

Μάθνον Ενώτια στην Αποξένωση

Σόγμα και Εμπειρίες από Ανθρωπολογική Σκοπιά

Το τελευταίο κεφάλαιο αυτού του βιβλίου θα ρίξει φως σε ένα ζήτημα που συγκαταλέγεται στα ιδιαίτερα προβλήματα της σύγχρονης Διδακτικής του δημοτικού σχολείου: Πρόκειται για το ερώτημα πώς μπορεί να σχεδιαστεί η μάθηση, στη συνθετικότητα των σημερινών συνθηκών ζωής, κατά τέτοιο τρόπο ώστε να δίνεται περισσότερο έμφαση ξανά στη σωματικότητα (Leiblichkeit) του παιδιού. Ο διαχωρισμός της σωματικότητας, σε μια κουλτούρα σχολικής μάθησης που στοχεύει στην αφαιρετική ικανότητα, συγκαταλέγεται σε μια ιστορική κληρονομιά, εξαιτίας της οποίας η διδασκαλία στο δημοτικό σχολείο υποφέρει έως και σήμερα. Βέβαια, η κατανίκηση των σωματικών αναγκών είναι αναγκαία, από τη μια πλευρά, προκειμένου να επιτευχθούν συγκεκριμένες σχολικές μαθησιακές επιδόσεις, ωστόσο, η υποτίμηση αυτών μπορεί, από την άλλη πλευρά, επίσης να αποτρέπει εμπόδιο και να αποτρέψει μόνιμα την επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων. Εντούτοις, το παραπάνω δεν μπορεί να σημαίνει ότι στη βάση μιας μεγαλύτερης προσοχής στη σωματικότητα του παιδιού μπορούν να αναρευθούν όλες οι διαδικασίες αποξένωσης. Η ενότητα και η ολότητα δεν μπορούν πια να επιτευχθούν στη σημερινή εποχή. Αυτό ισχύει και για την περίπτωση της μάθησης. Το να απαιτεί κανείς την

επιτευξη τους θα ήταν ιδεολογικά άκρως ύποπτο και μόνο με λάθος διαγνώσεις αποδοξημένο. Διότι οι με το σώμα συνδεόμενες μαθησιακές διαδικασίες δεν μπορούν να οδηγήσουν στην κατανόηση και στη διαφύλιση. Αυτό αξίζει να εξεταστεί κάνοντας μερικές σκέψεις.

Θέλητρα στη Σύγχρονη Εποχή –το Σώμα ως Τελευταίο Καταφύγιο της Ταυτότητας;

Συγκαταλέγεται, μάλλον, στα ιδιαίτερα γνωρίσματα της ζωής στη σύγχρονη εποχή, ότι μετά δυσκολίας είναι δυνατό να αποκτήσει κανείς νόημα με τη μορφή ενός αδιάσπαστου συνόλου και να το ενσωματώσει σε ένα σαφές, συνεκτικό και αρμονικό σχέδιο ζωής. Πρέπει να μάθουμε να ζούμε με απτήθεεις, να υπομένουμε αντιφάσεις και να συνδέουμε τα κομμάτια της καθημερινότητας προσωρινά με τέτοιο τρόπο μεταξύ τους, ώστε να μπορούμε να εκφράζουμε και να επικοινωνούμε την ταυτότητα μας. Από ανθρωπολογική σκοπιά φαίνεται να έχουμε φτάσει σε ένα σημείο, όπου δρούμε κατά κάποιο τρόπο ως *τεχνίτες της ύπαρξής μας*. Προσπαθούμε να συγκροτήσουμε το προσωπικό σχέδιο της ζωής μας χρησιμοποιώντας διάφορα πολιτισμικά υλικά που βρίσκουμε ή εμείς οι ίδιοι δημιουργούμε. Η μεταφορά του τεχνίτη υπογραμμίζεται επιπλέον από το γεγονός ότι οι ταυτότητες είναι *κατασκευές περιορισμένου χρόνου*, με ημερομηνία λήξης, έτσι ώστε στη διάρκεια της ζωής να ασχολούμαστε διαρκώς με *επισκευές, ανακαινίσεις και νέες κατασκευές*. Μεταφορικά μιλώντας, η ταυτότητα μετατρέπεται σε χώρο όπου γίνονται διαρκώς έργα, αλλά οι *οικοδομικές εργασίες* δεν ακολουθούν πάντα το αρχικό πλάνο. Προκύπτουν ευκαιρίες για δημιουργικό σχεδιασμό της ταυτότητας, καθώς οι παράδοσεις δεν λειτουργούν πλέον δεσμευτι-

κά. Ωστόσο, αυτή η εξέλιξη έχει και κάποιες επιπτώσεις: Η διαρκής υπαρξιακή αναζήτηση, η ανάγκη για επαναπροσανατολισμό και οι συνεχείς δοκιμές απαιτούν υψηλά αποθέματα ψυχικής ενέργειας, συχνά δεν προκαλούν φόβους για κρίσεις ή βιώνονται ως καταστάσεις κατάρρευσης. Αυτή η πλευρά του νομίσματος αντικατοπτρίζεται, για παράδειγμα, στις αυξανόμενες ανάγκες θεραπείας στην κοινωνία μας. Η ζωή στη σύγχρονη εποχή θέτει για το λόγο αυτό το ερώτημα: πού υπάρχει για το κάθε υποκειμενο η προσωπική συνέχεια, πού μπορεί να αναζητήσει κανείς ασφάλεια και βεβαιότητα και πού μπορούμε να βιώσουμε την ολοκλήρωση και την ακεραιότητα, έτσι ώστε η «προσωπικότητα» να μην καταλύει να είναι απλά μια συρραφή (patchwork).

Γι' αυτόν το λόγο, δεν αποτελεί σύμπτωση ότι ο στοχασμός για την ανάπτυξη της σεωπτικότητας βρίσκεται και πάλι στο επίκεντρο σε διεπιστημονικές συνάψεις. Το σώμα μοιάζει να είναι ο τελευταίος τόπος όπου μπορεί να απογραφηχτεί η προσωπική ταυτότητα. Το σώμα θα πρέπει να υπομείνει τις διάφορες υπερβολικές απαιτήσεις που το κατακλύζουν κατά την ενσασχόληση του υποκειμένου με τη συγκρότηση μιας με τη μορφή συρραφής (patchwork) ταυτότητας. Το σώμα αναγκάζεται να χαράξει τα όρια της επιβάρυνσης του εαυτού και των πιθανών σχεδίων του, καθώς οφείλει να «εκπροσωπήσει» την ταυτότητα, υπό μια υπαρξιακή έννοια, ακόμα και όταν η ίδια η ταυτότητα είναι εύθραυστη και αντιφατική.

Βιωπαιτική Μάθηση –Αποκατάσταση του Σώματος στις Εκπαιδευτικές Διαδικασίες

Η παραπάνω κατάσταση απαισολεί την παιδαγωγική και τη διδακτική συζήτηση. Έτσι γίνεται αναγκαία η προσπάθεια να αντιδράσουμε θεωρητικά στις απαιτήσεις της σύγχρονης επο-

χής. Από τη μια πλευρά, διατυπώνεται η σκέψη πως μπορεί κανείς να προετοιμαστεί σταδιακά για τις υπερβολικές αξιώσεις μιας ζωής που χαρακτηρίζεται από αυθιγές προσδοκίες και ρήξεις, πως μπορεί κανείς να επεξεργαστεί με διαφορετικό τρόπο τα διάφορα πεδία αντίθεσης και τις αντιφάσεις της πραγματικότητας. Από την άλλη πλευρά, αξίζουν οι προσπάθειες για την ανάδειξη ενταξιακών δυναμέων και η κατάδειξη συνδεδετικών γραμμών. Σε πολυάριθμα προγράμματα της Γενικής Διδακτικής, καθώς και των Ειδικών Διδακτικών μπορεί να διακρίνει κανείς τέτοιες αντιθετικές προθέσεις:

- Η ανάγκη και η αξίωση για μια διαφορετική Διδακτική που διδάσκει τη διαχείριση της ποικιλομορφίας, μπορεί να ανακαλυφθεί, για παράδειγμα, στα προγράμματα της *Διδακτικής της ποικιλίας προοπτικών* (Didaktik der Perspektivenvielfalt). Ζητούμενο είναι να αναπτυχθούν ευκαιρίες κατανόησης του κόσμου, που διαφοροποιούνται προοπτικά και αναγνωρίζονται ως αποτελέσματα διαφορετικών θέσεων θέσης του κόσμου. Από αυτό προκύπτει μια πληθώρα διαφορετικών, μεταξύ τους αντιφατικών, απόψεων, των οποίων η αντιμετώπιση συνιστά μια *διανοητική πρόκληση*. Εδώ, το σώμα παίζει μόνο δευτερεύοντα ρόλο, ενώ σε κάποιες άλλες περιπτώσεις αγνοείται.

- Την αντίθετη πρόθεση τη συναντάμε σε προγράμματα *βιωματικής μάθησης*. Η βιωματική μάθηση μπορεί να χαρακτηριστεί ως αρχή στην οποία ζητούμενο είναι να διασφαλιστεί η ανατοχαστική ικανότητα κατά τέτοιο τρόπο, ώστε οι εμπειρίες να μπορούν να γρηθωθούν και να ταξινομηθούν. Η βιωματική μάθηση στοχεύει στην επαφή με το νέο και το αρχικά άγνωστο με τέτοιο τρόπο, ώστε να μπορεί να συνδέεται και να συνδυάζεται αυτή η εμπει-

ρία με τις προϋπάρχουσες εμπειρίες. Η βιωματική μάθηση επιθυμεί, επομένως, να εμποδίσει τη μόνο επιφανειακή απόκτηση μιας γνώσης ή την εργαλειώδη ανάπτυξη μιας δεξιότητας. *Πρόκειται περισσότερο για την ένταξη του νέου στο προϋπάρχον βιογραφικό πλαίσιο ζωής.*

- Ο κοινός τόπος της βιωματικής μάθησης θα εξεταστεί εκτενέστερα παρακάτω, επειδή το ζήτημα της ανάπτυξης της σωματικότητας απεικονίζεται σε αυτήν σε σχέση με διδακτικές εκπαιδεύσεις. Η Διδακτική, σπριζόμενη ειδικά στην αρχή της εμπειρίας, αντιτάχθηκε στην υπερδύναμη της γνώσης στο πλαίσιο μιας κοινωνίας της πληροφορίας, στην καθοδήγηση και τη διδασκαλία, στην έλλειψη και απώλεια νοήματος, στη διδασκαλία από το βιβλίο και τη μετωπική διδασκαλία, στην απομάκρυνση από την καθημερινότητα και τη ζωή. Αντιτάχθηκε σε ένα σχολείο, το οποίο διαχώριζε αυστηρά το παιδί από το μαθητή και οικοδομούσε έναν δικό του αφηρημένο κόσμο γνώσης, ενάντια στον εμπειρικό κόσμο των παιδιών. Αυτός ο αφηρημένος κόσμος γνώσης δεν μπορούσε πλέον να εναρμονιστεί με τον τρόπο κατανόησης του κόσμου εκ μέρους του παιδιού. Η βιωματική μάθηση είχε στόχο να αντισταθεί στις πολυάριθμες *διαδικασίες αποξένωσης* και να τις εξισορροπήσει, διαδικασίες που η σύγχρονη εποχή απαιτεί από το σχολείο και τους μαθητές.

Μπορεί να ισχυριστεί κανείς ότι στα διδακτικά προγράμματα που επισημαίνουν την εμπειρική αναφορά στη μάθηση, υπήρχαν υψηλές προσδοκίες. Αυτές οι μεγάλες προσδοκίες έμελλε να διαψευσθούν, στις περιπτώσεις εκείνες που η αναφορά στην έννοια της μόρφωσης έμενε αποσπασματική, στις περιπτώσεις εκείνες, δηλαδή, όπου η βιωματική μάθηση περι-

ορίστηκε σε μια «μάθηση με όλες τις αισθήσεις» και στη περι-οριστική θεματολογία ενός κύριου πρωτογενούς εμπειρίας. Η περιπλοκότητα δεν απαιτείται πλέον, αλλά, φιλτράρεται εξαρ-χής, οι πραγματικοί συσχετισμοί περιορίζονται, όπως και η θεματική ποικιλία. Γι' αυτόν το λόγο, η εμπειρική αναφορά μεταφραζόταν συχνά ως μια προβληματική επικέντρωση στο υποκείμενο και η επιλογή των θεμάτων θεμελιωνόταν στις κατηγορίες της σχετικότητας, της επικαρπής σημασίας και της εγγύτητας.

Γι' αυτόν το λόγο δεν ήταν εφικτή η ενσασχόληση με θέματα σύνθετα. Έτσι βασικές λειτουργίες και καταστάσεις για τη μάθη-ση, όπως η επικέντρωση στο προσωπικό ενδιαφέρον, η αξι-οποίηση προγενέστερων εμπειριών του υποκειμένου, η ενσασχό-ληση με τη διαπολιτισμικότητα και ο αλφαριθμητικός των αισθή-σεων, κατόρθωσαν να αποπελούν αυτοσκοπό χωρίς να εντάσσου-νται σε ένα ευρύτερο οικειτικό περί παιδείας και μόρφωσης.

Όμως, αυτό που η αρχή της βιωματικής μάθησης μας υ-πενθυμίζει διαρκώς είναι το ζήτημα της σύνδεσης του σώμα-τος με τη μάθηση. Η εκθρόνιση του σχολείου απέναντι στο σώμα έχει γίνει πολλές φορές αντικείμενο κριτικής, δεδομένου ότι προκαλεί διαδραστικές αποξένωσης, που μπορούν να επη-ρέασουν τη μάθηση ή να την εμποδίσουν. Η ακινησία, η κου-ραστική για το μυαλό μάθηση που αποβλέπει στην αποστήθιση και στην αφαίρεση, συνιστούν βασικά στοιχεία της κριτικής στο σχολείο, που είναι τόσο παλιά, όσο και το ίδιο το σχολείο. Υπό αυτήν την έννοια, με την αρχή της εμπειρίας επιχειρείται να αποκατασταθεί η σημασία του σώματος για τη μάθηση. Πρόκειται για μια θετική εξέλιξη στη Διδακτική, ακόμα και αν στο τέλος διαπιστωθεί ότι η εκθρόνιση απέναντι στο σώμα είναι, τουλάχιστον εν μέρει, ένας καταστατικός όρος του scho-λείου. Αυτό σχετίζεται ουσιαστικά με την αρχή της γραφής, η

οποία σύμφωνα με τον Postman (1983, σ. 91), απαιτεί μια αυτοκυριαρχία και πειθαρχία του μυαλού και του σώματος.

Επομένως, η αποξένωση από το ίδιο μας το σώμα είναι εν μέρει απαραίτητη, προκειμένου να προετοιμαστούμε για μια πραγματικότητα, στην οποία κυριαρχούν η επιστήμη, η τεχνολογία και τα μέσα (Medien). Γι' αυτόν το λόγο, η βιωματική μά-θηση στη ριζοσπαστική της μορφή δεν θα μπορούσε να αποτε-λέσει καμία ενάλλακτική, ώστε να μπορούσε να ανταποκριθεί κανείς στις προκλήσεις του σημερινού κόσμου και να προετοι-μαστεί για την αντιμετώπιση τους. Και βέβαια, η έμφαση στη σωματικότητα παραμένει αναγκαία, προκειμένου να αντιμετω-πιστούν οι απειλητικές διαδραστικές αποξένωσης και για να μπορούσε να αντιμετωχθεί κανείς στους διαφοροποιημένους κό-σμους της εξειδικευμένης γνώσης, προτάσσοντας την ατομικό-τητα του και τη σωματικότητά του. Το σώμα μετατρέπεται και εδώ σε ένα ύστατο σημείο αναφοράς, το οποίο οφείλει να προσλάβει και να ενσωματώσει στον εαυτό τις απαιτήσεις που εγείρει η ίδια η μάθηση. Ό,τι δεν μπορεί να ενσωματωθεί σω-ματικά (με τη συμπεριληψη σωματικών-πνευματικών-ψυχικών διαδικασιών), δεν μπορεί και να αφομοιωθεί. Αυτός είναι ο κανόνας των προσεγγίσεων της βιωματικής μάθησης.

Το Πρόβλημα της Διδακτικής

Το παιδαγωγικό και διδακτικό πρόβλημα έγκειται στην επε-ξεργασία και γεφύρωση της διαφοράς ανάμεσα στην πραγμα-τικότητα της σχέσης σωματικότητας και μάθησης, αφενός, και την ανάγκη για διδασκαλία και κατανόηση εκ μέρους του παι-διού των δευτερογενών κόσμων της γνώσης, αφετέρου. Οι ρήξεις μεταξύ τους είναι προγραμματισμένες και ως εκ τούτου αναπόφευκτες. Είναι απότοκα της αυξανόμενης πολυπλοκότη-τας των κοινωνικών σχέσεων. Το σώμα ως όργανο της εμπει-

ρίας σταματά στα όρια της κατανόησης του κόσμου, κατανόηση η οποία δεν είναι, όμως, εφ'εκείνη χωρίς τα δευτερεύοντα συστήματα της γνώσης. Όποιος ανεβαίνει σε ένα δέντρο δεν μαθαίνει τίποτα για τη φωτοσύνθεση και την οικολογία. Όποιος πληρώσει το εισιτήριο για το κολυμβητήριο δεν μαθαίνει τίποτα για την ανάγκη επιχορήγησης των δημοσίων κτηρίων. Επομένως, μια βιωματική μάθηση είναι πάντα επιρρεπής σε ρομαντικές οπισθοχωρήσεις στο χώρο των πρωτογενών εμπειριών – αλλά εξίσου ανεπαρκής θα ήταν, από την άλλη πλευρά, ο περιορισμός στην επιστημονική ματιά. Προκύπτει λοιπόν εδώ το διδακτικό πρόβλημα της ενσωμάτωσης αντιθετικών προοπτικών. Η απαγκίστρωση από μαθησιακές προσεγγίσεις που εμπλέκουν το σώμα οδηγεί στην αποξένωση και η απαγκίστρωση από τους δευτερεύοντες παράγοντες, όπως αυτοί συγκροτούνται, για παράδειγμα, από την επιστήμη και την οικονομία, από τη δικαιοσύνη και τη διοίκηση κ.ο.κ., οδηγεί στην αφέλεια και την ανικανότητα.

Βέβαια, θα πρέπει να επισημανθεί ότι πρόκειται εδώ για αυτόνομες μορφές σχέσεων με την πραγματικότητα, που δεν μπορούν να καταστούν υποχείρια ή μια της άλλης. Δεν μπορεί δηλαδή να χρησιμοποιηθεί η σωματικότητα λειτουργικά για να επιτευχθεί η διαμόρφωση κινήτρων που κρίνονται αναγκαία για την πρόκληση της επιστημονικής γνώσης. Εδώ βρίσκεται ο λόγος για μια πληθώρα εντάσεων και αντιφάσεων στις μαθησιακές διαδικασίες, οι οποίες δεν μπορούν να συνυπάρχουν σε μια αρμονική ολότητα.

Η Μόρφωση ως Διαδικασία Απόκτησης Έξης⁶

Λαμβάνοντας υπόψη την απειλή της αποξένωσης στις διαδικασίες μάθησης και τον κίνδυνο διάσπασης του κόσμου σε ετερογενείς χώρους πρωτογενούς και δευτερογενούς εμπειρίας, αποκτά βαρύτητα ο συλλογισμός σχετικά με το πώς μπορεί η σωματικότητα να συμπληρωθεί καταγνωσιακά στις μαθησιακές διαδικασίες του δημοτικού σχολείου. Επιπλέον, θα πρέπει να επιτευχθεί η απελευθέρωση της σωματικότητας από σκοπιμότητες λειτουργικής χρήσης του, όπως π.χ. αυτό συμβαίνει στον πρωταθλητισμό όπου το σώμα χρησιμοποιείται για να επιτευχθούν μετρήσιμα αποτελέσματα. Το σώμα έχει τη δική του αξία, και αυτή η αξία θα πρέπει να αποτυπώνεται και πάλι σε έναν ανθρωπολογικό ορισμό της μάθησης. Ένας τέτοιος ορισμός οφείλει να λαμβάνει υπόψη του το γεγονός ότι η μάθηση γίνεται αντιληπτή ως διαδικασία απόκτησης ξένης στην παιδεία με τη βοήθεια και την υποστήριξη του σχολείου. Η μάθηση σε αυτήν την περίπτωση δεν περιγράφει την απόκτηση συγκεκριμένων ικανοτήτων, οι οποίες μπορούν να μεταδοθούν εξωτερικά ως δεξιότητες και να αποκτηθούν ως τέτοιες, αλλά, περιγράφει περισσότερο μια *διαθεσιμότητα (Disponibilität)*, η οποία αφορά τη σχέση με το αντικείμενικό, το κοινωνικό και το συμβολικό περιβάλλον. Στις περιπτώσεις όπου η διαθεσιμότητα αποκτιέται μέσω των σχολικών εκπαιδευτικών διαδικασιών, οικοδομείται παραδειγματικά μια νέα σχέση με την πραγματικότητα που έχει ως βάση τα αντικείμενα της μάθησης και η οποία έχει επιπτώσεις στο άτομο και στην ίδια την ταυτότητα του παιδιού. Έτσι, η απόκτηση ξένης στη

6. Ο όρος χρησιμοποιείται εδώ με βάση τη θεωρία της πολιτισμικής ξένης του Pierre Bourdieu (1994).

μόρφωση μετατρέπεται σε μια διαδικασία *πολιτισμικής μόρφωσης*, κατά την οποία το συνθήμικό που ενυπάρχει στην πολιτισμική μόρφωση μεταβιβάζεται κατά κάποιο τρόπο στο άτομο. Η δυνατότητα εφαρμογής και η χρησιμότητα αυτού του δυναμικού δεν εξαντλούνται σε μεμονωμένες, δευτερεύουσες περιπτώσεις, αλλά εκφράζονται ως στάσεις και ως ικανότητες, εκεί όπου αντικείμενα και περιεχόμενα, στα οποία και με τα οποία αποκτήθηκε, μεταβάλλονται ή εξαφανίζονται από τον ορίζοντα.

Βέβαια, υφίστανται διαφορετικοί βαθμοί απόκτησης ικανοτήτων, με αποτέλεσμα οι πολιτισμικές μορφές επίδοσης να γίνονται εμφανείς στις βαθμίδες και τις διαφοροποιήσεις της μάθησης με την ανθρωπολογική έννοια. Εδώ, αναμφισβήτητα, οι κλίσεις παίζουν ρόλο, οι οποίες είτε ευνοούν είτε εμποδίζουν την απόκτηση μιας έμφυτης δυνατότητας στη μάθηση.

Η απόκτηση έξης στη μόρφωση παραπέμπει στη διαλεκτική της *εξισορμικεύσης* και του *προσπολιτισμού* ως το ανθρωπολογικό καθοριστικό στοιχείο των διαδικασιών οικειοποίησης της κουλτούρας (βλ. κεφάλαιο 1 και 2). Η μάθηση σε αυτήν την περίπτωση δεν περιορίζεται εξωτερικά, οργανικά στην εφαρμογή ενός «know-how», αλλά, περιγράφει τον πυρήνα μιας έμφυτης δυνατότητας, με την οποία τα παιδιά στο σχολείο είναι σε θέση να προλάβουν την κουλτούρα και να την εξελίξουν περαιτέρω. Ο πολιτισμός και η μόρφωση είναι γι' αυτό έννοιες στενά συνδεδεμένες. Η μόρφωση περιγράφει τον τρόπο της απόκτησης έξης σε ικανότητες, με τις οποίες τα παιδιά συνδέονται με την πολιτισμική παράδοση, την κατανοούν και την αναλογίζονται: από την άλλη πλευρά, αναπτύσσονται ταυτόχρονα δυναμικές, που επιτρέπουν στα παιδιά να δραστηριοποιούνται δημοκρατικά, να δίνουν κατεύθυνση και έκφραση στην ενέργεια της δραστηριότητας και της πράξης. Το σώμα παίζει έναν σημαντικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία.

394

Αυτή η διαδικασία της απόκτησης έξης στη μόρφωση –θα μπορούσαμε να πούμε, επίσης: η «ενοσωμάτωση» της μόρφωσης– απαιτεί εξωτερική υποστήριξη. Το δημοτικό σχολείο είναι από τη σύλληψή του ένα κατάλληλο μέρος να παράσχει αυτή την υποστήριξη. Ωστόσο, εννοείται ότι δεν έχει επιπωθεί ακόμη τίποτα επί αυτού, δηλαδή τόσο καλά εκπληρώνει αυτήν την υποχρέωση στην πραγματικότητα ή εάν με τους δικούς του θεσμικούς κανονισμούς δημιουργεί ενίοτε αντιφάσεις και εάν το ίδιο υπονομεύει την εκπλήρωση της αποστολής του. Σε κάθε περίπτωση, η κριτική στο σχολείο έχει σε αυτή την περίπτωση ένα πλούσιο πεδίο έρευνας.

Αυτές οι διατυπώσεις σχετικά με τον ανθρωπολογικό καθορισμό της μόρφωσης και της μάθησης θα πρέπει να συγκεκριμενοποιηθούν και να καταδειχθούν παραδειγματικά σε ορισμένα πρακτικά πεδία του δημοτικού σχολείου. Θα πρέπει να επισημανθεί ότι τα παραδείγματα που παρουσιάζονται παρακάτω δεν μπορούν να εξηγήσουν το συνολικό πλαίσιο απόκτησης έξης στη μόρφωση. Κάτι τέτοιο θα ήταν εφικτό μόνο από τη σκοπιά μιας ανθρωπολογικά θεμελιωμένης Διδακτικής.

Σώμα και Σκηνή

Η σκηνική κατανόηση μπορεί να οριστεί ως κατανόηση κινήσεων και τρόπων συμπεριφοράς που εκφράζονται σωματικά: η νευρική όπτη και η ηρεμία, η συγκεντρωση και η έλνεψη συγκεντρωσης, η ένταση και η χαλάρωση είναι καταστάσεις και διαθέσεις που συνδέονται στενά με τη γλώσσα του σώματος. Σημαντικό είναι το γεγονός ότι το νόημα τέτοιων σωματικών καταστάσεων παρέχεται πάντα σκηνικά, δηλαδή, μπορεί να ερμηνευτεί μόνο στο πλαίσιο σκηνών. Δεν έχει νόημα να παρατηρούνται οι κινήσεις ως αυτόνομες ενότητες, επειδή μια απλή κινητική δραστηριότητα πρέπει, κατά πρώτον, να κατα-

395

νοηθεί και να αξιολογηθεί για τις προθέσεις της. Η Ένα Bammüller (1979) περιέγραψε, για το λόγο αυτό, τη σκηνή σαν τη μικρότερη ενότητα, όπου η καθημερινή εμπειρία πλάφεται σε δραματικά. Οι σκηνές εμπειρέχουν κινήσεις, είναι τμήματα στα οποία οι δραματικές διαδικασίες μπορούν να παρατηρηθούν και να περιγραφούν. Είναι ενσωματωμένες σε ένα περιβάλλον, σε ένα συνολικό σκηνικό, όπου, και σε σχέση με αυτό, η δραματικότητα παρουσιάζεται ως καθημερινός τρόπος ζωής.

Οι σκηνές μπορούν να διαμορφωθούν. Αυτό δεν ισχύει μόνο για το θέατρο και τις όπερες. Ακόμα και οι καθημερινές σκηνές προσφέρουν τη δυνατότητα να τις σκηνοθετήσει κανείς με την επιλογή των μέσων, των περιβαλλόντων και των τρόπων συμπεριφοράς, προκειμένου να επιτευχθούν αποτελέσματα, τόσο αναφορικά με άλλους αποδέκτες, όσο και ανακλαστικά για τον εαυτό μας. Εμφανίσεις και έξοδοι μπορούν να σκηνοθετηθούν και στην καθημερινότητα ως δραματουργικές μινιατούρες. Το σκηνικό πλαίσιο εξακολουθεί να υφίσταται και στις περιπτώσεις που δεν επιλέγεται η μεγάλη χειρονομία της αυτοπαρουσίασης, αλλά προτιμάται η αφάνεια ή η ταπεινότητα ως πρότυπο για την προσωπική σκηνοθεσία. Επομένως, το να μπαίνει κανείς στη σκηνή, περιγράφει μια ανθρωπολογικά σημαντική προσέγγιση, στην οποία το σώμα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο ως προς το σκοπό και το νόημα. Οι σκηνές εμπειρέχουν ένα είδος κειμένου, το οποίο μπορεί να γίνει α-ντιληπτό δραματουργικά.

Η (θоруβώδης ή αθόρυβη) μορφή αυτοπαρουσίασης μετατρέπεται σε μια κεντρική κατηγορία της αντιστρατιμής της καθημερινότητας, ειδικά σε μια αισθητικά ιδιαίτερα ευαίσθητοποιημένη κοινωνία, η οποία δημιουργεί διαρκώς νέα στιλ με τα μέσα της αισθητικής των προϊόντων. Τα παιδιά και οι νέοι εμπλέκονται σε μεγάλο βαθμό σ' αυτό. Καθημερινές σκηνοθετι-

σεις αποφασίζουν για ταυτίσεις με επιμέρους πολιτικούς. Η συμμετοχή και η ένταξη ενωριστρώωνται μέσα από συμβολικά-αισθητικά και δραματικά-πνευματικά στοιχεία μέσα. Οι κοινωνικές διαφοροποιήσεις, οι οποίες θεμελιώνονται σε αισθητικές νόρμες του γούστου, αποκτούν μ' αυτόν τον τρόπο μεγάλη σημασία (βλ. Bourdieu 1994). Το σώμα μετατρέπεται, ταυτόχρονα, σε υποκειμένο και αντικείμενο της παρουσίασης.

Η διδασκαλία ως ένας χώρος ανάπτυξης της σκηνικής αντιληψής, ως χώρος που εμπειρέχει τη δραματουργία της καθημερινότητας, μπορεί να αποτελέσει μια ιδιαίτερα ακουστική διαδικασία. Αυτή περικλείει, επίσης, την ενσωμάωση με τις ίδιες τις δραματουργίες του σχολείου, από τη σκηνική ανάδωση των οποίων γίνεται εμφανές ένα ευρύ φάσμα ρόλων που είναι θεομικά προκαθορισμένοι, ασχέτως αν ποικίλουν κατά την εκτέλεση. Μπορούν να περιγραφούν τυπικά σκηνικά, στα οποία οι συμμετέχοντες του σχολικού συμβάντος –μαθητές και δάσκαλοι, διευθυντές και επιστάτες, σύλλογος γονέων και κηδεμόνων κ.ο.κ.– επικοινωνούν αλληλεπιδραστικά, και σε αυτήν την επικοινωνία χρησιμοποιούν πρότυπα συμπεριφοράς, τα οποία θυμίζουν άγραφα, ωστόσο, παραδοσιακά σενάρια ρόλων. Έτσι, για παράδειγμα, η αυταρχική επίδειξη δύναμης και οι μορφές ανατρεπτικής συμπεριφοράς, η νωθρότητα και η αδιαφορία, η αντισπαδότητα και ο ανταγωνισμός, η νίκη και η ήττα σε συγκρίσεις επιδόσεων κ.ο.κ., απεικονίζονται ως δραματικά συνδεδεμένες και αισθητικά εκφρασμένες σειρές σκηνών με δραματουργικούς κανόνες και οδηγούν σε έναν μεθοδικό ανατομογραφία.

Σωματική Ανάπτυξη και Δοκιμασία

Η δοκιμασία είναι ένα άλλο είδος μάθησης, όπου η παράμετρος της σύνδεσης με το σώμα είναι ιδιαίτερα εμφανής. Η δοκιμασία

θα πρέπει να διακριθεί από την προπόνηση που προσανατολίζεται σε έναν καλύτερο έλεγχο των κινήσεων μέσω μιας εξειδικευμένης επίδοσης με στοχευμένες εργαλειοκεντρικές λειτουργίες. Στο πλαίσιο της άσκησης το σώμα δεν είναι εργαλείο, αντίθετα, εμφανίζεται με την ευρύτερη έννοια ως ένα όργανο αντίληψης του κόσμου. Η βελτίωση των επιδόσεων δεν είναι αποκλειστικό ζητούμενο, αλλά αποσκοπεί σε μια δραστηριότητα περιουλλογής και εμπέδυνσης, η οποία αναφέρεται στον άνθρωπο συνολικά. Στην ουσία, πρόκειται για μια ολοκλήρωση κατά την άσκηση, για την ανάπτυξη μιας ικανότητας, που διαφοροποιείται και εξελίσσεται στην καθημερινή της χρήση, εφόσον δρα κανείς με τη σωστή στάση και την απαιτούμενη σοβαρότητα.

Μια γνώση μπορεί να τη διδάξει κάποιος, όχι όμως και την εξοικείωση με τις ικανότητες. Ως παράδειγμα αναφέρονται εδώ χειρονακτικές και τεχνικές ικανότητες, καθώς και πνευματικές λειτουργίες. Ούτε η κριτική ικανότητα δεν μπορεί να διδαχθεί, αλλά, μόνο να εξασκηθεί. Η άσκηση αναφέρεται σε μια βελτίωση της πράξης· στην ανώτερή της μορφή είναι μια τέχνη και ικανότητα, η οποία, ενδεχομένως, να γίνει καλύτερα κατανοητή με τη θεωρία, αλλά, όμως, δεν μπορεί να αποκτηθεί ή να δημιουργηθεί από αυτήν. Αυτό μπορεί να φανεί σε μορφές άσκησης συνδεδεμένες με το σώμα: Η δεξιότητα ενός πιανίστα, η ακροβατική του χορευτή, η επιδεξιότητα του χειρουργού και της ράπτριας, το γούστο της σχεδιάστριας μόδας κ.ο.κ. δείχνουν μια διαθεσιμότητα της ικανότητας, η οποία μπορεί να αποκτηθεί και να διατηρηθεί μόνο μέσα από μακροχρόνια – συχνά δια βίου – άσκηση.

Συνεπώς, η επιτυχία της άσκησης εξαρτάται από μια ψυχική κατάσταση, από την ικανότητα, δηλαδή, να αφηθεί κανείς στο αντικείμενο της άσκησης, να αφοσιωθεί σε αυτό. Η άσκη-

ση δεν είναι πλέον μέσο για την επίτευξη στόχων, αλλά, μετατρέπεται σε τέχνη ζωής: Η διαρκής άσκηση είναι εκείνη η μορφή, όπου η ανθρώπινη ζωή διαπρεπείται στο επίπεδο της μοναδικής της ύπαρξης, δίχως αυτήν εκπίπτει στη συνηθισμένη, μονοδιάστατη ύπαρξη. Η ανθρώπινη ζωή εκπληρώνεται μόνο ως διαρκής άσκηση.

Η άσκηση δεν είναι εξειδικευμένη δραστηριότητα, της οποίας την αποκλειστικότητα θα μπορούσαν να αξιώσουν μεμονωμένοι μαθησιακοί τομείς και σχολικά μαθήματα, ακόμα και εάν το μάθημα της μουσικής μοιάζει ιδιαίτερα κατάλληλο για την ανάπτυξη διαθεματικών ικανοτήτων: Να ακούει ο ένας τον άλλο, να εκτιμάει την προσωπική ικανότητα, να ταξινομείται στο κοινό παιχνίδι και να αναλαμβάνει μια «φωνή», να αλληλοκρινείται σε ένα έργο (της σύνθεσης), να τηρεί δεμειντικές συμφωνίες – από ώρες πρόβας έως και μεμονωμένα ζητήματα ερμηνείας –, να προετοιμάζεται για παραστάσεις και να τις βιώνει ως δραματολογικά αποκορυφώματα κ.ο.κ. Τέτοιες παράμετροι στοχεύουν να καταδείξουν ότι το να κάνεις μουσική εμπειρέχει μια δύναμη, η οποία αποδεδεικνύεται ως μέθοδος πολύ πιο πέρα από τη μουσική και συμβάλει στην απόκτηση έξις στη μόρφωση.

Ο Hartmut Flechsig αναγνωρίζει στην άσκηση μια σημαντική θεμελιώδη εμπειρία, η οποία σήμερα κινδυνεύει από πολλές πλευρές. Το σχολικό και εξωσχολικό περιβάλλον φαίνεται να μην είναι δεκτικό στις μορφές άσκησης που αποτελούν σημαντικότατα στοιχεία της μαθησιακής κουλτούρας και, επίσης, φαίνεται να μην είναι κατάλληλο για την κατανόηση «του πνεύματος της άσκησης» (Bollnow 1991).

Βεβαίως, αυτό το πνεύμα της άσκησης μπορεί να αναπτυχθεί και σε άλλους τομείς. Έτσι, ο συσχετισμός ιδέας, σχεδίου, εκτέλεσης και σκηνοθεσίας μιας τέχνης, την οποία θα πρέπει

να την αποκτήσει κανείς με κόπο, υψίσταται, για παράδειγμα, και στις κειμενικές μορφές.⁹ Το να κατανοήσει κανείς τη Γραμματική κειμενικών διαμορφωτικών δυνατοτήτων ως δυνατότητα για γράψιμο κειμένων τα οποία εκφράζουν νόημα, είναι κάτι περισσότερο από μια χειρωνακτική εργασία. Όποιος θέλει να ξεφύγει από την αγορά και την κατανάλαση ρουχισμού - όμοια όπως και στη μουσική - θα πρέπει να κατανοήσει το συσχετισμό στη και μέσων, σκηνής και εξοπλισμού, καθημερινού παιχνιδιού ρόλων και αυτοσκοπνοθεσίας, να αναπτύξει εφαρμοσμένες προοπτικές τόσο αναλυτικά, όσο και δημιουργικά. Εδώ, επίσης, η άσκηση κάνει τον μάστορα.

Η μεγάλη διαλεκτική της άσκησης θεμελιώνεται στην αναγνώριση και επιλογή, στην αντίσταση και στην αφοσίωση στα πράγματα, στη διάθεση και στη δημιουργία νοημάτων, στη λήψη μιας αναλυτικής στάσης και στη διαισθητική μεροληψία. Η άσκηση συνδυάζει μια αποστασιοποιημένη στάση με το σωματικό παρόν, επιτρέπει την εμπειρία της συναναστροφής με ένα ανθεκτικό υλικό, όπως η καθημερινή οικειοποίηση στη συγκέντρωση και άσκηση.

Σωματική Ανάπτυξη και Ρυθμική

Εμπειρικές διαδικασίες συνδεόμενες με το σώμα δεν μπορούν να περιγραφούν δίχως τη συμπεριληψη ρυθμικών μορφών, στις οποίες και με τις οποίες τα παιδιά κινούνται στον κόσμο και αφήνονται σε αυτόν. Οι ρυθμικές φινιούρες αποτελούν μια θεμελιώδη αντίληψη για την απόκτηση εμπειριών από ανθρωπολογική άποψη, επειδή σε αυτές διαφαίνεται η σύνδεση με το σώμα με ιδιαίτερο υπαρξιακό τρόπο. Το παραπάνω συσχετίζεται με το γεγονός ότι αρθρώνονται ήδη βασικές εκφράσεις ζωής και φυσιολογικοί συσχετισμοί της ίδιας της ύπαρξης σε ρυθμικές μορφές. Ο παλμός, η αναπνοή και το

βήμα, αλλά και ο κύκλος της πείνας και της νόστιας καθορίζονται από σωματικές λειτουργίες. Στη φυσιολογία του ανθρώπου υπάρχουν πολυάριθμοι λειτουργικοί συσχετισμοί, που μπορούν να επεξηγηθούν μόνο με την επαναλαμβανόμενη εναλλαγή σωματικών καταστάσεων και προκαλούν ανάγκες, που αν αγνοηθούν ή τεθούν εκτός λειτουργίας θα προκαέσουν βλάβες στο σώμα και στο πνεύμα. Εν μέρει βρίσκονται σε μια αναλογία με τους ρυθμούς της φύσης, της μέρας και της νύχτας, του καλοκαιριού και του χειμώνα, των φάσεων του φεγγαριού, της άμπωτης και της πλημμυρίδας. Γι' αυτόν το λόγο, η προσομοίωσή της ίδιας μας της ζωής στη φύση προκαλεί μια συναίσθηση του χρόνου, κατά την οποία ενφραμονίζονται επαναλαμβανόμενες διαδικασίες και ερμηνεύονται ως αναπόφευκτος κύκλος της ιστορίας: Το να αφεθεί κανείς στον κύκλο της φύσης σημαίνει ότι είναι σύμφωνος.

Είναι ένα πρόβλημα της σύγχρονης κοινωνίας ότι αυτές οι κυκλικές διαδικασίες καταστρέφονται πολλαπλά ή τουλάχιστον επηρεάζονται βίαια. Η επιταχυνένη μεταβολή των κοινωνικών συνθηκών ζωής, η ζωή σύμφωνα με το ρολόι και η αύξηση της ανάπτυξης, της απόδοσης και της γνώσης μαζί με την τεχνολογική της καθοδήγηση μετέβαλε τη σχέση του σώματος με τη φύση και με τον εαυτό του, κυρίως όσον αφορά τους ρυθμούς του, καθοριστικά. Αυτές είναι οι αιτίες για πολλές διαδικασίες αποξένωσης. Το ξύπνημα και ο ύπνος, η προσοχή και η χαλάρωση, το φαγητό και ο κορεσμός, η κίνηση και η ακινησία κ.ο.κ. μεταβάλλονται διαρκώς ήδη από την παιδική ηλικία και προκαλούν άγχος, διότι δεν σέβονται τις ρυθμικές ανάγκες. Το ξεχειλίσιμα από ερεθίσματα και η ένταση ως μόνιμη κατάσταση επιβαρύνουν επίσης τις φυσιολογικές δυνατότητες της προσοχής.

Οι συνέπειες για τη μάθηση στην παιδική ηλικία μπορούν να αναγνωριστούν σαφώς, προπάντων, στο δημοτικό σχολείο. Ανησυχία, αδυναμία συγκέντρωσης και υπερκινητικότητα είναι μόνο ορισμένα από τα συμπτώματα, που επιβαρύνουν τη διδασκαλία σήμερα σε μεγάλο βαθμό και οδηγούν στην αναδίπλωση νέων τρόπων για τη ρυθμική διαμόρφωση του παιδιού στο σχολείο. Αυτό θα πρέπει, βέβαια, να αξιολογηθεί ως μια παραδοχή ότι πολλά χρόνια στη μεταρρύθμιση του δημοτικού σχολείου δεν δόθηκε σημασία στο ζήτημα της συνολικής δραματολογίας της μάθησης. Σίγουρα, πάντως, η Μεταρρύθμιση των Αναλυτικών Προγραμμάτων του '70 δεν γνώριζε ακόμη την κατηγορία της ρυθμοποίησης της μάθησης και της καθημερινότητας στο σχολείο. Υιοθετήθηκε μόλις την τελευταία δεκαετία του '90 στη συζήτηση, και, όχι τυχαία, αρχικά στο πλαίσιο του δημοτικού σχολείου.

Ουσιαστικό κλειδί στη σχολική επιτυχία αποτελεί το να προσέχει κανείς τη σωματική εξέλιξη της μάθησης και να λαμβάνει υπόψη τους ρυθμούς έντασης και ηρεμίας, συγκέντρωσης και έλκευσης της, προσοχής και διάσπασής της, καθώς επίσης το να σέβεται κανείς τις σχετικές ατομικές διαφοροποιήσεις.

Γι' αυτόν το λόγο, η ρυθμική διαπαιδαγώγηση μπορεί να γίνει αντιληπτή «ως αισθητική τέχνη του ανοίγματος της διαθεσιμότητας και της προσωπικής δυναμικής του σώματος.» Προσπαθεί να αξιοποιήσει τις ρυθμικές μορφές για την επεξεργασία των εντυπώσεων. Από την άλλη πλευρά, καθιστά δυνατή τη συμμετοχή σε, κατά κάποιο τρόπο, αντικειμενικοποιημένες πράξεις και διαδικασίες, δεδομένου ότι οι θεμελιώδεις εκφράσεις ζωής συνδέονται με ρυθμούς: Η γλώσσα και η μουσική, η δράση και η φροντίδα, οι εργάσιμες ημέρες και οι αργίες κ.ο.κ., επιπεριέχουν πάντα κοινές εμπειρίες, οι οποίες

δομούνται σε στενούς ή σε ευρύτερους ρυθμούς και κατά την εναλλαγή επιτρέπουν παιχνιδιώδεις μορφές των ρυθμών στην επικοινωνία και τον πολιτισμό.

Στην εκπαίδευση των ρυθμών καλλιεργούμε το σώμα ως *όργανο εμπειρίας*, ταξινομούμε τις αντιλήψεις και τις δράσεις στο χρόνο. Οι ρυθμοί ως δομημένες διαδικασίες επανάληψης, ομαδοποίησης και επισημάνσης δημιουργούν διαθεσιμότητες για την καλλιέργεια του σώματος και, αντίστροφα, το σώμα παράγει ρυθμούς. Σε αυτήν τη διαλεκτική είναι συνδεδεμένη κάθε θεωρία για τη βασική μόρφωση από τον Johann Heinrich Pestalozzi και μετέπειτα, ακόμα και αν η σύνδεση της εμπειρίας με το σώμα παραβλέπονταν, κατά καιρούς, στην Παιδαγωγική και δεν προσεγγίζονταν στις παιδαγωγικές διαδικασίες.

Ο παιδαγωγικός αναστοχασμός για το σώμα στην αγωγή και την εκπαίδευση μπορεί να ερμηνευτεί ως αντίδραση στις διαδικασίες αποξένωσης στη μάθηση. Εντούτοις, δεν θα πρέπει να περηνένουμε ότι η εκπαίδευση θα επιλύσει όλα εκείνα τα προβλήματα και θα επουλώσει όλες τις συνέπειες που η σημερινή κοινωνία δημιουργεί και αγγίζουν πλέον την παιδική και νεανική ηλικία. Οι κοινωνιολογικές και πολιτικοθεωρητικές περιγραφές της κατάστασης μιας «κοινωνίας κινδύνου», «κοινωνίας εμπειρίας» και «κοινωνίας αισθήσεων» επιπεριέχουν διγνώσεις που ξεπερνούν κατά πολύ το φάσμα των πεδίων δράσης της διαπαιδαγώγησης. Ωστόσο, περιέχουν, επίσης, την ευκαιρία να αναστοχαστεί κανείς εκ νέου για τους θεμελιώδεις ανθρωπολογικούς ουσιωτικούς της μάθησης και να αναλάβει πρωτοβουλίες για τη διαμόρφωση σχολικών διαδικασιών μάθησης οι οποίες διαφορετικά θα εγκαταλείπονταν στην ολιγωρία.