

ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΝΤΟΒΑ ΑΡΙΣΤΕΙΔΗ
ΑΕΜ 538

Επιβλέπων Καθηγητής: Παναγιώτης Κανελλόπουλος

**ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΑΤΕΣΤΗΜΕΝΟ
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΝΙΣΟΤΗΤΑ ΚΑΙ
ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ, ΜΑΙΟΣ 2005

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

| | |
|--|----|
| ΕΙΣΑΓΩΓΗ | 1 |
| ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ | |
| Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ | |
| 1. Κριτική συνείδηση και συνειδητοποίηση της κοινωνικοπολιτιστικής πραγματικότητας. | 3 |
| 2. Η σχολική πραγματικότητα στις μέρες μας | 7 |
| 3. Κοινωνικοποίηση | 13 |
| 4. Αυτοέκφραση, Ανάπτυξη προσωπικότητας, Δημιουργικότητα | 16 |
| 5. Από το σχολείο στο πανεπιστήμιο | 20 |
| 6. Ο ρόλος και η ευθύνη του δασκάλου | 24 |
| ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ | |
| ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ | |
| 1. Η κοινωνική ανισότητα στο σχολείο | 30 |
| 2. Εκπαίδευση και καπιταλιστική οικονομία | 43 |
| ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ | |
| ΜΟΥΣΙΚΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ | |
| 1. Μουσική και ακαδημαϊκό κατεστημένο | 49 |
| 2. Αυτοσχεδιασμός: Έννοια και χρησιμότητα | 58 |
| ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ: Η αναγκαιότητα μιας πολιτιστικής επανάστασης-Εναλλακτικά μοντέλα για την αναμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος. | 67 |
| ΑΝΤΙ ΕΠΙΛΟΓΟΥ | 74 |
| ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ | 75 |

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η διπλωματική αυτή εργασία αποτελεί μία απόπειρα κριτικής αξιολόγησης του σχολικού θεσμού κυρίως μέσα από τη μελέτη της σχέσης μεταξύ δημόσιας εκπαίδευσης και πολιτικής εξουσίας καθώς και όλων εκείνων των επιμέρους παραγόντων που η τελευταία έχει στη διάθεση της ώστε μέσω της πρώτης να διασφαλίζει την κυριαρχία της.

Το πρώτο μέρος της εργασίας αφιερώνεται στο περιεχόμενο και στη σημασία της εκπαίδευσης ως θεσμού κοινωνικοποίησης, αλλά και ως διαδικασία με την οποία οι άνθρωποι θα έπρεπε να αποκτούν γνώσεις ώστε να πετύχουν βαθιά επίγνωση τόσο της κοινωνικοπολιτιστικής πραγματικότητας που διαμορφώνει τη ζωή τους όσο και της ικανότητας τους να διαμορφώνουν οι ίδιοι αυτή την πραγματικότητα. Εξετάζονται όλα εκείνα τα στοιχεία στα οποία πρέπει να δίνεται έμφαση μέσα από τη διδασκαλία του σχολείου, καθώς και οι αξίες που πρέπει να διέπουν τη λειτουργία του σχολικού θεσμού, έτσι ώστε το σχολείο να έχει λόγο ύπαρξης με δεδομένη τη λειτουργία της αποστήθισης με πρακτική της εκπαίδευσης, η εκπαιδευτική διαδικασία τυποποιείται ως στείρα και γραφειοκρατική λειτουργία που απαγορεύει ουσιαστικά στους μαθητές να αναπτύξουν τις δημιουργικές τους ικανότητες στερώντας τους τη δυνατότητα αυτοέκφρασης με αποτέλεσμα η όλη διαδικασία κοινωνικοποίησης τους να καθίσταται προβληματική. Σε αυτά τα πλαίσια, επισημαίνεται τόσο η έλλειψη κριτικής συνείδησης και όλων των στοιχείων που προαναφέρθηκαν όσο και ο ρόλος του δασκάλου με την τεράστια ευθύνη που του αναλογεί. Τέλος θα σχολιαστεί η μετάβαση από το σχολείο στο πανεπιστήμιο.

Στο δεύτερο μέρος θα παρουσιαστούν αναλυτικές μελέτες και προσωπικές παρατηρήσεις που τεκμηριώνουν την αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας από το σχολείο, η οποία εδράζεται στην άκρως ρατσιστική και επιστημονικά λαθεμένη αντίληψη ότι ο διαφορετικός βαθμός ευφυΐας των ατόμων και οι ατομικές διαφορές στις διανοητικές τους ικανότητες είναι τα στοιχεία που οδηγούν στην σχολική επιτυχία ή αποτυχία, ενώ έχει αποδειχθεί πως η κοινωνική προέλευση είναι ο παράγοντας που καθορίζει τη σχολική επίδοση. Θα αναδειχθεί ακόμη το πώς η κρατική εκπαίδευση συμβάλει στην παγκοσμιοποίηση και ο ρόλος του «καταναλωτή» που προσδίδει στους μαθητές ώστε να διατηρείται και να αναπαράγεται η υπάρχουσα κοινωνική διαστρωμάτωση.

Στο τρίτο μέρος γίνεται μια κριτική θεώρηση του μουσικού κατεστημένου και της μουσικής εκπαίδευσης όπως αυτή είναι διαμορφωμένη στις μέρες μας. Σε αυτά ακριβώς τα πλαίσια θα αναλυθεί η έννοια του αυτοσχεδιασμού από μίαν καλλιτεχνική οπτική ως δημιουργικό μήνυμα, και από μίαν παιδαγωγική οπτική ως αντίβαρο στον συντηρητισμό των ακαδημαϊκών φορέων της τέχνης. Γίνεται λόγος, επίσης, για την αναγκαιότητα πολιτιστικής επανάστασης μέσω ενός εκπαιδευτικού συστήματος με περιεχόμενο καθαρά ανθρωπιστικό και με προτεραιότητα την καλλιέργεια αξιών μέσω μίας διδασκαλίας που θα αναδεικνύει πρότυπα αξιών όπως η ελευθερία, τα ατομικά και κοινωνικά δικαιώματα των μαθητών, διαποτίζοντας τους ταυτόχρονα με πνεύμα αμφισβήτησης και επαναστατικότητας ώστε να διεκδικούν ό,τι δικαιούνται.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

I. Κριτική συνείδηση και συνειδητοποίηση της κοινωνικοπολιτιστικής πραγματικότητας.

Ας επαναλάβω το αυτονόητο και το πλέον κοινότοπο: ότι μία χώρα σε όλες τις εκφάνσεις της, καθώς και οι πολίτες που την αποτελούν, εξαρτώνται άμεσα από την παιδεία. Θα μπορούσα να το θέσω και τολμηρότερα: κάθε χώρα και οι πολίτες της, έχουν την παιδεία που τους αξίζει!

Όλοι οι θεωρητικοί της παιδείας, από τον Πλάτωνα μέχρι τους σύγχρονους παιδαγωγούς, δεν περιορίστηκαν να τονίσουν απλώς τη σπουδαιότητα της παιδείας, αλλά επέμειναν στην ανάγκη και στον αγώνα για μία παιδεία ουσίας, για ένα ουσιαστικό πέρασμα από την εκπαίδευση στην ηθικοπνευματική καλλιέργεια. Θα διακρίνουμε, λοιπόν την παιδεία σε τρία επίπεδα: το επίπεδο πληροφοριών, ένα απλό, δηλαδή, στοιχειώδες επίπεδο, το επίπεδο των γνώσεων, αυτό της νοητικής επεξεργασίας των πληροφοριών σε οργανωμένη γνώση και το νοητικά υψηλότερο επίπεδο, αυτό που σε αντιδιαστολή με τα δύο πρώτα που θα μπορούσαμε να χαρακτηρίσουμε με τον όρο εκπαίδευση, ονομάζεται μόρφωση και έχει να κάνει με την καλλιέργεια της προσωπικότητας του ανθρώπου, τη διαμόρφωσή του σε αυτόνομη και δημιουργική οντότητα. Κάθε οργανωμένη και δημοκρατική πολιτεία είναι υποχρεωμένη να εξασφαλίσει παιδεία και καλλιέργεια για όλους τους πολίτες της, γι' αυτό και θεσπίστηκαν και οι τέσσερις βαθμίδες εκπαίδευσης: προσχολική, πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και πανεπιστημιακή. Το ζητούμενο λοιπόν για την παιδεία κάθε χώρας που θέλει να χαρακτηρίζεται σοβαρή είναι το πέρασμα από την

παιδεία των πληροφοριών και των γνώσεων στην παιδεία της καλλιέργειας. Μία από τις προϋποθέσεις για την επίτευξη αυτού του στόχου είναι η δημιουργία και η μόρφωση υπεύθυνων προσώπων με αρχές και αξίες, σε ένα επίπεδο ικανό να προσεγγίσει τις κρίσιμες κοινωνικές, ηθικές, ανθρωπιστικές και αισθητικές ευαισθησίες του ανθρώπου που θα τον οδηγήσουν στη συνειδητοποίηση του εαυτού του και της αυτονόητης διαπίστωσης ότι ζει μέσα στον κόσμο, αλλά και με τον κόσμο.

Ως ανάπτυξη της νοημοσύνης και των διανοητικών ικανοτήτων του ανθρώπου, η εκπαίδευση αποτελεί τη βάση για την καλλιέργεια της ψυχής. Γλώσσα, λογοτεχνία, ιστορία, φιλοσοφία, ηθική, ιστορία των ιδεών, των θεσμών, του πολιτισμού, καθώς και αισθητική καλλιέργεια μέσω της καλλιτεχνικής αγωγής, μουσικής, θεάτρου, εικαστικών, θα μπορούσαν αν διδάσκονταν σωστά και από συνειδητοποιημένους παιδαγωγούς και καλλιτέχνες να συνθέσουν μία παιδεία ουσίας¹, μία πραγματική καλλιέργεια της ανθρώπινης προσωπικότητας με ικανότητες αυτοέκφρασης και δημιουργικής σκέψης, κριτικής συνείδησης και επαναστατικότητας που θα απελευθέρωναν όλη την πηγή δύναμης που διαθέτει ο καλλιεργημένος άνθρωπος. Βασική συνθήκη για να φτάσει σε αυτήν την κατάσταση είναι -όπως αναφέρθηκε - η κριτική κατανόηση του ανθρώπου πως ζει μέσα σε έναν κόσμο, όχι μόνος, αλλά συνυπάρχοντας ως υποκείμενο ανάμεσα σε άλλα υποκείμενα. Η συνειδητοποίηση αυτής της συνύπαρξης αναφέρεται στη διαδικασία με την οποία ο άνθρωπος ως υποκείμενο και όχι ως απλός δέκτης και παρατηρητής, αποκτά γνώση της κοινωνικοπολιτιστικής πραγματικότητας καθώς και της ικανότητας του να τη διαμορφώνει.²

¹ ΜΠΑΜΠΙΝΙΩΤΗΣ «Για μια παιδεία ουσίας», Βημαγκαζίνο, αρ. 100, 2002, σελ. 46.

² Πάουλο Φρέιρε «Πολιτιστική δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας», 1977, σελ. 62.

Σε αντίθεση με τα ζώα που απλώς υπάρχουν στον κόσμο χωρίς τη δυνατότητα αντικειμενοποίησης του, ο άνθρωπος έχει τη δυνατότητα να παρέμβει αλλάζοντάς τον αφού είναι ικανός να μεταμορφώνει, να δημιουργεί, να παράγει και να επικοινωνεί με τον εαυτό του και με τους άλλους. Το σχολείο, η εργασία, η οικογένεια, ο πολιτισμός και οι αξίες αποτελούν το χώρο μέσα στον οποίο οι άνθρωποι βιώνουν τη διαλεκτική σχέση ανάμεσα στον ντετερμινισμό και την ελευθερία. Χωρίς αυτή την κατανόηση θα ήταν απλώς καθορισμένες υπάρξεις ανίκανες να στοχαστούν την απελευθέρωση τους. Η στοχαστική αυτή δυνατότητα οδηγεί όχι μόνο σε μία αόριστη και αυτοδεσμευτική επίγνωση, αλλά και στην άσκηση μίας βαθυστόχαστης μεταμορφωτικής δράσης πάνω στην επιβαλλόμενη πραγματικότητα. Η συνειδητοποίηση της πραγματικότητας και η παρεμβατική δυνατότητα σε αυτήν είναι δύο συστατικά για τη μεταμορφωτική πράξη με την οποία οι άνθρωποι πρέπει να κοινωνικοποιούνται. Η κατανόηση της σημασίας, αυτής της επέμβασης στην αντικειμενική πραγματικότητα, η κατανόηση της ως αντικείμενο, η δημιουργική επικοινωνία είναι διαστάσεις που μαρτυρούν την ύπαρξη κριτικού στοχασμού στις σχέσεις των ανθρώπων με τον κόσμο³. Επομένως, αν αυτός ο κόσμος δεν αποτελέσει αντικείμενο του κριτικού στοχασμού θα παραμείνει απρόσιτος.

Έτσι όπως είναι σήμερα διαμορφωμένος ο σχολικός θεσμός, με την υπάρχουσα δομή, τις απαρχαιωμένες και αντιπαιδαγωγικές μεθόδους, το συντηρητισμό και την αβάσιμη αλαζονεία των εκπαιδευτικών – «αυθεντίες», το σύστημα βαθμολόγησης – αξιολόγησης, την έλλειψη αμφισβήτησης, προβληματισμού και με δεδομένη τη διάθεση της εξουσίας να διατηρήσει μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος την

³ Πάουλο Φρέιρε «Πολιτιστική δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας», 1977, σελ. 63.

υπάρχουσα κοινωνική διαστρωμάτωση, προάγεται η «κουλτούρα της σιωπής», μία ειδική μορφή συνείδησης που υπερκαθορίζει την υποδομή μέσα στην οποία γεννιέται.

Με δεδομένη λοιπόν την εκπαιδευτική πρακτική της αποστήθισης ως διαδικασίας με την οποία ο μαθητής θα καθορίσει τη σχολική του επίδοση και τις φιλοδοξίες του, από τη μία πλευρά το σχολείο αποτελεί μία στείρα γραφειοκρατική μηχανή, ενώ από την άλλη αποθεώνεται η έλλειψη κριτικής συνείδησης και δημιουργικού στοχασμού με αποτέλεσμα η ουσιαστική καλλιέργεια των ανθρώπων και η παροχή ουσιαστικής παιδείας με τη διαμόρφωση των μαθητών σε αυτόνομες προσωπικότητες που η συμπεριφορά τους να χαρακτηρίζεται από πνεύμα δημιουργικότητας, καθίσταται πρακτικά αδύνατη. Η έλλειψη κριτικής συνείδησης στερεί από το μαθητή τη δυνατότητα συνειδητοποίησης τόσο της προσωπικής του αξίας και του δικαιώματος του να εξελίξει τις δεξιότητες με τις οποίες τον προίκισε η φύση, όσο και της κοινωνικής και πολιτιστικής πραγματικότητας του κόσμου στον οποίο ζει καθώς και τη δυνατότητα επέμβασής του ώστε να τον μεταβάλλει.

Στερώντας, επομένως, από το μαθητή τη συνείδηση για την πραγματικότητα και την παρεμβατική του ιδιότητα σε αυτήν, τα δύο, όπως προαναφέρθηκε, συστατικά της μεταμορφωτικής πράξης, ο μαθητής οδηγείται με μαθηματική ακρίβεια στην αποκοινωνικοποίησή του και σε ό,τι αυτή συνεπάγεται. Το ερώτημα που δικαιολογημένα τίθεται σε αυτό το σημείο έχει να κάνει με τον χαρακτήρα της εκπαίδευσης και με το κατά πόσο η τελευταία θέλει και μπορεί να προσφέρει στους μαθητές το ζητούμενο και το αυτονόητο: την πραγματική καλλιέργεια.

II. Η σχολική πραγματικότητα στις μέρες μας.

Αν και συνήθως η εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί διαδικασία υποβολής, ωστόσο μπορεί στα χέρια κάποιου ριζοσπάστη εκπαιδευτικού να αποτελέσει το μέσο για την κατάργησή της. Αυτό συμβαίνει γιατί ο άνθρωπος, αν και είναι υποβεβλημένο, ενίοτε είναι σε θέση να γνωρίζει και να σκέφτεται τι είναι αυτό που τον υποβάλλει. Συνεπώς, ο προβληματισμός για τον κόσμο και η αμφισβήτηση του τρόπου λειτουργίας του και των κοινωνικών του δομών αποτελούν τα στοιχεία για την ανατροπή της πρακτικής του υπερκαθορισμού που έχει στραφεί ενάντια στον άνθρωπο⁴.

Η σχολική πρακτική, όμως, έχει αποδείξει πως είναι αδύνατο η μάχη ενάντια στην υποβολή να αποτελέσει προϊόν κάποιας θεσμικής διαδικασίας, αφού το σχολείο έχει γίνει ένα είδος παγκόσμιας θρησκείας του εκσυγχρονισμένου προλεταριάτου μοιράζοντας απλόχερα μάταιες υποσχέσεις για «σωτηρία» στους φτωχούς της τεχνοκρατούμενης κοινωνίας μας. Οι μαθητές έχουν αναγκαστεί να συγχέουν τη διδασκαλία με τη μάθηση, την ιεραρχική προαγωγή με τη μόρφωση, αποδεχόμενοι την άποψη ότι τα περισσότερα πτυχία συνεπάγονται επαγγελματική επιτυχία και κοινωνική αποδοχή με τελικό αποτέλεσμα η όποια φαντασία τους έχει απομείνει να στρέφεται στην υπηρεσία και όχι στην αξία.

Μέσα στην εκπαίδευση συγχωνεύονται η μάθηση και η κατανομή των κοινωνικών ρόλων. Η μάθηση μπορεί να είναι αποτέλεσμα της διδασκαλίας. Ωστόσο η επιλογή του ρόλου μέσα στο σύστημα της αγοράς εργασίας εξαρτάται μόνο από το μακροχρόνιο των σπουδών. Η περισσότερη και πιο ευχάριστη μάθηση έρχεται αβίαστα και όχι ως

⁴ Πάουλο Φρέϊρε «Πολιτιστική δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας», 1977, σελ. 11-12.

προϊόν της θεσμικά προγραμματισμένης διδασκαλίας.⁵ Ο Βραζιλιάνος καθηγητής Πάουλο Φρέϊρε διαπίστωσε ότι κάθε ενήλικος μπορεί να μάθει ανάγνωση εξαιρετικά γρήγορα αρκεί οι πρώτες λέξεις που μαθαίνει να αποκρυπτογραφεί να είναι φορτισμένες με πολιτικό περιεχόμενο. Η διαπίστωση του αυτή τον έστειλε εξορία επειδή αρνούνταν να διεξάγει τα μαθήματά του πάνω σε λέξεις που έχουν προεπιλεγεί από εγκεκριμένους εκπαιδευτικούς αντί για λέξεις που θα φέρνουν προς συζήτηση οι ίδιοι οι συνομιλητές⁶.

Το σχολείο μας μαθαίνει ότι η διδασκαλία παράγει την μάθηση και η ύπαρξη των σχολείων την ανάγκη για εκπαίδευση. Όταν συνηθίσει κανείς να έχει ανάγκη το σχολείο, όλες οι δραστηριότητες του τείνουν να πάρουν μορφή πελατειακών σχέσεων. Χωρίς σεβασμό για τον αυτοδίδακτο, κάθε μη επαγγελματική δραστηριότητα κινεί υποψίες. Στο σχολείο διδασκόμαστε ότι η μάθηση είναι αποτέλεσμα παρακολούθησης, ότι το επίπεδο της αυξάνεται ανάλογα με την ποσότητα των πληροφοριών και ότι το επίπεδο αυτής της μάθησης μπορεί να μετρηθεί και να πιστοποιηθεί με βαθμούς και διπλώματα. Το μεγαλύτερο μέρος της μάθησης δεν είναι αποτέλεσμα της διδασκαλίας, αλλά μιας ανεμπόδιστης συμμετοχής σε μία ουσιαστική δραστηριότητα. Όταν το άτομο αποδεχθεί την αναγκαιότητα του σχολείου γίνεται θύμα και άλλων θεσμών. Όταν τα νέα παιδιά αφήνουν τη σχολική διδασκαλία να διαμορφώνει τη φαντασία τους, αποκτούν δεκτικότητα για κάθε μορφή θεσμικής παρέμβασης.⁷

Οι θεσμοποιημένες αξίες που ενσταλάζει το σχολείο είναι αξίες ποσοτικές. Το σχολείο μείν τον νέο άνθρωπο σε έναν κόσμο όπου όλα

⁵ IBAN ΙΛΛΙΤΣ «Κοινωνία χωρίς σχολεία», 1976, σελ. 23-25.

⁶ IBAN ΙΛΛΙΤΣ «Κοινωνία χωρίς σχολεία», 1976, σελ. 32-33.

⁷ IBAN ΙΛΛΙΤΣ «Κοινωνία χωρίς σχολεία», 1976.

μπορούν να μετρηθούν, ακόμη και ο ίδιος ο άνθρωπος. Οι άνθρωποι που έχουν υποστεί παρατεταμένη εκπαίδευση - έστω και αν την επέλεξαν ή τους ανάγκασαν να την επιλέξουν - δεν είναι σε θέση να χειριστούν τις μη μετρήσιμες εμπειρίες. Γι' αυτούς ότι δεν μπορεί να μετρηθεί είναι, πέρα από δευτερευούσης σημασίας, ακόμη και απειλητικό. Με τη διδασκαλία έχουν χάσει όποια δημιουργικότητα θα μπορούσαν να έχουν και εκτιμούν μόνο ότι έχει γίνει ήδη ή ότι μπορεί να γίνει. Για την ανθρωπότητα των σχολείων ο δρόμος προς την ευτυχία είναι στρωμένος με δείκτες καταναλωτού. Οι μαθητές-καταναλωτές μαθαίνουν να προσαρμόζουν τις επιθυμίες τους στις εμπορεύσιμες αξίες, μαθαίνουν να αισθάνονται ένοχοι όταν δεν συμπεριφέρονται σύμφωνα με τις προβλέψεις της έρευνας αγοράς, να παίρνουν δηλαδή τα διπλώματα που θα τους οδηγήσουν στην προσδοκώμενη θέση απασχόλησης. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την ολοένα αυξανόμενη συγκέντρωση κεφαλαίου και εργασίας στην τεράστια επιχείρηση που προετοιμάζει τον άνθρωπο για μεθοδευμένη κατανάλωση⁸.

Στη συνέχεια θα αναφερθώ στον υποχρεωτικό χαρακτήρα της δημόσιας εκπαίδευσης και στις συνέπειες του μακροχρόνιου αυτού καταναγκασμού.

Διάφοροι εθνολόγοι μελετούν ανά τον κόσμο κοινωνίες όπου δεν υπάρχουν σχολεία. Έχει παρατηρηθεί ότι στις συγκεκριμένες κοινωνίες τα παιχνίδια των παιδιών ήταν ελάχιστα, ενώ όπου αυτά λάμβαναν χώρα συνίστατο κατά κανόνα στην μίμηση των ενηλίκων. Η μίμηση αυτή, ανεπαίσθητα οδηγούσε σε μία ουσιαστική συμμετοχή στις διαδικασίες παραγωγής είτε βοηθώντας στην αναζήτηση τροφής είτε κατασκευάζοντας διάφορα αντικείμενα είτε προσέχοντας τους ακόμη μικρότερους σε

⁸ IBAN ΙΛΛΙΤΣ «Κοινωνία χωρίς σχολεία», 1976, σελ. 57-59

ηλικία⁹. Στις πρωτόγονες λοιπόν κοινωνίες υπήρχε από τους ενήλικες σεβασμός στην ηθική και στις ευαισθησίες της παιδικής ηλικίας κάτι που στην δυτική κουλτούρα στις μέρες μας δεν ισχύει, αφού υποβάλλοντας τα παιδιά από την πρόωρη κιόλας ηλικία σε μία κατάσταση καταναγκαστικής μάθησης και υποτιθέμενης κοινωνικοποίησης, τα στερούμε τόσο από τον δικό τους κόσμο που δικαιούνται να βιώσουν όσο και από τον δημιουργικό τους εαυτό. Δεν ισχυρίζομαι πως η εκμάθηση στις πρωτόγονες κοινωνίες αρκεί για να φτάσουν τα παιδιά στο επιθυμητό επίπεδο, αλλά οι παρατηρήσεις των εθνολόγων που αναφέρθηκαν θα πρέπει να προσεχθούν και όχι να αγνοηθούν, πρώτον, λόγω του σεβασμού της παιδικότητας και της ελευθερίας των παιδιών και δεύτερον, εξαιτίας του ότι αποδεικνύεται και σ' αυτήν την περίπτωση πως τα περισσότερα και πιο βασικά στοιχεία που σχετίζομαι με την επιβίωση και με την καθημερινότητα, αποκτώνται έξω από θεσμικές επιβολές.

Η υποχρεωτική συνεπώς παρακολούθηση του σχολείου, αποσπά τα παιδιά από τον κόσμο της καθημερινότητας βυθίζοντάς τα σε ένα περιβάλλον μαζικό και προκλητικά σοβαροφανές. Επί δώδεκα έτη τα παιδιά παραμένουν απομονωμένα για πολλές ώρες καθημερινά περιμένοντας ανυπόμονα το τέλος κάθε διδακτικής χρονιάς για να απελευθερωθούν από ένα περιβάλλον συχνά εχθρικό. Επομένως, για ποια κοινωνικοποίηση μιλάμε όταν το σχολείο αναλαμβάνει ένα παιδί μόλις πέντε ετών για να το διαπαιδαγωγήσει και για χρόνια ολόκληρα το καταναγκάζει να συμπεριφέρεται βάσει κανόνων που άλλοι θέτουν; Όταν η γνώση που του παρέχουν είναι επιλεκτική και στοχεύει στη μοιρασιά των κοινωνικών ρόλων που θα επιτελέσει ο καθένας όταν με το καλό

⁹ CLAUD LÉVI – STRAUSS, Το μακρινό βλέμμα, SAVATER 2004, σελ. 300

τελειώσει το σχολείο; Όταν τη συνταγή για την επιτυχία στη ζωή καθορίζουν ο βαθμός προσαρμογής και η αρχή του συμβιβασμού και ακόμη, ποιος είναι αυτός ο εκπαιδευτικός που θα κρίνει κατά πόσο ένας μαθητής είναι έτοιμος να ενταχθεί ομαλά στην κοινωνία των ενηλίκων; Πώς είναι δυνατόν η κοινωνική ένταξη να αποτελεί προϊόν μιας συνεχούς αξιολόγησης μέσα από εξετάσεις απομνημόνευσης και χωρίς δείγμα κριτικού στοχασμού;

Οι εξετάσεις, όπως φαίνεται, συνδυάζουν τις τεχνικές της ιεραρχίας που επιτηρεί και εκείνες της τιμωρίας που θέτει κανόνες. Η επιτήρηση αυτή προσβλέπει στην αξιολόγηση των διδασκομένων, στην ταξινόμηση και στην τιμωρία τους. Διαφοροποιεί με τρόπο υποτιμητικό την προσωπικότητα τους και τους επιβάλλει κυρώσεις, συχνά με ισόβιο αποτέλεσμα. Σε όλους τους μηχανισμούς πειθαρχίας, οι εξετάσεις χαρακτηρίζονται από τον υψηλό τελετουργικό τους χαρακτήρα και φυσικά από σοβαροφάνεια. Στις εξετάσεις συναντώνται η τελετουργία της εξουσίας και η μέθοδος της εμπειρίας, η ανάπτυξη της ισχύος και η θέσπιση της αλήθειας¹⁰.

Το σχολείο μετατρέπεται σε έναν μηχανισμό διαρκών εξετάσεων που συνοδεύει συνέχεια την εκπαιδευτική διαδικασία και οι μαθητές είναι υποχρεωμένοι να έρχονται αντιμέτωποι με τις δυνάμεις τους για μια διαρκή σύγκριση με τους άλλους, σύγκριση που τις περισσότερες φορές ξεφεύγει από τα πλαίσια ενός υγιούς ανταγωνισμού, όπου αξιολόγηση και τιμωρία συνυπάρχουν. Αυτά τα δύο στοιχεία αποτελούν μόνιμα και θεμελιώδη χαρακτηριστικά της θεσμοθετημένης μαθησιακής διαδικασίας, πάντα παράλληλα με το τελετουργικό της εξουσίας.

¹⁰ MICHEL FOUCAULT, Επιτήρηση και τιμωρία, III 2, SAVATER, 2004, σελ. 298

Με την υπάρχουσα δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, οι μαθητές που δεν τηρούν τις προϋποθέσεις που έχουν τεθεί, δηλαδή οι αποτυχόντες των εξετάσεων καλούνται να επαναλάβουν όλη τη σχολική χρονιά ώστε αυτή τη φορά να μάθουν καλύτερα και περισσότερα για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις εξετάσεις και να αξιολογηθούν εκ νέου.

Ο μαθητής που επαναλαμβάνει χρονιά θεωρείται αποτυχημένος, ανίκανος, με χαμηλότερο βαθμό νοημοσύνης από τους «πετυχημένους» και τιμωρείται «για το καλό του» συχνά αντιμετωπίζεται με προκατάληψη και καχυποψία, ενώ συμβαίνει να κλονίζεται και η φιλία των, μέχρι πριν τις εξετάσεις, συμμαθητών του. Συνεχίζει σε μία τάξη αγνώστων καλείται να έρθει σε φιλική επαφή και επικοινωνία με ανθρώπους έχοντας το στίγμα του αποτυχημένου. Οι νέοι του συμμαθητές είναι μικρότεροι από αυτόν, διαφορά που δυσκολεύει περισσότερο τόσο την κοινωνικοποίηση του όσο και την καθαρά εκπαιδευτικού χαρακτήρα ωρίμανση. Επιπλέον, την ίδια και μεγαλύτερη προκατάληψη φαίνεται να έχουν και οι δάσκαλοι του με αποτέλεσμα ο συγκεκριμένος μαθητής να πρέπει να καταβάλει πολύ μεγαλύτερη προσπάθεια να ανταποκριθεί στα μαθήματα του τη νέα χρονιά, αφού πέρα από το «φακέλωμα» που έχει δεχθεί από συμμαθητές τους θα πρέπει να αντιμετωπίσει και την προκατάληψη αυτών που θα τον επανεξετάσουν. Ωστόσο οι τελευταίοι δεν έχουν να περιμένουν πολλά από αυτόν, ίσως μόνο να περάσει τη χρονιά. Δεν τον θεωρούν ικανό για μεγάλες επιδόσεις, δεν πιστεύουν πως μπορεί να ξεπεράσει τον εαυτό του, δεν ασχολούνται μαζί του, δεν τον στηρίζουν ηθικά και ψυχολογικά, του απαγορεύουν να ονειρεύεται και να έχει φιλοδοξίες.

Αυτή η κατάσταση έχει ως τελικό αποτέλεσμα ο μαθητής να χάσει την αυτοεκτίμησή του, να μην πιστεύει στον εαυτό του, να αγχώνεται γι'

αυτό που βιώνει, να φοβάται αυτό που θα βιώσει, να απομονώνεται και να αποκοινωνικοποιείται. Σε αυτό το σημείο ο μαθητής συμβιβάζεται με την έννοια του κατώτερου που του προσάπτουν, αντιδρά συχνά με βία και τις περισσότερες φορές οδηγείται στο περιθώριο αναζητώντας τη χαμένη του αυτοπεποίθηση και προσπαθώντας με τη συμμετοχή του σε διαφορετικού τύπου ομάδες να κερδίσει το σεβασμό των άλλων και να επανακτήσει την αυτοεκτίμησή του που το σχολείο του στέρησε¹¹.

Αυτή λοιπόν είναι η προσφορά και ο ρόλος του σχολικού θεσμού σε αυτό που ονομάζουμε κοινωνικοποίηση των μαθητών, ενώ στο παρακάτω κεφάλαιο θα εξεταστεί το ίδιο θέμα όχι σε σχέση με τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης και τη φύση των εξετάσεων, αλλά προσπαθώντας να τοπ προσεγγίσω σε σχέση με το παγκόσμιο σύστημα εξουσίας και τη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, λαμβάνοντας υπόψη στη διαδικασία και το ρόλο της οικογένειας.

III. Κοινωνικοποίηση

Η οικογένεια αποτελεί το πρώτο επίπεδο κοινωνικοποίησης του παιδιού, αφού πολύ πριν αυτό έρθει σε επαφή με το σχολείο και τους δασκάλους έχει περάσει ατελείωτες ώρες με τους γονείς του, δεχόμενο το πρωταρχικό στάδιο εκπαιδευτικής επιρροής από αυτούς, μαθαίνει τις πιο ουσιαστικές και θεμελιώδεις δραστηριότητες, όπως να φροντίζει τον εαυτό του, να μοιράζεται πράγματα με άλλους, να σέβεται κανόνες και φυσικά να ακούει τους μεγαλύτερους αφού η εμπειρία τους θα χρησιμεύσει για το «δικό του καλό». Μαθαίνει ακόμη να ξεχωρίζει το καλό από το κακό, αυτό που η κουλτούρα της σύγχρονης κοινωνίας θεωρεί καλό ή κακό και γενικά ό,τι θα το βοηθήσει να ενταχθεί στους

¹¹ FERNANDO SAVATER «Η αξία του εκπαιδευέιν», 2004, σελ. 72.

χώρους όπου θα πραγματοποιηθεί το δεύτερο επίπεδο κοινωνικοποίησης δηλαδή στο σχολείο, στις παρέες και αργότερα στο στρατό και στην εργασία.

Το χαρακτηριστικό της μάθησης μέσα στους κόλπους της οικογένειας είναι ότι βασίζεται στη συναισθηματική επιρροή παρά στην παροχή οργανωμένης γνώσης. Ο συναισθηματικός παράγοντας αποτελεί έναν ιδιαίτερο μοχλό πίεσης αφού το κίνητρο της μάθησης για το παιδί δεν είναι η ίδια η μάθηση, αλλά ο φόβος της απώλειας της αγάπης. Υπάρχει ακόμα η τιμωρία, τα δώρα, η τροφή, η συντροφικότητα, η τρυφερότητα και πάνω απ' όλα η εξάρτηση. Αποτέλεσμα αυτού του τύπου εκπαίδευσης των παιδιών είναι η πλήρης ταύτιση με τα πρότυπα ή η αποστροφή τους στην περίπτωση παθολογικών καταστάσεων. Γι' αυτό το λόγο οι γονείς μεταβιβάζουν στα παιδιά τους τόσο αρχές όσο και προκαταλήψεις από τις οποίες δύσκολα κανείς ξεφεύγει. Το ιδανικό θα ήταν να δίνουν τέτοιες κατευθύνσεις στα παιδιά τους ώστε μετά από κάποια χρόνια να μπορούν μόνο τους να κρίνουν ό,τι κινείται γύρω τους, να στοχάζονται και να διακρίνουν το καλό από το κακό, το σωστό από το λάθος, τον κίνδυνο από την ασφάλεια, την αμφισβήτηση από τον συμβιβασμό¹².

Η εκπαίδευση, λοιπόν, το δεύτερο επίπεδο κοινωνικοποίησης για να πετύχει στην αποστολή της οφείλει να διεγείρει στο παιδί ένα σύνολο από φυσικές και διανοητικές καταστάσεις, οι οποίες δημιουργούν ένα ιδανικό για την κοινωνία που πρέπει να υλοποιηθεί. Η εκπαίδευση διατηρεί και ενισχύει την ομοιογένεια μεταξύ των μελών της κοινωνίας καθορίζοντας στην ψυχή του μαθητή τις στοιχειώδεις ομοιότητες που προϋποθέτει ο συλλογικός βίος. Αν υποθέσουμε πως η κοινωνία φτάνει

¹² F. SAVATER «Η αξία του εκπαιδεύειν», 2004, σελ. 73-75

σε ένα επίπεδο ανάπτυξης που να μην είναι δυνατή η διατήρηση της ταξικής διαστρωμάτωσης, αυτόματα θα υποδείξει ένα εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο στη βάση του θα είναι ομοιογενές. Αν, ταυτόχρονα, δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις για δικαιότερη κατανομή της εργασίας, τότε η κοινωνία θα μπορούσε να συμβάλει στη διεύρυνση των επαγγελματικών δεξιοτήτων.

Συνεπώς, η εκπαίδευση για την κοινωνία δεν αποτελεί τίποτε άλλο παρά το μέσο με το οποίο θα προετοιμάσει τους μαθητές για τις ουσιώδεις συνθήκες της ίδιας της ύπαρξης της, με άλλα λόγια, για το ειδικό περιβάλλον για το οποίο προορίζονται¹³.

Καλείται λοιπόν, το σχολείο να μεταδώσει γνώσεις, αρχές, καθώς και τις πολιτικές και κοινωνικές αξίες που είναι κυρίαρχες στη συγκεκριμένη κοινωνία. Καλείται να διαμορφώσει τις νέες γενιές με τρόπο ώστε να αποκτήσουν το αίσθημα συμμετοχής σε ένα ευρύτερο σύνολο, σ' ένα σύστημα καταμερισμού της εργασίας, σε ένα πολιτικό σύστημα κοινωνικής οργάνωσης.

Η επιστήμη της κοινωνιογλωσσολογίας θεωρεί πως ανάλογα με την κοινωνική τάξη στην οποία ανήκει ένα μέλος της κοινωνίας υιοθετεί ένα συγκεκριμένο γλωσσικό κώδικα - τον περιορισμένο γλωσσικό κώδικα - όταν η παιδεία τοποθετεί το «εμείς» πάνω από το «εγώ» - ή τον επεξεργασμένο γλωσσικό κώδικα - όταν η παιδεία τοποθετεί το «εγώ» πάνω από το «εμείς» - το υποσύνολο παιδείας των κατωτέρων στρωμάτων της εργατικής τάξης μεταβιβάζεται μέσω ενός περιορισμένου κώδικα, ενώ η μεσαία τάξη χρησιμοποιεί και τους δύο κώδικες. Υπάρχουν ακόμη δύο τύποι οικογενειών με διαφορετικά συστήματα

¹³ Ε' DURKHEIM, «Η εκπαίδευση, η φύση της και ο ρόλος της», 2, F. SAVATER, 2004, σελ. 280.

ρόλων, κατά τη θέση και κατά το πρόσωπο, καθώς και τα αντίστοιχα συστήματα επικοινωνίας, το «ανοιχτό» και το «κλειστό». Όλα αυτά τα συστήματα και οι ρόλοι ασκούν με διαφορετικό τρόπο τον κοινωνικό έλεγχο που είναι απαραίτητος¹⁴.

Συμπερασματικά θα λέγαμε πως η μεν οικογένεια δυστυχώς περνάει κρίση και δεν συμβάλει όσο θα έπρεπε στην ένταξη των παιδιών της στην κοινωνία, η δε εκπαίδευση αποτυχαίνει να εκπληρώσει το ρόλο της κοινωνικοποίησης των μαθητών όπως αυτός περιγράφηκε νωρίτερα, αφού βοηθάει στη διαμόρφωση ενός συγκεκριμένου κοινωνικού προσανατολισμού, εκείνου που η κοινωνία έχει κάθε φορά ανάγκη. Ο Durkheim στην «παιδαγωγική και κοινωνιολογία» του είναι σαφής: «ο άνθρωπος τον οποίο πρέπει να διαμορφώσει μέσα μας η εκπαίδευση δεν είναι ο άνθρωπος όπως τον έχει πλάσει η φύση, αλλά όπως τον θέλει να είναι η οικονομία. Και τον θέλει όπως το απαιτεί η εσωτερική της οικονομία...»

IV. Αυτοέκφραση, Ανάπτυξη Προσωπικότητας, Δημιουργικότητα.

Αν έπρεπε να δώσω έναν καθαρά προσωπικό ορισμό της έννοιας «αυτοέκφραση» θα έλεγα πως αποτελεί την ιδιότητα που θα έπρεπε να διαθέτει ο καθένας μας να εξωτερικεύει ό,τι αισθάνεται και να χρησιμοποιεί αβίαστα τις έμφυτες του ικανότητες, προκειμένου να φτάσει ο ίδιος όπου θέλει και αν θέλει να φτάσει κάπου είναι, με άλλα λόγια, εκείνη η μορφή ελευθερίας που μας επιτρέπει να βγάζουμε προς τα έξω τον πραγματικό μας εαυτό, η δύναμη που υπερασπίζει το δικαίωμα στη

¹⁴ Μπέιζιλ Μπερνστίν «Κοινωνιογλωσσολογική προσέγγιση της κοινωνικοποίησης με αναφορά στη σχολική επίδοση», Α. ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ «Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης», 460-461

δημιουργικότητα. Το δημιουργικό στοιχείο, λοιπόν, σύμφωνα με τον Stumme, είναι προϊόν της ελευθερίας.¹⁵

Η διάκριση μεταξύ αυθορμητισμού και δημιουργικότητας είναι σημαντική.¹⁶ Ο αυθορμητισμός είναι το πρώτο βήμα στη δημιουργική διαδικασία. Το παιδί στην εκπαίδευση πρέπει να έχει τη δυνατότητα να συνδυάζει τεχνικές και γνώσεις. Από τη μία θα αποκτά ενδιαφέρον και περιέργεια να οδηγηθεί σε κάτι καινούριο, από την άλλη αναπτύσσοντας την προσωπικότητα του επιλέγει νέες διανοητικές και τεχνικές προσπάθειες. Γι' αυτό είναι απαραίτητο η δημιουργικότητα να αναπτύσσεται ως διαδικασία ουσιαστικής διαπαιδαγώγησης από την προσχολική ηλικία έως και την ενηλικίωση του παιδιού. Έχει παρατηρηθεί πως τα παιδιά τόσο σε παιχνίδια, μουσικά και μη, όσο σε μαθήματα του σχολικού προγράμματος, αφήνουν τη φαντασία τους ελεύθερη. Αλλάζουν τους κανόνες, κάνουν παραλλαγές, δημιουργούν κάτι νέο και διαφορετικό. Τα παιδιά, διεγερμένα από τη μαγεία του παιχνιδιού, δεν είναι αντικείμενα αναπαραγωγής, αλλά δημιουργούν και αναδημιουργούν κάτι κοινό.

Η δυνατότητα κατανόησης των προβλημάτων που θέτει η δημιουργική διαδικασία ισοδυναμεί με τη δυνατότητα συνειδητοποίησης από την πλευρά των μαθητών του εαυτού τους, της απόκτησης αυτού που ονομάζεται αυτογνωσία. Το σχολείο πρέπει να πάψει να είναι συντηρητικό και να εναρμονιστεί με τις πραγματικές ανάγκες του σύγχρονου κόσμου και να πιστέψει πως η τέχνη αποτελεί για το παιδί μία δυνατότητα που θα του επιτρέψει να γνωρίσει τον εαυτό του και να επικοινωνήσει με τον κόσμο. Η εξάπλωση της δημιουργικότητας

¹⁵ WOLFGANG STUMME «Ο αυτοσχεδιασμός», 1988, σελ. 56.

¹⁶ WOLFGANG STUMME «Ο αυτοσχεδιασμός», 1988, σελ. 64-65.

ενδυναμώνει την τέχνη. Ολόκληρη η δομή των σχέσεων και των θεσμών εξαρτάται από την εκμάθηση, την περιγραφή και την επικοινωνία. Ο ανθρώπινος κόσμος που δημιουργούμε μοιάζει με τον τρόπο που δημιουργεί η τέχνη. Ο αποχωρισμός της από την καθημερινή ζωή και η αποπομπή της ως δευτερευούσης σημασίας δραστηριότητα είναι η εναλλακτική διατύπωση του ίδιου λάθους. Δεν υπάρχει «άνθρωπος των αισθήσεων και της τέχνης» και «άνθρωπος της ύλης και της οικονομίας».¹⁷

Η τέχνη έχει παιδαγωγικό χαρακτήρα κυρίως σε ό,τι αφορά τη σχέση της με το ίδιο το αντικείμενο της τέχνης και όχι με το αντικείμενο του μαθήματος της καλλιτεχνικής αγωγής. Το σχολείο έχει υποχρέωση ως μέσο διαπαιδαγώγησης – σε όποιο βαθμό ισχύει κάτι τέτοιο – να διαμορφώσει μέσω της τέχνης μαθητές με προσωπικότητα, φιλότεχνους και προσιτούς, δημιουργικούς και ελεύθερους. Να έρθουν σε επαφή με αυτό που τους φαίνεται ωραίο και όχι με τις αξίες που συμμαρτίζεται η κοινωνία. Γι' αυτό το λόγο ο εκπαιδευτικός οφείλει αντί να αξιολογεί τους στόχους που όρισε ο ίδιος, να επεξεργάζεται μαθησιακούς στόχους, και να εστιάζει στην ουσία των μαθησιακών-διδασκικών στόχων. Αν δώσει στο μαθητή οδηγίες προτείνοντας του ένα πλαίσιο δραστηριοτήτων, είναι ήδη σαν να του προτείνει μία κατεύθυνση. Στην αντίθετη περίπτωση όμως, αν δηλαδή δεν δοθεί καμία απολύτως έμφαση σε συγκεκριμένα σημεία, τότε δεν υπάρχει διδασκική. Το θέμα είναι αν η προτεινόμενη έμφαση είναι η κατάλληλη ώστε να δώσει στο μαθητή την ευκαιρία να εκφραστεί και να αποκτήσει στοχαστικότητα¹⁸.

¹⁷ BOURDIEU «Η διάκριση», 1999.

¹⁸ ΙΖΑΜΠΕΛ ΑΡΝΤΟΥΟΕΝ «Η καλλιτεχνική αγωγή στο σχολείο», 2000, σελ. 164-165.

Η αξιολόγηση θα βασιστεί στις ενέργειες που επιτρέπουν στο μαθητή να υπερβεί τα εμπόδια προκειμένου να δημιουργήσει κάτι μόνος του και όχι στο κατά πόσο αυτός μπόρεσε να ανταποκριθεί σε κάτι συγκεκριμένο που του ζητήθηκε.

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να βοηθά το μαθητή ώστε να μπορεί ο τελευταίος να ελέγχει τις διεργασίες έκφρασης και να εμπλουτίζει τις παραστάσεις του. Είναι χρήσιμο για τα παιδιά να συμμετέχουν και σε ομαδικές εργασίες· η συνεργασία και η αλληλεπίδραση θα τους προσφέρει ποικιλία εικόνων και παραστάσεων για τον κόσμο που ζούμε, ενώ ταυτόχρονα θα τους βοηθήσει να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους αξιολογώντας το έργο και το ρόλο τους μέσα στην ομάδα. Σε αρχικό στάδιο η μίμηση μπορεί να αποτελέσει την απαρχή της δημιουργικότητας όχι με τη μορφή μίας σειράς αντιγραφής, αλλά ως προϊόν κατανόησης μίας ήδη υπάρχουσας τεχνοτροπίας που θα δώσει στους μαθητές το ερέθισμα για περαιτέρω προσπάθεια ανακάλυψης του κόσμου, στον οποίο η ένταξη έχει πολλαπλά πρόσωπα. Η τέχνη στην εκπαίδευση δεν πρέπει να είναι απλώς ένας χώρος ευχαρίστησης για τους μαθητές, αλλά και ένα πεδίο δράσης, πνευματικών ανησυχιών και κριτικού στοχασμού.

Ωστόσο, οι ξεπερασμένες παιδαγωγικές μέθοδοι, ο συντηρητισμός και η ίδια κοινωνία που αντιτίθεται στη χειραφέτηση των πολιτών, όχι μόνο δυνατότητες αυτοέκφρασης δεν παρέχει στους μαθητές, όχι μόνο τους στερεί το δικαίωμα στη δημιουργικότητα, αλλά απεναντίας συμβάλλει στην απώλεια του παιδικού αυθορμητισμού και της ευαισθησίας τους, δεν τους επιτρέπει να γνωρίσουν και να πιστέψουν στον εαυτό τους, να αναπτύξουν την προσωπικότητα τους. Η δημιουργική δραστηριότητα έχει πάρει το χαρακτήρα παραγωγικής εργασίας, όπου η παιδική ανάπτυξη στηρίζεται στη στείρα γνώση και όχι

στην επίλυση προβλημάτων. Δυστυχώς η εκπαίδευση καλλιεργεί τη λατρεία των εντυπώσεων και του αποτελέσματος. Σκοπός δεν είναι μόνο η ανεύρεση ειδικών ιδιοτήτων και ταλέντων. Η δημιουργικότητα είναι μέθοδος. Η αγωγή σε έναν μαθητή σημαίνει να τον «εξανθρωπίσουμε» και να συμβάλουμε στην ανάπτυξη μιας προσωπικότητας ικανής να επικοινωνεί¹⁹.

Ουσιαστική μέθοδος για τη δημιουργική προσφορά από και προς τους μαθητές αποτελεί ο αυτοσχεδιασμός (για την έννοια και την παιδαγωγική λειτουργία του αυτοσχεδιασμού γίνεται εκτενής αναφορά στο τρίτο μέρος της εργασίας).

V. Από το σχολείο στο πανεπιστήμιο

Και αφού οι μαθητές, έπειτα από πολυετή προσπάθεια και συνεχή αξιολόγηση, κατάφεραν να αναπτύξουν τις δημιουργικές τους ικανότητες, να αποκτήσουν αισθητική καλλιέργεια και γνώσεις, να κοινωνικοποιηθούν και τελικά να είναι έτοιμοι να ανταποδώσουν την φροντίδα που τους παρείχε το σχολείο, κάποιοι εξ' αυτών, αυτοί που σε προηγούμενες φάσεις του παιχνιδιού απέδειξαν ότι δεν αποτελούν απειλή κατά της καθιερωμένης τάξης, οι περισσότεροι άξιοι και φιλικοί ως προς το σύστημα, θα εισπράξουν ένα μοναδικό δώρο. Την εισαγωγή τους σε ένα κύκλωμα πιο κλειστό, τη συμμετοχή τους σ' έναν χώρο αποτελούμενο από την ελίτ των εκπαιδευομένων όπου δεν επιτρέπεται η πρόσβαση σε οποιονδήποτε, το γνωστό σε όλους μας πανεπιστήμιο.

Έχοντας το μονοπώλιο στους πόρους της μάθησης και κυρίως στην απονομή των κοινωνικών ρόλων το πανεπιστήμιο εκλέγει και τον εφευρέτη και τον υποψήφιο αντιρρησία. Τα πτυχία που απονέμει

¹⁹ W. STUMME «Ο αυτοσχεδιασμός», 1988, σελ. 76-77.

αφήνουν μία μόνιμη ετικέτα στο ιστορικό των κατόχων τους. Στους διπλωματούχους ταιριάζει μόνο η κοινωνία που τους εξουσιοδοτεί να καθορίσουν το επίπεδο των προσδοκιών της. Σε ολόκληρο τον κόσμο, το επίπεδο κατανάλωσης των αποφοίτων καθορίζει το μέτρο για όλους τους άλλους. Είτε μέσα είτε έξω από το χώρο εργασίας, εάν θέλουν να θεωρούνται πολιτισμένοι, θα πρέπει να αποζητούν το στυλ των διπλωματούχων²⁰.

Από τη δεκαετία του 1960, όταν άρχισε να διαδίδεται η ψευδαίσθηση για εκπαιδευτική ισότητα των πολιτών (στο δεύτερο μέρος της εργασίας γίνεται αναφορά στο κατά πόσο μπορεί να ισχύει κάτι τέτοιο), το πανεπιστήμιο άρχισε και αυτό να καθορίζει στόχους κατανάλωσης.

Σήμερα έχει εγκαταλείψει αυτόν τον ρόλο επιλέγοντας να διευθύνει την διαδικασία με την οποία υποτίθεται ότι παράγονται η έρευνα και η διδασκαλία. Επιτρέπει στα μέλη του να ασκούν κριτική στο σύνολο της κοινωνίας και παρέχει ελευθερίες μόνο σε όσους έχουν αποδεχθεί πλήρως την υποχρεωτική μορφή εκπαίδευσης και έχουν μνηθεί στους κανόνες της καταναλωτικής κοινωνίας. Όπως και να' χει, οι απόφοιτοι των πανεπιστημίων έχουν εκπαιδευτεί να προσφέρουν εξειδικευμένες υπηρεσίες στην άρχουσα τάξη και στο κύκλο της πλουτοκρατίας²¹.

Να έρθω τώρα σε κάποια χαρακτηριστικά της ίδιας της φοιτητικής τάξης. Από τη στιγμή που δεχόμαστε την ισχύ της παραπάνω άποψης, δεν υπάρχει λόγος να αναφερόμαστε στο κατά πόσο το πανεπιστήμιο ευνοεί τη ψυχοπνευματική καλλιέργεια ή κατά πόσο στηρίζει τη

²⁰ IBAN ΙΛΛΙΤΣ «Κοινωνία χωρίς σχολεία», 1976, σελ. 52.

²¹ IBAN ΙΛΛΙΤΣ «Κοινωνία χωρίς σχολεία», 1976, σελ. 52-55.

δημιουργικότητα και την πρωτοτυπία, αφού δεν διαφοροποιείται καθόλου από τις γενικές κατευθύνσεις της εκπαίδευσης.

Με την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι αναγκασμένοι να εφαρμόζουν τους ίδιους κανόνες, να ακολουθούν τις ίδιες διοικητικές διαδικασίες, να ζουν την ανεπάρκεια των αιθουσών, την εμπειρία των εξετάσεων, να υφίστανται στους ίδιους καταναγκασμούς, τη μανία και τα σύνδρομα των ίδιων καθηγητών, να περιμένουν σαν πρόβατα έξω από το φοιτητικό εστιατόριο ή τη βιβλιοθήκη²².

Όλοι οι φοιτητές έχουν διαμορφωθεί από τον ακαδημαϊκό μηχανισμό ώστε να είναι ευτυχείς μόνο συναναστρεφόμενοι με συναδέλφους καταναλωτές των προϊόντων της εκπαιδευτικής μηχανής²³.

Αυτό που χαρακτηρίζει τους φοιτητές είναι η επιλογή τους να ζουν μέσα σε έναν καθορισμένο χώρο και χρόνο. Η περίοδος των σπουδών τους απελευθερώνει προσωρινά από τους ρυθμούς της σχολικής και οικογενειακής ζωής. Απομονωμένοι στην αυτονομία του πανεπιστημιακού χρόνου, ξεφεύγουν από τα καθιερωμένα χρονοδιαγράμματα της ευρύτερης κοινωνίας. Η πανεπιστημιακή αφοσίωση έχει τους μόνιμους πιστούς της αλλά και τους εποχιακούς, όλοι όμως ζουν τον ίδιο ρυθμό του ακαδημαϊκού έτους που ακολουθεί τον κύκλο σπουδών με τις εξεταστικές περιόδους και τις παρακολουθήσεις των μαθημάτων. Η φοιτητική ιδιότητα επιτρέπει στα άτομα να καταργούν ή να ανατρέπουν τα χρονικά πλαίσια της κοινωνικής ζωής²⁴.

Σχετικά με τον φοιτητικό χώρο τώρα, αυτός περιγράφεται από την κοινή γλώσσα: φοιτητικές εστίες, φοιτητικά καφενεία, φοιτητικές βραδιές

²² ΠΙΕΡ ΜΠΟΥΡΝΤΙΕ – ΖΑΝ ΚΛΩΝΤ ΠΑΣΕΡΟΝ «Οι κληρονόμοι», Α. ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ, 1985, σελ. 521.

²³ ΙΒΑΝ ΙΛΛΙΤΣ «Κοινωνία χωρίς σχολεία», 1976, σελ. 51.

²⁴ ΠΙΕΡ ΜΠΟΥΡΝΤΙΕ – ΖΑΝ ΚΛΩΝΤ ΠΑΣΕΡΟΝ «Οι κληρονόμοι», Α. ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ, 1985, σελ. 522.

κλπ. Ένα είναι βέβαιο: Εκτός από το γεγονός ότι το μόνο χαρακτηριστικό των φοιτητών είναι η φοιτητική ιδιότητα και οι παρακολουθήσεις κοινών μαθημάτων, δεν μπορούμε να αποδώσουμε τη δυνατότητα ενσωμάτωσης σε ομοιογενή ομάδα στη συνύπαρξη και μόνο, επειδή οι φοιτητές συγκεντρώνονται σε κοινούς χώρους. Δεν είναι ο ίδιος ο χώρος, αλλά η χρήση του χρονικά ρυθμισμένου και οριοθετημένου χώρου που παρέχει σε μία ομάδα το πλαίσιο της ενσωμάτωσης.

Επιπλέον, λόγω της ομαδοποίησης των πανεπιστημιακών δραστηριοτήτων, ίσως να περιμένει κανείς τη μεταμόρφωση όλων των μορφών κοινωνικής επαφής, κυρίως δε, τις σχέσεις εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων, αλλά και των ίδιων των φοιτητών μεταξύ τους. Όταν οι παραδοσιακοί μηχανισμοί ενσωμάτωσης απουσιάζουν, οι ομαδικές συνεργασίες και η πολλαπλότητα των συλλογικών δραστηριοτήτων προϋποθέτουν κάποιο θεσμό που θα οργανώνει την κοινή δουλειά όπως συμβαίνει θεωρητικά στη σχολική μάθηση. Από την παιδική ακόμα ηλικία, το σχολείο καλλιεργεί τα αντίθετα ακριβώς ιδεώδη τον ατομικισμό και τον ενίοτε σκληρό ανταγωνισμό. Οι φοιτητές, συνεπώς, δεν μπορούν μόνο με την καλή τους διάθεση – αν και όταν αυτή υπάρχει – να δημιουργήσουν καινούριες μορφές κοινωνικοποίησης αφού στην ουσία αποτελούν οι ίδιοι προϊόντα ενός συστήματος που καλλιεργεί την παθητικότητα.

Αυτό που είναι κοινό σε φοιτητές και καθηγητές είναι η πρόθεση και των δύο να σώσουν τα προνόμια που τους παρέχει το σύστημα. Οι καθηγητές μπορεί ακόμη και να γελούν με την παθητικότητα των φοιτητών, ωστόσο παραβλέπουν ότι αυτή η παθητικότητα αποτελεί το τίμημα ασφάλειας που τους εγγυάται η παιδαγωγική σχέση. Με τον ίδιο τρόπο, οι φοιτητές, αποδίδουν την παθητικότητα τους στον ακαδημαϊκό

αυταρχισμό χωρίς καν να αντιλαμβάνονται ότι αποτελεί το αντίβαρο της ελευθερίας και της προστασίας που τους παρέχει η ανωνυμία του αμφιθεάτρου. Επειδή τόσο καθηγητές, όσο και φοιτητές δεν αντιλαμβάνονται το σύστημα ως σύστημα, δεν μπορούν να καταλάβουν ότι οι αντιφατικές απολαύσεις που τους παρέχει, είναι συστατικό στοιχείο των ελαττωμάτων που οι ίδιοι απορρίπτουν²⁵.

VI. Ο ρόλος και η ευθύνη του δασκάλου

Από τη στιγμή που η διδασκαλία συνδέεται άμεσα με τη λειτουργία της ανθρώπινης φύσης, είμαστε υποχρεωμένοι να δεχθούμε μία απλή αλήθεια: ότι οποιοσδήποτε μπορεί να διδάξει. Τα παιδιά για παράδειγμα, διδάσκουν το ένα στο άλλο τους κανόνες των παιχνιδιών στα οποία συμμετέχουν, οι νέοι μαθαίνουν στους γεροντότερους τη χρήση των εξελιγμένων τεχνολογικά συσκευών, οι έμπειροι μαθαίνουν τους άπειρους κ.ο.κ. Ακόμη, μαθαίνουμε μέσα στην ίδια την οικογένεια, στο χώρο εργασίας, παντού και από οποιονδήποτε. Με αυτά τα δεδομένα και με την αμοιβαία διδασκαλία ως κάτι γενικευμένο σε όλες τις ανθρώπινες κοινωνίες, η θεσμοθέτηση της διδασκαλίας δεν φαίνεται κάτι τελείως απαραίτητο²⁶.

Στις πρωτόγονες κοινωνίες δεν υπήρχαν ιδιαίτεροι εκπαιδευτικοί θεσμοί. Στην αρχαία Ελλάδα, αν και στην πορεία της ιστορίας της υπήρξαν διάφορες μορφές παιδείας, προς το τέλος του ελληνισμού, αποδίδεται η εισαγωγή μιας διττής διάκρισης των λειτουργιών: αυτή που σχετίζεται με την εκπαίδευση καθαυτή και αυτή που έχει να κάνει με αυτό που ονομάζουμε τεχνική κατάρτιση. Την πρώτη την ασκούσε ο παιδαγωγός που ήταν δούλος του στενού οικογενειακού κύκλου, ζούσε

²⁵ ΠΙΕΡ ΜΠΟΥΡΝΤΙΕ – ΖΑΝ ΚΛΩΝΤ ΠΑΣΕΡΟΝ «Οι κληρονόμοι», Α. ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ, 1985, σελ. 551

²⁶ F. SAVATER «Η αξία του εκπαιδεύειν», 2004, σελ. 54-56

με τα παιδιά, έπλαθε το χαρακτήρα τους, τους δίδασκε τις αξίες της πόλης, ήταν υπεύθυνος για την ανάπτυξη της ηθικής τους ακεραιότητας. Την δεύτερη, την ασκούσε ο δάσκαλος. Δεν ανήκε στο οικογενειακό περιβάλλον και ήταν υπεύθυνος να διδάξει στα παιδιά ανάγνωση, γραφή και αριθμητική.

Επειδή η εκπαίδευση στόχευε στην καλλιέργεια αξιών και στην αγωγή της ψυχής θεωρούνταν πάντα ανώτερου επιπέδου από αυτή της τεχνικής κατάρτισης, η οποία μετέδιδε επιστημονικές θεωρίες και τεχνικές επιδεξιότητες. Οι αρχαίοι Έλληνες έκαναν διάκριση μεταξύ της ενεργούς ζωής, της ζωής δηλαδή των ελευθέρων πολιτών και της ενασχόλησης τους με τον πολιτικό διάλογο και τη νομοθεσία, και της παραγωγικής ζωής και της αντίστοιχης ενασχόλησης με την εργασία. Συνεπώς, ο ρόλος του παιδαγωγού ήταν υψίστης σημασίας αφού προσέφερε τη δυνατότητα στους πολίτες να διακριθούν στην πολιτική ζωή, ενώ ο ρόλος του δασκάλου ήταν δευτερευούσης σημασίας, αφού βοηθούσε απλώς στην παραγωγική διαδικασία²⁷.

Στις μέρες μας δεν μπορούμε να κάνουμε διάκριση ρόλων για τον απλούστατο λόγο ότι η εκπαίδευση προσανατολίζεται αποκλειστικά και μόνο στην εύνοια της τεχνικής κατάρτισης ώστε να διασφαλιστεί η κυριαρχία της αστικής τάξης με την προκαθορισμένη κατανομή των κοινωνικών ρόλων ενώ η παιδαγωγική διδασκαλία απουσιάζει εξ' ολοκλήρου. Καλλιέργεια ηθικών αξιών, κριτικός στοχασμός, γνώση της λειτουργίας των κοινωνικών δομών, δημιουργικότητα και συμμετοχή στην πολιτική ζωή είναι έννοιες καθαρά θεωρητικές, αφού το σχολείο δεν στοχεύει στην απόκτηση τους. Οι μόνοι χώροι στους οποίους είθισται να ακούγονται αυτές οι όμορφες έννοιες είναι οι πολυτελείς αίθουσες

²⁷ F. SAVATER «Η αξία του εκπαιδεύειν», 2004, σελ. 60-61.

συνεδριακών κέντρων ή ξενοδοχείων, πανεπιστημιακών αμφιθεάτρων ή παράθυρα τηλεοπτικών σταθμών, σε ημερίδες ή σεμινάρια από αξιολύπητους βετεράνους της συντηρητικής εκπαίδευσης μέσα σε εκνευριστικά κουραστικές εισηγήσεις – πρόσφατα υποχρεώθηκα να είμαι παρών σε τέτοια διαδικασία – και μόνο για να μας θυμίζουν τι όμορφο θα ήταν το εκπαιδευτικό σύστημα αν αυτά που έλεγαν είχαν ισχύ, ή έστω αν υπήρχε διάθεση υλοποίησής τους.

Όλοι μας γνωρίζουμε πως τις περισσότερες γνώσεις για τον εαυτό μας και για την κοινωνική ζωή τις αποκτήσαμε έξω από το σχολείο. Υπάρχει και μία σημαντική ομάδα ανθρώπων που λόγω της οικονομικής τους κατάστασης ή της «ατυχούς» κοινωνικής τους προέλευσης δεν τους δόθηκε η δυνατότητα να πάνε σχολείο, αλλά πέρα από τον αγώνα της επιβίωσης, προσπάθησαν από μόνοι τους να αποκτήσουν κάποια σχέση με την κουλτούρα ως αυτοδίδακτοι. Το σχολείο έχει εξουσιοδοτηθεί να μεταβιβάζει εκείνο το ιεραρχημένο σώμα δεξιοτήτων και γνώσεων που συγκροτεί τη νόμιμη κουλτούρα και να καθιερώνει την πρόσβαση σε ένα ορισμένο είδος μύησης, αξιολογώντας μέσω εξετάσεων και μοιράζοντας τίτλους σπουδών. Στον αυτοδίδακτο δεν χορηγούνται εύσημα γνώσης. Η σύγχρονη κοινωνία ταυτίζει την κουλτούρα με την ποσότητα και την ικανότητα πιστοποίησης των γνώσεων.

Υπάρχει διαφορά ανάμεσα στον εξαναγκασμένο εκλεκτισμό αυτής της κουλτούρας που αποκτήθηκε τυχαία και στον «εκλεκτικό εκλεκτισμό των αισθητιστών, που αρέσκονται στην ανατροπή των ιεραρχιών και την μείξη των ειδών να αναζητούν την ευκαιρία να καταστήσουν φανερή την παντοδυναμία της αισθητικής τους διάθεσης»²⁸.

²⁸ BOURDIEU «Η διάκριση», 1999, σελ. 371-373.

Το γεγονός ότι ο καθένας από μας είναι ικανός να διδάξει κάτι δεν συνεπάγεται ότι οποιοσδήποτε μπορεί να διδάξει ο,τιδήποτε. Ο θεσμός της υποχρεωτικής εκπαίδευσης εμφανίστηκε όταν προέκυψε η ανάγκη να διδαχθεί επιστημονική γνώση και όχι εμπειρική ή παραδοσιακή. Επιπλέον, με την αύξηση του αριθμού των εξειδικευμένων επαγγελματιών και με την πολιτισμική εξέλιξη των κοινωνιών οι γνώσεις έγιναν περισσότερο πολύπλοκες και αφηρημένες²⁹. Εφόσον η εκπαίδευση είναι υποχρεωτική και υπάρχουν δάσκαλοι θα ήθελα να αναφερθώ στην εικόνα που έχει σήμερα ο εκπαιδευτικός και όχι βέβαια σε αυτό που ξέρουν ακόμη και οι μικροί μαθητές, στο πως δηλαδή θα έπρεπε να ήταν.

Αυτό που δεν αμφισβητείται είναι η εξουσία του δασκάλου στη σχέση του με το μαθητή. Από τη φύση του το σχολείο έχει την τάση να δημιουργεί μία μορφή ολοκληρωτικής απαίτησης πάνω στο χρόνο και την ενέργεια των μαθητών. Αυτό, σύμφωνα με τον Ίλλιτς, κάνει τον δάσκαλο φύλακα, κήρυκα και θεραπευτή. Σε κάθε έναν απ' αυτούς τους ρόλους, ο δάσκαλος στηρίζει την εξουσία του σε διαφορετικές βάσεις.

Ο δάσκαλος-φύλακας εκπαιδεύει τους μαθητές σε βασικές ρουτίνες, χωρίς να τους οδηγεί σε βαθιά μάθηση. Τους οδηγεί, σαν αρχιερέας, σ' έναν τελετουργικό λαβύρινθο ρυθμίζοντας τις λεπτομέρειες της μύησης στη ζωή και επιβλέποντας την τήρηση των κανόνων της σχολικής συνύπαρξης.

Ο δάσκαλος-κήρυκας υποκαθιστά οικογένεια και κράτος, προσπαθώντας να ορίσει στη συνείδηση του μαθητή τι είναι σωστό και τι λάθος, ηθικό-ανήθικο, άξιο-ανάξιο κ.ο.κ. όχι μόνο μέσα στο σχολείο, αλλά και στην ίδια την κοινωνία, εκφράζοντας φυσικά τις απόψεις που

²⁹ SAVATER «Η αξία του εκπαιδεύειν», 2004, σελ. 57.

εξυπηρετούν το σύστημα και τον εαυτό του ως μέλος του συστήματος, καθοδηγώντας την κριτική τους σκέψη σε συγκεκριμένες κατευθύνσεις.

Ο δάσκαλος-θεραπευτής αισθάνεται εξουσιοδοτημένος να ερευνά και να επεμβαίνει στην προσωπική ζωή του μαθητή ώστε να τον βοηθήσει να ωριμάσει, δηλαδή και αυτός, όπως και η οικογένεια, φροντίζοντας «για το καλό του» που ο ίδιος αγνοεί. Όταν όμως, αυτός ο ρόλος ασκείται από κάποιον που ταυτόχρονα είναι φύλακας και κήρυκας, τότε ο μαθητής υποβάλλεται σ' έναν πειθαναγκασμό σχετικά με τη διάκριση των διλημμάτων που του θέτουν. Επιπλέον, η σχέση δασκάλου-μαθητή είναι προεπιλεγμένη και καθόλου αμφίδρομη. Κανείς δεν εμπιστεύεται τον δάσκαλο που κρίνει και τιμωρεί. Είναι αδύνατον να του ανοίξει την προσωπική του ζωή, πόσο μάλλον να του αποκαλύψει λάθη ή αμαρτίες του τη στιγμή που δεν γνωρίζει τίποτα γι' αυτόν.

Οι δάσκαλοι και οι παπάδες είναι οι μόνοι επαγγελματίες που εκτός του ότι κηρύσσουν σε ένα καταναγκασμένο ακροατήριο, αισθάνονται ότι έχουν το δικαίωμα να ανακατεύονται στην προσωπική ζωή των πελατών τους. Έτσι, η διάκριση ανάμεσα στην ηθική, την νομιμότητα και την προσωπική αξία αναιρείται και κάθε παράβαση εκλαμβάνεται ως πολλαπλό παράπτωμα³⁰.

Κατά τη διάρκεια της πορείας του παιδιού προς την ωρίμανση, αυτό που αποτελεί επιτακτική προϋπόθεση για την επιτυχία της διαδικασίας, είναι η αναγνώριση των μαθητών από τους άλλους, η επιβεβαίωση της ποιότητας που έχει ώστε χωρίς άγχος, ισορροπημένα, να προχωρήσει μπροστά. Σε αυτήν την πορεία το σχολείο έχει να

³⁰ IBAN ΙΛΛΙΤΣ «Κοινωνία χωρίς σχολεία», 1976, σελ. 47-49.

συναγωνιστεί μυριάδες «αντισχολεία» και από τη δεδομένη αποτυχία του προκαλούνται τα μεγαλύτερα κοινωνικά προβλήματα³¹.

Ανεξάρτητα από άνωθεν επιβολές και κοινωνικά συστήματα ο δάσκαλος με διάθεση και αρχές μπορεί να προσφέρει ουσιαστική εκπαίδευση στους μαθητές χωρίς να τον ενοχλήσει κανείς συμβάλλοντας στη δημιουργία μιας κοινωνίας ίσων χωρίς ρατσισμό και προκαταλήψεις όπου όλοι θα έχουν το δικαίωμα στη μάθηση χωρίς αυτή να καθορίζεται από την κοινωνική τους προέλευση.

Αυτό που ισχύει στο σχολείο σήμερα είναι ότι ο μαθητής υποτάσσεται στον δάσκαλο για να αποκτήσει διπλώματα. Τελικά απογοητεύονται και οι δύο αποδίδοντας την αμοιβαία τους απογοήτευση στην ανεπάρκεια των μέσων³².

Μολονότι ο σχολικός θεσμός νοείται σαν διαδικασία υποβολής, η εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει το μέσο για την κατάργησή της, αρκεί ο εκπαιδευτικός να επιλέξει τη στάση που θα ακολουθήσει, ανάλογα, βέβαια, με το βαθμό ποιότητας που διαθέτει³³.

³¹ SAVATER «Η αξία του εκπαιδεύειν», 2004, σελ. 72.

³² IBAN ΙΛΛΙΤΣ «Κοινωνία χωρίς σχολεία», 1976, σελ. 97

³³ ΠΑΟΥΛΟ ΦΡΕΙΡΕ «Πολιτιστική δράση για την κατάτμηση της ελευθερίας», 1977, σελ. 11

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

«ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»

I. Η κοινωνική ανισότητα στο σχολείο

Θα ήταν ανυπόστατο να πιστεύει κανείς στις μέρες μας πως η κοινωνική ανισότητα στο σχολείο δεν αποτελεί αποτέλεσμα της οικονομικής ανισότητας των κοινωνικών ομάδων.

Όπου το κράτος, με την κοινωνική του πρόνοια, αδιαφορεί για το αποτέλεσμα της σκανδαλώδους και άνισης κατανομής του πλούτου, θα υπάρχουν πολίτες που γεννιούνται για να εκπαιδεύονται σύμφωνα, πάντα, με ό,τι απαιτεί η παγκόσμια κοινωνικοοικονομική τάξη πραγμάτων, και πολίτες που θα υποχρεώνονται στην απόκτηση μιας στοιχειώδους και συνοπτικής κατάρτισης όσο αυτή χρειάζεται ώστε να τους καταστήσει ικανούς για δουλειές τις οποίες οι φαινομενικά ανώτεροι δε θα τολμούσαν να κάνουν ποτέ. Γι' αυτό, η εκπαίδευση μετατρέπεται σε έναν μηχανισμό διαίωσης της υπάρχουσας και προδιαγεγραμμένης κοινωνικοοικονομικής ιεραρχίας, αντί να προσφέρει τη δυνατότητα μιας περισσότερο δίκαιης ισορροπίας, τη δυνατότητα μιας κοινωνικής κινητικότητας που σε επίπεδο επιχειρηματολογίας θα αναιρεί τα αβάσιμα, ρατσιστικά και κατευθυνόμενα τεστ νοημοσύνης που οι «εφευρέτες» τους πιστεύουν πως η κοινωνία διοικείται από την ελίτ της διανοήσης, ενώ τα χαμηλά στρώματα των περιθωριακών και απροσάρμοστων πολιτών, αποτελούν αποκύημα της γενετικής αβύσσου³⁴, ότι τα γράμματα, να το πω απλά, άλλοι «τα παίρνουν» και άλλοι όχι.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των δοκιμασιών νοημοσύνης, την εγκυρότητα των οποίων θα αμφισβητήσω ευθύς αμέσως, τα παιδιά των

³⁴ F. SAVATER «Η αξία του εκπαιδεύειν», 2004, σελ. 211.

μη προνομιούχων κοινωνικών κατηγοριών αποδεικνύονται λιγότερο έξυπνα, με μικρή αφαιρετική ικανότητα, χωρίς περιέργεια για μάθηση, με φτωχότερη φαντασία, αδυναμία αφομοίωσης και μειωμένη παρατηρητικότητα. Τα χαρακτηριστικά αυτά αποτελούν σφραγίδα κοινωνικής κατωτερότητας για τους κακούς μαθητές, που επιδρά αρνητικά στην υπόλοιπη ζωή τους, μειώνει την αυτοεκτίμησή τους, περιορίζει τα κίνητρα και τις φιλοδοξίες τους και τελικά συμβιβάζονται με ό,τι τους προσάπτουν.

Αντιθέτως, τα παιδιά των οποίων οι οικογένειες ανήκουν στις προνομιούχες τάξεις αποδεικνύονται σαφώς πιο «ευφυή». Συνεπώς, παιδιά εργατών – αγροτών εμφανίζουν χαμηλό δείκτη νοημοσύνης, παιδιά μεσαίων στρωμάτων «κανονικό» και παιδιά ανωτέρων στρωμάτων υψηλό.

Ο γενετιστής Ρίτσαρντ Λιούντιν, ο νευροβιολόγος Στεφάν Ρόουζ και ο ψυχολόγος Λέο Κάμιν στο συλλογικό βιβλίο τους³⁵ υποστηρίζουν πως τα γονίδια δεν καθορίζουν τον οργανισμό ούτε ως προς τον δείκτη νοημοσύνης ούτε ως προς τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά. Το γονότυπο, που αφορά την υφή των γονιδίων, είναι δεδομένο, ενώ το φαινότυπο, που αφορά το σύνολο των μορφολογικών, φυσικών και συμπεριφορικών ιδιοτήτων, εξελίσσεται, δηλαδή δεν κληρονομείται. Βασική αρχή της γενετικής εξελεκτικής είναι ότι κάθε οργανισμός αποτελεί το μοναδικό προϊόν της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα γονίδια και το περιβάλλον σε κάθε φάση της ζωής του. Η βιογενετική θεωρεί πως οι νοητικές ικανότητες του ανθρώπου προσδιορίζονται σε άγνωστο βαθμό από την κληρονομικότητα και από πολύπλοκους περιβαλλοντικούς παράγοντες. Ακόμη, είναι δυνατότητες προσαρμόσιμες στο φυσικό και κοινωνικό

³⁵ Ρίτσαρντ Λιούντιν, Στεφάν Ρόουζ και Λέο Κάμιν «όχι δε βρίσκεται στα γονίδιά μας», Α. Φραγκουδάκη «Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης», 1985, σελ. 117.

περιβάλλον και σε τεράστιο βαθμό εξελίξιμες. Οι κοινωνικές επιστήμες θεωρούν πως ο ορισμός της ευφυΐας έχει κοινωνική προέλευση και πολιτιστική διάσταση. Το σχολείο και οι μορφωτικές επιδράσεις επηρεάζουν την ανάπτυξη της ικανότητας, ενώ η κοινωνική ανισότητα είναι αυτή που ευθύνεται για την άνιση κατανομή αυτής της ικανότητας στα άτομα και ότι, τέλος, η εξέλιξη των κοινωνικοοικονομικών και μορφωτικών συνθηκών αναπτύσσει τις επιδόσεις των ατόμων που θεωρούνται ευφυή³⁶.

Ο Μπινέ³⁷ είχε πει ότι η ευφυΐα αναπτύσσεται με την πρακτική της εξάσκηση και πως οι δοκιμασίες νοημοσύνης εξαρτώνται από αξίες κοινωνικά και πολιτισμικά καθορισμένες, επομένως δεν είναι αντικειμενικοί μετρητές κάποιων φυσικών ιδιοτήτων. Ο γάλλος κοινωνιολόγος Μισέλ Τορτ³⁸ υποστηρίζει ότι οι δοκιμασίες αυτές μετρούν χαρακτηριστικά συμπεριφοράς κερκτημένης από το κοινωνικό περιβάλλον με ταξικά καθορισμένες αξίες και ότι είναι προσαρμοσμένες στις διανοητικές και πολιτισμικές αξίες μιας κοινωνικής τάξης. Γι' αυτό τα αποτελέσματά τους εμφανίζουν με καλή βαθμολογία τα παιδιά των ανωτέρων τάξεων και με κακή τα παιδιά των λαϊκών στρωμάτων. Στο ίδιο πνεύμα, ο Ανρί Σαλβά³⁹ θεωρεί πως η ευφυΐα δεν είναι μετρήσιμη ποσότητα και ότι οι δοκιμασίες πιστοποιούν κοινωνικές διαφορές, αφού τα κριτήρια με τα οποία τα άτομα διαφοροποιούνται είναι καθαρά κοινωνική. Ο Σουηδός κοινωνιολόγος Τόρσεν Χούσεν⁴⁰ χαρακτηρίζει τις δοκιμασίες μέτρησης της ευφυΐας μηχανισμό πολιτικής καταπίεσης, ενώ ο θετικός επιστήμονας

³⁶ Α. Φραγκουδάκη «Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης», 1985, σελ. 112.

³⁷ A. Binet, «Les idées modernes sur les enfants », 1999, σελ. 143.

³⁸ M. Tort, «Le Quotient Intellectuel», 1974.

³⁹ H. Salvat, «Le intelligence, myths et realites», 1972.

⁴⁰ T. Husen, «Social background and educational career», 1972, σελ. 55-56.

Ντέιβιντ Λέιζερ⁴¹ τις θεωρεί κοινωνικές κατασκευές, άσχετες με την επιστήμη της βιολογίας, χωρίς αξία γι' αυτήν και πως οποιοσδήποτε υπολογισμός της κληρονομικότητας ή του γενετικού καθορισμού που βασίζεται στις δοκιμασίες νοημοσύνης έχει την ίδια επιστημονική αξία με τα ωροσκόπια!

Συμπερασματικά, κάθε θεωρία που ερμηνεύει τις κοινωνικές διαφορές σύμφωνα με τη φύση, διαδίδεται εύκολα, κυρίως γιατί απενοχοποιεί τους προνομιούχους και προστατεύει τα προνόμια δίχως να χρειαστεί να καταφύγει σε επιχειρήματα άμεσα πολιτικά που ενδεχομένως να προκαλούσαν. Και, όπως έγραψε ο βιογενετιστής Ρίτσαρντ Λιούντιν, «ίσως υπάρχουν γόνιμοι που καθορίζουν το σχήμα του κεφαλιού μας, δεν μπορεί ωστόσο να υπάρχουν γόνιμοι υπεύθυνοι για το σχήμα των ιδεών μας»⁴².

Όλες οι παρατηρήσεις που έγιναν σχετικά με την ευφυΐα και τη μέτρησή της έχουν τεράστια σημασία πρώτον, γιατί αποδεικνύουν πως ο σχολικός θεσμός που όλοι τον θεωρούν αξιολογικό και αντικειμενικό βασίζει τη λειτουργία του στην πίστη ότι η φυσική ευφυΐα είναι αυτή που διαφοροποιεί τα άτομα μέσα στην κοινωνία και την επίδοση των μαθητών μέσα στο σχολείο και, δεύτερον, γιατί καλύπτει την αποτυχία του ως θεσμού και τη συμβολή του στην ενίσχυση της διαιώνισης της κοινωνικής ανισότητας που έτσι κι αλλιώς υφίσταται ανάγοντας την σχολική αποτυχία στις ατομικές διαφορές ικανοτήτων και όχι στην κοινωνική προέλευση και το πολιτισμικό περιβάλλον των μαθητών.

Το 1964, το αμερικανικό κογκρέσο ψηφίζει νόμο περί των δικαιωμάτων των πολιτών κατοχυρώνοντας νομικά ίσα δικαιώματα και

⁴¹ D. Layser, "Science or superstition? A physical scientist looks at the IQ controversy", 1974, σελ. 143.

⁴² Α. Φραγκουδάκη «Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης», 1985, σελ. 107-127.

απαγορεύοντας τις διακρίσεις. Το άρθρο 402 παρέχει το δικαίωμα ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών. Στόχος της κυβέρνησης των ΗΠΑ ήταν η βελτίωση των συνθηκών εκπαίδευσης της μειονότητας των μαύρων για να εκτονώσει την κοινωνική δυσαρέσκεια. Η επίδοση των μαύρων είναι καλύτερη όταν φοιτούν σε μικτά σχολεία, συνεπώς έπρεπε να αυξηθούν οι δαπάνες γι' αυτούς. Ωστόσο, η επίδοσή τους δεν θα ήταν καλύτερη, επειδή το πρόβλημα ουσιαστικά ήταν η γενικότερη κοινωνική ανισότητα και όχι μόνο η υλικοτεχνική υποδομή, το χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης των δασκάλων κ.λπ.⁴³

Σε αυτά τα πλαίσια ανατέθηκε σε μια ερευνητική ομάδα με επικεφαλής τον Τζέιμς Κόουλμαν⁴⁴ η σύνταξη μιας σχετικής έκθεσης που είχε τον τίτλο «ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών» και προς έκπληξη των αμερικανών, αφού μετατόπισε το πρόβλημα από την ψυχολογία στην κοινωνιολογία, κατέληξε στα εξής συμπεράσματα:

1. Η άνιση επίδοση στο σχολείο δεν οφείλεται στις ατομικές διαφορές ικανοτήτων, αλλά στην κοινωνική προέλευση των ατόμων.
2. Η κοινωνικά καθορισμένη επίδοση στο σχολείο επιβιώνει και μετά την άρση των οικονομικών και κοινωνικών εμποδίων.
3. Η αξιολογική κλίμακα του σχολείου με τις «κοινωνικά ουδέτερες» μεθόδους (εξετάσεις) κατατάσσει τους καλούς και τους κακούς μαθητές αναπαράγοντας ουσιαστικά την ταξική διαστρωμάτωση της κοινωνίας και μάλιστα με εντυπωσιακή ακρίβεια.
4. Η ανισότητα στην εκπαίδευση δεν μπορεί να επιτευχθεί με διορθωτικές παρεμβάσεις σε ένα μόνο θεσμικό σημείο.

⁴³ Α. Φραγκουδάκη, «Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης», 1985, σελ. 48.

⁴⁴ J. Coleman "Equality of educational opportunity", 1966

5. «Ισότητα ευκαιριών» σημαίνει προσφορά ίσων δυνατοτήτων σε μέλη των διάφορων κοινωνικών ομάδων, που είναι άνισα προετοιμασμένα από το οικογενειακό τους περιβάλλον ώστε να εκμεταλλευτούν τις προσφερόμενες «ευκαιρίες», με άλλα λόγια εξίσωση των δυνατοτήτων προς αντιστάθμιση των διαφορών και όχι απλώς τυπική ισότητα.

Μια δεύτερη έκθεση, επίσης στις ΗΠΑ, με επικεφαλής τον Κρίστοφερ Τζένκς⁴⁵ και τίτλο «Ανισότητα» θεωρήθηκε στατιστική πολεμική εναντίον του φιλελεύθερου ρεφορμισμού, γιατί καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις έχουν ελάχιστη σημασία για την ανισότητα. Η μελέτη χρησιμοποιεί τα αποτελέσματα των μαθητών στις δοκιμασίες γνωστικών δεξιοτήτων και νοημοσύνης, τη διάρκεια των σπουδών, την οικογενειακή προέλευση (κοινωνική και φυλετική) και την οικονομική επιτυχία των εργαζομένων. Τα σημαντικότερα συμπεράσματα της «Ανισότητας» συνοψίζονται στα εξής:

1. Η αύξηση των δαπανών για το εκπαιδευτικό σύστημα δεν μειώνει τις διαφορές στη σχολική επίδοση.
2. Η επίδραση του σχολείου στην ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων που καθορίζουν τη σχολική επιτυχία είναι ελάχιστη.
3. Η οικονομική κατάσταση της οικογένειας και η φυλετική διάκριση δεν επηρεάζουν την επιτυχία στις δοκιμασίες της νοημοσύνης.
4. Οι δοκιμασίες νοημοσύνης ως κριτήριο της σχολικής επίδοσης, ευνοούν τους μαθητές των μεσαίων και ανωτέρων κοινωνικών στρωμάτων καθώς και των λευκών μαθητών.

⁴⁵ C. Jenks et al. « Inequality », New York, 1972.

5. Η οικονομική κατάσταση της οικογένειας επηρεάζει τις πιθανότητες απόκτησης διπλωμάτων με υψηλή οικονομική απόδοση.
6. Η διάρκεια των σπουδών επηρεάζει την επαγγελματική επιτυχία.

Τα συμπεράσματα των εκθέσεων τόσο του Κόουλμαν όσο και του Τζένκς, που βασίζονται σε πολυάριθμες και πολύχρονες έρευνες και μελέτες, αποδεικνύουν την πεποίθηση πως από τη γέννηση του κάθε ατόμου αποφασιστικής σημασίας για το σχολικό του μέλλον αποτελούν το οικογενειακό και μορφωτικό περιβάλλον στο οποίο θα μεγαλώσει, η κοινωνική του τάξη και οι μηχανισμοί αναπαραγωγής της κοινωνικής διαστρωμάτωσης, η διατήρηση, δηλαδή, της κοινωνικής ανισότητας. Συνεπώς, ο μύθος της γενετικά καθορισμένης ευφυΐας καταρρίπτεται, ενώ η διάθεση κονδυλίων για την άρση της κοινωνικής ανισότητας χωρίς γενικότερες κοινωνικές αλλαγές, το μόνο που καταφέρνει είναι να ενοχοποιεί τους προνομιούχους και να απελπίζει τους κοινωνικά αδικημένους.

Η ίδια η δομή του σχολείου εμποδίζει την απόκτηση προνομίων από αυτούς που ήδη τα στερούνται. Είναι αυτονόητο σε όλους μας ότι ακόμη και με ισότιμα ποιοτικώς σχολεία, ένα φτωχό παιδί δεν μπορεί να συναγωνιστεί ένα πλούσιο, αφού στερείται τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες που θεωρούνται φυσικές για ένα παιδί που ανήκει σε οικογένεια ανωτέρων στρωμάτων. Τα πλεονεκτήματα αυτά ξεκινούν από τις συζητήσεις και τα βιβλία μέσα στο σπίτι και φθάνουν μέχρι τα ταξίδια, τις επισκέψεις σε μουσεία, θέατρα κ.λπ. Αναγκαστικά ο φτωχός μαθητής, όσο η μάθησή του εξαρτάται μόνο από το σχολείο, θα μένει πίσω. Αυτό που οι φτωχοί μαθητές χρειάζονται είναι η χρηματοδότηση μιας αντισταθμιστικής των ελλείψεων τους παιδεία και όχι πιστοποιητικά για την αντιμετώπιση αυτών των ελλείψεων. Οι φτωχοί πάντα υπήρξαν

κοινωνικά ανίσχυροι. Η εξάρτησή τους από την θεσμοποιημένη πρόνοια προσθέτει μια νέα διάσταση. Την αυξανόμενη διάθεση κρατικών κονδυλίων και την εκπαίδευση των λίγων και την αυξανόμενη παραδοχή του κοινωνικού ελέγχου από τους πολλούς. Κάθε μορφή κοινωνικής οργάνωσης που δεν χρηματοδοτείται από την εξουσία, αντιμετωπίζεται ως αναξιόπιστη αλλά και ανατρεπτική. Οι γραφειοκρατικές υπηρεσίες της δήθεν κοινωνικής ευημερίας διεκδικούν ένα πολιτικό και οικονομικό μονοπώλιο που έχει τις ρίζες του σε αυτό που ο Ίλλιτς αποκαλεί «εκσυγχρονισμό της αθλιότητας». Κάθε απλή ανάγκη για την οποία εφευρίσκεται μια θεσμική πρόταση, προωθεί το σχηματισμός μιας νέας τάξης φτωχών και έναν νέο ορισμό της αθλιότητας⁴⁶.

Για να επιτευχθεί η είσοδος στην αγορά εργασίας ο μαθητής θα πρέπει να περάσει από κάποιου είδους θεσμοθετημένη εκπαίδευση. Γι' αυτό η βιομηχανική κοινωνία έφτασε στην τεράστια αύξηση σπουδαστών και διπλωματούχων. Αυτός είναι και ο λόγος που η κοινωνική ανισότητα στο σχολείο εντοπίζεται κυρίως στις βιομηχανικά ανεπτυγμένες χώρες. Έχει διαπιστωθεί από πολυάριθμες στατιστικές μελέτες, σε όλες τις χώρες του κόσμου, πως στην ανώτατη εκπαίδευση φτάνει ένα πολύ μικρό ποσοστό ατόμων από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα. Σε μια διαφορετική έρευνα που έγινε στις ΗΠΑ σε 440.000 μαθητές των τελευταίων τάξεων του δευτεροβάθμιου σχολείου διαπιστώθηκε πως οι παράγοντες επιδρούν στο να εισαχθούν ή όχι οι μαθητές στην ανώτατη εκπαίδευση είναι: α) η γεωγραφική προέλευση, β) το εισόδημα της οικογένειας, γ) το επάγγελμα και δ) το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα. Επιπλέον, οι απόφοιτοι των εκλεκτών και διάσημων πανεπιστημίων, οι «κληρονόμοι» - όπως θα τους χαρακτήριζε ο Bourdieu - των κοινωνικών

⁴⁶ ΙΒΑΝ ΙΛΛΙΤΣ «Κοινωνία χωρίς σχολεία», 1976, σελ. 13-19.

προνομίων, με τα σπάνια διπλώματά τους αποκτούν μια ακόμη δυνατότητα. Καταλαμβάνουν τις ψηλότερες θέσεις εξουσίας και τα έσοδά τους είναι πολλαπλάσια συγκριτικά με όσων κατέχουν τυπικά ισότιμα διπλώματα⁴⁷.

Το εκπαιδευτικό μοντέλο στις σοσιαλιστικές χώρες δεν παρουσιάζει καμία ουσιαστική απόκλιση ως προς την ύπαρξη της κοινωνικής ανισότητας και τη διατήρησή της. Στα πρώτα χρόνια της σοσιαλιστικής εξουσίας, η πολιτική πρόθεση των κυβερνήσεων ήταν η προώθηση σε ηγετικές θέσεις ατόμων με εργατική προέλευση και η θέσπιση θεσμικών μέτρων για την εισαγωγή τους σε ανώτερες σχολές. Υπήρχαν, δηλαδή, πέρα από αξιολογικά κριτήρια και κριτήρια κοινωνικά, όπως η ταξική προέλευση, η κατοχή μεταλλίων ηρωισμού ή εργασίας κ.λπ. Η σοσιαλιστική εξουσία ήθελε διανοούμενους που να προέρχονται από την εργατική τάξη. Αυτή η πολιτική εμπιστοσύνη προς την εργατική τάξη είχε ως αποτέλεσμα το υψηλό κύρος που κατείχαν τα τεχνικά δευτεροβάθμια σχολεία στην πρώην Σοβιετική Ένωση και ταυτόχρονα την πολιτική καχυποψία έναντι των διανοουμένων που θεωρούνταν ατομιστές, πολιτικά ασταθείς και με υπέρμετρη κριτική διάθεση. Η σημαντικότερη διαφορά ως προς την εκπαίδευση και την κοινωνική ανισότητα ανάμεσα στις σοσιαλιστικές κοινωνίες και τις βιομηχανικές χώρες της Δύσης, είναι ότι οι πρώτες έχουν ως άμεσο πολιτικό στόχο την ισότητα με την έννοια της κατάργησης των κοινωνικών τάξεων και ακόμη, τη δημόσια παραδοχή της ύπαρξης κοινωνικής ανισότητας στην εκπαίδευση.

Ωστόσο, στη δεκαετία του 1950 λόγω γενικότερων κοινωνικοοικονομικών συνθηκών το σοσιαλιστικό σχολείο παίρνει

⁴⁷ Α. Φραγκουδάκη «Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης», 1985, σελ. 63, 65.

σταδιακά τη μορφή του παραδοσιακού – συντηρητικού σχολείου. Στα πρώτα χρόνια μετά την Οκτωβριανή επανάσταση υπήρξαν απόπειρες με επικεφαλής τον Πάβελ Μπλόνσκι⁴⁸ για τη δημιουργία ενός επαναστατικού σχολείου οι οποίες, όμως, δεν καρποφόρησαν.

Μετά τη γενίκευση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης – που για τις σοσιαλιστικές χώρες της Ε.Σ.Σ.Δ., της Κίνας και της Κούβας θεωρήθηκε πρώτη προτεραιότητα με στόχο την εξάλειψη του αναλφαβητισμού και εξίσου σημαντική προτεραιότητα με αυτήν της οικονομικής ανάπτυξης – το εκπαιδευτικό σύστημα αρχίζει να έχει πρόβλημα μπροστά στην τεράστια αύξηση της ζήτησης για ανώτατη εκπαίδευση. Έτσι, θεσπίζεται στην Ε.Σ.Σ.Δ. η υποχρεωτική εργασία για δύο χρόνια πριν από την εγγραφή στις ανώτατες σχολές, καταργούνται όλα τα μέτρα που αφορούσαν την εισαγωγή σε αυτές υποψηφίων χωρίς εξετάσεις λόγω της ταξικής τους προέλευσης, οι εισαγωγικές εξετάσεις γίνονται απαραίτητες και ολοένα δυσκολότερες με άμεση επίπτωση την αλλαγή στην κοινωνική σύνθεση του φοιτητικού σώματος και, γενικότερα, στον προσανατολισμό μιας λύσης που ενίσχυε την κοινωνική ανισότητα. Στη συνέχεια παρουσιάζονται όλα τα χαρακτηριστικά που αναφέρθηκαν για να χαρακτηρίσουν το εκπαιδευτικό σύστημα της δύσης, αφού η κρατική εξουσία και των σοσιαλιστικών χωρών δεν έχει ως μέλημά της – και σήμερα – την κοινωνική ισότητα, αλλά την αποτελεσματικότητα του σχολείου σε σχέση με τις ανάγκες της οικονομίας⁴⁹, θέμα για το οποίο γίνεται λόγος στο αμέσως επόμενο κεφάλαιο.

⁴⁸ T. Dietrich, "P.P. Blonkij: une experience de pedagogie active en URSS", 1971.

⁴⁹ Α. Φραγκουδάκη «Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης», 1985, σελ. 71-74.

Για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο και τους μηχανισμούς που συντηρούν και αιτιολογούν την ύπαρξή της έχουν διατυπωθεί διάφορες ερμηνείες.

Η φανξιοναλιστική ερμηνεία την οποία εκπροσωπεί ο Τάλκοτ Πάρσονς⁵⁰, θεωρεί πολύ φυσικό να επιλέγονται από το σχολείο οι ικανότεροι, αρκεί η επιλογή τους να καθορίζεται από αξιοκρατικές και αντικειμενικές διαδικασίες, επιβραβεύοντας την καλή τους επίδοση, αλλά και την ικανότητα προσαρμογής τους στις ηθικές αξίες της κοινωνίας, έτσι ώστε να προετοιμάζονται για τον ρόλο που θα ασκήσουν στην ιεραρχημένη κοινωνία ως ενήλικες. Οι «ηθικές ικανότητες» έχουν την ίδια σημασία με τις αντίστοιχες γνωστικές, αφού, σύμφωνα με τον Πάρσονς, η προσαρμογή αυτή οδηγεί στην λήψη πρωτοβουλιών και στην ανάπτυξη ηγετικών ικανοτήτων. Υποστηρίζει ακόμη ότι από τη στιγμή που η κοινωνία είναι ιεραρχημένη, είναι λογικό το σχολείο να προκαθορίζει τον καταμερισμό των επαγγελματιών επιλέγοντας τους καλύτερους. Θεωρεί πως για το θέμα της κοινωνικής ανισότητας στο σχολείο δεν ευθύνεται η κοινωνική προέλευση των μαθητών και πως προϋπόθεση για τη σχολική επιτυχία αποτελούν η αποδοχή των ηθικών αξιών που θέτει το σχολείο, οι ατομικές ικανότητες και τα ατομικά κίνητρα. Επισημαίνεται ως αρνητικό για την κοινωνία το φαινόμενο της κοινωνικής ανισότητας, επειδή δεν αξιοποιούνται ταλέντα από τα λαϊκά στρώματα. Γι' αυτό θα πρέπει να λαμβάνονται μεταρρυθμιστικά μέτρα ώστε με τη μείωση της κοινωνικής ανισότητας να μην χάνονται για την οικονομία οι ατομικές δυνατότητες για ειδίκευση και για τη βελτίωση, σύμφωνα με τη θεωρία του «ανθρωπίνου κεφαλαίου», της αποδοτικότητας των εργαζομένων.

⁵⁰ Talcott Parsons, "The school-class as a social system: Some of its functions in American society", 1959.

Η φανξιοναλιστικής προέλευσης κοινωνιολογία, μολονότι θεωρητικά δέχεται πως ο σχολικός θεσμός νομιμοποιεί την κοινωνική ανισότητα, κατά την προσωπική μου άποψη, στην πράξη χαρακτηρίζεται από ακραίο συντηρητισμό, αφού οι λύσεις που προτείνουν για την άρση της, δεν προτείνονται με στόχο την επίτευξη μιας δίκαιης ισορροπίας στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες, αλλά με αποκλειστικό στόχο τη βελτίωση και την ενδυνάμωση της ίδιας της οικονομίας που προκαλεί την κοινωνική ισότητα.

Στη δεκαετία του 1960 και στην εμπειρική αμερικανική κοινωνική επιστήμη, εμφανίζονται κοινωνιολογικές προσεγγίσεις που αποδίδουν την άνιση σχολική επίδοση και την εκπαιδευτική ανισότητα γενικά στην κεφαλαιοκρατική δομή της κοινωνίας. Αυτή είναι η άποψη των ριζοσπαστών κοινωνιολόγων οι οποίοι, βασιζόμενοι σε χαρακτηριστικές μαρξιστικές έννοιες, αντιμετωπίζουν το εκπαιδευτικό σύστημα ως το προϊόν της κοινωνικής δομής όπου η αστική τάξη μέσα από τον έλεγχο και την ιδιοκτησία των μέσων παραγωγής κυριαρχεί στις υπόλοιπες τάξεις, ενώ το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί τον παράγοντα εξασφάλισης και διαίωνισης αυτής ακριβώς της αστικής κυριαρχίας.

Η ριζοσπαστική αυτή κοινωνιολογία ξεκίνησε ως μια απόπειρα θεωρητικής αναζήτησης με στόχο την ερμηνεία μιας θεωρίας που να εξηγεί συνολικά την κοινωνία μέσα από την πολυπλοκότητά της, έχει τη βάση της στις θεωρητικές πηγές των Μάρξ και Βέμπερ και ανέπτυξε μεγάλη δραστηριότητα στα πανεπιστήμια και κυρίως σε αυτά όπου γινόταν κοινωνική έρευνα. Αποδίδει την ποσοτική αύξηση μαθητών και φοιτητών όχι μόνο στις ανάγκες της σύγχρονης οικονομίας για ειδικευμένη εργασία, αλλά στον ανταγωνισμό των ομάδων ιεραρχίας στο οικονομικό και το επίπεδο εξουσίας. Προϋπόθεση για την ανάλυση του

εκπαιδευτικού συστήματος θεωρεί την ανάλυση των σχέσεων παραγωγής. Το σχολείο δε μεταδίδει μόνο γνώσεις, αλλά αξίες και τρόπους συμπεριφοράς στους μαθητές ώστε να προσαρμόζονται στους κοινωνικούς ρόλους που μελλοντικά θα ασκήσουν.

Η εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί έναν κοινωνικό μηχανισμό μέσα από τον οποίο αναπαράγεται η ταξική δομή. Η εκπαιδευτική ανισότητα δεν έχει μόνο κοινωνικά αίτια, αλλά και θεμελιώδη κοινωνική λειτουργία: Από τη μια οφείλεται στην κοινωνική ανισότητα και από την άλλη την ενισχύει αναπαράγοντας την ταξική δομή.

Ο Σάμιουελ Μπόουλς⁵¹ υποστηρίζει πως όσο υπάρχει ο καπιταλισμός η εκπαιδευτική ανισότητα θα επιζεί. Για να αρθεί η αναπαραγωγική των κοινωνικών ανισοτήτων λειτουργία του σχολείου θα πρέπει πρώτα να ανατραπεί η καπιταλιστική δομή της κοινωνίας, διαπίστωση που αφήνει το σχολικό θεσμό άμοιρο κοινωνικών ευθυνών, ανάγοντας την όποια αλλαγή του στην γενικότερη κοινωνική αλλαγή.

Συμπερασματικά, το σχολείο προσφέρει στους μαθητές εκπαιδευτικές ευκαιρίες αυστηρά καθορισμένες από τη θέση τους στην κοινωνική ιεραρχία και διενεργεί μια επιλογή, που κάτω από τη φαινομενική ισότητα επιβραβεύει τις πραγματικές ανισότητες και συντελεί στη διαιώνισή τους, ενώ ταυτόχρονα τις νομιμοποιεί. Με κριτήρια που παρουσιάζει και γίνονται ευρύτερα αποδεκτά ως ουδέτερα και ικανότητες κοινωνικά καθορισμένες που αντιμετωπίζονται σαν ανισότητες φυσικών χαρισμάτων και αξιών, μετατρέπει τις οικονομικές και κοινωνικές ισότητες σε διακρίσεις ποιότητας νομιμοποιώντας την κληρονομική μεταβίβαση του μορφωτικού κεφαλαίου. Η ιδεολογία του δήθεν φυσικού

⁵¹ S. Bowles and H. Gintis, "The problem with human capital...A Marxian critique," "American Economic Review", 1975.

χαρίσματος, εκτός του ότι επιτρέπει στην ελίτ τη δικαίωση αυτής της ιδιότητάς της, φυλακίζει τα μέλη των μη προνομιούχων τάξεων μέσα στο πεπρωμένο που η ίδια η κοινωνία τους επιφυλάσσει, οδηγώντας τα στο να εκλάβουν ως φυσικές αδυναμίες τις ιδιότητες που είναι αποτέλεσμα μόνο της χαμηλότερης κοινωνικής τους θέσης και πείθοντάς τα ώστε να θεωρούν υπεύθυνη για την κοινωνική τους μοίρα την ατομική τους φύση. Οι επιτυχίες κάποιων ατόμων δίνουν στη σχολική επιλογή μια φαινομενική νομιμότητα, ενώ συγχρόνως τους καλλιεργούν το μύθο ότι η σχολική επιτυχία είναι ζήτημα εργατικότητας και φυσικών χαρισμάτων. Τέλος, δάσκαλοι και καθηγητές προσφέρουν με πίστη τις υπηρεσίες τους στο συντηρητικό σχολείο το οποίο με τη σειρά του τους προσφέρει μια θέση εργασίας, αναγνωρίζοντας πως μέρος της συντηρητικής του δύναμης την οφείλει και σε αυτούς. Έτσι, επιβραβεύοντας τις μορφωτικές ανισότητες με κριτήρια τυπικά εναρμονισμένα με τα δημοκρατικά ιδεώδη, το σχολείο προσφέρει την καλύτερη δικαίωση των ανισοτήτων⁵².

2. Εκπαίδευση και καπιταλιστική οικονομία

Η κινητήρια δύναμη της καπιταλιστικής οικονομίας είναι η αναζήτηση του κέρδους από τον εργοδότη. Για να επιτευχθεί το κέρδος θα πρέπει να προσληφθούν εργάτες και να οργανωθεί η διαδικασία της παραγωγής με τρόπο ώστε οι μισθοί των εργαζομένων να είναι χαμηλότεροι από την αξία των αγαθών που παράγονται. Η διαφορά ανάμεσα στον εργατικό μισθό και την αξία των παραγομένων αγαθών είναι το κέρδος, η λεγόμενη «υπεραξία». Η παραγωγή της υπεραξίας προϋποθέτει την ύπαρξη στρατιάς αμοιβομένων εργατών που για να

⁵² Πιερ Μπουρντιέ «Το συντηρητικό σχολείο: οι ανισότητες στην εκπαίδευση και την παιδεία»: Α. Φραγκουδάκης «Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης», 1985, σελ. 381.

εξασφαλίσουν την επιβίωσή τους πουλάνε την εργατική τους δύναμη στον εργοδότη, ο οποίος κυριαρχώντας πάνω στην τεχνολογία, τις δομές και τα αγαθά που απαιτεί η παραγωγή, πετυχαίνει να νομιμοποιήσει την ιδιοποίηση της υπεραξίας που παράγεται.

Η καπιταλιστική παραγωγή πέρα από τεχνητή διαδικασία είναι ταυτόχρονα και κοινωνική. Οι εργάτες δεν είναι ούτε προϊόντα ούτε μηχανές, αλλά συμμετέχουν στην παραγωγική διαδικασία αποσκοπώντας στην ικανοποίηση των ατομικών και κοινωνικών τους αναγκών. Από την άλλη πλευρά, στόχος του εργοδότη είναι η δημιουργία μέσα στην επιχείρηση, και αν είναι δυνατόν στην ευρύτερη κοινωνία, διαφόρων κοινωνικών σχέσεων και μορφών οργάνωσης ώστε να κατευθύνουν τις επιδιώξεις των εργατών προς την παραγωγή και η επιχείρηση να καρπωθεί την υπεραξία. Για το λόγο αυτό, ως κοινωνική εξελικτική διαδικασία, η καπιταλιστική παραγωγή είναι ανταγωνιστική και οι ταξικές συγκρούσεις εστιάζονται στη δημιουργία και την ιδιοποίηση της υπεραξίας.

Είναι προφανές ότι όσο χαμηλότερη είναι η αμοιβή των εργαζομένων και όσο μεγαλύτερη η παραγωγικότητα και ο εντατικός ρυθμός της εργασίας, τόσο αυξάνονται τα κέρδη. Η εκπαίδευση συμβάλλει στην αύξηση της παραγωγικότητας με τη μετάδοση των τεχνικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, αλλά και με την προετοιμασία των ατόμων σε επίπεδο κανόνων συμπεριφοράς ώστε να διαδραματίσουν τον κοινωνικό και οικονομικό ρόλο για τον οποίο τους προορίζει. Επιπλέον, απολιτικοποιεί και αφοπλίζει τη δυναμική που χαρακτηρίζει τις κοινωνικές σχέσεις κατά τη διαδικασία της παραγωγής και διατηρεί τις κοινωνικοοικονομικές και πολιτικές συνθήκες. Ο αντιδημοκρατικός και ταξικά καθορισμένος χαρακτήρας της οικονομικής ζωής στον

καπιταλισμό έχει σοβαρές επιπτώσεις: οι δυνατότητες ατομικής προόδου και οι κυριότερες μορφές της οικονομικής ανισότητας καθορίζονται από την ιδιοκτησία, την αγορά και τις σχέσεις εξουσίας που χαρακτηρίζουν τον καπιταλισμό. Οι βασικές κοινωνικές μεταρρυθμίσεις που διαφοροποιούν τους συσχετισμούς ως προς το βαθμό ανισότητας και τις κοινωνικά προσανατολισμένες μορφές ατομικής προόδου, συντελούνται μόνο μέσα από τη διαδικασία συγκέντρωσης του κεφαλαίου και με αλλαγές στο συσχετισμό των δυνάμεων ανάμεσα στις ομάδες που συμμετέχουν στην οικονομική διαδικασία.

Το εκπαιδευτικό σύστημα δεν αλλάζει το συνολικό βαθμό ανισότητας ούτε την καταπιεσμένη ατομική πρόοδο. Είναι θεσμός που δαιωνίζει τις ήδη διαμορφωμένες κοινωνικές σχέσεις διευκολύνοντας την ενσωμάτωση και την προσαρμογή των νέων ατόμων στο εργατικό δυναμικό⁵³. Με τις φαινομενικά αξιοκρατικές μεθόδους αμοιβής και προβιβασμού των σπουδαστών, αυτό που ο Ίλλιτς ονομάζει «εξαναγκασμό της προόδου»⁵⁴, τα σχολεία νομιμοποιούν την ανισότητα μοιράζοντάς τους σε συγκεκριμένη για τον καθένα θέση στην επαγγελματική ιεραρχία. Ενισχύουν ανάμεσα στον κύκλο των εκπαιδευομένων πρότυπα ταύτισης ταξικής, φυλετικής και φύλου που τους οδηγούν σε μια σχέση που να συμφωνεί με την μελλοντική τους θέση στην ιεραρχία. Καλλιεργούν πρότυπα ατομικής προόδου που ανάγονται στις σχέσεις κυριαρχίας και υποταγής και αυτό που κάνουν κυρίως είναι να παράγουν πλεόνασμα ειδικευμένων ώστε να ενεργοποιείται το μεγαλύτερο όπλο του εργοδότη για τον έλεγχο της

⁵³ Σάμιουελ Μπόουλις και Χέρμπερτ Γκίντις «πέρα από την εκπαιδευτική δύση: το μεγάλο αμερικανικό όνειρο εξανεμίζεται» / Α. Φραγκιουδάκη «κοινωνιολογία της εκπαίδευσης», 1985, σελ. 480-482.

⁵⁴ IBAN ΙΛΛΙΤΣ «Κοινωνία χωρίς σχολεία», 1976, σελ. 51.

πειθαρχίας των εργαζομένων, την εξουσία, δηλαδή, να προσλαμβάνει και να απολύει υπαλλήλους όποτε εκείνος θέλει.

Οι σχέσεις εξουσίας και ελέγχου ανάμεσα σε όλους τους φορείς της εκπαίδευσης αποτελούν πιστό αντίγραφο του ιεραρχικού καταμερισμού της εργασίας που ορίζει τις εργασιακές σχέσεις. Όπως η βαθμολογία του σχολείου και ο φόβος της αποτυχίας αποτελούν καθοριστικά κίνητρα για την επίδοση και τη συμπεριφορά των μαθητών, με τον ίδιο τρόπο ο μισθός και ο φόβος της ανεργίας ή της απόλυσης καθορίζουν την παραγωγικότητα και την προσήλωση του εργαζομένου στον ρόλο του⁵⁵.

Πέρα από την άμεση και αμφίδρομη σχέση ανάμεσα στην εκπαίδευση και την κοινωνία του οικονομικού φιλελευθερισμού, στο πεδίο της εκπαίδευσης γίνεται ολοένα πιο φανερή η τάση εξαφάνισης από τα προγράμματα διδασκαλίας μαθημάτων ανθρωπιστικής παιδείας, αφού οι ανάγκες της οικονομίας απαιτούν την αντικατάστασή τους με ειδικότητες τεχνολογικής φύσεως. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την ενίσχυση τεχνικών και επιστημονικών γνώσεων λόγω της πρακτικής τους χρησιμότητας και την ευθεία εργασιακή εφαρμογή τους. Τη μεγαλύτερη εκτίμηση στις μέρες μας απολαμβάνουν οι ανακαλύψεις, η διαρκής ανανέωση και γενικότερα ό,τι παραπέμπει στην τεχνολογία του μέλλοντος. Απεναντίας, οτιδήποτε αναφέρεται σε φιλοσοφικές θεωρίες, στο παρελθόν ή στην τέχνη θεωρείται υποδεέστερης σημασίας, ενίοτε και χάσιμο πολύτιμου χρόνου⁵⁶.

Με δεδομένη τη σχέση κυριαρχίας και υποταγής που δεσπόζει στην οικονομική ζωή, κατά πόσο εφικτή είναι η ύπαρξη του σοσιαλισμού

⁵⁵ Σάμιουελ Μπόουλς και Χέρμπερτ Γκίντις «πέρα από την εκπαιδευτική δύση: το μεγάλο αμερικανικό όνειρο εξανεμίζεται» / Α. Φραγκιουδάκη «κοινωνιολογία της εκπαίδευσης», 1985, σελ. 482-483.

⁵⁶ F. SAVATER «η αξία του εκπαιδεύειν», 2004, σελ. 154

της ισότητας και του ανθρωπισμού; Μήπως η κοινωνική ανισότητα και οι απάνθρωπες σχέσεις που χαρακτηρίζουν την κοινωνική ζωή υπαγορεύονται από την ίδια τη φύση της σύγχρονης τεχνολογίας; Η τεχνολογία μπορεί να αυξάνει τις εναλλακτικές λύσεις που η κοινωνία έχει στη διάθεσή της προκειμένου να καλύψει τις ανάγκες της, ωστόσο οι αρνητικές της επιπτώσεις υπαγορεύονται από την ύπαρξη – μέσα στη δυναμική των κοινωνικών επιλογών – σχέσεων εξουσίας και όχι από τις τεχνολογικές αναγκαιότητες. Αυτό που γεννάει σύμφωνα με τον Ρόμπερτ Μίτσελς⁵⁷ την «κυριαρχία των εκλεγμένων πάνω στους εκλέκτορες, των εξουσιοδοτημένων πάνω στους εντολοδόχους, των αντιπροσώπων πάνω στους εκπροσωπούμενους» είναι η οργάνωση. Οργάνωση σημαίνει ολιγαρχία.

Αυτό που προέχει σε μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που αποβλέπει και σε μια γενικότερη κοινωνική μεταμόρφωση είναι η ανάγκη για την ανάπτυξη της ελεύθερης ατομικότητας, καθώς και η ανάγκη να καλλιεργηθεί η συλλογικότητα χωρίς ακραίες αντιθέσεις κυριαρχίας και υποταγής, πλούτου και φτώχειας⁵⁸.

Επειδή όμως το εκπαιδευτικό σύστημα δεν μπορεί να αλλάξει από τη μια στιγμή στην άλλη, αφού μια τέτοια αλλαγή θα ερχόταν σε άμεση αντιπαράθεση με τα συμφέροντα της εξουσίας και των προνομιούχων τάξεων, αυτό που μοιάζει εφικτό είναι μια αρχική προσπάθεια μετατροπής του εκπαιδευτικού συστήματος σε θεσμού με κύκλους μαθημάτων που να καλλιεργούν την ελεύθερη ατομικότητα που αναφέρθηκε. Πριν φτάσουμε στο αίτημα ενός σχολείου ελεύθερου και

⁵⁷ R. Michels, "Political parties", 1962, p. 365.

⁵⁸ Σάμιουελ Μπόουλις και Χέρμπερτ Γκίντις «πέρα από την εκπαιδευτική δύση: το μεγάλο αμερικανικό όνειρο εξανεμίζεται» / Α. Φραγκιουδάκη «κοινωνιολογία της εκπαίδευσης», 1985, σελ. 488-489.

έπειτα στην καθολική απαίτηση της κοινωνίας για παροχή μη θεσμοθετημένης παιδείας, η καλλιτεχνική αγωγή σε συνδυασμό με τη σωστή διδασκαλία μαθημάτων και προγραμμάτων σπουδών με ανθρωποκεντρικό χαρακτήρα μπορούν να ενεργοποιήσουν τις δημοκρατικές δυνατότητες της νεολαίας, αφού η τέχνη διαθέτει τη δύναμη να κατακτήσει την ελευθερία, στην οποία άλλωστε βασίζεται η ύπαρξή της.

ΤΡΙΤΟ ΜΕΡΟΣ

ΜΟΥΣΙΚΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1. Μουσική και ακαδημαϊκό κατεστημένο

Με τον τρόπο που αξιολογήθηκε ο χαρακτήρας του εκπαιδευτικού θεσμού στα δύο πρώτα μέρη της εργασίας, δεν πρέπει να μας ξαφνιάζει καθόλου το γεγονός ότι η μουσική εκπαίδευση ακολουθεί τα πρότυπα της δυτικής μουσικής και της δυτικής εκπαίδευσης και ότι και τα δύο εκφράζουν το χαρακτήρα της δυτικής κοινωνίας.

Όπως συμβαίνει στη γενικότερη εκπαίδευση, έτσι και στη μουσική κυριαρχεί η έννοια του προϊόντος. Ο μουσικός βρίσκεται στη θέση να αποτελεί ο ίδιος ένα προϊόν και ταυτόχρονα να είναι και ο προμηθευτής του. Ο αριθμός των νέων «προϊόντων» που παράγουν οι μουσικές σχολές αυξάνονται κάθε χρόνο, ενώ η προσπάθεια για την διατήρηση υψηλών προδιαγραφών, όπως συμβαίνει και στη βιομηχανία, γίνεται όλο και πιο πιεστική. Οι τεχνικές προδιαγραφές είναι ιδιαίτερα αυστηρές και απαιτητικές: καθημερινή και επίπονη μελέτη, ασκήσεις, κλίμακες κ.λπ., κυριαρχούν στη ζωή του φιλόδοξου μουσικού σε σημείο που δύσκολα μπορεί να επιζήσει κάποια αγάπη για τη μουσική, αφού ακόμη και η ίδια η αγάπη, η εκφραστικότητα και κάθε είδους συναίσθημα αποτελούν και αυτά προϊόν διδασκαλίας και μελέτης. Η μουσικότητα θυσιάζεται στο βωμό των τεχνικών απαιτήσεων, ενώ πολλοί νέοι μουσικοί θα ήταν καλύτεροι, αν δεν είχαν τέτοια μανία με τα τεχνικά ζητήματα. Ανεξάρτητα εάν κάποιοι νέοι μουσικοί δείχνουν σημάδια πραγματικής μουσικότητας, αυτή η κατάσταση οδηγεί στην ολοένα και μεγαλύτερη επαγγελματικοποίηση της μουσικής με αποτέλεσμα τη δημιουργία τεράστιου χάσματος ανάμεσα στον επαγγελματία μουσικό – που από

μικρή κιόλας ηλικία ζει σε έναν τελείως απρόσιτο κόσμο δόξας και χρήματος – και τον ερασιτέχνη ο οποίος διστάζει ακόμη και να εμφανιστεί δημόσια γνωρίζοντας πως ό,τι και αν κάνει έχει ήδη γίνει πριν από αυτόν και μάλιστα με απείρως μεγαλύτερη τεχνική από τους επαγγελματίες.

Από τη στιγμή που ο καλλιτέχνης έχει υποχρεωθεί από την κοινωνία στο ρόλο του παραγωγού ενός «προϊόντος» που το καταναλώνουν άλλοι, και με δεδομένο ότι «το μεσοαστικό κοινό καταναλώνει τον Brecht και τον Beckett σαν κάποιες καινούριες λιχουδιές»⁵⁹, ο κόσμος της τέχνης έχει γεμίσει από ιμπρεσάριους, εκδότες, συλλέκτες δικαιωμάτων, εμπόρους έργων τέχνης και μεσάζοντες που ζουν πλουσιοπάροχα από την προώθηση και την πώληση των καλλιτεχνικών προϊόντων, συχνά χωρίς να έχουν ιδέα από τέχνη. Η μουσική, λοιπόν, είναι κυρίως αντικείμενο αγοραπωλησίας που αποσκοπεί στην παραγωγή ενός αγαθού της καλύτερης δυνατής ποιότητας και στην διανομή του σε όσο γίνεται μεγαλύτερο τμήμα του πληθυσμού.

Ανεξάρτητα από τις αρνητικές συνέπειες της υπερβολικής επαγγελματικοποίησης της μουσικής, το κακό θα ήταν μικρότερο εάν περιοριζόταν μόνο στη εκπαίδευση των επαγγελματιών μουσικών. Δυστυχώς, όμως, η εκπαίδευσή τους αντιμετωπίζεται σε μεγάλο βαθμό ως πρότυπο για τη γενικότερη μουσική εκπαίδευση, συμπεριλαμβάνοντας και τη μεγάλη πλειοψηφία, που δεν έχει πρόθεση να σταδιοδρομήσει επαγγελματικά στη μουσική. Είναι πραγματικά θλιβερό γεγονός, ότι ένας μεγάλος αριθμός δασκάλων μουσικής τόσο στα σχολεία όσο και σε πανεπιστημιακές μουσικές σχολές και ωδεία, απέτυχαν να καθιερωθούν ως μουσικοί, γι' αυτό τείνουν να

⁵⁹ ΚΡΙΣΤΟΦΕΡ ΣΜΩΛ «Μουσική, κοινωνία – εκπαίδευση», 1983, σελ. 239.

αντιμετωπίζουν την εκπαίδευση που οι ίδιοι πήραν και απέτυχαν να την εμπεδώσουν, ως πρότυπο για τη λειτουργία τους, οπουδήποτε κλήθηκαν να διδάξουν⁶⁰.

Η προσωπική μου εμπειρία⁶¹ από όλους τους χώρους στους οποίους βρέθηκα ως μαθητής και αργότερα φοιτητής είτε ως εκπαιδευτικός, μου έδειξε ότι η μουσική εκπαίδευση στην Ελλάδα καθόλου δεν διαφοροποιείται σε σχέση με την παγκόσμια βιομηχανία μουσικής εκπαίδευσης τόσο όσον αφορά την ουσία της, αλλά και όσο η τελευταία αφορά το επίπεδο και τον τρόπο σκέψης και λειτουργίας των δασκάλων μέσα στο εκπαιδευτικό θεσμό. Η Ελλάδα, ωστόσο, μέσα στο γενικότερο χάλι που χαρακτηρίζει κάθε οργανωμένο θεσμό της, έχει και ένα επιπλέον λειτουργικό μειονέκτημα που δεν μπορεί να αμφισβητηθεί από κανέναν. Αρκετοί εκπαιδευτικοί, κυρίως όσοι στελεχώνουν με την παρουσία τους καίριες θέσεις στην εκπαιδευτική πυραμίδα, επιλέγονται να διδάξουν είτε στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση είτε σε πανεπιστημιακά μουσικά ιδρύματα με κριτήρια καθόλου αξιοκρατικά, αφού κριτήρια για την επιλογή τους δεν αποτελούν η συνολική γνώση, η διάθεση προσφοράς, ο βαθμός ουσιαστικής επικοινωνίας με τους μαθητές – φοιτητές ή το επίπεδο μιας γενικότερης διανοητικής και ηθικής καλλιέργειας, αλλά η εκτίμηση που ο υποψήφιος εκπαιδευτικός χαίρει σε ένα αυστηρά κλειστό κύκλωμα δημοσίων σχέσεων – αποτελούμενο από πρόσωπα που με το θεσμικό ρόλο που τους προσφέρθηκε έχουν τη δύναμη να διαμορφώσουν μια κατάσταση όπως βολεύει στους ίδιους και το σινάφι τους – όπου κυριαρχούν χειραψίες και χαμόγελα, προφανώς όχι για την κατάσταση της μουσικής εκπαίδευσης, και πάνω από όλα η

⁶⁰ ΚΡΙΣΤΟΦΕΡ ΣΜΩΛ «Μουσική, κοινωνία – εκπαίδευση», 1983, σελ. 280-282.

⁶¹ Οι σελίδες 53-58 εκφράζουν και αποτελούν απόψεις του γράφοντος.

διάθεση αμοιβαίων εξυπηρετήσεων με πομπούς και αποδέκτες τα ίδια ακριβώς πρόσωπα.

Ο δάσκαλος που επιλέχτηκε με τέτοιες διαδικασίες και με αντάλλαγμα την πίστη του στο σύστημα που τον επέλεξε θα προσφέρει τις υπηρεσίες του διδάσκοντας τη δυτική κλασική παράδοση, όσο καλά τη γνωρίζει και περίπου όπως ο ίδιος τη διδάχτηκε. Επιπλέον, περιορίζει τη δραστηριότητά του σε όσους έχουν αποδείξει, μυθοποιώντας τον και αποδεχόμενοι την εξουσία του πάνω τους, ότι ταυτίζονται με τη γραμμή που χάραξε και είναι έτοιμοι να πειθαρχήσουν στην «αυθεντία». Παρέχει ένα σύνολο άχρηστων πραγμάτων που σύντομα θα ξεχαστούν από όλους και αξιολογεί μέσα από ένα σύστημα εξετάσεων κύρους και σοβαροφάνειας το βαθμό αφομοίωσης της τυποποιημένης γνώσης από την πλευρά των μαθητών – φοιτητών και τελικά την μουσική τους ικανότητα, όπως θέλει να πιστεύει, άσχετα εάν ο ίδιος δεν τη διέθετε ποτέ. Αλλά, ακόμη και αν τη διέθετε, ποτέ η μετάδοσή της δε θα καθίστατο δυνατή λόγω του χαρακτήρα και της φύσης της μουσικής εκπαίδευσης της βιομηχανικής κοινωνίας που ο δάσκαλος υπηρετεί, η οποία απομονώνοντας κάθε δημιουργικό στοιχείο που υποδηλώνει παρέκκλιση από τη γενική γραμμή, ενίοτε και απειλή, συνθλίβει την ατομικότητα που σε διάφορα σεμινάρια και ημερίδες για την εκπαίδευση όλοι την εξυμνούν. Την ίδια περίπτωση αντιμετώπιση από το σύστημα, αυτή της περιθωριοποίησης, τυγχάνουν και όσοι εκπαιδευτικοί παρεκκλίνουν από τους στόχους που θέτει στην ιεραρχία της εκπαίδευσης και όποτε αυτό συμβαίνει είτε πρόκειται για άτομα με τρομακτικά τυπικά προσόντα που εντυπωσιάζουν και τον πιο κακοπροαίρετο είτε εξυπηρετεί και το ίδιο το σύστημα, αφού μια τέτοια επιλογή, όποτε το κράτος θυμάται πως πρέπει να λειτουργήσει μερικές

φορές και αξιοκρατικά, από τη μια πλευρά ενισχύει την αξιοπιστία του, ενώ από την άλλη, δίνει την εικόνα ενός «ανοιχτού» θεσμού όπου όλες οι απόψεις συνυπάρχουν για το καλό της εκπαίδευσης και κυρίως των εκπαιδευομένων· στην ουσία όμως, αυτό που προσφέρει είναι μια επίφαση δημοκρατικοποίησης ενός θεσμού που έχει αποδεχτεί πως αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους ενισχυτικούς παράγοντες της κοινωνικής ανισότητας.

Η παντελής απουσία καλλιτεχνικής αγωγής σε κάποια σχολεία, λόγω έλλειψης οικονομικών πόρων καθώς και ο συντηρητικός χαρακτήρας που την συνοδεύει, όπου αυτή προσφέρεται, έχει τεράστια σημασία για την διαπαιδαγώγηση της νέας γενιάς για την οποία όλοι κόπτονται επαινώντας την και προσδοκώντας πολλά από αυτήν στο μέλλον, για τον απλούστατο λόγο ότι το σχολείο έχει να συναγωνιστεί πολλά «αντισχολεία» και κάθε γνώση που δεν παρέχεται από αυτό υποκαθίσταται από άλλους θεσμούς. Ζώντας σε μια εποχή που θέλοντας και μη βομβαρδιζόμαστε από πλήθος πληροφοριών κάθε κοινωνία διεκδικεί μερίδιο από την κουλτούρα της νεολαίας καθώς όλοι θέλουν να την έχουν με το μέρος τους αφού αυτό υπαγορεύει το συμφέρον της άρχουσας τάξης. Αποτέλεσμα της ανικανότητας του εκπαιδευτικού θεσμού κάθε βαθμίδας να προσφέρει στους ενδιαφερόμενους την καλλιέργεια μιας ουσιαστικής καλλιτεχνικής κουλτούρας είναι η μεταβίβαση του ρόλου ανάδειξης και προβολής προτύπων από την εκπαίδευση στα Μ.Μ.Ε.

Η ελληνική κοινωνία στην πλειοψηφία της επιζητά την εικόνα αντί της πραγματικότητας, το «φαίνεσθαι» αντί του «είναι». Επιζητά την κατανάλωση εύπεπτης πνευματικής τροφής ώστε να μη χρειάζεται να ψάξει ο ίδιος να την βρει, να του δοθεί έτοιμη και να πέσει για ύπνο

ήσυχος χωρίς να προβληματιστεί και χωρίς να νιώσει τύψεις για τον αν εξετέλεσε τα πνευματικά του καθήκοντα. Εδώ έρχονται τα ΜΜΕ να τον επιβεβαιώσουν την ορθότητα της επιλογής του και αναλαμβάνουν να του προσφέρουν δωρεάν «διαπαιδαγώγηση» στο σπίτι του είτε διαφημίζοντας μουσικούς, τραγουδιστές ως επί το πλείστον, και μουσικές που ουδεμία σχέση έχουν με αυτό που αποκαλούμε «τέχνη» είτε «πουλώντας» του την προσωπική ζωή ηρώων τηλεριάλιτυ, οι οποίοι προκειμένου να αποκτήσουν χρήμα και δόξα εύκολα και χωρίς ιδιαίτερο κόπο και με αποκλειστικό προσόν μια όσο το δυνατόν καλύτερη εξωτερική εμφάνιση, αδιαφορούν τόσο για την αξιοπρέπειά τους όσο και για το γεγονός ότι αξιολογούνται ο όποιες ικανότητες υπάρχουν από αδαείς προσωπικότητες του χώρου, αλλά κυρίως αδιαφορούν, ίσως και από άγνοια, για το ότι όσο μιλούν και εμφανίζονται δημόσια τόσο εκτίθενται μην έχοντας να πουν τίποτε ουσιαστικό όχι μόνο για ό,τι συμβαίνει στον κόσμο, αλλά και για το ίδιο το αντικείμενο της ενασχόλησής τους.

Στον αντίποδα της λεγόμενης εμπορικής pop μουσικής προβάλλεται και η λεγόμενη «έντεχνη» μουσική λες και αυτοί που επινόησαν τη ονομασία της ανακάλυψαν και τα κριτήρια στα οποία στηρίζουν το χαρακτηρισμό της, κριτήρια που τη διαφοροποιούν από τις άλλες μουσικές, τις «μη έντεχνες». Με τον ίδιο τρόπο που αναδεικνύονται τα πρότυπα της pop μουσικής, προωθούνται και οι «έντεχνοι» μουσικοί με τη διαφορά ότι παρουσιάζονται με περισσότερη σοβαρότητα και κύρος και χαίρουν γενικότερης αναγνώρισης σαν να πρόκειται αυτοί να ξεκινήσουν την πολιτιστική επανάσταση που έχει ανάγκη ο τόπος. Η βιομηχανία της αγοράς με τις εταιρίες παραγωγής δίσκων, τις διαφημίσεις, τις πωλήσεις και την οργάνωση παραγωγών με

τεράστιο κόστος και σε μεγάλους χώρους, τις δημόσιες σχέσεις και τους μεσάζοντες δίνουν και παίρνουν σε αυτήν τη χώρα με αποτέλεσμα να εμφανίζονται σε όλες τις μεγάλες συναυλίες ή σε θεσμοθετημένα φεστιβάλ και σε κάθε πολιτιστική αφορμή τα ίδια πρόσωπα μονοπωλώντας το ενδιαφέρον του ίδιου πάντοτε κοινού και στερώντας τη δυνατότητα από ένα άλλο μέρος του να ακούσει κάτι διαφορετικό το οποίο ενδεχομένως να τον εκφράζει έχοντας βαρεθεί να του πασάρεται η ίδια μουσική ή ενδεχομένως να του αρέσει και να τον εκφράζει κάτι που μην έχοντας εμπορικότητα, διαθέτει ωστόσο ποιότητα και είναι δυνατόν να ξυπνήσει κάποιους από τον πνευματικό λήθαργο, δεν πρόκειται να του προσφερθεί ποτέ, όπως δεν πρόκειται να προσφερθεί η δυνατότητα μιας ευρύτερης παρουσίασης διαφόρων μορφών τέχνης και σε αυτούς που τις δημιουργούν.

Η ευθύνη, λοιπόν, της εκπαίδευσης είναι μεγάλη. Για να αποτινάξει κάποιος την υποκουλτούρα πρέπει να έχει κουλτούρα. Με το συντηρητισμό που υπάρχει στη μουσική εκπαίδευση το μόνο που πετυχαίνεται είναι η εξασφάλιση παραγωγής προϊόντων για όσους αντέχουν την ακαδημαϊκή επιβολή και πίεση και η αηδία απέναντι στην τέχνη όσων δεν τους δόθηκε η ευκαιρία ούτε να δημιουργήσουν μια δική τους ιδέα ούτε να ευχαριστηθούν μια ιδιαίτερη μουσική εμπειρία. Ο απεγκλωβισμός από κάθε μουσικό απόβλητο που χτυπάει την πόρτα της καλλιτεχνικής μας ανάγκης, γιατί όλοι έχουμε ανάγκη την τέχνη, αφού η ίδια η ζωή είναι για κάποιους τέχνη, δεν επέρχεται με αφορισμούς, απαγορεύσεις, ούτε με ευχολόγια όπως αυτά που ακούμε συνήθως από προϊσταμένους ή από βετεράνους σύμβουλους της δημόσιας εκπαίδευσης. Χρειάζεται αληθινή πνευματική καλλιέργεια και κριτικός στοχασμός ώστε κάθε μαθητής να αξιολογεί μια κατάσταση προτού τη

δεχτεί ή την απορρίψει. Χρειάζεται να υπάρχουν δάσκαλοι ελεύθεροι από συμβατικότητα, ανοιχτά πνεύματα με σεβασμό στο έργο τους και στο μαθητή ώστε ελεύθερος ο μαθητής και με γνώσεις να έχει την ευχέρεια να επιλέγει μόνο ό,τι τον εκφράζει όσο περίεργη, ασυνήθιστη ή και παρεξηγήσιμη μπορεί να είναι η επιλογή του.

Ανεξάρτητα από μεμονωμένα επιτεύγματα σύγχρονων συνθετών η μουσική εμπειρία στα πλαίσια της έντεχνης δυτικής παράδοσης παραμένει ουσιαστικά αναλλοίωτη, αφού ο υπέρμετρος ακαδημαϊσμός σε συνδυασμό με την αυστηρά συντηρητική διδασκαλία οδήγησαν μεν σε μια εξέλιξη των διαφόρων μορφών σύνθεσης και των καλλιτεχνικών ρευμάτων τα χαρακτηριστικά της, ωστόσο, παρέμειναν ίδια. Η μουσική είναι αποκομμένη από το λαό, ακόμη και από το άμεσο ακροατήριό της, εξακολουθούν να τη συνθέτουν άρτια εκπαιδευμένοι και απόμακροι ειδικοί και εξακολουθεί να παίζεται από επαγγελματίες μουσικούς και να διδάσκεται από αποτυχημένους εκτελεστές. Δεν συμμετείχαν ενεργά σε αυτό που παίζουν, αλλά διεκπεραιώνουν υπαλληλική εργασία, ενώ το κοινό παραμένει αποκομμένο από τη δημιουργική διαδικασία παρά τα κόλπα ορισμένων συνθετών που προσπαθούν να δημιουργήσουν απομιμήσεις κάποιας συμμετοχής. Η φιλοσοφία της μοντέρνας τέχνης έφτασε σε τέτοιο βαθμό υπερβολής ώστε κανείς από τώρα και στο εξής δε θα θεωρείται ικανός συνθέτης, αν δεν έχει ολοκληρώσει τις επιστημονικές του σπουδές στην ψυχολογία της ακοής, την ανάλυση του ήχου με υπολογιστές, τη δομή της γλώσσας και των μηχανισμών του ανθρώπινου εγκεφάλου, πολλοί αξιόλογοι συνθέτες, με τέτοιου χαρακτήρα παραστρατήματα της σκέψης, σπαταλούν τις δημιουργικές τους δυνατότητες με τελείως αντιπαραγωγικές μεθόδους. Το δυναμικό πνεύμα αναζήτησης έχει πια βαρύνει από το δυναμικό υπερφόρτωμα με

ξεπερασμένες επιστημονικές έννοιες, που ουδεμία σχέση έχουν με τη μουσική δημιουργία.

Γύρω στα 1960 εμφανίστηκε η rock μουσική, η οποία ανεξάρτητα από την καλλιτεχνική της αξία, βασίστηκε στη δυσαρέσκεια της νέας γενιάς ενάντια στις αξίες της προηγούμενης. Υιοθέτησε νέες μουσικές αξίες που δήλωναν άρνηση για τις προϋπάρχουσες, περιορίστηκε η αρμονία σε ελάχιστες συγχορδίες, δόθηκε έμφαση στο ρυθμό, άλλαξε ο ήχος με τη χρήση της ηλεκτρικής ενίσχυσης. Η απλότητα που τη χαρακτήριζε αποτελούσε την κύρια δύναμή της, ενώ επίσης βασιζόταν σε νέα είδη τεχνικής εκλέπτυνσης, που ήταν άγνωστα στους μουσικούς των ωδείων⁶².

Υπάρχουν, ακόμη, μουσικές παραδόσεις σε όλο τον κόσμο που ουδέποτε διδάχτηκαν ή ακούστηκαν σε σχολεία, ίσως γιατί δεν γράφουν τη μουσική τους σε παρτιτούρα, ίσως γιατί το δημιουργικό πνεύμα ήταν αυτό που κυριαρχούσε, στοιχείο που για τη δύση δεν μπορεί να αποτελέσει εκπαιδευτικό στόχο.

«Καλλιτεχνική αγωγή υπάρχει από τη στιγμή που ο μαθητής μαθαίνει από την τέχνη, από τη στιγμή που προσχωρεί συνειδητά σε μια καλλιτεχνική κουλτούρα, μαθαίνει κάτι για τον εαυτό του ώστε να επιλύει προβλήματα και να εντάσσεται σε μια ανθρώπινη κουλτούρα που προάγει το στοχασμό. Από αυτή την άποψη κανένα μάθημα δεν έχει παιδαγωγικό χαρακτήρα. Μία γνώση αποκτά παιδαγωγικό χαρακτήρα αν ο μαθητής ενεργοποιείται, μαθαίνει από αυτήν κάτι που να του δίνει πρόσβαση στον κόσμο και στον εαυτό του και αν έχει γι' αυτόν νόημα και γοητεία»⁶³.

⁶² ΚΡΙΣΤΟΦΕΡ ΣΜΩΛ «Μουσική, κοινωνική – Εκπαίδευση», 1983, σελ. 245-248.

⁶³ ΙΖΑΜΠΕΛ ΑΡΝΤΟΥΕΝ «Η καλλιτεχνική αγωγή στο σχολείο», 2000, σελ. 59.

Σήμερα υπάρχει ένας μικρός αλλά αυξανόμενος αριθμός μουσικών, που έχοντας κουραστεί από τις συμβάσεις της δυτικής παράδοσης, δίνει προτεραιότητα στη δημιουργική διαδικασία επιστρέφοντας στις αυτοσχεδιαστικές ρίζες της μουσικής. Ο αυτοσχεδιασμός δεν αποτελεί απλώς μια τεχνική που τη συναντούμε κυρίως στη jazz και σε παραδοσιακές φόρμες διαφόρων λαών. Είναι παιδαγωγική μέθοδος που μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές όχι μόνο να αναπτύξουν τις μουσικές τους ικανότητες, αλλά απελευθερώνοντας τις δημιουργικές τους δυνάμεις και τον εσωτερικό τους κόσμο να αισθανθούν ελεύθεροι, αφού «το δημιουργικό στοιχείο είναι προϊόν της ελευθερίας»⁶⁴

2. ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ: Έννοια και χρησιμότητα

Αυτοσχεδιασμός σημαίνει «δημιουργώ κάτι μόνος μου». Δίπλα σε αυτόν τον απλοϊκό ορισμό, θεωρώ σκόπιμο να παραθέσω και κάποιους άλλους ορισμούς που να διασαφηνίζουν την έννοια και την ευρύτητα της σημασίας του.

Leo Smith: «Η ικανότητα να οργανώσεις στιγμιαία τον ήχο, τη σιωπή και το ρυθμό με το σύνολο της δημιουργικής σου νοημοσύνης».

Peter Riley: «Η διεύρυνση της ευκαιρίας».

Ludwig Wittgenstein: «Αν σαν αιωνιότητα δεν εννοούμε την άπειρη χρονική διάρκεια αλλά την αχρονικότητα, τότε ζει αιώνια αυτός που ζει στο παρόν».

J. S. Petri: «Όταν η αυτοσυγκέντρωση και η εφαρμογή είναι άμεσα συνδεδεμένες η μία με την άλλη».

⁶⁴ Elly Basic «ο αυτοσχεδιασμός ως δημιουργικό μήνυμα» / W. STUMME «Ο αυτοσχεδιασμός», 1988, σελ. 56.

Tony Oxley: «δεν έχω καμία αμφιβολία για την αξία του αυτοσχεδιασμού. Για μένα υπήρξε ο πιο αποφασιστικός παράγοντας της ζωής μου, κοινωνικά, πολιτικά και μουσικά».

John Stevens: «Οι περισσότεροι αναφέρονται στην ελευθερία του μουσικού να παίζει, να συμμετέχει ισότιμα σε μια ομάδα χωρίς να είναι απαραίτητο να πρέπει να φτιάξει ένα επεξεργασμένο προϊόν⁶⁵. Ο αυτοσχεδιασμός δεν οργανώνεται απαραίτητα από αυτούς που έχουν γνώση. Από τη φλογέρα του βαλκάνιου βοσκού μέχρι τον ρυθμικό αυτοσχεδιασμό που κάνει το νεγράκι πάνω σε ένα σκουπιδοτενεκέ στη Ν. Ορλεάνη, το νόημα είναι το ίδιο. Αυτοσχεδιάζουν όπως είναι η φύση τους, με παραμέληση –ή λόγω άγνοιας – των ακαδημαϊκών κανόνων της «γραπτής μουσικής» δημιουργώντας μια πλούσια έκφραση με απροσδιόριστες τονικότητες, ρυθμούς και μορφές που δεν γνωρίζουν καμία ακαδημαϊκή συμμετρία, αλλά και με απαραβίαστες λογικές σχέσεις.

Ο αυτοσχεδιασμός διακρίνεται σε κοινωνικο-ιατρική μουσικοθεραπεία και κοινωνική παιδαγωγική με βασικό στόχο την ανάπτυξη μιας σταθερής προσωπικότητας στο παιδί, την δημιουργική προσωπικότητα του μέλλοντος ενήλικου. Στη μουσικοθεραπεία, η θεραπευτική αγωγή καθορίζεται από τον γιατρό. Εδώ δεν πρόκειται για τη μουσική αλλά για τον ασθενή. Το ίδιο συμβαίνει και στην παιδεία: εδώ η μουσική είναι το μέσο. Αυτό ισχύει και για τη μουσική διδασκαλία, γιατί το παιδί διαμορφώνεται μουσικά μόνο όταν μεγαλώνοντας περισώσει τη φαντασία του. Μέχρι τότε η μουσική είναι το μέσο για την ανάπτυξή του.

Δεν πρέπει να δημιουργούμε στα παιδιά άγχος και πίεση για τον τρόπο με τον οποίο «πρέπει» να αυτοσχεδιάσουν ούτε να τους θέσουμε

⁶⁵ Σάκης Παπαδημητρίου «το βιβλίο του Ντέρεκ Μπαίηλυ για τον αυτοσχεδιασμό» (Derek Bailey *Improvisation its nature and practice in music*, Λονδίνο 1980), σελ. 35.

κανόνες, γιατί όταν οι τεχνικές γνώσεις υπερτερούν της ίδιας της μουσικής, ο σκοπός της οδηγεί στα ίδια αποτελέσματα που συναντούμε και στα υπόλοιπα μαθήματα μουσικής διδασκαλίας. Οι μικροί μαθητές πρέπει να ενεργήσουν με μοναδικό κίνητρο τον αυθορμητισμό τους. Είναι αναγκαίο να γίνει κατανοητό ότι χωρίς αυθορμητισμό δεν υπάρχει αυτοσχεδιασμός, ο αυθορμητισμός είναι η πρώτη και αναπόφευκτη φάση της δημιουργίας. Θα πρέπει συνεπώς να αφήσουμε τους μαθητές να εκφραστούν ελεύθερα χωρίς προκαθορισμένα στάδια, γιατί αλλιώς θα πρόκειται για κατευθυνόμενο και όχι αυθόρμητο επίτευγμα. Όταν τους επιτρέψουμε να εκφραστούν στην περιοχή που είναι ικανότερα, θα αποκτήσουν και μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση.

Ο αυτοσχεδιασμός είναι απαραίτητο στοιχείο της μουσικής, αλλά και της γενικότερης εκπαίδευσης, στενά συνδεδεμένο με τη συνολική διαδικασία της διαπαιδαγώγησης. Είναι σημαντικό στην εκπαίδευση να συνυπάρχουν τεχνικές γνώσεις και φαντασία, ώστε να αλληλοσυμπληρώνονται προς όφελος των ίδιων των μαθητών. Η δημιουργικότητα δεν είναι αυτοσκοπός, αλλά μέθοδος διανοητικής εξάσκησης των μαθητών ώστε να αναπτύξουν μια σταθερή προσωπικότητα ικανή να επικοινωνεί. Ο αυθορμητισμός πρέπει να στοχεύει στην αγωγή⁶⁶.

Η εποχή μας χρειάζεται τον ομαδικό αυτοσχεδιασμό για παιδαγωγικούς και δημιουργικούς σκοπούς. Με τον ομαδικό αυτοσχεδιασμό τα μέλη της ομάδας, μουσικοί και μη, ζουν μια δημιουργική αυτοπραγμάτωση ως μια μορφή επικοινωνίας που μπορεί να πάρει ακόμη και χαρακτήρα διαλογισμού ή και έκστασης. Αυτή η

⁶⁶ Elly Basic «Ο αυτοσχεδιασμός ως δημιουργικό μήνυμα» / W. STUMME «Ο αυτοσχεδιασμός», 1988, σελ. 56-77.

κατάσταση έχει ως αποτέλεσμα τη διεύρυνση της γνωστικής συνείδησης, καθώς και την ψυχική απελευθέρωση όσων μετέχουν στη διαδικασία. Στα σχολεία, όπου εφαρμόζεται ο αυτοσχεδιασμός, εφαρμόζεται ως μέσο για τη δημιουργία μουσικής συνείδησης. Ο γνήσιος ομαδικός αυτοσχεδιασμός ολοκληρώνεται όχι με την αναφορά ως προς ένα εξωτερικό σημείο, αλλά με την χωρίς λέξεις αντίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων. Μόνο έτσι αποκτά νόημα. Ακόμη, και να καθοδηγήσει ο δάσκαλος έναν τέτοιου είδους ομαδικό αυτοσχεδιασμό πρέπει να εγκαταλείψει την παραδοσιακή τοποθέτηση των μαθητών προς μια κυκλική διάταξη που να εξυπηρετεί την οπτική και ακουστική επικοινωνία των μαθητών⁶⁷. Ανεξάρτητα από τα σχολεία, «ο ομαδικός αυτοσχεδιασμός γίνεται σύμφωνα με τα κοινά σημεία της παιδείας, των στόχων και των θεμάτων (των μουσικών) και έχει ενδιαφέρον ως εκεί που φτάνει το υλικό. Όταν δεν υπάρχει κάτι ακόμα για να αναπτυχθεί, πρέπει να σταματά»⁶⁸.

Σχετικά με τον αυτοσχεδιασμό στη Jazz μουσική, πέρα από το γεγονός ότι αποτελεί το πιο ουσιαστικό, ίσως, από τα χαρακτηριστικά της, η σημερινή διδασκαλία της Jazz μουσικής δεν είναι παρά μία ακόμη ένδειξη της τυποποίησης της μουσικής πρακτικής σ' όλο τον κόσμο της δυτικής μουσικής.

Οι μουσικοί του Blues και της Jazz, αρνήθηκαν να αφομοιωθούν μέσα στις συμβάσεις της δυτικής αισθητικής. Τις πρώτες δεκαετίες του αιώνα μας, δεν είχαν καμία απολύτως εκπαίδευση, τουλάχιστον με την τυπική έννοια της λέξης. Υπήρξαν απλώς ορισμένοι, όπως για παράδειγμα ο Duke Ellington, που είχαν γερές βάσεις στην κλασική

⁶⁷ Lilli Friedemann: «συναντήσεις με τον ομαδικό αυτοσχεδιασμό» / W. STUMME «Ο αυτοσχεδιασμός», 1988, σελ. 85-87.

⁶⁸ Σάκης Παπαδημητρίου «το βιβλίο του Ντέρεκ Μπαίηλυ για τον αυτοσχεδιασμό» (Derek Bailey Improvisation its nature and practice in music, Λονδίνο 1980), σελ. 35.

παράδοση και βρήκαν τον δρόμο τους στην Jazz. Αξίζει να ειπωθεί ότι οι περισσότεροι μουσικοί της Jazz προέρχονταν από διάφορα πολιτιστικά και κοινωνικά στρώματα. Ο καθένας από αυτούς έμαθε τις βάσεις του οργάνου του και συνεχίζοντας μόνος τα κατάφερε να αναπτύξει τον προσωπικό του τρόπο παιχνιδιού και έκφρασης. Αυτό δεν σημαίνει πως δεν δούλεψε σκληρά ώστε να αποκτήσει τις διάφορες τεχνικές που θα τον βοηθούσαν να εκφραστεί, αλλά αδιαφόρησε για ό,τι δεν του χρειαζόταν.

Αρχικά, μεγάλο μέρος της μαθητείας βασίστηκε στη μίμηση άλλων μουσικών που ο καθένας μπορούσε να ακούσει είτε ζωντανά είτε από ηχογραφήσεις. Αυτή η άτυπη μορφή ευκαιριακής εκπαίδευσης, ενεθάρρυνε την ατομική ευρηματικότητα και την ανάπτυξη της αυτοσχεδιαστικής ικανότητας. Η οικουμενικότητα αυτής της μουσικής με τις αμέτρητες συνεργασίες μεταξύ των μουσικών συνέβαλε επίσης προς την ίδια κατεύθυνση, αφού έρχονταν σε επαφή με εκτελεστές που είχαν άλλο ήχο και διαφορετικό στυλ παιχνιδιού. Ακόμη και στις γραμμένες ενορχηστρώσεις, οι ενορχηστρωτές ακολουθούσαν τις ιδιαίτερες ικανότητες και προτιμήσεις των μουσικών που έπαιζαν κάθε φορά στην ορχήστρα χωρίς να δεσμεύουν το στυλ τους. Όταν μία τέχνη είναι πραγματικά ζωντανή και αληθινή, αρνείται την κωδικοποίηση και την επιβολή κανόνων γούστου και πρακτικής, που τα σχολεία από την ίδια τους τη φύση επιβάλλουν.

Είναι σημαντικό να γνωρίζουμε ότι υπάρχουν και άλλες μέθοδοι εκπαίδευσης, τυπικές και άτυπες, εξίσου έγκυρες και αποτελεσματικές με εκείνες της δυτικής μουσικής παράδοσης στην οποία, χάριν της ατομικής δεξιοτεχνίας και της τυποποίησης της τεχνικής, θυσιάζονται ουσιαστικά στοιχεία της μουσικότητας. Η δεξιοτεχνία βοηθά τον αυτοσχεδιαστή να

εκφραστεί όπως ο ίδιος αισθάνεται· δεν πρέπει να αποτελεί αυτοσκοπό γιατί κάτι τέτοιο συνεπάγεται το τίμημα της απώλειας της μουσικής συλλογικότητας και της δυνατότητας να συμμετέχουν όλοι, όχι μόνο ως ακροατές, αλλά και ως δημιουργοί.

Ο αυτοσχεδιαστής γνωρίζει ποιες τεχνικές θα χρειαστεί μόνο χρησιμοποιώντας τις και ακόμη, πρέπει να νιώσει ελεύθερος να αποφασίσει τι ακριβώς του χρειάζεται να μάθει⁶⁹. Ο Donald Barthelme παρομοιάζει το Jazz Session με μονομαχία και αναγνωρίζει την ανάγκη σκληρής μελέτης όσο αυτή εξυπηρετεί τη διαδικασία του αυτοσχεδιασμού: «Εφόσον η πιο σημαντική πλευρά της Jazz είναι ο αυτοσχεδιασμός, είναι φυσικό οι σοβαροί καλλιτέχνες αυτής της μουσικής να μελετούν πολλές ώρες και να αγωνίζονται να τελειοποιηθούν στην τέχνη τους»⁷⁰.

Δεν είναι απλώς η στενομομαλιά ενός ακαδημαϊκού ιδρύματος, αλλά οι περιορισμοί και οι τυποποιήσεις της ίδιας της δυτικής κοινωνίας, η οποία θυσιάζει τις εμπειρίες της ζωής για χάρη της παραγωγής «προϊόντων»⁷¹. Αυτά, βέβαια, αφορούν κυρίως τους μουσικούς, που αυτοσχεδιάζουν έχοντας τις γνώσεις, καθώς και το τεχνικό και ηχητικό υλικό για να το κάνουν. Ωστόσο, ο αυτοσχεδιασμός στο σχολείο εξυπηρετεί παιδαγωγικούς σκοπούς και αρκεί από μόνος του για να πετύχει πραγματικά θαύματα στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών.

Ο πρώτος που έδωσε ώθηση να αποδοθούν παιδαγωγικοί σκοποί στον μουσικό αυτοσχεδιασμό ήταν ο J.J. Rousseau (1712-1778). Οι προθέσεις του έχουν σκοπό την εκμάθηση της μουσικής και τη σύλληψη

⁶⁹ ΚΡΙΣΤΟΦΕΡ ΣΜΩΛ «Μουσική, Κοινωνία, Εκπαίδευση» 1983, σελ.286-292.

⁷⁰ DONALD BARTHELME «Ο βασιλιάς της τζαζ» / περιοδικό Jazz & Jazz Μάιος 1997, τεύχος 50, σελ.36.

⁷¹ ΚΡΙΣΤΟΦΕΡ ΣΜΩΛ «Μουσική, Κοινωνία, Εκπαίδευση» 1983, σελ.288.

της με τη βοήθεια του αυτοσχεδιασμού και όχι την ίδια την ερμηνεία, η οποία από μόνη της δεν αποτελεί ένδειξη ότι έχουν συλληφθεί οι πνευματικές παιδευτικές του διαστάσεις, αλλά αυτές μπορούν να προκύψουν μόνο μέσω μιας αυτοσχεδιαστικής δραστηριότητας.

Στο μουσικό αυτοσχεδιασμό συχνά δίνεται η εντύπωση μιας απρογραμματίστης ενέργειας που εξαντλείται στο κενό. Αυτό που πρέπει να ειπωθεί είναι ότι ο αυτοσχεδιασμός δεν διαμορφώνει τη φαντασία, αλλά την αναπτύσσει. Ο ίδιος ο αυτοσχεδιασμός δεν «αυτοσχεδιάζει». Χρειάζεται εντατική προετοιμασία και δέσμευση που φυσικά κανείς δεν θέλει να έχει εκ των προτέρων. Πρέπει να θεωρεί το απρόβλεπτο ως κάτι δεδομένο και να μην έχει ως αποτέλεσμα μια κατάσταση διέγερσης χωρίς νόημα· δεν μπορεί να εξελιχθεί χωρίς τη διάθεση για κάποια τάξη είτε αυτή αφορά έναν απλό κανόνα παιχνιδιού είτε κάποια αυστηρά μορφολογική ρύθμιση. Αυτό που έχει νόημα είναι η σύνδεσή του με μεγαλύτερους συσχετισμούς σε μια ιδέα.

Μια άλλη εσφαλμένη εκτίμηση σχετικά με τον αυτοσχεδιασμό είναι ότι πολλές φορές θεωρείται ως αντι-διανοητικός, ένα αντίβαρο δηλαδή προς την διανοητική υπερφόρτιση του μαθητή, πράγμα το οποίο δεν θέτει καμία πνευματική απαίτηση και εντάσσεται και σε άλλες υποχρεώσεις του σχολείου. Αυτό που ουσιαστικά ισχύει, είναι όπως όλες οι μορφές παιχνιδιού, αλλά και ακροάσεως, εξαιρετικά περίπλοκη, συναισθηματική και διανοητική πράξη, είτε συνειδητή, είτε προσυνειδητή, είτε ασυνείδητη και επιπλέον, απαιτεί τόσο ψυχικές όσο και φυσικές δυνάμεις. Μουσική ακρόαση και μουσικός αυτοσχεδιασμός είναι δύο διαφορετικής μορφής δραστηριότητες χωρίς ωστόσο να βρίσκονται σε αντινομία μεταξύ τους.

Ο αυτοσχεδιασμός είναι αυθόρμητο μουσικό βίωμα που, αν και μπορεί κατά τη διάρκεια της εκτέλεσης να αποκλείσει προσωρινά τη λογική, συνοδεύεται πάντα από κριτικό συλλογισμό. Μεγάλη παιδαγωγική σημασία μετά τη διαδικασία έχουν οι συζητήσεις των αποτελεσμάτων της με τους μαθητές, που έχουν να κάνουν με το υλικό που έπρεπε να προκύψει και με τον επιδιωκόμενο σκοπό. Ο κριτικός σχολιασμός προϋποθέτει την ψυχολογική επιδεξιότητα του παιδαγωγού ώστε να μην αισθανθούν τα παιδιά ότι κρίνονται ή ότι απέτυχαν και χάσουν την αυτοεκτίμησή τους.

Ο αυτοσχεδιασμός μπορεί να αναπτύξει και τις εκτελεστικές ικανότητες των μαθητών, να τους παρακινήσει να μάθουν να παίζουν σωστά και να τους εισάγει στη μουσική μάθηση. Μεταδίδει κίνητρα, δημιουργεί ευαισθητοποίηση της δυνατότητας ακροάσεως, η οποία έχει θετικό αποτέλεσμα και στην πρόσληψη έργων ακόμη και του παραδοσιακού χώρου.

Στα πλαίσια της χρησιμότητας του αυτοσχεδιασμού στην εκπαίδευση, έχουν δημιουργηθεί διάφορες ομάδες που πειραματίζονται πάνω σε μουσικά, εικαστικά και θεατρικά παιχνίδια. Παρά την αντικειμενική χρησιμότητα του αυτοσχεδιασμού, τα σχολεία δεν συμερίζονται την ίδια άποψη είτε λόγω ελλείψεως υλικοτεχνικής υποδομής και οικονομικών πόρων είτε λόγω της προκατάληψης με την οποία αντιμετωπίζεται. Ακόμη, σημαντικό είναι να υπάρχουν ειδικά καταρτισμένοι γι' αυτό το σκοπό δάσκαλοι. Ο αυτοσχεδιασμός στην τάξη προσφέρει ακόμη μεγαλύτερη ισότητα ευκαιριών για μάθηση, καθώς υπάρχουν πολλοί και διαφορετικοί τύποι κλίσεων και διαθέσεων μεταξύ των μαθητών⁷².

⁷² W.STUMME «Ο αυτοσχεδιασμός», 1988, σελ.88-98.

Συμπερασματικά, ο αυτοσχεδιασμός αποτελεί μια ιδιάζουσα παιδαγωγική πρακτική με καλλιτεχνικές, παιδαγωγικές και θεραπευτικές προεκτάσεις με διαφορετικές απαιτήσεις και δυνατότητες προσαρμογής σε διάφορες συνθήκες. Η συστηματική καθιέρωση της διαδικασίας στα σχολεία, αν ποτέ γίνει κάτι τέτοιο και με όποιο οργανωτικό κόστος συνεπάγεται, θα συμβάλει αποφασιστικά στην ουσιαστική διαπαιδαγώγηση των μαθητών με την καλλιέργεια όλων των ατομικών ικανοτήτων τους, θα συμβάλει στην ανάπτυξη όλων αυτών των ιδιαίτερων ψυχικών χαρισμάτων και δημιουργικών δυνάμεων που το σχολείο καταπνίγει. Θα συμβάλει, επίσης, σε μία περισσότερο ίση κοινωνικά τάξη και τέλος θα βοηθήσει παραγωγικά στη διαμόρφωση ελευθέρων ατόμων που θα έχουν τη δύναμη να αλλάξουν τον εαυτό τους και την κοινωνία στην οποία ζουν.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Η αναγκαιότητα μιας πολιτιστικής επανάστασης – Εναλλακτικά μοντέλα για την αναμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος.

Το άτομο δεν γεννιέται μέλος της κοινωνίας. Γεννιέται με μια προδιάθεση για κοινωνικότητα και μετατρέπεται σε κοινωνικό μέλος. Στη ζωή του κάθε ατόμου υπάρχει μια χρονική αλληλουχία, στην πορεία της οποίας προτρέπεται να συμμετάσχει στη διαλεκτική της κοινωνίας. Ο καθένας από εμάς, λοιπόν, γεννιέται μέσα σε κάποια αντικειμενική κοινωνική δομή, στο εσωτερικό της οποίας συναντάται με αυτούς που είναι επιφορτισμένοι με την κοινωνικοποίησή του, οι οποίοι επιβάλλονται στο άτομο. Οι ορισμοί τους για την περίσταση του καθενός, θεωρούνται ως αντικειμενική πραγματικότητα. Καθώς μεταφέρουν τον αντικειμενικό κοινωνικό κόσμο στο άτομο, το τροποποιούν επιλέγοντας κάποιες πλευρές του σύμφωνα με τη δική τους θέση στην κοινωνική δομή.

Έτσι ο κοινωνικός κόσμος φιλτράρεται προς το άτομο και το παιδί της κατώτερης κοινωνικής τάξης με την ιδιοσυγκρασιακή απόχρωση που της έχουν δώσει οι γονείς του, αφομοιώνει την κατώτερη κοινωνική τάξη, αφομοίωση που μπορεί να του προκαλέσει από διάθεση ικανοποίησης έως και παραίτηση, μνησικακία, ακόμη και κάποιο είδος ανυποταξίας. Εκείνο που είναι βέβαιο, είναι πως το παιδί της κατώτερης κοινωνικής τάξης όχι μόνο θα επιβιώσει σε έναν κόσμο διαφορετικό σε σχέση με τον αντίστοιχο κόσμο του παιδιού που ανήκει στα προνομιούχα στρώματα,

αλλά θα διαμορφωθεί η προσωπικότητά του και ο βαθμός κοινωνικοποίησής του με τελείως διαφορετικούς όρους⁷³.

Η δυτική κοινωνία των ημερών μας είναι αναμφισβήτητα μαζική. Ο τρόπος σκέψης των ατόμων είναι τυποποιημένος. Οι άνθρωποι σκέπτονται και δρουν όχι σύμφωνα με τις διαλεκτικές τους σχέσεις με τον κόσμο, αλλά σύμφωνα πάντα με αυτό που υπαγορεύουν τα μέσα επικοινωνίας και οι δομές της εξουσίας. Στις μαζικές κοινωνίες όπου τα πάντα είναι προκατασκευασμένα, οι άνθρωποι δεν ρισκάρουν τίποτε και η συμπεριφορά τους είναι απόλυτα αυτοματοποιημένη. Δεν σκέφτονται ούτε για τα πιο μικρά πράγματα, αλλά καθοδηγούνται για κάθε θέση που πρέπει να πάρουν. Σε μια τεχνολογική κοινωνία με αμέτρητα κατευθυντήρια σήματα η ικανότητα του ανθρώπου για κριτική σκέψη παρεμποδίζεται⁷⁴.

Η μεγαλύτερη επίδραση που ασκείται στην κριτική σκέψη του ανθρώπου ασκείται από την κοινωνία. Όπως προαναφέρθηκε, όμως, και η ίδια η κοινωνία δέχεται επιδράσεις και διαμορφώνεται από ιδέες και αξίες. Τέχνη, εκπαίδευση και κοινωνία βρίσκονται σε σχέση αλληλεξάρτησης· κάθε αλλαγή σε ένα από τα τρία αυτά μεγέθη, συνεπάγεται αλλαγές και στα υπόλοιπα. Ο Daniel Bell υποστηρίζει ότι οι ιδέες και τα πολιτιστικά δεν μπορούν ν' αλλάξουν την ιστορία άμεσα, προετοιμάζουν όμως την αλλαγή διαφοροποιώντας τις συνειδήσεις. Οι θεσμικές αλλαγές και οι κοινωνικοί μετασχηματισμοί επέρχονται ως αποτέλεσμα της ύπαρξης διαφορετικών αξιών και ηθικών κρίσεων⁷⁵.

Χωρίς να προτείνω αναλυτικό πρόγραμμα αναμόρφωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, θεωρώ απαραίτητη την αντικατάσταση ενός εκπαιδευτικού συστήματος από μία εκπαιδευτική κοινότητα που θα

⁷³ ΠΕΤΕΡ Λ. ΜΠΕΡΓΚΕΡ/ΤΟΜΑΣ ΛΟΥΚΜΑΝ «Η κοινωνική κατασκευή της πραγματικότητας», 2003, σελ.240-243

⁷⁴ Πάουλο Φρέιρε «Πολιτιστική δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας», 1977, σελ.94-95.

⁷⁵ Κρίστοφερ Σμωλ «Μουσική, Κοινωνία-Εκπαίδευση», 1983, σελ.295.

αναπτυχθεί σταδιακά από μέσα από τις προσπάθειες ατόμων και μικρών ομάδων με στόχο την εξερεύνηση της πραγματικότητας μέχρι να φτάσουν στον προορισμό τους. Αυτήν την εκπαιδευτική κοινότητα μπορούμε να τη φανταστούμε ως ένα κέντρο ελεύθερης εκπαίδευσης ανοιχτό σε όλους. Εφόσον η μάθηση μας συνοδεύει σε ολόκληρη τη ζωή μας, ένα τέτοιο κέντρο θα μπορεί να απευθύνεται όχι μόνο σε παιδιά, αλλά σε οποιονδήποτε έχει διάθεση να μάθει.

Το σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα με την υποχρεωτική μορφή του, απευθυνόμενο στα παιδιά, τους δημιουργεί έναν παράλογο φόρτο εργασίας και χρονικής πίεσης στα πρώτα χρόνια της ζωής τους, ακαδημαϊκές πιέσεις, καταναγκασμό στη μάθηση, πιέσεις κοινωνικής επιλογής και μία στενή πραγματιστική λειτουργία. Σε μια εκπαιδευτική κοινότητα η γνώση θα μεταδίδεται από τη μια γενιά στην άλλη πάνω σε ένα συμφωνημένο απόθεμα μάθησης. Ο υποχρεωτικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης και οι εξετάσεις αξιολόγησης δεν δικαιολογούνται⁷⁶.

Οι μεταρρυθμίσεις που έχουν άμεσο χαρακτήρα και μπορούν να γίνουν σύντομα είναι η πλήρης κατάργηση της βαθμολογίας, τουλάχιστον στο δημοτικό, η επέκταση της αυτόματης προαγωγής στο γυμνάσιο και η κατάργηση των εξετάσεων. Ακόμη, όσο αργότερα στην ηλικία γίνεται η επιλογή του επαγγελματικού μέλλοντος, τόσο ευνοούνται τα παιδιά των μη προνομιούχων τάξεων. Η πρόταση άμεσης κατάργησης των επαγγελματικών-τεχνικών σχολείων θα είχε αρνητικές επιπτώσεις. Θα πρέπει να σχεδιαστεί μακρόχρονα η ενσωμάτωση περισσότερων μαθητών στη γενική δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Για κάθε κοινωνία η αύξηση του αριθμού των μορφωμένων ατόμων είναι φαινόμενο θετικό. Γιατί λοιπόν να μην έχουν όλοι οι πολίτες ελεύθερη πρόσβαση στις

⁷⁶ Κρίστοφερ Σμωλ «Μουσική, Κοινωνία-Εκπαίδευση», 1983, σελ.318.

πανεπιστημιακές σπουδές. Με κατάλληλο προγραμματισμό και έλεγχο της αγοράς εργασίας μπορεί κάτι τέτοιο να επιτευχθεί. Μπορεί να φαίνεται ως ιδέα ουτοπική, είναι όμως τόσο ουτοπική όσο ουτοπική ήταν πριν δεκαετίες και η ιδέα να τελειώνουν όλοι το λύκειο.

Παράλληλα με τις όποιες μεταρρυθμίσεις γίνουν, είναι βασικό οι δάσκαλοι να είναι καλά καταρτισμένοι· να διδάσκονται ψυχολογία και θεωρίες για τις νέες παιδαγωγικές μεθόδους και κυρίως να πειστούν ότι όλοι ανεξαιρέτως οι μαθητές είναι ικανοί να μάθουν⁷⁷. Την ίδια ανάγκη για την κατάρτιση των δασκάλων συµμερίζεται και ο Harry Judge. Επιμένει πως η ριζική επανεκπαίδευση των δασκάλων είναι ικανή να αναμορφώσει το εκπαιδευτικό σύστημα. Ένα μικρό, ριζικά επανεκπαιδευμένο διδακτικό δυναμικό αποτελούμενο από ενήλικες που στα πλαίσια της εκπαιδευτικής κοινότητας θα συνέχιζαν την εκπαίδευσή τους εφόρου ζωής θα μπορούσε να προσφέρει πολλά στο σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα που διαλύεται και από οικονομικής άποψης θα μπορούσε να το συντηρήσει κάθε κοινωνία. Οι μαθητές, κάτω από τέτοιες συνθήκες θα πάψουν να αποτελούν παθητικούς δέκτες της διδασκαλίας, αλλά ενεργοί συνεργάτες που θα δρουν και θα ερευνούν. Πρωταρχικός στόχος του δασκάλου είναι να βοηθά τους μαθητές να ζουν στον κόσμο παίρνοντας πρωτοβουλίες και ένας καλός τρόπος γι' αυτό είναι άσκηση μέσω της τέχνης⁷⁸.

Ο Herbert Read⁷⁹ θεωρεί πως «ο στόχος που θα υπηρετούσε μια αναμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος δε θα ήταν η παραγωγή περισσότερων έργων τέχνης, αλλά καλύτερων ανθρώπων και καλύτερων κοινωνιών. Όμως μια τέτοια καλλιτεχνική δραστηριοποίηση των παιδιών,

⁷⁷ Α. Φραγκουδάκη «Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης», 1985, σελ.210-213.

⁷⁸ Κρίστοφερ Σμωλ «Μουσική, Κοινωνία, Εκπαίδευση», 1983, σελ.318-319.

⁷⁹ Η. Read, "Education through Art", 1958, p. 59.

θα μπορούσε να αποτελεί την αρχή μιας ευρύτερης αναμόρφωσης. Όταν απελευθερωθούν οι δημιουργικές ικανότητες προς μία κατεύθυνση, όταν σπάσουν σε ένα σημείο οι αλυσίδες της σχολικής παθητικότητας, τότε συνήθως, επέρχεται μια εσωτερική απελευθέρωση που οδηγεί στην αφύπνιση των υψηλότερων δραστηριοτήτων. Ο στόχος της τέχνης στην εκπαίδευση, ταυτίζεται με τους ίδιους τους στόχους της εκπαίδευσης, είναι να αναπτύξει στο παιδί ένα ενιαίο τρόπο εμπειρικής βίωσης, όπου το «προσπαθώ» έχει πάντα ένα συγκεκριμένο ορατό αντικείμενο και όπου, αντίληψη και συναίσθημα κινούνται οργανικά προς μία πληρέστερη και πιο απελευθερωμένη κατανόηση της πραγματικότητας».

Ο Ίβαν Ίλλιτς υποστηρίζει πως ένα καλό εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να έχει τρεις στόχους: πρώτον, να κάνει προσιτούς όλους τους διαθέσιμους πόρους σε όλους όσους θέλουν να μάθουν και σε οποιαδήποτε φάση της ηλικίας τους· δεύτερον, όλοι όσοι θέλουν να μεταδώσουν αυτά που ξέρουν, να έχουν τη δυνατότητα να συναντήσουν εκείνους που αντίστοιχα θέλουν να μάθουν· και τρίτον, να παρέχει τη δυνατότητα σε όσους θέλουν να κάνουν τις σκέψεις τους γνωστές, να τις ανακοινώσουν στο κοινό. Γι' αυτό, προτείνει τέσσερα δίκτυα:

1. Υπηρεσίες εκπαιδευτικών μέσων που να διευκολύνουν την πρόσβαση σε διαδικασίες τυπικής μάθησης. Για το σκοπό αυτό θα βρίσκονται σε χώρους εκθέσεων, θέατρα, μουσεία κτλ, αλλά να γίνονται προσιτά μέσα ή έξω από το ωράριο.
2. Υπηρεσίες ανταλλαγής ειδικοτήτων που να επιτρέπουν στα άτομα να απαριθμούν τις ειδικότητες που διαθέτουν και τους όρους διάθεσής τους σε όσους ενδιαφέρονται να τις αποκτήσουν.

3. Υπηρεσίες επαφών, δηλαδή δίκτυα επικοινωνίας όπου τα άτομα θα περιγράψουν αυτό που θέλουν να μάθουν με την ελπίδα να βρουν άλλους με τις ίδιες σκέψεις.
4. Υπηρεσίες ανεξάρτητων εκπαιδευτικών που να καταχωρηθούν σ' ένα κατάλογο που να περιέχει πλήρεις πληροφορίες για την κατάρτισή τους, στοιχεία για να τους βρει όποιος ενδιαφέρεται και τέλος, τους όρους κάτω από τους οποίους μπορούν να γίνουν προσιτές οι υπηρεσίες τους⁸⁰.

Ίσως οι απόψεις του Ίλλιτς να φαίνονται σε κάποιους ουτοπικές ή επαναστατικές. Για τον Πάουλο Φρέιρε, η επαναστατική ηγεσία, για να κάνει πραγματικότητα το επαναστατικό σχέδιο, χρειάζεται τους ανθρώπους που μέσα από κάποια απελευθερωτική διαδικασία γίνονται όλο και περισσότερο κριτικά συνειδητοί. Η αυθεντική αριστερά δεν μπορεί να μην καταφέρει να παρακινήσει το ξεπέραςμα της ψευδούς συνείδησης των ανθρώπων, σε οποιοδήποτε επίπεδο και αν υπάρχει, ακριβώς όπως η Δεξιά είναι ανίκανη να λειτουργήσει έτσι. Για να διατηρήσει η Δεξιά τη δύναμή της χρειάζεται μια ελίτ που να σκέφτεται και να λειτουργεί προς όφελός της και να τη βοηθάει στην πραγματοποίηση των στόχων της⁸¹.

Συνεπώς, μοναδική δυνατότητα για να βιώσει η κοινωνία καλύτερο μέλλον είναι η άνοδος του μορφωτικού επιπέδου των πολλών και η συμμετοχή τους στην πρόοδο, αφού οικονομική και κοινωνική πρόοδος χωρίς τη συμμετοχή της πλατιάς μάζας δεν μπορεί να υπάρξει. Ειδικότερα σε ότι αφορά την Ελλάδα, η περίφημη ελληνικότητα όταν δεν

⁸⁰ Ίβαν Ίλλιτς «Κοινωνία χωρίς σχολεία», 1976, σελ.101-105.

⁸¹ Πάουλο Φρέιρε «Πολιτιστική δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας», 1977, σελ.92-93.

είναι απλά και μόνο ένας αντιδραστικός μύθος με φασίζοντα παραπληρωματικά νοήματα, μπορεί να αποτελέσει δημιουργική δύναμη, όπως έχει αποδειχθεί σε δύσκολες ώρες της ιστορίας της, όπου η βία και η απελπισία οδήγησαν σε εξαιρετικά επίπεδα την κοινωνική συνείδηση⁸².

Σε διαφορετική περίπτωση, οδηγούμαστε με μαθηματική ακρίβεια σε πολλαπλά κοινωνικά αδιέξοδα, τις επιπτώσεις των οποίων ήδη ως κοινωνία τις βιώνουμε. Ο κόσμος, προτού φτάσει στο στάδιο της πλήρους ηθικοπνευματικής αποτελεσματώσης, οφείλει απέναντι και στις γενιές που ακολουθούν να πιστέψει και πάλι στον εαυτό του, να αφυπνιστεί και να πάψει επιτέλους να παζαρεύει την αξιοπρέπειά του με οποιοδήποτε μοντέλο εξουσίας προσπαθεί να του τη στερήσει, έτσι ώστε να αρχίσει να ονειρεύεται, να ζει με φαντασία, έρωτα, δημιουργικότητα και ό,τι άλλο είναι ικανό να του εξασφαλίσει την ψυχική του ισορροπία, θέτοντας ταυτόχρονα στόχους και φιλοδοξίες που δικαιούται να έχει, η πραγματοποίηση των οποίων αρκεί ώστε να τον καταστήσει ευτυχισμένο.

⁸² Α. Φραγκουδάκη «Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης», 1985, σελ.218.

ΑΝΤΙ ΕΠΙΛΟΓΟΥ

*Αχ άνθρωποι, άνθρωποι καλοί! ακούστε με και μην επινοείτε τίποτα, γιατί για να επινοήσετε πράγματα τόσο ομαλά, ηλίθια και εύκολα να τα μαντέψει κανείς, δεν αξίζει να μπειτε στον κόπο. Υπάρχουν τόσα άλλα πράγματα να κάνετε. Όταν κανείς δεν διαθέτει εφευρετικό πνεύμα, καλύτερα να φτιάχνει παπούτσια ή σωλήνες, παρά να επινοεί έτσι βαριά αδέξια και ηλίθια.*⁸³

⁸³ Μαρκήσιος Ντε Σαντ (1740-1814) / Α. Μπρετόν «Ανθολογία του μαύρου χιούμορ», 1985, σελ.30.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. ANNA ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης», Αθήνα 1985.
2. ΚΡΙΣΤΟΦΕΡ ΣΜΩΛ «Μουσική, Κοινωνία, Εκπαίδευση» Αθήνα, 1983.
3. ΠΑΟΥΛΟ ΦΡΕΪΡΕ «Πολιτιστική δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας», Αθήνα 1977.
4. IBAN ΙΛΛΙΤΣ «Κοινωνία χωρίς σχολεία», Αθήνα 1976.
5. WOLFGANG STUMME «Ο αυτοσχεδιασμός», Αθήνα 1988.
6. FERNANDO SAVATER «Η αξία του εκπαιδεύειν», Αθήνα 2004.
7. PIERRE BOURDIEU «Η διάκριση», Αθήνα 1999.
8. ΙΖΑΜΠΕΛ ΑΡΝΤΟΥΕΝ «Η καλλιτεχνική αγωγή στο σχολείο», Αθήνα 2000.
9. ΠΕΤΕΡ Λ. ΜΠΕΡΓΚΕΡ ΚΑΙ ΤΟΜΑΣ ΛΟΥΚΜΑΝ «Η Κοινωνική κατασκευή της πραγματικότητας», Αθήνα 2003.
10. ΑΝΤΡΕ ΜΠΡΕΤΟΝ «Ανθολογία του μαύρου χιούμορ», Αθήνα 1980.
11. ΣΑΚΗΣ ΠΑΠΑΔΗΜΗΤΡΙΟΥ «Το βιβλίο του Ντέρεκ Μπαίηλυ για το μουσικό αυτοσχεδιασμό», Improvisation its nature and practice in music, Moorland Publishing σε συνεργασία με την Incus Records, Λονδίνο 1980.
12. DONALD BARTHELME «Ο βασιλιάς της τζαζ», από το περιοδικό Jazz & Jazz, τεύχος 50, Μάιος 1997.
13. ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΜΠΑΜΠΙΝΙΩΤΗΣ «Για μια παιδεία ουσίας» από το περιοδικό ΒΗΜΑgazino, αρ.100, Σεπτέμβριος 2002.

Κείμενα από το βιβλίο της Α. Φραγκουδάκη «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης»

14. ΠΙΕΡ ΜΠΟΥΡΝΤΙΕ «Το συντηρητικό σχολείο: οι ανισότητες στην εκπαίδευση και την παιδεία»
15. ΜΠΕΪΖΙΑ ΜΠΕΡΝΣΤΙΝ «Κοινωνιολογική προσέγγιση της κοινωνικοποίησης με αναφορά στη σχολική επίδοση».
16. ΣΑΜΙΟΥΕΛ ΜΠΟΥΟΥΛΣ ΚΑΙ ΧΕΡΜΠΕΡΤ ΓΚΙΝΤΙΣ «Πέρα από την εκπαιδευτική Δύση: το μεγάλο αμερικανικό όνειρο εξατμίζεται»
17. ΠΙΕΡ ΜΠΟΥΡΝΤΙΕ και ΖΑΝ-ΚΛΩΝΤ ΛΑΣΕΡΟΝ «Σοβαρά παιχνίδια και το παιχνίδι της σοβαρότητας» και «Μαθητευόμενοι και μαθητευόμενοι μάγοι».

Κείμενα από το βιβλίο του F. Savater «Η αξία του εκπαιδεύειν»

18. Ε. DURKHEIM «Η εκπαίδευση, η φύση της και ο ρόλος της»
19. CLAUD LÉVI-STRAUSS «Το μακρινό βλέμμα»
20. MICHEL FOUCAULT «Επιτήρηση και τιμωρία»

Κείμενα από το βιβλίο του W. Stumme «Ο αυτοσχεδιασμός»

21. ELLY BASIC «Ο αυτοσχεδιασμός ως δημιουργικό μήνυμα»
22. LILLI FRIEDEMANN «Συναντήσεις με τον ομαδικό αυτοσχεδιασμό»