Enfant*, Paris. (English: *The Psychology of children's Drawings*).
 - Malchiodi, C. (1997): *Breaking the silence. Art therapy with children from violent homes* (2nd Rev.), New York, Brunner / Mazel.
 - McDebienne, (1976): *Le Dessin chez l'enfant*, PUF, Paris.
 - McNeice, W. C., and Benson, K. R. (1964): *Crafts for Retarded*. Bloomington, Illinois: McKnight and McKnight Publishing Company.
 - Mogelon, A. (1976): *The Reinhold book of Art ideas, History and Techniques*, 37.
 - Montessori, M. (1918): *The Advanced Montessori Method*. Vol. II. London, 304.
 - Nunnally, G. C. (1978): *Psychometric Theory* (2nd ed.), New York: McCraw- Hill.
 - Piaget, J. (1956): *La formation du Symbol chez l'enfant*, Ed. Delachaux et Niestle, Neuchatel.
 - Piaget, J. - Inhelder, B. (1971): *Mental imagery in the Child*. New York, Basic Books.
 - Potts, L. E. (1956): "The use of Art in Group Psychotherapy". *International Journal of Group Psychotherapy*, 1956, 6 (2): 115-135.
 - Read, H. (1976): *Education through art*. London: Faber & Faber, 11.
 - Rioux, G. (1951): *Dessin et structure mentale*. These de doctorat es lettres. Alger, PUF.
 - Rubin, J. A. and Schachter, J. (1972): "Judgments of Psychotherapy From Art Productions of Children". *Confinia Psychiatrica* 15: 237-252.
 - Rousseau, J. J. (1972): *Αμύλιος ή Περί αγωγής*. Μετάφραση: Στέλλα Βουρδουμπά, Εκδόσεις Δαρεμά, Αθήνα.
 - Saunders, R. J. (1967): *Art for the Mentally Retarded in Connecticut*. Hartford: Connecticut State Department of Education, 4.
 - Schilder, P. (1968): *The image and appearance of the human body*. Psychol. Monogr., 4, 35.
 - Schmidt, A. C. (1968): *Craft Projects for Slow Learners*. New York: John Day Company, 34.
 - Stern, A. (1971): *Une grammaire de l'art enfantin*. Delachaux et Niestle, Neuchatel, Paris, 17, 28.
 - Szyrnski, V. (1964): *Investigation of family dynamics with two Houses Technique*, Psychosomatics.
 - Vazquez Nuttal, Ena and Ivey, Allen E. (2002): *Guidelines on Multicultural Education, Training, Research, Practice, and organizational Change for Psychologists*. American Psychological Association, August 2002.
 - Wayne D.(1966): *Group Values Through Children wingis*, New York:1966.
- Βιβλιογραφία (Ελληνική).**
- Γκούντοου (1998): *Τα παιδιά σχεδιάζουν*. Μετάφραση: Κουλουμπή-Παπαετροπούλου Κ., Εκδόσεις Π. Κουτσουμπός, Αθήνα.
 - Γκλυν Τ. και Σιλκ Α. (1997). *Πώς να ερμηνεύσουμε τα παιδικά σχέδια*. Μετάφραση: Φωτεινή Μπονώτη. Εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα.
 - Καρέλλα Μ. (1991): *Τα παιδιά σχεδιάζουν την οικογένεια. Η αποκάλυψη της ψυχοδυναμικής κατάστασης του παιδιού*. Εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα.
 - Crotti, Evi - Mani, Alberto (2003): *Πώς να ερμηνεύσουμε τα παιδικά σχέδια*. Μετάφραση: Ελένη Γεωργιάδου, Εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα.
 - Μακόβερ, Κ. (1949): *Personality, Projection in the Drawings of the Human figure*. Μετάφραση: Φωτεινή Μπονώτη. Εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα.
 - Μαλιόντι (1988): *Understanding children's drawings*. Μετάφραση: Χρύσα Ξανάκη - Λίνα Παπαδοπούλου.
 - Ντε Μερεντιέ Φλοράνς (1981): *Le dessin d'enfant*,. Μετάφραση: Δημήτρης Ψυχογιός. Εκδόσεις Υποδομή. Αθήνα.
 - Μπέλλας Θρασύβουλος (2000): *Το ιχνογράφημα του παιδιού, ως μέσο και αντικείμενο έρευνας στα χέρια του εκπαιδευτικού*. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
 - Μπέλλας Θρασύβουλος (1986): *Το ιχνογράφημα ως μέσο διαγνωστικό της προσωπικότητας. (Η θέση του ιχνογραφήματος ανάμεσα στις προβολικές τεχνικές)*, Αθήνα.

- Πλάτων, *Πολιτεία* III.
- Παπανικολάου Ρούλα Α. (2002): *Η ζωγραφική στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό σχολείο*. Εκδόσεις Μικρός Πρίγκιπας, Θεσσαλονίκη.
- Ρούμπιν, Τζούντιθ Αρον (1997): *Child Art Therapy. Understanding and Helping Children Grow Through Art*. Μετάφραση Γιάννα Σκαρβέλη, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Από το διαδίκτυο

- Bremmer J. Gavim, άρθρο, *Παιδικές ζωγραφιές και εξέλιξη της τέχνης*. [Πρόσβαση 16-09-2008].
- Λοΐζος Λ. Ν. (2000): «Γνωστικές όψεις του παιδικού σχεδίου κατά την προσχολική ηλικία», *Παιδαγωγικό Δελτίο Μακεδόνων*, τ. 8, 2000. <http://www.scribd.com/doc/3837077/> [Πρόσβαση 16-09-2008].
- «Το ελεύθερο παιδικό σχέδιο και η θεματολογία του - Ερμηνευτικές γνωστικές προσεγγίσεις». (Δημοσιεύτηκε στο περ. *Παιδαγωγικός Λόγος*, τ.1, 2001). <http://www.scribd.com/doc/3836990/-1> [Πρόσβαση 16-09-08].

Ελένη Καρτσάκη

Η ΡΗΤΟΡΙΚΗ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ.

Μπορούν κάποια πολιτικά διδάγματα που απορρέουν από τους Ολυμπιακούς Λόγους του Δημοσθένους να διαπαιδαγωγήσουν πολιτικά τα νήπια;

Εισαγωγή

Σώφρονος απιστίας ουκ έστιν ουδέν χρησιμώτερον βροτοίς (= Δεν υπάρχει τίποτε πιο χρήσιμο στον άνθρωπο από τη λελογισμένη δυσπιστία), διαπιστώνει με γνωμική διάθεση ο αγγελιαφόρος στον επίλογο της ευριπίδειας τραγωδίας Ελένη (1617-8), και αυτή η διαπίστωση είναι ιδιαίτερα επίκαιρη σήμερα, σε ένα κόσμο στον οποίο η προπαγάνδα κάθε είδους και η παραμορφωτική δύναμη της εικόνας αποτελούν σοβαρά εμπόδια για τη νηφάλια κριτική σκέψη. Η διδασκαλία της ρητορικής, της τέχνης πειθούς, είναι ένας από τους τρόπους εκείνους που μπορούν να προστατεύσουν τους νέους απέναντι σε οποιαδήποτε προσπάθεια χειραγώγησης της σκέψης τους και συντελεί στη διαμόρφωση σκεπτόμενων πολιτών. Προτιθέμεθα μάλιστα να υποστηρίξουμε ότι τα παιδιά ήδη από τη νηπιακή τους ηλικία είναι σε θέση να διαπαιδαγωγηθούν πολιτικά και η ρητορική μπορεί υπό ορισμένες προϋποθέσεις να συντελέσει σε αυτή την προσπάθεια.

Η ρητορική

Η ρητορική είναι η έντεχνη ρητορεία, η τέχνη του λόγου. Αναπτύχθηκε παράλληλα με την οργάνωση της κοινωνίας, συνυφασμένη με την πολιτική ελευθερία και τη δημοκρατία. Με δεδομένο ότι η ρητορική δεινότητα μπορεί να αποκτηθεί με τη σπουδή και τη μελέτη, η τέχνη της ρητορικής είχε ακριβώς σκοπό να διδάξει, σε όσους δε διέθεταν έμφυτη ευλωτία, τα μέσα με τα οποία ο λόγος τους θα μπορούσε να γίνει πιο τεχνικός και κατάλληλος να τέρνει και να πείσει τους ακροατές.

Η έντεχνη ρητορεία εμφανίστηκε για πρώτη φορά στο χώρο της Ευρώπης, στη Σικελία (Συρακούσες), καλλιεργήθηκε όμως από τα μέσα του 5^{ου} αιώνα π.Χ. και τελειοποιήθηκε στην Αθήνα, η οποία με την πνευματική της ανάπτυξη και την κοινωνική της οργάνωση παρείχε το πλέον ιδανικό περιβάλλον για την ανάπτυξη του είδους. Η δημοκρατική της λειτουργία, η Βουλή των Πεντακοσίων, η Εκκλησία του Δήμου, οι αθρόες δίκες, οι πολλές δημόσιες συγκεντρώσεις και εορτές έδιναν σε κάθε πολίτη τη δυνατότητα να πάρει το λόγο και με μια πειστική αγόρευση να εξασφαλίσει δύναμη και δόξα.

Ο πρώτος συντάκτης λόγων και κανόνων ρητορικής υπήρξε ο Κόραξ ο Συρακούσιος και σε αυτόν ανήκει ο ορισμός της ρητορικής τέχνης ως «πειθούς δημιουργός». Αργότερα πολλοί ανέλαβαν να διδάξουν την ικανότητα της πειθούς σε πολιτικούς, οι οποίοι δεν είχαν το χάρισμα της φυσικής ευλωτίας (ρητοροδιδάσκαλοι) και σε αντιδίκους, που υποστήριζαν τον εαυτό τους σε δικαστήρια (λογογράφοι). Τη μεγαλύτερη άνθιση της όμως, η ρητορική τη γνώρισε με τους σοφιστές, οι οποίοι ήταν οι πρώτοι που τη μελέτησαν συστηματικά και ανέδειξαν τις τεράστιες δυνατότητες που προσφέρει ο λόγος. Ο Γοργίας ο Λεοντίνος μάλιστα, ίδρυσε την πρώτη σχολή ρητορικής στην Αθήνα. Έτσι, λοιπόν, στο πλαίσιο συγκεκριμένων συνθηκών και αναγκών αναπτύχθηκε μια πραγματική τέχνη, η *τέχνη του προφορικού λόγου*.

Οι ρήτορες ή εκφωνούσαν συμβουλευτικούς λόγους στην Εκκλησία του Δήμου ή εγκωμιάζαν στις πανηγύρεις και στις άλλες συναθροίσεις του λαού την πόλη και εκείνους που έπεσαν για την υπεράσπισή της ή τέλος, όπως αναφέρθηκε και ανωτέρω, έγραφαν τους λόγους που επρόκειτο να απαγγείλει ο κατηγορός (ή ο κατηγορούμενος) στο δικαστήριο. Κατ' αυτόν τον τρόπο λοιπόν, σχηματίστηκαν τα τρία είδη του ρητορικού λόγου: α) το *συμβουλευτικό ή δημογορικό* β) το *εγκωμιαστικό ή πανηγυρικό* και γ) το *δικανικό*.

Οι ρήτορες ήταν εκείνοι που καλλιέργησαν περισσότερο από τους άλλους συγγραφείς τον πεζό λόγο και το έργο τους έχει ιδιαίτερη αξία και σημασία, καθώς μας πληροφορεί για τις συνθήκες ζωής της εποχής εκείνης, ενώ παράλληλα μας αποκαλύπτει και το πάθος των Ελλήνων για αντιπαράθεση.

«Η αναγνώριση της χρησιμότητας του έντεχνου λόγου δεν ανήκει μόνο στον Αριστοτέλη και τους μετέπειτα Ρωμαίους ρήτορες, οι οποίοι ασχολήθηκαν ιδιαίτερα με το είδος. Σήμερα, θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι η ρητορική είναι απαραίτητη και αναπόφευκτη. Όταν μιλάμε, γράφουμε, ακούμε και διαβάζουμε, είμαστε σε καλύτερη θέση να αντιλαμβανόμαστε τη σχετική διαδικασία. Τελικά, αυτό που αποκαλούμε “ρητορική” μπορεί να αναχθεί στο φυσικό ένστικτο

της επιβίωσης και του ελέγχου του περιβάλλοντός μας με τη δύναμη των λέξεων».¹

Η έννοια της πολιτικής διαπαιδαγώγησης

«Πολιτική» γενικότερα, είναι η σχολία με τις υποθέσεις μιας κοινότητας, ιδιαιτέρως, του κράτους. «Παιδαγωγική», από την άλλη, είναι η επιστήμη που ασχολείται με την αγωγή και τη γενικότερη διαπαιδαγώγηση των νέων. Επειδή, όμως, η αγωγή και η μόρφωση ενός ατόμου περιλαμβάνουν την προετοιμασία του σε όλους τους βασικούς τομείς της ζωής του, είναι καθήκον του εκάστοτε παιδαγωγού να προετοιμάσει και την «πολιτική οδό»² των νέων. Επομένως, με την ευρεία έννοια του όρου *πολιτική διαπαιδαγώγηση* εννοούμε την παροχή γνώσεων και δεξιοτήτων στο άτομο προκειμένου αυτό να αναπτυχθεί ολόπλευρα και να μπορέσει να καταστεί ένας ενεργός και σκεπτόμενος πολιτικά πολίτης, ικανός να ενσωματωθεί ομαλά στην κοινωνία και να είναι υπεύθυνος απέναντι στα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις του.

Πιο συγκεκριμένα, «η σχολική εκδοχή της πολιτικής διαπαιδαγώγησης έχει ως βασικό στόχο την μετάδοση σειράς πληροφοριών σχετικά με την λειτουργία του κοινωνικού και πολιτικού συστήματος, του κρατικού οργανισμού, της διεθνούς κοινότητας, καθώς και αναφορικά με τα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις των πολιτών, που απορρέουν από την ένταξή τους στα παραπάνω κοινωνικά και πολιτικά σχήματα».³ Τα στοιχεία εκείνα που μπορούν να βοηθήσουν στην πολιτική διαπαιδαγώγηση του ατόμου μέσα στο σχολείο είναι κατά κύριο λόγο η παρουσία του ατόμου σε αυτό και η συμμετοχή του στις διάφορες ομαδικές και συλλογικές δραστηριότητες. Κάτι τέτοιο απαιτεί την υιοθέτηση και το σεβασμό εκ μέρους του μαθητή ορισμένων βασικών κανόνων, θεσμών και αξιών, όπως ακριβώς θα κληθεί να πράξει και κατά την κοινωνική και πολιτική του ενσωμάτωση. Η συμμετοχή του μαθητή στις *σχολικές εκλογές* είναι ένα τέτοιο παράδειγμα. Επίσης, στοιχεία που συμβάλλουν στη μελλοντική κοινωνική και πολιτική ένταξη του παιδιού στην κοινωνία εμπεριέχονται στα μαθήματα, που έχει θεσπίσει το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και τα οποία διδάσκονται σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Τέτοια είναι η *Γλώσσα, η Μελέτη του Περιβάλλοντος, η Ιστορία, η Αγωγή του Πολίτη, τα Στοιχεία Πολιτικής Επιστήμης και δημοκρατικού πολιτεύματος* κ.ά., μέσα από τα οποία το άτομο μαθαίνοντας για την ιστορία του λαού του, τους αγώνες και τη γλώσσα του συνειδητοποιεί την εθνική του ταυτότητα και αφυπνίζεται πολιτικά.

Τέλος, σε αυτήν την τόσο αδρομερή αναφορά στο θέμα της πολιτικής διαπαιδαγώγησης αξίζει να προστεθεί ότι ειδικά στις μέρες μας όπου επικρατεί «ένα συνεχώς διαμορφούμενο

πολυπολιτισμικό παρόν» αποτελεί επιτακτική ανάγκη η διαμόρφωση πολιτών με οικουμενική συνείδηση και πολιτική ευαισθησία. Κατ' επέκταση λοιπόν, το σχολείο «καλείται να προσφέρει μια πολιτική αγωγή απαλλαγμένη από την πολιτική μυθολογία του Έθνους και να προχωρήσει σε μια νέου τύπου ανάλυση, αυτή των συμπλεγμάτων που αποκλείουν τον Άλλο. Εκείνο που χρειάζονται πλέον οι νέες γενιές προκειμένου να διαπαιδαγωγηθούν πολιτικά -με τη βαρύνουσα σημασία του όρου- είναι όχι ο μύθος της εθνικής ταυτότητας, αλλά η απόκτηση εκείνων των εργαλείων ανάλυσης με τα οποία θα αναγνωρίζουν την πολιτιστική και πολιτική τους ταυτότητα σεβόμενοι την ταυτότητα του Άλλου, τον οποίο θα αντιλαμβάνονται ως μέρος ενός διευρυμένου Εμείς».⁴

Λίγα λόγια για τον ρήτορα Δημοσθένη

Ο Δημοσθένης γεννήθηκε, πιθανώς, το 384 π.Χ. στην Αθήνα. Καταγόταν από το δήμο της Παιανίας και ο πατέρας του Δημοσθένης ανήκε στην τάξη των εύπορων επιχειρηματιών. Η μητέρα του, η Κλεοβούλη, ήταν ίσως σκυθικής καταγωγής, γεγονός για το οποίο τον λειδορούσαν οι αντίπαλοί του και κυρίως ο Αισχίνης. Σε πολύ μικρή ηλικία έχασε τον πατέρα του, ο οποίος του άφησε πάρα πολύ μεγάλη περιουσία. Εκείνο όμως που ανέλαβαν την κηδεμονία του, αποδείχτηκαν ανίκανοι και ανέντιμοι με αποτέλεσμα μετά την ενηλικίωσή του να του παραδώσουν μόνον ένα πολύ μικρό μέρος της περιουσίας του. Ο Δημοσθένης ξεκίνησε δίκη εναντίον των κηδεμόνων του, την οποία κέρδισε έχοντας στο πλευρό του το δάσκαλό του Ισαίο.

Ο Δημοσθένης υπήρξε επιμελής και εργατικός. Για να αντιμετωπίσει τις βιοποριστικές του ανάγκες έγινε λογογράφος. Κατάφερε, όμως, να γίνει και αξιόλογος ρήτορας αν και είχε να αντιπάλαισει με πολλές φυσικές ελλείψεις του. Εκείνο, όμως, που πάνω απ' όλα υπήρξε, ήταν πολιτικός και μάλιστα ένας πολιτικός που στράφηκε σφόδρα εναντίον του βασιλιά της Μακεδονίας Φιλίππου και έγινε ο αρχηγός της αντιμακεδονικής παράταξης στην Αθήνα.

Τη μεγάλη του δόξα ο Δημοσθένης δεν την οφείλει στους δικανικούς του λόγους αλλά στους συμβουλευτικούς (πολιτικούς), τους οποίους από το 355 π.Χ. και ύστερα εκφώνησε σε διάφορες περιστάσεις και ιδιαίτερα εναντίον του βασιλιά της Μακεδονίας και της επεκτατικής του πολιτικής.

Επιγραμματικά, ορισμένοι από τους πιο γνωστούς του λόγους είναι: «*Προς Λεπτίνην*», «*Υπέρ Μεγαλοπολιτών*», «*Κατά Φιλίππου*», «*Ολυνθιακοί*», «*Περί της ειρήνης*», «*Περί της παραπρεσβείας*», «*Περί των εν χειρρονήσω*», «*Περί του Στεφάνου*», ο *Επιτάφιος* που εκφώνησε για τους νεκρούς στη μάχη της Χαιρώνειας κ.ά.

Ολυνθιακοί Α', Β', Γ'

Οι τρεις Ολυνθιακοί (I, II, III) αναφέρονται στα γεγονότα της διάλυσης του κοινού των Χαλκιδίων και στην κατάληψη της σημαντικότερης πόλης τους, της Ολύνθου. Πιο συγκεκριμένα, ο Φίλιππος, μετά την επικράτησή του στη Θράκη, επιχειρεί να γίνει ο απόλυτος κύριος των υποθέσεων του Βορρά υποτάσσοντας τη μόνη πόλη που θα μπορούσε να του σταθεί εμπόδιο: την Ολυνθο, την πρώτη μεταξύ ίσων από τις πόλεις που συνιστούσαν τη Χαλκιδική

¹ Βλπ. Σχολικό εγχειρίδιο, «*Ιστορία της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας Α', Β', Γ' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ*», εκδ. ΟΕΔΒ, σ.154.

² Appel O., *Πολιτική και παιδαγωγική. Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια*, τόμ. 5, εκδ. Ελληνικά Γράμματα-Herder, σελ. 553-4

³ Καρακασάνη, Δ., *Εκπαίδευση και Πολιτική Διαπαιδαγώγηση*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2004.

⁴Βλπ. http://www.pee.gr/pr_syn/s_nay/c/2/karakasani.htm

Ομοσπονδία. Την άνοιξη του 349 εισβάλλει στη Χαλκιδική και οι Ολυνθίοι δεν αργούν να ζητήσουν τη βοήθεια των Αθηναίων.

Οι λόγοι αυτοί εκφωνήθηκαν μεταξύ του φθινοπώρου του 349 και της άνοιξης του 348. Ο Δημοσθένης -και στους τρεις λόγους- προτείνει την αποστολή βοήθειας στους Ολυνθίους.

Περίληψη Α΄ Ολυνθιακού

Ο Α΄ Ολυνθιακός εκφωνήθηκε τη στιγμή που η πρώτη πρεσβεία των Ολυνθίων βρισκόταν στην Αθήνα για να ζητήσει συμμαχία. Ο Δημοσθένης αναλαμβάνει την υποστήριξη του αιτήματος των Ολυνθίων και μέμφεται την αθεράπευτη αδιαφορία του Αθηναϊκού λαού.

Ξεκινά το λόγο του δηλώνοντας τη βεβαιότητά του ότι ο αθηναϊκός λαός έχει τη βούληση να πάρει τις σωστές, για το συμφέρον της πόλης του, αποφάσεις. Στη συνέχεια, παρουσιάζει στο ακροατήριό του την κρίσιμότητα της περίπτωσης, η οποία αποτελεί, κατά τη γνώμη του, ρητή πρόκληση για δράση και διατυπώνει τη συγκεκριμένη πρότασή του για αποστολή βοήθειας. Εκείνο που πρωταρχικά ενδιαφέρει τον Δημοσθένη είναι να καθοδηγήσει το λαό ώστε να συνειδητοποιήσει ότι το αίτημα των Ολυνθίων δεν τους καλεί να πάρουν απλώς μια απόφαση σε ένα θέμα εξωτερικής πολιτικής· είναι η κατάλληλη ευκαιρία να βγουν από την αδράνειά τους και να αντιμετωπίσουν τον Φίλιππο. Αναφέρει ότι ο πόλεμος είναι προ των πυλών της Αττικής, αλλά τονίζει ότι η κατάσταση είναι αναστρέψιμη, αρκεί να εκμεταλλευτούν την ευκαιρία που τους δίδεται και να μην επαναλάβουν τα λάθη του παρελθόντος (καθυστερήσεις και ολιγωρία), τα οποία ενίσχυσαν τη δύναμη του εχθρού τους. Στη συνέχεια κάνει συγκεκριμένες προτάσεις. Στην πορεία του λόγου του, ο Δημοσθένης ως εμπνευστής προσπαθεί να αποδείξει τη δυνατότητα εφαρμογής των απόψεών του εκθέτοντας με λογικά επιχειρήματα τα πλεονεκτήματα των Αθηναίων έναντι του Φιλίππου.

Ο Α΄ Ολυνθιακός κλείνει με μια έκκληση προς όλες τις κοινωνικές τάξεις και ηλικιακές ομάδες να πράξουν το καθήκον τους, όπως το ορίζει η θέση του καθενός.

Περίληψη Β΄ Ολυνθιακού

Ο λόγος ξεκινά επαναλαμβάνοντας τη βασική ιδέα του Α΄ Ολυνθιακού: ο πόλεμος στην Ολυνθο είναι μια μεγάλη ευκαιρία για τους Αθηναίους προκειμένου να βγουν από την αδράνεια και να αντιμετωπίσουν την επεκτατική πολιτική του Φιλίππου. Το τμήμα της κύριας διήγησης καταλαμβάνει μια δριμύτατη επίθεση εναντίον της πολιτικής συμπεριφοράς του τελευταίου. Με συγκεκριμένα παραδείγματα ο Δημοσθένης τονίζει ότι ο Φίλιππος απέκτησε τη δύναμή του αδικώντας, καταπατώντας όρκους και λέγοντας ψέματα. Αυτό ακριβώς το γεγονός θεωρεί και τη μεγαλύτερη «αδυναμία» του Φιλίππου, γι' αυτό και καλεί όλους τους Αθηναίους να την εκμεταλλευτούν προς όφελός τους. Προτείνει, λοιπόν, να βοηθήσουν τους Ολυνθίους και να αλλάξουν τη προσωπική τους στάση και συμπεριφορά, αναλαμβάνοντας ο καθένας το καθήκον του απέναντι στη πόλη. Κάτι τέτοιο, σημειώνει, θα επηρεάσει και όλους τους άλλους Έλληνες να πράξουν ανάλογα. Στην πορεία

του λόγου, ο Δημοσθένης αναφέρεται στα μειονεκτήματα και τις αδυναμίες της μακεδονικής οργάνωσης. Προβάλλει τον Μακεδόνα βασιλιά ως έναν άνθρωπο αγνώμονα, εγωιστή, συγκεντρωτικό και περιτριγυρισμένο από κόλακες και μέθυσους πλήττοντάς τον κυρίως σε ηθικό επίπεδο. Στη συνέχεια μέμφεται, για μια ακόμη φορά, τους συμπολίτες του για την αδράνειά τους, η οποία ευθύνεται για τη γιγάντωση της δύναμης του Φιλίππου και τους καλεί να αναλάβουν τα καθήκοντά τους τόσο στα στρατιωτικά θέματα όσο και σε όλες τις υπόλοιπες εκφάνσεις της δημόσιας ζωής του. Κλείνει το λόγο του ανακεφαλαιώνοντας τις προτάσεις του και με ένα αίσθημα αισιοδοξίας.

Περίληψη Γ΄ Ολυνθιακού

Στον τρίτο Ολυνθιακό λόγο ο Δημοσθένης εμφανίζεται περισσότερο συγκρατημένος σε σχέση με την αισιοδοξία που τον διακατείχε στους δύο προηγούμενους. Στο προοίμιο ο ρήτορας επιχειρεί να κατευθύνει την προσοχή των συμπολιτών του στον άμεσα επιδιωκόμενο στόχο, τη σωτηρία των συμμάχων τους, η επίτευξη του οποίου θα οδηγήσει και στην υλοποίηση του αιώτερου στόχου που είναι η τιμωρία του Φιλίππου. Αμέσως μετά θίγει το προσφιές θέμα να αποφύγουν οι Αθηναίοι τα λάθη του παρελθόντος και να εκμεταλλευτούν την ευκαιρία που τους δίδεται, καθιστώντας τη σύγκρουση μεταξύ Ολύνθου-Φιλίππου πόλεμο μεταξύ Αθήνας και Μακεδονίας. Στη συνέχεια κάνει συγκεκριμένη πρόταση προς αυτήν την κατεύθυνση, τη μεταβολή βλαπτικών -επί της παρούσης- νόμων για την πόλη, υπονοώντας το νόμο των θεωρικών. Είναι πεπεισμένος πως η λύση μπορεί να δοθεί μόνο με την εξεύρεση οικονομικών πόρων για τη συγκρότηση ισχυρών στρατιωτικών δυνάμεων. Σε όλο τον υπόλοιπο λόγο επικρατούν θέματα όπως: η πρόκληση σε δράση, άμεση υλοποίηση των λόγων και των ψηφισμάτων, κριτική του εφησυχασμού και της ανεύθυνης στάσης των συμπολιτών του και σύγκριση της σύγχρονης Αθήνας με την Αθήνα της εποχής του Περικλή. Ο επιλογος αποτελεί μια έσχατη επίκληση στο αίσθημα του καθήκοντος που θα πρέπει να χαρακτηρίζει κάθε πολίτη και κυρίως σε εποχές απειλητικές για την πόλη του.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι

1.1. Τα πολιτικά διδάγματα που απορρέουν από τους Ολυνθιακούς λόγους του Δημοσθένους και το μήνυμά τους

Χωρίς αμφιβολία, πάμπολλα είναι τα πολιτικά μηνύματα που δύναται να αντλήσει κάποιος από τους λόγους του Δημοσθένους. Συγκεκριμένα, οι Ολυνθιακοί λόγοι του ρήτορα εσωκλείουν πολιτικά μηνύματα, τα οποία είναι αρκετά ως προς το πλήθος τους αλλά και διαχρονικά ως προς τα νοήματά τους. Διαβάζοντας κάποιος τους προαναφερόμενους λόγους δεν μπορεί παρά να θαυμάσει ιδέες, απόψεις και γνώμες, οι οποίες, ακόμη και στις μέρες μας, τυγχάνουν καθολικής αποδοχής. Η δημοκρατία, η σωστή διοίκηση της χώρας, η ανάληψη από κάθε πολίτη των ευθυνών του απέναντι στη πατρίδα κ.ά. είναι ορισμένα από τα θέματα που θίγει ο Δημοσθένης και τα οποία, χωρίς αμφιβολία, βρίσκουν άμεση εφαρμογή στις μέρες μας.

Όπως ειπώθηκε και ανωτέρω, πολλά είναι τα πολιτικά διδάγματα που μπορεί να εντοπίσει κάποιος αναλύοντας προσεχτικά, μεθοδευμένα και με φιλολογική ακρίβεια τους Ολυνθιακούς λόγους του Δημοσθένους. Στην παρούσα εργασία όμως, θα αρκεστούμε στο να παραθέσουμε τα βασικότερα - κατά τη γνώμη μας- από αυτά.

Για την Πολιτική και το Δίκαιο ο ρήτορας υποστηρίζει ότι είναι άξια θαυμασμού και έχει εγγύηση σταθερότητας η δύναμη που αποκτάται με δίκαιο τρόπο (Ολυνθ. Α', § 6). Θεωρεί ότι όσοι πολιτεύονται εγωιστικά και γίνονται μεγάλοι με την αδικία και τη συνδρομή συμφεροντολόγου ανομίας θα καταλυθούν με τον ίδιο ακριβώς τρόπο και τα ίδια μέσα. (Ολυνθ. Β', § 8). Τονίζει ότι οι ισχυροί των κρατών όχι μόνον δεν πρέπει να μεταχειρίζονται τη δύναμή τους για δικό τους όφελος, αλλά αντιθέτως θα πρέπει να νοιάζονται και για το δίκιο των άλλων λαών (Ολυνθ. Β', § 24) και προσθέτει ότι χρειάζεται φιλοδίκαιη και αμερόληπτη εσωτερική διοίκηση και κυβέρνηση για την κοινή και κρατική ευδαιμονία (Ολυνθ. Γ', § 26). Οι αδικημένοι, συμπληρώνει, από την κρατική διοίκηση αποτελούν πολιτική ανωμαλία και θα προβάλλουν δυσκολίες σε μια κρίσιμη ώρα όπου η χώρα θα πρέπει να συγκροτήσει τις δυνάμεις της (Ολυνθ. Β', §§ 27, 30).

Για τους πολιτικούς και τους κυβερνήτες μιας χώρας ο Δημοσθένης στους λόγους του αναφέρει: Οι σωστοί κυβερνήτες δεν επαναπαύονται λόγω της προσωπικής τους ασφάλειας και ησυχίας από το να λένε όσα είναι συμφέροντα για την πόλη (Ολυνθ. Α', § 16) και ακόμη ότι οι φαύλοι πολιτικοί πολλές φορές πλουτίζουν τα συμφέροντά τους από τις δημόσιες κατασκευές και επισκευές ενώ ταυτόχρονα τα συμφέροντα του κράτους μειώνονται και χειροτερεύουν (Ολυνθ. Γ', § 29).

Για τους λαούς, μέσα από τους Ολυνθιακούς λόγους αντλούμε τα εξής μηνύματα/διδάγματα: λαοί των οποίων οι πολίτες αμελούν το συμφέρον της χώρας τους και ενδιαφέρονται μόνο για μια εύκολη και ευχάριστη ζωή θα αναγκαστούν αργότερα να πασχίσουν πολύ για τον τόπο τους (Ολυνθ. Α', § 15). Η Θεία εύνοια δεν βοηθά λαούς που είναι αδρανείς (Ολυνθ. Β', § 23). Ένας λαός δεν δικαιούται να ξεετάξει αστηρά τι έπραξαν οι άλλοι γι' αυτόν, αν ο ίδιος πρώτος δεν ενδιαφέρθηκε όσο έπρεπε για τον εαυτό του (Ολυνθ. Β', § 28). Εάν οι πολιτικοί ενός λαού σπαταλούν τον περισσότερο χρόνο σε προσωπικές τους έριδες, τότε τα κοινά θα ναυαγήσουν γρήγορα και σίγουρα (Ολυνθ. Β', § 29). Κάθε λαός θα πρέπει να έχει υπόψη του τα κακώς γινόμενα του παρελθόντος και να προσπαθεί να μην τα επαναλάβει (Ολυνθ. Γ', § 6). Όταν κάποιο κακό χτυπήσει τη χώρα, ο ένας επιρρίπτει ευθύνες στον άλλο· εάν όμως ο καθένας έπραττε το καθήκον του απέναντι στη πατρίδα του ως όφειλε, τότε πιθανότατα να μην είχε χτυπήσει καθόλου το κακό (Ολυνθ. Γ', § 17).

Σχετικά με τα κράτη ο ρήτορας αναφέρει ότι τα κράτη που μένουν αδρανή κι απλά ελπίζουν ότι στο μέλλον η κατάστασή τους θα βελτιωθεί, το μόνο που επιτυγχάνουν είναι να επιδεινώνουν την κατάστασή τους (Ολυνθ. Α', § 9). Οι μόνες συμμαχίες που είναι δυνατόν να αντέξουν και στους πολέμους και οι οποίες είναι σταθερές είναι εκείνες

που δημιουργήθηκαν με ελεύθερη βούληση και για το κοινό συμφέρον. Αντίθετα, όσες επιβλήθηκαν από κάποιον δυνατότερο είναι περισσότερο εύθραυστες (Ολυνθ. Β', § 9). Οι παρατεταμένοι πόλεμοι δημιουργούν μεγάλα προβλήματα στην παραγωγή και το εμπόριο και κυρίως όταν γίνονται από πλεονεξία και φιλοδοξία των ηγεμόνων (Ολυνθ. Β', § 16). Οι ενεργητικοί άνθρωποι υπερτερούν όσων κωλυσιεργούν (Ολυνθ. Β', § 23). Είναι ευκολότερο για τα κράτη να διαφυλάσσουν όλα όσα έχουν κατακτήσει από το να ανακτήσουν όσα είχαν, αλλά άφησαν να χαθούν (Ολυνθ. Β', § 26). Το κράτος που δαπανά τους πόρους του σε μη απαραίτητα, δεν θα έχει πόρους για τα απαραίτητα (Ολυνθ. Γ', § 12). Η έγκυρη κρατική παρέμβαση σε πολλά ζητήματα μπορεί να προλάβει μελλοντικές ενοχλήσεις (Ολυνθ. Γ', § 5).

1.2. Η διαχρονικότητα των πολιτικών διδαγμάτων

Τα πολιτικά μηνύματα / διδάγματα που απορρέουν από τους λόγους του Δημοσθένους έχουν διαχρονική αξία και παραμένουν επίκαιρα έως τις μέρες μας.

Μέσα από τους λόγους του, οι οποίοι αποτελούν και το «βήμα» προκειμένου να προβάλει τις απόψεις και τα πιστεύω του, ο Δημοσθένης εκτός του ότι παρουσιάζει τα πολιτικά του διδάγματα επιχειρηματολογεί και υπέρ αυτών, δίνοντας έτσι την ευκαιρία στον αναγνώστη -σε οποιαδήποτε εποχή κι αν ανήκει- να προβληματισθεί, να τα μελετήσει και σε τελική ανάλυση να επηρεαστεί αναλόγως από αυτά. Η επίκληση στη λογική αλλά και η επίκληση στο συναίσθημα και το ήθος του δέκτη είναι από τα πιο συνήθη μέσα που χρησιμοποιεί. Απώτερος σκοπός του ρήτορα ήταν να πείσει για την ορθότητα των λεγομένων του και προς αυτήν την κατεύθυνση συντελούσαν και τα παραδείγματα που πολλές φορές χρησιμοποιούσε.

Οι συνεχείς προτροπές του για ανάλυση από τον κάθε πολίτη των ευθυνών του απέναντι στο κράτος, οι προειδοποιήσεις για τα δεινά που έρχονται από αδρανείς και ανίκανους πολιτευτές, οι οποίοι χρησιμοποιούν τη θέση τους για προσωπικά τους οφέλη και φιλοδοξίες, η παράθεση συνεπειών από μακροχρόνιους πολέμους κ.ά. παρόμοια είναι μερικά μόνον από τα πάμπολλα μηνύματα που μπορούμε να αντλήσουμε από το έργο του και τα οποία αδιαμφισβήτητα συντελούν στην πολιτική διαπαιδαγώγηση των ατόμων, παλαιότερων και σύγχρονων.

Κατά βάση, τα μηνύματα που προσπαθούσε να προβάλει ο Δημοσθένης μέσα από τους λόγους του, προσπαθούν να τα προβάλλουν και σήμερα ορισμένοι φωτισμένοι πολιτικοί, εκπαιδευτικοί και άλλοι που ασχολούνται με τον άνθρωπο και τα κοινά. Η διαφορά έγκειται στον τρόπο με τον οποίο προσπαθούν να το επιτύχουν και στα λόγια που χρησιμοποιούν για να ντύσουν ίδια, κατά προσέγγιση, νοήματα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ II

2.1. Η αξιοποίηση της Ρητορικής στο νηπιαγωγείο

Δυστυχώς έως τις μέρες μας είναι σχεδόν ανύπαρκτες στην επιστημονική κοινότητα οι μελέτες περί του διδακτέου ή μη της ρητορικής τέχνης στη προσχολική βαθμίδα εκπαίδευσης. Ως εκ τούτου, μία συζήτηση γύρω από το συγκεκριμένο θέμα, στο μεγαλύτερο μέρος της δεν θα μπορέσει να τεκμηριωθεί

επιστημονικά και επαρκώς. Παρά ταύτα όμως, θα επιχειρήσουμε να αναδείξουμε ορισμένες πτυχές του θέματος.

2.1.1 Η ρητορική δεν μπορεί να αξιοποιηθεί στο νηπιαγωγείο υπό την πρωτότυπη μορφή της

Η ρητορική ως είδος λόγου ανήκει, θα μπορούσαμε να πούμε, στα ανώτερα είδη. Τι εννοούμε; Σε αντίθεση με το παραμύθι ή με κάποιο μυθιστόρημα (χωρίς επ' ουδενί να έχουμε διάθεση να μειώσουμε την παιδαγωγική αξία αυτών των ειδών) όπου τα γεγονότα και τα νοήματα παρουσιάζονται με απλό και τις περισσότερες φορές κατανοητό τρόπο στο κοινό, η ρητορική έχει «περισσότερες απαιτήσεις». Η παρακολούθηση και η κατανόηση ενός ρητορικού λόγου απαιτεί υψηλή κριτική ικανότητα, προκειμένου να μην καταστεί ο καθένας έρμαιο των επιδιώξεων του εκάστοτε ρήτορα. Ακόμη, χρειάζεται στον ακροατή / αναγνώστη ένα σχετικά καλά αναπτυγμένο μορφωτικό και παιδαγωγικό επίπεδο, ούτως ώστε να είναι δυνατόν σε αυτόν να αποκωδικοποιεί τα πολλές φορές συνθετότερα νοήματα που κρύβονται πίσω από τα λόγια του ρήτορα και να καταλαβαίνει το βαθύτερο νόημα των λεγομένων του. Η καλή γνώση, π.χ., του ιστορικού παρελθόντος και της συγκεκριμένης ιστορικής πραγματικότητας κατά την οποία εκφωνήθηκε ένας υπό μελέτη ρητορικός λόγος είναι δεσπόζουσας σημασίας για την πληρέστερη κατανόησή του.

Στην προσπάθειά του να πείσει το κοινό ή το δικαστήριο, αντιστοίχως, για την ορθότητα και το πραγματικό των λόγων του, ο εκάστοτε ρήτορας ή λογογράφος δεν διστάζει να πει ψέματα ή και να διαστρεβλώσει την αλήθεια με τέτοιο περίτεχνο τρόπο, ώστε να φαίνεται το ψεύτικο ως αληθινό αλλά και το αληθινό ως ψεύτικο. Και η αλήθεια είναι ότι τόσο πολύ είχαν ασκηθεί στο συγκεκριμένο είδος λόγου οι ρήτορες, ώστε τις περισσότερες φορές πετυχαίνουν το σκοπό τους.

Καταλαβαίνουμε λοιπόν ότι, ακόμα και για άτομα μεγαλύτερης ηλικίας από εκείνη των νηπίων, χρειάζονται ιδιαίτερες δυνατότητες και ικανότητες προκειμένου να μελετήσουν και να κατανοήσουν εις βάθος έναν ρητορικό λόγο και τα ηθικά, πολιτικά ή άλλου είδους μηνύματα που απορρέουν από αυτόν.

Μελετώντας τώρα και την περίπτωση των νηπίων, το συμπέρασμα στο οποίο μπορούμε να καταλήξουμε είναι ότι η ρητορική τέχνη δεν μπορεί να αξιοποιηθεί από τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, τουλάχιστον στην πρωτότυπη μορφή της. Στο συμπέρασμα αυτό οδηγούν η ανεπαρκής πνευματική και συναισθηματική ανάπτυξη των νηπίων καθώς και η περιορισμένη κριτική τους ικανότητα. Υπάρχουν όμως και πρακτικές δυσκολίες που δυσχεραίνουν την αξιοποίηση της ρητορικής στο νηπιαγωγείο. Η μη ικανότητα των νηπίων να διαβάσουν και να γράψουν μόνα τους και σε ικανοποιητικό βαθμό καθιστά αδύνατη τη λογοτεχνική και φιλολογική επεξεργασία ενός ρητορικού λόγου από αυτά.

2.1.2. Η ρητορική μπορεί να αξιοποιηθεί στο νηπιαγωγείο

Ο Bruner υποστηρίζει την άποψη ότι μπορούμε να διδάξουμε οτιδήποτε, αρκεί να το

διδάξουμε τίμια και με τον κατάλληλο τρόπο. Ξεκινώντας από αυτήν την παραδοχή θα προσπαθήσουμε να υποστηρίξουμε την άποψη ότι η ρητορική τέχνη μπορεί να αξιοποιηθεί διδακτικά ακόμη και στη σχολική βαθμίδα της προσχολικής εκπαίδευσης.

Όπως ειπώθηκε και ανωτέρω, η ρητορική τέχνη σίγουρα υπό την πρωτότυπη μορφή της δεν μπορεί να διδάχτεί στο νηπιαγωγείο, όπως τουλάχιστον διδάσκεται στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση. Αν αντλήσουμε όμως τα διδάγματα, τις ιδέες και τις απόψεις που εσωκλείει μέσα στους λόγους της και τα επεξεργαστούμε αναλόγως, ώστε να μπορούν να κατακτηθούν από παιδιά νηπιακής ηλικίας, υπάρχει μια ελπίδα να καταφέρουμε να την αξιοποιήσουμε διδακτικά ακόμα και στο νηπιαγωγείο. Ακολουθώντας την άποψη του Bruner, αρκεί μόνο να βρούμε τον κατάλληλο τρόπο προκειμένου να «περάσουμε» τα διδάγματά της στα νήπια.

Κατά την άποψή μας, η καλύτερη μέθοδος είναι να ενσωματώσουμε τα μηνύματα της ρητορικής, τα οποία επιθυμούμε να προσλάβουν τα παιδιά, σε ένα παραμύθι. Άλλωστε, όπως χαρακτηριστικά είχε πει ο Τζ. Ροντάρι για τα παραμύθια: «Γιατί να μπω από την πόρτα, όταν μπορώ να μπω κρυφά από το παράθυρο;». Προσαρμόζοντας τα λόγια του στη δική μας περίπτωση: γιατί να προσπαθούμε να βρούμε τρόπους να διδάξουμε τη ρητορική τέχνη στο νηπιαγωγείο και να μην προβάλλουμε τις βασικές αρχές της και τα μηνυμάτά της (πολιτικά, ηθικά κ.ά.) μέσα από ένα προσφιλέστατο στα νήπια παιδικό λογοτεχνικό είδος, το παραμύθι;

Κατ' αυτόν τον τρόπο, όλα όσα επιθυμούμε να κατακτήσουν τα νήπια και τα οποία θα ήταν αδύνατον, καθόσον δεν έχουν τα απαραίτητα εφόδια λόγω του νεαρού της ηλικίας τους, θα πετυχαίναμε να τα παρουσιάσουμε με έναν απλό και ενδιαφέροντα τρόπο, προσφιλή στα παιδιά και κατανοητό από αυτά. Έτσι, όπως συμβαίνει και με τα περισσότερα άλλα παραμύθια, τα νήπια θα έρχονταν σε επαφή με ηθικές και πολιτικές αξίες και στάσεις, θα αντιλούσαν τα απαραίτητα νοήματα και μάλιστα χωρίς να καταβάλουν ιδιαίτερο κόπο αλλά με ευχάριστο και δημιουργικό τρόπο.

Αδιαμφισβήτητα, με αυτόν τον τρόπο τα νήπια δεν θα έρθουν σε ικανοποιητικό βαθμό σε επαφή με το σύνολο των στοιχείων της ρητορικής τέχνης, π.χ. να μάθουν τα είδη της, τους βασικούς εκπροσώπους της και να ασχοληθούν με τα πρωτότυπα κείμενα ρητορικών λόγων. Ωστόσο θα αποκτήσουν μια πρώτη επαφή με το αντικείμενο και τις βασικές αρχές του, κάτι το οποίο ίσως να τους φανεί χρήσιμο όταν θα φτάσει η ώρα να το διδαχτούν σε επόμενα στάδια της εκπαιδευτικής τους πορείας.

2.2. Δημιουργία ενός παραμυθιού βασισμένου σε ρητορικούς λόγους

Προς αυτήν την κατεύθυνση λοιπόν στρεφόμενοι θα προσπαθήσουμε να μετασχηματίσουμε σε παραμύθι τους Ολυμπιακούς λόγους του Δημοσθένους, ώστε τα νήπια να μπορέσουν να διαπαιδαγωγηθούν πολιτικά.

2.2.1. Στόχοι και διευκρινίσεις

Προτού όμως παρουσιάσουμε τη συγκεκριμένη πρόταση (παραμύθι), αξίζει να σημειώσουμε τα εξής:

1. Το παραμύθι που προτείνουμε θα βασίζεται συγκεκριμένα στους *Ολυμπιακούς Λόγους* (I, II, III) του Δημοσθένους.

2. Μέσα στο παραμύθι θα χρησιμοποιηθούν ονόματα ανθρώπων αντλημένα από την ελληνική αρχαιότητα και τοπωνύμια που αντιστοιχούν σε πραγματικές περιοχές του αρχαίου ελληνικού κόσμου.

3. Για ευνόητους λόγους τα πολιτικά διδάγματα που θα προσπαθήσουμε να προβάλλουμε, δεν είναι όλα όσα μπορούμε να εντοπίσουμε μέσα στους Ολυμπιακούς Λόγους. Επιλέξαμε τα κυριότερα από αυτά, τα οποία έχουν δεσπόζουσα σημασία για τη διαμόρφωση υπεύθυνων και αγαθών πολιτών.

4. Λαμβάνοντας υπόψη ότι μια από τις βασικές επιδιώξεις της ρητορικής είναι η πειθώ, θα προσπαθήσουμε στο παραμύθι που θα κατασκευάσουμε να διαφαίνεται καθαρά η προσπάθεια ενός ατόμου να πείσει το σύνολο μέσα σε ένα, πάντοτε, ειρηνικό περιβάλλον όπου επικρατεί ο διάλογος, η δημοκρατία και η αρχή της πλειοψηφίας.

5. Πρωταρχικοί μας **στόχοι** στη δημιουργία του συγκεκριμένου παραμυθιού είναι: με τη χρησιμοποίηση πραγματικών αρχαιοελληνικών ονομάτων, την παρουσίαση πραγματικών ιστορικών στοιχείων και την παράθεση πολιτικών μηνυμάτων («ντυμένα» πάντα με την προσδιάζουσα στα νήπια γλώσσα) να φέρουμε τα παιδιά σε επαφή με ορισμένα από τα πρωταρχικά στοιχεία της δημοκρατίας και της ρητορικής τέχνης. Ευελπιστούμε ότι αυτό το είδος σύγχρονου παραμυθιού θα βοηθήσει τα παιδιά, ήδη από τη νηπιακή τους ηλικία, απέναντι σε καθετί που θα σταθεί εμπόδιο μπροστά τους και θα προσπαθήσει να χαλιναγωγήσει τη σκέψη τους. Ακόμη, θεωρούμε ότι τα πολιτικά διδάγματα που θα αποκομίσουν τα νήπια, θα συντελέσουν με τον τρόπο τους στη διαμόρφωση ευσυνειδητών και υπεύθυνων πολιτών με ορθές ηθικές και πολιτικές αρχές.

2.2.2. «Η Αθήνα, η Μακεδονία και η Ολυμπός»

Μια φορά κι έναν καιρό ήταν τρεις πόλεις όπου κατοικούσαν μόνο παιδιά. Η Αθήνα, η Μακεδονία και η Ολυμπός. Οι τρεις αυτές πόλεις για πολλά χρόνια ήταν φίλες μεταξύ τους, ώσπου μια μέρα το παιδάκι που ήταν βασιλιάς της Μακεδονίας, ο Φίλιππος, αποφάσισε να γίνει βασιλιάς και της Ολυμπός. Ήθελε, βλέπετε, να γίνει αρχηγός και των παιδιών που κατοικούσαν στην πόλη Ολυμπός, των Ολυμπίων, να πάρει τα σπίτια και τα παιχνίδια τους για να αποκτήσει πολλά πλούτη και μεγάλη δύναμη, ώστε να μην μπορεί να τον νικήσει κανείς.

Τα παιδιά που κατοικούσαν στην Ολυμπό, μόλις έμαθαν τι σχεδίαζε ο μικρός Φίλιππος, τρόμαξαν, φοβήθηκαν πολύ και αποφάσισαν να πάνε στους φίλους τους, τους Αθηναίους, για να ζητήσουν βοήθεια. Δεν ήθελαν, βλέπετε, να χάσουν τα σπίτια τους, τα παιχνιδάκια τους και τη χαρούμενη και ξέγνοιαστη ζωούλα τους από τον τρομερό και φοβερό Φίλιππο.

Έτσι κι έκαναν... Διάλεξαν πέντε παιδάκια που έτρεχαν γρήγορα, για να φτάσουν σύντομα στην Αθήνα, τους έδωσαν νερό και φαγητό για το δρόμο και μια και δυο ξεκίνησαν να πάνε στους Αθηναίους, για να ζητήσουν βοήθεια.

Στην Αθήνα τα παιδάκια είχαν σηκωθεί το πρωί, είχαν φάει το πρωινό τους και έπαιζαν ανέμελα στην αυλή του σχολείου τους, όταν πρόσεξαν από μακριά να σηκώνεται ένα μεγάλο σύννεφο σκόνης. Σάστισαν!

- «Τι να είναι αυτό άραγε;» ρωτούσε το ένα το άλλο.

Πριν καλά-καλά το καταλάβουν, είδαν τους φίλους τους, τα παιδάκια από την Ολυμπό, να τρέχουν λαχανιασμένα προς το μέρος τους, σηκώνοντας πολλή σκόνη με τα ποδαράκια τους. Σε λίγα λεπτά είχαν φτάσει και όλοι μαζί αγκαλιάζονταν, φιλιόνταν και χαιρετιούνταν με αγάπη.

Αμέσως μετά, τα παιδιά από την Ολυμπό με αγωνία και φόβο άρχισαν να λένε:

- «Βοήθεια!», είπε ο μικρός Αλκιβιάδης.

- «Κινδυνεύουμε!», είπε ο μικρός Περικλής.

- «Ο Φίλιππος, ο βασιλιάς της Μακεδονίας θέλει να πάρει την πόλη μας!», βροντοφώναξε σχεδόν κλαίγοντας ο μικρός Αριστομένης.

- «Μόνο αν μας βοηθήσετε ίσως καταφέρουμε να τον σταματήσουμε», πρόσθεσε ο μικρός Ιάσωνας.

- «Θα μας βοηθήσετε;», ρώτησε τέλος γεμάτος αγωνία ο μικρός Σόλωνας.

Τα παιδιά από την Αθήνα τα έχασαν! Δεν ήξεραν τι να απαντήσουν, γιατί δεν είχαν καταλάβει καλά-καλά τι συνέβαινε. Αποφάσισαν, όμως, ότι για σήμερα θα έπαιρναν τους φίλους τους από την Ολυμπό στα σπίτια τους, θα έτρωγαν και θα έπιναν όλοι μαζί και την επόμενη ημέρα πρωί-πρωί θα συγκεντρώνονταν όλοι μαζί για να μιλήσουν και να αποφασίσουν τι θα κάνουν.

Η νύχτα άπλωσε το σκοτάδι της και όλα τα παιδάκια κοιμήθηκαν ήρεμα και ασφαλή στα σπιτάκια τους.

Μόλις φάνηκαν οι πρώτες ακτίνες του ήλιου ξύπνησαν όλοι. Ντύθηκαν γρήγορα-γρήγορα και κατευθύνθηκαν σε έναν ψηλό και καταπράσινο λόφο της πόλης τους γεμάτο δέντρα, που ονομαζόταν Πνύκα. Βλέπετε, αυτό ήταν το μέρος όπου μαζεύονταν κάθε φορά που ήθελαν να αποφασίσουν για κάτι όλοι μαζί. Μάλιστα εκεί υπήρχε και ένα ψηλό ξύλινο σκαλοπάτι που το έλεγαν «βήμα». Στο «βήμα» ανέβαινε όποιο παιδάκι ήθελε να μιλήσει, για να μη μιλάνε όλα μαζί και δεν καταλαβαίνουν τι λέει το ένα στο άλλο.

Το πρώτο παιδάκι που ανέβηκε στο «βήμα» ήταν ο μικρός Εύβουλος και είπε:

-«Φίλοι μου, ας μη βοηθήσουμε την Ολυμπό. Αν τη βοηθήσουμε, τότε ο Φίλιππος που θέλει να την καταλάβει θα θυμώσει πολύ μαζί μας! Και αν θυμώσει τότε μπορεί να θελήσει να έρθει και να πάρει και τα δικά μας σπιτάκια και τα δικά μας παιχνίδια!».

Αυτά είπε ο μικρός Εύβουλος και κατέβηκε από το «βήμα». Μετά ανέβηκε στο «βήμα» για να μιλήσει ο μικρός Δημοσθένης, ο οποίος δεν συμφωνούσε με όσα είπε ο μικρός Εύβουλος. Αφού λοιπόν ανέβηκε στο «βήμα», ξερόβηξε, ήπιε λίγο νερό, καθάρισε τη φωνούλα του και ξεκίνησε να λέει:

- «Παιδάκια, μια πόλη που είναι φίλη μας, η Ολυμπός, κινδυνεύει. Πρέπει να τη βοηθήσουμε».

- «Και γιατί να τη βοηθήσουμε;», ρώτησε θυμωμένος ο μικρός Εύβουλος.

- «Γιατί να τη βοηθήσουμε;», επανέλαβε έκπληκτος ο μικρός Δημοσθένης. «Γιατί πρέπει να νοιαστούμε για το δικό των φίλων μας από την Όλυνθο! Δεν είναι σωστό ούτε δίκαιο, εμείς να ζούμε εδώ ξέγνοιαστα παίζοντας και τραγουδώντας ενώ ο μικρός Φίλιππος προσπαθεί να πάρει τη φίλη μας πόλη Όλυνθο και να κλέψει τα σπίτια και τα παιχνίδια των φίλων μας και να τους κάνει δυστυχισμένους! Νομίζω ότι αυτό δεν είναι σωστό. Εσείς τι λέτε, παιδάκια; Συμφωνείτε;»

- «Ναι! Ναι! Ναι!», ακούστηκαν τα παιδάκια να λένε με μια φωνή.

Τότε ο μικρός Δημοσθένης πήρε θάρρος και συνέχισε να λέει με ακόμα πιο δυνατή φωνή:

- «Επίσης, πρέπει να σκεφτούμε πως αν δεν βοηθήσουμε τους φίλους μας από την Όλυνθο, τότε εκείνοι θα θυμώσουν μαζί μας και αν κάποια στιγμή κινδυνεύουμε κι εμείς, εκείνοι δε θα μας βοηθήσουν. Θα είμαστε ολομόναχοι και χωρίς βοήθεια από πουθενά! Και αν δεν έχουμε βοήθεια, μπορεί ο Φίλιππος ή κάποιος άλλος να έρθει και να μας πάρει ό,τι έχουμε!», είπε ο μικρός Δημοσθένης φωνάζοντας πάρα πολύ δυνατά – και μετά σταμάτησε.

- «Ευχαριστώ πολύ που με ακούσατε!», είπε μετά από λίγο και κατέβηκε από το «βήμα».

Ανέβηκαν και άλλα παιδάκια από την Αθήνα στο «βήμα» για να μιλήσουν, μέχρι που άρχισε να βραδιάζει. Όταν μίλησαν όλα όσα παιδάκια ήθελαν, στο «βήμα» ανέβηκε ο μικρός Πλάτωνας και είπε:

- «Φίλοι μου, νυχτώνει και το φεγγάρι άρχισε να φαίνεται στον ουρανό παρέα με τα άστρα. Πρέπει επιτέλους να αποφασίσουμε αν τελικά θα βοηθήσουμε τους φίλους μας από την Όλυνθο ή όχι. Προτείνω λοιπόν να ψηφίσουμε με ποιο από όλα τα παιδάκια που ανέβηκαν και μίλησαν στο «βήμα» συμφωνούμε και να κάνουμε αυτό που είπε. Εντάξει;», ρώτησε ο μικρός Πλάτων για να σιγουρευτεί ότι τον άκουσαν όλοι.

- «Εντάξει!!!», απάντησαν όλα τα παιδάκια μαζί.

Έτσι κι έγινε. Τα παιδάκια, οι Αθηναίοι, άρχισαν να σηκώνουν τα χεράκια τους για να ψηφίσουν με ποιον από τους φίλους τους που προηγουμένως μίλησαν στο «βήμα» συμφωνούσαν. Τα περισσότερα χεράκια σηκώθηκαν για να ψηφίσουν... ποιον λέτε; τον μικρό Δημοσθένη!

Έτσι, λοιπόν, ο Δημοσθένης κέρδισε την εμπιστοσύνη όλων των παιδιών που κατοικούσαν στην Αθήνα και τους έπεισε ότι πρέπει να βοηθήσουν τους φίλους τους στην Όλυνθο.

Βέβαια, έπρεπε να αποφασίσουν με ποιον τρόπο θα τους βοηθούσαν, αλλά η νύχτα είχε πέσει για τα καλά και τα παιδάκια άρχισαν να φοβούνται πάνω στο λόφο το σκοτάδι και η κοιλίτσα τους να γουργουρίζει από την πείνα. Έτσι, πήραν την απόφαση να πάνε στα σπιτάκια τους να φάνε, να πιούνε και να κοιμηθούν και την άλλη μέρα το πρωί θα συναντιόνταν πάλι στο ίδιο μέρος για αποφασίσουν, πώς θα βοηθούσαν τους φίλους τους.

Όλα τα παιδάκια τότε της Αθήνας αλλά και της Ολύθνου χαρούμενα και ευτυχισμένα, αν και ήταν κουρασμένα, ξεκίνησαν για τα σπιτάκια τους, όπου τα περίμενε μπόλικο φαγητό και το

ζεστό κρεβατάκι τους. Μέχρι τα μεσάνυχτα τα φώτα από όλα τα σπιτάκια είχαν σβήσει και όλα ήταν στα κρεβατάκια τους και κοιμόταν ήρεμα.

Έτσι μια ακόμη κουραστική αλλά όμορφη μέρα πέρασε για τα παιδάκια στην Αθήνα και μια ακόμη ομορφότερη μέρα πέρασε για μας.

2.2.3. Παρατηρήσεις επί του παραμυθιού

Α) Λόγω της φύσεως του παραμυθιού, που είναι ιστορικό με πολλά πρωτάκουστα για τα νήπια στοιχεία, δίδεται πολύ μεγάλο βάρος στη διήγηση. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να παρουσιάσει την ιστορία του με πολλή ζωντάνια και παραστατικότητα, ούτως ώστε να προκαλέσει το ενδιαφέρον και την προσοχή των παιδιών. Προς αυτήν την κατεύθυνση, ο/η νηπιαγωγός μπορεί να χρησιμοποιήσει τις ερωτήσεις του παραμυθιού. Δηλαδή, όπου το παραμύθι «φωτάει», να περιμένει να ακούσει την απάντηση των παιδιών και μετά να συνεχίσει την αφήγηση.

Β) Λόγω της δυσκολίας που πιθανόν να παρουσιάσουν τα νήπια στην κατανόησή του, κρίνεται απαραίτητο μετά το τέλος της αφήγησης να γίνει και δραματοποίησή του. Δηλαδή, τα παιδιά αναπαριστώντας με τη μορφή θεάτρου το παραμύθι, θα μπορέσουν να κατανοήσουν καλύτερα το περιεχόμενο και τα μηνύματά του.

Γ) Ίσως αν προτρέψουμε τα παιδιά να ζωγραφίσουν κάποιες εικόνες από το παραμύθι, να βοηθήσουμε στην πληρέστερη κατανόησή του.

Δ) Επιπροσθέτως, κρίνεται σκόπιμο μετά την παρουσίαση του παραμυθιού και στα πλαίσια της διδασκαλίας του να πραγματοποιηθεί μια συζήτηση μεταξύ νηπιαγωγού και νηπίων. Στη συζήτηση αυτή ο/η νηπιαγωγός θα πρέπει να θέσει επί τάπητος ερωτήματα στοχευμένα στα πολιτικά μηνύματα που περιλαμβάνει το παραμύθι. Κατ' αυτόν τον τρόπο τα νήπια θα βρεθούν σε θέση να τα αποδικωπούν μέσα στο παραμύθι και μέσα από τη συζήτηση να τα κατανοήσουν και να τα αφομοιώσουν πληρέστερα.

Προτού όμως εκθέσουμε μερικά ενδεικτικά ερωτήματα, τα οποία θα μπορούσε ο/η νηπιαγωγός να συζητήσει με τα νήπια, κρίνουμε σκόπιμο να συγκεκριμενοποιήσουμε τα μηνύματα που προσπαθούμε να «περάσουμε» στα παιδιά μέσα από τον παρόν παραμύθι. Αυτά είναι:

1. *Αρχή της ελευθερίας του λόγου.* Μέσα στο παραμύθι η προσπάθεια επαφής των νηπίων με τη συγκεκριμένη αρχή παρατηρείται στα σημεία εκείνα όπου αναφέρεται ότι κάθε παιδάκι μπορεί να πάρει το λόγο και να ανέβει στο «βήμα» να μιλήσει και να εκφράσει την γνώμη του.

2. *Αρχή της πλειοψηφίας.* Η συγκεκριμένη πολιτική αρχή διαφαίνεται προς το τέλος του παραμυθιού, όταν όλα τα παιδάκια ψηφίζουν για να αποφασίσουν, ποιου παιδιού τη γνώμη θα ακολουθήσουν. Το αποτέλεσμα της ψηφοφορίας, η νίκη του Δημοσθένους, στηρίζεται ακριβώς στο γεγονός ότι τα περισσότερα παιδάκια επέλεξαν (ψήφισαν) εκείνον.

3. *Υπεράσπιση του Δικαίου.* Εκείνο που κατ' αρχήν επιδιώκει ο Δημοσθένης μέσα από τον λόγο του και κατ' επέκταση και εμείς οι ίδιοι μέσα από το παραμύθι, είναι να μνήσουμε τα νήπια στις αρχές της Δημοκρατίας. Ζώντας μέσα σε ένα κράτος δικαίου δεν θα μπορούσαμε να παραλείψουμε να διδάξουμε τα παιδιά ότι πρέπει να υπερασπίζονται το δίκαιο είτε πρόκειται για το δικό τους δίκαιο είτε κάποιου άλλου.

4. *Συλλογικότητα, συνεργατικότητα.* Το δικαίωμα του «συνέργεσθαι και συνεταιρίζεσθαι» καθιερώθηκε από πολύ νωρίς. Τα παιδιά ήδη από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους καλούνται να συνεργασθούν με άλλα άτομα και να συμμετάσχουν σε ορισμένες ομάδες, (π.χ. να συμμετάσχουν στην κοινότητα του νηπιαγωγείου και να συνεργαστούν με τους συμμαθητές τους). Επομένως, είναι απαραίτητο να κατανοήσουν από πολύ νωρίς την αξία που έχει η συλλογικότητα, η ομαδικότητα και η συνεργασία στην κοινωνική ζωή. Σε αυτό ακριβώς προσπαθεί να εστιάσει το παραμύθι, όταν παρουσιάζει τους Ολυνθίους να ζητούν βοήθεια από τους Αθηναίους, τους Αθηναίους να συνεργάζονται για τη λήψη της απόφασης και τέλος να αποφασίζουν την παροχή βοήθειας σε αυτούς (= τους Ολυνθίους).

Λαμβάνοντας λοιπόν υπόψη τα μηνύματα που μόλις παρουσιάστηκαν και τα οποία επιδιώκουμε να προσλάβουν στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό τα νήπια, προτείνουμε τα εξής ενδεικτικά ερωτήματα για συζήτηση:

-Ποιο παιδί μπορούσε να ανέβει στο «βήμα» για να μιλήσει;

-Σε τι νομίζετε ότι βοήθουςε ότι το κάθε παιδάκι μπορούσε να ανέβει και να μιλήσει στο «βήμα»;

-Μπορείτε να φανταστείτε τι θα γινόταν αν οι Αθηναίοι δεν είχαν το «βήμα» και μιλούσαν όλοι μαζί;

-Ποια παιδάκια μίλησαν;

-Ποια απόφαση πήραν τελικά οι Αθηναίοι;

-Με ποιον τρόπο πήραν αυτήν την απόφαση;

-Τι νομίζετε ότι θα γινόταν αν τα περισσότερα παιδιά ψήφιζαν τη γνώμη του Εύβουλου;

-Γιατί νομίζετε ότι οι Αθηναίοι αποφάσισαν τελικά να βοηθήσουν τους φίλους τους από την Ολυνθο;

-Εσείς θα βοηθούσατε τους Ολυνθίους αν ζητούσαν τη βοήθειά σας; Γιατί;

-Ποιος πιστεύετε ότι είναι δίκαιο να νικήσει; Ο Φίλιππος ή οι Ολύνθιοι; Γιατί;

-Νομίζετε ότι αν όλοι μαζί οι Αθηναίοι βοηθήσουν (ή συνεργαστούν με) τους Ολυνθίους θα καταφέρουν να νικήσουν τον Φίλιππο; Γιατί;

-Τι πιστεύετε ότι θα γινόταν αν οι Αθηναίοι δεν κατάφερναν να συνεργαστούν μεταξύ τους και να πάρουν μian απόφαση;

-Τι πιστεύετε ότι θα γινόταν αν οι Αθηναίοι δεν συνεργάζονταν με τους φίλους τους, τους Ολυνθίους; Γιατί;

-Μπορείτε να φανταστείτε με ποιον τρόπο βοήθησαν τελικά οι Αθηναίοι τους φίλους τους, τους Ολυνθίους;⁵

Τέλος, σημειώνεται ότι οι πολλές επαναλήψεις όρων και ονομασιών που φαίνεται να περιτελούν μέσα στο κείμενο του παραμυθιού δεν αποτελούν αμέλεια της συντάκτριας. Κρίνουμε

σκόπιμο, όροι δυσνόητοι και καινούριοι στα περισσότερα από τα νήπια να επαναλαμβάνονται για να αφομοιωθούν από τα παιδιά. Εξάλλου, όπως λέει και το χλισειπωμένο ρητό: «Η επανάληψη είναι η μητέρα κάθε μαθήσεως».

Βιβλιογραφία

Appel, O., *Πολιτική και Παιδαγωγική*. Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια τόμ. 5, εκδ. Ελληνικά Γράμματα-Herder.

Γάκου Εύη, *Προαναγνωστικές Δραστηριότητες*, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα 2000.

Γεωργοπαπαδάκος Α., *Ελληνική Γραμματολογία*, εκδ.Μαΐρ Μόχλο, Θεσσαλονίκη

Καΐλα Μ. - Ξανθάκου Γ., *Παραμύθι, διδασκαλία παραμυθιού*. Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό, τόμ. 10, εκδ. Ελληνικά Γράμματα -Herder.

Καρακατσάνης Δ., *Εκπαίδευση και Πολιτική Διαπαιδαγώγηση*. Εκδ. Μεταίχμο, Αθήνα 2004.

Λυπουρλής Δ. - Ζήτρος Κων/νος - Χριστοδούλου Ι. (Επιμ.), *Δημοσθένης Ι. Κατά Φιλίππου Α', Ολυνθιακοί Α', Β', Γ'*. Μτφρ. Γιαγκόπουλος Ι. Αθ. - Αραποπούλου Μ. Εκδ. Ζήτρος, Θεσσαλονίκη 2002.

Περιοδικό *Αισθητική Αγωγή*. Τεύχη 12, 13, 14 (2008-2009).

Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου Λότη, *Μελετώντας για τα παιδικά βιβλία*. Εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα 1987

ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Ιστορία της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας Α', Β', Γ' Γυμνασίου*, εκδ. ΟΕΔΒ.

Ειρήνη Αρτεμάκη

Η τέχνη είναι θυγατέρα της ελευθερίας (Σχόλια σε ένα χωρίο του Friedrich Schiller)

«Το κλίμα της εποχής μας δεν φαίνεται να είναι και τόσο ευνοϊκό για την τέχνη, τουλάχιστον για την τέχνη όπως την εννοώ εγώ σε τούτη την έρευνά μου. Η πορεία των γεγονότων έδωσε στο πνεύμα της εποχής μια κατεύθυνση που απειλεί ολοένα και περισσότερο να το απομακρύνει από το ιδεώδες της τέχνης. Αυτού του είδους η τέχνη οφείλει να εγκαταλείψει την πραγματικότητα και να αρθεί με την πρέπουσα ρομαλεότητα πάνω από τις ανάγκες της ζωής. Γιατί η τέχνη είναι θυγατέρα της ελευθερίας και δέχεται διαταγές μόνο από την αναγκαιότητα του πνεύματος και όχι από τις υλικές ανάγκες. Ωστόσο τώρα κυβερνά η υλική ανάγκη και η ανθρωπότητα σκύβει ταπεινωμένη το κεφάλι κάτω από τον τυραννικό ζυγό της».

Friedrich Schiller: *Über die ästhetische Erziehung des Menschen* (= Για την αισθητική παιδεία του ανθρώπου), 1795, *Επιστολή Εκτη*, § 14, σε μετάφραση Κλεοπάτρας Λεονταρίτου.

⁵ Τα ερωτήματα που παρουσιάστηκαν είναι ενδεικτικά. Στην πορεία της συζήτησης του κάθε ερωτήματος με τα νήπια, πολλά επιμέρους ερωτήματα θα αναδυθούν. Ο/η νηπιαγωγός καλό θα ήταν να δράττεται κάθε φορά της ευκαιρίας και να τα αξιοποιεί για τον επιδιωκόμενο σκοπό.

1. Ποια ιδέα υποστηρίζει και ποια ιδέα αντικρούει εδώ ο συγγραφέας;

Εδώ ο Schiller υποστηρίζει ότι η τέχνη δεν πρέπει να υπηρετεί τις υλικές αλλά μόνο τις πνευματικές ανάγκες του καλλιτέχνη. Η τέχνη οφείλει να αποτελεί έκφραση του ελεύθερου πνεύματος. Παράλληλα ο Schiller διατυπώνει τη δυσαρέσκειά του για τη σύγχρονη με αυτόν εποχή, επειδή παρατηρεί ότι μαστίζεται από τις υλικές ανάγκες, με αποτέλεσμα να ασκείται αρνητική επιρροή στην τέχνη, η οποία τείνει να εγκαταλείψει τον ιδεώδη χαρακτήρα της. Έτσι, ο συγγραφέας πιστεύει ότι η τέχνη οφείλει να «επαναστατήσει ενάντια σ' αυτό το υλιστικό πνεύμα που κατατρώει την ανθρωπότητα της εποχής του και να οδηγηθεί σθεναρά προς επίπεδα υψηλότερα από τις βιοτικές ανάγκες.

2. Ποιο είναι το κλίμα της εποχής του Schiller;

Ο συγγραφέας αυτός έζησε και δημιούργησε στη Γερμανία, σε μια εποχή (1759-1805) όπου δέσποζε μια γενικευμένη κρίση. Πρόκειται για την εποχή που οι ταχείς ρυθμοί αστικοποίησης και εκβιομηχάνισης των ευρωπαϊκών χωρών, μετά τη διάσπαση της φεουδαρχικής κοινωνίας, είχαν ως αποτέλεσμα μια σειρά ραγδαίων εξελίξεων σε οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό επίπεδο. Οι έντονες οικονομικές ανακατατάξεις που σημειώθηκαν οδήγησαν σε σημαντική πτώση του βιοτικού επιπέδου ενός μεγάλου μέρους του πληθυσμού. Το γεγονός αυτό είχε ως επακόλουθο την έκρηξη και εξάπλωση διαφόρων επαναστατικών κινήματων με κοινωνικά αιτήματα, με αποκορύφωμα τη Γαλλική Επανάσταση του 1789, γεγονός που οδήγησε στη διατύπωση νέων θεωριών. Οι νέες αυτές θεωρίες φέρνουν στο προσκήνιο το άτομο και την ιδεαλιστική προσέγγιση του κόσμου ως αντίδραση στον ορθολογισμό και τις «απόλυτες» αλήθειες του Διαφωτισμού. Ο Rousseau (1712-1778), απορρίπτοντας τις κοινωνικές συμβάσεις της εποχής του, γίνεται ο προάγγελος του ρομαντισμού, διδάσκοντας ότι ο άνθρωπος – φύσει καλός – διαφθείρεται κατά την πορεία της ζωής του, από την κρατούσα Εκκλησία, την κακή παιδεία και τις κυρίαρχες οικονομικές σχέσεις. Ο μόνος δρόμος κατά τον Rousseau για να βελτιωθεί ο άνθρωπος, είναι να αφηθεί ελεύθερος.

Ο Schiller εκπροσωπεί το νέο ρεύμα του ρομαντισμού που αναπτύσσεται. Οι ρομαντικοί θεώρησαν ότι τα αισθήματα και η φαντασία των ανθρώπων είναι σημαντικότεροι οδηγοί από τη λογική, ενώ προσπάθησαν να απελευθερωθούν από τις άκαμπτες μορφές και τα σχήματα του νεοκλασικισμού. Πολλοί από αυτούς, απορρίπτοντας την εκμηχάνιση και την ασχήμια της βιομηχανικής κοινωνίας, στράφηκαν προς τη φύση δοξάζοντας την ανυπέβλητη δύναμη και την ήρεμη ομορφιά της. Επίσης πολλοί έστρεψαν το βλέμμα τους στο παρελθόν, για να θαυμάσουν παλαιούς μυθικούς ήρωες, ένιωσαν συμπάθεια για τους αδύναμους και τους καταπιεσμένους και δόξασαν τη ζωή των «απλών χωρικών». Ο αγώνας για την προσωπική ελευθερία και η ηρωική εξέγερση ενάντια στους καθιερωμένους κανόνες της κοινωνίας ενέπνευσαν συχνά τα έργα τους. Ο Γάλλος ποιητής Baudelaire είπε περιγράφοντας το

κίνημα του Ρομαντισμού: «Ο ρομαντισμός δεν βρίσκεται ούτε στην επιλογή του θέματος ούτε στην ακριβή αλήθεια, αλλά μάλλον σε έναν τρόπο να αισθάνεσαι τον κόσμο».

3. Πώς εννοεί την τέχνη ο συγγραφέας; Σε ποιο ιδεώδες της τέχνης αναφέρεται;

Ως εκπρόσωπος του ρομαντικού κινήματος ο Schiller, μιλώντας για το ιδεώδες της τέχνης δεν αναφέρεται στον όρο της υψηλής τέχνης που είχαν ήδη καθιερώσει (επινοήσει) οι υποστηρικτές του κλασικισμού τον 17^ο αιώνα. Δεν αναφέρεται διόλου στην προσπάθεια να θεθούν κανόνες για μια αντικειμενική θεώρηση της τέχνης, αλλά καταπιάνεται με τα σημαντικά και πιο φιλοσοφικά ερωτήματα που αφορούν την εποχή του.

Η τέχνη, «όπως την εννοεί στην έρευνά του», δεν σχετίζεται με τη σύγχρονη έννοια της στρατευμένης τέχνης, δηλαδή της τέχνης που εντάσσεται στην υπηρεσία κάποιας πολιτικής, οικονομικής ή άλλης σκοπιμότητας, που φέρει συγκεκριμένες ιδεολογίες της εποχής, προκειμένου να εξυπηρετηθούν ιδιαίτερα συμφέροντα. Γιατί, ως γνωστό, σε αυτό το πλαίσιο ο καλλιτέχνης εξαιρεί ό,τι τον συμφέρει και αποκρύπτει ό,τι τον ενοχλεί, όντας τυφλά προσκολλημένος σε κάποιο δόγμα δεν δημιουργεί ελεύθερα, δεν ενεργεί αυτόβουλα. Αντίθετα, η κατευθυνόμενη τέχνη του εκφυλίζει τη γνήσια σχέση του με το έργο του, ενώ παράλληλα απομακρύνει τον κόσμο από την αυθεντική καλλιτεχνική δημιουργία.

Είναι εξίσου πρόδηλο ότι η τέχνη, για την οποία μιλά ο Schiller, δεν συγγενεύει ούτε με το χαρακτηριστικό δόγμα που διατύπωσε λίγο αργότερα ο Théophile Gautier (1811-1872) και υποστήριξαν οι παρνασιστές Γάλλοι ποιητές: «Η Τέχνη για την Τέχνη». Δεν τάσσεται υπέρμαχος της τέχνης ως αυτοσκοπού, όπου πρώτη σημασία έχει η πίστη στην αυτονομία του έργου πέρα από κάθε χρηστική ή κοινωνική λειτουργικότητα και όπου το δημιούργημα του καλλιτέχνη κάθε άλλο είναι παρά αποτέλεσμα του διαλόγου ανάμεσα σε αυτόν και την εποχή του. Δεν μιλάει ο Schiller για την τέχνη που στοχεύει αποκλειστικά και μόνο στην έκφραση του ωραίου, στην πρόκληση της αισθητικής απόλαυσης μέσω της εξωτερικεύσεως των προσωπικών συναισθημάτων του καλλιτέχνη.

Για τον Schiller η τέχνη είναι η ελεύθερη και δημιουργική έκφραση του ατόμου που πηγάζει από την ανάγκη του να εξωτερικεύει τις ιδέες του και τα συναισθήματά του, προκειμένου να αντισταθεί στις υλικές ανάγκες της τότε πραγματικότητας. Τότε μόνο η τέχνη μπορεί να «αρθεί με την πρέπουσα ρωμαλεότητα πάνω από τις ανάγκες της ζωής».

4. Ποια άλλα επιχειρήματα μπορούν να υποστηρίξουν ή να αντικρούσουν αυτή την ιδέα;

Η τέχνη γεννήθηκε μαζί με τη σκέψη. Είναι απόλυτα συνυφασμένη με τον έλλογο άνθρωπο. Το δέος του απέναντι στην υπεροχή της φύσης, αλλά και η ανάγκη για κατανόηση του ίδιου του νοήματος της ζωής και του θανάτου, τον ώθησαν να δημιουργήσει, ταυτόχρονα με τα λίθινα εργαλεία του, και την πρώτη μορφή τέχνης (μικρά και απλά ειδώλια) που αποτυπώνεται έως σήμερα σε ευρήματα που χρονολογούνται ως και 24.000 χρόνια π.Χ. (Αφροδίτη του Willendorf – Μουσείο Φυσικής Ιστορίας, Βιέννη).

Παράλληλα, η επιθυμία του ανθρώπου να κατανοήσει τον κόσμο και τη θέση που κατέχει ο ίδιος μέσα σε αυτόν, αποτέλεσε – και εξακολουθεί να αποτελεί – ισχυρό κίνητρο για έκφραση μέσω της ύλης και της μορφής που αυτός της δίνει. Έτσι, παρατηρώντας τη μορφή αυτή, του δίνεται η ευκαιρία να κατανοήσει ακόμα κι αυτή την ίδια την ανάγκη έκφρασης, ως γενεσιουργό αιτία της τέχνης. Στα ρεύματα, στις τάσεις, στις σχολές, στα κινήματα της τέχνης, έτσι όπως διαδέχονται το ένα το άλλο μέσα στον χρόνο (ιστορία της τέχνης), αντικατοπτρίζεται η ίδια η πορεία της ανθρώπινης σκέψης (ιστορία της φιλοσοφίας).

Ο άνθρωπος βλέπει και εκφράζει, ακούει και προβληματίζεται, αισθάνεται, συμπεραίνει, εκφράζει, γράφει, ζωγραφίζει, κάνει γλυπτά, δημιουργεί μέσω των χειρών του. Τα μέλη και τα όργανα του σώματός του, σε συνδυασμό βέβαια με τα συναισθήματα, τις ιδέες του και τον εσωτερικό του κόσμο, τον γίνονται γέφυρες επικοινωνίας και έκφρασης για τη δημιουργία της τέχνης. Εφόσον, λοιπόν, η τέχνη δημιουργείται από τον άνθρωπο και στεγάζεται από την κοινωνία του, είναι αδύνατο να μην επηρεάζεται από τα πρακτικά προβλήματα που αντανακλά η κοινωνία, το περιβάλλον, και κατά συνέπεια από τη φύση, το σύμπαν, την τεχνολογία, τις συνθήκες ζωής, την ίδια τη ζωή και τον άνθρωπο.

Με άλλα λόγια η τέχνη δεν ταυτίζεται πάντα με την αισθητική απόλαυση. Ως ανθρώπινη έκφραση αποτελεί μέρος ενός σύνθετου συνόλου πεποιθήσεων και δοξασιών, σε κάθε ανθρώπινη κοινωνία. Είναι διαφορετική στις κοινωνίες των διαφόρων εποχών και επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες (ιστορικούς – κοινωνικοπολιτικούς – οικονομικούς κλπ.). Αλλά και τα εκφραστικά μέσα της τέχνης επίσης επηρεάζονται από πρακτικούς λόγους: διαθέσιμα υλικά, εργαλεία, γνώσεις και τεχνολογίες, συμβάσεις που σχετίζονται με το χαρακτήρα μιας κοινωνίας.

Από την άλλη πλευρά, βέβαια, η τέχνη αποτέλεσε και αποτελεί μέσο επικοινωνίας. Ως τέτοιο δεν είναι δυνατόν να μην επηρεάζει κιόλας, να μην επιδρά στην αίσθηση, στα συναισθήματα και στη νόηση του δέκτη, ο οποίος επηρεάζεται ως άτομο (αυτόνομη οντότητα) αλλά και ως μέλος του συνόλου μιας κοινωνικής ομάδας. Πολύ συχνά οι επαναστάσεις της τέχνης συνδυάζονται με τις πολιτικές εξελίξεις, αλλά και με τις οικονομικές, αφού κάθε μορφή πολιτικής τηρεί συγκεκριμένη στάση απέναντι στην οικονομία και προωθεί οικονομικά συστήματα. Έτσι η οικονομική ανάπτυξη μπορεί να οδηγήσει σε πολιτισμική άνοση και αντίστροφα.

Αφετέρου όμως η τέχνη μπορεί να υπάρξει και ανεξάρτητη, ως μια μορφή έκφρασης κάποιων στιγμιαίων και παροδικών συναισθημάτων ή σκέψεων που αφορούν τα υπαρξιακά προβλήματα του ανθρώπου, ανεξάρτητα από κοινωνικά και πολιτικά συστήματα, που δεν αποσκοπούν σε κάποιο ανώτερο στόχο ή στην έμμεση διατύπωση μιας ιδεολογίας.

5. *Πόσο επίκαιρη και πόσο παρωχημένη είναι η διατυπωμένη άποψη;*

Το Άρθρο 16, παρ. 1 του Ελληνικού Συντάγματος κατοχυρώνει την ελευθερία της τέχνης

λέγοντας: «Η τέχνη και η επιστήμη, η έρευνα και η διδασκαλία είναι ελεύθερες. Η ανάπτυξη και η προαγωγή τους αποτελεί υποχρέωση του Κράτους». Η συνταγματική αυτή διάταξη δεν θεσμοθετεί βέβαια την ασυδοσία της τέχνης ή το ανεξέλεγκτο κάθε αυτοαποκαλούμενου καλλιτέχνη. Κατοχυρώνει κατ' αρχάς την αυτονομία της τέχνης από την κρατική βούληση. Το κράτος και οι μηχανισμοί του οφείλουν να σεβαστούν τον αυτόνομο χώρο της τέχνης.

Είναι όμως πράγματι ελεύθερη η τέχνη σήμερα; Μέσα στη ροή του χρόνου η ανθρώπινη σκέψη μετέβη από την αρχικά θρησκευτική θεώρηση της ζωής στον ορθολογισμό, με αποτέλεσμα να αποδεσμευτεί η τέχνη από τα θρησκευτικά και μυθικά πλαίσια, αλλά ως υποκατάστατο να παρουσιαστεί μια ολοένα αυξανόμενη εξάρτηση της τέχνης από την ιδεολογία.

Σήμερα παρατηρούμε ότι προωθείται ένα είδος «τέχνης» που απαξιώνει την πραγματική τέχνη, της οποίας σκοπός είναι να εξυπνώσει τον άνθρωπο έως την αλήθεια της ζωής. Πρόκειται για την «τέχνη» που προωθείται από τα Μ.Μ.Ε. κι εμφανίζεται καθαρά ιδεολογική. Εκφράζει ένα μοντέλο ζωής που εξυπηρετεί τη φτηνή και υλιστική πλευρά του καπιταλιστικού συστήματος, αφού προάγει ως απώτερο σκοπό την απόκτηση αγαθών, όχι μόνο καλλιεργώντας την τάση προς τον καταναλωτισμό, αλλά ανάγοντας την ίδια τη ζωή σε ένα πρώτης τάξεως εμπόρευμα. Και όλα αυτά στο όνομα μιας «ελευθερίας» η οποία αγγίζει συχνά τα όρια της ασυδοσίας. Δεν είναι λίγες εκείνες οι περιπτώσεις που ακόμα και οι άνθρωποι του πνεύματος παρασύρονται από αυτό το τεράστιο ισοπεδωτικό κύμα και γίνονται μέρος του, χρησιμοποιώντας ως μανδύα για τη δικαίωση αυτής της επιλογής τους την αληθινή τέχνη που ίσως κάποτε δημιούργησαν.

Έπειτα, ποιος δεν έχει πέσει θύμα της σύγχρονης τάσης για εμπορευματοποίηση της τέχνης; Ποιος δεν έχει γίνει αποδέκτης κάποιας ανάλαφρης, ανούσιας, λαϊκίζουσας τέχνης, φτηνών θεαμάτων, υποβαθμισμένης χρήσης της γλώσσας, της υποσημειωμένης καλλιτεχνικής δημιουργίας, των ισοπεδωτικών ρυθμών της βιομηχανίας, της εμπορευματοποίησης, γενικότερα, που προωθεί το όραμα της καταναλωτικής ευδαιμονίας; Το καπιταλιστικό σύστημα προσφέρει αφενός ίσες ευκαιρίες στους καλλιτέχνες και προωθεί τον πιο ικανό και παραγωγικό, η τέχνη όμως είναι εμπορευσιμη. Ο καλλιτέχνης γνωρίζει ότι το προϊόν του έχει απήχηση στο κοινό – και τελικά «βιομηχανοποιείται». Η διαφήμιση είναι ένα σύγχρονο δείγμα της επίδρασης της τέχνης στην οικονομία, αφού το μέσο αυτό αποσκοπεί στην αύξηση της κατανάλωσης κάποιου συγκεκριμένου προϊόντος και άρα στον πλουτισμό μιας συγκεκριμένης βιομηχανίας. Η εμπορευματοποίηση της τέχνης σημαίνει, όμως, και συνθήκες ανελευθερίας για τους καλλιτέχνες και το έργο τους. Η καλλιτεχνική δημιουργία σαφώς χρειάζεται ένα οικονομικό υπόβαθρο για να μπορέσει να αναπτυχθεί, και βέβαια ο καλλιτέχνης πρέπει να ζήσει από την τέχνη του. Αυτό όμως είναι άλλο και άλλο αυτό που επιχειρείται να επιβληθεί με την εμπορευματοποίηση της τέχνης.

Μέσα στον κυκεώνα της σημερινής εμπορευματοποίησης της ζωής και καθώς τα όρια τέχνης, της τεχνολογίας και της επιστήμης αρχίζουν να συγχέονται, ξεκινά μια μακρά διαδικασία

αναπροσδιορισμού της ίδιας της τέχνης και του ρόλου του καλλιτέχνη. Οφείλουμε όλοι, καλλιτέχνες ή αποδέκτες καλλιτεχνημάτων, να σταθούμε και να αναλογιστούμε τις πραγματικές αξίες: να επικεντρωθούμε στις πραγματικές ανάγκες μας. Σίγουρα η επαφή με την “Internet Art” και τον διάλογο της παγκόσμιας κοινότητας χρηστών, μας κάνει να συνειδητοποιούμε βαθιές αλλαγές στα όρια της τέχνης με τη ζωή, την καθημερινότητα και την πολιτική, τη νέα πάλη της τέχνης να συμμετέχει στο σύγχρονο γίνεσθαι των κοινωνικών και πολιτικών εξελίξεων. Είναι δυνατόν άραγε η αντίληψή μας για την τέχνη να παραμείνει η ίδια μετά το Διαδίκτυο;