

Διδακτική της Ιστορίας της Τέχνης

Το αναλυτικό πρόγραμμα και το σχολικό εγχειρίδιο

5. Αναλύοντας το αναλυτικό πρόγραμμα

Όπως προαναφέρθηκε στην ενότητα της διδακτικής μεθοδολογίας, μια από τις λειτουργίες της είναι η κριτική αξιολόγηση του αναλυτικού προγράμματος που εκπονεί το ινστιτούτο εκπαιδευτικής πολιτικής. Από το αναλυτικό πρόγραμμα καθορίζονται οι **διδασκτικές ώρες**, η **διδασκτέα ύλη**, ο **τρόπος αξιολόγησης** και οι **επιδιωκόμενοι στόχοι**, ενώ παρέχονται **συμβουλές και παραινέσεις** προς τους καθηγητές σχετικά με την προσεγγιστική και διδακτική τους μέθοδο.

Το πρόγραμμα ενδέχεται να είναι περισσότερο ή λιγότερο ελαστικό απέναντι στο διδάσκοντα, πιο κοντά ή μακριά από την επιστήμη αναφοράς, πιο ευαίσθητο σε παιδαγωγικά ζητήματα ή επικεντρωμένο στην απλή μετάδοση γνώσης. Επηρεάζεται επίσης από εξωτερικούς παράγοντες, όπως η τοπική κουλτούρα, οι παραδόσεις και η ιστορία, καθώς και από το πολιτικό καθεστώς και την οικονομική κατάσταση της χώρας. Οι σκοποί, ειδικότερα, που επιδιώκει το αναλυτικό πρόγραμμα, συναρτώνται άμεσα με το ιδεολογικό υπόβαθρο του κράτους και «εκφράζουν γενικά τις απόψεις των ατόμων που κατέχουν την εξουσία, ως προς τη μορφή της κοινωνίας και το είδος ανάπτυξης που θέλουν να επιτευχθεί».

Η καταλληλότητα και αποτελεσματικότητα του αναλυτικού προγράμματος κρίνεται μέσω της αξιολόγησής του. Ως αξιολόγηση ορίζεται η «εκτίμηση της αξίας του προγράμματος από την άποψη των κριτηρίων στα οποία δίνεται σε κάθε περίπτωση προτεραιότητα». Μπορεί να είναι διαμορφωτική, να γίνεται δηλαδή κατά τον αρχικό σχεδιασμό του, ή τελική, δηλαδή να πραγματοποιείται μετά από ένα διάστημα εφαρμογής του, οπότε και εξετάζεται εάν και σε ποιο βαθμό επιτεύχθηκαν οι στόχοι του και εάν εξακολουθεί να είναι λειτουργικό.

Οι σκοποί του προγράμματος ουσιαστικά καθορίζουν και τα κριτήρια αξιολόγησής του. Αντικείμενο αξιολόγησης, όμως, αποτελούν και οι ίδιοι οι σκοποί: δεδομένου όμως ότι πίσω από τη χάραξή τους υπάρχουν πάντα ιδεολογικά κίνητρα, η αξιολόγησή τους δεν μπορεί αντίστοιχα να είναι αντικειμενική και ουδέτερη.

Από τη σκοπιά της διδακτικής της ιστορίας της τέχνης, η αξιολόγηση του αναλυτικού προγράμματος για το μάθημα επιλογής στη Γ΄ Λυκείου (μπορεί να) είναι μέρος της μεθοδολογικής της πρακτικής, ένα case study, μέσω του οποίου μπορεί να εξαγάγει συμπεράσματα ως προς τα σχέδια, τις προσδοκίες και τις πεποιθήσεις πίσω από τη σύνταξή του. Εφαρμόζοντας εδώ αυτή την πρακτική, σταχυολογούνται και σχολιάζονται τα σημεία που μπορεί να χαρακτηριστούν ως προβληματικά, με την επιδίωξη να διερευνηθεί όχι τόσο αν το αναλυτικό πρόγραμμα επιτελεί τους σκοπούς του, αλλά και εάν υπάρχουν λόγοι που πιθανόν επιτάσσουν μια αλλαγή κατεύθυνσης: από ένα μάθημα σχετικά εφησυχασμένο, μηχανικό και εσωστρεφές, προς ένα μάθημα περισσότερο συνδεδεμένο με τα ακαδημαϊκά και κοινωνικά δεδομένα των τελευταίων χρόνων.

Κριτική αξιολόγηση του προγράμματος σπουδών για την ιστορία της τέχνης

Τα αποσπάσματα που έχουν επιλεγεί εδώ θίγουν τις τρεις βασικές παραμέτρους του αναλυτικού προγράμματος, δηλαδή τις επιδιώξεις, τους παιδαγωγικούς στόχους και τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις.

Συγκεκριμένα,

Α) στις επιδιώξεις του μαθήματος συγκαταλέγονται, μεταξύ άλλων:

1. *«Να αντιληφθεί (ο μαθητής) τις αδιάκοπες αναζητήσεις της καλλιτεχνικής δημιουργίας στο παρελθόν και το παρόν ως αδιάσπαστη συνέχεια».* Η ανάγκη απόδειξης της ιστορικής συνέχειας τονίζεται και σε άλλα σημεία του κειμένου, με τη διευκρίνιση ότι «παραφωνίες», όπως *«διαφορετικοί τρόποι έκφρασης στον ίδιο τόπο και χρόνο (...) δεν αναφέρονται γιατί αυξάνουν υπερβολικά τη διδακτέα ύλη».* Η *«διαχρονική αξία του έργου τέχνης»* πρέπει να γίνει αντιληπτή από το μαθητή, *«παρ' όλο που φαίνεται δύσκολο να εισαχθεί η έννοια της διάρκειας και της διαχρονικότητας στο σημερινό κόσμο που καλλιεργεί τις μόδες και το εφήμερο».* Από τις δηλώσεις αυτές προκύπτει ότι το πρόγραμμα σπουδών οραματίζεται ένα μάθημα βασισμένο σε ιστορικιστικές αντιλήψεις της ιστορίας της τέχνης. Δεν αφήνει περιθώρια για μια εναλλακτική ανάγνωση της ιστορίας (και της ιστορίας της τέχνης) ως πλειάδας αφηγημάτων ανομοιογενών, ασυνεχών και πολύπλοκων.

Ακόμη όμως και αν κανείς θεωρεί αδύνατη τη διαφυγή από την κυρίαρχη εξιστόρηση της αρμονικής αλληλουχίας των πολιτισμών, των μεγάλων καλλιτεχνών και των αριστουργημάτων, θα ήταν τουλάχιστον αναμενόμενο από το σύστημα εκπαίδευσης να διευκρινίζει στους μαθητές ότι η «αδιάσπαστη συνέχεια» είναι μια κατασκευή ή έστω να δημιουργεί τις προϋποθέσεις για μια σχετική συζήτηση.

2. *«Να γνωρίσει τη ζωή και το έργο κορυφαίων καλλιτεχνών».*

Δεν αμφισβητείται εδώ η ανάγκη ιστορικής τοποθέτησης του καλλιτέχνη και του έργου του. Δεν πρέπει όμως να παραγνωρίζεται ότι το μάθημα οφείλει να ξεπερνά την απλή παροχή γνώσεων. Όταν π.χ. το πρόγραμμα συστήνει ως *«κατάλληλη άσκηση»* το *«βάλτε σε χρονολογική σειρά αυτά τα έργα»* απλώς ενθαρρύνει την αποστήθιση χρονολογιών, κάτι που δεν χρειάζεται να είναι πρωτεύον. Ένα δεύτερο ζήτημα τίθεται ως προς την υποτίμηση της συμβολής καλλιτεχνών που δεν συγκαταλέγονται στους *«κορυφαίους»*, από τη στιγμή που τα ποιοτικά κριτήρια θεωρούνται πλέον όχι μόνο σχετικά, αλλά και ανεπιθύμητα. Μελετώντας αποκλειστικά τους εγνωσμένης αξίας δημιουργούς, ο μαθητής εξωθείται σε ιεραρχικές κατατάξεις, στο πλάσιμο μυθολογιών και στο προσκύνημα της ιδιοφυΐας.

3. *«Να αποκτήσει στοιχειώδεις μεθοδολογικές ικανότητες ιστορικού τέχνης».*

Παρ' όλο που επισημαίνεται ότι *«σκοπός δεν είναι να βγουν “μικροί ιστορικοί τέχνης”»*, ο συγγραφέας τονίζει τη σημασία της τεκμηρίωσης του έργου τέχνης και το ζήτημα της γνησιότητας.

Αντί όμως να γίνει συζήτηση περί εμπειρογνωμοσύνης, θα ήταν ίσως περισσότερο εύστοχο να μιλήσει κανείς για το πώς αποκαθλώνονται ξαφνικά έργα που εσφαλμένα είχαν αποδοθεί σε κάποιον μεγάλο ζωγράφο και μέχρι τότε θεωρούνταν αποδείξεις της μεγαλοφυΐας του - και αντιστρόφως. Οι μεθοδολογικές «ικανότητες» είναι πράγματι σημαντικό να αποκτηθούν από το μαθητικό κοινό, όμως το πρόγραμμα σπουδών έχει λάβει ελάχιστα υπόψη την ευρύτητα του φάσματος αυτών των προσεγγίσεων και δίνει έμφαση σε εκείνες των Wölfflin και Panofsky.

Στις επιδιώξεις του προγράμματος αναφέρεται επίσης η επιθυμία ο μαθητής *«να αντιλαμβάνεται με ευαισθησία και να προσεγγίζει τα έργα τέχνης»*, *«να κατανοήσει την αξία και τη σημασία της πολιτιστικής κληρονομιάς»* και *«να εκτιμήσει την ιστορία της τέχνης ως επιστήμη»*. Οι επιδιώξεις αυτές ακούγονται περισσότερο σαν ευχολόγιο, παρά σαν ρεαλιστικοί στόχοι. Η ευαισθησία, η αναγνώριση της αξίας και η εκτίμηση της επιστήμης αποτελούν υποκειμενικές ψυχολογικές και ιδεολογικές στάσεις, που δεν μπορεί να γίνονται απαιτητές από τους μαθητές σαν να επρόκειτο για πιστοποιητικό αισθητικών φρονημάτων. Ενδέχεται σαφώς να επέλθουν ως αποτελέσματα της διδασκαλίας, όμως η θέση τους ρητά ως στόχων είναι μάλλον άστοχη.

B) Παιδαγωγικοί στόχοι:

«Οι επιδιώξεις της Ιστορίας της τέχνης συνάδουν με τους γενικότερους στόχους του σχολείου. Συμβάλλουν ώστε ο μαθητής να γίνει καλύτερος άνθρωπος (...), να αγαπά το ωραίο (...), να αναπτύξει την αυτοεκτίμησή του».

Αυτό που συμπεραίνει κανείς από την παραπάνω πρόταση είναι πως οι στόχοι του μαθήματος είναι καταρχήν ηθικοπλαστικοί.

Η εξοικείωση με την ιστορία της τέχνης πιστοποιεί όμως και ηθική ανωτερότητα; Αποσκοπεί όντως η ιστορία της τέχνης στην εκτίμηση του ωραίου; Είναι η τέχνη πάντοτε ωραία; Και ποιος αποφασίζει εάν κάτι είναι ωραίο ή όχι; Έχει πράγματι ο φιλότεχνος ανεπτυγμένη αυτοεκτίμηση; Θεωρώντας ο συντάκτης τις αμφιβολίες αυτές περιττές, συνεχίζει: **«Γι' αυτούς προφανώς τους παιδαγωγικούς λόγους συμπεριλαμβάνεται η Ιστορία της τέχνης στο σχολικό πρόγραμμα και όχι μόνο για το επιστημονικό της πεδίο»**. Εμείς θα αρκεστούμε να διαγράψουμε τη λέξη «προφανώς».

2. Λίγο παρακάτω διαβάζουμε: **«Το ιστορικό έργο τέχνης μετέδιδε στο θεατή της εποχής του ενδιαφέρον, περιέργεια, θαυμασμό, δέος, απόλαυση, αρμονία και άλλα συναισθήματα, δηλαδή μετέδιδε αισθητική εμπειρία. Παρόμοια συναισθήματα μεταδίδει και στον σημερινό θεατή και προφανώς θα μεταδίδει και στον μελλοντικό»**.

Ακόμη ένα «προφανώς». Ποιος θεατής εννοείται εδώ; Για ποια εποχή μιλάμε; Πώς είναι τόσο δεδομένα αυτά τα συναισθήματα για όλους και για πάντα; Μήπως το έργο τέχνης δεν «μεταδίδει», αλλά ο θεατής προβάλλει; Το σημαντικό και σε αυτή την περίπτωση είναι η άρση του αυτονόητου και της γενίκευσης.

Γ) Μεθοδολογικές προσεγγίσεις:

1. **«Για τις ανάγκες του συγκεκριμένου μαθήματος ο διδάσκων δεν χρειάζεται να έχει εντρυφήσει επιστημολογικά, γνωρίζοντας όλες αυτές τις προσεγγίσεις, μεθόδους, σχολές και απόψεις»**.

Αρκεί δηλαδή ένας ημιμαθής διδάσκων, που απλώς επιλέγει να διδάξει ό,τι και όπως τον βολεύει. Από τη στιγμή όμως που ο καθηγητής διαθέτει πτυχίο ιστορίας της τέχνης, η εξοικείωση με τις μεθόδους ερμηνείας και προσέγγισης είναι μάλλον αυτονόητη.

Η καθησυχαστική πρόταση του προγράμματος υπονοεί ότι και ένας όχι και τόσο προικισμένος διδάσκων θα πάρει απλώς το βιβλίο και θα ακολουθήσει τυφλά αυτά που του υπαγορεύουν οι οδηγίες. Ως χαρακτηριστικούς ιστορικούς τέχνης - μεθοδολογικά πρότυπα, το πρόγραμμα επιλέγει τους Wölfflin και Panofsky, παρακινώντας σιωπηρά τον αναγνώστη να προτιμήσει την πιο σίγουρη, «πεπατημένη» οδό.

Συνοψίζοντας τις ανωτέρω παρατηρήσεις, κεντρικά χαρακτηριστικά του προγράμματος σπουδών για την ιστορία της τέχνης φαίνεται ότι είναι ο συντηρητισμός και η εξιδανίκευση. Ο συντάκτης του κειμένου αρνείται να ασπαστεί οτιδήποτε μπορεί να σπάσει την αλυσίδα βεβαιοτήτων που συγκροτούν την ιστορία της τέχνης στην οποία πιστεύει. Η κριτική που ασκήθηκε στα επιλεγμένα σημεία στο πλαίσιο της μεθόδου εργασίας της διδακτικής δεν πηγάζει από εμπάθεια ή διάθεση απόρριψης του «κατεστημένου», αλλά από την πρόθεση να ανταποκριθεί το μάθημα της ιστορίας της τέχνης περισσότερο στα σύγχρονα δεδομένα της επιστήμης αναφοράς. Ο ίδιος ο συντάκτης αναφέρει στον επίλογό του την ανάγκη να διαμορφωθεί ένα μάθημα υψηλής ποιότητας. Αναρωτιέται, συνεπώς, κανείς, πώς θα προσφερθεί ένα τέτοιου είδους μάθημα, όταν οι συνταγές είναι μάλλον παρωχημένες και οι απαιτήσεις τόσο χαμηλές.



5.2. Το σχολικό εγχειρίδιο

Το σχολικό εγχειρίδιο είναι προϊόν του αναλυτικού προγράμματος, στο βαθμό που το περιεχόμενό του είναι σύμφωνο με τις προδιαγραφές που έχει θέσει το πρόγραμμα και πραγματώνει τους τεθειμένους στόχους. Οι μελέτες γύρω από τη συγγραφή των σχολικών εγχειριδίων θέτουν ως γενικούς όρους ότι το διδακτικό υλικό πρέπει: α) να δίνει έναυσμα για περαιτέρω έρευνα των θεμάτων από τους ίδιους τους μαθητές, β) να μην ενθαρρύνει την απομνημόνευση και γ) να ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα των μαθητών και το επίπεδο δυνατοτήτων τους.

Λαμβάνοντας υπόψη αυτές τις παραμέτρους, σε συνδυασμό με τον ανωτέρω σχολιασμό του αναλυτικού προγράμματος, μάλλον δεν εκπλήσσει το γεγονός ότι το βιβλίο της Γ' λυκείου πάσχει από ορισμένες αδυναμίες, που ουσιαστικά προαναγγέλλονται από το αναλυτικό πρόγραμμα. Αξίζει να σημειωθεί ότι δεν είναι όλα τα κεφάλαια εξίσου «επιλήψιμα», εφόσον πρόκειται για συγγραφική ομάδα και άρα πολλαπλότητα προσεγγίσεων. Οφείλεται επίσης εδώ η παραδοχή ότι η άσκηση κριτικής σε ένα έργο είναι πολύ ευκολότερη από την ίδια τη σύνταξη του έργου, καθώς και ότι ένα τέτοιου είδους εγχείρημα είναι εκ φύσεως ευάλωτο σε επιθέσεις. Ακόμα και αν, για παράδειγμα, θεωρήσουμε τη γραμμική χρονολογική αφήγηση αποφευκτέα, η συγγραφή ενός εύχρηστου σχολικού βιβλίου με μη γραμμικό τρόπο είναι μια πρόκληση που πολύ δύσκολα μπορεί να ξεπεραστεί.

Κριτική αξιολόγηση του σχολικού εγχειριδίου

Το σχολικό βιβλίο ιστορίας της τέχνης πράγματι ανταποκρίνεται σε ορισμένες από τις επιδιώξεις του αναλυτικού προγράμματος: παρέχει «βασικές γνώσεις από την περιοχή των εικαστικών τεχνών», περιγράφει «τις καλλιτεχνικές αναζητήσεις ως αδιάσπαστη συνέχεια» και συστήνει το «έργο κορυφαίων καλλιτεχνών».

Είναι ίσως αναμενόμενο ότι, κατά την ανάγνωση του, διαπιστώνει κανείς την τάση να μη θίγονται καθόλου ή να **θίγονται πολύ αμυδρά τα λεγόμενα ζητήματα «εκπροσώπησης»** (γυναικών, μαύρων, μειονοτήτων κ.λπ.). Η μοναδική σχετική αναφορά που εντοπίζουμε είναι στην παράγραφο για το Μάη του '68, η εντύπωση που δίνεται, όμως, είναι ότι επρόκειτο μόνο για κοινωνικο-πολιτικές διεκδικήσεις, που δεν άφησαν ιδιαίτερο αποτύπωμα στην τέχνη και τη θεωρία της. Η παράλειψη αυτή είναι σύμπτωμα του γεγονότος ότι δεν επιδιώκεται να γίνει κατανοητό ότι η ιστορία της τέχνης δεν μένει αμέτοχη στις εξελίξεις που σημειώνονται τόσο στον κοινωνικό όσο και τον χώρο της διανοήσης, αλλά διαμορφώνεται από αυτούς και τους συνδιαμορφώνει.

Παρ' όλο που το βιβλίο καταβάλλει φιλότιμη προσπάθεια να παρουσιάσει τα καλλιτεχνικά κινήματα όσο το δυνατόν πιο εμπειριστατωμένα, αυτό που απουσιάζει είναι η προσπάθεια να μην αναπαράγεται συνεχώς η ηγεμονική οπτική του «λευκού δυτικού άνδρα». Χαρακτηριστικά, το εγχειρίδιο **αποφεύγει οποιαδήποτε μνεία σε θέματα αποικιοκρατίας**, με αποτέλεσμα, π.χ. το κεφάλαιο που αναφέρεται στους εξωδυτικούς πολιτισμούς να τους τοποθετεί σε συνθήκες θερμοκηπίου.

Διαβάζοντας το εγχειρίδιο, ο αναγνώστης αποκομίζει την αίσθηση ότι η τέχνη είναι μια μακρά σειρά από αναζητήσεις γύρω από τις μεταβολές στη μορφή, αποκομμένη από κίνητρα όπως η ερωτική επιθυμία, οι ταξικοί αγώνες, τα ζητήματα ταυτότητας, η εμπορικότητα, η προπαγάνδα.

Πιο αναλυτικά, στο σχολικό εγχειρίδιο δεν εξηγείται γιατί οι γυναίκες καλλιτέχνες λάμπουν διά της απουσίας τους από την ιστορία της τέχνης. Δεν υπάρχει ο παραμικρός υπαινιγμός για το θέμα της ερωτικής έλξης στην απεικόνιση του γυμνού. Δεν συναντάται καμία αναφορά στο φαινόμενο του οριενταλισμού. Δεν συζητείται καθόλου η είσοδος του καλλιτέχνη στην αγορά. Δεν μας αποκαλύπτεται το πώς βρέθηκαν τα αντικείμενα των εξωευρωπαϊκών πολιτισμών στα μουσεία. Ούτε γιατί μετατράπηκαν ξαφνικά από εθνογραφικά δείγματα σε έργα τέχνης. Δεν αποτολμάται καμία ερμηνεία για τον έντονο «υποκειμενισμό» που παρατηρείται στον μεταμοντερνισμό. Και βέβαια, δεν μας επιτρέπει το βιβλίο να διανοηθούμε ότι μπορεί κανείς να ερμηνεύσει με διαφορετικούς τρόπους το έργο τέχνης που κοιτάζει, πέρα από το να αναζητά την «πραγματική» πρόθεση του καλλιτέχνη. Ένα εύκολο επιχείρημα που θα μπορούσε κάποιος να αντιτάξει είναι ότι δεν υπάρχει χρόνος για όλους αυτούς τους προβληματισμούς. Όμως ο χρόνος αποτελεί αγαθό ποικιλοτρόπως διαχειρίσιμο και εξάλλου υπάρχει πάντα ο χρόνος των εργασιών και των ασκήσεων.

Παρενθετικά, είναι χρήσιμο να σχολιαστεί εδώ ο ρόλος της γνώσης ως αυτοσκοπού στην εκπαίδευση. Ένα σχολικό εγχειρίδιο επιτελεί κατά κανόνα τη λειτουργία της μετάδοσης γνώσεων και αποτελεί τη βάση για τον έλεγχο απορρόφησης των γνώσεων αυτών μέσω εργασιών και εξετάσεων. Το ερώτημα που τίθεται εν προκειμένω είναι **εάν πράγματι η μετάδοση γνώσεων αποτελεί διαχρονική και αδιαμφισβήτητη ανάγκη, ανεξάρτητα από τα δεδομένα της εποχής.**

Η πρόσβαση στη γνώση δεν ήταν ανέκαθεν εφικτή για όλους και ο ρόλος του σχολείου ως πομπού πληροφορίας στάθηκε μέχρι πρόσφατα κομβικός. Η ραγδαία εισβολή του **διαδικτύου**, όμως, σχεδόν σε κάθε στέγη είχε ως αποτέλεσμα τον καταϊγιστικό ρυθμό αναπαραγωγής και την πλήρη διάχυση της πληροφορίας σε τέτοιο βαθμό ώστε η διάκριση ανάμεσα σε χρήσιμη και άχρηστη, σωστή και λανθασμένη, ανεξάρτητη και κατευθυνόμενη ενημέρωση, να απαιτεί χρήστες με ανεπτυγμένες διηθητικές ικανότητες. Πώς μπορεί το σχολείο να ανταποκριθεί σε αυτό το φαινόμενο; Μεταδίδοντας απλώς γνώσεις εις τον αιώνα τον άπαντα; Η αποφυγή εισαγωγής θεμάτων για κριτική και προβληματισμό οδηγεί αναπόφευκτα στην παθητική αποδοχή και τη μηχανική απομνημόνευση, όσο και αν το αναλυτικό πρόγραμμα ενθαρρύνει για το αντίθετο.

Εάν όντως είναι επιθυμητό το σχολικό μάθημα να είναι αποτέλεσμα επιτυχούς διδακτικής μετατόπισης, τότε το γνωστικό κεφάλαιο που εντάσσεται στη διδακτέα ύλη θα έπρεπε να παρουσιάζεται όπως πραγματικά είναι: όχι παγιωμένο, αμετάβλητο και αδιαμφισβήτητο, αλλά υπό διαρκή επανεξέταση, εμπλουτισμό και διαπραγμάτευση. Το να αντιληφθεί ο μαθητής ότι **η ιστορία της τέχνης δεν είναι ετοιμοπαράδοτη γνώση προς αποστήθιση, αλλά μια συνεχής αναθεώρηση βεβαιοτήτων τόσο για τον κόσμο όσο και για τον εαυτό του**, δεν υποσκάπτει την εμπιστοσύνη του στο μάθημα, αντιθέτως, μάλλον τη θεμελιώνει. Η άποψη που εκφέρεται εδώ για τη γνώση δεν είναι μηδενιστική: το πρόβλημα που επισημαίνεται δεν είναι καθαυτή η παροχή γνώσεων, αλλά το είδος της επιλεγμένης γνώσης και η απουσία κριτικής αξιολόγησης των συμπερασμάτων της.

Υφίσταται, συνεπώς, δυνατότητα για τον διδάσκοντα να χαράξει διαφορετική πορεία από εκείνη που του υποδεικνύουν το πρόγραμμα και το εγχειρίδιο;

Το πρόγραμμα μεγαλόθυμα παραχωρεί το δικαίωμα στον καθηγητή να επιλέξει τον τρόπο διδασκαλίας που θεωρεί προσήκοντα. Δεν μπορεί όμως να προβλεφθεί η αντίδραση του δευτερεύοντος αποδέκτη του μαθήματος, που είναι το οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή. Ο Moniot προειδοποιεί ότι αρκετοί γονείς ελέγχουν την πρόοδο του παιδιού τους με γνώμονα την ύλη του βιβλίου. Είναι φανερό ότι, προκειμένου να έχει τη μεγαλύτερη δυνατή αποδοχή, το βιβλίο είναι γραμμένο με τρόπο όσο το δυνατόν πιο αποστασιοποιημένο και ουδέτερο, άρα οποιοσδήποτε προσβάλλει αυτή την ουδετερότητα αναλαμβάνει και το ενδεχόμενο κόστος.

Στο ερώτημα, λοιπόν, εάν τελικά το βιβλίο πραγματώνει τις επιδιώξεις που εξαγγέλλει το αναλυτικό πρόγραμμα, την απάντηση δίνει αποστομωτικά η ίδια η εικόνα που έχει επιλεγεί ως εξώφυλλό του. Πρόκειται για το έργο *Παράθυρο Εστιατορίου I* (1967) του George Segal. Αν κάποιος δεν γνωρίζει τον τίτλο (που, σημειωτέον, δεν αναφέρεται πουθενά), θα μπορούσε κάλλιστα να θεωρήσει ότι οι δύο φιγούρες αναπαριστούν ένα θλιμμένο γύψινο παρατηρητή (έναν καθηγητή;) να κοιτάζει από το παράθυρο ένα θλιμμένο γύψινο μαθητή. Το αίσθημα μελαγχολίας και η «υπαρξιακή αποξένωση» που αποπνέει μας βάζουν εκ προοιμίου σε υποψίες για τις σελίδες που επακολουθούν.

Σχέδιο Μαθήματος 1

Ένα έργο της δυτικής πρώιμης μεσαιωνικής περιόδου: ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο, εικονογραφία, τεχνική. Αντιπαραβολή με ένα σύγχρονο έργο φτιαγμένο με παρόμοια τεχνική και με ένα παράδειγμα από την κατηγορία του οπτικού πολιτισμού. (Η παρουσίαση του τοιχοτάπητα της Bayeux μπορεί να ενταχθεί στην ενότητα του σχολικού εγχειριδίου «Η χριστιανική τέχνη το Μεσαίωνα» (το έργο περιλαμβάνεται μάλιστα και στο βιβλίο)).

- Το σχέδιο μαθήματος τηρεί τη δομή που αναφέρει η Laura Charman στο βιβλίο της «*Διδακτική της Τέχνης*» (1993) ως εξής:
 - Στόχοι
 - Περιεχόμενο, μέθοδοι, πηγές
 - Σχεδιασμός διαδικασίας
 - Επιδιωκόμενα αποτελέσματα



Στόχοι: Επιδιώκεται κατ' αρχάς η απόκτηση γνώσης γύρω από τον τοιχοτάπητα της Bayeux, ένα από τα πιο αναγνωρίσιμα έργα της μεσαιωνικής ιστορίας της τέχνης. Μέσα από την αντιπαραβολή του με το έργο της σύγχρονης καλλιτέχνιδας Mounira Al Solh, εξετάζονται επίσης ο ρόλος της γυναίκας-τεχνίτη/καλλιτέχνη στην αντίστοιχη εποχή, η σημασία μιας τεχνικής που ταυτίζεται κυρίως με τη χειροτεχνία, οι παραγγελιοδότες και οι αποδέκτες των έργων, τα νοήματα των παραστάσεων. Συζητείται επιπλέον η εικονογράφηση του επιτραπέζιου παιχνιδιού Troyes, προκειμένου να αναδειχθούν τρόποι επιβίωσης εικονογραφικών μοτίβων του παρελθόντος και να σημειωθούν οι αλλαγές στα συμφραζόμενα και τη χρήση τους.

Περιεχόμενο, μέθοδοι, πηγές:

Περιεχόμενο: Το σχολικό βιβλίο αναφέρεται στον τοιχοτάπητα της Bayeux στο κεφάλαιο 8 με τίτλο «Η χριστιανική τέχνη το Μεσαίωνα» ως εξής: «Ένα εξαιρετικό δείγμα διακοσμητικής τέχνης που αναπτύχθηκε την εποχή αυτή είναι οι τοιχοτάπητες. Σημαντικές πληροφορίες αποκομίζουμε από τον τοιχοτάπητα Μπαγιέ που εξιστορεί την κατάκτηση της Νορμανδίας». (!) Παρατίθεται επίσης εικόνα ενός τμήματος του τοιχοτάπητα («Ο θάνατος των αδελφών Χάρολντ») με την ακόλουθη περιγραφή: «Η αφηγηματική εικόνα χαρακτηρίζεται από απλότητα και οικονομία. Είναι ένα μακρύ κομμάτι υφάσματος, με πλαίσια στο επάνω και στο κάτω μέρος του, τα οποία περιλαμβάνουν σχόλια για τα γεγονότα που εκτυλίσσονται στο κυρίως μέρος του έργου. Το επάνω μέρος διακοσμείται με συμβολικά ζώα, ενώ το κάτω μέρος παρουσιάζει νεκρούς στρατιώτες, όπλα και πανοπλίες». (σελ. 111).

Αν και είθισται η ταπισερί της Bayeux να αποκαλείται τοιχοτάπητας, το ύφασμα δεν είναι υφαντό, αλλά κέντημα. Σύμφωνα με τον Julian Bell, φτιάχτηκε από κεντήστρες της αγγλικής πόλης Canterbury πιθανόν κατά παραγγελία του Odo, επισκόπου της Bayeux και αδελφού του νορμανδού κατακτητή της Αγγλίας, Γουλιέλμου. Επιθυμία του επισκόπου ήταν να καταγραφεί η κατάκτηση της Αγγλίας από τους Νορμανδούς, μια σκανδιναβική φυλή που είχε προηγουμένως καταλάβει τη βόρεια Γαλλία. Το ύφασμα έχει μήκος περίπου 70 μέτρα και παρουσιάζει κυρίως τα γεγονότα που οδήγησαν στη μάχη του Hastings το 1066. Σύγχρονες μελέτες εικάζουν ότι το σχέδιο πάνω στο οποίο εργάστηκαν μοναχές της μονής του Αγίου Αυγουστίνου του Canterbury έγινε από τον Scolland, επίσκοπο της μονής, με την έγκριση του Odo. Το κέντημα είχε πιθανόν εκτεθεί αρχικά στην κατοικία του Odo και πέρασε αργότερα στην κτήση του καθεδρικού της Bayeux ως κληροδότημα.

Οι μελετητές της περιόδου υποστηρίζουν ότι η αφηγηματική ροή του τοιχοτάπητα είχε ίσως επηρεαστεί από τα διαδοχικά ανάγλυφα της στήλης του Τραϊανού, δεδομένου ότι ο Scolland είχε προηγουμένως επισκεφθεί τη Ρώμη. Ο Bell θεωρεί ότι απηχεί περισσότερο τοπικές παραδόσεις της Βρετανίας και της Σκανδιναβίας, αλλά και τις εικονογραφήσεις των χειρογράφων των μοναστηριών. Σύμφωνα με τον Jacques Le Goff, **κατά τη μεσαιωνική εποχή οι κληρικοί ήταν εκείνοι που όριζαν ποιες είναι οι λειτουργίες της τέχνης**. Παραθέτει τα λεγόμενα του Ονώριου από το Αυγουστόδουνο, που θεωρεί πως «“η ζωγραφική έχει τρεις σκοπούς”»: ο πρώτος είναι η κατήχηση και οι δύο άλλοι είναι αισθητικοί και ιστορικοί.

Δεδομένου ότι **το έργο έχει φτιαχτεί από γυναίκες**, είναι χρήσιμο να σημειωθεί ότι «σε αυτή τη στρατιωτική και ανδροκρατούμενη κοινωνία (...) η γυναίκα δεν τιμάται». Οι γυναίκες που ανήκαν στην αγροτική τάξη εργάζονταν στη γη εξίσου σκληρά με τους άνδρες, ενώ εκείνες που ανήκαν στην τάξη των αρχόντων, ασχολούνταν με το κέντημα ή την ύφανση πολυτελών υφασμάτων και χαλιών. Οι γυναίκες είχαν δηλαδή σημαντική οικονομική δραστηριότητα στη δυτική μεσαιωνική κοινωνία, με τη διαφορά ότι οι εργασίες των ανώτερων τάξεων ήταν πιο «ευγενείς».

Εν προκειμένω φαίνεται πως ο ρόλος τους είναι εκείνος του εξειδικευμένου τεχνίτη, καθώς κεντούν επάνω στο σχέδιο του Scolland (δεν είναι βέβαιο σε ποιο βαθμό υπήρχε δική τους πρωτοβουλία στην απόδοση των μορφών). Η ίδια η τεχνική του κεντήματος, εξάλλου, είναι διαχρονικά συνδεδεμένη με το γυναικείο φύλο ως μια ασχολία που είτε γεμίζει τον ελεύθερο χρόνο των γυναικών, εμπλουτίζοντας την προσωπική τους προίκα, είτε ως οικονομική δραστηριότητα που αποφέρει εισόδημα. Σε κάθε περίπτωση, το κέντημα είθισται να ταυτίζεται με τη διακόσμηση και όχι με την τέχνη, καθώς ανήκει στην ιεραρχικά κατώτερη κατηγορία της χειροτεχνίας. Ο λόγος για τον οποίο ο τοιχοτάπητας της Bayeux εντάσσεται παρ' όλα αυτά στον κανόνα της ιστορίας της τέχνης είναι η αναπαράσταση ενός ιστορικού γεγονότος.

Κάνοντας ένα άλμα στη σύγχρονη εποχή, μπορεί να γίνει **αντιπαραβολή** του τοιχοτάπητα της Bayeux με το **έργο της Λιβανοολλανδής Mounira Al Solh, που φέρει τον τίτλο Σπερβέρι (2017)**. Σε πρώτη ανάγνωση, τα σημεία επαφής των δύο έργων είναι η τεχνική του κεντήματος και η δημιουργία τους από γυναίκες, καθώς και το ιστορικό θέμα που η ταπισερί αποδίδει με άμεσο και το σπερβέρι με έμμεσο τρόπο. Η Al Solh εξέθεσε το έργο της στο Μουσείο Ισλαμικής Τέχνης του Μουσείου Μπενάκη στο πλαίσιο της έκθεσης Documenta 14. Πρόκειται για μια κουρτίνα κρεβατιού, που παίρνει το όνομά της από ένα παραδοσιακό ύφασμα της Ρόδου. Σύμφωνα με το τοπικό έθιμο, η μέλλουσα νύφη ύφαινε και κεντούσε το σπερβέρι κατά την προετοιμασία του γάμου της και έπειτα το στόλιζαν οι νέες του χωριού στο νυφικό κρεβάτι. Η Al Solh δηλώνει πως σημείο αναφοράς του έργου της ήταν ένα αυθεντικό σπερβέρι που ανήκει στη συλλογή του Μουσείου και χρονολογείται από τον 17^ο ή 18^ο αιώνα.



Αλλά η μνήμη
τους παραμένει.

Τα μοτίβα είναι φυτικά και άλλα σχέδια που συναντώνται στα διακοσμητικά υφάσματα της βυζαντινής, της οθωμανικής και της νεοελληνικής περιόδου. Στον εσωτερικό της κουρτίνας χώρο η καλλιτέχνη έχει τοποθετήσει ένα κρεβάτι, στο οποίο μπορεί κανείς να διαβάσει ιστορίες ανθρώπων που έχουν υποστεί εκτοπισμό από τη χώρα τους ή υπήρξαν θύματα πολέμου.

Το *Σπερβέρι* σχεδιάστηκε από την Al Solh και κεντήθηκε από την ίδια και γυναίκες-βοηθούς της που προέρχονται από τη Συρία, την Παλαιστίνη και το Λίβανο. Το στοιχείο αυτό φορτίζει το έργο περαιτέρω με τις προσωπικές ιστορίες μετανάστευσης και οικονομικής δυσχέρειας των γυναικών που το κέντησαν. Το σπερβέρι λειτουργεί, επομένως, όχι μόνο ως ένα μνημείο μιας χειροτεχνικής παράδοσης, αλλά και ως μνημείο πεσόντων πολέμου και αφιέρωμα σε ανθρώπους που υφίστανται δεινά.

Παρότι ο τοιχοτάπητας και το *Σπερβέρι* χωρίζονται με απόσταση αιώνων, η αντιπαραβολή τους βοηθά να γίνει αντιληπτή η διαφορά μεταξύ τεχνίτη και καλλιτέχνη ως (επώνυμου) δημιουργού σε κάθε εποχή, αλλά και η θέση της γυναίκας στο αντίστοιχο κοινωνικό πλαίσιο. Αξίζει επίσης να συζητηθεί η πιθανή ανταπόκριση των θεατών καθενός από τα έργα, δεδομένου ότι ο τοιχοτάπητας αποτελεί ένα είδος αναμνηστικού τροπαίου για τους Νορμανδούς, ενώ το *Σπερβέρι* αφενός αναβιώνει μια φθίνουσα χειροτεχνική παράδοση και αφετέρου θίγει επίκαιρα ζητήματα, όπως το μεταναστευτικό πρόβλημα.

Το μάθημα ολοκληρώνεται με την παρουσίαση της εικονογράφησης ενός επιτραπέζιου παιχνιδιού για ενήλικες με τον τίτλο *Troyes* (Pearl Games, 2010). Κατά την τελευταία δεκαετία, περίπου από το 2007 και έπειτα, έχει σημειωθεί αύξηση στην παραγωγή και αγοραστική ανταπόκριση στον τομέα των επιτραπέζιων παιχνιδιών (κυρίως σε αγγλική γλώσσα) που απευθύνονται σε ενήλικο κοινό.

Το *Troyes* έχει εικονογραφηθεί από τον Alexandre Roche σε ψευδο-μεσαιωνικό ύφος, προκειμένου να αποδοθεί πιο πειστικά το θέμα του παιχνιδιού, η ιστορία δηλαδή της γαλλικής πόλης Troyes από το 1200 έως το 1600. Στην περίπτωση αυτή, το κίνητρο πίσω από την εμφάνιση του παιχνιδιού είναι να προσελκύσει αγοραστές-connoisseurs, που μπορούν να αναγνωρίσουν και να εκτιμήσουν τις αναφορές του Roche στην τέχνη του Μεσαίωνα. Στοχεύει, επομένως, όχι απλώς στον μέσο καταναλωτή, αλλά στον eurogamer που συλλέγει παιχνίδια και με αισθητικά κριτήρια.

Οι **μέθοδοι** πάνω στις οποίες βασίζεται το σχέδιο μαθήματος είναι η εικονογραφική, η κοινωνική, η φεμινιστική, η σημειολογική και δυνητικά η μεταποικιακή (στο *Σπερβέρι*) προσέγγιση στην ιστορία της τέχνης. Αναζητείται η προέλευση της εικονογραφίας σε κάθε παράδειγμα, ενώ η διαδικασία της ερμηνείας διενεργείται μέσω της αναφοράς στις ιστορικές και κοινωνικές συνθήκες που συνιστούν το πλαίσιο σε κάθε περίπτωση, αλλά και στις πιθανές αντιδράσεις των θεατών κάθε έργου.

Οι **πηγές** από τις οποίες αντλήθηκαν πληροφοριακά στοιχεία είναι μια σύνοψη της ιστορίας της τέχνης από τον Julian Bell (*Καθρέφτης του κόσμου*, 2008), το βιβλίο του Jacques Le Goff (*Ο πολιτισμός της Μεσαιωνικής Δύσης*, 1993) και διαδικτυακοί ιστότοποι που αναφέρονται στον τοιχοτάπητα της Bayeux και στη συμμετοχή της Al Solh στην έκθεση Documenta 14. Σε σχέση με το επιτραπέζιο παιχνίδι *Troyes*, ο ιστότοπος Boardgame Geek αποτελεί την κατεξοχήν βάση δεδομένων και ένα φόρουμ επικοινωνίας για τους λάτρεις των επιτραπεζίων.

Σχεδιασμός διαδικασίας: εικόνες από τα τρία παραδείγματα θα πρέπει να προβληθούν στους μαθητές με τη χρήση power point. Η διδακτική μέθοδος μπορεί να είναι διαλογική μέσω της θέσης ερωτήσεων στους μαθητές, που θα προωθούν την πορεία της συζήτησης.

Αναγκαστικά ο καθηγητής θα συμπληρώνει πληροφορίες, όπου δεν είναι ήδη γνωστές, ενθαρρύνοντας την κριτική τοποθέτηση γύρω από τα ζητήματα της χρήσης των αντικειμένων, των δημιουργών τους και των νοημάτων που μπορεί να αποδίδονται σε κάθε περίπτωση. Ενδεικτικά ερωτήματα: τι βλέπουμε, ποιος το έφτιαξε και πού, από τι υλικό/με τι μέσο είναι φτιαγμένο, σε ποιον απευθύνεται, ποιο είναι το πιθανό νόημά (ή νοήματα) του;

Επιδιωκόμενα αποτελέσματα: αναμένεται ότι η θεματική προσέγγιση θα κινήσει το ενδιαφέρον των μαθητών περισσότερο από μια γραμμική - χρονολογική. Η αντιπαράθεση παραδειγμάτων από διαφορετικές εποχές διευκολύνει την έκφραση κριτικής τοποθέτησης, ενώ το παράδειγμα από την κατηγορία του οπτικού πολιτισμού διακόπτει την αλληλουχία έργων τέχνης, εισφέροντας υλικό από το χώρο της ψυχαγωγίας, που είναι για τους μαθητές ένας χώρος ενδεχομένως προσφιλής.

Σχέδιο Μαθήματος 2.

Μια νεκρή φύση του 17^{ου} αιώνα: ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο. Αντιπαραβολή με δύο σύγχρονες φωτογραφίες «ανάλογου» θέματος. Η παρουσίαση της νεκρής φύσης μπορεί να ενταχθεί στην ενότητα του σχολικού εγχειριδίου «Η τέχνη του Μπαρόκ».

Στόχοι: γνωριμία των μαθητών με το είδος της νεκρής φύσης και το ιδεολογικό υπόβαθρο που συνδέεται με τους πίνακες του 17^{ου} αιώνα. Επιπλέον, ανάπτυξη της ικανότητας αξιολόγησης ενός σύγχρονου έργου που εμπνέεται από τις νεκρές φύσεις, αλλά διαφέρει σημαντικά από αυτές.

Περιεχόμενο: στο πλαίσιο αυτό εξετάζεται μια ολλανδική νεκρή φύση του 17^{ου} αιώνα. Ενώ ορισμένα έργα των αρχών του αιώνα αυτού έχουν το χαρακτήρα vanitas, συμβολίζουν δηλαδή την εφήμερη φύση των υλικών πραγμάτων, ο συγκεκριμένος πίνακας αποφεύγει τα κηρύγματα* και, αντιθέτως, απλώνει μπροστά στο θεατή ένα κέρασ της Αμάλθειας: μια πλούσια ποικιλία φρούτων, θαλασσινών και αλλαντικών, σερβιρισμένη σε ασημένια, κρυστάλλινα και πορσελάνινα σκεύη.

*(όχι εντελώς: τα φρούτα είναι πολύ ώριμα και η γενική εντύπωση που δίνουν τα αγαθά είναι ότι δεν θα κρατήσουν για πολύ. Ενώ όμως άλλοι πίνακες της περιόδου αποδίδουν τα καλβινιστικά ιδεώδη της ηθικής και της εγκράτειας, στην περίπτωση αυτή, τα εξωτικά προϊόντα αποτελούν μαρτυρία μιας ζωής πλούσιας και φιλήδονης).



Εύκολα διακρίνει κανείς ότι πρόκειται για εισαγόμενα αγαθά, φερμένα στην Ολλανδία από τους εμπόρους που ταξίδευαν στις αποικίες. Οι πίνακες αυτοί ήταν ακριβοί και προορίζονταν για την αστική τάξη, που διέθετε μέρος του εισοδήματός της στη διακόσμηση των ιδιωτικών κατοικιών της. Η πρακτική της διακόσμησης των σπιτιών με πίνακες δεν ήταν πάντως αποκλειστικό προνόμιο των πλουσίων. Αντιθέτως, οι περισσότεροι Ολλανδοί αγόραζαν μικρούς και σχετικά φθηνούς πίνακες, γεγονός που μετέτρεψε τη χώρα στην «“πρώτη μαζική καταναλωτική αγορά έργων τέχνης της ευρωπαϊκής ιστορίας”».

Σύμφωνα με τον Norman Bryson, στο καλλιτεχνικό είδος της νεκρής φύσης συγκλίνουν τρία γενικά χαρακτηριστικά: «α) το ενδιαφέρον για τη ζωή του τραπεζιού, την οικιακή ζωή και τις βασικές καθημερινές λειτουργίες της βρώσης και της πόσης, β) η ιδεολογία και τα νοήματα που βρίσκονται κάτω από την επιφάνεια της αναπαράστασης, όπως η θρησκεία, οι κοινωνικές τάξεις ή η πολιτική των φύλων και γ) η τεχνική και η μέθοδος που έχουν χρησιμοποιηθεί: είτε η υλική εκτέλεση της ζωγραφικής είτε οι ιδιαιτερότητες άλλων μέσων, όπως η φωτογραφία». Εν προκειμένω ο πίνακας επιδιώκει να εντυπωσιάσει με την τεχνική αρτιότητα της εκτέλεσής του, καθώς (ενίοτε με τη χρήση φακών) οι ολλανδοί καλλιτέχνες πετύχαιναν εκθαμβωτική αληθοφάνεια στην απόδοση του θέματος. Η απόλαυση των αγαθών και των ηδονών της ζωής αφορούσε την εύπορη τάξη των εμπόρων, που μπορούσαν να επωμισθούν και το κόστος αγοράς ενός τέτοιου πίνακα. Ενώ σε άλλα ζωγραφικά έργα η κατανάλωση φαγητού αντιμετωπίζεται σαν μια συνηθισμένη, ταπεινή πράξη, στην περίπτωση αυτή οι τροφές δεν αποτελούν τον επιούσιο άρτο ενός βιοπαλαιστή, αλλά σύμβολα πλούτου και επίδειξης.



Noisette of lamb with tagliatelle and pleurottes

The Sunday favourite – with a hint of Italy



Fugusashi

Sashimi for the truly discerning palate



photography [Guido Mocafico](#) food styling [Emmanuel Turiot](#)

Festival of Food

A selection of mouth-watering summer
dishes from around the world

Niçoise anchovy ratatouille
A rustic Mediterranean staple

Για τους σκοπούς του μαθήματος, αντιπαραβάλλονται στη νεκρή φύση του de Heem **δύο φωτογραφίες του Guido Mocafico, που δημοσιεύτηκαν στο περιοδικό *The Face* το 1998.** Οι φωτογραφίες αυτές αποτελούν μέρος μιας σειράς που φέρει τον τίτλο *Festival of Food* και απεικονίζει πιάτα με διάφορα γεύματα σε κατάσταση αποσύνθεσης. Ο Mocafico εργάζεται τόσο ως καλλιτέχνης όσο και ως φωτογράφος τροφίμων και μόδας σε περιοδικά και χρησιμοποιεί εδώ τις τεχνικές και το στήσιμο που συνηθίζονται σε τέτοιου είδους φωτογραφήσεις, ανατρέποντας όμως το ελκυστικό τους περιεχόμενο.

Ο φωτισμός, η διακόσμηση, τα σκεύη και το ιαπωνικό σούσι απευθύνονται κατεξοχήν σε αναγνώστες με εκλεπτυσμένους ουρανίσκους και εν γένει bon viveurs. Όπως και η νεκρή φύση του de Heem, οι εξεζητημένες φωτογραφίες φαγητών σε περιοδικά lifestyle αποσκοπούν στην οπτική απόλαυση του θεατή. Σε κάποιες ολλανδικές νεκρές φύσεις, η απόλαυση διακοπτόταν από την εύγλωττη τοποθέτηση μιας μύγας πάνω σε ένα τρόφιμο: μια υπενθύμιση ότι τα αγαθά που τώρα δείχνουν θελκτικά, αργότερα θα σαπίσουν. Ο Mocafico από την πλευρά του, «κλείνοντας το μάτι» στην εικαστική παράδοση της νεκρής φύσης, φωτογραφίζει τα φαγητά του στο επόμενο χρονικό στάδιο: όταν έχουν πλέον πάψει να είναι βρώσιμα και είναι ελκυστικά μόνο για τις μύγες.

Οι φωτογραφίες, συνεπώς, του Mocafico μπορούν να εκληφθούν ως ένα καυστικό σχόλιο πάνω στη βιομηχανία του έντυπου θεάματος και το φетиχισμό της εικόνας μέσα στη γενική ευμάρεια που χαρακτήριζε τη δεκαετία του 1990. Τα έργα δεν κολακεύουν το θεατή, αλλά τον απωθούν και τον σοκάρουν. Στημένα με κομψό τρόπο και διατηρώντας τη λάμψη της επαγγελματικής φωτογράφισης, ειρωνεύονται την τάση του να καταναλώνει συνεχώς τόσο τα αγαθά όσο και τις εικόνες τους.

Μέθοδοι: τα έργα εξετάζονται μέσα από το πρίσμα σημειολογικών και κοινωνικών θεωριών. Ανιχνεύονται πιθανά νοήματα και στις δύο περιπτώσεις και επιχειρείται σύνδεσή τους με το αντίστοιχο ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο.

Πηγές: για το μάθημα αυτό αντλήθηκε υλικό από το βιβλίο *Καθρέφτης του Κόσμου* (2008) του Julian Bell και το βιβλίο του Norman Bryson *Looking at the Overlooked* (1990), ενώ οι φωτογραφίες του Mocařico προήλθαν από το περιοδικό *The Face* (1998).

Σχεδιασμός διαδικασίας: επαναλαμβάνονται και εδώ όσα ισχύουν στο πρώτο σχέδιο μαθήματος. Για λόγους συντομίας έχουν παραληφθεί περισσότερες νεκρές φύσεις και άλλες φωτογραφίες από τη σειρά *Festival of Food*, σε ένα μάθημα όμως, θα μπορούσαν να προστεθούν ως οπτικό υλικό για τον εμπλουτισμό του παραδείγματος.

Επιδιωκόμενα αποτελέσματα: αναμένεται ότι οι μαθητές θα διευρύνουν το γνωστικό τους πεδίο και θα αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη, ειδικά μέσα από τη σύγκριση της νεκρής φύσης με τις φωτογραφίες του Mocařico, δεδομένου ότι οι τελευταίες ούτως ή άλλως αποσκοπούν στην πρόκληση σοκ στο θεατή.