



**ΠΑΝΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΜΕΣΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΣΤΗΝ
ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ**

**ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ
ΚΑΙ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΣΚΑΡΠΕΛΟΣ ΙΩΑΝΝΗΣ

ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΣΥΓΓΡΑΦΗΣ: ΖΑΧΕΙΛΑΣ ΕΜΜΑΝΟΥΗΛ

ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΗΤΡΩΟΥ: 4106Μ010

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΠΑΡΑΔΟΣΗΣ: 19/ 01/ 2009

ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΟ ΕΤΟΣ 2008 – 2009

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

01. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	3
02. ΟΡΙΣΜΟΙ	6
03. ΦΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ	10
04. ΒΑΣΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ	15
Χρόνος και Μορφή	15
Το Ωραίο	16
Όρια και Πραγματικότητα	17
Η βούληση	18
05. ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ	20
06. ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ	23
07. ΤΟ ΕΡΓΟ ΤΕΧΝΗΣ	29
08. Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	33
Φιλοσοφία της εκπαίδευσης	33
Περί παιδείας	35
Ο θεσμός του σχολείου	39
Διδασκαλία και μάθηση	41
09. Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ “ΜΑΓΕΥΤΙΚΟΥ”	46
Η “απομάγευση” του κόσμου	46
Η νέα “Μαγεία”	49
10. ΠΡΟΣ ΜΙΑ ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ.	51
11. ΕΠΙΛΟΓΟΣ.	54
12. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ – ΠΗΓΕΣ ΣΤΟ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ	56

01. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο πλαίσιο αυτής της μελέτης θα επιχειρήσουμε μια προσέγγιση και ανάδειξη του προβληματισμού γύρω από την επίδραση της αισθητικής θεωρίας επάνω στα ζητήματα της παιδείας. Επιπλέον θα αναλύσουμε τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί η μαθησιακή ικανότητα του ανθρώπου εξετάζοντάς την από την πλευρά της βιολογικής λειτουργίας του ανθρώπινου οργανισμού και της λειτουργίας της σκέψης του. Διότι, όπως ελπίζουμε να δείξουμε στη συνέχεια, η διαδικασία της μάθησης εξαρτάται από την ίδια τη δομή του ατόμου στη διαμόρφωση της οποίας η τέχνη καλείται να διαδραματίσει περαιτέρω ένα σπουδαίο ρόλο. Γι' αυτό το λόγο μάλιστα θα δοθεί ιδιαίτερο βάρος στη διερεύνηση του ζητήματος που αφορά τα ερεθίσματα που δέχεται το άτομο από το περιβάλλον του και στον τρόπο με τον οποίο τα διαχειρίζεται.

Τα απαραίτητα θεωρητικά εργαλεία γι' αυτήν τη μελέτη τα δανειζόμαστε από την αισθητική θεωρία του Friedrich Schiller σύμφωνα με την οποία η ανθρώπινη δύναμη της Λογικής έχει επιφέρει ένα χάσμα ανάμεσα στη φυσική και την ηθική διάσταση του ανθρώπου. Είναι φανερό άλλωστε ότι η σύγχρονη ιδίως κοινωνία έχει υπερτιμήσει τις δυνατότητες της επιστήμης και της τεχνολογίας, με αποτέλεσμα να κινδυνεύει να χάσει η εκπαίδευση τον παραδοσιακά ουμανιστικό χαρακτήρα της. Δηλαδή αυτό το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της αίσθησης που είχε ο δυτικός άνθρωπος μέχρι και το 19^ο αιώνα, ότι ο λόγος και η πράξη πρέπει να συντονίζονται για την ικανοποίηση ενός υψηλού προορισμού που να δίνει νόημα στη ζωή του ανθρώπου. Αυτό που τελικά θέτει η παρούσα μελέτη αφορά τη δυνατότητα "αισθητικοποίησης" της παιδείας. Με άλλα λόγια τη διερεύνηση της δυνατότητας, αλλά και της αξίας που έχει η στροφή της εκπαίδευσης προς την καλλιέργεια των αισθήσεων του ανθρώπου. Με γνώμονα αυτήν την απαίτηση θα επιχειρήσουμε να αναδείξουμε το ρόλο της τέχνης στη διαμόρφωση της αισθητικής σκέψης η οποία μπορεί να βοηθήσει στη διάνοιξη του δρόμου προς την ελευθερία και την αυτονομία του ανθρώπου.

Από μία άλλη πλευρά βέβαια ο τίτλος αυτής της εργασίας, "Αισθητική Παιδεία και Εκπαίδευση", θα μπορούσε να εκληφθεί ως παραπλανητικός των πραγματικών προθέσεων αυτής της μελέτης. Πρώτα απ' όλα επειδή η αντιστικτική δράση του συμπλεκτικού συνδέσμου "και" δηλώνει κατ' αρχάς μία απόσταση μεταξύ των δύο αυτών όρων. Απόσταση που υπονοεί είτε μία συμπληρωματική είτε μία αντιθετική σχέση η οποία σε κάθε περίπτωση τονίζει το μη – ταυτόσημο των όρων. Ωστόσο είναι δυνατόν κανείς να διακρίνει μέσα από τη σύνδεση της αισθητικής

φιλοσοφίας με την παιδεία και την εκπαίδευση μία ζωτική ανάγκη να αναζητηθούν εκείνες οι ιδιαίτερες αρχές και ιδέες με τις οποίες έχει δομηθεί και λειτουργεί το σύγχρονο κοινωνικό και πολιτισμικό σύστημα αγωγής του ανθρώπου. Αυτόν τον προβληματισμό φιλοδοξεί άλλωστε να ανακινήσει η παρούσα μελέτη εστιάζοντας το ενδιαφέρον της συγχρόνως σε ζητήματα θεωρητικού αλλά και πρακτικού περιεχομένου σχετικά με την παιδεία γενικότερα και την αισθητική ειδικότερα.

Σε μια εποχή όπως η δική μας η οποία χαρακτηρίζεται από την ειδωλοποίηση της τεχνικής και την ολοένα διογκούμενη ανάγκη για υπέρ – εξειδίκευση των νέων επιστημόνων αλλά και ολόκληρου σχεδόν του κοινωνικού συνόλου¹, η συζήτηση για θέματα που αφορούν την αισθητική και τη φιλοσοφία της παιδείας θα μπορούσε να χαρακτηριστεί πολυτέλεια. Το ζήτημα έχει ήδη τεθεί από τον Hegel ο οποίος φαίνεται να διστάζει «σχετικά με το εάν οι ωραίες τέχνες είναι άξιες μίας επιστημονικής διερεύνησης» καθώς και για το μήπως αυτές είναι, τελικά, μία «περίσσεια»². Η συζήτηση αυτή βέβαια αφορά το γενικότερο προβληματισμό γύρω από το κατά πόσο μπορούμε να θεωρούμε την τέχνη ως μία σημαίνουσα πτυχή της ζωής ή αντίθετα να την εκλάβουμε ως ένα τρυφηλό μέσο το οποίο μπορεί να οδηγήσει στην ηδονή. Ενδεχομένως η τέχνη να εκλαμβάνόταν από κάποιους ως περιττή ενασχόληση σε μια κοινωνία η οποία, όπως η δική μας, μπορεί να συγκριθεί με έναν επιβάτη υπερταχείας που κινείται αποκλειστικά σε μία ευθύγραμμη διαδρομή χωρίς ανάπαυλα και χωρίς ιδιαίτερο προβληματισμό για τον προορισμό της.

Παλαιότερα γινόταν λόγος για τον καταμερισμό της εργασίας και τη μαζική παραγωγή, εντούτοις δύσκολα θα διαφωνήσει κανείς με το Robert Cooper, ο οποίος μιλά – αντιστρέφοντας τους όρους – για την εργασία του καταμερισμού και την παραγωγή της μάζας³. Με αυτό το γλωσσικό παιχνίδι ο Cooper αποσκοπεί να δείξει ότι ο σύγχρονος πολιτισμός έχει μεταθέσει το κέντρο βάρους στην πράξη της οργάνωσης και στη διαδικασία της παραγωγής και όχι στον τελικό σκοπό τους. Με άλλα λόγια σε μία κοινωνία που έχει υποκύψει στο ρυθμό της μηχανής ο άνθρωπος φαίνεται να “προ – οδεύει” χωρίς να ενδιαφέρεται για τον κόσμο που αφήνει στο

¹ Σύμφωνα με τον Edward Shils η εξειδίκευση στον ακαδημαϊκό χώρο ήταν το αποτέλεσμα της εξέλιξης των επιστημών και του ολοένα και μεγαλύτερου αριθμού των σπουδαστών που ακολουθούν κάποια μεταπτυχιακή ειδίκευση. Η διαφοροποίηση αυτή στο χώρο του πανεπιστημίου επέφερε την εξειδίκευση και στην πολιτιστική ζωή και εν γένει στο σύνολο των κοινωνικών δράσεων και σχέσεων. Edward Shils κ.α., *Η Κουλτούρα των Μέσων, Μαζική κοινωνία και πολιτιστική βιομηχανία*, εκδόσεις Αλεξάνδρεια, Αθήνα 1991, σελ. 167.

² G. W. F. Hegel, *Εισαγωγή στην Αισθητική*, εκδόσεις Πόλις, Αθήνα 2007, σελ. 48, 49.

³ Robert Chia (ed.) (1998b) *Organized Worlds: Explorations in Technology and Organization with Robert Cooper*. London: Routledge, σ. 108.

πέρασμά του και χωρίς να αναρωτιέται ακόμη για τον τελικό σταθμό. Μπορούμε να πούμε μάλιστα μαζί με τον Guy Debord ότι ζούμε σε τέτοιο βαθμό σ' έναν κόσμο θεάματος, όπου «τα μέσα αποτελούν ταυτόχρονα και το σκοπό»⁴. Αν θα ήθελε κανείς τώρα να μιλήσει μεταφορικά, θα μπορούσε να συγκρίνει την απουσία διαλειμμάτων και ανάπαυλας – σε μία μηχανοποιημένη σύγχρονη κοινωνία – με την απουσία παύσεων σ' ένα μουσικό κομμάτι. Όπως οι παύσεις στο πεντάγραμμο είναι αναγκαίες, ώστε να αναπροσδιορισθεί ο ήχος και να ξαναζωντανέψει μετά τη σιγή του, έτσι και η πολιτισμική ζωή χρειάζεται τις απαραίτητες καλλιτεχνικές αναπνοές, για να ξαναβρεί το ζωτικό ρυθμό της και να διαχωριστεί από το χάος και το θόρυβο. Για να το πούμε αλλιώς, αυτό που από συνήθεια ή από φόβο αγνοείται ή που αναβάλλεται διαρκώς για το μέλλον είναι η ανθρώπινη ανάγκη για μία παύση. Μία “ανάπαυλα” που θα απελευθερώσει χρόνο και δυνάμεις για να διερωτηθεί ο άνθρωπος πάνω στο ζήτημα του προορισμού.

⁴ Guy Debord, *Η Κοινωνία του θεάματος*, εκδόσεις Ελεύθερος Τύπος, Αθήνα 1986, σελ. 27.

02. ΟΡΙΣΜΟΙ

*αισθητική η [esθetikí] Q29 : 1.επιστήμη που ασχολείται με το ωραίο ιδίως στην καλλιτεχνική δημιουργία: Θεωρητική / πρακτική ~. Θέματα / προβλήματα αισθητικής. α. σύστημα αντιλήψεων για το ωραίο: Η ~ του Πλάτωνα / Αριστοτέλη / Χέγκελ / Καντ. β. καλλιτεχνικός τρόπος έκφρασης του ωραίου: Η ~ του Ομήρου / Φειδία / Μπετόβεν. Η ~ της ελληνικής αρχαιότητας. 2α. η ομορφιά ως αποτέλεσμα εφαρμογής των κανόνων της αισθητικής: Η ~ ενός χώρου / του περιβάλλοντος. Ο αρχιτέκτονας συνδυάζει την ωφελιμότητα ενός κτιρίου με την ~ του. β. η ομορφιά του ανθρώπινου σώματος ως αποτέλεσμα ειδικών ενεργειών: ~ του προσώπου / των μαλλιών / του στήθους. Ινστιτούτο αισθητικής.
[Λεξικό Τριανταφυλλίδη]*

Η αισθητική ως έννοια αναφέρεται κατ' αρχήν και εξ ορισμού στο χώρο των αισθήσεων του ανθρώπου. Σε πρώτο επίπεδο η λέξη αυτή παραπέμπει στις αισθήσεις και στις εισροές των δεδομένων της πραγματικότητας μέσα από τα αισθητήρια όργανα. Αυτά, συλλέγοντας πληροφορίες από το περιβάλλον, προσφέρουν την ευκαιρία των εντυπώσεων. Ανάλογα με τη φύση του αντικειμένου της παρατήρησης ενεργοποιούνται οι καταλληλότερες υποδοχές ερεθισμάτων με τις υπόλοιπες να περιορίζονται σ' έναν περιφερειακό ρόλο. Για παράδειγμα, όταν απολαμβάνει κανείς ένα μουσικό έργο, η ακοή καταλαμβάνει τον πυρήνα της προσοχής του, με αποτέλεσμα οι υπόλοιπες αισθήσεις ακόμη και αυτή της όρασης να τοποθετούνται σε δεύτερη μοίρα. Αυτό πάλι δεν αποτελεί θέσφατο, καθώς η υποδοχή των ερεθισμάτων καθορίζεται ενίοτε από μια σειρά άλλων παραμέτρων ή συνθηκών. Έτσι παρατηρούμε ότι αλλιώς αντιλαμβάνεται κανείς μία μουσική σε ένα σκοτεινό δωμάτιο με κλειστά τα μάτια και αλλιώς κατά τη διάρκεια μίας ζωντανής εκτέλεσης, όπου όλες οι αισθήσεις του δονούνται από πλήθος πληροφοριών τις οποίες είναι αδύνατον κανείς να αγνοήσει. Ή όπως τονίζουν σύγχρονες μελέτες πάνω στις «ασυνείδητες επιδράσεις της μουσικής... οι πληροφορίες... δρουν... μέσα στα ελάχιστα δευτερόλεπτα που διαρκεί η διέλευσή τους»⁵.

Σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν στην περίπτωση αυτή οι προηγούμενες εμπειρίες που έχουν σωρευθεί στον άνθρωπο. Γι' αυτό και η θέα ενός πίνακα ζωγραφικής προκαλεί διαφορετικές ψυχικές αντιδράσεις σ' έναν κριτικό τέχνης και σ' έναν απλό θεατή, χωρίς αυτό να σημαίνει απαραίτητως ότι ο ειδικός μπορεί να απολαμβάνει καλύτερα το έργο τέχνης. Ενίοτε άλλωστε παρατηρείται στους ειδικούς το φαινόμενο της απώλειας της μυστικιστικής μέθεξης, καθώς μέσα από την εξειδίκευση χάνουν την "ευτυχία" της άνευ όρων παράδοσής τους στο θελκτικό

⁵ Μπετίνα Ντάβου, *Οι διεργασίες της σκέψης στην εποχή της πληροφορίας*, εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα 2000, σελ. 236.

στοιχείο που έτσι κι αλλιώς διαθέτει κάθε αληθινή τέχνη⁶. Από την άποψη της φυσιολογίας λοιπόν ο άνθρωπος μοιάζει με μία αισθητηριακή δεξαμενή πληροφοριών του περιβάλλοντος, η οποία στη συνέχεια αξιολογεί από μόνη της το υλικό της και το διαχειρίζεται ανάλογα με τις ανάγκες και τα βιώματα.

Σχετικά βέβαια με την έννοια της αισθητικής δε θα μπορούσαμε να μείνουμε ικανοποιημένοι με τον περιορισμό της στον παθητικό ρόλο του δέκτη ή διαφορετικά του συσσωρευτή δεδομένων. Τα ερεθίσματα που διαρκώς δεχόμαστε ως άτομα διαμορφώνουν ανάλογα τις σκέψεις, τη συμπεριφορά και την αισθητική αντίληψή μας. Με άλλα λόγια υπάρχει ένα είδος αντίδρασης που προκύπτει από την ανάγκη για ενσωμάτωση και αποφόρτιση των όσων ήδη έχουμε δεχτεί. Έτσι, με κάθε αισθητικό ερέθισμα πλάθουμε ανάλογα τη σκέψη και τη δράση μας και διαμορφώνεται η αισθητική μας από την πλευρά όμως του δρώντος ατόμου μέσα από την έκφραση της βούλησης και στη συνέχεια της πράξης. Η στάση μας θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς διαμορφώνεται από τις εισροές που δεχόμαστε, όμως αντιστρόφως τα ερεθίσματα αυτά δέχονται την επεξεργασία από την ίδια μας τη στάση. Πρόκειται για έναν αέναο κύκλο, επάνω στον οποίο στηρίζεται η εξέλιξη της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Εξ αυτού προκύπτει το ζήτημα που αφορά την κοινωνία που δε θωρακίζει και δεν οπλίζει καταλλήλως τον κύκλο αυτό και τον καθιστά ευάλωτο μπροστά στον κίνδυνο του υπερκορεσμού λόγω της άμετρης έκθεσής της σε εξωτερικά ερεθίσματα.

παιδεία η [predia] Q25 : 1.πνευματική καλλιέργεια: μόρφωση, κουλτούρα: Ανθρωπιστική ~. Έλλειψη παιδείας. (λόγ. έκφρ.) θύραθεν ~. άμοιροι* παιδείας. 2. εκπαίδευση: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Οι κρατικές δαπάνες για την ~. «Ψωμί, Παιδεία, Ελευθερία», κεντρικό σύνθημα της φοιτητικής εξέγερσης του 1973.*

*[λόγ.: 1: αρχ. παιδεία: 2: σημδ. γαλλ. éducation (nationale)]
[Λεξικό Τριανταφυλλίδη]*

Ένα ερώτημα που θα μπορούσε τώρα να θέσει κανείς είναι το εξής: πως θα μπορούσε να περιφρουρηθεί η αισθητική υπόσταση του ανθρώπου, αν δεν οριστεί ως αφετηρία της σωτηρίας του αισθητικού βίου η παιδεία;

⁶ Ως διευκρίνιση αυτού οφείλουμε να πούμε πως ένας μουσικός για παράδειγμα έχει διαφορετική βάση πάνω στην οποία θα κρίνει ένα μουσικό έργο σε σύγκριση με κάποιον που δε διαθέτει τις ειδικές γνώσεις. Σίγουρα, στην πρώτη περίπτωση, η κριτική θα έχει αυξημένα ποιοτικά χαρακτηριστικά, εντούτοις εμπειρικά και μόνο απαντώνται συχνά μουσικοί που έχουν δυσκολία στο να διαχωρίσουν την απόλαυση από την κριτική πρόσληψη της μουσικής. Ο Hegel αναφέρει συγκεκριμένα για τους ειδήμονες πως «μπορεί να μείνουν στη γνώση απλά εξωτερικών πλευρών... και να μην υποψιάζονται και πολλά ή και να μη γνωρίζουν τίποτα για την αληθινή φύση του καλλιτεχνικού έργου». G. W. F. Hegel, *Εισαγωγή στην Αισθητική*, εκδόσεις Πόλις, Αθήνα 2007, σελ. 108.

Η ζωή πάνω στη γη βασίστηκε στα πρώτα στάδια στο ζωικό ένστικτο μέσα από το οποίο το άτομο υπό την κυριαρχία των αισθήσεων του αφέθηκε στα "χέρια" της φυσικής αναγκαιότητας και του περιβάλλοντος κόσμου. Με τη δύναμη του Λόγου η ανθρώπινη ζωή περνά στο στάδιο, όπου τα ηνία αναλαμβάνει η ηθική αναγκαιότητα και έτσι μπορούμε τότε να κάνουμε λόγο για καλλιέργεια των αισθήσεων εκείνων, όπως είναι η όραση και η ακοή, που θα αποτελέσουν κατόπιν τη γέφυρα για το πέρασμα από το ζωικό στο πνευματικό. Με τον τρόπο αυτό σταδιακά η παιδεία θα γίνει το μέσο εκείνο το οποίο θα καλλιεργήσει και θα ευαισθητοποιήσει αισθητικά τον φυσικό χαρακτήρα του ανθρώπου. Ιδιαίτερα δε η αισθητική παιδεία⁷ θα είναι εκείνη που μέσα από την τέχνη θα έχει τη δύναμη να συμφιλιώσει το χάσμα ανάμεσα στο φυσικό και στον ηθικό – λογικό – άνθρωπο.

Άλλωστε παιδεία δεν είναι παρά μια συσσωρευμένη εμπειρία, το ενεργειακό δυναμικό μιας κοινωνίας που αξιοποιείται ως ανατροφή, καθοδήγηση, σωφρονισμός και ως προσπάθεια να παρασχεθούν στον νέο άνθρωπο χρήσιμες συνήθειες. Κατά συνέπεια το αποτέλεσμα των ενεργειών αυτών αποτυπώνεται στο σύνολο της αγωγής και της μόρφωσης που έχει λάβει κανείς και εξωτερικεύεται μέσα από τη δράση στο περιβάλλον του.

εκπαίδευση η [ekpédesi] O33 : η καλλιέργεια, με συστηματική διδασκαλία και άσκηση σε ειδικά ιδρύματα (σχολεία κ.ά.), των διανοητικών και σωματικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων των ατόμων, κυρίως των παιδιών και των νέων, για να μπορέσουν να ασκήσουν κάποιες επαγγελματικές ή άλλες δραστηριότητες: Γενική / ειδική / θεωρητική / πρακτική / δημόσια / ιδιωτική ~. Στοιχειώδης / μέση / ανώτερη / ανώτατη ~. Βαθμίδες της εκπαίδευσης. Πρωτοβάθμια / δευτεροβάθμια / τριτοβάθμια ~. Προσχολική ~, των νηπίων. Άρτια / ταχύρρυθμη / διαρκής ~. ~ υψηλού επιπέδου. Ο εκδημοκρατισμός της εκπαίδευσης. Ίση και δωρεάν ~ για όλους. Επαγγελματική / τεχνική ~. || Η ~ των υπαλλήλων στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές θα κρατήσει τρεις μήνες. || (στρατ.): Στρατιωτική ~. Βασική ~, η εκπαίδευση των νεοσυλλέκτων. Κέντρο Εκπαίδευσης (νεοσυλλέκτων). Στρατιωτικές μονάδες πρώτου / δεύτερου / τρίτου κύκλου εκπαίδευσως.*

Η παιδεία λοιπόν, όπως την εννοούμε εδώ, δεν ταυτίζεται απαραίτητα ή και αποκλειστικά με θεσμούς, όπως το σχολείο. Ο άνθρωπος από τη στιγμή της γέννησής του έχει έμφυτο το χαρακτηριστικό της αυτοδιδασχής αλλά και της ετεροδιδασχής, όπως θα αναδειχθεί αργότερα. Αυτοδίδακτοι είμαστε όλοι από τη στιγμή που μέσα από τις εμπειρίες μας μαθαίνουμε, καθώς τις αξιολογούμε και τις αξιοποιούμε σε άλλες ανάλογες περιστάσεις, και έτσι διαθέτουμε μια διπλή ιδιότητα: αυτή του δασκάλου και εκείνη του μαθητή. Ετεροδίδακτος άνθρωπος θεωρείται πάντα αυτός που αντλεί

⁷ Την αισθητική παιδεία θα μπορούσαμε να την ορίσουμε ως την καλλιέργεια του τρόπου λειτουργίας των αισθήσεων και κυρίως των δύο διανοητικοποιημένων αισθήσεων, της όρασης και της ακοής.

από μια εξωτερική από τον ίδιο δύναμη, από το θεσμό π.χ. της εκπαίδευσης της οποίας είναι διαφορετική η έννοια από εκείνη της παιδείας, καθώς η εκπαίδευση είναι δεσμευμένη με συγκεκριμένα συστήματα και πρακτικές διδασκαλίας. Μιλώντας όμως για τα εκπαιδευτικά συστήματα, θα ήταν ίσως παράλειψη να μην προστεθεί η παρατήρηση, ότι απ' αυτά άλλα έχουν κατά καιρούς επιδοκιμαστεί και άλλα έχουν αποδοκιμαστεί για το ρόλο τους στον εκπαιδευτικό μηχανισμό. Έτσι σήμερα παρατηρείται το εξής παράδοξο. Από τη μία πλευρά να εξαίρεται η κομβική σημασία του σχολείου ως απαραίτητου "μυητικού" σταδίου για την έξοδο του παιδιού⁸ στην κοινωνία και από την άλλη το εκπαιδευτικό σύστημα να δέχεται ισχυρά βέλη και τη μομφή ότι συμπράττει με την εξουσία ενισχύοντας την κυριαρχία των κρατούντων. Αν δεχτούμε όμως το γεγονός ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα συστήνονται και ελέγχονται σε μεγάλο βαθμό από τους εκπροσώπους της πολιτικής εξουσίας, θα ήταν ίσως αφελές να θεωρήσει κανείς ότι η εκπαίδευση δεν αποτελεί μικρότερο ή μεγαλύτερο όχημα υποβολής ή και επιβολής ιδεολογιών και αντιλήψεων της εκάστοτε όχι μόνο πολιτικής αλλά και οικονομικής εξουσίας. Για τις δυνατότητες που έχει εκπαίδευση, καθώς και για το ρόλο της παιδείας ως κοινωνικής συνιστώσας αρκούμαστε σε μία σύντομη προς το παρόν επισκόπηση της πορείας που διήνυσε ο άνθρωπος από το Διαφωτισμό και ύστερα όπως διαγράφεται αυτή στο πλαίσιο της παιδαγωγικής και αισθητικής θεωρίας του Friedrich Schiller.

⁸ Θα πρέπει να αναφέρουμε τη θεώρηση του Postman σχετικά με την έννοια της παιδικής ηλικίας την οποία βλέπει όχι ως μία βιολογική αναγκαιότητα αλλά περισσότερο ως μία κοινωνική κατασκευή. Neil Postman, *Η πυξίδα του μέλλοντος*, εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα 2002, σελ. 141.

03. ΦΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ

Μέσα από το κωδικοποιημένο του μήνυμα, το προπατορικό αμάρτημα συνδέεται με την επιλογή του ανθρώπου να δοκιμάσει την περιπέτεια της γνώσης αφήνοντας πίσω του μια ζωή ανέφελη στην προστατευτική αγκαλιά της φύσης. Έτσι ο άνθρωπος φαίνεται να προτίμησε τον επικίνδυνο δρόμο της γνώσης και της αναζήτησής της εγκαταλείποντας έναν σίγουρο αλλά αφανή βίο, όπου όλα πήγαιναν από τη φύση και όλα εκεί επέστρεφαν. Στο προπατορικό αμάρτημα συμπυκνώνεται συμβολικά η πορεία του ανθρώπου, όπως την βλέπουμε να εκτυλίσσεται από το Διαφωτισμό και έπειτα, όπου ο Ορθός Λόγος έγινε σημείο αναφοράς μιας νέας ειδωλοποίησης της γνώσης. Και στην περίπτωση αυτή ο άνθρωπος επέλεξε να αξιοποιήσει «τη δυνατότητα να γυρίσει πίσω στο χρόνο και με τη βοήθεια της λογικής να ξανακάνει το δρόμο που του είχε χαράξει η φύση, αναπλάθοντας το έργο της ανάγκης σε έργο της ελεύθερης βούλησής του»⁹. Με τον τρόπο αυτό ο άνθρωπος δεν επεδίωκε να καταργήσει τη φύση, αλλά να την *αναδημιουργήσει* μέσω των δικών του πνευματικών δυνάμεων.

Από το Διαφωτισμό και ύστερα η σκέψη περιστρέφεται γύρω από την ανάγκη που έχει προκύψει για οργάνωση, συστηματοποίηση και τυποποίηση όλων των παραμέτρων που αφορούν την ανθρώπινη ύπαρξη και του κόσμου που την περιβάλλει. Ο Max Weber έχει χαρακτηρίσει την τάση ορθολογικοποίησης της κοινωνίας ως απομάγευσή¹⁰ της, δηλαδή ως απομάκρυνση όλων των “μαγικών στοιχείων” της κάτι που είχε ως αποτέλεσμα την ανάδειξη και εμπέδωση του αυτοματισμού στην καθημερινή ζωή¹¹. Στη διαδικασία της “κατασκευής” ενός κόσμου ο άνθρωπος, για να προστατευτεί από την αβεβαιότητα για το μέλλον του και από το φόβο μήπως και η ύπαρξή του περιπέσει στο χάος της απουσίας επέβαλε μία τάξη, η οποία σε καμιά περίπτωση δε θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως μια μόνιμη κατάσταση, αλλά περισσότερο ως μία “βολική” κατάσταση, καθώς η προσπάθεια για

⁹ Friedrich Schiller, *Για την αισθητική παιδεία του ανθρώπου*, εκδόσεις Οδυσσέας, Αθήνα 2007, σελ. 81.

¹⁰ Robert Chia (ed.) (1998b) *Organized Worlds: Explorations in Technology and Organization with Robert Cooper*. London: Routledge, σ. 1.

¹¹ Μάλιστα ο Guy Debord έχει μιλήσει για μία «εποχή χωρίς γιορτή», όπου ο χρόνος με τις αυθεντικές αναπαραστάσεις και τις γιορτές του έχει εκχυδαϊστεί σε ένα μεταμφιεσμένο εμπόρευμα χωρισμένο σε «πλήρως εξοπλισμένα πακέτα». Guy Debord, *Η Κοινωνία του θεάματος*, εκδόσεις Ελεύθερος Τύπος, Αθήνα 1986, σελ. 117 – 119.

γνώση εκ των προτέρων ή η εξάλειψη κάθε αβεβαιότητας κατά πάσα πιθανότητα δε θα επιτευχθεί ποτέ¹².

Σε όλη τη διάρκεια των τελευταίων αιώνων και ακόμη περισσότερο στα τέλη του 20^{ου} και στις αρχές του 21^{ου} είναι έκδηλη η επιθυμία του ανθρώπου να γνωρίσει το φυσικό κόσμο και αυτόν τον ίδιο τον άνθρωπο μέχρι και το τελευταίο σωματίδιο της ύλης τους και στη συνέχεια να τους συνθέσει από την αρχή¹³. Ο εγωιστικός και βίαιος χαρακτήρας αυτού του νέου απαιτητικού δόγματος για συνολική γνώση όλων των παραμέτρων της υλικής και ψυχικής ζωής τον οδήγησε βέβαια σε μία υποβάθμιση του φυσικού οικοσυστήματος και τελικά στη ριζική απομάκρυνση του ανθρώπου από την πρώτη τροφή του που ήταν η φύση. Οι επιστημονικές προτάσεις που διατυπώνονται κατά διαστήματα για την επανόρθωση αυτού του ζωτικού σφάλματος έχουν συνήθως μία λειτουργική καθαρά σημασία, δε φαίνεται δηλαδή να έχουν σκοπό τους τη διερεύνηση της αλήθειας παρά μόνο να επιζητούν τη συνέχιση της κυριαρχίας πάνω στη φύση, χωρίς να παρεμβαίνει το πολύτιμο φίλτρο του αυτοστοχασμού. Από την άλλη πλευρά φαίνεται πως ο άνθρωπος τη λύση σε αυτό το πρόβλημα θα επιχειρήσει και πάλι να τη δώσει μέσα από τη γνώση και την εμπειρία που έχει συγκεντρώσει διαχρονικά. Έτσι η εμπιστοσύνη στη δύναμη της επιστήμης, όπως αυτή εκφράζεται μέσω της τεχνολογίας, είναι ένα τυπικό χαρακτηριστικό της σκέψης του σύγχρονου ανθρώπου, σύμφωνα με την οποία αφενός κάθε πρόβλημα θεωρείται επιλύσιμο, αφετέρου τα πάντα ανάγονται στην αρχή της χρησιμότητας¹⁴. Κατά τη διάρκεια του 18^{ου} αιώνα ο άνθρωπος πέρασε από την εποχή της αυθεντίας σε εκείνην της γνώσης, του ορθού λόγου και της προόδου. Εντούτοις, με τον ερχομό του 19^{ου} και κυρίως του 20^{ου} αιώνα δόθηκε μεγαλύτερη αξία στο πώς να εφευρεθούν νέα εργαλεία και όχι στο γιατί θα έπρεπε αυτά να κατασκευαστούν· πράγματι, τα αποτελέσματα αυτής της αμετροεπούς στάσης δεν άργησαν να φανούν κυρίως με το γεγονός πλέον της οικολογικής καταστροφής απαραίτητων για τον άνθρωπο φυσικών

¹² Robert Chia (ed.) (1998b) *Organized Worlds: Explorations in Technology and Organization with Robert Cooper*. London: Routledge, σελ. 42, 51.

¹³ Ο Κορνήλιος Καστοριάδης έχει να παρατηρήσει περί αυτού ότι ακόμα κι αν «κατασκευαστεί κάποτε ένας τεχνητός άνθρωπος... μάλλον θα αποδείξει ακριβώς το αντίθετο αυτού που επιδιώκουν οι οπαδοί της τεχνητής νοημοσύνης. Θα αποδείξει δηλαδή ότι η μόνη μηχανή που μπορεί να μιμηθεί την ανθρώπινη σκέψη είναι μία πλήρης μίμηση του ανθρώπου ως την τελευταία του λεπτομέρεια». Κορνήλιος Καστοριάδης, *Φιλοσοφία και Επιστήμη*, Συνέντευξη στο περιοδικό Quantum, Ιανουάριος – Φεβρουάριος 1996, τόμος 3, τεύχος 1, σελ. 37.

¹⁴ Εδώ γίνεται αναφορά στο Homo Faber της Hannah Arendt, τον άνθρωπο δηλαδή ενός εργαλοποιημένου κόσμου, για τον οποίο ισχύει η καθολικότητα της ταύτισης των μέσων με τους σκοπούς.

πόρων και με την επανεμφάνιση των μεγάλων πολέμων – όπως τέτοιοι ήσαν αυτοί – της προηγούμενης εκατονταετίας¹⁵.

Συνεχίζοντας τώρα την έρευνά μας πάνω στη σχέση του ατόμου με την φύση και τον πολιτισμό θα θέλαμε να επιμείνουμε κάπως περισσότερο στις συνέπειες της επιλογής να θέσει ο άνθρωπος ως μοναδικό του στόχο να εξουσιάσει τη γνώση άρα και τη φύση. Το κόστος αυτής της απόφασης δεν επωμίστηκε μόνο ο προπατορικός άνθρωπος αλλά και οι απόγονοί του, αφού η απομάκρυνση από τη φύση έθετε σε δοκιμασία το αίσθημα της ελευθερίας του. Αυτό μοιάζει παράδοξο με δεδομένο ότι η ανάγκη για ανεξαρτητοποίηση από τη Φύση και για αυτοδυναμία έδωσε τη θέση της σε μια υποταγή που έλαβε τη μορφή του κοινωνικού και ηθικού νόμου. Το “κοινωνικό συμβόλαιο” για παράδειγμα που έγινε η σημαία του Διαφωτισμού κατέστη πηγή για ένα νέο προβληματισμό γύρω από την ελευθερία του ανθρώπου, καθώς εγκλώβισε τις κοινωνίες στα στεγανά του ηθικού Νόμου με το προπέτασμα της ανάγκης για αρμονική συνύπαρξη. Ο άνθρωπος έθεσε τα θεμέλια του πολιτισμού με σκοπό να προστατευτεί από τις δυνάμεις της φύσης και να θέσει τους κανόνες που θα διέπουν τις ανθρώπινες σχέσεις. Βεβαίως δεν άργησε να ανακαλύψει στη συνέχεια ότι τα επιτεύγματα πάνω στα οποία στήθηκε ο πολιτισμός δεν του απέφεραν την πολυπόθητη ευτυχία και ελευθερία, αλλά αντιθέτως τον υποχρέωσαν να δεχτεί νέες δεσμεύσεις και καταναγκασμούς¹⁶. Έτσι θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε ψευδοορθολογική αυτή τη νέα πραγματικότητα, στο βαθμό βέβαια που ισχύει η υιοθέτηση της πίστης ότι ο Ορθός Λόγος αποτελεί πανάκεια για μια κοινωνία και έναν πολιτισμό. Ένα επιπλέον στοιχείο που θα έπρεπε ίσως να επισημανθεί εδώ είναι ότι η προσπάθεια που έγινε για την εγκαθίδρυση της τάξης σ’ έναν εξορθολογισμένο πολιτισμό, όπως στον δυτικό, είχε ως φυσικό επακόλουθο την αφύπνιση ή μάλλον την αντίδραση των αντίθετων δυνάμεων, αυτών της αταξίας και του χάους όπως έδειξε η τέχνη του 20^{ου} αιώνα. Θα ήταν κατά συνέπεια ίσως ουτοπικό να κάνει κανείς λόγο για την επικράτηση της μιας κατάστασης στην άλλη: της απόλυτης τάξης ή της απειθαρχίας ως ιδρυτικής αρχής σ’ έναν πολιτισμό. Θα ήταν ίσως προτιμότερο και εφικτότερο να θέσουμε ως αίτημα την αναζήτηση μιας εξισορρόπησης μεταξύ χάους και τάξης. Ο Nick Lee προτείνει να αποδεχτούμε το χάος ως τη δεξαμενή εκείνη από

¹⁵ Ο Postman αναφέρει ότι η πρόοδος είναι μία σχετική έννοια, καθώς η εμπειρία έδειξε ότι δεινά όπως τα απολυταρχικά καθεστώτα και οι μεγάλοι πόλεμοι του προηγούμενου αιώνα φανέρωσαν ότι θα έπρεπε «η τεχνολογική πρόοδος» να «συμβαδίζει με την ηθική πρόοδο». Neil Postman, *Η πυξίδα του μέλλοντος*, εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα 2002, σελ. 61.

¹⁶ Sigmund Freud, *Ο πολιτισμός πηγή δυστυχίας*, εκδόσεις Επίκουρος, Αθήνα 2005, σελ. 43, 46.

την οποία πηγάζει τόσο η τάξη όσο και η αταξία, κάτι που συναντά κανείς βεβαίως στις μυθολογικές αναφορές περί της αρχής του κόσμου, όπως π.χ. στην Ησιόδεια Θεογονία. Όσον αφορά δε το ζήτημα της προόδου και συγκεκριμένα την τεχνολογική πρόοδο ο Lee υποδεικνύει ότι αυτή η «απεριόριστη ταχύτητα» απαιτείται να μετριάζεται κατά περιόδους, επιβραδύνοντας ή ακόμη και σταθεροποιώντας τον “καλπασμό” των Νέων Μέσων με σκοπό αποκλειστικά την εξισορρόπηση των δυνάμεων¹⁷. Βέβαια από την άλλη πλευρά οφείλουμε να αναφερθούμε στον ιδιαίτερο προβληματισμό που μας καλεί να λάβουμε μέρος ο Κορνήλιος Καστοριάδης σχετικά με την πρόοδο και την τεχνολογία. Ο στοχαστής που υποστηρίζει τις δυνατότητες του ατόμου να “αυτοθεσμίζεται” κοινωνικά αναρωτιέται «ως ποιο βαθμό και κατά ποιο τρόπο μπορούν να υπάρξουν θεσμοί που περιορίζουν την ελευθερία της έρευνας»¹⁸ και αυτό είναι ένα από τα πλέον σημαντικά ηθικά ζητήματα της εποχής μας, αφού αφορά τον τελικό προορισμό του ατόμου ως κοινωνικού όντος.

Πρέπει επίσης να αναφέρουμε εδώ σε σχέση με το ζήτημα αυτό ότι στην 4^η και 5^η επιστολή του άλλωστε, ο Schiller διαπιστώνει ότι κοινωνία δεν ήταν έτοιμη για μία τέτοια ριζική αλλαγή και πως το γεγονός της θυσίας της φύσης από τον άνθρωπο αποτελεί δείγμα «πως η παιδεία του... είναι ελλιπής»¹⁹. Εδώ ακριβώς ευθύνεται, θα λέγαμε, η άκριτη προσήλωση σε μια πρόοδο που κομίζει λίγα, ενώ υπόσχεται πολλά επειδή απουσιάζει ο αναστοχασμός που χρειάζεται μία τέτοια πορεία. Έτσι η προσωπικότητα του μέσου σύγχρονου ατόμου διαμορφώνεται έτσι, ώστε να διαπνέεται αυτή από μια διαρκή διάθεση για άμετρη κατανάλωση πολιτισμικών αγαθών, δηλώνει δηλαδή αυτή εμφανώς ότι βρίσκεται σε πνευματικό λήθαργο. Ο άνθρωπος αν επιθυμεί να παραμείνει – ή μάλλον να ξαναγίνει – άνθρωπος που αναστοχάζεται πάνω στο ζήτημα της υλικής και πνευματικής του εξέλιξης, καλείται να φέρει και πάλι σε ισορροπία τη φυσική και την ηθική του διάσταση, ώστε καμία εκ των δύο να μην υπερέχει της άλλης.

Το ερώτημα που προκύπτει λοιπόν δεν μπορεί παρά να αφορά τον *τρόπο*, με τον οποίο οι σύγχρονες κοινωνίες θα επιτύχουν την αρμονία και την ισορροπία. Στη σκέψη του Schiller η απάντηση είναι δεδομένη και δεν είναι άλλη από τη χρήση της δύναμης που διαθέτει η Παιδεία. Από τη μία πλευρά ο φιλόσοφος κάνει λόγο για την

¹⁷ Robert Chia (ed.) (1998b) *Organized Worlds: Explorations in Technology and Organization with Robert Cooper*. London: Routledge, σ. 39.

¹⁸ Κορνήλιος Καστοριάδης, *Φιλοσοφία και Επιστήμη*, Συνέντευξη στο περιοδικό Quantum, Ιανουάριος – Φεβρουάριος 1996, τόμος 3, τεύχος 1, σελ. 39.

¹⁹ Friedrich Schiller, *Για την αισθητική παιδεία του ανθρώπου*, εκδόσεις Οδυσσέας, Αθήνα 2007, σελ. 85.

αισθητική ορμή που αποζητά τις αλλαγές και τη διαρκή ικανοποίηση των υλικών αναγκών και από την άλλη αναφέρεται στη μορφολογική ορμή, στην οποία αποδίδει την ανάγκη μας για σταθερότητα και ενότητα. Στην ταλάντευση του ανθρώπου ανάμεσα στα δύο βασικά ενστίκτα, της ζωής και σε εκείνο της μορφής, ορίζει ως μέσο συμφιλίωσης την παιδεία. Στην δύναμη της παιδείας αναγνωρίζει δύο βασικές αρμοδιότητες ικανές να οδηγήσουν τον άνθρωπο στον ιδανικό συνδυασμό της πνευματικής πληρότητας μέσω των εμπειριών και της αίσθησης της αυτοδυναμίας και της αυτοκυριαρχίας. Κατά συνέπεια, αναθέτει στην παιδεία την αποστολή «να παρέχει στην αντιληπτική μας ικανότητα πολλαπλές ευκαιρίες επαφής με τον εμπειρικό κόσμο» με τη μέγιστη δραστηριοποίηση της παθητικότητας των αισθήσεων, διασφαλίζοντας όμως «την ανεξαρτητοποίηση του καθορίζοντος στοιχείου από το δέκτη» και την ενδυνάμωση της διάθεσής του για ανάληψη δράσης²⁰.

Στο στάδιο που βρισκόμαστε αυτή τη στιγμή είναι ίσως δύσκολο να γίνει αντιληπτή η αναγκαιότητα για μια Αισθητική Παιδεία ως μία δύναμη που να ενώνει τις υλικές και πνευματικές ορμές του ανθρώπου. Με στόχο να φωτιστεί περισσότερο αυτή η προοπτική, θα επιχειρήσουμε στη συνέχεια να διαμορφώσουμε μία σαφέστερη εικόνα γύρω από την αισθητική, την τέχνη και τα χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η επιλογή να δοθεί προσοχή στο ζήτημα της λειτουργίας του ανθρώπινου οργανισμού και των νοητικών του λειτουργιών είναι, για να κατανοήσουμε καλύτερα τον τρόπο με τον οποίο ο άνθρωπος μαθαίνει.

²⁰ Ο.π., σελ. 115.

04. ΒΑΣΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ

Χρόνος και Μορφή

«Ο άνθρωπος, το «αρνητικό ον που είναι μονάχα στο μέτρο που καταργεί το Είναι», είναι ταυτόσημος με το χρόνο»· για το άτομο «η «φυσική» ιστορία δεν υπάρχει πραγματικά, παρά μόνο διαμέσου της πορείας της ανθρώπινης ιστορίας»²¹. Γι' αυτό μπορούμε να πούμε ότι ο άνθρωπος δεν είναι δυνατόν να υπάρχει ως φυσική ύπαρξη μέσα σε ένα περιβάλλον όπως το ζώο, παρά μόνο ως μία οντότητα που δημιουργεί και ζει σ' έναν κόσμο· γι' αυτό μπορεί να νοηθεί μόνο στη ροή του χρόνου και στη σχέση που έχει με τον χρόνο. Γι' αυτό και θεωρούμε υπαρκτή την αίσθηση που έχουμε συχνά ως άνθρωποι, ότι είναι αδύνατο να δαμαστεί ο χρόνος. Στην περίπτωση μάλιστα που καταφέρει κανείς να βγει από τη ροή της καθημερινής δράσης αρχίζει να αισθάνεται αυτή την αγωνία για την πορεία που διαγράφει μέσα στο χρόνο σε ατομικό αλλά και σε συλλογικό επίπεδο. Ανέκαθεν άλλωστε ο άνθρωπος στεκόταν με δέος μπροστά στο απροσδιόριστο και το χαοτικό και αισθανόταν αδύναμος απέναντι στη φύση και στις αόρατες δυνάμεις της. Για το λόγο αυτό αποζητούσε διαρκώς στήριγμα σε εξωτερικούς παράγοντες και έπλαθε με τη δύναμη του νου συμμάχους, προστάτες και με φυσικό και νοητικό τρόπο ένα αντικείμενο ή μία ιδέα. Στην έννοια του χάους λοιπόν ο άνθρωπος επιλέγει να αντιτίνει εκείνη της μορφής στα όρια της οποίας δύναται να συμπυκνωθεί ένας ολόκληρος κόσμος. Σε τι είδους μορφή όμως θα έπρεπε να αναφέρεται κανείς;

Το ερώτημα αυτό συνδέεται άμεσα με το ζήτημα του χάους ή αλλιώς με τη σχέση που έχει το ακαθόριστο με το συγκεκριμένο. Ανατρέχοντας στη 19^η επιστολή του Schiller διαβάζουμε πως «για να ξεχωρίσουμε μία μορφή μέσα στο χώρο πρέπει να βάλουμε όρια στο άπειρο διάστημα²²» και να ταξινομήσουμε δηλαδή τον κόσμο που μας περιβάλλει με αρνήσεις και καταφάσεις. Γεγονός που αληθεύει, καθώς από την πρώτη στιγμή της γέννησης του ο άνθρωπος μοιάζει διαρκώς να εντείνει την προσπάθειά του, ώστε να βάλει τάξη μέσα στην απεραντοσύνη που τον περιβάλλει. Με αφετηρία την αίσθηση της όρασης, το άτομο προσπαθεί να ξεκαθαρίσει τις αρχικά θολές μορφές γύρω του και καθώς μεγαλώνει, θέτει ενστικτωδώς όρια στο

²¹ Guy Debord, *Η Κοινωνία του θεάματος*, εκδόσεις Ελεύθερος Τύπος, Αθήνα 1986, σελ. 117 – 100.

²² Friedrich Schiller, *Για την αισθητική παιδεία του ανθρώπου*, εκδόσεις Οδυσσέας, Αθήνα 2007, σελ. 131.

χώρο του, ονομάζοντας τα δεδομένα της πραγματικότητάς του. Η έκδηλη αυτή συμπεριφορά αναζήτησης της τάξης από την πλευρά του νηπίου απαντάται επίσης και με διάφορους άλλους τρόπους και στην διάρκεια της υπόλοιπης ζωής του ατόμου. Εάν παρατηρήσουμε προσεκτικά την καθημερινή μας συμπεριφορά, θα διαπιστώσουμε ότι δεν απέχουμε από εκείνη ενός παιδιού, διότι ο αγώνας για την κατοχύρωση και διευθέτηση του χώρου και των κεκτημένων μας είναι μία διαδικασία που παίρνει τέλος μόνο με τον θάνατο. Από τον άνθρωπο των σπηλαίων έως σήμερα δημιουργούμε συνεχώς μορφές, ώστε να ορίσουμε συγκεκριμένα σημεία στο χώρο και το χρόνο, τα οποία φέρνουν την ισορροπία ανάμεσα στα προαναφερθέντα ένστικτα της ζωής και της μορφής.

Το Ωραίο

Για να απαντηθεί το σχετικό με τη μορφή ερώτημα, θα αναφερθούμε στην έννοια του Ωραίου. Στις επιστολές του Schiller το Ωραίο προσδιορίζεται ως αυτό που βρίσκεται ανάμεσα στο ενστικό της ζωής και σ' αυτό του πνεύματος: το ωραίο είναι η προσπάθεια εξισορρόπησης του πολιτισμένου ατόμου επάνω σε μία λεπίδα. Αναφέρει λοιπόν ο Schiller ότι το ωραίο είναι κάτι που δε θα έπρεπε να ταυτιστεί ούτε με το φυσικό ούτε με το ηθικό ένστικτο, αλλά μέσω της εξισορρόπησης τους είναι ικανό να οδηγήσει – ιδανικά – στη γόνιμη εκδήλωση και των δύο. Η καταστρατήγηση αυτής της ισορροπίας οδηγεί στην κυριαρχία της μιας ή της άλλης τάσης, του φυσικού ή του ηθικού ενστίκτου. Η πρώτη τάση τονίζει την υπέρμετρη πίστη στις φυσικές ιδιότητες του ανθρώπου, που τον σπρώχνουν στη βίαιη εξωτερίκευση των ορμών του, ενώ η δεύτερη δείχνει την υπερβολική αφοσίωση στην πνευματική του εξέλιξη, με συνέπεια – αν αυτό αποτύχει για κάποιο λόγο – τον ενδεχόμενο εκφυλισμό του πνεύματος σε μαλθακότητα και αδράνεια. Με βάση τη θεώρηση του Schiller ο ιδανικός τύπος του ανθρώπου είναι εκείνος που έχει την ικανότητα να πορεύεται στην κόψη της λεπίδας ανάμεσα στα στοιχεία της ύλης και του πνεύματος. Με τις ιδιότητες αυτές περιγράφεται «ο οριακός άνθρωπος» που «βρίσκεται σε κατάσταση άλλοτε έντασης και άλλοτε χαλάρωσης», η εξισορρόπηση των οποίων «θα κάνει τον άνθρωπο ένα ολοκληρωμένο όλο»²³ και θα τον οδηγήσει στην πραγματική του ελευθερία. Μοχλός κίνησης για αυτήν την πορεία είναι η δύναμη του Ωραίου που έχει το διπλό χάρισμα

²³ Ο.π., σελ. 127.

από τη μία να απαλύνει και να χαλαρώνει την αγριότητα των ενστίκτων και από την άλλη να μας καθοδηγεί προς το πνεύμα. Το πνεύμα με τη σειρά του θα ενεργοποιηθεί μέσω της αισθητικής ύλης σε έναν ατέρμονα κύκλο.

Όρια και Πραγματικότητα

Στο προηγούμενο κεφάλαιο εστιάσαμε την προσοχή μας στις δύο πλευρές του ατόμου, την ενεργητική και την παθητική. Κομβικό ρόλο στη σχέση αυτών των δύο διαδραματίζει η παρέμβαση της εμπειρίας την οποία θα μπορούσαμε να τη φανταστούμε όπως την πέτρα που πέφτει στα ήσυχα νερά μιας λίμνης. Το εμπειρικό συμβάν, όπως και το φυσικό συμβάν της πέτρας στο υδάτινο στοιχείο, μπορεί να περνά απαρατήρητο σχεδόν ή να δημιουργεί μεγάλο παφλασμό. Έτσι λοιπόν και οι εμπειρίες που δοκιμάζουμε καθημερινά ασκούν μεγαλύτερη ή μικρότερη επίδραση μέσα μας ανάλογα με το πώς είμαστε προδιατεθειμένοι απέναντί τους. Οι μορφές της εμπειρίας είναι όπως τα βότσαλα στον πυθμένα, οι ύφαλοι, ή τα απειλητικά παγόβουνα στα οποία επιχειρεί να προσδεθεί η ανθρώπινη ύπαρξη καθώς αναζητά βοήθεια, για να αντιμετωπίσει το άγνωστο. Έτσι οι εμπειρίες που σωρεύονται με την πάροδο του χρόνου, ο οποίος ταυτοχρόνως και προσδιορίζεται από αυτές, είναι εκείνες που θέτουν τα όρια της πραγματικότητας στην οποία κινούμαστε.

Έτσι μπορούμε να πούμε ότι η θέση της τέχνης στο ζήτημα των ορίων μεταξύ της αισθητικής και της έλλογης εμπειρίας έχει μία διάσταση συμφυλική. Το Έργο Τέχνης έχει την ιδιότητα να ανάγει την εμπειρία σε μία ανώτερη γεννημένη από το πνεύμα πραγματικότητα «πέρα από την αμεσότητα του αισθάνεσθαι και των εξωτερικών αντικειμένων²⁴». Άλλωστε η πραγματικότητα για κάθε ύπαρξη είναι διαφορετική επειδή είναι το απόσταγμα των εμπειριών και των έμφυτων τάσεων που κατά περιπτώσεις εξωτερικεύονται μέσα από τη δύναμη της βούλησης. Σύμφωνα μάλιστα με το Schiller «δεν υπάρχει άλλη δύναμη στον άνθρωπο εκτός από τη βούληση»²⁵ και είναι αυτή που του δίνει τη δυνατότητα να αμφισβητήσει την κυριαρχία της φύσης, να διεκδικήσει την αυτοδιάθεση του και να χαλιναγωγήσει τα δύο αντίρροπα ένστικτά του.

²⁴ G. W. F. Hegel, *Εισαγωγή στην Αισθητική*, εκδόσεις Πόλις, Αθήνα 2007, σελ. 57, 58.

²⁵ Friedrich Schiller, *Για την αισθητική παιδεία του ανθρώπου*, εκδόσεις Οδυσσέας, Αθήνα 2007, σελ. 134.

Η βούληση

Η βούληση κατά συνέπεια είναι δυνατόν να γίνει το μέσο του οποίου η συμφιλιοτική δράση μπορεί να αποτρέψει την σύγκρουση μεταξύ των δύο ενστίκτων, του φυσικού και του πνευματικού, και να χαρίσει στον άνθρωπο την εσωτερική του ελευθερία. Πριν από την εμφάνιση της βούλησης, τα ένστικτα είναι παραδομένα εξ ολοκλήρου στις επιταγές της φυσικής αναγκαιότητας λόγω της προτεραιότητας των αισθήσεων έναντι του πνεύματος. Με την εμφάνιση της σκέψης, η βούληση είναι σαν να αφαιρεί τα ηνία από τη φύση και να τα παραδίδει στη δύναμη της λογικής· έτσι συντελείται ένα είδος κάθαρσης των αισθήσεων. «Μία σκέψη έρχεται όταν αυτό θέλει και όχι όταν εγώ θέλω» αναφέρει ο Friedrich Nietzsche στο *Πέρα από το Καλό και το Κακό* για να τη συμπληρώσει κάπως διαφορετικά ο Jacques Derrida λέγοντας πως όταν κανείς βρίσκεται στο τιμόνι ενός αυτοκινήτου ταυτόχρονα οδηγεί αλλά και καθοδηγείται από τη λεωφόρο που έχει μπροστά του. Άρα σημασία έχει το πλαίσιο μέσα στο οποίο δρα η βούληση του ατόμου. Με την τοποθέτηση όμως του πλαισίου, προκειμένου η βούληση να γίνει δραστική, συντελείται θα λέγαμε ένα είδος αλλοίωσης της ίδιας της έννοιας της βούλησης. Με παρόμοιο τρόπο η οργάνωση που επιχειρεί να εγκαθιδρύσει ο άνθρωπος στον κόσμο του δημιουργεί έναν όλο και πιο σφικτό εναγκαλισμό του από την ίδια την οργάνωση του και πιο συγκεκριμένα, από τους ρόλους, τους οποίους καλείται να κάθε φορά να ερμηνεύσει μέσα στο καθορισμένο κοινωνικό – πολιτισμικό του σύμπαν. Με την επιρροή της δύναμης των τεχνολογιών η κοινωνική οργάνωση γίνεται ολοένα και πιο καταπιεστική για το άτομο που αποκτά στο νέο αιώνα μας το χαρακτήρα μίας «on line persona» μέσα από την τάση της αποσύνδεσης του ανθρώπινου σώματος από την αισθητηριακή του ζωή²⁶ και την ένταξή του σε μία άυλη κοινότητα. Το πρόβλημα που έρχεται να τονίσει ο Schiller είναι πως υπάρχει ο κίνδυνος να γείρει η πλάστιγγα υπέρ των ηθικών αναγκαιοτήτων σε βάρος της φυσικής κατάστασης, με συνέπεια τη διατάραξη των ισορροπιών. Γιατί στον άνθρωπο «ούτε η φύση πρέπει να κυριαρχεί» αλλά «ούτε η λογική να τον κυβερνά»²⁷. Σε αυτό ακριβώς το σημείο εστίασε την προσοχή του ο

²⁶ Robert Chia (ed.) (1998b) *Organized Worlds: Explorations in Technology and Organization with Robert Cooper*. London: Routledge, σ. 67, 73, 80.

²⁷ Friedrich Schiller, *Για την αισθητική παιδεία του ανθρώπου*, εκδόσεις Οδυσσέας, Αθήνα 2007, σελ. 152.

φιλόσοφος, όταν αναφερόταν στη ανεπαρκή προετοιμασία του ανθρώπου της εποχής του για αυτή τη μετάβαση, που τον οδηγούσε τελικά στη θεοποίηση της λογικής και στον παραγκωνισμό των υπολοίπων ορμών και ενστίκτων. Αυτό που απομένει τώρα είναι να προσδιορίσουμε ακριβέστερα τι εννοούσε ο Schiller, όταν πρότεινε την Παιδεία ως το κυριότερο μέσο για την επαναφορά του ανθρώπου σε μία αρμονική κατάσταση, όπου θα μπορούσε εκείνος επιδεικνύοντας μια ειδική επιδεξιότητα να ελιχθεί ανάμεσα στο υλικό και το πνευματικό του ένστικτο.

05. ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ

Όπως αναφέρθηκε πιο πάνω, το Ωραίο θέτοντας ως στόχο την επίτευξη της αρμονίας χαρακτηρίζεται για τη διπλή του δράση. Στον άνθρωπο της φύσης δείχνει το δρόμο προς τη σκέψη, ενώ στον ηθικό άνθρωπο υπενθυμίζει την αξία των εμπειριών. «Την τέχνη» μέσα από την οποία ο άνθρωπος έρχεται σε επαφή με το Ωραίο τη χαρακτηρίζει ο Schiller «ως το δεύτερο Δημιουργό μας»²⁸. Το χάρισμα λοιπόν που διαθέτει η Τέχνη εντοπίζεται στην ιδιότητα που έχει να αποσπά τον άνθρωπο από τα δεσμά του χρόνου· του παρέχει τη δυνατότητα να βιώνει τον ιστορικό χρόνο, τον οποίο έχει εγγενώς την τάση να διαφεύγει σε βιωμένο χρόνο. Η μουσική, η κατ' εξοχήν τέχνη του χρόνου, είναι και η πιο ενδεδειγμένη να μας μνήσει στην εμπειρία του βιωμένου χρόνου. Έτσι η συνείδηση του χρόνου, η γνώση του εκάστοτε περιεχομένου του χρονικού βιώματος, είναι μία συνείδηση απελευθερωτική, διότι το άτομο στην περίπτωση αυτή, δίνοντας νόημα στη διάρκεια, είναι αυτό που την ορίζει αυτοβούλως.

Αυτό που προσφέρει λοιπόν η Τέχνη είναι ελευθερία. Ο βαθμός στον οποίο θα καταφέρει κανείς να πετύχει αυτήν την ελευθερία εξαρτάται τόσο από τη βούληση όσο και από την κρίση του ατόμου. Για να μπορέσει εντούτοις κάποιος να ενισχύσει τη βούληση του, πρέπει να ελέγχει τη φυσική και τη λογική του πλευρά. Πρέπει με άλλα λόγια να εξασκηθεί προηγουμένως αισθητικά, να φτάσει στην «αισθητική κατάσταση» όπου «η ανθρώπινη φύση εκδηλώνεται σε όλη της την καθαρότητα και ακεραιότητα, σαν να μην είχε υποστεί καμία μείωση κάτω από την επίδραση των εξωτερικών δυνάμεων»²⁹. Συνεπώς, η αισθητική είναι σύμφωνα με το Schiller εκείνη που θα διευθύνει σταθερά το άτομο ακόμη και στα μονοπάτια της λογικής, χωρίς να χρειαστεί εκείνο να αποποιηθεί τις φυσικές του αρετές. Για να το επαναλάβουμε ακόμη μια φορά, το ιδανικό είναι για τον Schiller η διαμόρφωση ενός ανθρώπινου τύπου συμφιλιωμένου τόσο με τη ζωώδη όσο και με τη λογική του πλευρά, ενός ατόμου με επαρκείς αντιστάσεις απέναντι στο Νόμο που τον καλεί να δεχτεί τη λογική ως τη μόνη πραγματική κατάσταση. Ο Νόμος θα λέγαμε έχει αποκτήσει στη φιλοσοφία του Schiller αρνητική χροιά, αφού ο φιλόσοφος τον αντιμετωπίζει ως κάτι που επιβάλλεται άνωθεν, ενώ στην πραγματικότητα ο νόμος απορρέει από την

²⁸ Friedrich Schiller, *Για την αισθητική παιδεία του ανθρώπου*, εκδόσεις Οδυσσέας, Αθήνα 2007, σελ. 139.

²⁹ Ο.π., σελ. 140.

ανθρώπινη βούληση· είναι προϊόν της ίδιας της σκέψης του ανθρώπου. Κατά συνέπεια, αν ο νόμος θεωρείται κάτι εξωτερικό από τον άνθρωπο, οποιοσδήποτε εξωτερικός προσδιορισμός αποτελεί γι' αυτόν κάτι απειλητικό και εξαναγκαστικό, ενώ αντιθέτως θα έπρεπε να «βλέπει... τη φωνή της λογικής ως τον αληθινό εαυτό του» και δέχεται «τις αλυσίδες που του επιβάλλει»³⁰. Η τέχνη, για όσους αφήνουν τον εαυτό τους στα χέρια της, λειτουργεί ως ένα είδος πραϋντικού μέσου απέναντι στην «πραγματική αθλιότητα»³¹ της ανθρώπινης ύπαρξης και ταυτόχρονα αποτελεί πηγή για την άντληση της ευχαρίστησης. Σε αυτή τη δυστυχία της ύπαρξης – όπως την περιγράφει ο Sigmund Freud – ο άνθρωπος έχει δύο εναλλακτικές λύσεις. Από τη μία πλευρά μπορεί να επιλέξει την απομόνωσή του από τον κόσμο. Πρόκειται για μία πράξη ικανή να τον προστατεύσει τουλάχιστον «από τον πόνο που μπορεί να προκληθεί σε κάποιον από τις ανθρώπινες σχέσεις»³². Από την άλλη πλευρά όμως, ο άνθρωπος θα πρέπει να αντιμετωπίσει διαφορετικά το ίδιο το φυσικό του περιβάλλον που πάντοτε το έβλεπε ως κάτι απειλητικό για την ευτυχία του. Απέναντι σε αυτήν απειλή μπορεί να αντιτείνει τη δύναμη του μυαλού του, για να υποτάξει τη φύση στη θέλησή του μέσω της επιστήμης και της τεχνικής που ανέπτυξε. Εντούτοις, η τέχνη υπερέχει απέναντι σε κάθε άλλη ιδέα, καθώς έχει τη δύναμη να ανεξαρτητοποιεί το άτομο από το περιβάλλον του και λειτουργώντας «ως πηγή ηδονής και παρηγοριά στη ζωή» του προσφέρει «μία φευγαλέα απομάκρυνση από τις ανάγκες της ζωής»³³.

Η Αισθητική από μία ορισμένη άποψη μπορεί λοιπόν να θεωρηθεί ως προϋπόθεση της ελευθερίας του ατόμου, για να μπορέσει τελικά αυτό να εκφραστεί αβίαστα, με φυσικό τρόπο. Είναι το μέσο εκείνο που θα δημιουργήσει τους όρους που χρειάζονται για τη συνολική έκφραση του ανθρωπισμού μας πως μπορεί να υπάρχει και εντός και εκτός των λογικών και κοινωνικών δεσμεύσεων. Η Τέχνη έχει τη σπάνια ιδιότητα να τοποθετεί τον άνθρωπο με τον πιο άμεσο και λιτό τρόπο απέναντι στους φόβους, τις αγωνίες και τις επιθυμίες του. Με ελάχιστα μέσα ακόμη και το παραμικρό στοιχείο που θα γίνει αντικείμενο των τεχνών μπορεί στα χέρια του επιδέξιου καλλιτέχνη να αγγίξει τις πιο μύχιες και ανθεκτικές αλήθειες που κατά κανόνα δεν τολμά το άτομο να αναμοχλεύσει από φόβο και δισταγμό. Με τη δύναμη της φαντασίας, που αποτελεί το κύριο συστατικό των τεχνών, ξεφεύγει κανείς από τα στενά χρονικά και χωρικά όρια του παρόντος και οδηγείται απευθείας στο πεδίο της

³⁰ Ο.π., σελ. 151.

³¹ Sigmund Freud, *Ο πολιτισμός πηγή δυστυχίας*, εκδόσεις Επίκουρος, Αθήνα 2005, σελ. 35.

³² Ο.π., σελ. 30.

³³ Ο.π., σελ. 35.

εμπειρίας και της πραγματικότητας. Η μορφοποιητική δύναμη της τέχνης δίνει με λίγα λόγια σχήμα και «όγκο» σε αυτά που δύσκολα κανείς αποφασίζει να πλησιάσει και έτσι καθιστά σαφέστερα το πως είναι ακριβώς αυτές οι απρόσιτες περιοχές. Από την πολεμική ιστορία ξέρουμε ότι όσο πιο πλήρης είναι η εικόνα που έχει κανείς για τις δυνατότητες του εχθρού τόσο πιο προετοιμασμένος είναι, για να τον αντιμετωπίσει. Παρόλα αυτά στην καθημερινή ζωή του ανθρώπου παρατηρείται το εξής παράδοξο. Στην περίπτωση των σωματικών ασθενειών οι περισσότεροι καταφεύγουν άμεσα στον ειδικό γιατρό, ώστε να καταπολεμήσουν τις αιτίες της νόσου. Αντιθέτως, οι αρρώστιες του πνεύματος ή της ψυχής δεν αντιμετωπίζονται ως τέτοιες. Μυωπικά και συστηματικά αγνοούνται με την πρόφαση ότι δεν αφορούν κάτι που είναι ικανό να προκαλέσει την ανησυχία και το ενδιαφέρον μας. Ως εκ τούτου φαίνεται ότι χρησιμοποιούμε λανθασμένα τις επικλήσεις της λογικής μας σύμφωνα με τις οποίες ό, τι είναι ορατό μπορεί να αντιμετωπιστεί, ενώ ό, τι δε φαίνεται απλώς δεν υφίσταται. Το αληθινό έργο τέχνης όμως μοιάζει με τις μεγάλες πέτρες που πέφτουν στη λίμνη, αναταράσσουν τα δεδομένα της πραγματικότητας και ανοίγουν όπως η πέτρα στο νερό νέους δρόμους για εκείνον που θα ήθελε να τους ακολουθήσει.

06. ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ

Στην 25^η επιστολή ο Schiller μιλά για τη σημασία του αναστοχασμού ο οποίος θα εμφανιστεί «μόνο από τη στιγμή που» το άτομο «θα εισέλθει στην αισθητική κατάσταση» και «θα τοποθετήσει τον κόσμο έξω από τον εαυτό του»³⁴. Η θέση την οποία αναλύει ο Schiller ξεκινάει από το διαχωρισμό του ατόμου σε παθητικό και ενεργητικό δέκτη των σημάτων που δέχεται από το περιβάλλον. Εδώ η αισθητική συνδέεται τόσο με τις εισροές από το περιβάλλον, όσο και με τις εκροές προς αυτό. Για να το πούμε αλλιώς ο Schiller παρατηρεί ότι ο άνθρωπος είναι συχνά μία άβουλη οντότητα έτοιμη να δεχτεί άκριτα οτιδήποτε προσπίπτει στο πεδίο των αισθήσεών του. Γι' αυτό και πιστεύει πως είναι ανάγκη να αποκτήσει αυτός ένα πιο ενεργό ρόλο και να πάρει τη θέση του εξωτερικού παρατηρητή απέναντι στον εαυτό του, να γίνει μέτοχος σε μία διαδικασία αυτοστοχασμού. Το ζητούμενο είναι λοιπόν να κατορθώσει ο άνθρωπος να αντικειμενοποιήσει τον κόσμο γύρω του δίνοντας του μορφή – κάτι που είναι δυνατόν να τον προστατέψει από να του υποταχθεί παθητικά και να του δώσει έτσι την ευκαιρία να αντιμετωπίσει τους φόβους του. Όλα όσα αναφέρονται από το Schiller γύρω από το πεδίο αυτό παραπέμπουν λοιπόν άμεσα στη δύναμη της Τέχνης και έμμεσα σε αυτήν που διαθέτει ειδικά η Αισθητική Παιδεία. Πρόκειται για μία μορφή παιδείας που η δράση της δε περιορίζεται αποκλειστικά στο πλαίσιο ενός εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά αποτελεί τον άξονα γύρω από τον οποίο κινείται κάθε πτυχή της ανθρώπινης δράσης.

Προτού αναφερθούμε συγκεκριμένα στη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος σε σχέση με την τέχνη, θα ήταν χρήσιμο να δίνουμε ακόμη μερικές εξηγήσεις για τον τρόπο λειτουργίας και οργάνωσης του ανθρώπινου νου, αφού η παιδευτική γενικότερα στόχευση έχει ως αφετηρία τις νοητικές διεργασίες του ανθρώπου. Ήδη από το 19^ο αιώνα ο William James υποστηρίζει ότι μία επιτυχημένη διδακτική μέθοδος έχει ως θεμελιώδη προϋπόθεσή της την κατανόηση της φύσης του μαθητή και ως κύριο στόχο της μία «ολοκληρωμένη γνώση των μαθητών, διαισθητική αλλά και αναλυτική»³⁵. Με άλλα λόγια ο James υποστηρίζει την αρχή που έθεσε άλλοτε ο Σόλων το «γηράσκω αεί διδασκόμενος» ως σταθερή ιδιότητα της ανθρώπινης φύσης και δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην ανάγκη της δια βίου

³⁴ Friedrich Schiller, *Για την αισθητική παιδεία του ανθρώπου*, εκδόσεις Οδυσσέας, Αθήνα 2007, σελ. 152.

³⁵ William James, *Ψυχολογία και εκπαίδευση*, εκδόσεις Printa, Αθήνα 2001, σελ. 47.

“εκπαίδευσης”. Για να δημιουργηθούν όμως οι συνθήκες εκείνες που θα επιτρέψουν την ανόρθωση μίας επιτυχημένης παιδείας, είναι απαραίτητο να αποκτήσουμε μία στερεοσκοπική θέα των λειτουργιών πάνω στις οποίες στηρίζεται η ύπαρξη του ατόμου. Το σύστημα της εκπαίδευσης έχει σε μεγάλο βαθμό στηριχτεί στην λανθασμένη προσέγγιση της άποψης που δέχεται ως κύρια και ίσως μοναδική ιδιότητα του ατόμου αυτήν που τον καθιστά αποδέκτη και επεξεργαστή πληροφοριών. Εάν ακολουθήσει κανείς πιστά και άκριτα αυτή την ιδέα, θα βρεθεί θύμα της ίδιας του της πλάνης που η λογική της βάση έχει εντούτοις ισχυρή δόση αλήθειας.

Με την εξέλιξη των φυσικών επιστημών και ιδιαίτερα του κλάδου της ιατρικής έχουμε πλέον όλο και διαυγέστερη όψη της φυσιολογίας του ανθρώπου και των λειτουργιών του. Είναι αξιοθαύμαστη μάλιστα η διαπίστωση της παραπλήσιας δομής του εγκεφάλου με αυτήν ενός ηλεκτρονικού υπολογιστή. Το γεγονός βέβαια αυτό πιθανόν να βρίσκει την εξήγησή του στο ότι τα συστήματα υπολογιστών προέκυψαν από το υφιστάμενο πανίσχυρο και δυσπρόσιτο σύστημα του ανθρώπινου μυαλού, οπότε έχουν “κληρονομήσει” τα γνωρίσματά του. Αυτό βέβαια που κατόρθωσαν οι ιατρικές επιστήμες είναι, επιχειρώντας να αποκαλύψουν την ουσία του ανθρώπου, να μας προκαλέσουν, για να δούμε τον ίδιο μας τον εαυτό με την ιδιότητα του εξωτερικού παρατηρητή, με την ιδιότητα αυτού που επιχειρεί να δώσει εξήγηση στην – εξωτερική – συμπεριφορά με γνώμονα τις εσωτερικές διεργασίες. Έτσι οι Maturana και Varela μας βοηθούν να μάθουμε με ποιο τρόπο ο άνθρωπος σε σχέση με το περιβάλλον του είναι ένα ανοικτό σύστημα, ενώ ταυτοχρόνως η δομή του είναι οργανωσιακά κλειστή, έτσι ώστε να του επιτρέπει την επιβίωση. Αυτό το στοιχείο είναι ιδιαίτερος σημαντικός για κάποιον που θα επιχειρήσει να “εισχωρήσει” στον εσωτερικό κόσμο του ατόμου με στόχο να τον κατανοήσει και να τον κινητοποιήσει προς την κατεύθυνση που επιθυμεί. Σύμφωνα με αυτή τη λειτουργική θεώρηση κάθε δραστηριότητα έχει ως απώτατο σκοπό τη διατήρηση των όρων εκείνων που θα εξασφαλίσουν τη συνέχειά του δρώντος ατόμου.

Ποια είναι όμως τα χαρακτηριστικά ενός ανοιχτού και συγχρόνως κλειστού συστήματος και σε ποιο βαθμό έρχονται σε αντίθεση με την άποψη που δέχεται τον άνθρωπο ως παθητικό αποδέκτη των πληροφοριών του περιβάλλοντος; Η θέση – κλειδί στη σκέψη των Maturana και Varela εντοπίζεται στην τεκμηρίωση της άποψης, ότι ο άνθρωπος δεν μπορεί να αναλυθεί όπως ο ηλεκτρονικός υπολογιστής με όρους εισόδου και εξόδου. Αυτό που υποστηρίζουν οι πιο πάνω βιολόγοι είναι ότι «οι

εξωτερικές διαταραχές» – όπως ονομάζουν τα σήματα που έρχονται από τον κόσμο – δεν καθορίζουν τη δομή του ατόμου, αλλά την «πυροδοτούν»³⁶. Η θέση συνεπώς περί άκριτης υιοθέτησης και αφομοίωσης των στοιχείων που “πολιορκούν” τις ανθρώπινες αισθήσεις καταρρίπτεται από την άποψη εκείνη που υποστηρίζει, ότι το άτομο υποτάσσει και ενσωματώνει τις διαταραχές του περιβάλλοντος που ευνοούν την οργανωσιακή του κλειστότητα³⁷ η οποία με τη σειρά της έχει ως αντικείμενο τη διατήρηση της προσαρμοστικότητας. Με την τελευταία αυτή διαπίστωση θα συμφωνούσε μάλιστα και ο John Dewey, ο οποίος αποκαλεί εμπειρία την αλληλεπίδραση ανθρώπου – περιβάλλοντος, για να τονίσει έτσι τη σημασία της προσαρμοστικότητας του ατόμου απέναντι στις μεταβολές των φυσικών δεδομένων. Με τον όρο φύση ο Dewey δεν εννοεί μόνο το φυσικό περιβάλλον, το άψυχο και άλογο έμψυχο “υλικό” της φύσης αλλά και τον άνθρωπο ακολουθώντας στο σημείο αυτό τις ιδέες του Charles Darwin³⁸. Η προσαρμογή άλλωστε είναι μία κρίσιμη ικανότητα που διαθέτει ο άνθρωπος και η απόδοσή της βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με τα ερεθίσματα που δέχεται ο άνθρωπος. Όμως για τον συσχετισμό αυτόν θα μιλήσουμε στη συνέχεια.

Το επόμενο ερώτημα που προκύπτει από το πιο πάνω ζήτημα αφορά τον τρόπο με τον οποίο βλέπουμε τον κόσμο και θα μπορούσε να διατυπωθεί ως εξής: υπάρχει στην πραγματικότητα αυτό που “βλέπουμε” γύρω μας ή είναι ένα δημιούργημα της σκέψης; Από την πλευρά της κονστρουκτιβιστικής θεωρίας ο κόσμος δεν υπάρχει καθαυτός, αλλά αυτός είναι το αποτέλεσμα της διάδρασης του ανθρώπου με το περιβάλλον του. «Αυτό που ονομάζεται εξωτερικός κόσμος είναι στην πραγματικότητα προϊόν σύνθετων ψυχολογικών διαδικασιών»³⁹ και αντικατοπτρίζει την εικόνα που δημιουργούμε σε έναν αόρατο εσωτερικό κόσμο. Σύμφωνα με αυτήν τη θεωρία κάθε άνθρωπος ζει σε ένα ιδιαίτερο, προσωπικό κόσμο, κάτι που δύσκολα μπορεί βέβαια κανείς να αντικρούσει, αφού κάτι παρόμοιο μοιάζει να προκύπτει από τη συμπεριφορά του ατόμου και τις σχέσεις που αναπτύσσει αυτό στο κοινωνικό πεδίο. Εδώ φαίνεται πως κάθε οντότητα έχει μία ξεχωριστή ιδέα και ερμηνευτική πρόταση σχετικά με αυτό που συμβαίνει γύρω της. Όπως μάλιστα

³⁶ Humberto Maturana και Francisco Varela, *Το δέντρο της γνώσης*, εκδόσεις Κάτοπτρο, Αθήνα 1992, σελ. 32, 145, 147.

³⁷ Ο.π., σελ. 30.

³⁸ Γιάννης Χατζηγεωργίου, *Κείμενα Παιδείας, John Dewey*, εκδόσεις Ατραπός, Αθήνα 2000, σελ. 36, 37.

³⁹ E. H. Gombrich, *Τέχνη και Ψευδαίσθηση, Μελέτη για την ψυχολογία της εικαστικής αναπαράστασης*, εκδόσεις Νεφέλη, Αθήνα 1995, σελ. 28.

αναφέρει ο Erwin Schrödinger «η εικόνα του κόσμου που έχει κάθε άνθρωπος είναι και μένει πάντα κατασκεύασμα του νου του και δεν μπορεί να αποδειχτεί άλλη ύπαρξή της εκτός απ' αυτή»⁴⁰ και συνεχίζει λέγοντας ότι ο άνθρωπος «ταυτίζεται με το σύνολο, άρα δεν μπορεί να περιέχεται σε αυτό σαν τμήμα του»⁴¹. Η ανάγκη βέβαια του ανθρώπου να αισθανθεί σιγουριά, να βιώσει τον κόσμο ως ένα κόσμο βεβαιότητας και ακλόνητων αληθειών⁴², τον οδηγεί ενίοτε στην παραίτηση από τις προσωπικές του επιδιώξεις για χάρη της αρμονικής – και άρα προστατευτικής για τον ίδιο – συμβίωσης. Θα έπρεπε λοιπόν να δεχτεί κανείς ότι δεν μπορούμε απλώς να ατενίσουμε τον κόσμο, αλλά αντίθετα ότι είναι ανάγκη να βιώσουμε τον κόσμο όπως αυτός παρουσιάζεται μέσα από τις αισθήσεις μας και να τον εκλογικεύσουμε στη συνέχεια. Κι εδώ η “θέληση” για την οποία ομιλεί ο Nietzsche στο “Πέρα από το καλό και το κακό” διαδραματίζει ένα σημαντικό ρόλο στην αναζήτηση του ουσιώδους μέσα στη ζωική διαδικασία.

Οι πιο πάνω θέσεις που προκύπτουν από την επιστήμη της βιολογίας και της νευροφυσιολογίας μας οδηγούν σε μια διαπίστωση που αφορά άμεσα όλη την εκπαιδευτική διαδικασία και τους τρόπους ειδικότερα της μάθησης. Πρέπει όμως να θυμίσουμε εδώ το γεγονός ότι ο σύγχρονος δυτικός πολιτισμός στο ζήτημα της εκπαίδευσης πορεύεται με κύριο άξονα την πράξη, χωρίς να προκρίνει την αξία του αναστοχασμού. Κι αυτό μοιάζει να είναι ένα κατάλοιπο του ενοχικού προπατορικού αμαρτήματος εφαρμοζόμενο αναδρομικά πάνω στο δόγμα που προστάζει: «Απαγορεύεται να γνωρίζεται τη γνώση»⁴³. Το παράδειγμα για τη χρησιμότητα του καθρέφτη του αυτοκινήτου είναι ιδανικό, για να μας υποδείξει ότι η ασφαλής πορεία προς τα εμπρός προϋποθέτει τη γνώση των σημείων που έχουμε ήδη διανύσει. Εάν δεχτούμε ότι το παρόν ως χρονική στιγμή δεν υπάρχει, αφού τα γεγονότα γεννιούνται ήδη νεκρά, τότε πρέπει να δούμε το παρελθόν ως το θησαυροφυλάκιο από το οποίο μπορούμε να αντλήσουμε πολύτιμες γνώσεις. Αλλιώς, αποδεχόμενοι την ηγεμονία του παρόντος απέναντι στο παρελθόν είναι σαν να αποδεχόμαστε την υπερίσχυση της «ορμής του θανάτου»⁴⁴ με την ηδονιστική επαναφορά των καταστροφικών μας

⁴⁰ Paul Watzlawick, *Η γλώσσα της αλλαγής*, εκδόσεις Κέδρος, Αθήνα 1986, σελ. 67.

⁴¹ Ο.π., σελ. 69.

⁴² Ο K. R. Popper αναφέρει σχετικά ότι «ένας κόσμος στον οποίο όλες μας οι προσδοκίες θα διαψεύδονταν θα ήταν ένας κόσμος θανάτου». E. H. Gombrich, *Τέχνη και Ψευδαισθηση. Μελέτη για την ψυχολογία της εικαστικής αναπαράστασης*, εκδόσεις Νεφέλη, Αθήνα 1995, σελ. 310, 311.

⁴³ Humberto Maturana και Francisco Varela, *Το δέντρο της γνώσης*, εκδόσεις Κάτοπτρο, Αθήνα 1992, σελ. 54.

⁴⁴ Sigmund Freud, *Ο πολιτισμός πηγή δυστυχίας*, εκδόσεις Επίκουρος, Αθήνα 2005, σελ. 85.

τάσεων. Η αποφυγή του παρελθόντος είναι ένας εξασφαλισμένος τρόπος για αυτόν που θέλει να ζήσει ξανά τα λάθη του παρελθόντος, χωρίς να διδάσκεται από αυτά. Είναι αυτό που οι Maturana και Varela εννοούν, όταν αναφέρονται στην ανάγκη γνώσης του τυφλού μας σημείου, αναφερόμενοι στον ίδιο μας τον εαυτό και την φυσική και νοητική του αδυναμία να δει τη συμπεριφορά του από έξω, αφού αυτός ο εαυτός είναι αδύνατο να περιγράψει ένα αντικείμενο ή ένα φαινόμενο την ώρα που βρίσκεται μέσα σε αυτό. Με παραπλήσιο τρόπο και ενισχύοντας τη θέση αυτή ο Neil Postman αναφέρει ότι «δεν μπορούμε να αποδράσουμε από τον εαυτό μας»⁴⁵, προσθέτοντας ότι η κοινωνία έχει την τάση να πιστεύει στο μέλλον και να υποτιμά την αξία του παρελθόντος ως διδακτικού μέσου για το παρόν. Ο Postman καλεί μάλιστα τον αναγνώστη να αναλογιστεί αυτήν τη σημασία της αναδρομής στο παρελθόν έναντι του μέλλοντος βασίζοντας τη θέση αυτή στην ιδέα της φιλοσοφίας του πραγματισμού, ότι μόνο τα περασμένα γεγονότα έχουν τη δύναμη να μας διδάξουν, ενώ «δεν υπάρχει τίποτε ακόμα για να δούμε στο μέλλον»⁴⁶. «Δεν είναι ένα νεκρό, είναι ένα ζωντανό φάντασμα το παρελθόν μας»⁴⁷ και κατατρέχει κάθε έκφανση της ανθρώπινης δράσης ακόμη και εκείνες που θεωρούνται ως οι πιο μοντέρνες. Το παρελθόν εμφανίζεται αναπάντεχα όπως ο Διοικητής στον Don Giovanni⁴⁸ και το φάντασμα του πατέρα του Άμλετ, για να υπενθυμίσει στο γιό του ότι πρέπει «να τεντώσεις πάλι την ορμή που χαλάρωσε»⁴⁹. Η αξία λοιπόν του παρελθόντος εντοπίζεται σε αυτή την ιδιότητα που διαθέτει, να αφυπνίζει δηλαδή τις αποκοιμισμένες συνειδήσεις από τον ύπνο της λήθης και της αδιαφορίας για όσα πρέπει να διδαχτούμε από τις λανθασμένες επιλογές προηγούμενων συμπεριφορών μας. Σύμφωνα άλλωστε με τον Heinz von Foerster η ζωή είναι εξ ολοκλήρου μία γνωστική διαδικασία κατά την οποία το άτομο «υπολογίζει την ίδια του την επιβίωση»⁵⁰. Για το λόγο αυτό όπως περιγράψαμε νωρίτερα ο von Foerster επιμένει ότι είναι απαραίτητο να εστιάσουμε το βλέμμα μας στον ίδιο τον εαυτό μας και να γνωρίσουμε τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουμε. Όπως ήδη έχει σημειωθεί ο

⁴⁵ Neil Postman, *Η πυξίδα του μέλλοντος*, εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα 2002, σελ. 31.

⁴⁶ Ο.π., σελ. 34. Ο Neil Postman εξαίρει σαφώς την αξία της διερεύνησης του παρελθόντος, χωρίς όμως να υποστηρίζει ότι θα έπρεπε να μιμηθούμε πιστά κάποια συγκεκριμένη εποχή, αλλά να υιοθετήσουμε όσα αξίζουν από κάθε περίοδο – με μια προσωπική του προτίμηση για το 18^ο αιώνα.

⁴⁷ Φωτεινή Τσαλίκोगλου, *Ψυχολογία της καθημερινής ζωής, Η κουλτούρα του εφήμερου*, εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα 1999, σελ. 300.

⁴⁸ Amadeus Mozart, *Don Giovanni*, Δεύτερη Πράξη, σκηνή 16^η.

⁴⁹ William Shakespeare, *Άμλετ*, εκδόσεις Κέδρος, Αθήνα 1988, σελ. 124.

⁵⁰ Heinz von Foerster, *On constructing a reality*, Διάλεξη στο 4^ο International Conference on Environmental Design Research on April 15, 1973, Virginia Polytechnic Institute in Blacksburg, Virginia, σελ. 11. (<http://www.scribd.com/doc/946603/On-Constructing-a-Reality-von-Foerster>)

άνθρωπος από τη στιγμή που γεννιέται έχει την τάση είτε ως αυτοδίδακτος είτε ως ετεροδίδακτος να επεξεργάζεται με βάση την εμπειρία τη γνώση που λαμβάνει από τον περίγυρό του. Στο σημείο αυτό λοιπόν, έπειτα από όσα ειπώθηκαν, είναι δυνατόν – νομίζουμε – να δοθεί μια εξήγηση αυτής της έμφυτης συμπεριφοράς. Αυτό που μπορούμε να θέσουμε πιο τεκμηριωμένα τώρα ως γενική πρόταση είναι το εξής: το άτομο καθορίζεται από τις αισθητικές του εμπειρίες, τις οποίες όμως προηγουμένως έχει περάσει από το συγκεκριμένο φίλτρο που θα επιλέξει, από την απόφαση το τι θέλει να ενσωματώσει, ώστε να διατηρήσει τη ζωτική και ψυχική ακεραιότητά του. Ουσιαστικά οι Maturana και Varela έχουν συμπυκνώσει αυτή τη διαπίστωση με τη φράση ότι τα έμβια όντα αποτελούν "προϊόντα" της ίδιας τους της οργάνωσης. Έτσι ο παραγωγός – άνθρωπος – και το "προϊόν" – συμπεριφορά – συνιστούν ταυτολογία. Με άλλα λόγια ο άνθρωπος παρακινούμενος από το ένστικτο της αυτοσυντήρησης κατασκευάζει διαρκώς τον κόσμο γύρω του βάσει των γνώσεων που έχει για αυτόν. Οι γνώσεις αυτές δεν αποτελούν πιστή αναπαράσταση ή αντανάκλαση του κόσμου, αλλά πηγάζουν από τις – δοκιμασμένες – πρακτικές με τις οποίες συνήθισε να οργανώνει το περιβάλλον του και η διαρκώς μεταβαλλόμενη εικόνα χτίζεται «αργά αλλά σταθερά... με χρόνια ολόκληρα εμπειρίας και πειραματισμού»⁵¹. Κάθε δραστηριότητα λοιπόν αποτελεί μία γνωστική πράξη όπως αντιστρόφως κάθε γνώση που αφομοιώνει κανείς συνιστά μία πράξη και προϋποθέτει μία απόφαση. Σε αυτήν τη σημαντική διαδικασία κατασκευής του κόσμου η παιδεία και δη η αισθητική παιδεία μέσω της εκπαιδευτικής μεθόδου έχει ως σκοπό την κατά το δυνατόν γονιμότερη αξιοποίηση των ερεθισμάτων του περιβάλλοντος προς όφελος του ατόμου και του συνόλου.

⁵¹ «Το μυαλό είναι αυτό που μετατρέπει τις αισθήσεις σε αντιλήψεις, τα στοιχεία της συνειδητής εικόνας μας για τον κόσμο, που βασίζονται στην εμπειρία, σε γνώση». E. H. Gombrich, *Τέχνη και Ψευδαίσθηση, Μελέτη για την ψυχολογία της εικαστικής αναπαράστασης*, εκδόσεις Νεφέλη, Αθήνα 1995, σελ. 339.

07. ΤΟ ΕΡΓΟ ΤΕΧΝΗΣ

Μέχρι εδώ έγινε λόγος για τις έννοιες της αισθητικής και του Ωραίου, δόθηκε μία σύντομη περιγραφή των αναγκών που εξυπηρετεί η αισθητική και σημειώθηκε ο κίνδυνος που υπάρχει από τον περιορισμό της στο πεδίο της χρηστικότητας ή του λειτουργισμού. Ο χώρος απ' όπου αντλούνται αυτές οι έννοιες δε θα μπορούσε να είναι άλλος από εκείνον, όπου απαντάται το Έργο Τέχνης⁵², εντός του οποίου μπορούν να συμπυκνωθούν όλες αυτές οι ιδιότητες, στις οποίες αναφερθήκαμε συνοπτικά. Το Έργο Τέχνης μπορεί να είναι ένας πίνακας, ένα θεατρικό έργο ή μία μουσική σύνθεση και μπορεί να καταπιάνεται με την πιο ταπεινή θεματολογία αλλά και με την αναζήτηση απαντήσεων στα μεγάλα ερωτήματα της ζωής. Άλλωστε αυτό που προέχει στην αξιολόγηση και το χαρακτηρισμό του έργου ως Έργου Τέχνης είναι κατανόησή του και η κατανόηση του τρόπου δημιουργίας του. Αυτό δε σημαίνει βέβαια ότι το κριτήριο ποιότητας του έργου τέχνης είναι δυνατόν να περιοριστεί στη δεξιοτεχνία του καλλιτέχνη. Σε κάθε περίπτωση η επιτηδειότητα στην τέχνη είναι ένα στοιχείο σημαντικό, καθώς έτσι εμπλουτίζονται τα εκφραστικά της μέσα και γίνεται εναργέστερη η "σκέψη" του δημιουργού της. Εντούτοις το τελικό αποτέλεσμα εξαρτάται από κάτι πέρα από το καθαρά τεχνικό μέρος και «αυτό που εμφανίζεται ως πρόοδος από την άποψη του χειρισμού ενός μέσου μπορεί κάτω από μία άλλη οπτική, να θεωρείται κενή περιεχομένου δεξιοτεχνία»⁵³.

Το Έργο Τέχνης έχει αδιαμφισβήτητα σε όλες του τις εκφάνσεις μία υλική διάσταση κάτι που ισχύει ακόμη και στη μουσική, αφού ο ήχος παράγεται δια μέσου του αέρα που επιτρέπει να μεταφέρονται οι δονήσεις των ηχογόνων σωμάτων. Από κάθε άποψη η διάσταση της υλικότητας παίζει ένα σημαντικό ρόλο για τη διαμόρφωση του αντικειμένου της τέχνης ως ενός υπαρκτού "πράγματος" που διαθέτει μια μορφή. Ας δώσουμε μερικές διευκρινίσεις για τον όρο μορφή. Στο Έργο Τέχνης η μορφοποιητική του δύναμη αποδίδεται μέσω της αλληγορικής διάστασης ή καλύτερα μέσω του συμβολισμού, καθώς – πέρα από το επιφανινόμιο – κάτι άλλο

⁵² Με τον όρο Έργο Τέχνης δεν περιορίζουμε την αναφορά μας στις εικαστικές δημιουργίες, αλλά περιλαμβάνουμε τα καλλιτεχνικά έργα όλων των τεχνών. Μάλιστα ο Schiller θεωρούσε ως ιδανική έκφραση της τελειότητας του ύφους την ικανότητα ενός έργου «να ξέρει να μειώνει τους ειδικούς περιορισμούς» της τέχνης του και να αποκτά «καθολικότερο χαρακτήρα». (Friedrich Schiller, *Για την αισθητική παιδεία του ανθρώπου*, εκδόσεις Οδυσσέας, Αθήνα 2007, σελ. 141, 142).

⁵³ E. H. Gombrich, *Τέχνη και Ψευδαίσθηση. Μελέτη για την ψυχολογία της εικαστικής αναπαράστασης*, εκδόσεις Νεφέλη, Αθήνα 1995, σελ. 22.

φαίνεται πως έρχεται να αποκαλύψει το έργο τέχνης. Το Έργο Τέχνης – θα λέγαμε μαζί με τον Martin Heidegger⁵⁴ – είναι ένα σύμβολο το οποίο εμπεριέχει έναν ολόκληρο κόσμο αόρατο και πέραν του αντικειμένου στο οποίο έχει ενσωματωθεί. Αυτό που εμφανίζεται ως ανάγκη του ανθρώπου μέσα από την τέχνη είναι η ανύψωση – του εσωτερικού και εξωτερικού κόσμου – «στην πνευματική συνείδηση ως ένα αντικείμενο, στο οποίο αναγνωρίζει τον ίδιο τον εαυτό του»⁵⁵. Αν δεχτούμε αυτήν την εγγειανή άποψη, τότε είναι σαν να παραδεχόμαστε ότι υπάρχουν σαφείς αποστάσεις από την άποψη εκείνη που θέλει την τέχνη να διαδραματίζει το ρόλο του απλού διεγερτικού των αισθήσεων και των συναισθημάτων ή ότι μπορεί να δίνει στον άνθρωπο τη δυνατότητα να εκφραστεί. Στην τελευταία περίπτωση θα μπορούσε κανείς να διερωτηθεί τι είναι αυτό που εκφράζει η τέχνη. Θα μπορούσε άραγε κανείς να περιγράψει την τέχνη ως ένα εργαλείο, με τη βοήθεια του οποίου μπορεί να εξωτερικεύει τα συναισθήματά του; Φαίνεται πως η τέχνη κάτω από οποιαδήποτε μορφή της δε θα μπορούσε να έχει έναν τέτοιο προορισμό, να εκθέτει δηλαδή ένα συγκεκριμένο νόημα ή να περιγράφει ένα συγκεκριμένο συναίσθημα, γιατί αλλιώς αυτό θα καταργούσε την ερμηνευτική αυτονομία της. Θα τολμήσουμε μάλιστα να πούμε δανειζόμενοι την άποψη του Eduard Hanslick, ότι η μουσική δεν είναι η ιδιαίτερη τέχνη που μπορεί να εκθέσει το ίδιο το συναίσθημα αλλά αυτή η τέχνη που αναδεικνύει «μόνο τη δυναμική του»⁵⁶ και την κατεύθυνσή του. Με παρόμοιο τρόπο εκφράζεται για το ζήτημα αυτό ο Hegel στην *Εισαγωγή στην Αισθητική* αναζητώντας τις διαφορετικές εκφάνσεις και μορφές που λαμβάνει η καλλιτεχνική δραστηριότητα, για το που βρίσκεται η ουσία και το περιεχόμενό της. Το Ωραίο όπως φανερώνεται μέσα από τη συμβολική διάσταση κάθε Έργου Τέχνης αποτελεί «έναν κόσμο πραγματοποιημένης ωραιότητας»⁵⁷ και καθώς εξωτερικεύεται μέσα από ένα καθορισμένο αισθητό υλικό αποτελεί τη μορφοποιημένη πνευματικότητα και ακόμη περισσότερο την ίδια την αλήθεια.

Το δημιουργήμα λοιπόν που έχει προέλθει μέσα από τη χειρωνακτική και κυρίως την πνευματική εργασία του καλλιτέχνη, έρχεται να δηλώσει μια σκέψη, την οποία θα πρέπει να την εκλάβουμε περισσότερο ως μια ενέργεια παρά ως μια τετελεσμένη πράξη. Το τελικό αποτέλεσμα, αυτό που τίθεται σε κοινή θέα, δεν

⁵⁴ Martin Heidegger, *Η προέλευση του έργου τέχνης*, εκδόσεις Δωδώνη, Αθήνα – Γιάννινα 1986, σελ. 33.

⁵⁵ G. W. F. Hegel, *Εισαγωγή στην Αισθητική*, εκδόσεις Πόλις, Αθήνα 2007, σελ. 102.

⁵⁶ Eduard Hanslick, *Για το ωραίο στη μουσική*, εκδόσεις Εξάντας – Νήματα, Αθήνα 2003, σελ. 35.

⁵⁷ G. W. F. Hegel, *Εισαγωγή στην Αισθητική*, εκδόσεις Πόλις, Αθήνα 2007, σελ. 198.

αποτελεί παρά το αμάλγαμα των σκέψεων, της βούλησης και των συγκεκριμένων χρονικών συγκυριών που οδήγησαν το “χέρι” του δημιουργού στην αποτύπωση μιας ιδέας. Ωστε το έργο τέχνης είναι περισσότερο το αποτύπωμα του σειсмоγράφου την ώρα της σεισμικής δόνησης, καθώς καταγράφει με κάθε λεπτομέρεια και ευαισθησία όλες τις παραμέτρους της, παρά ένας ρητά εκφρασμένος ομιλητής. Την ώρα της “έκρηξης” ο καλλιτέχνης είναι ήδη προετοιμασμένος να μας δώσει τη μορφή της και να μας φανερώσει την αλήθεια, εάν δεν το έχει ήδη κάνει μέσα από προηγούμενες – προφητικές – δημιουργίες του. Το έργο τέχνης καλείται να δείξει τον κόσμο όπως είναι στην πραγματικότητα, ώστε να δώσει τη δυνατότητα στο άτομο να διευρύνει την εποπτεία του, όχι μόνο του ορατού αλλά και του αόρατου κόσμου τον οποίο κατοικεί. Με άλλα λόγια, το έργο τέχνης μας αποκαλύπτει την εμπειρία της πραγματικότητας κάτω από ορισμένες πάντα προϋποθέσεις, όπως αναφέρει και ο Postman⁵⁸. Διότι μέσα από το έργο τέχνης και πέρα από την υλική του διάσταση αποκαλύπτεται ένας κόσμος που αρχίζει από εκεί που ξεκινά το τέλος της εμβέλειας των αισθήσεων. Για αυτό και ο Dewey προτείνει να δοθεί ιδιαίτερη σημασία στα καλλιτεχνικά μαθήματα και να συμπεριληφθούν αυτά με τον ανάλογο σεβασμό στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, διότι «τα καλλιτεχνικά μαθήματα είναι παιδευτικά, και όχι απλά μέσα αυτοέκφρασης»⁵⁹. Στην ουσία λοιπόν η τέχνη δεν είναι μία δραστηριότητα όπως όλες οι άλλες, αλλά είναι ένας τρόπος αποκάλυψης της αλήθειας⁶⁰. Το έργο τέχνης είναι ένα σύμβολο ή μία παραβολή την οποία ο καλλιτέχνης αντιλαμβάνεται σαν ένα πέρασμα από το κυριολεκτικό στο πνευματικό νόημα. Έτσι με τη σειρά του ο αποδέκτης του έργου τέχνης καλείται να μιμηθεί την υπέρβαση αυτού του υλικού ορίου των αισθήσεων και να οδηγηθεί στη σωτηρία, δηλαδή στην αυτογνωσία του.

Για το λόγο αυτό ακούγεται συχνά ότι ο δημιουργός οφείλει να αφουγκράζεται διαρκώς τις διαθέσεις των κοινωνιών, να είναι δέκτης των “μηνυμάτων” τους⁶¹. Με αυτήν την καλλιτεχνική πρακτική ο άνθρωπος έχει την

⁵⁸ Neil Postman, *Η πυξίδα του μέλλοντος*, εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα 2002, σελ. 93.

⁵⁹ Γιάννης Χατζηγεωργίου, *Κείμενα Παιδείας, John Dewey*, εκδόσεις Ατραπός, Αθήνα 2000, σελ. 94.

⁶⁰ «Η λέξη τέχνη σημαίνει έναν τρόπο γνώσης... Η ουσία της γνώσης έγκειται... στην αλήθεια». Martin Heidegger, *Η προέλευση του έργου τέχνης*, εκδόσεις Δωδώνη, Αθήνα – Γιάννινα 1986, σελ. 97.

⁶¹ Ο Guy Debord παρατηρεί ότι με τα δεδομένα του σύγχρονου star system πολύ λίγα είναι αυτά που μπορούμε να ελπίζουμε από τους καλλιτέχνες του καιρού μας σημειώνοντας ότι «ο αντιπρόσωπος του θεάματος που παίρνει τη θέση του στη σκηνή είναι το αντίθετο του ατόμου και ο εχθρός του ατόμου». Θεωρεί πως οι σύγχρονοι stars έχουν κατέβει «στην έσχατη βαθμίδα της πραγματικότητας της ελάχιστης ατομικής ζωής», οπότε δικαιούται κανείς να συμπεράνει ότι θα ήταν εξωπραγματικό να

ευκαιρία να συναισθανθεί και να αντιληφθεί την πορεία που χαράσσει και αναλόγως να αναδιατάξει την στρατηγική της επιβίωσής του και αυτής που του εξασφαλίζει την υψηλή ποιότητα της ζωής του⁶². Όπως διαβάζουμε άλλωστε στο Heidegger «ο κόσμος δεν είναι ο περιβάλλον χώρος μέσα στον οποίο υπάρχουν τα όντα αλλά είναι η ευρυχωρία με την οποία τα όντα αποκτούν το χρόνο τους, το χώρο τους, τις διαστάσεις και το νόημά τους⁶³». Αυτό που αποκρύπτεται ως δυνατότητα στο σημερινό άνθρωπο είναι η δύναμη για να διαμορφώσει τις πτυχές της ύπαρξής του με τη δύναμη της βούλησής του. Μίας βούλησης που θα έχει ως πυξίδα τόσο τις φυσικές ορμές όσο και τις πνευματικές που αντλεί μέσα από την τέχνη και την αισθητική παιδεία.

αναθέσουμε σε εκείνους την αναζήτηση της αλήθειας. Guy Debord, *Η Κοινωνία του θεάματος*, εκδόσεις Ελεύθερος Τύπος, Αθήνα 1986, σελ. 51.

⁶² Το έργο τέχνης περιγράφεται συχνά ως ένας καθρέπτης της πραγματικότητας, εντούτοις ο Gombrich εξηγεί ότι «τα έργα τέχνης δεν είναι καθρέπτες, αλλά έχουν κοινή με τους καθρέπτες τη φευγαλέα μαγεία της μεταμόρφωσης, που είναι δύσκολο να περιγραφεί με λόγια». E. H. Gombrich, *Τέχνη και Ψευδαίσθηση, Μελέτη για την ψυχολογία της εικαστικής αναπαράστασης*, εκδόσεις Νεφέλη, Αθήνα 1995, σελ. 18.

⁶³ Martin Heidegger, *Η προέλευση του έργου τέχνης*, εκδόσεις Δωδώνη, Αθήνα – Γιάννινα 1986, σελ. 76.

08. Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Φιλοσοφία της εκπαίδευσης

Στο σημείο αυτό είμαστε σε θέση να εισέλθουμε σε ένα καίριο σταυροδρόμι του προβληματισμού μας. Στο εξής θα επιχειρηθεί η ανάλυση της έννοιας της εκπαίδευσης πάνω στις ράγες της αισθητικής και της τέχνης, καθώς η εκπαίδευση ως πράξη έχει άμεση ανάγκη από μία φιλοσοφική θεώρηση. Όπως ήδη ειπώθηκε η πράξη είναι γνώση και η γνώση πράξη. Κατά συνέπεια η εκπαίδευση είναι μία επιστήμη, η πρακτική της οποίας προκύπτει από το συγκεκριασμό θεωρητικών όσο και εμπειρικών στοιχείων. Το ίδιο άλλωστε ισχύει και για τις τέχνες, καθώς οι καλλιτεχνικές δημιουργίες είναι το αποτέλεσμα της θεωρητικής αναζήτησης σε συνδυασμό με την πρακτική εμπειρία των δημιουργών. Μάλιστα ο William James γράφει ότι «η διδασκαλία» δεν είναι απλά μια πρακτική και μια επιστήμη αλλά «μια τέχνη»⁶⁴, στην οποία ο παιδαγωγός καλείται να φανεί αντάξιος των απαιτήσεων που εγείρονται από μέρους του διδασκόμενου. Στην άποψη αυτή συγκλίνει και ο Dewey ο οποίος με τη σειρά του θέτει ως απαραίτητο όρο της εκπαίδευσης την ικανότητα των διδασκόντων να κατανοούν ότι η παιδαγωγική στην ουσία της «δεν πραγματοποιείται ποτέ αλλά είναι εν τω γενέσθαι»⁶⁵.

Αυτό που απαιτείται λοιπόν κατ' αρχάς είναι να συνδεθεί η φιλοσοφία της εκπαίδευσης με την Παιδαγωγική, ο στοχασμός πάνω στο περιεχόμενο της παιδείας με την εφαρμοσμένη διδασκαλία. Διότι εκεί όπου η παιδαγωγική ολοκληρώνει τρόπον τινά την αποστολή της, εκεί προβάλλει η ανάγκη αναδιατύπωσης των θέσεών της πάνω σε νέες συνθήκες. Το έργο της φιλοσοφίας – σύμφωνα με την παραδοσιακή θεώρηση – αφορά τη διασάφηση θολών και συγκεχυμένων καταστάσεων και την παράθεση εναλλακτικών προτάσεων, ενώ αντιθέτως – σύμφωνα με τον Karl Marx – η αποστολή της δεν περιορίζεται στην ερμηνεία του κόσμου αλλά εμπεριέχει την αλλαγή του κόσμου μέσω της πράξης. Σύμφωνα με το τελευταίο μάλιστα γίνεται σαφές ότι η φιλοσοφία μπορεί να απεγκλωβιστεί από το πλαίσιο μιας ατέρμονης θεωρητικολογίας και να βρει απτή εφαρμογή στην πραγματικότητα έστω και σε ένα

⁶⁴ William James, *Ψυχολογία και εκπαίδευση*, εκδόσεις Printa, Αθήνα 2001, σελ. 43.

⁶⁵ Γιάννης Χατζηγεωργίου, *Κείμενα Παιδείας, John Dewey*, εκδόσεις Ατραπός, Αθήνα 2000, σελ. 24-25.

πιο γενικό πεδίο. Αυτό θα μπορούσε να συνοψιστεί στη φράση «θεωρητικοποίηση της πράξης» και αυτό έχει ως καθήκον της η Παιδαγωγική, μία επιστήμη που οφείλει να εμπλουτίζει διαρκώς τη δράση της από τη θεωρία. Μέσα από τη θεωρία της παιδείας θα μπορέσουμε να περιγράψουμε, να κατανοήσουμε και να ερμηνεύσουμε τη παιδαγωγική πραγματικότητα και αναλόγως των ευρημάτων να χαράξουμε με καλύτερους όρους το σχεδιασμό της πολιτικής στο χώρο της παιδείας. Ο John Dewey φτάνει μάλιστα στο σημείο να ορίσει τη φιλοσοφία ως τη «γενική θεωρία της παιδείας», από την άλλη όμως θεωρεί ότι παιδαγωγική φιλοσοφία θα έπρεπε να είναι τέτοια, ώστε να είναι εφαρμοστέα και δεν εφησυχάζει στην απλή παράθεση κειμένων, άρθρων και προτάσεων για κάποιον που θα «ήθελε με λίγα λόγια να περάσει από τη ρητορική στην πράξη»⁶⁶.

Συναντά βέβαια κανείς και εκείνη ακόμη την άποψη σύμφωνα με την οποία η φιλοσοφία της εκπαίδευσης δεν αποτελεί ουσιαστική αναγκαιότητα, καθώς η παιδαγωγική είναι μία πρακτική, κατά βάση, επιστήμη που εφαρμόζεται καθημερινά στην επαφή των διδασκόντων και των διδασκόμενων. Σύμφωνα με αυτήν την αντίληψη είναι δύσκολα αποδεκτή η άποψη, ότι η θεωρία έρχεται, για να φωτίσει την ίδια την πράξη και να δώσει απαντήσεις και “εργαλεία” στις δυσκολίες που προκύπτουν κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας και ειδικότερα από την πλευρά της μάθησης. Έχει αναφερθεί νωρίτερα ότι η “κατάκτηση” του σπουδαστή προϋποθέτει την κατανόηση της λειτουργίας του νου του, ώστε αναλόγως να διαμορφωθεί μία μέθοδος για την γόνιμη καλλιέργειά του. Είναι πολύ σημαντικό άλλωστε να σημειωθεί ότι κάθε μαθητής – όπως και κάθε άνθρωπος – αποτελεί μία ξεχωριστή οντότητα την οποία οφείλει κανείς να προσεγγίσει με τη σκέψη, ότι διαθέτει ιδιαίτερες ευκολίες αλλά και δυσκολίες⁶⁷. Η φιλοσοφία της εκπαίδευσης δεν αποτελεί βέβαια πανάκεια για κάθε διδακτική δυσκολία, δεν προσφέρει έτοιμες λύσεις, αλλά μόνο βασικές αρχές και έννοιες, για να στοχαστεί ο εκπαιδευτικός, ενώ «κανείς δεν μπορεί να μάθει τον άλλο πως να σκέπτεται»⁶⁸, όπως αναφέρει ο Dewey, αλλά αυτός έχει τη δύναμη να κινητοποιήσει μ’ έναν ορισμένο τρόπο μια άλλη σκέψη. Η επιτυχία στην αποστολή αυτή εξαρτάται από το υλικό ή διαφορετικά τα εφόδια που διαθέτει το

⁶⁶ Ο.π., σελ. 24.

⁶⁷ Με τη λέξη “ευκολία” αποφεύγουμε τον παρεξηγημένο πολλές φορές όρο ταλέντο, στον οποίο δίνονται συχνά υπερφυσικές ιδιότητες. Είναι απαραίτητο εδώ να επισημανθεί ότι όλοι οι άνθρωποι διαθέτουν τις ιδιαίτερες κλίσεις τους και ένας εκ των σκοπών της εκπαίδευσης θα έπρεπε να είναι ο ακριβής και έγκαιρος εντοπισμός αυτών.

⁶⁸ Γεώργιος Κουμάκης, *Θεωρία και Φιλοσοφία της Παιδείας*, εκδόσεις Τυπωθήτω, Αθήνα 2007, σελ. 29.

εκπαιδευτικό σύστημα. Για παράδειγμα ολόκληρη η έννοια της παιδικής ηλικίας βασίζεται στην ιδέα ότι η σχολική διαπαιδαγώγηση πρέπει να προϋποθέτει μια «κατανόηση της φύσης της παιδικής ηλικίας»⁶⁹.

Η Παιδαγωγική είναι η επιστήμη που θα εξοπλίζει τον εκπαιδευτικό και θα λειτουργήσει ως πυξίδα στην προσπάθειά του να προσεγγίσει το ακροατήριό του λαμβάνοντας υπόψη την εξέλιξη όλων των επιστημονικών κλάδων. Ενδεικτικά και μόνο παραθέτουμε μια σειρά από τομείς που έχουν άμεση συνάφεια με την Παιδαγωγική: την Ψυχοπαιδαγωγική, την Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, την Παιδαγωγική Βιολογία και Ανθρωπολογία κτλ. Σύμφωνα και πάλι με τον Dewey η Φιλοσοφία της παιδείας όχι μόνον δεν τίθεται υπό αμφισβήτηση ως επιστημονικός κλάδος αλλά συνιστά «την πιο σημαντική έκφανση της» Φιλοσοφίας εν γένει, «καθώς οδηγεί σε μόνιμες έξεις, οι οποίες κατά τον Αριστοτέλη είναι δεύτερη φύση»⁷⁰. Όπως θα αναλυθεί στη συνέχεια η αξία της παιδείας φανερώνεται με τον πιο έκδηλο τρόπο μέσα από τις πράξεις, τη συμπεριφορά και το λόγο του ανθρώπου. Η παιδευτική διαδικασία την οποία υφίσταται όχι μόνο ο νέος αλλά και κάθε άτομο σε όλη τη διάρκεια της ζωής του είναι εκ των ων ουκ άνευ για μία καλύτερη ποιότητα της ατομικής και κατ' επέκταση της κοινωνικής ζωής. Θα λέγαμε ότι η φιλοσοφία της εκπαίδευσης είναι κορυφαία μορφή φιλοσοφίας, καθώς συγκεντρώνει στο πεδίο δράσης της όλες τις πτυχές της ανθρώπινης γνώσης και εμπειρίας και αποτελεί τον κρίσιμο παράγοντα διαμόρφωσης όλων των μελλοντικών κοινωνικό – πολιτισμικών και όχι μόνο συνθηκών.

Περί παιδείας

Συνεπώς, τόσο η φιλοσοφία όσο και η παιδεία είναι όροι με διττή σημασία. Σε πρώτο επίπεδο περιγράφουν μία ενέργεια: του φιλοσοφείν και του παιδεύειν. Το “παιδεύω” σημαίνει ταυτόχρονα διατρέφω, ανατρέφω, καθοδηγώ, σωφρονίζω, τιμωρώ και συνηθίζω κάποιον σε κάτι⁷¹. Προσδιορίζει με άλλα λόγια μία πρακτική μεταξύ του διδάσκοντος και του διδασκόμενου, η οποία έχει ως αντικείμενο όχι μόνο την

⁶⁹ Neil Postman, *Η πυξίδα του μέλλοντος*, εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα 2002, σελ. 183.

⁷⁰ Γεώργιος Κουμάκης, *Θεωρία και Φιλοσοφία της Παιδείας*, εκδόσεις Τυπωθήτω, Αθήνα 2007, σελ. 92.

⁷¹ Το ζήτημα της συνήθειας μάλιστα – όπως θα αναλύσουμε σε επόμενο κεφάλαιο – αφορά μία από τις σημαντικότερες αποστολές της παιδευτικής διαδικασίας.

εμπέδωση μίας σειράς γνώσεων αλλά και την αγωγή του μαθητευομένου προς μια κατεύθυνση που θα οδηγήσει το άτομο μέσα στο χρόνο να λάβει μία δεύτερη, πνευματική αυτή τη φορά φύση. Γι' αυτό όλη η διαδικασία της εκπαίδευσης δε θα μπορούσε να επεξηγηθεί με το μονοδιάστατο επικοινωνιακό μοντέλο πομπός = δάσκαλος και δέκτης = μαθητής. Εάν με ειλικρίνεια ζητά κανείς αποτελεσματικό και ανθρωποκεντρικό σύστημα εκπαίδευσης, οφείλει να αναγνωρίσει τη σημασία του διαρκούς και χωρίς προκαταλήψεις διαλόγου μεταξύ των δύο πλευρών. Εκτός λοιπόν από ενέργεια, η παιδευτική διαδικασία είναι και μία μορφή πράξης, καθώς συνδέεται με την προσδοκία ορισμένων αποτελεσμάτων. Τα αποτελέσματα της παιδείας δε γίνονται ορατά μόνο στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών λειτουργιών, αλλά και σε όλο το φάσμα των λειτουργιών μίας κοινωνίας. Τα στρεβλά αποτελέσματα ή οι αδυναμίες ενός αποτυχημένου σχεδιασμού ή μιας διαστρεβλωμένης εφαρμογής των εκπαιδευτικών μεθόδων θα φανερωθούν ποικιλοτρόπως σε όλες τις πτυχές της κοινωνικής οργάνωσης: στην οικονομία, την περίθαλψη, την ποιότητα της ζωής. Εντούτοις, παρά την αναγκαιότητα της εκπαίδευσης για την ίδια τη ζωή, η παιδεία θα πρέπει να διακριθεί από την εκπαίδευση η οποία συνδέεται περισσότερο με τις αρχές της χρησιμότητας και της αποτελεσματικότητας. Ήδη ο Κορνήλιος Καστοριάδης αναφέρει ότι η παιδεία αφορά «καθετί που σε μία δεδομένη κοινωνία, μέσα στο δημόσιο χώρο της, υπερβαίνει αυτό που είναι απλά λειτουργικό ή εργαλειώδες και που παρουσιάζει... μιαν αόρατη διάσταση η οποία είναι θετικά επενδεδυμένη από τα μέλη αυτής της κοινωνίας»⁷².

Με άλλα λόγια η παιδεία είναι ένα πολιτιστικό φαινόμενο ή μάλλον αυτή η ίδια συνθέτει το υψηλό επίπεδο κάθε πολιτισμού, αφού αυτή είναι επιφορτισμένη με την ιερή αποστολή όχι απλώς της διατήρησης και της συνέχειας αλλά και της πνευματικής προόδου της κοινωνίας. Μέσα από την επιστημονική, τεχνική και ηθική διαπαιδαγώγηση η παιδεία αναλαμβάνει το ρόλο της διασφάλισης και της ανάπτυξης του πολιτισμικού κεφαλαίου της κοινωνίας ή διαφορετικά της ίδιας της υπόστασης της⁷³. «Αντικατοπτρίζει την αντίληψη ενός λαού για τη ζωή» και είναι η ίδια αυτή η

⁷² Κορνήλιος Καστοριάδης, *Ανθρωπολογία, Πολιτική, Φιλοσοφία*, εκδόσεις Ύψιλον, Αθήνα 2005, σελ. 59.

⁷³ Ο Dewey εκφράζει μία ενδιαφέρουσα θέση, σύμφωνα με την οποία ο σκοπός της παιδείας δεν είναι κάτι που βρίσκεται έξω από εκείνη αλλά είναι η ίδια η συνέχεια της παιδείας και ταυτίζει τα μέσα (παιδεία) με το σκοπό (κοινωνία). Συγκεκριμένα αναφέρει ότι «η σύλληψη της παιδείας ως μία κοινωνική διαδικασία και λειτουργία δεν έχει οριστικό νόημα, μέχρις ότου ορίσουμε το είδος της κοινωνίας που έχουμε κατά νου». Γιάννης Χατζηγεωργίου, *Κείμενα Παιδείας, John Dewey*, εκδόσεις Ατραπός, Αθήνα 2000, σελ. 81.

«κοσμοθεωρία του»⁷⁴. Μπορεί λοιπόν κανείς να αντιληφθεί τους λόγους για τους οποίους οι θεσμοί του κράτους – ή παλαιότερα αυτοί της εκκλησίας – αναλαμβάνουν τη διαχείριση της παιδευτικής δύναμης. Ο ίδιος ο Ναπολέοντας άλλωστε έχει κάνει λόγο για την υπαρκτή ανάγκη «να κατευθύνεται απολυταρχικά η ενέργεια των αναμνήσεων»⁷⁵ θέλοντας κατ’ αυτόν τον τρόπο να αναδείξει τη χρησιμότητα του παρελθόντος για εκείνους που επιθυμούν να χειραγωγήσουν το μέλλον. Μέσω της παιδείας η εξουσία έχει στα χέρια της τη διαχείριση της ιστορίας, της συλλογικής μνήμης και του οράματος ολόκληρης της κοινωνίας. Η συνάρτηση της παιδείας με την οικονομική, πολιτική και πνευματική κατάσταση μίας χώρας είναι σε τέτοιο βαθμό άρρηκτη, ώστε να της αποδίδουμε σχεδόν καθολική δύναμη απέναντι στη διαμόρφωση των κοινωνικών συνθηκών. Από τη στιγμή στην οποία τα σύγχρονα κράτη εφαρμόζουν μια ενιαία και καθολική εκπαιδευτική πολιτική είναι σε θέση να ελέγξουν όλες εκείνες τις παραμέτρους που θα διαμορφώσουν την εικόνα και την αυτο – εικόνα ενός κοινωνικού συνόλου. Κατ’ ουσία στα χέρια όσων κινούν τον παιδευτικό μηχανισμό βρίσκεται η διαμόρφωση των αφηγήσεων σε μία κοινωνία, εκείνων δηλαδή των στοιχείων που θα προσφέρουν ιδανικά και οικουμενικές αξίες και που συμβάλλουν στην εξελικτική πορεία του ανθρώπου προς την πνευματοποίησή του. Είναι αυτό που ο Κορνήλιος Καστοριάδης έχει ονομάσει το φαντασιακό μιας κοινωνίας και από το οποίο απορρέουν οι θεσμοί και η οργάνωση της κοινωνίας. Από το συλλογικό αυτό “μάγμα” της φαντασίας προκύπτουν οι «φαντασιακές κοινωνικές σημασίες», οι οποίες «δίνουν νόημα στη ζωή των ατόμων και τελικά δίνουν νόημα ακόμα και στο θάνατό τους»⁷⁶. Κάτι ανάλογο μοιάζει να υπερασπίζεται και ο Freud, θεωρώντας ότι η τέχνη μπορεί να συμβάλλει στην ανάγκη της κοινωνίας, μπορεί να προσφέρει ενίσχυση της συνοχής και να διευκολύνει τον καθορισμό των στόχων της. Η τέχνη λοιπόν μέσω των δημιουργημάτων της παράγει τις προϋποθέσεις εκείνες που «εξυψώνουν τα αισθήματα ταύτισης» των ιδανικών ενός συνόλου και ανοίγει το δρόμο «για ένα κοινό βίωμα»⁷⁷. Το αδύνατο σημείο των σημερινών εκπαιδευτικών συστημάτων οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στην αποτυχία τους να εμπνεύσουν μέσα από μία ικανοποιητική και ισχυρή αφήγηση τους

⁷⁴ Γεώργιος Κουμάκης, *Θεωρία και Φιλοσοφία της Παιδείας*, εκδόσεις Τυπωθήτω, Αθήνα 2007, σελ. 110.

⁷⁵ Guy Debord, *Η Κοινωνία του θεάματος*, εκδόσεις Ελεύθερος Τύπος, Αθήνα 1986, σελ. 117 – 85.

⁷⁶ Κορνήλιος Καστοριάδης, *4 λέξεις για τον άνθρωπο και τη φιλοσοφία*, Ελευθεροτυπία, 14.04.1997.

⁷⁷ Sigmund Freud, *Ο πολιτισμός πηγή δυστυχίας*, εκδόσεις Επίκουρος, Αθήνα 2005, σελ. 138.

ανθρώπους, ώστε να δοθεί ένα νόημα στις πράξεις τους⁷⁸. Βεβαίως, δε θα μπορούσαμε να αγνοήσουμε τις συνθήκες της εποχής μας οι οποίες χαρακτηρίζονται για την έκρηξη της γνώσης με «κυριότερη παρενέργεια... τη ρύπανση του νου»⁷⁹. Το σχολείο λοιπόν έχει να ανταγωνιστεί ένα σύστημα που διαχέει διαρκώς πληροφορίες ασύνδετες μεταξύ τους βάζοντας σε κίνδυνο αυτό που ονομάζουμε αισθητηριακή συγκράτηση. Καθώς η πυκνότητα των δεδομένων που δεχόμαστε ξεπερνά πολλές φορές την ποσότητα που θα άντεχε το νοητικό μας σύστημα, δημιουργείται ο λεγόμενος γνωστικός θόρυβος⁸⁰ και κατά συνέπεια η σύγχυση του υποκειμένου.

Όταν ο Schiller αναφερόταν στην ελλιπή παιδεία και στην έλλειψη ετοιμότητας του ανθρώπου μπροστά στις αλλαγές που σε λίγο θα αντιμετώπιζε, στην πραγματικότητα με τη στάση του αυτή στηλίτευε μία πρακτική η οποία δεν παρείχε το κατάλληλο πλαίσιο για την ομαλή μετάβαση του ατόμου από τη μια κατάσταση στην άλλη, από τη φυσική στην πνευματική κατάσταση. Από τη μια πλευρά μπορεί ίσως η μέχρι σήμερα εκπαίδευση να αφύπνισε το άτομο από τις αυταπάτες και τη νάρκη του, από την άλλη όμως πλευρά δεν του έδωσε τα εφόδια με τα οποία εκείνο θα μπορούσε να διαχειριστεί τη θέση του σε μια εποχή που άλλαζε ραγδαία και που απαιτούσε ισχυρές αντιστάσεις⁸¹. Μέσω της παιδείας και κυρίως μέσω της αισθητικής παιδείας, το άτομο θα μπορούσε να περιφρουρήσει καλύτερα και ασφαλέστερα τα όρια της υλικής και πνευματικής ύπαρξής του. Συνοψίζοντας πάνω στο ζήτημα αυτό τη σκέψη του Schiller, θα λέγαμε πως το γεγονός, ότι ο άνθρωπος απέτυχε να διαχειριστεί γόνιμα τη δύναμη που του προσέφερε η λογική, αυτό οφείλεται στην αποτυχία του να συνδέσει τη δύναμη αυτή με ένα κοινό σκοπό. Μέσα από την παιδεία τα άτομα θα ήταν σε θέση να συντονιστούν προς την επίτευξη αυτού του κοινού στόχου αφενός αξιοποιώντας τη δυνατότητα να αντλήσουν διδάγματα από τον εμπειρικό κόσμο και αφετέρου προστατεύοντας τον εαυτό τους από την

⁷⁸ «Με άλλα λόγια αναζητούμε νέες αφηγήσεις που να μας παρέχουν μία στοιχειώδη έννοια δικαιοσύνης, την ικανότητα να βλέπουμε τα πράγματα όπως και οι άλλοι, μία αίσθηση υπέρτατης υπευθυνότητας, θεμελιώδους σοφίας, καλού γούστου, κουράγιου, συμπόνιας και πίστης». Neil Postman, *Η πυξίδα του μέλλοντος*, εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα 2002, σελ. 137.

⁷⁹ Μπετίνα Ντάβου, *Οι διεργασίες της σκέψης στην εποχή της πληροφορίας*, εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα 2000, σελ. 221.

⁸⁰ Με την έννοια του γνωστικού θορύβου περιγράφεται η κατάσταση που προκύπτει «από τις αμέτρητες και ποικιλόμορφες πληροφορίες» που κατακλύζουν τις αισθήσεις του ανθρώπου οι οποίες κατηγορούνται για την παραγωγή ελαττωματικής γνώσης. Μίας γνώσης δηλαδή που αδυνατεί να διαχωρίσει το σημαντικό από άχρηστο και το επωφελές από το βλαπτικό. Ο.π., σελ. 229, 233.

⁸¹ Friedrich Schiller, *Για την αισθητική παιδεία του ανθρώπου*, εκδόσεις Οδυσσέας, Αθήνα 2007, σελ. 85, 87.

παθητικότητα και τη διασπαστικότητα που τους απειλεί μία μεμονωμένη, υποταγμένη στο προσωπικό τους συμφέρον, δράση.

Ο θεσμός του σχολείου

Ο βασικός μοχλός μέσα από τον οποίο η εξουσία χειρίζεται το νόημα μιας κοινωνίας είναι σε κάθε περίπτωση ο θεσμός του σχολείου. Ένας δεύτερος τέτοιος μηχανισμός και, από μία άποψη, ίσως ισχυρότερος μηχανισμός είναι τα νέα τεχνολογικά μέσα: η τηλεόραση ή το διαδίκτυο, τα οποία οι νεότερες γενιές θεωρούν ως δεδομένα στοιχεία της πραγματικότητάς τους. Τα σύγχρονα μέσα έχουν κατηγορηθεί ότι «είναι εκείνα που κυρίως ευνοούν την υπερφόρτωση» του ατόμου με πληροφορίες και δεν επιτρέπουν «την επιστροφή στις πληροφορίες που προηγήθηκαν και την περαιτέρω διερεύνησή τους»⁸² προ – διαμορφώνοντας έτσι τη σκέψη του ατόμου. Εδώ δε θα αναφερθούμε στην επίδραση των σύγχρονων ηλεκτρονικών Μέσων στις νεότερες ηλικίες. Θα αρκεστούμε να δείξουμε την επίδρασή τους στο σχολικό περιβάλλον, το οποίο έχει αποδεχτεί, σε μεγάλο βαθμό άκριτα, την εμπέδωση της νέας τεχνολογίας στο όνομα της δημιουργικής της αξιοποίησης. Και το βασικό ερώτημα που προκύπτει από την εισβολή των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση είναι: πληροφορία ή αφήγηση; Από την απάντηση στο ερώτημα αυτό θα κριθεί η αποστολή που αναλαμβάνει το σχολείο απέναντι στους νέους ανθρώπους και στους οποίους οφείλει να δώσει ζωτικό περιεχόμενο στις αναζητήσεις τους. Σχετικά με την αποστολή του σχολείου ο Neil Postman – μιλώντας για την περίπτωση της Αμερικής – λέγει ότι αυτό «αποτελεί το κύριο μέσο... για τη διόρθωση λαθών και για την αντιμετώπιση προβλημάτων που αποδιοργανώνουν και παραλύουν άλλους κοινωνικούς θεσμούς»⁸³ και με αυτή τη σκέψη παραδίδει στο θεσμό του σχολείου την εποπτεία των υπολοίπων θεσμών για τους οποίους λειτουργεί ως θεματοφύλακας. Όπως ίσως έγινε αντιληπτό, ο θεσμός της οικογένειας έρχεται τελευταίος, γεγονός που οφείλεται στις ριζικές αλλαγές που επήλθαν στη δομή των σχέσεων μεταξύ των γονέων και των παιδιών. Η ελλιπής παιδεία κατά τον Schiller είναι εμφανής ακόμη και στις αλλαγές στον τρόπο με τον οποίον οι γονείς αισθάνονται την αποστολή τους απέναντι στους

⁸² Μπετίνα Ντάβου, *Οι διεργασίες της σκέψης στην εποχή της πληροφορίας*, εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα 2000, σελ. 252.

⁸³ Neil Postman, *Τεχνοπόλις, Η υποταγή του πολιτισμού στην τεχνολογία*, εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα 1997, σελ. 189.

απογόνους τους. Σε κάθε περίπτωση η εικόνα της σύγχρονης οικογένειας απέχει κατά πολύ από την εικόνα της οικογένειας - εστίας.

Ας επιστρέψουμε όμως στην έννοια του σχολείου. Θα πρέπει κατ' αρχάς να αναζητήσουμε τις ανάγκες εκείνες που ώθησαν τον άνθρωπο να δημιουργήσει τον εκπαιδευτικό θεσμό και να τον αναγάγει σε έναν από τους σημαντικότερους άξονες της κοινωνικοποίησης των νέων. Είναι επίσης αλήθεια όμως, ότι η πολιτεία αξιοποιεί αυτόν το θεσμό για την εξυπηρέτηση των στόχων εκείνων που έχει θέσει ως συλλογική οντότητα. Ωστόσο, το σχολείο «βασίζεται στην υπόθεση ότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ της παιδικής ηλικίας και της ενήλικης ζωής»⁸⁴ και εδώ πρέπει λίγο να σταθούμε. Οι ρίζες αυτής της αντίληψης που διακρίνει το παιδί από τον ενήλικα εντοπίζονται στο 18^ο αιώνα, όταν άρχισε να γίνεται λόγος για την ιδιαιτερότητα των παιδιών⁸⁵, για να περιοριστεί τελικά η θεώρησή τους ως μικρογραφία των μεγάλων: τα παιδιά δεν είναι παιδιά, αλλά είναι ένα είδος ανώριμων ενηλίκων. Ωστόσο με την ανάπτυξη της φυσιολογίας και της ψυχολογίας έγινε αντιληπτό ότι τα παιδιά και εν γένει οι νέοι άνθρωποι έχουν ορισμένα χαρακτηριστικά τα οποία επιβάλλουν μία διαφοροποίηση στην αντιμετώπιση τους και κυρίως στην προσπάθεια διάπλασης του χαρακτήρα τους. Από αυτή και μόνο την αρχή η αξία της σχολικής εμπειρίας αποκτά ύψιστη σημασία για την ανάπτυξη ενός νέου ανθρώπου, καθώς αφορά αυτόν το μελλοντικό πολίτη για τον οποίο η πολιτεία αναμένει ένα καλύτερο μέλλον. Στα επόμενα κεφάλαια θα επιχειρηθεί πρώτον η ανάδειξη των δυνατοτήτων που υπόσχεται η αισθητική παιδεία και δεύτερον θα επεξηγηθούν οι διαδρομές μέσα από τις οποίες συμβάλλει αυτή στην αρμονική ανάπτυξη της προσωπικότητας του ανθρώπου.

Το σχολείο, όπως τονίζει ο John Dewey, σε όλες τις βαθμίδες του και σε κάθε περίπτωση έχει ως κεντρική στόχευση την κοινωνική συνέχεια της ζωής και τη γεφύρωση του χάσματος που προκύπτει κάθε φορά μεταξύ των γενεών⁸⁶. Είναι το μέσο εκείνο που συμβάλλει στην κοινωνική συνοχή και αναδόμηση, όμως θα πρέπει, ως θεσμός, να επικεντρώσει την προσοχή του όχι στο εάν θα ασκήσει γενικά μian επίδραση στην πορεία των μελλοντικών κοινωνιών αλλά στο πως και με τι όρους ειδικά θα προσανατολίσει μία κοινωνία. Το σχολείο άλλωστε όπως και όλοι οι

⁸⁴ Neil Postman, *Η πυξίδα του μέλλοντος*, εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα 2002, σελ. 156.

⁸⁵ Richard Sennett, *Η τυραννία της οικειότητας*, εκδόσεις Νεφέλη 1999, σελ. 125.

⁸⁶ «Καθώς ο πολιτισμός προχωρά, το χάσμα ανάμεσα στις ικανότητες των νεαρών ατόμων και των ενδιαφερόντων των ενηλίκων γίνεται ευρύτερο». Γιάννης Χατζηγεωργίου, *Κείμενα Παιδείας, John Dewey*, εκδόσεις Ατραπός, Αθήνα 2000, σελ. 63.

κοινωνικοί θεσμοί είναι μία μορφή οργάνωσης που επιβάλλει η ίδια η κοινωνία στον εαυτό της και που γι' αυτό το λόγο αποκαλύπτει τις προσδοκίες που έχει μία κοινότητα για το μέλλον της. Ας σημειώσουμε εδώ τη θέση του Dewey σχετικά με το αντικείμενο της διδασκαλίας ή αλλιώς της διδακτέας ύλης. Το σημείο, στο οποίο επιμένει ο Dewey αφορά τη διάρθρωση ενός προγράμματος σπουδών με κέντρο αναφοράς την κοινωνική ζωή του παιδιού, χωρίς όμως να υιοθετεί απόψεις περί απόρριψης των παραδοσιακών μαθημάτων⁸⁷. Συγκεκριμένα ο ίδιος υποστηρίζει ότι «η μόνη πραγματική εκπαίδευση επιτυγχάνεται μέσα από τη διέγερση των δυνάμεων που διαθέτει το παιδί, όταν εκείνες οι δυνάμεις αφορούν τις κοινωνικές καταστάσεις στις οποίες έχει εντάξει τη δράση του»⁸⁸. Ουσιαστικά ο φιλόσοφος της εκπαίδευσης επιζητεί μία αλλαγή στην παλαιά νοοτροπία και ένα νέο προσανατολισμό στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης που συντελείται με την αξιοποίηση των ευρημάτων των επιστημών και των παρατηρήσεων της εμπειρίας. Αυτά τα δύο στοιχεία είναι που θα επιτρέψουν την γόνιμη καλλιέργεια και ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού.

Διδασκαλία και μάθηση

Στη συνέχεια της ενότητας που έχει άξονά της τη διερεύνηση ζητημάτων σχετικών με τη θεωρία και πράξη της παιδείας θα θέλαμε να προχωρήσουμε ένα ακόμη βήμα. Το κεφάλαιο αυτό δε φιλοδοξεί βέβαια να συμπυκνώσει στις λίγες παραγράφους του όλες τις θεωρίες γύρω από την προβληματική της μεθόδου που έχει σχέση με τη διδασκαλία και τη μάθηση. Θα ήταν αδύνατο άλλωστε στο πλαίσιο αυτής της εργασίας να παραθέσουμε όλες τις σκέψεις σχετικές με την ιστορία της εκπαίδευσης και να τις αναλύσουμε. Εκείνο που θα επιχειρηθεί εδώ είναι μία προσέγγιση ορισμένων μόνο θεωριών που προτρέπουν στην αναζήτηση μιας ανθρωπιστικής παιδείας. Στο επίκεντρο λοιπόν της συζήτησης μας θα τοποθετηθεί ο άνθρωπος και όχι τα επιτεύγματά του, ώστε να αναδειχθούν οι συγκεκριμένες ελλείψεις και παραλείψεις, για τις οποίες θα μιλήσουμε αργότερα για το πώς νομίζουμε ότι μπορούν να αντιμετωπιστούν καλύτερα. Έχει λεχθεί από την αρχή αυτής της

⁸⁷ «Οι κοινωνικές δραστηριότητες... αποτελούν μέσο ανάπτυξης των φυσικών παρορμήσεων του παιδιού» και είναι «το κέντρο γύρω από το οποίο θα οργανωθεί η διδακτέα ύλη» »Ο.π.: σελ. 88, 89.

⁸⁸ John Dewey, *My Pedagogic Creed*, *School Journal* vol. 54 (January 1897), σελ. 77. (<http://dewey.pragmatism.org/creed.htm>)

εργασίας ότι ο μαθητής είναι που θα πρέπει να γίνει αντικείμενο ανάλυσης τόσο από την πλευρά της ψυχολογίας όσο και από εκείνη της βιολογίας. Κατά μία έννοια – όσο υπερβολικό και αν ακούγεται αυτό – ο δάσκαλος οποιασδήποτε βαθμίδας οφείλει να χειρίζεται καλά τα εννοιολογικά εργαλεία αυτών των τομέων γνώσης και να γνωρίζει τα αποτελέσματα που έχουν εξαχθεί από την έρευνα αυτών των επιστημονικών κλάδων. Ως εκ τούτου, για την εξασφάλιση της επιτυχίας της διδακτικής μεθόδου, οφείλει ο διδάσκων να κατανοήσει σε βάθος τη λειτουργία του ανθρώπινου μυαλού και να αποφύγει να θεωρήσει τη δική του δομή όμοια με εκείνη ενός νέου ανθρώπου. Μια δεύτερη και εξίσου σημαντική αναγκαιότητα – που ασυναίσθητα πολλές φορές υποσκελίζεται – είναι η αξία που έχει να συνδέονται συναισθηματικά μεταξύ τους οι δυο πλευρές, ο δάσκαλος με τον μαθητή, καθώς κάτι τέτοιο μοιάζει να είναι απαραίτητο, αφού ίδιον των νέων ανθρώπων είναι να προκρίνουν τις συναισθηματικές τους ανάγκες.

Έγινε λόγος προηγουμένως για το πως ο άνθρωπος αντιλαμβάνεται τον κόσμο που τον περιβάλλει με τους όρους της νευροφυσιολογίας. Αυτό που προέκυψε ως βασικό συμπέρασμα είναι, ότι συμπεριφορά ενός ατόμου διαμορφώνεται έτσι, ώστε να διατηρήσει τη σταθερότητα και τη βιωσιμότητα του συστήματός του. Με άλλα λόγια ο οργανισμός επιλέγει τον πιο πρόσφορο τρόπο, για να χειριστεί τις διαταραχές του περιβάλλοντος με βάση τις διαθέσιμες, έμφυτες ορμές και τη γνώση που έχει αποκτήσει από την εμπειρία. Με τον όρο ορμή εννοούμε εδώ τη φυσική παρόρμηση που διαθέτει ο άνθρωπος και που τον κάνει να ξεχωρίζει από τους υπόλοιπους συνανθρώπους του. Πρόκειται για μια έμφυτη αντίδραση και γι' αυτό η ορμή θα πρέπει να αντιμετωπίζεται με περίσκεψη από τον διδάσκοντα, διότι, κατ' ουσίαν, επάνω σε αυτήν θα πρέπει να στηρίζει την όλη προσπάθειά του. Προτού όμως περάσουμε σε πιο εξειδικευμένες παρατηρήσεις, θα πρέπει να υπενθυμιστεί ότι στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν υπάρχουν μαγικές συνταγές που θα προσφέρουν ως έτοιμες λύσεις για κάθε εμπόδιο που θα προκύψει κατά τη διδασκαλία. Επαναλαμβάνουμε λοιπόν ότι τα ένστικτα είναι αυτά που δίνουν σε ένα βαθμό τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας κάθε ατόμου. Για το λόγο αυτό και θα υποστηρίξουμε ότι κατά τη διδασκαλία κάθε μαθητής θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μία ξεχωριστή οντότητα, ως άτομο που έχει τα προτερήματα του όσο και τις δυσκολίες του. Αυτό βέβαια δε θα μπορούσε σε καμία περίπτωση να χρησιμοποιηθεί ως άλλοθι για να χαρακτηρίσουμε τις γενικές διδακτικές μεθόδους ως άσκοπες, αφού το καθήκον του εκπαιδευτικού είναι, αξιοποιώντας με πρωτότυπο, ευέλικτο και

εύστροφο τρόπο όλες τις δυνατότητες που έχει στη διάθεσή του, να εμπλουτίσει την εκάστοτε μέθοδό του.

Η εφαρμοσμένη φιλοσοφία που είναι η επιστήμη της ψυχολογίας μας βοηθά να κατανοήσουμε τη σημασία που έχει η «συνείδηση» ή αλλιώς η «εσωτερική ζωή» η οποία σύμφωνα με τον William James συνίσταται «από τις παρελθούσες εμπειρίες μας και το μορφωτικό μας επίπεδο»⁸⁹, ίσως όμως ως ένα βαθμό και από τα ένστικτα. Διακρίνει ο James τέσσερα πεδία συνείδησης (αισθήσεις, αναμνήσεις, σκέψεις και αισθήματα) των οποίων ο πυρήνας και η περιφέρεια διαρκώς μεταβάλλονται ανάλογα με τις καταστάσεις που βιώνει το υποκείμενο. Το συναισθηματικό πεδίο εμφανίζει μεγαλύτερη "προθυμία" στην εκδήλωση αντιδράσεων και ειδικότερα αυτό συμβαίνει στους νέους⁹⁰, των οποίων οι αντιστάσεις και οι συστολές βρίσκονται ακόμη υπό διαμόρφωση. Κατά συνέπεια το συναισθηματικό είναι ένα στοιχείο στο οποίο πρέπει να δώσει μεγαλύτερη προσοχή ένας δάσκαλος, για να έχει καλύτερα αποτελέσματα η διδακτική του μέθοδος.

Παρόμοιες παρατηρήσεις μας έρχονται από το χώρο της βιολογίας και της φυσιολογίας· συγκεκριμένα οι Maturana και Varela διαγιγνώσκουν όπως και ο James ότι ο άνθρωπος προκρίνει, για πρακτικούς και λειτουργικούς λόγους, το νου του⁹¹ ως συνεργό του ενστίκτου της αυτοσυντήρησης. Έτσι πλάι στις ορμές τοποθετούνται από τη νόηση επίκτητες αντιδράσεις οι οποίες και αυτές οργανώνονται από το ίδιο πρόγραμμα το οποίο ρυθμίζει και συντηρεί τον ανθρώπινο οργανισμό, προκειμένου να εξασφαλίζεται έτσι η καλή λειτουργία του. Η δημιουργία των επίκτητων αντιδράσεων του ενστίκτου οφείλεται κατά κύριο λόγο στην ανάγκη για την υποκατάσταση ή, μάλλον, η υποκατάσταση είναι η μεταμφίεση μιας ήδη υπάρχουσας ορμής. Αυτή η ανάγκη προκύπτει από τις ιδιαίτερες συνθήκες στις οποίες επιβιώνει ο άνθρωπος και από το χάσμα που έχει δημιουργηθεί ανάμεσα στο φυσικό του περιβάλλον και τον πολιτισμικό χώρο. Με βάση αυτά τα δεδομένα το άτομο οφείλει να αναδιοργανώνει διαρκώς τη στρατηγική του και να θέτει νέους όρους για τη διαμόρφωση της συμπεριφοράς του έτσι, ώστε αυτοί οι όροι να του επιτρέπουν κάθε φορά τη συμβίωση μέσα στο κοινωνικό – πολιτισμικό πλαίσιο. Ο Freud την ίδια εποχή περίπου με τον James διαπιστώνει την καταπίεση του ατόμου από τον πολιτισμό, εξαιτίας του οποίου το άτομο οδηγήθηκε στη δημιουργία ολοένα και

⁸⁹ William James, *Ψυχολογία και εκπαίδευση*, εκδόσεις Printa, Αθήνα 2001, σελ. 51, 52.

⁹⁰ Ο.π.: σελ. 129.

⁹¹ Ο.π.: σελ. 60.

περισσότερων αμυντικών μηχανισμών με αποτέλεσμα την αλλοίωση σε μεγάλο βαθμό των φυσικών του ορμών. Συνεπώς αυτή η επώδυνη ίσως μετάλλαξη ή, καλύτερα, η προσαρμογή της συμπεριφοράς και σκέψης του ανθρώπου χρειάζεται απαραίτητα τη συνδρομή της παιδείας. Ο Dewey εκτιμά ότι στόχος της παιδείας είναι η «ανάπτυξη της ευφυΐας»⁹², ώστε να καταστεί το άτομο ικανό να προσαρμόζεται διαρκώς στις νέες συνθήκες.

Προς την ίδια κατεύθυνση κινείται ο James, όταν αναλύει τους συνειρμούς, δηλαδή την ακολουθία των σκέψεων, για να δείξει ότι η σκέψη διέπεται από ορισμένους κανόνες οι οποίοι – όπως συμβαίνει και με τις πράξεις αλλά και με τις συνήθειες – σε μεγάλο βαθμό προκαθορίζουν τη νέα ακολουθία που θα προκύψει. Σε καμία περίπτωση βέβαια ο William James δε μας διευκολύνει έτσι να υιοθετήσουμε μία ντετερμινιστική όψη της ζωής, αφού το τυχαίο και ο ρόλος της βούλησης όπως τονίζει είναι το τελευταίο καταφύγιο του ανθρώπου στην ανάγκη του να νιώσει ελεύθερος και αποδεσμευμένος ακόμη και από αόρατες, απειλητικές δυνάμεις. Εντούτοις, θα ήταν χρήσιμο για την εκπαιδευτική διαδικασία, εάν ο εκπαιδευτικός δώσει προσοχή στον τρόπο που λειτουργεί ο εγκέφαλος και ουσιαστικά στον τρόπο με τον οποίο το άτομο σκέπτεται και βιώνει τη σκέψη του. Σχετικά με αυτό το ζήτημα ο James μας υποδεικνύει να προσέξουμε το «Νόμο της Γειτνίασης» καθώς και το «Νόμο της Ομοιότητας»⁹³ οι οποίοι αποκαλύπτουν ότι οι σκέψεις του ανθρώπου εκδηλώνονται με τον τρόπο της μιας ακολουθίας η οποία συντίθεται βασιζόμενη σε προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες. Η διαδρομή που θα ακολουθήσει π.χ. μία ιδέα εξαρτάται από το πόσο κοντινή ή όμοια είναι με κάποια άλλη, χωρίς αυτό βέβαια να σημαίνει έναν εντελώς μηχανικό τρόπο λειτουργίας του ανθρώπινου εγκεφάλου, όπως συμβαίνει με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Ο Dewey μάλιστα διευκρινίζει το ζήτημα αυτό λέγοντας ότι: «τα πράγματα... εμπεριέχουν ένα συνδυασμό του ανασφαλούς και του αβέβαιου με το καθιερωμένο και το ομοιόμορφο»⁹⁴ γι' αυτό και γνώση θα πρέπει να συνθέσει την ανασφάλεια με τη βεβαιότητα. Αυτό που προτείνεται εδώ είναι με άλλα λόγια ένα μοντέλο παιδείας – σχολικής και εξωσχολικής – που θα έχει ως στόχο του να οργανώνει τις συνειρμικές τάσεις του ανθρώπου προς γόνιμες κατευθύνσεις με σκοπό την αναζήτηση της αλήθειας.

⁹² Γιάννης Χατζηγεωργίου, *Κείμενα Παιδείας, John Dewey*, εκδόσεις Ατραπός, Αθήνα 2000, σελ. 14.

⁹³ William James, *Ψυχολογία και εκπαίδευση*, εκδόσεις Printa, Αθήνα 2001, σελ. 122.

⁹⁴ Γιάννης Χατζηγεωργίου, *Κείμενα Παιδείας, John Dewey*, εκδόσεις Ατραπός, Αθήνα 2000, σελ. 40.

Πιστεύουμε ότι μόνο μια τέτοια εκπαίδευση, που θα εφοδιάζει γνωστικά τον άνθρωπο με στόχο την αυτάρκεια του και την ικανότητά του να ανταποκρίνεται θετικά στις συνθήκες της ζωής μέσα από λειτουργικές διαδρομές σκέψεων και πράξεων, μπορεί να είναι μια επωφελής διαδικασία για το σύγχρονο άτομο. Αυτό βέβαια δε σημαίνει κατά κανένα τρόπο ότι προκρίνουμε την έννοια της λειτουργικότητας στην εκπαίδευση, αφού μια τέτοια λειτουργιστική αντίληψη οδήγησε την εκπαίδευση στο αδιέξοδο της υπερεξειδίκευσης. Αντιθέτως, το σκεπτικό μας αφορά μία γενικότερη αντίληψη για την εκπαίδευση ως παιδεία, δηλαδή ως μια διαδικασία τέτοια η οποία μπορεί να προσφέρει στο άτομο τα εργαλεία εκείνα που θα του επιτρέψουν να διαγράψει τη δική του προσωπική και δημιουργική πορεία⁹⁵. Υπό αυτήν την έννοια αναζητούμε στον εκπαιδευτικό θεσμό μία πορεία αδέσμευτη από τις ευκολίες που παρέχει η μηχανιστική άποψη και θέτουμε ως προτεραιότητα την καλλιέργεια και την κριτική σκέψη. Μόνο κάτω από αυτές τις συνθήκες θα μπορούσαμε να διεκδικήσουμε την ελευθερία όπως την εννοεί ο Κορνήλιος Καστοριάδης, δηλαδή ως «διαύγεια απέναντι σε αυτό που σκεφτόμαστε και σε αυτό που κάνουμε»⁹⁶. Μία διαύγεια την οποία ο Schiller στην 25^η Επιστολή την εννοεί ως την ικανότητα του ανθρώπου να θεάται τον κόσμο έξω από τον εαυτό του με στόχο πάντα να μετατρέπει τον κόσμο σε «αντικείμενο του στοχασμού του»⁹⁷. Η κατάκτηση αυτής της διαύγειας θα έπρεπε να είναι ζήτημα παιδείας και της όλης δημοκρατίας, η οποία σε μεγάλο βαθμό έχει υποσκελιστεί από την απάθεια και τον κυνισμό που χαρακτηρίζουν πολλές σύγχρονες κοινωνίες.

⁹⁵ Ο Gombrich αναφέρει ότι «πάντοτε οφείλουμε να στηριζόμαστε σε υποθέσεις, σε εκτιμήσεις των πιθανοτήτων, στα συμφραζόμενα» οπότε στόχος της παιδείας θα ήταν να μπορούμε «να διατηρούμε τις προσδοκίες μας αρκετά ευέλικτες», ώστε να έχουμε ισχυρή την ικανότητα της προσαρμογής μας στα νέα δεδομένα. E. H. Gombrich, *Τέχνη και Ψευδαίσθηση, Μελέτη για την ψυχολογία της εικαστικής αναπαράστασης*, εκδόσεις Νεφέλη, Αθήνα 1995, σελ. 258, 259.

⁹⁶ Κορνήλιος Καστοριάδης, *4 λέξεις για τον άνθρωπο και τη φιλοσοφία*, Ελευθεροτυπία, 14.04.1997.

⁹⁷ Friedrich Schiller, *Για την αισθητική παιδεία του ανθρώπου*, εκδόσεις Οδυσσέας, Αθήνα 2007, σελ. 152.

09. Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ “ΜΑΓΕΥΤΙΚΟΥ”

Η “απομάγευση” του κόσμου

Στο κεφάλαιο για τη Φύση και τον Πολιτισμό, όπου επιχειρήθηκε να εξηγηθεί η προσπάθεια του ατόμου να ταξινομήσει τον κόσμο του, έγινε λόγος για την “απομάγευση” της κοινωνίας. Με τη συγκεκριμένη αναφορά μας αποσκοπούσαμε να φέρουμε στο φως ένα σημαντικό ζήτημα που είναι η απώλεια της δύναμης της τέχνης. Πρόκειται για ένα πλήγμα που δέχεται ο δυτικός πολιτισμός από το Διαφωτισμό και ύστερα. Για να θυμηθούμε τα λόγια του Horkheimer, «ο άνθρωπος έχασε» πλέον «τη δύναμη να συλλαμβάνει ένα κόσμο διαφορετικό από αυτόν στον οποίο ζει», έχασε αυτόν τον «άλλο κόσμο... της τέχνης»⁹⁸. Κι αυτό είναι μια ουσιαστική έλλειψη, διότι η τέχνη διαθέτει τέτοια γνωρίσματα που την καθιστούν ικανή να προσδιορίζεται με όρους που ξεπερνούν το επιφανόμενο και να ακουμπά τα όρια του συμβολικού και του αλληγορικού. Ακόμη και αν δεν υιοθετούσε κανείς εξ ολοκλήρου την άποψη του Leonardo da Vinci, ότι τεκμήριο της μαγείας της τέχνης είναι η δυνατότητά της να ξυπνά τα πάθη, όμως θα μπορούσε να γίνει δεκτή η άποψη, ότι «ο κόσμος δεν είναι μόνο ένας κόσμος πραγμάτων, αλλά και ένας κόσμος συμβόλων, όπου η διάκριση σε φαντασία και πραγματικότητα είναι τελικά εξωπραγματική»⁹⁹. Είναι όμως απαραίτητη η “μαγεία” στη ζωή του ανθρώπου, για να θρηνεί κανείς την απώλειά της μαζί με αυτήν της τέχνης; Έχουμε ήδη αναφερθεί στη μορφοποιητική αλλά και τη συμβολική δύναμη της τέχνης και έχουμε υποστηρίξει ότι η τέχνη μπορεί να απαλύνει την αγωνία του ανθρώπου απέναντι στους φόβους του, μπροστά στο άγνωστο που είναι εντέλει το δεδομένο του θανάτου. Από την τέχνη κυρίως αντλούμε την εμπειρία του συμβόλου και της συμβολικής διαδικασίας, διότι η τέχνη όντας συμβολική δίνει στην πραγματικότητα μια μεταφυσική, “μαγευτική” διάσταση που δημιουργεί ένα χώρο αντίστασης στις διάφορες εκδοχές του θανάτου που μας περιβάλλουν.

⁹⁸ Max Horkheimer κ.α., *Η Κουλτούρα των Μέσων, Μαζική κοινωνία και πολιτιστική βιομηχανία*, εκδόσεις Αλεξάνδρεια, Αθήνα 1991, σελ. 118.

⁹⁹ E. H. Gombrich, *Τέχνη και Ψευδαίσθηση, Μελέτη για την ψυχολογία της εικαστικής αναπαράστασης*, εκδόσεις Νεφέλη, Αθήνα 1995, σελ. 121, 125.

Έτσι μπορούμε να πούμε ότι ο άνθρωπος, καθώς έχει αντικαταστήσει το μαγευτικό με το τεχνολογικό στοιχείο, δυσκολεύεται όλο και περισσότερο τόσο να αναγνωρίσει τις συμβολικές αναπαραστάσεις του κόσμου όσο και να διαμορφώσει τις δικές του φανταστικές εικόνες¹⁰⁰. Διάγουμε μία εποχή όπου τα άτομα χαρακτηρίζονται από μία αδυναμία συμβολοποίησης των τραυμάτων, των παθών και των επιθυμιών, αυτό δηλαδή που απλοϊκά αλλά εύστοχα περιγράφουμε ως την αδυναμία μας να εκφραστούμε. Μια εξήγηση γι' αυτήν την αδυναμία μπορεί να βρεθεί στην ισχυρή καλλιτεχνική παιδεία που προσφέρεται από το σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. Όταν ο νέος δεν έχει εξοπλιστεί με τα κατάλληλα εφόδια, ώστε να είναι σε θέση να χρησιμοποιήσει ορθά και γόνιμα ακόμη και αυτή τη γλώσσα του, πως θα περίμενε κανείς τότε απ' αυτόν να σκεφτεί με έναν πιο αναλυτικό και παραγωγικό τρόπο ή να μπορεί να εκφραστεί αλληγορικά;

Βέβαια, ένας από τους καθοριστικούς παράγοντες διαμόρφωσης αυτών των συνθηκών εκπαίδευσης, είναι και ο τρόπος διαχείρισης των συμβόλων. Στην κοινωνία του θεάματος, όπου κυριαρχεί το πνεύμα του υλισμού δεν μπορεί παρά η πολιτική και η παιδεία να παρουσιάζουν έντονες αδυναμίες, να είναι ανίκανες να αναδείξουν νέα σύμβολα και να διαχειριστούν επάξια τα παλαιά σύμβολα. Σήμερα είμαστε θεατές του εξευτελισμού ακόμη και των σημαντικών πολιτιστικών συμβόλων¹⁰¹. Αρκεί να αναλογιστεί κανείς τον όγκο των διαφημίσεων που υπονομεύουν το σύμβολο ληλατώντας τις σημασίες του και το ρυθμό με τον οποίο εκτίθεται κανείς σε αυτές κατά τη διάρκεια της ζωής του, για να κατανοήσει το μέγεθος της "απομάγευσης" του σύγχρονου κόσμου. Με σκοπό τις μαζικές πωλήσεις και την εξασφάλιση αυξημένης κερδοφορίας οι επιχειρήσεις δε διστάζουν να προχωρήσουν σε μια χυδαία κατάχρηση των πολιτιστικών αντικειμένων έτσι μάλιστα αλλοιωμένων, ώστε να γίνουν πιο εύκολα αποδεκτά από τη μαζική αγορά. Υιοθετώντας την άποψη της Hannah Arendt μπορούμε να πούμε ότι «μία κοινωνία καταναλωτών»¹⁰² δεν μπορεί να παράγει κουλτούρα, όπως και δεν μπορεί επίσης να προστατεύσει και να συντηρήσει αυτά που

¹⁰⁰ Στον αντίποδα βέβαια και χωρίς – ομολογουμένως – αισιοδοξία, ο Κορνήλιος Καστοριάδης έχει υποστηρίξει ότι «η επιστήμη μπορεί να μας βοηθήσει να προσεγγίσουμε εκ νέου την πραγματική, ποιητική και μυθική διάσταση της ανθρώπινης ύπαρξης». Κορνήλιος Καστοριάδης, *Φιλοσοφία και Επιστήμη*, Συνέντευξη στο περιοδικό Quantum, Ιανουάριος – Φεβρουάριος 1996, τόμος 3, τεύχος 1, σελ. 39.

¹⁰¹ Neil Postman, *Τεχνοπώλιο, Η υποταγή του πολιτισμού στην τεχνολογία*, εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα 1997, σελ. 170.

¹⁰² Hannah Arendt κ.α., *Η Κουλτούρα των Μέσων, Μαζική κοινωνία και πολιτιστική βιομηχανία*, εκδόσεις Αλεξάνδρεια, Αθήνα 1991, σελ. 134.

έχει ήδη ως κληρονομιά¹⁰³. Το μεγαλύτερο πλήγμα το δέχονται οι νέοι, αυτοί που είναι η ευκολότερη λεία των εταιρειών. Έτσι η κοινωνία, καθώς αποσυμβολοποιείται και απομυθοποιείται «χάνει αναγκαστικά κάθε αναφορά σε μία πραγματικά κοινή γλώσσα» την οποία δε θα μπορούσε ποτέ να υποκαταστήσει μία «τεχνητή ανασύστασή της μέσα στο εμπορευματικό θέαμα»¹⁰⁴. Σχετικά με αυτήν την αδυναμία της υποκατάστασης έχει μιλήσει πειστικά ο Walter Benjamin, λέγοντας ότι αυτό που χάνεται στην εποχή της αναπαραγωγιμότητας του έργου τέχνης είναι η "αύρα", η "αίγλη" που της προσφέρει αυτή τη μαγευτική διάσταση¹⁰⁵. Η αυθεντικότητα δηλαδή των αντικειμένων που αποσπώνται με την τεχνική αναπαραγωγιμότητα είναι μια από τις βασικές αιτίες της "απομάγευσης" από το χώρο της παράδοσης και του εκλειτουργισμού του κόσμου. Κι αυτό το γεγονός είναι «ένα γεγονός με ανυπολόγιστη βαρύτητα τόσο για τη σκέψη όσο και για τις αισθήσεις»¹⁰⁶. Συνεπώς, τα συμπτώματα αυτής της "απομαγευτικής" διαδικασίας γίνονται αντιληπτά, παντού όπου κι αν στρέψει κανείς το βλέμμα του, διότι αυτή η διαδικασία είναι ένα βασικό γνώρισμα των σύγχρονων κοινωνιών. Επειδή ο ρόλος ή οι ρόλοι που καλούμαστε, ως μέτοχοι μίας κοινότητας, να υπηρετήσουμε αποτελούν τη «βασική μονάδα της κοινωνικοποίησης»¹⁰⁷. Το "πράττειν" σημαίνει "είναι" και η δέσμευση του ατόμου στο ρόλο του θεωρείται σήμερα ως σημάδι ψυχικής υγείας¹⁰⁸, χωρίς όμως να παρέχεται ταυτόχρονα ιδιαίτερη αξία στα ποιοτικά χαρακτηριστικά των ρόλων. Ζώντας σε ένα "απομαγευμένο" κόσμο το άτομο μοιάζει όπως σωστά επισημαίνει ο

¹⁰³ Κάνοντας λόγο για την πολιτιστική κληρονομιά – και αφού δεχτούμε ότι χωρίς την παράδοση δεν μπορεί να υπάρξει το καινούριο – θα άξιζε να προσθέσουμε τη περιγραφή της από τον Καστοριάδη ως «ενός νεκρικού μνημείου που το επισκέπτονται τελετουργικά, ανώφελα και όλο και πιο σπάνια μερικοί μανιακοί και απαρηγόρητοι γονείς» καταδεικνύοντας με τον τρόπο αυτό τις ευθύνες του δυτικού πολιτισμού που ψυχορραγεί, αν δεν έχει ήδη πεθάνει. Κορνήλιος Καστοριάδης, *Το περιεχόμενο του Σοσιαλισμού*, εκδόσεις Ψύλον, Αθήνα 1986, σελ. 300, 303. Με το αντικείμενο αυτό έχει καταπιαστεί και ο Boris Groys ο οποίος εισάγει το δικό του προβληματισμό στο ζήτημα του τι πρέπει να περιλαμβάνεται στη συλλογή ενός μουσείου. Εάν θεωρήσουμε το μουσείο ως ένα χώρο όπου εκτίθενται αντικείμενα του παρελθόντος, που έχουν ήδη πεθάνει, τότε δημιουργείται ένα ζήτημα για το ρόλο των μουσείων σύγχρονης τέχνης και της "ζωντανίας" των εκθεμάτων που φιλοξενούν. Οι σκέψεις αυτές αποτελούν μέρος μίας γενικότερης συζήτησης για τη θέση του καινούριου στην τέχνη και του κατά πόσον υπάρχει χώρος για αυτό σε ένα κόσμο που έχει επενδύσει στην ταξινόμηση και αρχειοθέτηση όλων των πτυχών της δράσης του ανθρώπου. Boris Groys, *Το καινούριο στην τέχνη*, Νέα Εστία, τεύχος 1759. Αποδεχόμενοι τέλος τη θεώρηση του Debord ότι η «περισυλλογή των αναμνήσεων της ιστορίας της τέχνης... σημαίνει και το τέλος του κόσμου της τέχνης» είμαστε ίσως σε καλύτερη θέση στο να αναγνωρίσουμε τους κινδύνους που εγκυμονεί η «μουσειοποίηση» της καλλιτεχνικής δημιουργίας. Guy Debord, *Η Κοινωνία του θεάματος*, εκδόσεις Ελεύθερος Τύπος, Αθήνα 1986, σελ. 138.

¹⁰⁴ Guy Debord, *Η Κοινωνία του θεάματος*, εκδόσεις Ελεύθερος Τύπος, Αθήνα 1986, σελ. 136.

¹⁰⁵ Walter Benjamin, *Δοκίμια για την Τέχνη*, εκδόσεις Κάλβος, Αθήνα 1978, σελ. 15.

¹⁰⁶ Ο.π.: σελ. 18.

¹⁰⁷ Erving Goffman, *Συναντήσεις, Δύο μελέτες στην κοινωνιολογία της αλληλεπίδρασης*, εκδόσεις Αλεξάνδρεια, Αθήνα 1996, σελ. 173.

¹⁰⁸ Ο.π.: σελ. 177.

Richard Sennett, με έναν ηθοποιό χωρίς την τέχνη του¹⁰⁹. Συνεπώς, δε χάνεται μόνο η τέχνη αλλά και η ίδια η υποδομή της: ο ρόλος, και καθώς το “anything goes” παίρνει τη θέση του ρόλου, με τη μορφή της ναρκισσιστικής, τυποποιημένης “αυθόρμητης” έκφρασης¹¹⁰. Με άλλα λόγια ο Sennett έχει δίκιο ότι καταλογίζει στο σύγχρονο άτομο ότι είναι απροετοίμαστο στο να διαχειριστεί ορθά την έννοια του κοινωνικού του ρόλου και ότι αυτό δέχεται άκριτα την επιρροή ενός τυποποιημένου και καθόλου “μαγευτικού” κόσμου.

Η νέα “Μαγεία”

Αντίθετα με τους προηγούμενους διανοητές, ο Umberto Eco θεωρεί την εποχή μας μαγική και αμφιβάλλει για το αν πράγματι η επιστήμη έχει κυριεύσει τον κόσμο που ζούμε¹¹¹. Από τη σκοπιά που βλέπει ο Umberto Eco την επιστήμη και τη σχέση της με το μαγικό θεωρεί ότι η τεχνολογία είναι σήμερα εκείνη που υποκρύπτει το μαγικό στοιχείο. Και αυτή τη μαγεία της τεχνολογίας δύσκολα θα μπορούσε κανείς να την εντοπίσει πίσω από τα κρύα τετράγωνα κουτιά, όπως είναι εκείνα των ηλεκτρονικών υπολογιστών. Διότι βασικό στοιχείο της τεχνολογίας – σε αντίθεση με την επιστήμη που κινείται με αργούς ρυθμούς – γίνεται η ταχύτητα και ως εκ τούτου οι περισσότεροι άνθρωποι του Δυτικού Πολιτισμού έχουν εθιστεί στην *αμεσότητα* των προϊόντων της τεχνολογίας. Με το πάτημα ενός κουμπιού προκύπτει ακαριαία το ποθητό αποτέλεσμα, χωρίς να χρειαστεί να περάσει κανείς από τα ενδιάμεσα στάδια και αυτό δημιουργεί μια αίσθηση μαγική. Όπως συγκεκριμένα αναφέρει ο Eco, με αυτού του είδους τη μαγεία «μπορούμε να περάσουμε απευθείας από το αίτιο στο αποτέλεσμα»¹¹², χωρίς να κρίνεται απαραίτητη η επαλήθευση των δεδομένων. Το σημαντικό βέβαια εδώ είναι ότι ο άνθρωπος υιοθετώντας αυτήν την πρακτική αποστασιοποιείται από τη διαδικασία της δοκιμής και του λάθους. Έτσι, με τη δύναμη της μηχανής η κοινωνία αποκτά μια όψη προβλέψιμη, σχεδόν μηχανική· σ’ αυτήν την νέα κοινωνία φαίνεται εντούτοις να απουσιάζει το ανθρώπινο στοιχείο. Κατά συνέπεια, η εκπαίδευση είναι εκείνη που θα πρέπει να αναλάβει την αντίρροπη δράση, ώστε να φέρει – ξεκινώντας από τις μικρές ηλικίες – τον άνθρωπο πιο κοντά

¹⁰⁹ Richard Sennett, *Η τυραννία της οικειότητας*, εκδόσεις Νεφέλη 1999, σελ. 395.

¹¹⁰ Ο.π., σελ. 396, 397.

¹¹¹ Umberto Eco, *Η μαγική εικόνα της επιστήμης*, εφημερίδα Το Βήμα, 12/01/2003, σελ. 39.

¹¹² Ο.π., σελ. 39.

στην έννοια του οργανικού που του επιβάλλει η φύση και να επαναπροσδιορίσει τις έννοιες της εργαλειακότητας θέτοντας σε νέα βάση το ζήτημα των αξιών. Η εκπαίδευση επίσης μπορεί να αναλάβει το ρόλο ανάδειξης της ουσιαστικής προόδου των επιστημονικών προτάσεων, αυτών που δεν έχουν ως κύριο γνώρισμά τους τη λειτουργικότητα αλλά την αναζήτηση της αλήθειας και την προώθηση της κριτικής σκέψης.

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, τα ηλεκτρονικά μέσα έχουν εισβάλει και κατακτήσει την πραγματικότητα και έχουν υποκαταστήσει θεσμούς, όπως το σχολείο και την οικογένεια. Έτσι, η βιωμένη πραγματικότητα περνά μέσα από την παθητική αποδοχή και την παρατήρηση του θεάματος που λειτουργεί ως φρουρός του ύπνου της σκέψης του ατόμου που έχει εθιστεί σε αυτό¹¹³. Θα συμφωνούσαμε τελικά με την άποψη του Edgar Morin, ότι η μαζική κουλτούρα – με την ταχύτητα και την αμεσότητα της που έρχεται σε αντίθεση με τον αιώνιο χρόνο της τέχνης – έχει επιφέρει μία αντικειμενοποίηση και συρρίκνωση του κόσμου μέσα στις οθόνες της τηλεόρασης και των δικτύων¹¹⁴. Το σημαντικό βέβαια σε αυτή τη σκέψη είναι να παρατηρήσουμε ότι αυτή η συμπίκνωση του κόσμου δεν περνά μέσα από ένα συμβολικό φορέα αλλά από έναν τεχνικό¹¹⁵ και ότι όλη αυτή η διεργασία γίνεται μέσα από εικόνες και από ερμηνείες που δεν καλλιεργούν το πνεύμα της αναζήτησης. Για να το πούμε διαφορετικά ζούμε σε μία εποχή, όπου έχουν εξαλειφθεί τα όρια του εγώ και του κόσμου, όπως και του αληθινού με το ψεύτικο, όπου πρωτεύουσα σημασία έχει η εικόνα και το φαίνεσθαι¹¹⁶. «Όσο περισσότερο ο άνθρωπος δέχεται να αναγνωρίζει τον εαυτό του μέσα στις κυρίαρχες εικόνες... τόσο λιγότερο κατανοεί τη δική του ύπαρξη και τη δική του επιθυμία» διαπιστώνει ο Debord θέλοντας να τονίσει ότι ο άνθρωπος σπαταλά όλο και περισσότερο χρόνο για έναν κόσμο τον οποίο δε βιώνει και δεν του ανήκει.¹¹⁷ Ο χρόνος λοιπόν ως αυταξία, το ανθρώπινο βίωμα, είναι αυτός που έχει υποτιμηθεί και θεωρείται ως ένα ανταλλάξιμο προϊόν. Η έννοια του ελεύθερου χρόνου έχει ταυτιστεί σε μεγάλο βαθμό με αυτό που θα λέγαμε “έλλειμμα” χρόνου, ένας «κενός χρόνος, τον οποίο υποτίθεται γεμίζει η διασκέδαση»¹¹⁸.

¹¹³ Guy Debord, *Η Κοινωνία του θεάματος*, εκδόσεις Ελεύθερος Τύπος, Αθήνα 1986, σελ. 26, 27, 30.

¹¹⁴ Edgar Morin κ.α., *Η Κουλτούρα των Μέσων, Μαζική κοινωνία και πολιτιστική βιομηχανία*, εκδόσεις Αλεξάνδρεια, Αθήνα 1991, σελ. 252, 253.

¹¹⁵ Jean Baudrillard κ.α., *Η Κουλτούρα των Μέσων, Μαζική κοινωνία και πολιτιστική βιομηχανία*, εκδόσεις Αλεξάνδρεια, Αθήνα 1991, σελ. 272.

¹¹⁶ Guy Debord, *Η Κοινωνία του θεάματος*, εκδόσεις Ελεύθερος Τύπος, Αθήνα 1986, σελ. 155.

¹¹⁷ Ο.π., σελ. 34.

¹¹⁸ Hannah Arendt κ.α., *Η Κουλτούρα των Μέσων, Μαζική κοινωνία και πολιτιστική βιομηχανία*, εκδόσεις Αλεξάνδρεια, Αθήνα 1991, σελ. 127.

10. ΠΡΟΣ ΜΙΑ ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ.

Η απαξίωση του χρόνου έχει ως αποτέλεσμα τη θεοποίηση της διασκέδασης. Στην εποχή μας, καθώς η διασκέδαση έχει αναχθεί σε υπέρτατη αξία και έχει επιβληθεί – από τους μηχανισμούς του θεάματος – είναι συνήγορος της άποψης που λέει: “να ζούμε καλά”. Αυτή μάλιστα η έννοια της διασκέδασης έχει συνδεθεί άμεσα με το χώρο της τέχνης, της οποίας το νόημα έχει ταυτιστεί με μια ηδονική διαδικασία ως αυτοσκοπό. Αυτή η μετάλλαξη της αισθητικής και των τεχνών υποστηρίζεται από το εμπορευματικό και καταναλωτικό πνεύμα της εποχής σκανδαλωδώς. Όπως αναφέραμε πιο πάνω ο πολιτισμός όπως και η παιδεία είναι θεσμοί με τους οποίους το άτομο εμπεδώνει τις αξίες μίας κοινωνίας. Σε καμία περίπτωση βέβαια δε θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι η ταύτιση της τέχνης με την ηδονή είναι μια αξία καθοδηγητική της προόδου. Διότι η τέχνη από τη σκοπιά αυτή δε συνιστά το μέσο εκείνο με το οποίο η κοινωνία θα στρέψει το βλέμμα της στον ίδιο τον εαυτό της, ενώ από την άλλη πλευρά η εκπαίδευση συνεχίζει να επενδύει στο σύστημα του “διαβάζω και μαθαίνω” αντί να προσανατολίζει τον άνθρωπο στο “απορρίπτω”, να διερωτάται δηλαδή όχι μόνο για το πώς μαθαίνει αλλά και το γιατί χρειάζεται τη γνώση.

Το ερώτημα που τίθεται σε αυτό το σημείο είναι: τι πρέπει να κάνουμε, ώστε να επιτύχουμε την αντιστροφή αυτής της πορείας που θέτει εμπόδια στο να γνωρίσει ο άνθρωπος τον εαυτό του και να συμφιλιωθεί με τη φύση; «Το μέσο που θα οδηγήσει στο στόχο μας είναι η τέχνη και τα καθάρια νάματα πηγάζουν από τα αθάνατα έργα της» προτείνει ως απάντηση στο ερώτημά μας στις πρώτες γραμμές της ένατης επιστολής του¹¹⁹ ο Schiller. Έχει όμως βάση στις μέρες μας να γίνεται λόγος για αθάνατα έργα; Έχουμε ήδη εξηγήσει ότι η εμπορευματοποίηση των τεχνών έχει σε σημαντικό βαθμό απαξιώσει την έννοια του έργου τέχνης και του έχει αφαιρέσει το συμβολικό και κατά συνέπεια τον παιδευτικό του χαρακτήρα. Εξάλλου τον ίδιο ισχυρισμό θα μπορούσαμε να χρησιμοποιήσουμε και στην περίπτωση της σύγχρονης δημιουργίας η οποία ωστόσο «παριστάνει ότι δημιουργεί αθάνατα έργα»¹²⁰, ακολουθώντας τον κανόνα που λέει ότι: «όταν μία εποχή δεν έχει το μεγάλο, το

¹¹⁹ Friedrich Schiller, *Για την αισθητική παιδεία του ανθρώπου*, εκδόσεις Οδυσσέας, Αθήνα 2007, σελ. 100.

¹²⁰ Κορνήλιος Καστοριάδης, *Το περιεχόμενο του Σοσιαλισμού*, εκδόσεις Ύψιλον, Αθήνα 1986, σελ. 315.

εφευρίσκει»¹²¹. Αυτή την αντίθεση μεταξύ του αυθεντικού έργου τέχνης και των μαζικών μέσων έχει εντοπίσει με καίριο τρόπο ο Theodor Adorno σύμφωνα με τον οποίο «τα μαζικά μέσα... φαίνονται πιο ξεκάθαρα ως προς το νόημά τους από τα αυθεντικά έργα τέχνης που ποτέ δεν μπορούν να συνοψιστούν σε κάποιο αλάνθαστο μήνυμα»¹²². Αυτό βέβαια δεν πρέπει να οδηγήσει ορισμένους στην πεποίθηση ότι η τέχνη όντας αυθεντική, δυσπρόσιτη και ακαθόριστη είναι τρόπον τινά “περιττή”. Διότι με τον εκπαιδευτικό μηχανισμό μπορούμε «να δείξουμε στη νεολαία ότι δεν είναι άμεσα προσιτά όλα τα άξια λόγου πράγματα»¹²³ και οφείλουμε να τους πείσουμε ότι χρειάζεται για την προσέγγισή τους να καταβληθεί προσπάθεια και κόπος, λέξεις σχεδόν άγνωστες στο σημερινό λεξιλόγιο.

Το έργο τέχνης, παρότι διακρίνεται για το αιώνιο του χαρακτήρα του, δεν μπορεί να προσδιοριστεί ως κάτι στάσιμο και μονοδιάστατο, όπως το τέχνημα, δηλαδή το μηχανικό προϊόν της τεχνικής. Αντιθέτως, το έργο τέχνης θέτει ερωτήματα και μας καλεί σε μια αναδημιουργία εννοιών και σημασιών απομακρύνοντάς μας από την παθητικότητα και τον κομορμισμό. Σε αντίθεση με τα μαζικά μέσα της διασκέδασης, η τέχνη λειτουργεί ως «ένα είδος παραθύρου προς το χάος... και μας θυμίζει ότι ζούμε πάντοτε στην όχθη της αβύσσου»¹²⁴ καλώντας μας διαρκώς να ανακαλύψουμε «τη σημασία και το νόημα πάνω στη βάση αυτού που δεν έχει βάση»¹²⁵. Το έργο τέχνης λοιπόν δε βρίσκεται εκεί, για να το αποδεχτούμε παθητικά όπως το καταναλωτικό προϊόν, αλλά αντιθέτως μας καλεί να το αναδημιουργήσουμε και μ’ αυτή μας την πράξη να αλλάξουμε συγχρόνως και τον τρόπο με τον οποίο βιώνουμε τον κόσμο. Αξιοποιώντας περαιτέρω τη θεωρία των Maturana και Varela θα λέγαμε ότι το έργο τέχνης – μέσα από την υλική ή μη υπόστασή του – είναι εκείνος ο πυροδοτικός μηχανισμός των αισθήσεών μας οι οποίες, αφού καλλιεργηθούν με την παιδεία, θα κληθούν να σχηματίσουν μία αληθινή εικόνα του ανθρώπινου κόσμου από το χάος της ύπαρξης.

Μιλώντας για την εικόνα πρέπει να πούμε ότι το γερμανικό ουσιαστικό *Bildung* (=εκπαίδευση), προκύπτει από το *Bild* που σημαίνει εικόνα. Μέσα από το

¹²¹ Ο.π., σελ. 304.

¹²² Theodor W. Adorno κ.α., *Η Κουλτούρα των Μέσων, Μαζική κοινωνία και πολιτιστική βιομηχανία*, εκδόσεις Αλεξάνδρεια, Αθήνα 1991, σελ. 99.

¹²³ Neil Postman, *Τεχνοπόλις, Η υποταγή του πολιτισμού στην τεχνολογία*, εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα 1997, σελ. 200.

¹²⁴ Κορνήλιος Καστοριάδης, *Ανθρωπολογία, Πολιτική, Φιλοσοφία*, εκδόσεις Ύψιλον, Αθήνα 2005, σελ. 69.

¹²⁵ Ο.π., σελ. 66.

συσχετισμό των λέξεων μπορεί λοιπόν κανείς να αποκαλύψει μέρος της αλήθειας, κάτι που η εκπαίδευση θα πρέπει να έχει ως βασικό της στόχο. Δηλαδή η παιδεία έχει σκοπό της να βοηθήσει τον άνθρωπο, για να αποκτήσει αυτός μία εικόνα του κόσμου ή αλλιώς για «να συν- λάβει μέσα σε μία μορφή... τόσο την παράσταση όσο και την επιθυμία και το αίσθημα»¹²⁶, όπως λέει ο Κορνήλιος Καστοριάδης. Ή με τα λόγια του Schiller να γκρεμίσει το βασίλειο των Τιτάνων¹²⁷ και να προσφέρει στον εαυτό του την αίσθηση της ελευθερίας και της αυτονομίας, αφού «αληθινή ή πλανημένη είναι η γνώμη μας και όχι ο κόσμος»¹²⁸, όπως αναφέρει καλύτερα ο Jaspers. Αυτήν τη γνώμη μπορεί η παιδεία να την εκπαιδεύσει και να την καταστήσει εγκρατή και συνετή. Οπότε αυτό που θα αναζητήσουμε στην παιδεία και στην τέχνη είναι η αρωγή τους στην σύλληψη του κόσμου ο οποίος τελικά δεν είναι παρά «ένα κατασκευάσμα από κατασκευάσματα και μία ερμηνεία σχηματισμένη από ερμηνείες»¹²⁹.

¹²⁶ Ο.π., σελ. 64.

¹²⁷ Ο Schiller με τους Τιτάνες υπονοεί όλες εκείνες τις αόρατες δυνάμεις που αποτελούσαν φόβητρο για τον άνθρωπο. Με τη δύναμη του πνεύματος και της τέχνης είμαστε σε θέση να δαμάσουμε αυτούς τους φόβους και να θέσουμε τις βάσεις της ανεξαρτησίας μας. Friedrich Schiller, *Για την αισθητική παιδεία του ανθρώπου*, εκδόσεις Οδυσσέας, Αθήνα 2007, σελ. 153.

¹²⁸ Paul Watzlawick, *Η γλώσσα της αλλαγής*, εκδόσεις Κέδρος, Αθήνα 1986, σελ. 65.

¹²⁹ Ο.π., σελ. 66.

11. ΕΠΙΛΟΓΟΣ.

Είναι ανάγκη τώρα να δώσουμε μια σύνοψη των όσων προηγήθηκαν. Πρέπει να αποδεχτούμε κατ' αρχάς ότι το σύγχρονο σχολείο έχει αποτύχει να δώσει «στους νέους μία αίσθηση συνοχής στις σπουδές τους, μία αίσθηση σκοπού, νοήματος και αλληλουχίας σε αυτά που μαθαίνουν»¹³⁰ και πως ακόμη αυτό δεν παρέχει στο "από – γοητευμένο" νεανικό κοινό του έναν ηθικό, κοινωνικό και πνευματικό στόχο. Μπορεί το σχολείο να έχει ταυτιστεί χρονικά με την παιδική ηλικία, όμως δεν πρέπει να πιστέψουμε ότι «η παιδεία είναι ένα από τα παιδιάστικα πράγματα που αφήνει κανείς κατά μέρος μεγαλώνοντας»¹³¹, καθώς μέσω της παιδείας διαμορφώνονται οι συλλογικές αναπαραστάσεις που αποτελούν σύμφωνα και με τον Émile Durkheim το νήμα της κοινωνικής ζωής. Για την ενδυνάμωση αυτού του νήματος και κατ' επέκταση των σχέσεων μεταξύ των μελών της κοινωνίας χρειάζεται η ενίσχυση των επικοινωνιακών δεσμών που διέπουν τα μέλη του συνόλου. Αυτό που εκλείπει στις μέρες μας είναι ο κοινός κώδικας με τον οποίο θα μπορέσουμε – ατομικά και συλλογικά – να επανακαθορίσουμε τις αξίες και τους στόχους μας. Η τέχνη βέβαια μέσω των δημιουργών της είναι εκείνη που μπορεί και κωδικοποιεί τα μηνύματά του και αυτό που απομένει είναι να «μάθουμε να διαβάζουμε το κρυπτογραφικό μήνυμα»¹³². «Το τι διαβάζουμε... εξαρτάται από την ικανότητά μας να αναγνωρίσουμε πράγματα ή εικόνες που υπάρχουν ήδη στο μυαλό μας»¹³³ και αυτήν η ικανότητα οφείλουμε να την καλλιεργήσουμε μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα. Ίσως χρειάζεται σήμερα να εφαρμόσουμε την πρόταση του Postman και να διαμορφώσουμε μία εκπαίδευση που θα έμενε «όσο το δυνατόν πιο μακριά από τις σύγχρονες διεργασίες» προσφέροντας δηλαδή «τα προϊόντα της κλασικής τέχνης, ακριβώς επειδή δεν είναι τόσο ευρέως διαθέσιμα και γιατί προϋποθέτουν μία διαφορετική αισθητική»¹³⁴. Άραγε, μπορούμε να δημιουργήσουμε μία παιδεία που θα

¹³⁰ Neil Postman, *Τεχνοπώλιο, Η υποταγή του πολιτισμού στην τεχνολογία*, εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα 1997, σελ. 189.

¹³¹ Raymond Williams κ.α., *Η Κουλτούρα των Μέσων, Μαζική κοινωνία και πολιτιστική βιομηχανία*, εκδόσεις Αλεξάνδρεια, Αθήνα 1991, σελ. 200.

¹³² E. H. Gombrich, *Τέχνη και Ψευδαίσθηση, Μελέτη για την ψυχολογία της εικαστικής αναπαράστασης*, εκδόσεις Νεφέλη, Αθήνα 1995, σελ. 217, 218.

¹³³ Ο.π., σελ. 218.

¹³⁴ Neil Postman, *Τεχνοπώλιο, Η υποταγή του πολιτισμού στην τεχνολογία*, εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα 1997, σελ. 199.

διαμόρφωνε έναν άνθρωπο – καλλιτέχνη¹³⁵, το άτομο δηλαδή εκείνο που είναι σε θέση να αντιληφθεί το συμβολικό υλικό της πραγματικότητάς του και να αντιταχθεί με τη σκέψη και τη συμπεριφορά του στη σύγχρονη πρακτική της; Δικαιούμαστε να οραματιστούμε ένα εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο θα παρέχει γνώσεις και εμπειρίες με τέτοιο τρόπο, ώστε να “πλάθει” ανθρώπους εφοδιασμένους με κριτική σκέψη και πλούσια αισθητηριακή αντίληψη; Βέβαια, «το αποτέλεσμα της εκπαίδευσης είναι να γεμίζει σιγά – σιγά το νου μας... με ένα τέτοιο απόθεμα ιδεών», ώστε να μπορεί ο άνθρωπος «να ανταποκριθεί σε πολλές και ποικιλόμορφες επείγουσες ανάγκες της ζωής»¹³⁶, όπως αναφέρει ο William James. Η ανταπόκριση αυτή όμως στο κάλεσμα της παιδείας, επειδή έχει το χαρακτήρα της δημιουργίας, δε θα πρέπει να υπολογίζει σε άμεσα οφέλη, αλλά να διέπεται από το διαρκές πνεύμα της εξερεύνησης και της καινοτομίας που δίνει με σχετική καθυστέρηση τους καρπούς της, αλλά που ωστόσο δεν εξαπατά ποτέ τους οπαδούς της. Όπως μάλιστα σημειώνει ο Καστοριάδης, η όποια δημιουργία δε συνιστά «απλώς παραγωγή της μίας μορφής από την άλλη, αλλά ανάδυση καινούριων μορφών»¹³⁷. Θα μπορέσουμε άραγε να «διαβάσουμε τον ορατό κόσμο σαν τέχνη»¹³⁸;

¹³⁵ Τον άνθρωπο δηλαδή που θα είχε «την ικανότητα των καλλιτεχνών να αναπαριστούν την πραγματικότητα», διότι εκείνοι μπορούν και «βλέπουν περισσότερα». Ε. Η. Gombrich, *Τέχνη και Ψευδαίσθηση, Μελέτη για την ψυχολογία της εικαστικής αναπαράστασης*, εκδόσεις Νεφέλη, Αθήνα 1995, σελ. 22.

¹³⁶ William James, *Ψυχολογία και εκπαίδευση*, εκδόσεις Printa, Αθήνα 2001, σελ. 191.

¹³⁷ Κορνήλιος Καστοριάδης, *Φιλοσοφία και Επιστήμη*, Συνέντευξη στο περιοδικό Quantum, Ιανουάριος – Φεβρουάριος 1996, τόμος 3, τεύχος 1, σελ. 29.

¹³⁸ Ε. Η. Gombrich, *Τέχνη και Ψευδαίσθηση, Μελέτη για την ψυχολογία της εικαστικής αναπαράστασης*, εκδόσεις Νεφέλη, Αθήνα 1995, σελ. 357.

12. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ – ΠΗΓΕΣ ΣΤΟ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ¹³⁹

- Edward Shils, Max Horkheimer, Hannah Arendt, Edgar Morin, Jean Baudrillard, Theodor W. Adorno, Raymond Williams κ.α., *Η Κουλτούρα των Μέσων, Μαζική κοινωνία και πολιτιστική βιομηχανία*, εκδόσεις Αλεξάνδρεια, Αθήνα 1991.
- G. W. F. Hegel, *Εισαγωγή στην Αισθητική*, εκδόσεις Πόλις, Αθήνα 2007.
- Robert Chia (ed.) (1998b) *Organized Worlds: Explorations in Technology and Organization with Robert Cooper*. London: Routledge.
- Guy Debord, *Η Κοινωνία του θεάματος*, εκδόσεις Ελεύθερος Τύπος, Αθήνα 1986.
- Μπετίνα Ντάβου, *Οι διεργασίες της σκέψης στην εποχή της πληροφορίας*, εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα 2000.
- Neil Postman, *Η πυξίδα του μέλλοντος*, εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα 2002.
- Κορνήλιος Καστοριάδης, *Φιλοσοφία και Επιστήμη*, Συνέντευξη στο περιοδικό Quantum, Ιαν. – Φεβ. 1996, τόμος 3, τεύχος 1.
- Friedrich Schiller, *Για την αισθητική παιδεία του ανθρώπου*, εκδόσεις Οδυσσέας, Αθήνα 2007.
- Sigmund Freud, *Ο πολιτισμός πηγή δυστυχίας*, εκδόσεις Επίκουρος, Αθήνα 2005.
- William James, *Ψυχολογία και εκπαίδευση*, εκδόσεις Printa, Αθήνα 2001.
- Humberto Maturana και Francisco Varela, *Το δέντρο της γνώσης*, εκδόσεις Κάτοπτρο, Αθήνα 1992.
- Γιάννης Χατζηγεωργίου, *Κείμενα Παιδείας, John Dewey*, εκδόσεις Ατραπός, Αθήνα 2000.
- E. H. Gombrich, *Τέχνη και Ψευδαίσθηση, Μελέτη για την ψυχολογία της εικαστικής αναπαράστασης*, εκδόσεις Νεφέλη, Αθήνα 1995.
- Paul Watzlawick, *Η γλώσσα της αλλαγής*, εκδόσεις Κέδρος, Αθήνα 1986.
- Φωτεινή Τσαλίκोगλου, *Ψυχολογία της καθημερινής ζωής, Η κουλτούρα του εφήμερου*, εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα 1999.
- William Shakespeare, *Άμλετ*, εκδόσεις Κέδρος, Αθήνα 1988.

¹³⁹ Με τη σειρά που εμφανίζονται στο κείμενο.

- Heinz von Foerster, *On constructing a reality*, Διάλεξη στο 4^ο International Conference on Environmental Design Researchon April 15, 1973, Virginia Polytechnic Institute in Blacksburg, Virginia (<http://www.scribd.com/doc/946603/On-Constructing-a-Reality-von-Foerster>)
- Martin Heidegger, *Η προέλευση του έργου τέχνης*, εκδόσεις Δωδώνη, Αθήνα – Γιάννινα 1986.
- Eduard Hanslick, *Για το ωραίο στη μουσική*, εκδόσεις Εξάντας – Νήματα, Αθήνα 2003.
- Γεώργιος Κουμάκης, *Θεωρία και Φιλοσοφίας της Παιδείας*, εκδόσεις Τυπωθήτω, Αθήνα 2007.
- John Dewey, *My Pedagogic Creed*, School Journal vol. 54 (January 1897), σελ. 77. (<http://dewey.pragmatism.org/creed.htm>)
- Κορνήλιος Καστοριάδης, *Ανθρωπολογία, Πολιτική, Φιλοσοφία*, εκδόσεις Ύψιλον, Αθήνα 2005.
- Κορνήλιος Καστοριάδης, *4 λέξεις για τον άνθρωπο και τη φιλοσοφία*, Ελευθεροτυπία, 14.04.1997.
- Neil Postman, *Τεχνοπώλιο, Η υποταγή του πολιτισμού στην τεχνολογία*, εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα 1997.
- Richard Sennett, *Η τυραννία της οικειότητας*, εκδόσεις Νεφέλη 1999.
- Boris Groys, *Το καινούριο στην τέχνη*, Νέα Εστία, τεύχος 1759.
- Walter Benjamin, *Δοκίμια για την Τέχνη*, εκδόσεις Κάλβος, Αθήνα 1978.
- Erving Goffman, *Συναντήσεις, Δύο μελέτες στην κοινωνιολογία της αλληλεπίδρασης*, εκδόσεις Αλεξάνδρεια, Αθήνα 1996.
- Eco, *Η μαγική εικόνα της επιστήμης*, εφημερίδα Το Βήμα, 12/01/2003.
- Κορνήλιος Καστοριάδης, *Το περιεχόμενο του Σοσιαλισμού*, εκδόσεις Ύψιλον, Αθήνα 1986.