

Otto Friedrich Bollnow, ΤΟ ΠΝΕΥΜΑ ΤΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ*

ΧΙΙ. Διδακτικές παρατηρήσεις

[π. 136-158]

Είχαμε αρχίσει με το ερώτημα για τη σωστή αντιμετώπιση της άσκησης στο σχολικό μάθημα, αλλά στην πορεία των διαλογισμών, εξαιτίας του καταναγκασμού των ίδιων των πραγμάτων, παρασυρθήκαμε όλο και πιο βαθιά στα έσχατα ηθικά ερωτήματα για την πραγματοποίηση του αληθινού ανθρώπινου Είναι, και αναγνωρίσαμε παράλληλα την αποφασιστική σημασία της άσκησης. Σ' αυτό μπορούμε να δούμε τώρα το σπουδαιότερο αποτέλεσμα των ερευνών μας. Αλλά κατ' ανάγκην απομακρυνθήκαμε από την αρχική προβληματική, που αφορούσε τη Διδακτική. Εάν τώρα, στο τέλος του δρόμου, επαναφέρουμε το αρχικό ερώτημα και ερωτήσουμε, ποιες συνέπειες προκύπτουν από τη μέχρι τώρα πορεία για μια σωστή διαμόρφωση του μαθήματος, σ' αυτό αντιπαρατίθεται πρωτύτερα το κρίσιμο ερώτημα, εάν διόλου οι συζητημένοι τύποι άσκησης του ενήλικου ανθρώπου μπορούν να μεταφερθούν στη μη εξελιγμένη ακόμα ψυχή του μικρού παιδιού, και αν μπορούν να λειτουργήσουν γόνιμα για το μάθημα.

1. Η πόλωση της προσοχής κατά τη Μαρία Μοντεσσόρι

Συστηματικές έρευνες στην κατεύθυνση αυτή φαίνεται ότι λείπουν μέχρι τώρα, αλλά ότι γενικά η εσωτερική συγκέντρωση και σε συνάρτηση με αυτήν το ξάνοιγμα προς μια βαθύτερη ζωή, ακόμα και στο μικρό παιδί, είναι δυνατό να συμβούν, το απέδειξε με πολύ εντυπωσιακό τρόπο η Μαρία Μοντεσσόρι, η οποία, όπως φαίνεται, ακριβώς βάσει τούτου εμφανίζεται μέσα σ' ένα εντελώς νέο φως. Χωρίς αυτό θα είχε λήξει εδώ και πολύ καιρό η [136/137] χάρη σε μια βαθύτερη κατανόηση ανακάλυψα αναγέννηση της Μοντεσσόρι.

Για πολύ καιρό αγνοούσε κανείς τη Μαρία Μοντεσσόρι, τουλάχιστο από την προοπτική της γερμανικής προσχολικής εκπαίδευσης, διότι είχε θεωρηθεί τελικά η ασχολία με το υλικό της (δηλαδή για παράδειγμα οι διαφορετικού μεγέθους ξύλινοι κύλινδροι που προσαρμόζονται σωστά σε διαφορετικού μεγέθους οπές) ως σχολειοποίηση διαφορετικών, μεμονωμένων λειτουργιών των αισθήσεων, από τις οποίες συντίθενται οι πολύπλοκες, αναγκαίες για τον έλεγχο της ζωής επιτεύξεις, και αυτό ερμηνεύθηκε ως έκφραση ενός έντονα φυσικοεπιστημονικού πνεύματος. Αισθανόταν κανείς λύπη για τα μικρά παιδιά, που έπρεπε να χρησιμοποιήσουν το υλικό αποκλειστικά για τον προκαθορισμένο σκοπό της άσκησης, και δεν επιτρεπόταν να παίζουν μ' αυτό ελεύθερα, όπως θα — έτσι πιστευόταν — ήταν σωστό για την παιδική ανάγκη.

Τώρα βέβαια δεν θα μπορούσε κανείς να παραβλέψει, πόσο έντονα η Μαρία Μοντεσσόρι είχε επηρεασθεί από το βιολογικό-θετικιστικό πνεύμα, όπως μάλιστα αυτό καθορίστηκε μέσω της προέλευσης της από την ιατρική, κατά τη χαρακτηριστική εποχή των αρχών του 19ου αιώνα. Αλλά την πραγματική της παιδαγωγική ευφυΐα δεν αποτιμά κανείς έτσι. Αυτό που η Μοντεσσόρι ήθελε να πετύχει με την απομόνωση κάθε μιας αισθητηριακής λειτουργίας, ήταν η πραγματοποίηση της άσκησης στην καθαρή της μορφή· διότι η άσκηση απαιτεί, όπως το

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

θεμελιώσαμε ακριβέστερα σε προηγούμενο χωρίο¹, την αποδέσμευση της ατομικής επίδοσης που μέλλει να οδηγηθεί σε τελειότητα. Αυτή ως τέτοια είναι πάντα άσκοπη. Αυτό όμως στο οποίο κατέληξε η Μαρία Μοντεσσόρι, δεν ήταν η ξεχωριστή δεξιότητα, ούτε και η ολότητα των δεξιοτήτων. Όποιος την κρίνει απ' αυτή την πλευρά, έχει σίγουρα παρεξηγήσει τις βασικές ιδέες της. Εκεί όπου έδωσε σημασία, ήταν μόνο η μεταβολή του ανθρώπου ως ολότητας. Ίσως δεν διέβλεψε η ίδια ολοκάθαρα αυτόν τον εσώτα- [137/138] το πυρήνα της μεθόδου της, αλλά αυτός προκύπτει ολοφάνερα από τις μαρτυρίες που διαθέτουμε.

Η Μοντεσσόρι περιγράφει την ξεχασμένη αφοσίωση του παιδιού στην άσκηση του. Φέρνει σχετικά το παράδειγμα ενός μικρού κοριτσιού, το οποίο έχει επαναλάβει 44 φορές την άσκηση των ξύλινων κυλίνδρων που τοποθετήθηκαν στις σωστές οπές, και δεν ενοχλείται πλέον από καμιά αναταραχή του περιγύρου του σ' αυτήν την πράξη, η οποία το γεμίζει με βαθιά ευχαρίστηση². Η Μοντεσσόρι δεν ενδιαφέρεται στη συνέχεια για εκείνο που οφείλει το παιδί να κάνει με την αποκτηθείσα ικανότητα, αλλά μόνο για τη βαθύτατη μεταβολή του παιδιού μέσα από την εμπειρία της άσκησης αυτοσυγκέντρωσης. Μιλάει για «πόλωση της προσοχής», στα ύστερα κείμενα της για «ομαλοποίηση» [«Normalisierung»]. Γράφει: «Κάθε φορά που συνέβαινε μια τέτοια πόλωση της προσοχής, το παιδί άλλαζε εντελώς. Γινόταν πιο ήσυχο, σχεδόν εξυπνότερο και ομιλητικότερο. Αποκάλυπτε ασυνήθιστες εσωτερικές ποιότητες, που θυμίζουν τα ανώτατα φαινόμενα της συνείδησης, όπως εκείνο του προσηλυτισμού»³.

Είναι σημαντικό ότι σ' αυτό το σημείο αναφέρεται η έννοια του προσηλυτισμού, που αντλείται από τη θρησκευτική περιοχή. Είναι πραγματικά η καταλληλότερη έκφραση για το περιγραφόμενο εδώ συμβάν. Δεν πρόκειται για μια οποιαδήποτε ανάταση. Θα ήταν επίσης πολύ λίγο, εάν πρόβαλλε κανείς μόνο την αιφνίδια μορφή του γεγονότος, κάτι που η Μαρία Μοντεσσόρι χαρακτηρίζει ως «έκρηξη»: είναι πολύ περισσότερο η ριζική μεταβολή που συμβαίνει εδώ μέσα στον άνθρωπο. Αυτό λέει αμέσως μετά από το παραπάνω χωρίο: «Αυτό μπορούμε να σκεφθούμε για τη ζωή του ανθρώπου, η οποία μπορεί να συμβεί να χάνεται ανάμε- [138/139] σα στα πράγματα σε μια υποβαθμισμένη, χαοτική κατάσταση, μέχρι που ένα ειδικό αντικείμενο την ανασύρει με δύναμη και την σταθεροποιεί — τότε βιώνει ο άνθρωπος την αποκάλυψη του εαυτού του και αισθάνεται ότι αρχίζει να ζει»⁴. Είναι η «αληθινή ζωή», η οποία προβάλλει εδώ απέναντι στην κατάσταση του κατακερματισμού. Η Μοντεσσόρι μιλάει με έμφαση για τη «συγκλονιστική και γι' αυτό άγνωστη φύση ..., η οποία όμως είναι η αληθινή»⁵. Πρόκειται για μια αυστηρή δυστική αντίληψη περί ανθρώπου, που ταιριάζει στην αρχαία χριστιανική παράδοση. Η Μαρία Μοντεσσόρι μιλάει με έμφαση για «διπλή φύση του ανθρώπου, εκείνη του ανθρώπου της δημιουργίας και εκείνη του έκπτωτου ανθρώπου»⁶.

Αυτή την «αληθινή ζωή», στην οποία φθάνει το παιδί με την άσκηση της ικανότητας, αποδίδει η Μαρία Μοντεσσόρι και με την έννοια της τάξης [Ordnung]. Έτσι λέγει σε μια

¹ Σύγκρ. παραπάνω σελ. 56-7.

² Maria Montessori, *Schule des Kindes. Montessori-Erziehung in der Grundschule*, εκδόθ. από τον Paul Oswald και τον Günter Schulz-Benesch, Freiburg 1976, σελ. 69 κ.εξ. Για τη Μοντεσσόρι σύγκρινε γενικά τη Brigitte van Veen-Bosse, in: *Neue Aspekte der Reformpädagogik*, εκδόθ. από τον Otto Friedrich Bollnow, *Anthropologie und Erziehung*, τόμ. II, Heidelberg 1964.

³ Ο.π. σελ. 70

⁴ Ο.π. σελ. 70-1.

⁵ Maria Montessori, *Kinder sind anders*, μετάφρ. από τους Percy Eckstein και Ulrich Weber, Stuttgart ²1952, σελ. 205.

⁶ Ο.π. σελ. 214.

συμπυκνωμένη διατύπωση: «Το παιδί διατάσσεται»⁷. Αυτό σημαίνει ότι οι μέχρι τώρα κατακερματισμένες και αντίθετες κατευθύνσεις του Είναι του συντάσσονται σε ένα μεστό νοήματος Όλο, και σ' αυτό το γεγονός η Μοντεσσόρι βλέπει το καθοριστικό γεγονός στο οποίο ανάγονται όλα, αν είναι να ωριμάσει η μετέπειτα ζωή. «Σ' αυτό το αξίωμα του Είναι ή του μη-Είναι στηρίζονται όλα ή τίποτα» (ό.π.).

Επίσης από αυτή την εντέλει θρησκευτική σχέση μπορεί να κατανοήσει κανείς τις ασκήσεις ησυχίας και τεταμένης ακοής, που αναπτύχθηκαν από τη Μαρία Μοντεσσόρι και μεγαλοποιούνται εύκολα από κάποιον που δεν κατέχει τα πράγματα. Πρόκειται για την κατασίγηση της ανήσυχης ατομικής θέλησης και για την υπάκουη-ακουστική διαθεσιμότητα απέναντι στη χαμηλή φωνή, η οποία μιλάει στον άνθρωπο. [139/140]

Αναφέρθηκα κάπως διεξοδικά στο παράδειγμα της Μαρίας Μοντεσσόρι όχι μόνο επειδή δείχνει, πώς μπορεί να βρει εφαρμογή και στην πρώιμη παιδική ηλικία η δική μου αντίληψη για το νόημα της άσκησης, αλλά επειδή ταυτόχρονα η περιγραφή της διαδικασίας μεταβολής κατά την άσκηση είναι μια αξιόλογη επιβεβαίωση της παραπάνω άποψης. Είναι προπαντός η προβαλλόμενη κατά τις περιγραφές της αυστηρή αντίθεση μεταξύ της καθημερινής ζωής που χάνεται στον κατακερματισμό, και της «αληθινής ζωής», η οποία προβάλλει με την έντονη άσκηση. Είναι ο τονισμός της ριζοσπαστικότητας αυτής της μεταβολής, η οποία οδηγεί στη σύγκριση με το θρησκευτικό βίωμα του προσηλυτισμού. Τελικά είναι μια θρησκευτική εμπειρία, η οποία αδράχνει εδώ τον άνθρωπο κατάβαθα.

Ουσιαστικό είναι επίσης ότι αυτή η εσωτερική μεταβολή του παιδιού, που συγκρίνεται με τον προσηλυτισμό, δεν προκύπτει με την ευθεία οδό, αλλά μόνο με μια εξωτερική πράξη, κατά την εξάσκηση μιας χειρωνακτικής δεξιότητας⁸. Κατά πόσο τούτο ισχύει και για τον ενήλικο, ή κατά πόσο είναι και γι' αυτόν δυνατή η εσωτερική μεταβολή με τον ευθύ δρόμο της αυτοσυγκέντρωσης (η οποία βέβαια είναι επίσης μια άσκηση), παραμένει εδώ ανεξήγητο. Πολλά συνηγορούν οπωσδήποτε και για τον ενήλικο υπέρ μιας παρέκκλισης μέσω μιας αυτοσυγκεντρωμένης εξωτερικής δραστηριότητας.

2. Το παιχνίδι των «τύπων ωραιότητας» κατά τον Friedrich Fröbel

Πρέπει όμως, έστω σύντομα, να θυμηθούμε ανάλογες σκέψεις του Fröbel. Η ομοιότητα γίνεται ίσως σαφέστερη στο τρίτο από τα παιχνίδια του, στον κύβο, ο οποίος με τρεις [140/141] παράλληλες προς την επιφάνεια των πλευρών εντομές χωρίζεται σε οκτώ επιμέρους κύβους από τις μισές ακμές. Με κανονισμένες μετατοπίσεις, όπου κανείς ξεδιπλώνει τους επιμέρους κύβους από το κλειστό μπλοκ σε μια απαλότερη στεφάνη και με προοδευτικά κυκλοτερή κίνηση τους επαναφέρει στο μπλοκ, προκύπτουν συμμετρικοί τύποι γοητευτικής ωραιότητας⁹. Η παρακολούθηση αυτών των νόμιμων κινήσεων είναι μια τέτοια άσκηση αυτοσυγκεντρωμένης παρατήρησης και συμβίωσης. Από εδώ εξηγείται επίσης η συχνά παρεξηγημένη άποψη του Fröbel, ότι ένας ενήλικος «αρχηγός παιχνιδιού» οφείλει να

⁷ Ο.π. σελ. 117.

⁸ Σύγκρ. B. van Veen-Bosse: «Το παιδί δεν περνάει κατά την ωρίμανση του τον δρόμο μιας καθαρά εννοιακής αυτοσυγκέντρωσης. Οι κινήσεις του και προπαντός οι πράξεις των χειρών του το κρατούν κοντά στα πράγματα». Ο.π. σελ. 122.

⁹ Friedrich Fröbel, *Theorie des Spiels, III. Aufsätze zur dritten Gabe, deminmal in jeder Raumrichtung geteilten Würfel*, εκδόθ. από την Erika Hoffmann, *Kleine Pädagogische Texte*, Heft 21, Langensalza ²1947.

Για τον Fröbel σύγκρ. Otto Friedrich Bollnow, *Die Pädagogik der deutschen Romantik*, Stuttgart ³1977, σελ. 194κ.εξ.

εμποδίζει κάθε αυθαίρετη χρήση και να καιροφυλακτεί για να τηρούνται οι προδιαγραφμένες κινήσεις. Μόνο με πλήρη αφοσίωση στις επιτελούμενες με αυστηρή νομιμότητα κινήσεις μπορεί να αναπτύσσεται εκείνη η «ευσεβής διάθεση του πνεύματος», για την οποία ομιλεί ο Fröbel, στην οποία μπορεί να διαισθανθεί κανείς την επικράτηση του «σφαιρικού νόμου» που διωφαίνει όλο τον κόσμο.

Εδώ μπορούμε να θυμηθούμε και τα παιχνίδια των «μητρικών και θωπευτικών τραγουδιών», που ενώ ταυτόχρονα ασκούν συγκεκριμένες δεξιότητες των μελών, οδηγούν στη διαισθητική κατανόηση ενός βαθύτερου νοήματος που κρύβεται μέσα στον κόσμο¹⁰.

3. Πλαίσιο και θέμα μιας Διδακτικής της άσκησης

Με τις εμπειρίες του πρώιμου παιδικού εδώ-Είναι, που με έμφαση περιέγραψε η Μαρία Μοντεσσόρι, θα πρέπει να έχει διασφαλισθεί η μεταφορά των γνώσεων που αποκτήθηκαν αναφο- [141/142] ρικά με την ανθρωπολογική λειτουργία της άσκησης του ενήλικου, στο παιδικό εδώ-Είναι και μαζί στα προβλήματα του σχολικού μαθήματος. Αλλά για μια συστηματική Διδακτική αυτό το υπόβαθρο δεν επαρκεί. Πρέπει να λάβουμε υπόψη ότι οι αναφερθείσες εμπειρίες της Μαρίας Μοντεσσόρι σχετίζονται αποκλειστικά με τη διάπλαση συγκεκριμένων σωματικών επιτηδειοτήτων, και εκτός τούτου αφορούν μια συγκεκριμένη πρώιμη ηλικία της ζωής, που βρίσκεται ακόμα στον προσχολικό χρόνο. Για να μπορέσουμε να χειρισθούμε το πρόβλημα της Διδακτικής γενικά, πρέπει να το τοποθετήσουμε σ' ένα πάρα πολύ ευρύτερο πλαίσιο.

Για να μη χάσουμε εδώ τον προσανατολισμό και για να μη μας διαφύγουν στη θέση αυτή ενδιαφέροντα ερωτήματα, θα πρέπει να συγκρατήσουμε οπωσδήποτε την έννοια της άσκησης στο μέχρι τώρα αναπτυγμένο στενό πνεύμα, και αφού διακρίνουμε τις περιοχές του θεωρητικού και του πρακτικού, της γνώσης και της ικανότητας, να την περιορίσουμε τελικά στην περιοχή της ικανότητας. Η άσκηση με το αληθινό της νόημα, για να το θυμηθούμε ακόμα μια φορά¹¹, δεν έχει θέση εκεί όπου πρόκειται για απόκτηση γνώσης ή κρίσης, άρα γενικά στην περιοχή της θεωρητικής γνώσης, και σε συνάρτηση προς το μάθημα, παντού εκεί όπου πρόκειται για μετάδοση επιστημονικών γνώσεων. Ασκήσεις όμως δεν ταιριάζουν, όπως στη συνέχεια εκθέσαμε¹², εκεί όπου πρόκειται για τη φροντίδα ανθρώπινων σχέσεων, και μάλιστα τόσο στην ιδιωτική περιοχή, στον αγαπητικό περίγυρο με τον συγκεκριμένο άνθρωπο, όπως και στη δημόσια περιοχή, στην πολιτική πράξη. Αναντίρρητα όμως αυτά τα προβλήματα βρίσκονται έξω από την περιοχή της Διδακτικής. Αλλά οι ασκήσεις είναι προπαντός στην υπαρξιακή περιοχή άσκοπες και αδύνατες. Οι ασκήσεις είναι αντίθετα κατάλληλες εκεί και μόνο εκεί, όπου πρόκειται για την απόκτηση ορισμένων πρακτικών δεξιοτήτων, οι [142/143] οποίες οφείλουν με την άσκηση να αναχθούν με διαρκή πρόοδο σε ικανότητες.

Εδώ όμως, κατά την διακανονισμένη ανάπτυξη της ικανότητας, προκύπτει για τη Διδακτική μια ευρύτερη περιοχή θεμάτων, η οποία, επειδή μέχρι τώρα δεν είχε επαρκώς εξετασθεί αναφορικά με την ιδιότυπη παρέκκλιση της από τη θεωρητική προβληματική, δεν έχει μελετηθεί συστηματικά. Για να την προσεγγίσουμε ταιριαστά, πρέπει να θυμηθούμε ότι αυτό που αναλύεται στην εκτεταμένη βιβλιογραφία για τη θεωρία της γνώσης κάτω από την έννοια

¹⁰ *Friedrich Fröbels Mutter- und Koselieder*, εκδόθ. από τον Johannes Prüfer, Leipzig 1927.

¹¹ Σύγκρ. παραπάνω, σελ. 38-40.

¹² Σύγκρ. παραπάνω, σελ. 131-3.

της άσκησης, αφορά σχεδόν αποκλειστικά τις γνωστικές διαδικασίες της μάθησης και γι' αυτό δεν προωθεί τους δικούς μας σκοπούς¹³. Πρέπει λοιπόν να διασαφηνίσουμε ότι εισερχόμαστε στη νέα αυτή χώρα της διδακτικής περιοχής, για την οποία δεν μπορούμε να στηριχθούμε σε γνωστές νεότερες έρευνες. (Κατά πόσο στην παλαιότερη «προεπιστημονική» βιβλιογραφία για τη Διδακτική, καθώς και για το βασικό μάθημα της γραφής και της ανάγνωσης, εμπεριέχονται και για μας χρήσιμες παρατηρήσεις, είναι θέμα που απαιτεί μια ξέχωρη ιστορική έρευνα, η οποία, όσο ενδιαφέρουσα και αν θα ήταν, θα έβγαινε έξω από τα όρια της παρούσας μελέτης.)

Πώς μια τέτοια Διδακτική της αποκτούμενης με την άσκηση ικανότητας θα μπορούσε να εφαρμοσθεί στους διαφορετικούς κλάδους μαθημάτων, που αφορούν το ερώτημα μας, δεν μπορεί πια να θεμελιωθεί με γενικές φιλοσοφικές-ανθρωπολογικές γνώσεις. Αυτό μπορεί να αναπτυχθεί μόνο στη συγκεκριμένη σχολική εργασία ως προς τους αντίστοιχους κλάδους με κατάλληλα παραδείγματα. Αυτό όμως βρίσκεται πέρα από τις δυνατότητες της παρούσας έρευνας, που τείνει προς την επεξεργασία του βασικού πλαισίου. Σε τούτη τη θέση μπορώ μόνο να επιχειρήσω, σε μια τελική επισκόπηση, να δώσω μερικές γενικές κατευθυντήριες γραμμές. Αυτές θα πρέπει, σύμφωνα με τη φύση των πραγμάτων, να ακολουθήσουν διπλή κατεύθυνση: [143/144] Από τη μια πλευρά τίθεται το ερώτημα, ποιο τύπο πρέπει να έχει το υλικό που πρόκειται να μελετηθεί, για να καταστεί δυνατή μια επιτυχής άσκηση μ' αυτό. Από την άλλη πλευρά η διαδικασία της αφομοίωσης, η πορεία της ίδιας της άσκησης, κατανοείται ακριβέστερα μέσα από διδακτικό πρίσμα.

4. Η τέχνη ως αντικείμενο άσκησης

Αν επιχειρήσει κανείς να εφαρμόσει συστηματικά την άσκηση στο μάθημα, θα το πετύχει για τόσο και μόνο για τόσο διάστημα, όσο χρειάζεται, όπως τονίσαμε παραπάνω, ώστε η σχετική ικανότητα να καταλήξει σ' ένα συστηματικά διαμορφωμένο τύπο, ο οποίος υπακούει σε κανόνες. Αυτή την συστηματικά διαμορφωμένη ικανότητα την χαρακτηρίζουμε γενικά ως τέχνη (σε αντίθεση προς τη γνώση και την επιστήμη). Μέχρι τώρα πήραμε την έννοια ασυλλόγιστα, εκεί όπου, όπως στην τοξοβολία, κάναμε λόγο για άσκηση ορισμένων τεχνών. Εάν στη σημερινή γλωσσική χρήση η έννοια της τέχνης περιορίζεται βασικά στην αισθητική περιοχή, στις λεγόμενες καλές τέχνες, και μόνο εντελώς ευκαιριακά αμυνόμενος κανείς κατά του ερασιτεχνισμού επισημαίνει ότι η τέχνη [Kunst] προέρχεται από την ικανότητα [Können], η γενική χρήση της ανταποκρίνεται παρόλα αυτά στην αρχαία, μεστή σημασία της λέξης «τέχνη». Σύμφωνα βέβαια με την πληροφορία των λεξικών, σε αντιστοιχία προς την πρωταρχική σημασία της λέξης «können» [= δύνασθαι], από την οποία παράγεται, η λέξη «τέχνη» σημαίνει αρχικά τη γνώση. Αλλά επειδή αυτή η γνώση δεν είχε ακόμα παγιωθεί θεωρητικά, μπορούσε ήδη από πολύ ενωρίς να παίρνει το «παρεμφερές νόημα της εφαρμογής», και κατά συνέπεια «μπόρεσε να χρησιμοποιηθεί για να αποδώσει μια ιδιαίτερη ικανότητα, μια ' δεξιότητα', η οποία αποκτάται με άσκηση και διδασκαλία»¹⁴. Η λέξη αποδίδει [144/145] επίσης ευρύτερα την «υποστασιοποιημένη ικανότητα»^{14α}. Εάν όμως κάτι «δεν είναι τέχνη», αυτό σημαίνει ότι δεν είναι δύσκολο και δεν χρειάζεται καμιά ιδιαίτερη επιτηδειότητα.

¹³ Σύγκρ. παραπάνω, σελ. 40-1, 60.

¹⁴ Trübners Deutsches Wörterbuch, 4ος τόμ., Berlin 1943, σελ. 304 κ.εξ.

^{14α} Για κανόνα συγκρ. Rüdiger Bubner, *Handlung, Sprache und Vernunft, (Grundbegriffe praktischer Philosophie*, Frankfurt a.M. 1976, σελ. 175-184.

Με την έννοια αυτή, στην παραδοσιακή γλώσσα κάθε χειρωνακτικό επάγγελμα είναι τέχνη, όπως παραδίδεται στον παλιό χαιρετισμό του πλανόδιου χειρώνακτα: «Ο θεός χαιρετά την τέχνη!», ή όταν χαρακτηρίζεται το τυπογραφικό επάγγελμα με ένα σκόπιμα διπλό νόημα ως η «μαύρη τέχνη». Έτσι χαρακτηρίζεται γενικά κάθε δραστηριότητα ως τέχνη, όταν αντικειμενικοποιείται σε ένα συγκροτημένο σύστημα τρόπων διεξαγωγής, το οποίο στη συνέχεια προωθείται ως «θεωρία» από τον μάστορα στον μαθητευόμενο. Με την έννοια αυτή μια εργασία γίνεται «έντεχνα», ή «σύμφωνα με όλους τους κανόνες της τέχνης». Όποιος προσκρούει σ' αυτούς τους κανόνες από απροσεξία, διαπράττει «τεχνικό λάθος» και μπορεί γι' αυτό να κληθεί σε λογοδοσία.

Σε κάθε χειρωνακτική δραστηριότητα διαμορφώνονται με την εμπειρία και τη συνήθεια ορισμένοι σταθεροί τρόποι διεξαγωγής, τους οποίους πρέπει κανείς να κατέχει, για να μπορεί να εκτελεί μια καλή εργασία, και να μπορέσει στη συνέχεια να την μεταδώσει ως θεωρία μέσα στα πλαίσια της χειρωνακτικής παράδοσης. Μόλις η χειρωνακτική επιτηδειότητα φθάσει σε ένα ορισμένο βαθμό δυσκολίας, προκύπτει η αναγκαιότητα συστηματοποίησης της άσκησης με κατάλληλο τρόπο. Αυτό συμβαίνει με τη βοήθεια ορισμένων κανόνων. Και όσο η ικανότητα οδηγείται και διατηρείται μέσα στα πλαίσια μιας παράδοσης ορισμένων κανόνων, την χαρακτηρίζουμε ως τέχνη.

Για μια Διδακτική της άσκησης και της ικανότητας προκύπτει βάσει των παραπάνω το ερώτημα σχετικά με την ουσία και τον τρόπο επίδρασης του κανόνα. Ένας κανόνας είναι, γενικά, μια εντολή [Anweisung] για μια δραστηριότητα. Αλλά [145/146] κάθε εντολή δεν ακολουθεί τον τύπο ενός κανόνα. Μια διαταγή δίνεται και εκτελείται. Αντίστοιχα πορεύεται κάποιος σύμφωνα με κάποιες οδηγίες χρήσης, λ.χ. μιας καινούριας οικιακής συσκευής. Και στις δύο περιπτώσεις αυτό που είναι να γίνει, είναι ξεκάθαρα προδιαγεγραμμένο. Μόνο με την έννοια αυτή μιλάει κανείς για εκτέλεση. Κάτι διαφορετικό υπάρχει στη συμβουλή, την οποία δίνει κάποιος σε έναν άλλο άνθρωπο, και η οποία μπορεί να ακολουθηθεί απ' αυτόν αυτόβουλα ή και να μην ακολουθηθεί. Και σ' αυτή την περίπτωση, αυτό που πρέπει να κάνει κάποιος, εάν ακολουθήσει τη συμβουλή, είναι κατά το περιεχόμενο με σαφήνεια δεδομένο. Σ' όλες αυτές τις περιπτώσεις πρόκειται για εφαρμογή προδιαγραφών.

Αντίθετα οι κανόνες δεν προσδιορίζουν τη συμπεριφορά μ' αυτόν τον ευθύ και πλήρη τρόπο. Έχουν μάλλον τον χαρακτήρα της γενικότητας. Ρυθμίζουν μόνο την εκάστοτε ιδιαίτερη πράξη, κατευθύνοντας την επιτέλεση της μέσα σε καθορισμένα πλαίσια. Προβάλλουν «κανόνες παιχνιδιού», που πρέπει να ακολουθηθούν, όπως π.χ. στο σκάκι, όπου ορίζονται επιτρεπτές και ανεπίτρεπτες κινήσεις, και μόνο έτσι καθιστούν δυνατό ένα «παιχνίδι», του οποίου όμως τις επιμέρους κινήσεις πρέπει να επιλέξει ο ίδιος ο παίκτης μέσα σε προδιαγεγραμμένα από κανόνες πλαίσια.

5. Η αντίθεση τέχνης και επιστήμης

Σ' αυτή την περιεκτική έννοια της τέχνης εμπεριέχονταν αρχικά και οι επιστημονικοί κλάδοι, και στον Μεσαίωνα αλλά και αργότερα κατά τους νεότερους χρόνους μιλούσε κανείς για τις επτά ελεύθερες τέχνες (το trivium και το quadrivium). Αυτές διδάσκονταν στα Πανεπιστήμια και στις Σχολές Καλών Τεχνών, οι οποίες για τον λόγο αυτό κατείχαν ιδιαίτερη θέση ανάμεσα στις άλλες Σχολές. Αυτές οι σχέσεις όμως άλλαξαν ριζικά με τη γένεση της νεότερης Φυσικής, με την ιδιότυπη επιστημονική της έννοια, που στηρίζεται στο ελεγχόμενο πείραμα και στη μαθηματική αντιμετώπιση. [146/147]

Πάνω στο έδαφος της νεότερης επιστήμης αναπτύχθηκε στη συνέχεια η μοντέρνα τεχνολογία. Αλλά μολονότι η τεχνολογία είναι βέβαια ένας τρόπος της πράξης, ως εφαρμοσμένη επι-

στήμη είναι εντελώς διαφορετική από μια τέχνη που μαθαίνεται με άσκηση. Εδώ αξιολογούνται για πρακτικούς σκοπούς τα αποτελέσματα, που προέκυψαν πρωτίτερα σε θεωρητικό επίπεδο. Αυτό όμως απαιτεί μια ριζικά διαφορετική πνευματική στάση, που διαμορφώνεται με επιστημονική πειθαρχία. Με την έννοια αυτή η τεχνολογία είναι η μορφή πράξης, που καθίσταται δυνατή μέσω της επιστήμης.

Για την τεράστια σημασία αυτής της νέας επιστημονικής αντίληψης και της τεχνολογίας που στηρίζεται σ' αυτήν, δεν μπορεί να υπάρξει καμιά αμφιβολία. Αλλά εάν τώρα επιχειρήσουμε, κάτω από την επίδραση της ραγδαία εξελισσόμενης Φυσικής, να προσαρμόσουμε όλους τους άλλους κλάδους, τους οποίους αντιμετώπιζαν παλαιότερα ως τέχνες, σ' αυτό το μεθοδολογικό ιδεώδες και να τους μετατρέψουμε σε επιστήμες νεότερου τύπου, μένει να τεθεί το ερώτημα — και μάλιστα ακριβώς με σημείο αναφοράς τη Διδακτική —, κατά πόσο αυτό είναι δυνατό σε όλες τις περιπτώσεις εξίσου. Είναι αξιοσημείωτο ότι ακόμα και σήμερα γίνεται λόγος για την Ερμηνευτική ως τέχνη ερμηνείας γλωσσικών κειμένων και όχι ως επιστήμη. Ο πολυσυζητημένος ερμηνευτικός κύκλος, ο οποίος εντάσσεται τόσο άσχημα σε μια μονοσήμαντα προοδευτική επιστημονική θεμελίωση, είναι η έκφραση μιας καλλιτεχνικής πορείας που καθοδηγείται από κανόνες. Ακόμα και η ατέρμονη συζήτηση για τον επιστημονικό χαρακτήρα των επονομαζόμενων επιστημών του πνεύματος — ακόμα και η δυσκολία να μεταφρασθεί αυτή η έννοια στα γαλλικά ή στα αγγλικά — έχει εδώ τις βαθύτερες ρίζες της.

Αντίστοιχα μένει επίσης να τεθεί το ερώτημα, κατά πόσο όλοι οι τύποι της πράξης — στην πολιτική και στην επιστήμη, στη δικαστική εξουσία και στην ιατρική πρακτική και (σ' αυτήν που μας απασχολεί εδώ) στην εκπαίδευση — μπορούν να μεταλλαγούν σύμμετρα στη μορφή μιας εφαρμοσμένης επιστήμης κατά το πρότυπο της τεχνολογίας. [147/148]

6. Τέχνη και επιστήμη μέσα στο μάθημα

Η εξάπλωση της νεότερης επιστήμης επιδρά αναγκαστικά και στο σχολείο. Οι παραδοσιακοί κλάδοι μάθησης διαμορφώνονται σε μεγάλο βαθμό κατά το πρότυπο των επιστημών. Καταβάλλεται προσπάθεια να συμβαδίζει κανείς με το πιο σύγχρονο επίπεδο των επιστημών. Ας θυμηθούμε μόνο την επίδραση των μοντέρνων Μαθηματικών και της μοντέρνας Γλωσσολογίας ήδη στις πρώτες τάξεις. Αυτή η εξέλιξη μέσα σ' ένα κόσμο διαμορφωμένο από τη μοντέρνα τεχνολογία, είναι εύλογη και αναγκαία. Θα ήταν παράλογο να θελήσουμε να αντιταχθούμε. Το επακόλουθο όμως είναι ότι σ' αυτές τις περιοχές οι ασκήσεις με το αληθινό τους νόημα δεν έχουν πια καμιά θέση, κι έτσι χάνεται και η παιδαγωγική επίδραση του ασκείσθαι. Γι' αυτό πρέπει να εξετασθεί, πού αλλού μπορεί να βρει η άσκηση τον κατάλληλο τόπο της.

Να ασκείται μπορεί κανείς μόνο στα πλαίσια μιας τέχνης. Γι' αυτό τίθεται το ερώτημα, ποιοι κλάδοι μαθημάτων ακόμα και κάτω από την πίεση του επιστημονικού πνεύματος μπορούν να διατηρήσουν τον χαρακτήρα τους ως τέχνες, κι έτσι μπορούν να αξιώσουν ένα εκπαιδευτικά γόνιμο ασκείσθαι. Προς τούτο προσφέρονται αρχικά οι χειρωνακτικοί και μουσικοί κλάδοι, οι οποίοι σ' αυτή τη συνάρτηση, ως αντίβαρο στους θεωρητικούς κλάδους, αποκτούν μια υψηλή λειτουργική σημασία. Αλλά επειδή, ιδωμένοι ρεαλιστικά, οι μουσικοί κλάδοι κατέχουν μια περιθωριακή θέση, τίθεται ευρύτερα το ερώτημα, εάν και στους θεωρητικούς κλάδους η επιστημονική αντιμετώπιση είναι κατάλληλη σε όλες τις περιπτώσεις εξίσου, ή μήπως υπάρχουν και σ' αυτούς ευρείες περιοχές που αντιμετωπίζονται καλύτερα ως τέχνες, και όπου η απόκτηση μιας ικανότητας στηρίζεται σε άσκηση καθοδηγούμενη από κανόνες. Προς τούτο ίσως — για να πάρουμε μόνο ένα παράδειγμα — θα ταίριαζε ιδιαίτερα η τέχνη της γλωσσικής έκθεσης προφορικά και γραπτά, ειδικότερα η ακριβής περιγραφή

αντικειμένων ή καταστάσεων. Εάν μάλιστα αναγνωρίσει κάποιος την τεράστια σημασία της σωστής άσκησης [148/149] για την απελευθέρωση από την αιχμαλωσία στο Εγώ [Ich-Befangtheit] και για την υπέρβαση της καθημερινής ανησυχίας, γεννιέται το ερώτημα, εάν θα έπρεπε ακόμα και μέσα στους επιστημονικά διαμορφωμένους κλάδους να βρεθούν ιδιαίτερες περιοχές, ή στην ανάγκη ακόμα και να καθιερωθούν νέοι κλάδοι, μέσα στους οποίους η άσκηση θα πάρει την κατάλληλη θέση της.

Σ' αυτή τη συνάφεια ας εκτεθεί ένα ακόμα σημαντικό σημείο στη σχέση μεταξύ επιστημονικού μαθήματος και μετάδοσης μιας τέχνης μέσω καθοδηγούμενης άσκησης. Οι επιστήμες αρχίζουν πάντα από τη βάση, δηλαδή από μια αρχική αφετηρία, και προϋποθέτουν ότι ο μαθητής που τις σπουδάζει, δεν γνωρίζει ακόμα τίποτα γι' αυτές. Η γνώση, την οποία ίσως αυτός κατέχει, φαίνεται σε μεγάλο βαθμό ενοχλητική. Όπου όμως είναι δυνατό να αποκτήσει κάποιος μια ικανότητα μέσω άσκησης, είτε αυτή είναι σωματική είτε πνευματική είτε χειρωνακτική, πρέπει ο άνθρωπος να την κατέχει κατά κάποιον τρόπο ανέκαθεν, ώστε στη συνέχεια μέσω άσκησης να την προαγάγει σε μια πιο τέλεια ικανότητα. Η άσκηση δεν αρχίζει ποτέ εντελώς εξ αρχής. Αφορά πάντα τη μετάβαση από μια κάποια, έστω και ατελή ικανότητα, σε μια τελειότερη, που ποτέ δεν τελειοποιείται απόλυτα. Ακόμα και όταν ο άνθρωπος οφείλει να μάθει μια εντελώς καινούρια τέχνη, χρησιμοποιεί ασκήσεις μόνο αφού έχει μάθει ήδη τα αρχικά στοιχεία.

7. Η σωματική αγωγή. Άσκηση και training

Ιδιαίτερη σπουδαιότητα αποκτά έτσι η σωματική αγωγή. Αλλά ακριβώς εδώ προκύπτουν νέες δυσκολίες. Στην αντίληψη για τον σωστό τρόπο άσκησης αντιπαρατίθεται η βαθιά ριζωμένη παρεξήγηση, που αφορά τη σχέση του ανθρώπου με το σώμα του. Για να διευκρινισθεί αυτό, πρέπει να ανατρέξουμε λίγο μακρύτερα. Ο Michel Foucault έδειξε στο βιβλίο του *Επιτήρηση και* [149/150] *τιμωρία*¹⁵, με έναν καθόλα πνευματώδη τρόπο, με τεκμήρια που στηρίζονται σε πλούσιο υλικό, ότι κατά τον 17ο και 18ο αιώνα (τον «κλασικό αιώνα» των Γάλλων) παράλληλα προς τη νέα Φυσική, που στρεφόταν προς την κυριαρχία της φύσης, αναπτύχθηκε μια εντελώς αντίστοιχη τεχνική στην κυριαρχία του ανθρώπινου σώματος, που το παραμόρφωσε σε άβουλο εργαλείο εξωτερικών εξουσιαστικών δυνάμεων. Το ίδιο πνεύμα μιας αυστηρά ατομικιστικά κατασκευάζουσας μεθόδου αρχίζει να κυριαρχεί στις σωματικές επιδόσεις, ορθολογικοποιώντας τις με έναν αντίστοιχο τρόπο.

Ένα παραστατικό παράδειγμα — μόνο ένα από το πλούσιο υλικό αυτού του βιβλίου, που ανοίγει πολλές νέες προοπτικές — είναι οι κανονισμοί στρατιωτικής εκγύμνασης που αναπτύσσονται την ίδια εποχή¹⁶. Εκγύμναση [Exerzieren] θα πει στην κυριολεξία άσκηση, αλλά πρόκειται για έναν ιδιότυπο, ένα μηχανοποιητικό τρόπο άσκησης, που βιάζει την ανθρωπιά. Όπως στη Φυσική η πραγματικότητα τεμαχίζεται σε άτομα και από αυτά συγκροτείται μια ορθολογική κατασκευή, έτσι κι εδώ η εκτελούμενη κίνηση τεμαχίζεται σε πολύ μικρά τμήματα, τα οποία εκτελούνται σε ακριβείς χρόνους σύμφωνα με το πρόσταγμα. Ο άνθρωπος γίνεται έτσι μια αξιόπιστη εργαζόμενη μηχανή, υποταγμένη σε μια ξένη θέληση. Ακόμα και στου Pestalozzi το αλφάβητο της ικανότητας επέδρασε μια τέτοια ατομικιστική διαδικασία. Επιμερίζουν την κίνηση σε σίγουρα κυριαρχούμενα στοιχεία, τα οποία μπορούν στη συνέχεια να συνθέτουν κατά βούληση ανάγοντας τα σε ανώτερες ενότητες.

¹⁵ Michel Foucault, *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*, μετάφρ. από τον Walter Seitter, Frankfurt a. M. 1977.

¹⁶ Οπ.π. σελ. 92 κ.εξ.

Η ίδια τάση για κυριαρχία του σώματος επεκτείνεται τώρα και στη σωματική αγωγή. Μολονότι τα πρωτύτερα πρωτόγονα ατομικιστικά μοντέλα έχουν στο μεταξύ ξεπεραστεί με την εξέλιξη της φυσιολογικής και ψυχολογικής έρευνας, και δεν είναι [150/151] πια μια ξένη θέληση αυτή που διατάζει τις σωματικές επιδόσεις, εντούτοις η σχέση προς το σώμα παρέμεινε η ίδια, ως σχέση προς ένα κυριαρχούμενο εργαλείο.

Ήδη στη γλωσσική χρήση εντυπωσιάζει το γεγονός ότι η λέξη «άσκηση», που με την καθιέρωση της ενόργανης γυμναστικής από τον F.L. Jahn θεωρείτο καλόχη, σήμερα έχει σχεδόν εντελώς εξαφανιστεί και έχει αντικατασταθεί με τη λέξη *training*¹⁷. Αυτό δεν πρέπει να θεωρηθεί μόνο ως γλωσσική μόδα, η οποία αντικαθιστά την παλαιά, καθιερωμένη λέξη με την θεωρούμενη ως ευγενικότερη ξένη λέξη. Υπάρχει και μια διαφορετική τοποθέτηση απέναντι στα πράγματα, που εκφράζεται με αυτόν τον τρόπο. Το *training* στρέφεται προς επιδόσεις. Δεν είναι άσχετο, ότι το σπορ επίδοσης κατέχει στις σημερινές συζητήσεις μια κυρίαρχη θέση. Η σκέψη είναι στραμμένη εντελώς προς τη μετρήσιμη επίδοση, και το ανθρώπινο σώμα είναι ένας μηχανισμός που με εντατική προσπάθεια οδηγείται προς υψηλές επιδόσεις. Η όλη διαδικασία μηχανοποιείται. Το Εγώ χάνεται. Οι επιδόσεις βελτιώνονται, αλλά ο άνθρωπος καθίσταται ασήμαντος· είναι μόνο ο φορέας των επιδόσεων του.

Δεν πρέπει βέβαια εδώ να παραβλεφθεί το σπορ επίδοσης — όσο τουλάχιστον και το αξίωμα της επίδοσης εν γένει — με την ασκητική του τάση και την επίδραση του στη διαμόρφωση του χαρακτήρα. Αλλά δεν είναι πλέον άσκηση με το εδώ αναπτυσσόμενο νόημα. Η προπόνηση αφορά ειδικές επιδόσεις, όχι τον άνθρωπο στο σύνολό του, και η επενέργεια εκείνη που συγκεντρώνει εσωτερικά ολόκληρο τον άνθρωπο και του προσδίδει βάθος, δεν μπορεί να ξεκινά απ' αυτήν. Γι' αυτό πρέπει παράλληλα — και ίσως μάλιστα σε μεγαλύτερο βαθμό — να διαμορφωθούν περιοχές, στις οποίες εκτελούνται ασκήσεις με την πραγματική έννοια. Βέβαια υπάρχουν μεταξύ των δύο άκρων, της προπόνησης και της πραγματικής άσκησης, ενδιάμεσες μορφές· αλλά αυτές μπορούν να αξιολογηθούν σωστά, εάν διασαφηνισθεί πρώτα η διαφορά των δύο ακραίων τύπων.

Κατά πόσο αυτό το σημείο, η επιστροφή στη βαθύτερη σημασία της άσκησης, μπορεί να συμβάλει σε έναν νέο εξανθρωπισμό της σωματικής αγωγής, ή τουλάχιστον να συμβάλει συμπληρωματικά στον τονισμό του αξιώματος της επίδοσης, δεν μπορεί να αναπτυχθεί εδώ. Αλλά τουλάχιστον ας αναφερθεί ως γενικά εννοούμενη παρότρυνση.

Ένα παράδειγμα: οι Etüden κατά την Eva Bannmüller

Για να κάνουμε πιο παραστατική την ερώτηση, πώς μπορούν με τη σωματική αγωγή να εξασκηθούν εύλογα οι ατομικές επιδόσεις, θα ιδούμε επιπρόσθετα την έννοια *Etüde* [= γύμνασμα], όπως αναπτύχθηκε σε μια εργασία της Eva Bannmüller¹⁸, που ανήκει στην κατεύθυνση της σχολής του Giel. Με ένα τρόπο που θυμίζει τις παραπάνω αναφερόμενες σκέψεις του Foucault, η Eva Bannmüller τοποθετείται κριτικά απέναντι στην παραμόρφωση [Deformation] του σώματος μέσα στον σύγχρονο βιομηχανικό κόσμο. Γράφει σχετικά: «Η τεχνολογία δεν προσβλέπει στην ανάγκη του σώματος για κίνηση, αλλά ενεργοποιεί το σώμα σαν να πρόκειται για τεχνολογικό μηχανισμό: Το ίδιο το σώμα γίνεται ένα μηχανικό στοιχείο

¹⁷ Για να αναφέρουμε μόνο ένα παράδειγμα, στο κείμενο: *Sport in unserer Welt. Referate, Ergebnisse, Probleme*, Wissenschaftlicher Kongreß, München vom 21.-25. August 1972, εκδ. από τον Ommo Grupe, Berlin-Heidelberg-New York 1973, η λέξη «άσκηση» δεν αναφέρεται καθόλου στον πίνακα εννοιών, ενώ αντίθετα η λέξη «*training*» αναφέρεται με μια πληθώρα παραπομπών.

¹⁸ Eva Bannmüller, *Realitätserfahrungen im Sportunterricht der Grundschule*, Diss., Tübingen 1977.

σ' αυτόν τον μηχανισμό (π.χ. στην κορδέλα εργασίας)»¹⁹. Φθάσαμε σε ένα τέτοιο σημείο, ώστε «το σώμα μας δεν ανήκει σ' εμάς, αλλά στους μηχανισμούς, από τους οποίους χρησιμοποιείται και καταναλώνεται»²⁰. [152/153]

Συνειδητά, σε αντίθεση προς την επικρατούσα στα νεότερα αναλυτικά προγράμματα αντίληψη για το «μάθημα των σπορ», που προσανατολίζεται μονόπλευρα στην προαγωγή μετρήσιμων επιδόσεων, η E. Bannmüller, ξεκινώντας από τη σωματική σύνθεση του ανθρώπινου εδώ-Είναι [Dasein], επιδιώκει να κάνει το σώμα ένα όργανο εμπειρίας του κόσμου. Αντί να αναπτύσσει απλές δεξιότητες, ξεκινά με την ερμηνευτική μέθοδο από την πάντα ήδη κατανοητή πραγματικότητα της καθημερινότητας, την οποία γνωρίζει ο άνθρωπος χάρη στη σωματική του σύνθεση και η οποία, προπαντός για το παιδί, είναι ένας «κόσμος κίνησης». Έτσι επιδιώκει να επισημάνει τις προσφερόμενες εκεί δυνατότητες εμπειρίας.

Παράλληλα αυτή οφείλει να αναλύσει τις κινήσεις σε στοιχεία, σε σχετικά κλειστές ενότητες, οι οποίες με την άσκηση ελέγχονται κάθε μια ξεχωριστά. Αλλά αυτά τα στοιχεία πρέπει να είναι κατανοητά ως εύλογα και να εντάσσονται έτσι σε μια μεγαλύτερη νοηματική συνάφεια. Αυτές τις μικρότατες ενότητες χαρακτηρίζει η Eva Bannmüller στηριγμένη στον Klaus Giel ως σκηνές (π.χ. η αγορά με τις καταστάσεις του ψωνίσματος και της πώλησης, ή το προαύλιο του σιδηροδρομικού σταθμού όταν τελειώνει ο χρόνος εργασίας²¹). Μέσα στις σκηνές διακρίνει τώρα ορισμένες ξεχωριστές διαδοχές κινήσεων (στο αναφερόμενο παράδειγμα η «σκοπίμη βιασύνη» ή η «χαλαρή αναμονή»), τις οποίες στη συνέχεια συμφύρει σε εύλογες ενότητες.

Το διδακτικό μέσο τώρα, με το οποίο οι σκηνές γίνονται σαφείς και κυριαρχήσιμες, είναι κατά την Eva Bannmüller οι «Etüden», έννοια που, στηριζόμενη στη μουσική έννοια της Etüde, σημαίνει ένα συστηματικά επιτελούμενο τύπο άσκησης. Γράφει σχετικά η Bannmüller: «Οι τύποι στους οποίους μπορούν να αναπαραχθούν οι σκηνές, είναι τα γυμνάσματα [Etüden]. Τα γυμνάσματα συνιστούν τμήματα και διαδοχές, με τις οποίες δομούνται οι σκηνές. Στη διαμόρφωση των γυμνασμάτων συμ- [153/154] πράττουν μεμονωμένοι τύποι ενέργειας και εξωτερίκευσης, που ανήκουν στο όλο πλέγμα σκηνών και καταστάσεων. Τα γυμνάσματα είναι εσωτερικά κλειστές και εύλογες ενότητες, οι οποίες εντούτοις παραπέμπουν πέρα από τον εαυτό τους ... Γυμνάσματα είναι οι τύποι στους οποίους η σκηνική παράσταση μπορεί να μαθαίνεται. Ο μαθητευόμενος αποκτά με τα γυμνάσματα ένα ρεπερτόριο ικανοτήτων και δεξιοτήτων, τις οποίες μπορεί στη συνέχεια να διαθέτει ελεύθερα»²².

Η διαδοχή γυμνασμάτων που αναπτύχθηκαν σ' αυτή την εργασία, δηλαδή το αληθινό τους νόημα, δεν μπορεί εδώ να αναλυθεί. Κατά πόσο επίσης η δομοκρατική [strukturalistische] μέθοδος συμπλέει με μερικές αντιθέσεις, με τη βασική ερμηνευτική θέση, θα μπορούσε να ερευνηθεί λεπτομερώς. Εδώ πρόκειται μόνο για ένα: ότι υπάρχουν νοηματικές ενότητες που ασκούνται, και πέραν αυτού ότι αυτές μπορούν να αντληθούν αρθρωτικά από τον πάντα ήδη κατανοούμενο κόσμο της καθημερινότητας, και ως μέσα αντιμετώπισης της ζωής αναπέμπουν πάλι σ' αυτήν.

¹⁹ Οπ.π. σελ. 34.

²⁰ Οπ.π. σελ. 35.

²¹ Οπ.π. σελ. 76-7.

²² Οπ.π. σελ. 81.

8. Τελική επισήμανση

Η τάση για προπόνηση [training], η οποία γίνεται ιδιαίτερα σαφής στις σωματικές ασκήσεις, δεν περιορίζεται μόνο σ' αυτές· αφορά σε μεγάλο βαθμό όλη τη σχολική πραγματικότητα. Θα μπορούσαμε να θυμηθούμε μόνο τη «γλωσσική προπόνηση» στο εργαστήριο ξένων γλωσσών. Ακόμα και οι τύποι ανθρώπινης επικοινωνίας εξασκούνται σε ιδιαίτερους κύκλους μαθημάτων [Kurs]. Επίσης εδώ δεν πρέπει να παραβλεφθούν οι ωφέλειες από την προπόνηση. Μόνο που πέρα από τη δικαιολογημένη χαρά που προκαλούν αυτές οι μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης, δεν πρέπει να ξεχνά κανείς ότι πρόκειται για ορισμένες επιμέρους λειτουργίες, οι οποίες εντάσσονται ως υπηρετικά μέλη σε [154/155] μια μεγαλύτερη συνάφεια, και αν απολυτοποιηθούν, χάνεται το μορφωτικό νόημα της άσκησης.

Και τώρα κάτι τελευταίο: Αν διαπιστώνουμε με κριτική διάθεση ότι το ουσιαστικό σημείο κατά την προπόνηση βρίσκεται στην απομόνωση επιμέρους επιδόσεων, που προσβλέπουν στην τελειοποίηση, σίγουρα απομονώνονται και στις ασκήσεις, έτσι όπως τις εννοούμε, επιμέρους επιδόσεις από ένα μεγαλύτερο πλέγμα και οδηγούνται μεμονωμένα προς την τελειότητα. Αλλά σ' αυτήν ακριβώς τη θέση πρέπει να προσέξουμε την αποφασιστική διαφορά που διακρίναμε παραπάνω στο παράδειγμα των γυμνασμάτων της Bannmüller: Αυτές οι προς άσκηση επιμέρους επιδόσεις είναι οι ίδιες εύλογες επιδόσεις, οι οποίες συμφύρονται σε ένα περιεκτικό νόημα. Αυτές επιδρούν με την ευχαρίστηση που προκαλούν αλλά και ως μορφωτικά στοιχεία, εφόσον βιώνονται μέσα στον εαυτό τους ως εύλογες. Τέτοιες είναι, για να αναφέρουμε μόνο μερικά παραδείγματα, το επιμέρους φύλλο ινδοκαλάμου, το οποίο σύμφωνα με τους κανόνες της κινέζικης ζωγραφικής (π.χ. στον «κήπο του σιναπόσπορου» ή στην «αίθουσα των δέκα ινδοκαλάμων») πρέπει να φτιάξω με μια μοναδική πινελιά, ή ο κύκλος που γίνεται μονομιάς με ελεύθερη κίνηση του χεριού, εφόσον σ' αυτόν διαισθάνομαι το σύμβολο μιας απέραντης τελειότητας, ή ακόμα και η πιο απλή άσκηση γραφής, εφόσον σ' αυτήν βιώνω τη ροή της κίνησης που διαπερνά ολόκληρο τον άνθρωπο. Αλλά οι μεμονωμένες επιδόσεις χάνουν αυτή τη βαθιά τους επίδραση, αμέσως μόλις γίνουν παράλογα στοιχεία. Τότε εξασκούνται μόνο εξαιτίας της σημασίας τους για τη συνολική επίδοση, άρα για ένα σκοπό που βρίσκεται έξω από αυτές τις ίδιες, δεν μπορούν όμως καθ' εαυτές να επιφέρουν κάποια ικανοποίηση.

Εδώ ανακύπτει τότε ή επανειλημμένα επιρριπτόμενη δυσκολία της Διδακτικής, από την οποία ξεκινήσαμε²³: ότι οι ασκήσεις είναι κάτι βαρετό, προς το οποίο τα παιδιά κινητο- [155/156] ποιούνται μόνο με τους δελεασμούς μιας εξωτερικής κινητοποίησης. Αυτές οι δυσκολίες εξαφανίζονται, και η άσκηση βιώνεται ως πράξη που δημιουργεί ευχαρίστηση σε μεγάλο βαθμό, όταν κανείς βιώσει την άσκηση σωστά ως καθ' εαυτήν εύλογη δραστηριότητα.

9. Συνοπτικές θέσεις για τη Διδακτική της άσκησης

Το πώς η αντίληψη περί άσκησης, που αναπτύχθηκε στο γενικό της περίγραμμα, επιδρά κάθε φορά μέσα στον χώρο της Διδακτικής, δεν μπορεί εδώ να αναπτυχθεί, όπως ήδη προαναφέραμε (23). Τούτο παραμένει αντικείμενο μιας ειδικής Διδακτικής, που συντίθεται κάθε φορά με βάση το ειδικό υλικό. Τουλάχιστον όμως μερικοί γενικοί κανόνες, που ανέκυψαν κατά την πορεία των σκέψεων σε διάφορα σημεία, πρέπει να συνοψισθούν ακόμα μια φορά με τη μορφή θέσεων.

²³ Σύγκρ. παραπάνω σελ. 22-23.

1. Για να πάψει η άσκηση να φαίνεται σαν ενοχλητικό βάρος, θα πρέπει αυτή καθαυτή, ανεξάρτητα από τον προσανατολισμό της προς κάποιο σκοπό, να προκαλεί χαρά. Γι' αυτό δεν επιτρέπεται να λειτουργεί ως εξωτερικός καταναγκασμός. Ισχύει η παλαιά φράση του Comenius, την οποία αναρίθμητοι συγγραφείς έχουν προτάξει στα κείμενα τους σχετικά με τη Διδακτική: *Omnia sponte fluant, absit violentia rebus!* [= Τα πάντα ρέουν αφ' εαυτών· απέχει η βία από τα πράγματα!].

2. Σε κάθε άσκηση πρέπει να υπάρχει η φροντίδα για την ακρίβεια της εκτέλεσης. Η πιο μικρή απροσεξία, που οφείλεται σε εξασθένηση της προσοχής, προκαλεί αμέσως το πνιγηρό συναίσθημα της δυσαρέσκειας και εμποδίζει την επιτυχία. Γι' αυτό πρέπει να προσέχουμε ακόμα και τις πιο μικρές παρεκκλίσεις. Ισχύει το *principiis obsta* [= να τηρείς τις αρχές].

3. Χάρη σ' αυτό το ασκητικό πνεύμα η άσκηση διαφοροποιείται από το απλό, το χαλαρά διεξαγόμενο παιχνίδι. Η άσκηση απαιτεί και ταυτόχρονα προάγει την πειθαρχία, και ήδη εξαι- [156/157] τίας αυτής της σχέσης με την πειθαρχία αναδειχνεται η μέγιστη σημασία της.

4. Ο σκοπός δεν είναι να φθάνουμε σε εντυπωσιακές επιτυχίες όσο γίνεται γρηγορότερα. Αντίθετα η άσκηση απαιτεί απόλυτη ηρεμία. Το πιο αποφασιστικό είναι το «πνεύμα», μέσα στο οποίο εκτελείται η άσκηση. Μόνο αυτό οδηγεί σε πλήρη επιτυχία.

5. Η εσωτερική διάθεση που δημιουργείται με την άσκηση, έχει μια μεγάλη παιδαγωγική σημασία. Επιδρά, πέρα από την ειδικά εξασκούμενη ικανότητα, στον ολόκληρο άνθρωπο, κι έτσι διευκολύνει τις άλλες περιοχές επίδοσης.

6. Η εσωτερική ελευθερία, την οποία αναφέραμε, και η οποία αφορά τον ενήλικο, ακόμα και αν δεν συνειδητοποιείται ίσως στον βαθμό που θα έπρεπε, είναι μια κατάσταση ήρεμης ζωής που βιώνεται ως ευχάριστη ακόμα και από τα παιδιά.

7. Η αποκτώμενη με την άσκηση ικανότητα, η καθαρή, αλώβητη και ολοκληρωμένη ικανότητα, δημιουργεί ένα συναίσθημα βαθύτατης ικανοποίησης, που ξεχωρίζει ως κάτι ιδιόμορφο από άλλα συναισθήματα ευτυχίας.

8. Για να πετύχουμε καλύτερη επίδοση, πρέπει η μεγάλη, η γενική συνάφεια να διαχωρισθεί σε επιμέρους επιδόσεις ασκούμενες ξεχωριστά. Αφού όμως διαμορφωθούν ξεχωριστές ικανότητες, πρέπει να επανενταχθούν στο όλο. Και αν ακόμα η άσκηση των επιμέρους επιδόσεων αποτελεί εγγύηση για να φθάσουμε στο συναίσθημα μιας βαθιάς ικανοποίησης, πρέπει ωστόσο να προσέξουμε, ώστε αυτές καθαυτές οι επιδόσεις να λειτουργούν ως εύλογες ενότητες.

9. Αυτή η χαρά για την υψηλή επίδοση, για την ευχέρεια και την κομψότητα, με την οποία επιτελέσθηκε μια δραστηριότητα, είναι κατά βάθος ένα αισθητικό βίωμα: διότι εάν επιμείνει κανείς μόνο στις πρακτικές ωφέλειες, στη χρησιμότητα για οποιονδήποτε πρακτικό σκοπό, θα επαρκούσε ακόμα και μια μερική επίτευξη του σκοπού. Ο τονισμός της ακρίβειας, η οποία φθάνει πέρα από τις πρακτικές απαιτήσεις, η χαρά για την τελειότητα καθαυτή, είναι κάτι καθαρά αισθητικό. Με τον [157/158] τρόπο αυτό, κάθε αυστηρά εκτελούμενη άσκηση ενέχει κάτι από το ήθος των καλών τεχνών με τη στενή τους έννοια.

10. Όπως γενικά η τέχνη επηρεάζεται από την ευθυμία, χάρη στην οποία αίρεται πάνω από την καθημερινή ζωή, έτσι πρέπει και η άσκηση να πραγματοποιείται μέσα στο πνεύμα αυτής της ευθυμίας. Όπου λείπει η ευθυμία, όπου η άσκηση γίνεται με δυσθυμία, δεν μπορεί να προκύψει ευδόκιμο αποτέλεσμα.

11. Η δικαιολογημένη χαρά για την αποκτημένη ικανότητα δεν πρέπει να οδηγεί σε εγωιστική υπερηφάνεια. Γι' αυτό θα πρέπει να ασκείται με τη μεγαλύτερη δυνατή προσοχή το αθλητικό στοιχείο του ανταγωνισμού.

12. Και τελικά ένα περισσότερο εξωτερικό σημείο: Επειδή η άσκηση επιφέρει την αυτολησμονημένη αφοσίωση του παιδιού στην πράξη του, δεν μπορεί να διεξαχθεί με τον ρυθμό μιας αυστηρά οργανωμένης δραστηριότητας (όπως συνέβαινε στις ελεύθερες ασκήσεις παλαιού στιλ που εκτελούνταν με εντολές). Η άσκηση απαιτεί να αφήνεται στο παιδί — τουλάχιστον κατά τον χρόνο της άσκησης — ένας χώρος ελευθερίας, στον οποίο μπορεί να αφοσιώνεται χωρίς να προσέχει στον περίγυρό του, χωρίς την πίεση κάποιας απαίτησης, αφημένο εξ ολοκλήρου στη δραστηριότητά του.

13. Ό,τι ηχεί ήδη γλωσσικά ως θρησκευτική υποδομή της αρχέγονης χρήσης της λέξης «ασκούμεαι», αυτό επιδρά στη συνέχεια σε όλη την εξέλιξη και καθορίζει ως υποδομή και την παραμικρή μαθητική άσκηση. Κάθε γνήσια άσκηση είναι οπωσδήποτε και μια λατρευτική πράξη, ως κάτι ιδιαίτερο, ανυψωμένο πάνω από την υπόλοιπη ζωή χάρη σε ένα πνεύμα ευλάβειας, για να μην πούμε εορταστικότητας. Κάτι από αυτή την «ευλαβική» στάση πρέπει να εμπεριέχεται και στην πιο απλή άσκηση. Εάν αυτό επιτευχθεί, τότε η άσκηση παύει να είναι πληκτική και ενοχλητική δραστηριότητα. Τότε βιώνεται ευχάριστα ως εσωτερική διέγερση, ως ανάταση της ζωής, και μόνο έτσι οδηγεί σε τελειότερη επίδοση. [158]