

## Otto Friedrich Bollnow, ΤΟ ΠΝΕΥΜΑ ΤΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ\*

### I. Η υποβάθμιση της άσκησης μέσα στη σύγχρονη Παιδαγωγική

[π. 22-30]

#### 1. Η άσκηση στο σχολείο και στη ζωή

Το πρόβλημα της άσκησης έχει πολύ παραμεληθεί από τη σύγχρονη Παιδαγωγική. Βέβαια, στην καθημερινή ζωή του σχολείου και γενικά στην ανθρώπινη ζωή, η άσκηση καλύπτει ένα πλατύ χώρο. Αρχίζει για το μικρό παιδί καθώς μαθαίνει να τρέχει, να μιλάει κλπ. Αντίθετα από ό,τι συμβαίνει με το ζώο, στον άνθρωπο λίγες από τις απαραίτητες για τη ζωή λειτουργίες είναι έμφυτες. Ο άνθρωπος υποχρεώνεται να τις μάθει. Οφείλει να ασκηθεί με διαρκή και υπομονετική επανάληψη μέχρι να αποκτήσει κάποια ευχέρεια.

Αυτό φανερώνεται ακόμα πιο έντονα, όταν το παιδί έρχεται στο σχολείο και εδώ πρέπει να μάθει τις απλές πολιτισμικές τεχνικές, όπως είναι το διάβασμα, το γράψιμο και η αρίθμηση. Αυτό επαναλαμβάνεται σε κάθε νέα βαθμίδα, μόλις εισάγονται στο πρόγραμμα διδασκαλίας καινούργιοι κλάδοι, για τους οποίους χρειάζονται νέες διαδικασίες. Η νέα ύλη μαθημάτων και οι μέθοδοι πρέπει να ασκηθούν επανειλημμένα, μέχρι να γίνουν κτήμα του μαθητή. Έτσι υπάρχουν αναγνωστικά κείμενα, προβλήματα υπολογισμού, ασκήσεις των πιο διαφορετικών ειδών, ασκήσεις μετάφρασης ξενόγλωσσων κειμένων, ασκήσεις γυμναστικής, μέχρι και εκείνες οι αμφισβητήσιμες «σπουδές» για το παίξιμο του πιάνου. Οι ασκήσεις λοιπόν γεμίζουν ένα μεγάλο μέρος της καθημερινής σχολικής ζωής.

Αλλά όταν περάσουν οι πρώτες μορφές παιχνιδιού και αρχίσει η σοβαρότητα των απαιτήσεων, βλέπει κανείς την άσκηση ως αναγκαίο κακό, το οποίο αναλαμβάνουν δάσκαλοι και μαθητές ανεπιθύμητα. Δυσφορεί κανείς για την «έλλειψη πνεύματος» που χαρακτηρίζει τις ασκήσεις, όπου επαναλαμβάνει πάντα τα ίδια και συχνά δεν διαπιστώνει κάποια αισθητή πρόοδο. Έτσι «υποφέρονται» οι ασκήσεις ως κάτι «οδυνηρό», ως ένα «γήινο κατάλοιπο» που οφείλεται στις αδυναμίες της ανθρώπινης φύ- [22/23] σης. Παρόλο που συμφωνούν όλοι ότι οι ασκήσεις είναι κάποτε απαραίτητες, με κανέναν τρόπο δεν τις εκτιμούμε.

Γι' αυτό κατά το πλείστο ο άνθρωπος χαίρεται, όταν με την αποφοίτηση από το σχολείο παύουν γι' αυτόν οι βαρετά οργανωμένες μορφές ασκήσεων. Η άσκηση από εδώ κι εμπρός περιορίζεται σε μεμονωμένες δεξιότητες που πρέπει να αποκτηθούν, όπως είναι η οδήγηση αυτοκινήτου σε μια σχολή οδηγών, η οποία τελειώνει επίσης με εξέταση. Γενικά όμως ο ενήλικος αισθάνεται ότι είναι απαλλαγμένος από την αναγκαιότητα της άσκησης. Η άσκηση φαίνεται να είναι υπόθεση του σχολείου, ή γενικότερα κάτι που αφορά τον αναπτυσσόμενο άνθρωπο, αλλά όχι όποιον έχει ωριμάσει.

Αλλά παρά την ευρεία εξάπλωση στη σχολική πράξη, στη σύγχρονη παιδαγωγική θεωρία η άσκηση έπαιξε ένα ασήμαντο ρόλο. Στα περισσότερα σήμερα διαδεδομένα λεξικά της Παιδαγωγικής λείπει εντελώς η λέξη «άσκηση»<sup>1</sup>. Φαίνεται, ως θέμα, να είναι κατώτερη του κύρους μιας σοβαρής παιδαγωγικής θεωρίας.

\* Die Seitenzahlen des Erstdrucks sind in [...] in den fortlaufenden Text eingetragen.

<sup>1</sup> Σύγκρ. τα στοιχεία στον Kurt Meier, "Kreativität und Übung". *Lebendige Schule*, 27. Jahrg. 1972, σελ. 213-224, στη σελ. 219.

## 2. Τα αίτια της υποβάθμισης

Το γεγονός ότι παραμελήθηκε η άσκηση, εξηγείται μέχρι ενός ορισμένου βαθμού από την εξέλιξη της σύγχρονης Παιδαγωγικής. Ένα από τα αίτια βρίσκεται ήδη μέσα στη γενική φύση του μαθήματος. Ο Herbart λέει: «Η πλήξη είναι το χειρότερο αμάρτημα του μαθήματος»<sup>2</sup>. Το μάθημα οφείλει προπάντων να θέλγει, να προκαλεί το ενδιαφέρον των μαθητών, ώστε να συμμετέχουν εκούσια και ευχαρίστως. Αυτό όμως διασφαλίζεται καλύτερα, όταν το μάθημα προχωρεί γρήγορα και προσφέρει πάντα κάτι καινούργιο. Η άσκηση αντίθετα είναι βαρετή, επειδή χρονοτριβεί για πολύ σε ήδη γνωστά πράγματα, και τα επαναλαμβάνει μέχρι να αποκτήσει κανείς ευχέρεια.

Αλλά η βιασύνη, η ορμή για το νέο και ενδιαφέρον, μόνο βραχυπρόθεσμα μπορεί να κρύψει το γεγονός ότι έτσι παραμελούνται οι βάσεις που είναι απαραίτητες αργότερα, και οι γνώσεις δεν «εμπεδώνονται» (όπως λέγεται στη σχολική γλώσσα). Το αποτέλεσμα είναι τότε η έλλειψη ικανοποίησης με την ανα- [23/24] σφάλεια που προκύπτει. Δεν βελτιώνεται ο μαθητής, και τελικά πρέπει να ξαναρχίσει από την αρχή. Τότε η άσκηση, όσο δυσάρεστη και αν είναι, φανερώνεται και πάλι απαραίτητη.

Η αντιπαθητικότητα της άσκησης, η οποία οφείλεται στο γενικό πνεύμα περί μάθησης, τονίζεται μέσα στη σύγχρονη Reformpädagogik (= Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική), που εμφανίστηκε στις αρχές του αιώνα μας, και εκεί η άσκηση βρίσκει τη θεωρητική της θεμελίωση. Στον «αιώνα του παιδιού», τον οποίο τότε με ενθουσιασμό διακήρυτταν, γινόταν λόγος για την απελευθέρωση των δημιουργικών δυνάμεων του παιδιού, κάτι που και σήμερα διακηρύσσεται κάτω από τον τίτλο «δημιουργικότητα». Έδιναν κυρίως έμφαση στην άμεση έκφραση, που πήγαζε από το εσωτερικό του παιδιού, ιδιαίτερα στο καλλιτεχνικό πεδίο. Μιλούσαν για τον «καλλιτέχνη μέσα στο παιδί», του οποίου η αμεσότητα έπρεπε να διατηρηθεί απρόσβλητη. Η άσκηση όμως θεωρείται φορτικός καταναγκασμός που καταστρέφει την αμεσότητα της δημιουργικής πορείας. Διότι κατ' ουσίαν η άσκηση είναι αντιπαραγωγική, επειδή στρέφεται ως επανάληψη στα παλαιά, στα ήδη τελειωμένα. Η φρεσκάδα της αρχέγονης ζωής φαίνεται να εκφυλίζεται σε πάγια συνήθεια.

Εδώ δεν μπορούμε να εισέλθουμε περισσότερο στα βαθύτερα ιστοριοκοινωνικά αίτια αυτής της εξέλιξης, στην ανήσυχη ορμή για το καινούργιο, ορμή που θεωρείται ως το ολοένα επικρατέστερο γνώρισμα του σύγχρονου ανθρώπου. Ούτε θα εξετάσουμε την αλληλένδετη κατάπτωση της παράδοσης, η οποία παλαιότερα — ακόμα και στο μάθημα, στις τέχνες και στο σχολείο — είχε προσδώσει έναν άλλο χαρακτήρα, μιαν άλλη θέση. Πρόκειται κατ' αρχήν για τις άμεσες επιδράσεις που άσκησε στο σχολείο· διότι φανερώθηκε ότι η κινούμενη από υψηλές προσδοκίες φιλοδοξία για ζωτικότητα και δημιουργική επίδοση προσκρούει πολύ γρήγορα στα όριά της. Όταν δίνεται προσοχή μόνο στη δημιουργική έκφραση, ανακύπτει σύντομα ο κίνδυνος της αμέλειας. Η έκφραση παραμένει άμορφη και η αρχική παιδική παραγωγικότητα εκφυλίζεται σε έναν απείθαρχο ερασιτεχνισμό. Όταν αγνοείται το αυστηρό πρότυπο — μέτρο μιας ακριβούς διάπλασης —, το αποτέλεσμα παραμένει ανακριβές και τυχαίο. Τελικά γεννιέται το συναίσθημα της μη-ικανοποίησης, ως συνέπεια ελλιπούς ικανότητας. Αυτή όμως η ικανότητα εξασφαλίζεται μόνο με την αυστηρή άσκηση.

Ο Kerschensteiner ήταν ίσως ο πρώτος, που στα πλαίσια της Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής υπέδειξε τις μοιραίες συνέ- [24/25] πειες μιας τέτοιας ατημέλητης εργασίας.

<sup>2</sup> Johann Friedrich Herbart, "Allgemeine Pädagogik". Sämtliche Werke, εκδ. από τον K. Kerbach, 2 τόμ., Langensalza 1887, σελ. 48.

Αυτός προειδοποίησε: «Το σύνθημα να εξυψώσουμε τις δημιουργικές δυνάμεις του παιδιού μπορεί να προξενήσει μια ανήκουστη συμφορά»<sup>3</sup>, εάν λείπει η πειθαρχημένη δύναμη της επιμελημένης εργασίας. Ο Kerschensteiner ανέπτυξε στο «Σχολείο εργασίας» του, με πλήρη αποφασιστικότητα, την «αρχή του εμπράγματου» [Prinzip der Sachlichkeit]. Όμως το να είναι κανείς εμπράγματος απαιτεί μια ελεγχόμενη ακρίβεια στην εργασία, η οποία δεν είναι δυνατή χωρίς την προαγωγή των χειρωνακτικών δεξιοτήτων. Γι' αυτό τονίζει: «Δεν υπάρχει καμιά αξιόλογη δημιουργία χωρίς μια αποκτημένη ικανότητα»<sup>4</sup>, η οποία άλλωστε μόνο μέσα από την άσκηση μπορεί να επιτευχθεί.

Με παρόμοιο τρόπο, που όμως έχει να κάνει πια ολοφάνερα με την κατάσταση του σχολικού μαθήματος, ο Aloys Fischer λέει: «Ο καθαρά μηχανικός παράγοντας της συχνής επανάληψης ... δεν μπορεί να αποφευχθεί. Η άσκηση δεν πρέπει να λείπει. Δεν μπορούμε να αγνοήσουμε ότι ακόμα και οι ένθερμοι οπαδοί της μεταρρύθμισης, αντίπαλοι κάθε καταναγκαστικής Παιδαγωγικής και κάθε είδους πληκτικότητας στο σχολείο, θέλουν να αποδιώξουν, με μια σωστά θεμελιωμένη εξάσκηση [‘Drill’], το ‘γήινο κατάλοιπο’ της γνωσιακής και δεξιολογικής παροδικότητας και αβεβαιότητας»<sup>5</sup>.

Το αποτέλεσμα είναι οπωσδήποτε παντού το ίδιο: Όσο και αν είναι φορτική η άσκηση, δεν μπορεί να αποφευχθεί. Πρέπει δηλ. καλώς ή κακώς να συμβιβαστεί κανείς μαζί της. [25/26]

### 3. Η αποκατάσταση της άσκησης

Εδώ αρχίζει η επόμενη προσπάθεια: Εφόσον η άσκηση δεν πρέπει να αποφεύγεται, τότε θα πρέπει να προσπαθούμε να την κάνουμε να φαίνεται όσο το δυνατό λιγότερο δυσάρεστη. Πρέπει δηλ. αυτό το πικρό χάπι να το ζαχαρώσουμε. Γι' αυτό προσφέρονται δύο δυνατότητες που χρησιμοποιούνται πλούσια στην πράξη: Από τη μια πλευρά μπορούμε να προσπαθήσουμε να μετατρέψουμε τις ασκήσεις σε παιχνίδι, κατά το οποίο οι ικανότητες, που πρέπει να αποκτηθούν, ασκούνται απαρατήρητα και τρόπον τινά κρυφά, ενώ η προσοχή είναι στραμμένη ολόκληρη στο παιχνίδι. Από την άλλη πλευρά μπορούμε να προσπαθήσουμε να διατηρήσουμε έντονο το ενδιαφέρον μεταμφιέζοντας τις ενέργειες, με τις οποίες οφείλουν να ασκηθούν οι ικανότητες, με ολοένα καινούργιο τρόπο, έτσι ώστε με το ολοένα νέο υλικό να διατηρείται έντονο το ενδιαφέρον. Τελικά όμως όλες αυτές οι προσπάθειες δεν είναι ικανοποιητικές. Πασχίζουν να διευκολύνουν, θεωρούν όμως αυτονόητο ότι οι ασκήσεις από τη φύση τους είναι κάτι δυσάρεστο. Και σχετικά με αυτό έχουν κατηγορηθεί οι δάσκαλοι με μια όχι εντελώς άδικη κατηγορία, εκείνη της ανειλικρίνειας, επειδή με κίνητρα όπως είναι π.χ. το παιχνίδι ή το ενδιαφέρον για το καινούργιο δελεάζουν και κρύβουν από τα παιδιά τις πραγματικές τους προθέσεις, που είναι η εξάσκηση ορισμένων δεξιοτήτων.

Ο Karl Odenbach πρώτος, ύστερα από μεγάλο διάστημα παραμέλησης, τόνισε στο βιβλίο του «Η άσκηση στο μάθημα»<sup>6</sup> την αναντικατάστατη σημασία της άσκησης. Αμέσως από την αρχή

<sup>3</sup> Georg Kerschensteiner, "Der pädagogische Begriff der Arbeit", in: *Pädagogische Quellentexte*, Oldenburg o.J., σελ. 29. Σύγκρ. για το ερώτημα αυτό γενικά Theresia Hagenmaier, "Der Begriff der Sachlichkeit in der Pädagogik Georg Kerschensteiners", in: *Neue Aspekte der Reformpädagogik*, εκδ. από τον O.F. Bollnow, Heidelberg 1964

<sup>4</sup> Georg Kerschensteiner, *Grundfragen der Schulorganisation*, Berlin und Leipzig 1921, σελ. 42.

<sup>5</sup> Aloys Fischer, "Arbeiten und Lernen" (1912), in: *Ausgewählte Schriften*, φροντ. από τον K. Kreitmair, Paderborn 1961, σελ. 61 κ.εξ.

<sup>6</sup> Karl Odenbach, *Die Übung im Unterricht*, Braunschweig 1969. Σύγκρ. Wolfgang Hinrichs, "Anthropologischer Erkenntniswert und pädagogische Bedeutung der Übung, zur Diskussion Bollnow-

του βιβλίου του τονίζει με έμφαση: «Μπορεί βέβαια να υπάρχουν πιο γοητευτικά θέματα από όσο μια άσκηση, αλλά είναι εξίσου βέβαιο ότι δεν υπάρχει πιο σπουδαίο ζήτημα»<sup>7</sup>, και επιχειρεί να εξετάσει εκ νέου τις δυνατότητες της. Αναγνωρίζει το δίκαιο των κατηγοριών που εκτοξεύθηκαν κατά της «μηχανικής εξάσκησης της μνήμης στα παλαιά σχολεία», και γι' αυτό πασχίζει για «νέες μορφές άσκησης», που θα αποφεύγουν αυτά [26/27] τα λάθη. Παράλληλα εξετάζει με εκτενή αναφορά τις ποικίλες δυνατότητες που προέκυψαν από τη νεότερη και παλαιότερη φιλολογική έρευνα και τη χρησιμοποίησή τους στην πράξη του μαθήματος. Τα αποτελέσματα του συνοψίζονται σε δεκατρείς «νόμους της άσκησης»<sup>8</sup>: τον νόμο ότι είναι σημαντική η ετοιμότητα προς άσκηση, τον νόμο ότι πρέπει να έχει νόημα η συνάρτηση του προς εκμάθηση υλικού, τον νόμο ότι είναι χρήσιμη η επανάληψη, τον νόμο ότι πρέπει να αλλάζουν οι μορφές της άσκησης κ.ά. Αυτοί οι νόμοι σχετίζονται γενικά με μια εκτέλεση των ασκήσεων, η οποία ανταποκρίνεται προς τις αρχές της Ψυχολογίας. Επίσης κομίζουν σπουδαίες υποδείξεις για τη διαμόρφωση του μαθήματος. Σ' αυτό το θέμα θα πρέπει να επανέλθουμε παρακάτω.

Αυτές τις σκέψεις έχει αποδεχθεί από τότε ο Manfred Bönsch στο έργο του: «Συνεισφορές για μια κριτική και οργανική Διδακτική»<sup>9</sup> (παρόλο που αναφέρεται σχετικά σύντομα). Ορίζει την άσκηση ως την «ικανότητα του ανθρώπου να αποκτήσει μια δεξιότητα μέσω επαναλήψεων, μέσω επαναλαμβανόμενων πράξεων, και στη συνέχεια να την εκλεπτύνει, να την αυξήσει ποσοτικά και να επιταχύνει τη διεξαγωγή της»<sup>10</sup>. Επίσης μέμφεται την ελλιπή ετοιμότητα των μαθητών για συστηματική άσκηση: «Επειδή ιδιαίτερα στα πρώτα σχολικά χρόνια — για να μιλήσουμε ακριβέστερα σε όλη τη σχολική ζωή — η θέληση για άσκηση σε πολλά αντικείμενα μάθησης δεν είναι έντονη, ... το σχολείο έχει προσπαθήσει επανειλημμένα να συγκροτήσει μια αποτελεσματική άσκηση»<sup>11</sup>. Αναφερόμενος στον Odenbach διακηρύσσει επίσης: «Το μάθημά μας πρέπει σήμερα περισσότερο από ποτέ άλλοτε να εκπληρώσει τον σκοπό του, δηλ. να βρει κατάλληλες μορφές άσκησης»<sup>12</sup>.

Τα όρια όμως αυτών των προτάσεων είναι δεδομένα, με την έννοια ότι αυτό που σημαίνει η άσκηση, ειδικά σε σχέση με το μάθημα, προϋποτίθεται ως γνωστό και δεν συζητείται πλέον. Έτσι π.χ. δεν τίθεται το ερώτημα, πόσο σκόπιμες μπορούν να [27/28] είναι και πόσο μπορούν να πραγματοποιούνται χωρίς απώλεια βασικών στοιχείων οι χαλαρώσεις και οι παιγνιώδεις μεταμφιέσεις της άσκησης, οι οποίες τόσο αναλυτικά μελετώνται. Εδώ τίθεται το ερώτημα, το οποίο και προωθεί τη συζήτηση, σχετικά με την ουσία της άσκησης και τη λειτουργία της στο όλο της ανθρώπινης ζωής.

Στο σημείο αυτό επανήλθε ο Fritz Loser με την εργασία του «Η άσκηση στο μάθημα και η συμβολή της σε μια παιδαγωγική θεωρία της διδασκαλίας και της μάθησης»<sup>13</sup>, και επανέφερε στο προσκήνιο την πρόταση για μια Παιδαγωγική Ανθρωπολογία, όπως την αναπτύξαμε στο Tübingen<sup>14</sup>, μεταφέροντάς την στο ειδικό πρόβλημα της διδακτικής άσκησης. Δηλαδή αντί η

Odenbach", *ibv-Journai, Informationsdienst des deutschen Instituts für Bildung und Wissen*, 13. Jahrg. 1975, Heft 5, σελ. 74-78.

<sup>7</sup> Ο.π. σελ. 5.

<sup>8</sup> Ο.π. σελ. 59 κ.εξ.

<sup>9</sup> Manfred Bönsch, *Beiträge zu einer kritischen und instrumentellen Didaktik*, Uni-Taschenbücher 516, München 1975.

<sup>10</sup> Ο.π. σελ. 149.

<sup>11</sup> Ο.π. σελ. 153.

<sup>12</sup> Ο.π. σελ. 155.

<sup>13</sup> Fritz Loser, "Die Übung im Unterricht und ihre Bedeutung für eine pädagogische Theorie des Lehrens und Lernens", *Zeitschrift für Pädagogik*, 14. Jahrg. 1968, σελ. 145-165.

<sup>14</sup> Για την Παιδαγωγική Ανθρωπολογία σύγκρ. γενικά: O.F. Bollnow, "Die anthropologische

άσκηση να εξετάζεται στα πλαίσια ενός ήδη έτοιμου και δεδομένου μοντέλου διεξαγωγής του μαθήματος, με βάση το ερώτημα, πώς μπορούν να αρθούν οι ατέλειες που δυστυχώς συχνά εμφανίζονται, ο Fritz Loser ξεκινά από την εμπειρία του μαθήματος, όπως αυτό είναι δεδομένο, με όλες τις προφανείς του ελλείψεις και αδυναμίες. Λέει σχετικά: «Αφετηρία μιας παιδαγωγικής θεωρίας περί μαθήματος πρέπει να είναι το ίδιο το μάθημα, ακόμα και όταν αυτό δεν είναι εκ πρώτης όψεως έτσι, όπως πρέπει να είναι»<sup>15</sup>, και θέτει το ερώτημα σχετικά με τον απαραίτητο χαρακτήρα των ασκήσεων, σχετικά με τη «συμβολή που παρέχει η άσκηση στην κατανόηση της διδασκαλίας και του μαθήματος»<sup>16</sup>. Όπως γενικά η φιλοσοφική-ανθρωπολογική θεώρηση ξεκινά από το γεγονός ότι κάθε μεμονωμένο φαινόμενο, που συναντάται μέσα στην ανθρώπινη ζωή, έχει μια ιδιαίτερη[28/29] συμβολή στην κατανόηση της ανθρώπινης ζωής, που με κανένα άλλο τρόπο δεν εξασφαλίζεται, έτσι και ο Loser είναι πεπεισμένος ότι «κάθε φαινόμενο του μαθήματος», επομένως και η άσκηση, μάλιστα και εκείνο που αρχικά εμφανίζεται ως ελάττωμα που μπορεί να αποφευχθεί μέσω μεγαλύτερης επιδεξιότητας, στην πραγματικότητα κατέχει «την अपαραβλεπτή μοναδικότητά του και την αναντικατάστατη σημαντικότητά του για το όλο μιας εξακολουθητικά ανανεώσιμης θεωρίας περί διδασκαλίας και μάθησης»<sup>17</sup>. Έτσι η άσκηση χρησιμοποιείται βάσει της γενικής ανθρωπολογικής θεώρησης «ως όργανο με το οποίο, με αναντικατάστατο τρόπο, επανέρχεται το ερώτημα για την ουσία του μαθήματος και της διδασκαλίας»<sup>18</sup>.

Αυτή την προβληματική πρόκειται εδώ να αναλάβουμε εκ νέου και να την προωθήσουμε με μια κάπως γενικότερη μορφή. Αδύνατο σημείο στον Loser είναι ότι στα πλαίσια μιας προβληματικής που αφορά τη Διδακτική, ξεκινά από το δεδομένο της άσκησης και θέτει το ερώτημα για την κατανόηση ενός σωστού μαθήματος, ωστόσο δεν ερωτά συστηματικά για την ουσία της ίδιας της άσκησης. Τούτο όμως δεν είναι πια δυνατό μέσα στα πλαίσια της προβληματικής που αφορά τη Διδακτική, αλλά οδηγεί ακόμα παραπέρα στο γενικότερο ερώτημα για τη λειτουργία της άσκησης σε συνάρτηση με την ανθρώπινη ζωή γενικά, ή με άλλη διατύπωση στο ερώτημα: Πώς πρέπει να συλλάβουμε την ανθρώπινη ζωή, ώστε η άσκηση να εμφανιστεί μέσα της ως μια σκόπιμη και απαραίτητη επίδοση, ως κάτι στο οποίο — και μόνο — η ανθρώπινη ζωή μπορεί να βρει την πλήρη πραγμάτωση της;

Αντί να αναζητούμε πρόσκαιρες βοήθειες, που μπορούν να παρακάμψουν προσωρινά τις δυσκολίες, οφείλουμε να πιάσουμε τον ταύρο από τα κέρατα. Από πού ξέρουμε λοιπόν, ότι η άσκηση πρέπει να είναι υποχρεωτικά ένας φορτικός καταναγκασμός, για να μπορέσουμε να υπερνικήσουμε το «ανυπότακτο γήινο κατάλοιπο της γνωσιακής και δεξιολογικής παροδικότητας και αβεβαιότητας»<sup>19</sup>; Μήπως αυτό είναι προϊόν μιας παρεξηγημένης άσκησης; Μήπως η άσκηση, εάν κατανοηθεί σωστά, δεν δημιουργεί χαρά μέσω κάποιων εξωτερικών κινήτρων, αλλά ήδη ως άσκηση; Μήπως δηλ. ο άνθρωπος ασκείται ευχαρίστως όχι εξαιτίας κά- [29/30] ποιας ωφέλειας στην οποία στοχεύει μέσω της άσκησης, αλλά από χαρά για την ίδια την άσκηση;

Πρέπει να αποβάλουμε τη σκέψη ότι η άσκηση είναι υπόθεση του μαθήματος, ή γενικότερα

Betrachtungsweise in der Pädagogik". *Neue Pädagogische Bemühungen*, Heft 23, Essen 1965. Werner Loch, "Die anthropologische Dimension der Pädagogik", *Neue Pädagogische Bemühungen*, Heft 1/2, Essen 1963. Klaus Giel, "Philosophie als Anthropologie", in: *Wege zur pädagogischen Anthropologie. Versuch einer Zusammenarbeit der Wissenschaften*, εκδ. από τον Andreas Flitner, Heidelberg 1963, σελ. 128-161. Friedrich Kümmel, "Kulturanthropologie", στον ίδιο τόμο σελ. 162-190.

<sup>15</sup> Loser, σελ. 150.

<sup>16</sup> Ο.π.

<sup>17</sup> Ο.π.

<sup>18</sup> Ο.π. σελ. 164.

<sup>19</sup> Aloys Fischer, ό.π. σελ. 62.

του αναπτυσσόμενου ανθρώπου. Πρέπει αντίθετα να αναγνωρίσουμε τον ρόλο της άσκησης από τις πρώτες ημέρες της παιδικής ηλικίας μέχρι τα βαθιά γερατειά. Κατ' ουσίαν η άσκηση ανήκει κατά τέτοιον τρόπο στον άνθρωπο «διά βίου», ώστε αυτός μόνο με διαρκή άσκηση μπορεί να πραγματώσει την πιο αυθεντική του οντότητα. Βάσει αυτής της γνώσης το πρόβλημα της άσκησης θα μας αποκαλυφθεί ακόμα και προς χρήσιν του σχολείου με έναν εντελώς νέο τρόπο.

Με αυτή την πρόθεση θα επιχειρήσουμε να πραγματευθούμε ακριβέστερα τη διεξαγωγή της άσκησης και τη σημασία της για την ολότητα της ανθρώπινης ζωής<sup>20</sup>. [30/31]

---

<sup>20</sup> Το ιδιαίτερο πρόβλημα των σωματικών ασκήσεων πρέπει εδώ (εκτός από μια μικρή προσθήκη στο τελικό διδακτικό μέρος, σελ. 79 κ.εξ.) να αφηθεί κατά μέρος, διότι η αναγκαία επ' αυτού ανθρωπολογική συζήτηση γύρω από τη σωματικότητα θα ξεπερνούσε τα πλαίσια της παρούσας εργασίας. Είναι ήδη χαρακτηριστικό ότι η γενική αντιπάθεια για την άσκηση στο σχολείο δεν αφορά και τις σωματικές ασκήσεις. Η βαθιά ανθρωπολογική σημασία της άσκησης στην αμοιβαία επίδραση μεταξύ σώματος, κόσμου και Εγώ, για πρώτη φορά στα νεότερα χρόνια αντιμετωπίστηκε με επιτυχία από τους θεωρητικούς των σωματικών ασκήσεων. Αναφέρω προπαντός τον Ommo Gruppe, *Grundlagen der Sportpädagogik, Anthropologisch-didaktische Untersuchungen*, München 1969, καθώς και: Heinz Nettkämper, *Der Leib und seine Übung in der Leibeserziehung*, Rattingen 1968.