

Διδακτική της Ιστορίας της Τέχνης

Εισαγωγή: ορισμός του επιστημονικού της πεδίου και
μεθοδολογικά ζητήματα

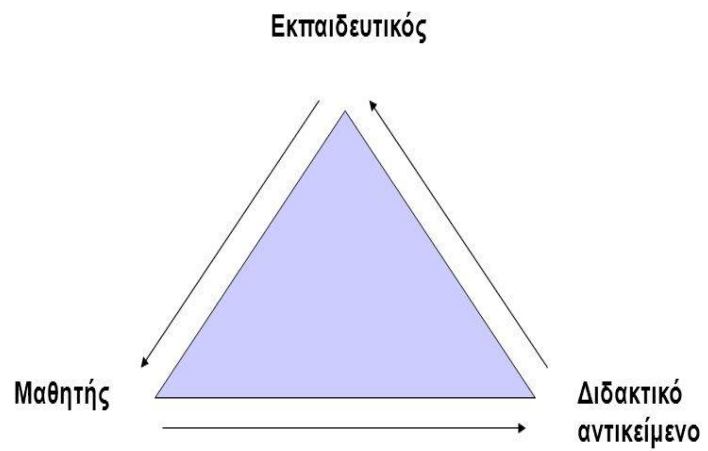
1. Ειδική διδακτική: μια σύντομη επισκόπηση

Η διδακτική των γνωστικών αντικειμένων, γνωστή και ως ειδική διδακτική, εμφανίστηκε κατά το τέλος της δεκαετίας του 1960 στη Γαλλία, ως προϊόν **αμφισβήτησης της εδραιωμένης έως τότε αυθεντίας της επιστήμης της παιδαγωγικής**. Το διακύβευμα στην περίπτωση αυτή ήταν η έμφαση που έδινε η παιδαγωγική στα δρώντα υποκείμενα της διδασκαλίας και της μάθησης, το δάσκαλο και το μαθητή, αμελώντας την επαρκή διερεύνηση του τρίτου σκέλους του διδακτικού φαινομένου, δηλαδή του μορφωτικού αγαθού.

Οι ενστάσεις που εκφράστηκαν ως προς τη μονοπωλιακή διαχείριση της εκπαίδευσης εκ μέρους της παιδαγωγικής βασίζονταν στο δεδομένο ότι τόσο η ψυχολογία όσο και η κοινωνιολογία, επιστήμες στις οποίες η παιδαγωγική κατεξοχήν στηρίζεται, ασχολούνται αποκλειστικά με τις ατομικές και κοινωνικές παραμέτρους της διδασκαλίας. **Εκείνο που έλειπε ήταν η προσέγγιση της γνώσης και των συνθηκών μετάδοσής της μέσα από μια επιστήμη που θα συγκροτούνταν ειδικά για το σκοπό αυτό.**

Τα μέλη της επιστημονικής κοινότητας που συμερίζονταν τον ανωτέρω προβληματισμό προήλθαν αρχικά από τους κόλπους της επιστήμης των μαθηματικών, ενώ σταδιακά παρόμοιοι θύλακες δημιουργήθηκαν και σε άλλες θετικές και ανθρωπιστικές επιστήμες. Οι οπαδοί της διδακτικής προέβαλαν ως συγκριτικό πλεονέκτημα την ειδίκευσή τους στο εκάστοτε γνωστικό αντικείμενο, ως απαραίτητη προϋπόθεση για τη «διαμεσολάβηση ανάμεσα σε αυτούς που παράγουν τη γνώση και σε εκείνους που τη μεταδίδουν».

Το διδακτικό τρίγωνο



Εισάγοντας νέες έννοιες και ερευνητικές μεθόδους, οι θεωρητικοί της ειδικής διδακτικής επικεντρώθηκαν στην εξέταση του **τρόπου με τον οποίο επικοινωνείται η γνώση**, των **θεσμών** που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, των **αναλυτικών προγραμμάτων** και των **σχολικών εγχειριδίων**.

Τα αναπτυξιακά στάδια του παιδιού ως παράγοντας καθορισμού της αντιληπτικής του ικανότητας, η κοινωνική τάξη στην οποία ανήκει ο μαθητής ως υπόστρωμα (background) της μάθησης, οι διάφορες στρατηγικές που μπορεί να ακολουθεί ο δάσκαλος κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος και άλλα συναφή ζητήματα αποτέλεσαν, κατά συνέπεια, παραπληρωματικά αντικείμενα της ειδικής διδακτικής, η οποία επικεντρώθηκε πρωτίστως στη μελέτη του «**διδασκτικού συστήματος**», του «**διδασκτικού συμβολαίου**», της «**διδασκτικής μετατόπισης**» και των «**διδασκτικών καταστάσεων**», με άλλα λόγια, στη μελέτη του περιεχομένου των εννοιών που η ίδια είχε επινοήσει.

Αναδύθηκε έτσι από τη δεκαετία του 1970 και έπειτα μια κατηγορία επιστημόνων, ειδικών στη διδακτική, που εκπαιδεύονται αρχικά στην εκάστοτε επιστήμη αναφοράς και έπειτα την επανεξετάζουν ως διδασκόμενη γνώση.

Ερευνητικό αντικείμενο της ειδικής διδακτικής είναι «ο στοχασμός και η κατανόηση των φαινομένων που συνδέονται με τη διδασκαλία και τη μάθηση μιας συγκεκριμένης γνώσης».

Διδακτική μετατόπιση είναι η διαδικασία μετατροπής της ακαδημαϊκής γνώσης σε σχολική.

Στον τομέα της **ιστορίας της τέχνης**, η αντίστοιχη διδακτική εντάχθηκε σταδιακά στο πρόγραμμα ορισμένων πανεπιστημιακών ιδρυμάτων της Ευρώπης και της Αμερικής, σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο, χωρίς όμως να χαίρει της πλούσιας βιβλιογραφικής κάλυψης και δυναμικής παρουσίας που συναντά κανείς σε άλλες ειδικές διδακτικές. Το γεγονός αυτό εξηγείται ίσως από την περιορισμένη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας της τέχνης στα δημόσια σχολεία, τουλάχιστον της Ευρώπης (υπολογίζεται εδώ η διδασκαλία του ως αυτόνομου μαθήματος και όχι στο πλαίσιο της διδασκαλίας των εικαστικών).

Αντικείμενο της διδακτικής της ιστορίας της τέχνης είναι η διερεύνηση των φαινομένων που συνδέονται με τη διδασκαλία και τη μάθηση της ιστορίας της τέχνης.

Η διδακτική της ιστορίας της τέχνης

- α) εξετάζει τη διαδικασία μετατροπής της ακαδημαϊκής ιστορίας της τέχνης σε σχολική (διδακτική μετατόπιση).
- β) δανείζεται μεθόδους και γνωστικά πορίσματα από άλλες επιστήμες.
- γ) παρατηρεί και ερμηνεύει την εξάρτηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού από κοινωνικούς, ιδεολογικούς, θεσμικούς παράγοντες.
- δ) παρατηρεί και ερμηνεύει τις αντιλήψεις των μαθητών για την ιστορία της τέχνης σε σχέση με το οικογενειακό, κοινωνικό, πολιτισμικό τους υπόβαθρο και τη νοητική τους ωρίμανση.
- ε) καταγράφει την επιρροή που ασκεί το έργο της αντίστοιχης επιστημονικής κοινότητας της επιστήμης αναφοράς στη σχολική διδακτική πρακτική.

2. Εφαρμογή και προσαρμογή των εννοιών της διδακτικής των μαθηματικών στη διδακτική της ιστορίας της τέχνης

Όπως αναφέρθηκε ήδη, οι μεθοδολογικές έννοιες που επινοήθηκαν και αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο της διδακτικής των μαθηματικών λειτούργησαν ως αφετηρία για την ανάπτυξη ανάλογων θεωρητικών βάσεων και στις διδακτικές άλλων γνωστικών αντικειμένων. Καθώς οι έννοιες αυτές ήταν διατυπωμένες με γενικό και «εύκαμπτο» τρόπο, υιοθετήθηκαν ως όροι από κάθε ξεχωριστή διδακτική, με ταυτόχρονη όμως προσαρμογή του πεδίου αναφοράς τους σε κάθε επιμέρους γνωστικό αντικείμενο.

Έτσι, και στην περίπτωση της διδακτικής της ιστορίας της τέχνης, το διδακτικό αντικείμενο, **το διδακτικό συμβόλαιο**, η διδακτική μετατόπιση και οι διδακτικές καταστάσεις αποτελούν εργαλειακές έννοιες που εξειδικεύονται ή μεταπλάθονται ανάλογα, ώστε να ανταποκρίνονται στα ζητούμενα της συγκεκριμένης επιστήμης.

Ο ειδικός στη διδακτική των μαθηματικών, Guy Brousseau, επινόησε τον όρο «**διδακτικό συμβόλαιο**» για να περιγράψει το σύνολο των αμοιβαία αναμενόμενων συμπεριφορών καθηγητή και μαθητή, οι οποίες μπορεί να διέπονται από ρητούς ή άρρητους κανόνες.

Εκείνο που πυροδότησε τον προβληματισμό του Brousseau ήταν οι χαμηλές επιδόσεις ορισμένων μαθητών στα μαθηματικά, γεγονός που τον οδήγησε σε αναζήτηση των αιτιών για την αποτυχία τους.

Ο τρόπος με τον οποίο ο δάσκαλος οργανώνει μια διδακτική κατάσταση και προσφέρει τη γνώση, δηλαδή ο τρόπος με τον οποίο εκπληρώνει τις συμβατικές του υποχρεώσεις απέναντι στο μαθητή, παίζει καθοριστικό ρόλο στην επιτυχία ή μη της μετάδοσης και πρόσληψης της γνώσης.

(Ένα δημοφιλές παράδειγμα αποτυχίας του διδακτικού συμβολαίου στα μαθηματικά είναι το πρόβλημα της «ηλικίας του καπετάνιου». Κατά τα τέλη της δεκαετίας του '70, Γάλλοι ερευνητές έθεσαν σε μαθητές δημοτικού το εξής ερώτημα: «Πάνω σε ένα καράβι έχουν φορτωθεί 26 πρόβατα και 10 κατσίκες. Πόσων ετών είναι ο καπετάνιος;» Παραπλανημένοι από τη διατύπωση του προβλήματος, 76 από τους 97 μαθητές υπολόγισαν την ηλικία του καπετάνιου με πρόσθεση ή αφαίρεση. Το επεισόδιο αποδεικνύει ότι πολλοί μαθητές δεν επεξεργάζονται σε βάθος αυτά που τους ζητά ο καθηγητής, αλλά αντίθετα απαντούν μηχανικά εκείνο που νομίζουν ότι ο καθηγητής τους αναμένει να ακούσει).

Στην ιστορία της τέχνης, ένα αντίστοιχο παραπλανητικό ερώτημα θα ετίθετο ως εξής: «περιγράψτε τα χαρακτηριστικά της αναγεννησιακής ζωγραφικής στο έργο του Delacroix “Ο θάνατος του Σαρδανάπαλου”». Συχνά, πάντως, κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος τα πράγματα περιπλέκονται. Η απάντηση σε μια ερώτηση μπορεί να μην είναι εσφαλμένη ως προς τα δεδομένα (ονόματα, χρονολογίες κ.λπ.), αλλά να είναι ανεπαρκής ως προς την ποιότητα του γραπτού λόγου ή την ανάπτυξη του επιχειρήματος. Σε κάθε περίπτωση, θα πρέπει να παρατηρείται ποιοι μαθητές είναι σε θέση να εφαρμόσουν το διδακτικό συμβόλαιο και σε ποιο βαθμό, σε σχέση πάντοτε και με τις προσδοκίες του διδάσκοντος – να αναλύονται δηλαδή τα υποστρώματα του συμβολαίου.



Στη διδακτική της ιστορίας της τέχνης, το διδακτικό συμβόλαιο προβλέπει ως μια από τις υποχρεώσεις του μαθητή την ανταπόκριση στα οπτικά και διανοητικά ερεθίσματα που ο καθηγητής υποχρεούται αντίστοιχα να του παρέχει κατά τη διδασκαλία του μαθήματος. Η πιθανή αποτυχία του μαθητή να επιχειρήσει την προσέγγιση ενός έργου τέχνης όπως του ζητείται, σημαίνει λύση του συμβολαίου και αναθεώρηση των όρων του.

Η αποτυχία εξάλλου στο πλαίσιο αυτού του είδους της συμβατικής σχέσης δίνει εναύσματα στο δάσκαλο να στοχαστεί επάνω στις δυσλειτουργίες της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να οργανώσει διαφορετικά τις διδακτικές καταστάσεις μέσα από τις οποίες προσδοκά αποτελέσματα. Ακόμη όμως και η πιστή τήρηση του συμβολαίου δεν εγγυάται μαθησιακά οφέλη: όταν π.χ. ο μαθητής απαντά σε ερώτηση έχοντας απομνημονεύσει απλώς την απάντηση, χωρίς να έχει κατανοήσει το περιεχόμενό της, το διδακτικό συμβόλαιο αποκτά χαρακτήρα καθαρά διεκπεραιωτικό.

Διδακτικές καταστάσεις

Ένας γενικός ορισμός τις περιγράφει ως τις «καταστάσεις στις οποίες εκδηλώνεται άμεσα ή έμμεσα η πρόθεση για διδασκαλία». Οι διδακτικές καταστάσεις διαθέτουν δομή, στόχους, και προσφέρονται ως παραδείγματα για διδακτική έρευνα. Οι φάσεις που διέπουν μια διδακτική κατάσταση κατά τον Brousseau είναι:

- **η δράση** (ο καθηγητής παρουσιάζει στους μαθητές τα δεδομένα της άσκησης και τους αναθέτει τη λύση της),
- **η επικοινωνία-διατύπωση** (εκφράζονται ιδέες και ξεκινάει συζήτηση γύρω από την επίλυση της άσκησης),
- **η επικύρωση** (οι ιδέες και προτάσεις των μαθητών ελέγχονται και επιβεβαιώνονται ή απορρίπτονται)

και

- **η θεσμοποίηση** (ο καθηγητής συνδέει την άσκηση με το πρόγραμμα σπουδών και το εγχειρίδιο).

Τα ανωτέρω στάδια θα μπορούσαν να εφαρμοστούν και στο μάθημα ιστορίας της τέχνης, μέσα από διδακτικές καταστάσεις οργανωμένες από τον ερευνητή ή τον εκπαιδευτικό.

Κατά το στάδιο της **δράσης**, επομένως, ο διδάσκων θέτει στους μαθητές ένα ερώτημα και δίνει τα πρώτα στοιχεία που θα τους οδηγήσουν στην επεξεργασία μιας απάντησης. Το ζητούμενο μπορεί να είναι η ανάλυση ενός έργου τέχνης ή μιας έννοιας ή η διεκπεραίωση μιας δραστηριότητας.

Ακολουθεί η **επικοινωνία-διατύπωση**, κατά την οποία ο καθηγητής δημιουργεί τις προϋποθέσεις για τη διάνοιξη συζήτησης, ενθαρρύνοντας τους μαθητές να εκφέρουν ερμηνευτικές απόψεις και τροφοδοτώντας το διάλογο κατάλληλα ώστε να γίνει πιο «γόνιμος».

Η επόμενη φάση είναι εκείνη της **επικύρωσης**: υπό την επίβλεψη του δασκάλου, ο μαθητής οδηγείται στη διατύπωση συμπερασμάτων (π.χ. αποδίδει νόημα σε μια εικόνα), λαμβάνοντας υπόψη τόσο τα δεδομένα που έχουν προηγηθεί στη συζήτηση όσο και τη δική του υποκειμενική θέση.

Τέλος, εφόσον ο καθηγητής το επιθυμεί, συνδέει τη διδακτική κατάσταση με τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος και την ύλη του σχολικού εγχειριδίου, εξασφαλίζοντας με τον τρόπο αυτό τη **θεσμοποίηση** της διαδικασίας.

Διδακτική μετατόπιση

Το γνωστικό σώμα που συγκροτεί τη σχολική γνώση εκπορεύεται από ένα άλλο οργανωμένο και συνεκτικό γνωστικό σύνολο, την ακαδημαϊκή γνώση. Η μετάβαση γίνεται μέσω μιας σειράς μετασχηματισμών και προσαρμογών, που αποδίδονται με τον όρο «**διδακτική μετατόπιση**» (transposition didactique). Πρώτος ο Michel Verret στο χώρο της κοινωνιολογίας μελέτησε τους μηχανισμούς της, όμως η έννοια έγινε δημοφιλής και υιοθετήθηκε από τις διδακτικές πολλών γνωστικών αντικειμένων, χάρη στην εργασία του Yves Chevallard πάνω στη διδακτική των μαθηματικών.

Η μεταβιβαστική αυτή διαδικασία δεν είναι ούτε εύκολη ούτε αυτονόητη. Διέπεται από δυσχέρειες, εμπόδια και προβλήματα, που έχουν να κάνουν με την εκρίζωση της γνώσης από το πλαίσιο στο οποίο αρχικά ανήκε και μέσα στο οποίο είχε συνδεθεί με άλλα δεδομένα, και τη μεταφύτευσή της σε ένα καινούριο πλαίσιο διαφορετικών απαιτήσεων και συσχετισμών. Τις περισσότερες φορές η προέλευση και τα συμφραζόμενα της ακαδημαϊκής γνώσης χάνονται, καθώς η γνώση που πρόκειται να διδαχθεί είναι αδύνατον να διατηρήσει τα χαρακτηριστικά εκείνης από την οποία πηγάζει.



Ο Verret έχει κωδικοποιήσει τους «ριζικούς μετασχηματισμούς» που υφίσταται η γνώση κατά τη διδακτική μετατόπιση ως εξής:

- **Κατάτμηση της γνώσης** (ταξινόμηση και οριοθέτησή της ώστε να διευκολύνεται η κατανόηση).
- **Αποπροσωποποίηση** (η πληροφορία διαχέεται ως ανώνυμη και αντικειμενική, ανεξάρτητα από τις πηγές και τις συνθήκες παραγωγής της).
- **Προγραμματισμός** (κατάλληλη διαχείριση του διδακτικού υλικού για καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα).
- **Δημοσίευση** (εκπόνηση αναλυτικών προγραμμάτων).
- **Έλεγχος** (αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της μάθησης).

Εγγενή προβλήματα: η αποσπασματικότητα, η ψευδο-αντικειμενική πληροφόρηση, η μονομέρεια του ενός και μοναδικού σχολικού εγχειριδίου και ο αποκλεισμός της ασυνέχειας, της αμφισβήτησης και της παρέκκλισης με σκοπό την «οικοδόμηση μιας κοινής κουλτούρας».

Η μελέτη της διδακτικής μετατόπισης και των συνεπειών της από τη διδακτική της ιστορίας της τέχνης συνεπάγεται την **εστίαση του ενδιαφέροντος των ειδικών στο σχολικό εγχειρίδιο και το αναλυτικό πρόγραμμα**, ως απτών προϊόντων της μετατόπισης. Η ανάλυση αυτών των τεκμηρίων έχει στόχο τη γέννηση προβληματισμού γύρω από τα κριτήρια επιλογής της γνώσης που τελικά προσφέρεται στο σχολείο, καθώς και την αναζήτηση τρόπων υπέρβασης των αδυναμιών της διαδικασίας αυτής.

Η διδακτική της ιστορίας της τέχνης έχει να αντιμετωπίσει μια επιπλέον παράμετρο στο εν λόγω ζήτημα, εκείνη της σχετικής ασάφειας ως προς το **ποια γνώση ακριβώς πρέπει να θεωρηθεί ότι ταυτίζεται με την επιστήμη αναφοράς**.

Η μετατόπιση θα προκύψει από την ύλη που διδάσκεται στην οικεία σχολή στο εγχώριο πανεπιστήμιο; Μπορεί το πεδίο αναφοράς να εκτείνεται σε οποιαδήποτε σχετική διεθνή βιβλιογραφία;

Σε ποιο βαθμό είναι η διδακτική μετατόπιση εξαρτημένη από ιδεολογικά κριτήρια; (ρητορικό ερώτημα).

Η ποικιλία των απαντήσεων στα ερωτήματα αυτά υποδηλώνει και την πολλαπλότητα στις μορφές της διδακτικής της ιστορίας της τέχνης, εφόσον η ταυτότητα των παραγόντων που εμπλέκονται σε αυτήν είναι αναπόφευκτα καθοριστική.

Διδακτική κατάσταση ή σχέδιο μαθήματος;

Στη διδακτική ανθρωπιστικών επιστημών, όπως είναι η ιστορία της τέχνης, ο όρος «διδακτική μηχανική» ακούγεται ίσως κάπως αδόκιμος, όμως στην πράξη οι μέθοδοι προσέγγισης και μελέτης του αντικειμένου της δεν απέχουν πολύ από τη στρατηγική και τη στοχοθεσία των Brousseau και Chevallard, τουλάχιστον εκ πρώτης όψεως. Συνήθως η εκπαίδευση των υποψηφίων διδασκόντων προβλέπει: **α)** την επίδειξη στην πανεπιστημιακή τάξη ενός υποδειγματικού μαθήματος, **β)** την πρακτική άσκηση για σύντομο χρονικό διάστημα σε σχολείο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, μετά την ολοκλήρωση της οποίας ο ειδικευόμενος συντάσσει αναφορά προς διόρθωση από τον πανεπιστημιακό καθηγητή και **γ)** την προετοιμασία ξενάγησης σε μουσείο ή γκαλερί.

Θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι ένα σχέδιο μαθήματος δεν διαφοροποιείται επί της ουσίας από μια διδακτική κατάσταση: και τα δύο διαθέτουν δομή, στόχους, αποτελέσματα και αποσκοπούν στη δυνητική τους επανάληψη. Εκείνο όμως που ίσως καθιστά τις διδακτικές καταστάσεις περισσότερο ελκυστικές στη διδακτική έρευνα είναι η **έμφαση** που δίνει ο σχεδιασμός διδακτικών καταστάσεων **στην επίλυση ενός συγκεκριμένου προβλήματος**, υπαρκτού ή υποθετικού, αντί να διεξάγει απλώς ένα μάθημα στο πλαίσιο της σχολικής ύλης.

Από τα κείμενα του Brousseau σχετικά με τις διδακτικές καταστάσεις, σε συνδυασμό με την ερμηνεία που δίνει στο διδακτικό συμβόλαιο, μπορεί κανείς να συναγάγει ότι το πλεονέκτημα μιας διδακτικής κατάστασης έναντι του σχεδίου μαθήματος έγκειται στην **απόδοση ιδιαίτερης προσοχής στην ανταπόκριση των μαθητών στα προτεινόμενα ερεθίσματα.**

Το γεγονός ότι μια διδακτική κατάσταση θέτει ανοιχτά τυχόν ζητήματα που ανακύπτουν στη σχολική τάξη και εμπεριέχει ως ένα βαθμό το στοιχείο του απρόβλεπτου καθιστά μεν το χαρακτήρα της πειραματικό σε σχέση με ένα τυπικό σχέδιο μαθήματος, αυτό όμως φαίνεται να είναι, από την άποψη του επιστημονικού οφέλους, και το δυνατό της σημείο.

Ανακύπτει, λοιπόν, το ερώτημα εάν η διδακτική της ιστορίας της τέχνης έχει ανάγκη να επανεξετάσει τις μεθόδους της, εντάσσοντας στο ενεργητικό της όχι μόνο σχέδια μαθήματος, αλλά το **σχεδιασμό στοχευμένων διδακτικών καταστάσεων**, την ανάλυση του σχολικού εγχειριδίου και την πρόταση λύσεων σε συγκεκριμένα προβλήματα που συναντώνται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Επιπλέον, μια βασική παράμετρος που αγνοείται κατά την εκπόνηση των σχεδίων μαθήματος είναι η **μεθοδολογική προσέγγιση του εκπαιδευόμενου διδάσκοντος ως ιστορικού της τέχνης** στο αντικείμενο που καλείται να διδάξει. Δεδομένου ότι κάθε σχέδιο μαθήματος, διδακτική κατάσταση ή μουσειακή επίσκεψη αναγκαστικά θεμελιώνεται πάνω σε κάποια μεθοδολογική προσέγγιση της ιστορίας της τέχνης, η παράλειψη σχετικής μνείας από το πρόγραμμα της διδακτικής είναι γεγονός που ενδεχομένως χρήζει αναθεώρησης.

3. Η διδακτική της ιστορίας της τέχνης στην Ελλάδα σε σχέση με το εγχώριο εκπαιδευτικό σύστημα

Η περιορισμένη ακαδημαϊκή παρουσία της διδακτικής της ιστορίας της τέχνης στην Ελλάδα δικαιολογείται από την αργοπορημένη ένταξη του μαθήματος της ιστορίας της τέχνης στα δημόσια ελληνικά σχολεία. **Το πρώτο αναλυτικό πρόγραμμα εκδόθηκε από το παιδαγωγικό ινστιτούτο το 1999**, χωρίς παράλληλα να έχει συνταχθεί εγχειρίδιο διδασκαλίας, με αποτέλεσμα να προτείνεται για το σκοπό αυτό η χρήση του βιβλίου ιστορίας της τέχνης των σχολείων της Κύπρου.

Το 2004 διανεμήθηκε τελικά το επίσημο ελληνικό σχολικό βιβλίο, γραμμένο από τριμελή συγγραφική ομάδα (αποτελούμενη από δύο καλλιτέχνιδες, η μια εκ των οποίων με μεταπτυχιακό στην ιστορία της τέχνης, και μια ιστορικό της αρχιτεκτονικής). Η εισαγωγή πάντως της ιστορίας της τέχνης στο πρόγραμμα ως μαθήματος επιλογής στη Γ' τάξη γενικού λυκείου την ώθησε αρχικά αυτομάτως σε μειονεκτική θέση: έχοντας να «ανταγωνιστεί» άλλα 17 μαθήματα, ορισμένα εκ των οποίων υπόσχονταν καλύτερες επαγγελματικές προοπτικές, καταδικάστηκε συχνά σε αφάνεια και πέρασε στα «αζήτητα». Επιπλέον, η προσθήκη του νέου μαθήματος δεν συνοδεύτηκε από την πρόσληψη ειδικευμένου προσωπικού, με αποτέλεσμα να ανατίθεται η διδασκαλία του σε καθηγητές «συναφών» ειδικοτήτων, κυρίως φιλόλογους.