

## Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών

Τομ. 134, 2011



### ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑΣ ΜΕΣΑ ΣΤΗΝ ΚΡΙΣΗ

Καραποστόλης Βασίλης  
<http://dx.doi.org/10.12681/grsr.35>

Copyright © 2011 Βασίλης Καραποστόλης



#### To cite this article:

Καραποστόλης, Β. (2011). ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑΣ ΜΕΣΑ ΣΤΗΝ ΚΡΙΣΗ. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 134(134-135), 193-209. doi:<http://dx.doi.org/10.12681/grsr.35>

Βασίλης Καραποστόλης

---

## ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑΣ ΜΕΣΑ ΣΤΗΝ ΚΡΙΣΗ

---

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

*Η βασική υπόθεση που διατυπώνεται στο κείμενο αυτό είναι ότι ένα από τα κύρια θύματα της πρόσφατης διεθνούς οικονομικής κρίσης είναι η ίδια η διαδικασία της μάθησης και της γνώσης. Το γεγονός ότι χαρακτηριστικό της παρούσας κρίσης είναι η ριζική αβεβαιότητα δημιουργεί μια οξεία αντίφαση. Από τη μια, οι αγορές απαιτούν από την εκπαίδευση να γίνει πιο «λειτουργική». Από την άλλη, οι ίδιες οι αγορές διαψεύδουν κάθε έννοια λειτουργικότητας. Το αποτέλεσμα είναι να αμφισβητούνται εκ των πραγμάτων θεμελιώδεις νοητικές δραστηριότητες, όπως η εύρεση σχέσης ανάμεσα σε αίτια και αιτιατά ή η μετάβαση από το μερικό στο καθολικό. Πάνω απ' όλα, όμως, αμφισβητείται ο ρόλος του διδάσκοντος ως πραγματικού μεταδότη της γνώσης. Οι συνέπειες απ' αυτόν τον παραγκωνισμό εξετάζονται στο τελευταίο μέρος του κειμένου.*

Δεν πάει πολύς καιρός που θεωρούσαν ένα φαινόμενο βίας μέσα σε κάποιο εκπαιδευτικό ίδρυμα ένδειξη «δυσλειτουργίας» του θεσμού. Κάτι φαινόταν πως είχε σπάσει στο μηχανισμό της διδασκαλίας και της μάθησης, και η αιτία γι' αυτό θα πρέπει να ήταν είτε η κακή προσαρμογή των μαθητών στο περιβάλλον του σχολείου, μ' άλλα λόγια, η ανεξέλεγκτη τάση τους για ανυπακοή, είτε ένας βαθμός αυταρχισμού από μεριάς δασκάλων που ξεπερνούσε το όριο. Πιο παλιά μάλιστα, συχνά, το πρώτο πρόβλημα αποδιδόταν στο δεύτερο. Ο αυταρχισμός εθεωρείτο μήτρα ανυπακοής. Αν μια ομάδα μαθητών ξέσπαγε με θυμό εναντίον του σχολείου (και οι εκδικητικές επινοήσεις των παιδιών σε τέτοιες περιπτώσεις είχαν θρέψει τη φαντασία αρκετών μυθιστοριογράφων και σεναριογράφων στις δεκαετίες

του 1960 και του 1970), η έκρηξη παρουσιαζόταν σχεδόν σαν μια απεγνωσμένη αντίδραση μερικών μικρών υπόδουλων απέναντι στο δυνάστη τους που είχε το όνομα: πειθαρχία. Επρόκειτο, φυσικά, για μια πειθαρχία η οποία δεν είχε κατορθώσει να πείσει για την αναγκαιότητά της. Σε κάθε περίπτωση, πέρα από το απωθητικό όνομα, ο σχολικός δεσπότης είχε κι ένα πρόσωπο. Ήταν αυτό του δασκάλου. Εκείνος ανέβαινε στην έδρα, σ' εκείνον συγκεντρώνονταν τα βλέμματα των μαθητών, σ' αυτόν πάνω διάβαζαν τις βασικές εντολές μιας εξουσίας που απέμενε να φανεί αν θα περιβαλλόταν με κάποιο κύρος ή θα εμφανιζόταν γυμνή και αδικαιολόγητη. Όλα εξαρτώνταν από το πώς η γνώση θα κατέβαινε από το θώκο της. Θα κρατούσε τον λόγο ή τη ράβδο; Και ποιος θα αποφάσιζε ως πού φθάνει η δικαιοδοσία του πρώτου και από πού αρχίζει της δεύτερης; Εξ ορισμού ο ρόλος του δασκάλου περιείχε και την πειθώ και την ποινή. Κρινόταν, όμως, σ' αμφότερα. Κι αν αποτύγχανε ο δάσκαλος, ερχόταν η αναταραχή ή, κάποτε, και οι βανδαλισμοί, για να δείξουν ότι εκείνοι που εφηύραν αυτές τις μεθόδους διδασκαλίας και πειθάρχησης όφειλαν και να τις διορθώσουν.

Τα χρόνια πέρασαν και αυτές οι σποραδικές εξεγέρσεις αντικαταστάθηκαν με άλλες. Σήμερα, η αντίδραση απέναντι στο εκπαιδευτικό σύστημα έχει πάρει ένα χαρακτήρα που είναι περισσότερο αόριστος και ταυτόχρονα περισσότερο βίαιος. Βλέπουμε στις μεγαλύτερες ευρωπαϊκές χώρες, τη Γαλλία, την Αγγλία, τη Γερμανία, να εξαπλώνεται στο μαθητικό πληθυσμό μια δυσφορία, που δεν έχει να κάνει με την εφαρμογή της άλφα ή της βήτα μεθόδου διδασκαλίας, του άλφα ή του βήτα κανόνα στην οργάνωση της σχολικής ζωής. Είναι η άρνηση σχεδόν της ίδιας της έννοιας της διδασκαλίας. Όχι, όμως, εξαιτίας ενός υπέρμετρου αυταρχισμού –που ήταν άλλοτε αρκετά συχνός– αλλά επειδή η απόπειρα να μεταδοθεί χρήσιμη, υποτίθεται, γνώση μοιάζει εξ αρχής υπονομευμένη από την ευρύτερη κοινωνία μέσα στην οποία εντάσσεται αυτή η απόπειρα. Συγκεκριμένα, οι βεβαιώσεις που κομίζουν οι φορείς της γνώσης εμφανίζονται ως υποσχέσεις, προσαρτώνται, δηλαδή, εξ αρχής νοερά σε μια μέλλουσα αξιοποίηση. Ήδη μ' αυτό προκύπτει πρόβλημα. Γιατί, πρωταρχικά, ως νοητική εμπειρία, η γνώση δεν υπόσχεται τίποτα, θέτει μόνο ένα ζήτημα και μαζί τα στοιχεία με τα οποία θα το προσπελάσουμε. Αν, όμως, περιμένεις κάτι άλλο από τους λογικούς συσχετισμούς και τις έννοιες, φερ' ειπείν, να σου δώσουν στα γρήγορα μια εξήγηση κι αυτήν την εξήγηση να τη χρησιμοποιήσεις αμέσως για να αποκομί-

σεις υλικό όφελος, τότε μοιραία με την πρώτη δυσκολία θα χρεώσεις στη γνώση την αδυναμία της να εξυπηρετήσει τους στόχους σου. Εδώ έγκειται το πρόβλημα του καιρού μας. Παρά τη μικρή ηλικία τους οι εκπαιδευόμενοι έγιναν πιστωτές της εκπαίδευσης. Θεωρώντας πως «παραχώρησαν» την προσέλευσή τους στις τάξεις, πως δεν είναι και λίγο που δέχτηκαν να καθήσουν στοιχημένοι στα θρανία, αναμένουν ως ανταπόδοση μια υπηρεσία από τη μεριά του σχολείου που θα είναι στα «μέτρα» των προσδοκιών τους. Αλλά αυτά τα μέτρα –αλίμονο– δεν είναι δικά τους, είναι μιας κοινωνίας και μιας εποχής που ερεθίζει τις νέες γενιές με μια αδημονία ακράτητη.

Έχει ειπωθεί ότι η βιασύνη των νέων να ενταχθούν στον κόσμο και να δρέψουν τους καρπούς του αποκαλύπτει τη διείσδυση του καταναλωτισμού σε μια κατηγορία του πληθυσμού, που παραδοσιακά δεχόταν με ευχαρίστηση ορισμένα αγαθά ως δώρα, δεν ήγειρε, όμως, και επίμονες αξιώσεις για την απόκτησή τους. Είναι δεδομένη η άποψη ότι οι νέοι σήμερα, επιθυμώντας διακαώς και από πολύ νωρίς ν' απολαύσουν τη ζωή, απαιτούν απ' το σχολείο να τους διευκολύνει σ' αυτό. Ιδού μια ερμηνεία της ανησυχίας τους, που δεν πάει πολύ μακριά, γιατί θα ήταν άτοπο να εξομοιώσουμε απολύτως την επιδίωξη της απόλαυσης στους πρεσβύτερους με την αντίστοιχη επιδίωξη στους νεώτερους, αν μη τι άλλο, λόγω της διαφοράς στην ιδέα που έχουν για τον εαυτό τους οι μεν και οι δε. Οι μεγαλύτεροι «έχουν» έναν εαυτό. Οι μικρότεροι, ουσιαστικά, δεν έχουν ακόμη. Μια απόλαυση, μια απόκτηση ή μια επιτυχία, καταλαμβάνουν μια ορισμένη θέση μέσα σ' ένα λίγο έως πολύ σχηματισμένο εαυτό. Ανεβάζουν την αξία του, στα ίδια τα μάτια του υποκειμένου, εφόσον, βέβαια, κριτήριο αξίας νοείται η απόλαυση, η απόκτηση, η επιτυχία. Αλλά για τον έφηβο το «έχειν» δεν βρίσκει εύκολα ένα «είμαι» για να συναρτηθεί μ' αυτό. Ούτε και είναι ψυχολογικά νοητό να υποκαταστήσει το έχειν έναν εαυτό, αφού αυτός αποτελεί ακόμη αντικείμενο αναζήτησης. Προτού βρεθεί μια κάποια ταυτότητα, δεν είναι δυνατόν να μπει στη θέση της ένα υποκατάστατο. Συνεπώς, οι απαιτήσεις των νέων από την εκπαίδευση είναι άλλης τάξεως. Γενικά, περισσότερο από το να τους εξοπλίσει με μέσα που θα τους καταστήσουν καλούς καταναλωτές, οι νέοι ζητούν από το σχολείο να τους τοποθετήσει στον κόσμο. Το να νιώσουν ότι είναι οργανικό του μέρους, ότι είναι απαραίτητοι για τη διατήρησή του, είναι ένα ζήτημα ζωτικής σημασίας γι' αυτούς. Και δεν θα μπορούσε να μην είναι, αφού η πιο έντονη αμφιβολία και η πιο έντονη επιθυμία της νεότητας αφορά

ακριβώς αυτό: το πώς την υποδέχεται το ήδη Υπάρχον. Η νεότητα ανήκει στο *γίνεσθαι*, ο κόσμος στο *είναι*. Ανάμεσά τους βρῖθουν τα ερωτηματικά. Ρωτάει συνεχώς μέσα του ο νέος: με θέλουν; με περιμένουν; Ή μήπως πρέπει εγώ να πιάσω, να πασχίσω να δείξω στον κόσμο πως χωρίς εμένα θα ήταν λειψός;

Πλησιάζουμε εδώ τα βαθύτερα στρώματα της εφηβικής αγωνίας. Ο στοχασμός συγγραφέων όπως ο Λεοπάρντι, ο Έσσε, ο Λόντον ή ο Χάρντν, μας έχει δείξει τις σήραγγες από τις οποίες περνά αυτή η αναζήτηση και τους πειρασμούς αυτοκαταστροφής που δοκιμάζει. Από μίαν άποψη επαναλαμβάνεται, σε ατομικό επίπεδο, η πανάρχαια εκείνη διαδικασία που οι ανθρωπολόγοι και οι εθνολόγοι έχουν αποκαλέσει «τελετουργία μύησης» των νέων βλαστών στην κοινότητα. Μέσα από τις αγωνίες και την πορεία στο σκοτάδι, οι νέοι οδηγούνταν σε μια αντίληψη των δυνατοτήτων τους σε σχέση με την πραγματικότητα. Η γνώση που αποκτούσαν καλυπτόταν από την αβεβαιότητα και, την ίδια στιγμή, σηματοδοτούσε την άρση της αβεβαιότητας. Στις σύγχρονες, όμως, συνθήκες το πρόβλημα είναι ότι το άγνωστο αυτό δεν εμφανίζεται για να το διασχίσει ο νέος, αλλά για να το αποδεχτεί σαν όρο της ζωής του, σαν κάτι απαραβίαστο που δεν υπόκειται σε σοβαρή τροποποίηση ούτε με τη λογική ούτε με την εμπειρία.

Εδώ ερχόμαστε στην όξυνση ενός παλαιότερου προβλήματος εξαιτίας της πρόσφατης οικονομικής κρίσης. Μπορούμε, χωρίς υπερβολή, να πούμε ότι το κύριο θύμα της κρίσης στις δυτικές κοινωνίες είναι η ίδια η γνώση, και, κατά συνέπεια, η θεσμοποιημένη διαδικασία –όποια κι αν είναι αυτή– με την οποία η γνώση μεταβιβάζεται. Είναι χαρακτηριστικό ότι η αναστάτωση που προκλήθηκε στις οικονομικές συναλλαγές σχεδόν ομοφώνως –και παρά τις άλλες επιμέρους αποκλίσεις στις απόψεις– θεωρείται ότι δεν ανήκει στα φαινόμενα «δομικής» αρρυθμίας ή απορρύθμισης της διεθνούς οικονομίας, δεν επιδέχεται, δηλαδή, εξηγήσεις που αφορούν μακροχρόνιες τάσεις, κινήσεις «κύκλων» ή «καμπυλών» της παραγωγής και της ζήτησης, καθώς και συνυπολογισμούς πολιτικών και γεωπολιτικών παραγόντων, όπως συνηθιζόταν σε κρίσεις προηγούμενων εποχών. Τώρα, ο αιφνιδιασμός λογίζεται ως οργανικό στοιχείο του καπιταλιστικού συστήματος, σε τέτοιο μάλιστα βαθμό ώστε η ίδια η έννοια σύστημα να μην έχει νόημα. Ουσιαστικά, το απρόοπτο των εξελίξεων –γνώρισμα έτσι κι αλλιώς κάθε κρίσης– αποβαίνει αυτό καθ' εαυτό συστατικό της οικονομίας. Πώς νοείται, όμως, ένα συ-

στατικό να αυτονομείται από άλλα και να παραμένει συστατικό, δηλαδή οργανικό μέρος ενός όλου; Η λογική αντιδρά εδώ: δύσκολα δέχεται την υπόδειξη να κάνει τη δουλειά της, αλλά μέχρι «ορισμένου σημείου». Κι αυτό ακριβώς συμβαίνει στις μέρες μας. Ότι κέρδισε η ανθρωπότητα σε γνώσεις –σχετικά με την παραγωγή και τη διανομή του πλούτου– και ό,τι εύσημα πήραν τα εργαλεία της λογικής τα οποία χρησιμοποιήθηκαν για το σκοπό αυτόν, κρίνεται σήμερα, αν όχι ακριβώς αφερέγγυο, πάντως εγγενώς περιορισμένης ισχύος. Τόσο περιορισμένης μάλιστα ώστε να μοιάζουν μάταιες σχεδόν μερικές θεμελιώδεις νοητικές εργασίες, όπως είναι η εύρεση της σχέσης ανάμεσα σε αίτια και αιτιατά, ο εντοπισμός ομοιοτήτων και διαφορών ανάμεσα σε πράγματα και φαινόμενα, η μετάβαση από το περιπτωσιακό στο καθολικό, από το συγκεκριμένο στο αφηρημένο, από το υποθετικό στο επικυρωμένο. Με δυο λόγια, η διεργασία της γνώσης οφείλει να συρρικνωθεί αντιμέτωπη με το ριζικά αβέβαιο.

Αυτό που κάποτε εθεωρείτο τόλμη στη σκέψη, η κρίση το κάνει να μοιάζει υπερβολικά μετέωρο. Θεωρείται «βουλευσιαρχία» να θέλει κανείς να βρει αιτιώδεις παράγοντες στην κρίση, να αποφανθεί τελικά για το αν τα συμβάντα έχουν την τάδε ή τη δείνα προέλευση και, πολύ περισσότερο, για το ποια κατεύθυνση παίρνουν. Έγκριτοι οικονομολόγοι, εμβριθείς αναλυτές και στρατηγικοί σύμβουλοι υψώνουν τα χέρια τους, εξακολουθώντας, όμως, να φέρουν τον τίτλο του «ιθύνοντος», του επιτελικού εγκεφάλου. Καταλαβαίνουμε πως αυτή η ομολογία αγνωστικισμού θίγει ευθέως το καθεστώς που διέπει τους θεσμούς τους προορισμένους να εγγυώνται το διαμετρικά αντίθετο. Πράγματι, η εκπαίδευση –όπως και η δικαιοσύνη και όπως μ' έναν άλλο τρόπο η εκτελεστική εξουσία– δεν μπορούν να λειτουργούν με γνώμονα την άγνοια. Είναι θεσμοί που στη φύση τους –ανεξάρτητα από το πώς αυτή εξελίχθηκε– ενυπάρχει το *ορίζειν* και το *θέτειν*. Μας ενδιαφέρει εδώ ειδικότερα η εκπαίδευση. Από όποια λοιπόν πλευρά κι αν προσεγγίσουμε την ιστορία της εκπαίδευσης, θα δούμε ότι στη βάση της υπάρχουν ορισμένες βεβαιώσεις που μεταφέρονται από έναν παλαιότερο κόσμο σ' έναν καινούργιο. Διαμέσου των συγκεκριμένων γνώσεων που παρέχουν οι εκπαιδευτικοί κάθε βαθμίδος, εισάγουν ουσιαστικά τους νεώτερους σε μια πραγματική και ταυτόχρονα νοητή ανθρώπινη ολότητα που υπήρχε πριν απ' αυτούς και θα συνεχίσει να υπάρχει με αυτούς και χωρίς αυτούς. Πριν από μερικές δεκαετίες η Η. Arendt είχε επισημάνει ορθά πως σ' αυτή την ένταξη των νέων στο παρελθόν έγκειται



η πιο ουσιώδης λειτουργία της εκπαίδευσης. Κατά βάσιν είναι συντηρητική η εργασία του διδάσκοντος. Όχι όμως με την έννοια της διατήρησης του παρελθόντος ως τέτοιου, όσο της παροχής νοητικών μέσων με τα οποία το παρελθόν θα μπορούσε να ανανεωθεί, εφόσον γνωρίζουμε σε τι συγγενεύει με το παρόν. Είναι προφανές πως μια τέτοια διασύνδεση δύσκολα θα γινόταν αντικείμενο μάθησης, αν το παρόν παρουσιαζόταν ανεπίδεκτο αναγωγών σε παρελθούσες καταστάσεις. Κι αυτή ακριβώς η εντύπωση κυριαρχεί σήμερα. Κλονίζεται, έτσι, εκ βάθρων, το εγχείρημα της εκπαίδευσης, η ίδια η απόπειρα να μεταδοθούν γνώσεις στους νέους με τις οποίες θα απαντούσαν –κατά προσέγγισιν και σε διάφορους βαθμούς– στο διπλό ερώτημα: «γιατί;» και «προς τι;».

Ήδη μ' αυτό η λειτουργία της διδασκαλίας εμφανίζεται περίπου αχρηστευμένη, και, φυσικά, ο πρώτος που υφίσταται τις συνέπειες είναι ο διδάσκων. Δεν είναι τυχαίο που σε όλα τα σύγχρονα προγράμματα εκπαιδευτικής πολιτικής και σε όλες τις δυτικές χώρες ο ρόλος του μειώνεται συνεχώς. Το ότι δεν «χρειάζεται» πια ο δάσκαλος είναι ένας άλλος τρόπος να ειπωθεί ότι δεν ξέρουμε πια σε τι χρειάζεται να γίνεται βίωμα η γνώση. Ασφαλώς, τα δύο αυτά, δάσκαλος και γνώση, δεν ταυτίζονται, αφού η διαδικασία (γνώση) υπερβαίνει πάντα τον φορέα της (δάσκαλος). Ωστόσο, παραμένει γεγονός ότι, στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, ιδιαίτερα της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας, δεν είναι εύκολο να αποχωριστεί ο δάσκαλος απ' αυτό που διδάσκει. Η πιο απλή παρακολούθηση της ζωής σ' ένα σχολείο θα μαρτυρούσε γι' αυτή τη συνάφεια.

Ο ίδιος ο δάσκαλος ενσαρκώνει αναγκαστικά την ιδέα ότι μια αλήθεια μπορεί να περάσει από μια συνείδηση σε μαν άλλη, από μαν ηλικία σε μαν άλλη ηλικία, από μαν εποχή σε μαν άλλη εποχή. Από ψυχολογική άποψη, για το μαθητή ο δάσκαλος αντιπροσωπεύει πάντα ένα ζωντανό πείραμα: δοκιμάζεται μέσα στη διδασκαλία το κατά πόσον είναι δυνατόν ένα ανθρώπινο ον να εννοήσει έναν άπειρο αριθμό άλλων ανθρώπινων όντων με τη μεσολάβηση ενός τρίτου όντος που είναι ο δάσκαλος. Αν αυτό το πείραμα αποτύχει, τότε στη συνείδηση του μαθητή αρχίζει να αναπτύσσεται μια δυσπιστία, που δεν αφορά ειδικά ένα μάθημα ή ένα ειδικό θέμα ή μια μέθοδο, αλλά γενικότερα το αν ο κόσμος των πρεσβυτέρων μπορεί να πλησιάσει τον κόσμο των νεωτέρων, αν μπορεί να του μιλήσει με μια γλώσσα που να λαμβάνει υπόψη της ότι απευθύνεται σε αρχάριους της ζωής. Το πρόβλημα στις σημερινές συνθήκες είναι ότι δεν τίθεται

τόσο θέμα αν παρόμοια πειράματα επιτυγχάνουν ή όχι, όσο το ότι δεν αναλαμβάνονται καν. Απ' αυτή την άποψη, είναι φανερό ότι το e-learning και το e-book έρχονται να υποκαταστήσουν τη ζωντανή παρουσία του πειραματιστή, παρά τις επίσημες διαβεβαιώσεις ότι ο σκοπός τους είναι απλώς να τον πλαισιώσουν. Όσο για το μαθητή, σ' αυτόν πλέον οι πληροφορίες και οι γνώσεις προσφέρονται αλλά δεν μεταδίδονται. Πράγμα που σημαίνει ότι ο μαθητής δεν έχει την ευκαιρία να δει μπροστά του (και να κρίνει) αν κάποιος ή κάποιοι μοχθούν για να διανύσουν την απόσταση ανάμεσα σ' εκείνους και σ' αυτόν. Γιατί, μη το ξεχνάμε, η μετάδοση είναι μια διαδικασία που απαιτεί χρόνο. Αυτόν το χρόνο τον καταπίνει η ηλεκτρονική αποστολή μηνυμάτων. Ωστόσο, μόνο αντικρίζοντας ένα ζωντανό ομιλητή-πομπό ο μαθητής έχει την αίσθηση ότι δεν είναι απλώς παραλήπτης ορισμένων στοιχείων γνώσης, αλλά ύπαρξη που δικαιούται και μπορεί να αντενεργήσει ως ολική ύπαρξη και όχι ειδικά ως εγκέφαλος που προσλαμβάνει, αποθηκεύει και καταχωρίζει. Ας το πούμε αλλιώς: γενικά η παρουσία του διδάσκοντος εμπεριέχει τη δυνατότητα να ενεργοποιηθεί ο μαθητής με μια έννοια πλατύτερη απ' αυτήν που συνεπάγεται η χρήση του υπολογιστή.

Πριν μιλήσουμε περισσότερο γι' αυτό, είναι απαραίτητο να σημειώσουμε πως τον υποβιβασμό του δασκάλου τον απαιτεί και ένα άλλο χαρακτηριστικό της κρίσης. Πρόκειται για τη μετατροπή της βραχυπρόθεσμης αποδοτικότητας σε απόλυτο γνώμονα κάθε δραστηριότητας, σε κάθε τομέα. Ποτέ πριν στην ιστορία του πολιτισμού δεν ασκήθηκε τόση πίεση πάνω στην εκπαίδευση ώστε να γίνει πιο παραγωγική σύμφωνα με τα αποκλειστικά κριτήρια της οικονομικής αγοράς. Μεταρρυθμιστικά μέτρα, αναδιοργανώσεις στα προγράμματα σπουδών, αναθεωρήσεις στο περιεχόμενο και το ύφος των σχολικών εγχειριδίων, όλα κατατείνουν, χωρίς προσχήματα πλέον και από το χαμηλότερο έως το ανώτερο επίπεδο σπουδών, να προσδέσουν τη μάθηση στις ανάγκες ενός βίου που η ίδια η πολιτεία ομολογεί ότι δεν μπορεί παρά να είναι ταγμένος στην απλή επιβίωση. Για πόσο; «Άγνωστο» αποφαίνονται οι σχεδιαστές των εσπευσμένων αλλαγών. Μέχρι να διαφανεί, πάντως, μια έστω και ελαφρώς διαφορετική προοπτική, θεωρείται επιβεβλημένο οι γνώσεις που αποκτώνται στο σχολείο να είναι αυτές που χωρίς καθυστέρηση θα μπορούσαν να εφαρμοστούν στην «επίλυση προβλημάτων». Δεν είναι, θα πουν ορισμένοι, καινούργιο φαινόμενο η συνάρτηση της γνώσης με την αντιμετώπιση μιας πρακτικής δυσκολίας, είτε στην καθημερινή



ζωή, είτε σε κάποιον τομέα της εργασίας. Όμως, διαφέρει η γενική αποδοχή της αρχής του πραγματισμού: «μαθαίνουμε καλύτερα μέσα από την πράξη», από την υιοθέτηση μιας στρεβλωτικής παραλλαγής της που λέει ότι «μαθαίνουμε μόνο αυτά που υπαγορεύει η πράξη». Προφανώς, στην περίπτωση αυτή έχουμε, πρώτα απ' όλα, προκαθορισμένη συρρίκνωση του πεδίου της μάθησης. Δεν εξερευνά εδώ πιθανότητες ο εκπαιδευόμενος, απλώς χειρίζεται δεδομένα. Το τίμημα, εν προκειμένω, δεν αφορά μόνο το εύρος της γνώσης, έχει σχέση και με την πρακτική κατάσταση στην οποία, υποτίθεται, πρέπει να προσαρμοστεί η γνώση. Για ποια λοιπόν δεδομένα μιλάμε; Για ποιες κατευθύνσεις της αγοράς, της βιομηχανίας, της παραγωγής;

Είναι τόσο συγκεχυμένη η οικονομική πραγματικότητα και τόσο μικρή η αυτοπεποίθηση των επιστημόνων, καθώς και των πολιτικών, ότι μπορούν να την ελέγξουν, ώστε να μην διατυπώνεται καμμία κεντρική υπόδειξη από τους κυβερνώντες προς τους θεσμικούς υπηρετές της γνώσης, εκτός από μία: δίδετε στα μαθήματα ένα χαρακτήρα εύχρηστο, συνοπτικό και εξειδικευμένο. Αφού, όμως, η κρίση μεταβάλλει τόσο πολύ τα πρακτικώς ισχύοντα μέχρι στιγμής, το να καλείται η εκπαίδευση να μετατραπεί σε μηχανισμό εγρήγορσης απέναντι στη συγκυρία, αν μη τι άλλο, της στερεί το δυναμικό εκείνο που κατ'εξοχήν τη χαρακτηρίζει: τη δυνατότητα να ανιχνεύει το μη –ακόμη– υπαρκτό ως θεραπεία ενός υπαρκτού που πάσχει. Σχολείο και πανεπιστήμιο εξουδετερώνονται, έτσι, πέρα απ' όλα τ' άλλα, ακόμη και από την άποψη του μακροχρονίου συμφέροντος των ιδιωτικών επιχειρήσεων, εκείνων τουλάχιστον που πέρα από το γρήγορο κέρδος, διαβλέπουν και το τι απαιτείται για να διατηρείται και να αναπαράγεται η οικονομική ευρωστία τους. Απαιτείται, χωρίς αμφιβολία, έρευνα των εναλλακτικών προοπτικών, μια ευρυχωρία στον τομέα της μάθησης, ώστε να μπορούν να εξεταστούν οφέλη, ζημιές και παρενέργειες που προκύπτουν από τη μια ή την άλλη δραστηριότητα. Μια τέτοια σύνεση, όμως, μοιάζει σήμερα να συνοδεύεται από ένα αβάστακτο «κόστος ευκαιρίας». Όχι ότι οι ευκαιρίες είναι πολλές και ορατές, κάθε άλλο, το να ερευνά όμως κανείς τις χρήσεις διαφόρων εργαλείων (με σκοπό να επιλέξει το καλύτερο) αντί να έχει πρόχειρο μπροστά του ένα απ' αυτά, αν και όχι μετά από κάποιο τεστ καταλληλότητας, θεωρείται συνώνυμο της παρέλκυσης ή και του παροπλισμού. Έτσι, μολονότι διατυμπανίζεται η έλευση της «κοινωνίας της γνώσης» και της «καινοτομίας», από την πραγματικά ανιχνευτική εκπαίδευση δεν ζητούν πια παρά το ελάχιστο.

Οι παλαιότεροι ελευθεριάζοντες επικριτές του σχολικού θεσμού δεν έπαυαν να τονίζουν ότι μέσα από τις αίθουσες περνά ο μάντας της κυρίαρχης ιδεολογίας, της κυρίαρχης αντίληψης για τις κοινωνικές αξίες και ιδίως για την κοινωνική κατανομή του πλούτου. Σήμερα, οι κατήγοροι αυτοί θα έπρεπε να παραδεχτούν ότι ο μάντας κόπηκε σε χιλιάδες κομμάτια. Τη θέση της ενιαίας –λίγο ως πολύ– ιδεολογίας την πήρε μια επιταγή που δεν κάνει καν τον κόπο να περιβληθεί το ένδυμα μιας ιδέας ή μιας αξίας: φωνάζει απλώς ότι «επείγει» να γίνει πιο πρακτικό το σχολείο, να μη χάνεται χρόνος, να μη διορθώνονται καν τα λάθη που δεν είναι ολέθρια. Η συντόμηση έγινε αυτοσκοπός. Να σπουδάσετε γρήγορα, να αποφοιτήσετε εγκαίρως, συνιστούν στους μαθητές. Αλλά γιατί; Γιατί αφού η αγορά εργασίας στενεύει; Τη συρρίκνωση της αγοράς θα ήταν δυνατόν να την αντισταθμίσει μόνο η διεύρυνση της γνώσης. Για να διευρυνθεί, όμως, η γνώση, χρειάζεται πρώτα να κεντριστεί το ενδιαφέρον. Κι εκεί επανεμφανίζεται το αξεπέραστο εμπόδιο. Ενδιαφέρον χωρίς κάποια χρονοτριβή δεν γίνεται να αναπτυχθεί. Πρέπει να τριγυρίσει κανείς από δω κι από κει, να ανοίξει και να κλείσει βιβλία, μέχρι το μάτι του να πέσει πάνω σ' εκείνη την αράδα, σ' εκείνη τη λέξη, όπου όλα φαίνονται να ξεκινούν με τέτοια ορμή ώστε ο αναγνώστης να θέλει να τρέξει ξοπίσω τους.

Υπήρξαν κοινωνίες και εποχές που θεώρησαν πως άξιζε να περιμένουν αυτά τα σκιρτήματα. Δεν βιάζονταν ούτε η αρχαία Αθήνα να διαμορφώσει τον «έναρετο άνδρα», ούτε η Ρώμη τον «άξιο πολίτη», ούτε η αναγεννησιακή Φλωρεντία τον «τολμηρό δημιουργό», ούτε αργότερα η αγγλική αριστοκρατία τον «μορφωμένο ευπατρίδη», η γερμανική γραφειοκρατία τον «άνθρωπο του κράτους», η γαλλική κοινωνία τον «δημοκρατικό πολίτη», ή η αμερικανική τον «άνθρωπο με αυτοεκτίμηση και εμπιστοσύνη στις προσωπικές του ικανότητες». Ακόμη, εννοείται, μεγαλύτερη υπομονή επέδειξαν οι κοινωνίες της Ανατολής. Ο αυτοέλεγχος και η στάθμιση των επιθυμιών που ζητά η βουδιστική Ινδία από τους εκπαιδευόμενους, ο σεβασμός στην ιεραρχία που ενδιαφέρει την κομφουκιανή Κίνα, η αφοσίωση στις αξίες των προγόνων, που επιτάσσει η αυτοκρατορική Ιαπωνία, προϋποθέτουν μια θητεία των σπουδαστών που έχει τους κανόνες της, την κλιμάκωση των προσπαθειών, τις παλινδρομήσεις και τις προόδους της. Μόνο στη σύγχρονη εποχή θεωρήθηκε πως μερικά από τα στάδια αυτής της πορείας θα ήταν δυνατόν να καταργηθούν. Από τη στιγμή που αυτό έγινε δεκτό, το πόσα θα ήταν τα

καταργούμενα στάδια κατέστη δευτερεύον ζήτημα. Μοιραία, όμως, έτσι, αλλοιώθηκε και ο στόχος. Δεν ήταν πια η απόκτηση από τους νέους ορισμένων *ιδιοτήτων*, ήταν η απόκτηση κάποιων *ικανοτήτων*. Κι όπως ειπώθηκε, κατόπιν τις ικανότητες αυτές τις διαδέχτηκαν οι δεξιότητες.

Εκεί βρισκόμαστε σήμερα. Ο κύβος ερρίφθη, η αγορά αποφάσισε, οι κυβερνήσεις ακολουθούν. Το κάθε τι έχει πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα, θα μπορούσε να αντιτείνει ο σύγχρονος –και βιαστικός– ωφελμιστής (σε σαφή, βεβαίως, απόκλιση από τη σκέψη των ωφελμιστών του 19ου αιώνα, επικεντρωμένη στην επίτευξη της μέγιστης δυνατής «κοινωνικής ευτυχίας»). Στη συγκεκριμένη, ωστόσο, περίπτωση, παρατηρούμε ότι το όφελος, δηλαδή η ταχεία απόδοση της εκπαίδευσης, εμφανίζεται μικρότερο από το κόστος, που είναι η ελάττωση της προσοχής των μαθητών. Εδώ σημειώνεται μια παρένεργεια που απειλεί να διαλύσει οποιοδήποτε σχέδιο εκπαιδευτικής πολιτικής. Όπως και πολλά άλλα, αυτό δεν είχε προβλεφτεί. Δεν είχε εκτιμηθεί το πόσο εύκολα διαχέεται και χάνεται η ενέργεια της προσοχής, εάν το αντικείμενό της αυτονομηθεί σε μεγάλο βαθμό από το υποκείμενο. Κι αυτό έγινε. Με την υπέρμετρη εξειδίκευση, το ενδιαφέρον που πιθανόν διεγέρθηκε αρχικά, μειώθηκε στη συνέχεια ως αποτέλεσμα της απομόνωσης του αντικειμένου και από τα υπόλοιπα ενδιαφέροντα του εκπαιδευόμενου. Καμιά διάνοια δεν αντέχει πολύ να προσδένεται σε κάτι από το οποίο δεν της επιστρέφονται σημασίες που άμεσα ή έμμεσα την αφορούν. Μαντεύουμε την αντίρρηση: μα στη σφαίρα της γνώσης, μπορεί να πουν, δεν είναι δυνατόν να αποκαθίσταται πάντα δεσμός ανάμεσα στα πρόσωπα και τα πράγματα. Όποιος το ισχυριστεί αυτό έχει, εμφανώς, τοποθετήσει στην άκρη τον διδάσκοντα. Γιατί απ' αυτόν, ουσιαστικά, κρίνεται το ζήτημα. Από τη δική του ευφυΐα, διαίσθηση και πείρα, εξαρτάται εάν ένα αντικείμενο γνώσης, αφηρημένο ή σύνθετο ή πολύ καινούργιο, τοποθετηθεί ενώπιον του μαθητή μ' έναν τρόπο που να δείχνει ότι, εφόσον ο μαθητής προσπελάσει το αντικείμενο, δεν θα είναι πια ο ίδιος. Η ζωή του θα έχει σε κάτι αλλάξει και προς το καλύτερο.

Είναι προφανές ότι η αποκατάσταση μιας τέτοιας σχέσης απαιτεί την ενεργό παρουσία του δασκάλου. Εκείνοι που υποστηρίζουν ότι η παρουσία αυτή επιβάλλεται να μειωθεί, επειδή είναι χρονοβόρα, ενώ, αντίθετα, τα οπτικοακουστικά μέσα (παλαιότερα) και τα ψηφιακά (σήμερα) μπορούν να επιταχύνουν τις διαδικασίες της μάθησης, είναι υποχρεωμένοι, από την άλλη πλευρά, να συμβιβαστούν με το

γεγονός ότι θα έχουν μεν νέους με σχετικά γρήγορα ανακλαστικά και με γνωστικά εφόδια αμέσου δράσεως, αλλά με μικρά αποθέματα προσοχής. Θα δουλεύουν πιο έντονα και θα πλήττουν πιο εύκολα. Το κόστος της κοινωνίας, για να επανασυγκεντρώσει το ενδιαφέρον των νέων σε ό,τι διδάσκονται, τείνει να γίνει μεγαλύτερο από το κέρδος που έχει η ταχεία προσαρμοστικότητά τους. Αυτή η στάθμιση υποτιμήθηκε, οι πολιτικές και οι οικονομικές ηγεσίες την έκριναν μάλλον πολύ σχολαστική ή και πολύ «ψυχολογική» για να μπορεί να λύσει πρακτικά προβλήματα.

Να, όμως, που η ψυχολογία παίρνει την εκδίκησή της. Μόλις πριν από μερικούς μήνες ο πρόεδρος Ομπάμα απηύθυνε έκκληση στους μαθητές των αμερικανικών κολλεγίων να μην εγκαταλείπουν τις τάξεις τους. Εκατομμύρια έφηβοι, παρά τα κονδύλια που διατίθενται για την οικοδόμηση κτιρίων και τον εξοπλισμό τους με ηλεκτρονικά μέσα, το βρίσκουν αφόρητο να κάθονται στα θρανία και να πληροφορούνται για όσα συνέβησαν κάποτε και θα συμβούν ερήμην τους. Ανάλογο φαινόμενο παρατηρείται και στη Μ. Βρετανία και τη Γαλλία. Χωρίς αμφιβολία θα ήταν απλουστευτικό να πούμε ότι μοναδική αιτία αυτής της διαρροής είναι η ακαμψία στις διδακτικές μεθόδους. Είναι βέβαιο ότι ο περιορισμός του ορίζοντα έξω από το σχολείο επηρεάζει πολύ και την εσωτερική ζωή του. Προεξοφλείται από τους μαθητές το άκαρπο σχεδόν της προσπάθειάς τους, αφού αυτό διαλαλεί η αγορά, η ίδια αυτή που, από την άλλη, τους καλεί σε συναγερμό. Απέναντι στον παραλογισμό αυτό του συστήματος οι σπουδαστές δεν μπορούν να ορθώσουν παρά την αδιαφορία τους. Κι αυτό κάνουν σήμερα· στρέφουν τα νώτα στους πίνακες και στις οθόνες και κοιτάνε στο προαύλιο. Είκοσι, δέκα χρόνια πριν θα μπορούσε να τους ανακαλέσει στην τάξη ο δάσκαλος. Σήμερα, όμως, του λείπει αρκετά το κύρος για να το πράξει, κι επιπλέον του το απαγορεύει η ευαισθησία της κοινωνίας σχετικά με τα «προσωπικά δεδομένα», ακόμη και των νηπίων. Επίπλαστη ευαισθησία, χρειάζεται να το πούμε αυτό; Αν υπήρχε πραγματική μέριμνα για τη διαμόρφωση του χαρακτήρα ενός παιδιού σε συνάρτηση με τη γνώση που αποκτά, θα επανεξεταζόταν σοβαρά το θέμα της διδασκαλίας και ιδιαίτερα η θέση του δασκάλου. Πράγμα που δεν γίνεται ούτε στο ελάχιστο. Τα πάντα συζητιούνται, σχετικά με τη μάθηση, εκτός από την τύχη εκείνου που άλλοτε την διηύθυνε και σήμερα απλώς την «υποβοηθά».

Σφοδροί κατήγοροι της θεσμοποιημένης εκπαίδευσης, όπως ο Ιβάν Ίλλιτς, απέδωσαν στον παραδοσιακό δάσκαλο τις λειτουργί-

ες του «φύλακα», του «κήρυκα», και του «θεραπευτή». Ανεξάρτητα από το πόσο συμφωνεί ή διαφωνεί κανείς με το νόημα που έχουν οι χαρακτηρισμοί αυτοί, γεγονός είναι ότι οι σχετικά πρόσφατες εξελίξεις θέτουν στο περιθώριο την όποια αλήθεια ίσως περιείχαν κάποτε. Κατ' αρχάς θέμα φύλαξης δεν τίθεται λόγω «ανθρωπίνων δικαιωμάτων» των παιδιών και γενικής αποδοκιμασίας των επιπλήξεων και της δριμύτητας του ύφους από την πλευρά των διδασκόντων. Συνιστάται μάλλον διακριτική παρακολούθηση, επιστασία που ανέχεται την αταξία και τη δυστροπία, θεωρώντας αυτές εκφάνσεις της παιδικής ζωρότητας, αρκεί να μην ξεπερνούν το όριο, αυτό το όριο που συνεχώς μετατίθεται. Άλλωστε, στην όλη διαχείριση τέτοιων ζητημάτων συμμετέχουν αποφασιστικά πλέον και οι σύλλογοι κηδεμόνων. Οπότε και γι' αυτόν το λόγο οι δάσκαλοι έχουν πάψει να φέρουν την ευθύνη πραγματικών φυλάκων. Όσο για τη λειτουργία του κήρυκα, αυτήν την έχει αποκρούσει πριν ακόμη και από το διάχυτο (και πρόχειρο) αντι-δογματισμό εκτός και εντός σχολείου η ίδια η συνείδηση του δασκάλου. Δεν έχει καμιά διάθεση να επιμείνει ο δάσκαλος σε κάποια πεποίθησή του ή σε κάποια αλήθεια, όπως αυτός την εννοεί, αφού ακόμη και αν η πεποίθησή του έδενε τους μαθητές του στο άρμα της, η οικογένεια και η κοινωνία θα τους έλυνε πάλι τα μάγια και θα τους ξανατάιζε το χλιαρό φαί του σκεπτικισμού της. Τέλος, και για τους ίδιους λόγους, αποκλείεται η «θεραπεία». Οι ενδιάμεσοι κηδεμόνες και τεχνολογία είναι τόσο ισχυροί που είναι σπάνιο πλέον να αποκαθίσταται προσωπική σχέση ανάμεσα σε δάσκαλο και μαθητή, τέτοια τουλάχιστον που θα διευκόλυνε εξομολογήσεις από την πλευρά του μαθητή και νουθεσίες από την πλευρά του δασκάλου.

Η εγγύτητα, λοιπόν, είναι πια αναχρονισμός. Με αργά βήματα ο δάσκαλος οπισθοχώρησε, απομακρύνθηκε από το ακροατήριό του κι αυτό χαιρετίστηκε σαν πρόοδος που άφηνε μεγαλύτερο, επιτέλους, χώρο για πρωτοβουλίες από τη μεριά των πρώην υποτακτικών. Σύντομα, όμως, ανέκυψε το ερώτημα: ποιο το κίνητρο για πρωτοβουλία; Δεν είναι καθόλου αυτονόητο ότι στις μικρές ηλικίες η επιθυμία να αναδιατάξει το παιδί τα πράγματα γύρω του εκδηλώνεται, έτσι κι αλλιώς, πηγαία. Η προϊούσα ατονία που παρατηρείται στο μαθητικό πληθυσμό, είναι ένδειξη περί του αντιθέτου. Μια ορισμένη ώθηση, βέβαια, πάντα υπάρχει, την ανακόπτει, όμως, η ίδια η πληθωρικότητα της τεχνολογίας, η οποία πλαισιώνει, εδώ και χρόνια, κάθε εκδήλωση αυθορμησίας των παιδιών. Για παράδειγμα, με τα ηλεκτρονικά παιχνίδια (τα οποία εισάγονται όλο και περισσότερο στην



εκπαιδευτική διαδικασία), από τη μια, προσκαλείται ο μικρός χρήστης να γίνει ενεργητικός και, από την άλλη, στο δεύτερο βήμα που θα κάνει, θα διαπιστώσει ότι το παιχνίδι είναι κατά κάποιον τρόπο προ-ρυθμισμένο. Η περιβόητη «διάδραση» παραμένει, έτσι, αίτημα, πιο πολύ παρά πραγμάτωση. Μια εσωτερική τροχοπέδη εμποδίζει την τεχνολογία του παιχνιδιού να επιτρέψει μεγαλύτερη ενεργητικότητα από τη μεριά του παιδιού, κι αυτή η τροχοπέδη αφορά τις εντυπώσεις. Είναι πολύ ρευστές και μια σοβαρή προγραμματισμένη επένδυση θα όφειλε να τις ελέγξει. Η ανησυχία των σχεδιαστών είναι μήπως τα διάφορα gadgets, αποτυγχάνοντας να αιχμαλωτίσουν αρκετά τον εγκέφαλο του παιδιού, το αφήσουν ελεύθερο όχι με την αυτοβουλία του, αλλά με την απραξία του και τελικά με την πλήξη του. Το όλο θέμα είναι, λοιπόν, η διέγερση της προσοχής. Κι εδώ ο ανταγωνισμός ανάμεσα στον δάσκαλο και τα τεχνολογικά μέσα έχει κιόλας αποκαλύψει τις αδυναμίες των τελευταίων, παρά τους ενθουσιασμούς και τις σχετικές διακηρύξεις των τεχνοκρατών. Φαίνεται πως το να κάθεται ο δάσκαλος μπροστά σε μια οθόνη για να επεξηγεί τις εικόνες της ή και να τις αφήνει να μιλούν μόνες τους, δεν είναι αρκετό για να δημιουργήσει στο μαθητή την αίσθηση ότι μετέχει σε μια τελετουργία αναγκαία γι' αυτόν.

Είναι απαραίτητο, επομένως, να λάβει πάλι σάρκα και οστά αυτή η σκιά της μορφής δίπλα στην οθόνη. Το ζήτημα της παρουσίας του δασκάλου το επαναφέρουν τα ίδια τα πράγματα. Επιστρέφουμε, μ' άλλα λόγια, στη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στο φορέα της γνώσης και σ' εκείνους που πριν γνωρίσουν πρέπει πρώτα να προσέξουν. Τί, αλήθεια, να προσέξουν; Εκεί βρίσκεται ο κόμπος. Κάποιος πρέπει να έλξει τη νόηση των μαθητών προς ένα σημείο που δεν το είχαν αντιληφθεί, που αγνοούσαν ότι υπάρχει ή που δεν είχαν βρει το λόγο να το ανασύρουν μέσα από το χάος των παραστάσεών τους. Κι αυτός δεν μπορεί παρά να είναι ένα ενεργό πρόσωπο, εκεί μπροστά τους. Σχετικά μ' αυτό δεν βλάπτει να αναλογιστούμε ξανά τα θεμελιώδη. Πρώτα απ' όλα, αυτό που οι ψυχολόγοι κάθε κατεύθυνσης (οπαδοί της θεωρίας Gestalt, του Lewin, μπηχειϊβιοριστές και φαινομενολόγοι), παρά τις άλλες διαφορές μεταξύ τους, δεν παύουν να τονίζουν: ότι οι πιθανότητες ενός αντικείμενου να έλξει την προσοχή κάποιου αυξάνονται στο μέτρο που το αντικείμενο τού δίνει την αίσθηση ότι συνδέεται ή θα μπορούσε να συνδεθεί με το προσωπικό του όφελος. Υπάρχει εδώ μια φάση μετεωρισμού. Το αντικείμενο εμπίπτει κατ' αρχάς αμυδρά στην αντίληψη, φιγουράρει για λίγο πάνω στη σκηνή



των συμβάντων. Το αν θα κρατηθεί στο σανίδι και για πόσο θα εξαρτηθεί από το αν οι κεραίες του θεατή μεταφέρουν το μήνυμα ότι όσα διαδραματιστούν στο εξής προεκτείνουν τον ίδιο, ότι αυτός και το αντικείμενο θα συνθέσουν μια πλοκή ιδιαίτερη και με αίσιο τέλος.

Δεν μας επιτρέπει ο χώρος εδώ να υπεισέλθουμε σε λεπτομέρειες. Είναι αρκετό να σημειώσουμε ότι η έκβαση της πιο πάνω σχέσης δεν αποτελεί υπόθεση καθαρά νοητική. Οι νευροφυσιολόγοι μπορούν να αναλύουν τους μαγνητικούς κυματισμούς ανάμεσα στα πράγματα και τον εγκέφαλο, αλλά, εν προκειμένω, τα πορίσματά τους συμβάλλουν μάλλον στην κατανόηση του πώς εκτελείται η παραγγελία, παρά του γιατί δίδεται. Ένας μαθητής μπορεί να προσέξει πολύ, λίγο ή καθόλου αυτό που διαβάσει ή αυτό που ακούει. Αλλά εκείνος που του έχει πει τι να διαβάσει ή του μιλάει γι' αυτό, εξ ορισμού, μετέχει κιόλας στις νοητικές περιπέτειες του μαθητή. Κατά κανόνα ο δάσκαλος βρίσκεται πάντα στην αφετηρία. Είναι ζήτημα της δικής του επάρκειας αν κατορθώσει να ωθήσει αρκετά δυνατά το δρομέα προς τα εμπρός ή αν αυτός λοξοδρομήσει με την πρώτη ευκαιρία. Είναι βέβαιο, πάντως, ότι η διέγερση της προσοχής του μαθητή σε μεγάλο βαθμό περνά μέσα από τα δικά του χέρια.

Ας θυμηθούμε στο σημείο αυτό την απλή και ουσιαστική παρατήρηση του W. James: «Αυτό που τραβάει την προσοχή μας είναι το παλιό μέσα στο καινούργιο, είναι δηλαδή το παλιό ιδωμένο από μια ελαφρώς καινούργια οπτική γωνία». Αν είναι έτσι, τότε αμέσως γίνεται κατανοητό ότι δίχως την παρεμβολή ενός ενδιαφερόμενου τρίτου η ένταξη αυτή είναι μάλλον αδύνατη. Μόνο ο δάσκαλος μπορεί να δράσει εδώ. Μόνο αυτός έχει τη δυνατότητα να βρει την κατάλληλη σύνδεση ανάμεσα στο παλιό και το καινούργιο λαμβάνοντας υπόψη τη «χωρητικότητα» της νόησης του μαθητή. Η συγκεκριμένη επιχείρηση είναι εξαιρετικά λεπτή, αν σκεφτεί κανείς ότι απ' αυτήν εξαρτώνται στη συνέχεια η μετατροπή της προσοχής σε γνώση και της γνώσης σε πράξη. Πρόκειται ουσιαστικά για την παρακίνηση του μαθητή. Είναι φανερό το πόση σημασία έχει στις σύγχρονες συνθήκες της κρίσης το ζήτημα αυτό. Ήδη αναφερθήκαμε στην τάση αποχώρησης των μαθητών από τα σχολεία. Η τάση είναι γενικότερη, είναι εκδήλωση μιας παραίτησης μπροστά σε καθήκοντα και σε υποχρεώσεις, σε μια κοινωνία όπου το κάθε «πρέπει» μοιάζει ταυτόσημο με την αγγαρεία. Μέσα στα σχολεία θα δοθεί η έσχατη μάχη ανάμεσα στην αδιαφορία (που θα μετατραπεί εν μέρει σε βία) και στο ενδιαφέρον γι' αυτό που είναι και μέλλει να γίνει ο κόσμος.

Καιρός να συναρμολογήσουμε τώρα τα διάφορα μέρη του προβλήματος: η διέγερση της προσοχής είναι το πρώτο ζητούμενο. Η προσοχή σταθεροποιείται, κατόπιν, με τη μίμηση. Ο δάσκαλος κάνει το μαθητή να προσέξει κάτι, αλλά για να συνεχίσει αυτός να προσέχει πρέπει να παρακολουθήσει την προσπάθεια ενός άλλου που, έχοντας προσέξει το ίδιο πράγμα με το μαθητή, φθάνει σε κάποιο επίτευγμα. Γεννιέται τότε η παρόρμηση στο μαθητή να προβεί σε ανάλογη προσπάθεια για να μην υστερήσει από τον επιτυχόντα. Μέσα από την μίμηση προέκυψε η άμιλλα, κι από κει και πέρα το ζήτημα είναι η άμιλλα να μην εκφυλιστεί σε ανταγωνισμό που ικανοποιείται με λίγα, ή, ακόμη χειρότερα, που δεν ικανοποιείται ποτέ.

Αυτές οι διαδικασίες έχουν συχνά περιγραφεί από τους ψυχολόγους και τους ειδικούς της παιδαγωγικής θεωρίας, αν και όχι πάντα με τρόπο που να αποφεύγει τις ευκολίες ενός ορισμένου μηχανισμού. Δεν θα μείνουμε σ' αυτό. Το πιο βασικό για μας είναι να υπογραμμιστεί ότι αυτές οι ζεύξεις και οι πλέξεις μεταξύ των διαφόρων παραγόντων (προσοχή, μίμηση, άμιλλα) υπόκεινται πάντα στη θέληση του δεσπόζοντος παράγοντος, του δασκάλου, και για να είμαστε πιο ακριβείς, στην καλή του θέληση. Εάν δεν υπάρχει αυτή, καμιά διέγερση της προσοχής δεν θα συντελεστεί, και καμιά παρακίνηση σε προσπάθεια δεν θα λάβει χώρα. Αυτό δεν είναι δασκαλοκεντρισμός, είναι απλή συνθήκη μιας ορισμένης σχέσης, μιας ορισμένης δι-υποκειμενικότητας. Λόγω θέσης και λόγω ηλικίας το υποκείμενο δάσκαλος, μπορεί να δώσει την ευκαιρία στο μαθητή να γίνει πραγματικά υποκείμενο, να πάρει ευθύνες, ή να νιώσει μειονεκτικά, αν δεν τις πάρει. Μπροστά σε μια δυσκολία που συναντά ο μαθητής, ο χωρίς ζήλο ή χωρίς πείρα δάσκαλος είναι πιθανό να μείνει και ο ίδιος βουβός και αμήχανος ή να βιαστεί να κατατάξει το μαθητή στους λιγότερο εύστροφους ή περισσότερους οκνηρούς. Ένας άλλος δάσκαλος, όμως, θα δοκίμαζε να κεντρίσει τον μαθητή φροντίζοντας παράλληλα να μην τον εξωθήσει σ' εκείνο το «όλα ή τίποτα», που ξέρουμε πόσο επικίνδυνο είναι. Κατά τον W. James πάλι, η επιτυχία εδώ έγκειται στο να προκληθεί στον μαθητή ένα ορισμένο είδος εριστικής διάθεσης. Γράφει: «Δεν είναι απαραίτητο να θεωρούμε την εριστικότητα μόνο ως μορφή σωματικής μαχητικότητας. Μπορούμε να τη δούμε και ως μια γενική απροθυμία να μας υπερνικά οποιαδήποτε δυσκολία... Κάντε τους μαθητές σας να νιώσουν ντροπή που φοβούνται τα κλάσματα... Αφυπνίστε την εριστικότητα και την υπερηφάνεια τους και θα ορμήσουν πάνω στις δυσκολίες μ' ένα είδος εσωτερικής οργής για τον εαυτό τους...».

Η αγωνία της εποχής μας αφορά στην κατεύθυνση αυτής της οργής. Είτε προς τα μέσα θα κινηθεί, είτε προς τα έξω. Η πρώτη περίπτωση υποδιαιρείται σε δύο: στη μια η οργή εναντίον του εαυτού παίρνει τη μορφή της αυτοϋποτίμησης με όλες τις βαριές συνέπειες που μπορεί να έχει ειδικά όταν πρόκειται για νεαρές ηλικίες. Η δεύτερη υποπερίπτωση είναι να δοθεί ένα στοίχημα από το μαθητή, ο οποίος υστερεί απέναντι στον εαυτό του υπό την πίεση μιας ντροπής που δεν είναι για κάποιο σφάλμα που διεπράχθη για πράξη ηθικά μεμπτή, αλλά για μια μορφή αυτοπροδοσίας. Από εκεί μπορεί να ξεπηδήσει η προσπάθεια ενεργοποίησης που θα είναι προσπάθεια επικύρωσης ενός ιδεατού εαυτού έναντι ενός κατώτερου πραγματικού, προσωρινά πραγματικού.

Η άλλη εκδοχή είναι αυτή της βίας και της καταστροφής, που σήμερα δίνουν τροφή στις ανησυχίες (από διαφορετική σκοπιά) τόσο των πολιτικών και οικονομικών ιθυνόντων όσο και των εκπαιδευτικών και των γονέων. Η δυσφορία και η οργή της νεολαίας είναι η δεύτερη φάση μιας εξέλιξης που αρχίζει με ελάττωση της προσοχής. Μικρή είναι η απόσταση που χωρίζει την αίσθηση που έχει ένας έφηβος ότι δεν υπάρχει τίποτα που να τον ενδιαφέρει πολύ, από την αίσθηση ότι εκείνοι που τυχόν ενδιαφέρονται γι' αυτόν δεν υπάρχουν ή είναι απελπιστικά λιγότεροι απ' αυτούς που θα χρειαζόταν για να πιστοποιηθεί ότι η ύπαρξή του έχει κάποια αξία. Κι αν αυτή η ερήμωση γύρω του ονομάζεται κοινωνία, τότε κι αυτός αδιαμαρτύρητα θα δεχτεί την ταμπέλλα: παραβάτης, ταραξίας ή βάνδαλος, που του φοράνε οι διάφοροι ανησυχούντες απόντες, και θα θελήσει με κραυγές ή και με κοκτέιλ-μολότωφ να τους αναγκάσει να φανερωθούν και να τον προσέξουν. Από τους πρώτους που θα δεχτεί τα πυρά θα είναι ο δάσκαλος. Η εκπαίδευση θα πληρώσει τα έξοδα της πολιτικής, αυτή είναι η τροπή που πιθανόν θα πάρουν τα πράγματα, και το να πει κανείς απλώς ότι η μεταχείριση της εκπαίδευσης είναι άδικη, δεν θα 'χει νόημα. Όπως δεν έχει νόημα να οργανώνονται δίκες εν μέσω πολέμων. Πάντως ό,τι έχει απομείνει από ειρηνική διάθεση με σκοπό την κατανόηση του τι συμβαίνει στον κόσμο, αυτό εξακολουθεί κατά τεκμήριο και κατά κανόνα να βρίσκεται μέσα στις σχολικές αίθουσες και τα αμφιθέατρα. Μόνον εκεί μπορούν να εξεταστούν διαφορετικές απόψεις χωρίς την παρεμβολή του υλικού συμφέροντος. Μόνον εκεί, όσες ατέλειες κι αν υπάρχουν, δεν έχει καμία θέση η σκόπιμη παραπλάνηση. Εάν οι κοινωνίες συνεχίζουν να ενδιαφέρονται για το μέλλον τους, αυτούς τους χώρους πρέπει να διασφα-

λίσουν, ώστε να μην περιέχουν τόσα πληκτρολόγια, καλώδια και οθόνες, και να μην είναι την ίδια στιγμή άδαιοι, όπως τους νιώθουν συχνά οι μικροί τους ένοικοι. Τι πρέπει να γίνει; Θ' αρκούσε ίσως αυτές οι ωχρές υπάρξεις, οι δάσκαλοι, να ξανάβρισκαν κάπως τη φωνή τους. Όχι για να κηρύξουν μian αναλλοίωτη αλήθεια, αλλά για να δείξουν στους μαθητές ότι οι όποιες αλήθειες είναι πάντα τα έπαθλα ενός αγώνα και δεν τις κατεβάζει κανείς από κάποια αρχεία.

#### ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

##### **Ελληνόγλωσση**

Ίλιτζ I., 1976, *Κοινωνία χωρίς σχολεία*, μτφρ. Β. Αντωνόπουλος, Δ. Ποταμάνος, Αθήνα, Νεφέλη.

Καραποστόλης Β., 1999, *Ο πειρασμός του Ηρόστρατου*, Αθήνα, Αλεξάνδρεια.

Πόστμαν Ν., 2002, *Η πωξίδα του μέλλοντος*, μτφρ. Κ. Μεταξά, Αθήνα, Καστανιώτης.

James W., 2001, *Ψυχολογία και εκπαίδευση*, μτφρ. Ε. Αλεξοπούλου, Αθήνα, Printa.

##### **Ξενόγλωσση**

Arendt H., 1977, *Between past and present*, London, Penguin.

Dewey J., 1916, *Democracy and education*, New York, Macmillan.

May R., 1967, *Psychology and the human dilemma*, New York, Van Nostrand, Reinhold.

Postman N., 1996, *The end of education*, New York, Alfred A. Knopf.

Roszak Th., 1994, *The cult of information: A Neo-Luddite Treatise on High Tech, artificial intelligence, and the art of thinking*, Berkeley and Los Angeles, University of California Press.

Teich A. (ed.), 1977, *Technology and the future*, New York, St. Martin's Press.