

Πόσο Μακριά από την Εκπαίδευση είναι η Μάθηση από Απόσταση;

Δυο

Με τη γνώση να διπλασιάζεται σχεδόν κάθε χρόνο, ο χρόνος ημιζωής της ‘εμπειρογνωμοσύνης’ τώρα μετριέται σε μέρες. Ο καθένας πρέπει να είναι και μαθητής και δάσκαλος και η πλήρης πρόκληση της μάθησης μπορεί να κατορθωθεί μόνο μέσω ενός δικτύου γύρω από όλη τη γη, που να ενώνει όλα τα μυαλά και όλη τη γνώση. Ονομάζω αυτό το νέο κύμα της τεχνολογίας *υπερμάθηση* ... Δεν είναι μια μόνο συσκευή ή διαδικασία αλλά ένας ολόκληρος κόσμος νέων τεχνολογιών, οι οποίες αφενός κατέχουν και αφετέρου εμπλουτίζουν τη νοημοσύνη. Το *υπέρ* στην υπερμάθηση δεν αναφέρεται μόνον στην ασυνήθιστα υψηλή ταχύτητα και εμβέλεια των νέων τεχνολογιών των πληροφοριών, αλλά σε έναν άνευ προηγουμένου υψηλό βαθμό συνδεσιμότητας της γνώσης, της εμπειρίας, των μέσων και των εγκεφάλων – τόσο ανθρώπινων όσο και μη ανθρώπινων ... Έχουμε την τεχνολογία σήμερα για να μπορέσει δυνητικά ο οποιοσδήποτε, ο οποίος δεν είναι σοβαρά πνευματικά ανάπηρος, να μάθει ο,τιδήποτε, στο επίπεδο του άριστα, οπουδήποτε και οποιαδήποτε ώρα.

Lewis J. Perelman, **School's Out**, Avon/Education, 1993, σελ 22-3.

Μη ξεδεύετε τεράστια χρηματικά ποσά, για να αγοράσετε μηχανήματα, που πρόκειται να βάλετε μέσα στα υπάρχοντα δυσλειτουργικά ιδρύματα. Το Internet, για παράδειγμα, δεν πρόκειται να φτιάξει τα σχολεία. Μπορεί το Internet να είναι ένα μέρος ενός πολύ μεγαλύτερου και περισσότερο πολύπλοκου προγράμματος για τη βελτίωση των σχολείων, αλλά εγκαθιστώντας απλώς μια σύνδεση με το Internet θα ήταν σχεδόν σίγουρα μια σπατάλη χρημάτων.

Phil Agre, **Telematics and Informatics**, 15[3], 1998, σελ 231-4.

Το 1922 ο Thomas Edison προέβλεπε ότι ο “κινηματογράφος είναι προορισμένος να επαναστατικοποιήσει το εκπαιδευτικό μας σύστημα και ... σε μερικά χρόνια θα παραγκωνίσει σε μεγάλο βαθμό, αν όχι καθολικά, τη χρήση των βιβλίων.” Είκοσι-τρία χρόνια αργότερα, το 1945, ο William Levenson, διευθυντής του ραδιοσταθμού των δημόσιων σχολείων του Cleveland, ισχυριζόταν ότι “θα έρθει ο χρόνος, που ένα φορητός ράδιο-δέκτης θα είναι τόσο κοινός στην αίθουσα διδασκαλίας όσο και ο μαυροπίνακας.” Σαράντα χρόνια αργότερα, ο διάσημος ψυχολόγος B.F. Skinner, αναφερόμενος στην πρώτη εμπειρία εφαρμογής των ‘μηχανών διδασκαλίας,’ που είχε εισαγάγει στα τέλη της δεκαετίας του 1950 και στις αρχές της δεκαετίας του 1960, έγραφε: “έλεγα πως σύντομα, με τη βοήθεια των μηχανών διδασκαλίας και της προγραμματισμένης μάθησης, οι μαθητές θα μπορούν να μαθαίνουν τα διπλάσια στον ίδιο χρόνο και με την ίδια προσπάθεια, όπως και στην κανονική αίθουσα διδασκαλίας.”¹

Για δυο δεκαετίες τώρα, οι υπολογιστές διαφημίζονται σαν μια νέα τεχνολογία, που θα αναζωογονήσει την εκπαίδευση. Στην δεκαετία του 1980, υπήρχαν προτάσεις για να χρησιμοποιηθούν οι υπολογιστές σαν δάσκαλοι, διδασκόμενοι ή ‘φροντιστές’ αλλά καμία από τις ιδέες αυτές δεν φαίνεται να έχει πραγματοποιηθεί.² Τώρα, η τελευταία πρόταση είναι ότι κατά κάποιο τρόπο η δύναμη του Παγκόσμιου Ιστού θα κάνει δυνατή μια νέα προσέγγιση στην εκπαίδευση για τον εικοστό-πρώτο αιώνα, στην οποία κάθε

μαθητής μένοντας στο σπίτι του θα μπορεί να διδάσκεται από καλούς δάσκαλους από όλον τον κόσμο.

Πολλοί άνθρωποι με επιρροή στις Ηνωμένες Πολιτείες πιστεύουν ότι η ανάπτυξη του Internet θα λύσει τα προβλήματα του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος.³ Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δεν θα έχουμε πια να ανησυχούμε για συνωστισμένες αίθουσες, την ανεπαρκή υποδομή ή τη μείωση της ποιότητας και, στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, θα μπορέσουμε να υπερκεράσουμε τα δημογραφικά προβλήματα, που αφορούν τόσους πολλούς σπουδαστές, την περιορισμένη πρόσβαση στα πιο ακριβά πανεπιστήμια και την ανάγκη για συνεχή επανεκπαίδευση, καθώς αλλάζουν οι απαιτήσεις για νέες δεξιότητες. Αν η νέα τεχνολογία τεθεί σε χρήση με ορθό τρόπο, ισχυρίζονται κάποιοι, μια πρώτη τάξης εκπαίδευση θα είναι διαθέσιμη στον καθένα, οπουδήποτε, στο βαθμό που αυτός κατέχει τη σχετική τεχνολογία της πληροφορικής.

Η υλοποίηση αυτού του οράματος είναι λοιπόν σε εξέλιξη. Ο Reed Hundt, πρόεδρος από το 1993 έως το 1997 της Ομοσπονδιακής Επιτροπής Επικοινωνιών (Federal Communication Commission ή FCC), όταν θεσπίζονταν ο Νόμος για τις Τηλεπικοινωνίες του 1996, ο οποίος είχε βοηθήσει στις διαπραγματεύσεις της Συμφωνίας για τις Τηλεπικοινωνίες του Παγκόσμιου Οργανισμού Εμπορίου (World Trade Organization ή WTO), δεν έχει αμφιβολίες ή επιφυλάξεις για τη δύναμη του Internet να μετασχηματίσει την εκπαίδευση. Πράγματι, ο Hundt διακατέχεται από μια ευφορία και καυχείται ότι κάτω από την καθοδήγησή του:

Το έθνος ξεκίνησε το μεγαλύτερο από ποτέ εθνικό πρόγραμμα για τη βελτίωση της εκπαίδευσης, από το νηπιαγωγείο έως την τελευταία τάξη της υποχρεωτικής φοίτησης – το πρόγραμμα της τροπολογίας Snowe-Rockefeller του Νόμου για τις Τηλεπικοινωνίες του 1996 – εξ αιτίας του οποίου δαπανώνται αυτή τη στιγμή 4 δισεκατομμύρια δολάρια, για να μπει το Internet σε κάθε σχολική αίθουσα στη χώρα.⁴

Και συνεχίζει διθυραμβικά:

Ο δήμαρχος της Φιλαδέλφειας μου είπε ότι αυτό το συγκεκριμένο ζήτημα ήταν το πιο σημαντικό πράγμα, που έγινε από την ομοσπονδιακή κυβέρνηση για την εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της ζωής του. Ο Rudi Giuliani μου είπε ότι αυτό θα μετασχημάτιζε την εκπαίδευση στη Νέα Υόρκη. Το ίδιο πράγμα μου είπαν όλοι οι δήμαρχοι των αστικών πόλεων. Και από τις αγροτικές περιοχές, το ίδιο μήνυμα έρχεται.

Είναι λίγο δύσκολο να καταλάβουμε ποιο ακριβώς όραμα για την εκπαιδευτική δύναμη του Δικτύου θα μπορούσε να δημιουργήσει όλον αυτόν τον ενθουσιασμό. Και ο γρίφος μεγαλώνει με τις περιγραφές του Hundt για το τι θα μπορέσουν να κάνουν οι δάσκαλοι και οι μαθητές σαν αποτέλεσμα της νέας συνδεσιμότητας:

Είναι ένας μετασχηματισμός για την εκπαίδευση, από το Νηπιαγωγείο ως και το Λύκειο. Πάντα ακολουθούσαμε την παρακάτω άποψη. Οι δάσκαλοι θα έπρεπε να είναι απομονωμένοι από τους μαθητές ... Δεν θα έπρεπε να κρατάμε ενημερωμένα στοιχεία για κανένα παιδί ... Θα έπρεπε να ήταν αδύνατο να έχουμε ένα διάλογο μεταξύ γονέων και δασκάλων για το πώς πάνε τα παιδιά. Η πληροφορία θα έπρεπε να κρύβεται και να καταστρέφεται. Δεν θα έπρεπε να δημιουργείται, να μοιράζεται, να

αναπτύσσεται ή να μαθαίνεται. Θα έπρεπε να κάνουμε τη μάθηση από απόσταση εξαιρετικά δαπανηρή και δύσκολα πραγματοποιήσιμη, τεχνολογικά δύσχρηστη και οικονομικά μη υλοποιήσιμη.

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι το Δίκτυο μπορεί να τα αλλάξει όλα αυτά. Αυτό σημαίνει ότι, όσον αφορά τα δημόσια σχολεία, με τα 4 δισεκατομμύρια δολάρια μπορεί να δημιουργηθεί ένα αποτελεσματικό σύστημα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, το οποίο θα συνδέει τους δάσκαλους, τους διαχειριστές των υπολογιστών και τους γονείς και, επιπλέον, να δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να έχουν πρόσβαση σε ένα μεγάλο όγκο πληροφοριών online (διαδικτυακών). (Επίσης κάποιο είδος μάθησης από απόσταση αναφέρεται στους οραματισμούς αυτούς, χωρίς όμως να δίνονται περισσότερες λεπτομέρειες.) Αλλά είναι δύσκολο να καταλάβουμε τι σχέση έχει ο μετασχηματισμός αυτός του *τρόπου επικοινωνίας* όλων όσων εμπλέκονται στην εκπαίδευση με το τι πραγματικά γίνεται στην αίθουσα διδασκαλίας. Ποια προτεινόμενη αλλαγή του *τρόπου διδασκαλίας* παράγει όλον αυτόν τον ενθουσιασμό;

Οι αντίστοιχοι ισχυρισμοί για τα πανεπιστήμια είναι πολύ πιο συγκεκριμένοι αλλά, όπως θα δούμε, παρόμοια άσχετοι. Ο Hundt συνεχίζει:

Επισκέφθηκα το παλιό μου σχολείο, το Yale, και ο κοσμήτορας μιας από τις επαγγελματικές σχολές μου είπε: “Πρώτον, ο ιστορικός, πρωταρχικός σκοπός του Πανεπιστημίου ήταν να έχει μια βιβλιοθήκη έτσι ώστε οι μελετητές να μαζεύονται σε αυτήν. Και δεύτερον, οι μελετητές να συναντούν εκεί άλλους μελετητές, να συνεργάζονται και να συνομιλούν με αυτούς. Και τρίτον, θα έπρεπε να υπήρχε ένα σύστημα αξιολόγησης έτσι ώστε οι έξυπνοι άνθρωποι να χαρακτηρίζονται: βαθμός A, Πανεπιστήμιο Yale, Βαθμός A, Πανεπιστήμιο του Wisconsin στο Madison κ.ο.κ. Και τέταρτον, το Πανεπιστήμιο θα έπρεπε να ήταν ένα μέρος ήσυχου στοχασμού.”

Όλοι αυτοί οι τέσσερις σκοποί του Πανεπιστημίου δεν υπονομεύονται απλώς αλλά πιθανόν ακυρώνονται στην εποχή της πληροφορίας. Δεν υπάρχει κανένας ιδιαίτερος λόγος να πάει κανείς οπουδήποτε για να βρει μια βιβλιοθήκη, όταν όλες οι βιβλιοθήκες του κόσμου μπορούν να γίνουν με μιας διαθέσιμες σε αυτόν. Δεν υπάρχει κανένας ξεχωριστός λόγος για τους μελετητές να συναντιούνται στον πραγματικό φυσικό χώρο. Όταν δει κάποιος την πραγματικότητα της σημερινής ανώτερης εκπαίδευσης, όλες οι κοινότητες των μελετητών, που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, βρίσκονται στο Δίκτυο. Δεν αλληλεπιδρούν δια προσώπου πλέον ... Ως προς την αξιολόγηση, πόσο θα κρατήσει ένα σύστημα αξιολόγησης, όταν βασικά το Internet αποδιαμεσολαβεί* κάθε τέτοιο σύστημα; Και τέλος, όσον αφορά το διαλογικό στοχασμό, δεν μπορεί να γίνει πιο ήσυχα από το όταν ζει κανείς ακριβώς στο μέρος που επιθυμεί να ζήσει.

Έτσι, έλεγε ότι, κατά τη γνώμη του, απειλούταν η όλη ιδέα του Πανεπιστημίου – του Yale στην περίπτωση αυτή.

Τώρα αυτό που είναι αξιοσημείωτο στα τέσσερα σημεία του κοσμήτορα, που αναφέρει ο Hundt, είναι ότι δεν υπάρχει πουθενά σε αυτά ούτε μια λέξη για το ρόλο του

* Με την ‘αποδιαμεσολάβηση’ (‘disintermediation’) του Internet εννοείται ότι το Internet καταργεί την οποιαδήποτε μεσολάβηση υπάρχει μεταξύ των χρηστών και των πόρων του Internet (σημείωση του μεταφραστή).

Πανεπιστημίου στην εκπαίδευση των φοιτητών. Αφού το Πανεπιστήμιο ορίζεται σαν ένας τρόπος, για να συλλέγουν πληροφορίες οι μελετητές και να συνομιλούν μεταξύ τους ή να απομονώνονται στην ησυχία τους, δεν χρειάζεται αυτοί να είναι ενσώματα παρόντες ο ένας δίπλα στον άλλον και, έτσι, φαίνεται ότι το Δίκτυο θα μπορούσε εύκολα να αντικαταστήσει ένα τέτοιο όραμα του Πανεπιστημίου.

Όταν ο Hundt προσπαθεί να συμπεριλάβει και τους φοιτητές, τους οποίους ο κοσμήτορας φαίνεται πως παράβλεψε, τους βλέπει σαν καταναλωτές της πληροφορίας.

Το Internet ... αποδιαμεσολαβεί τα πάντα. Και στο βαθμό, που το ίδιο το Πανεπιστήμιο είναι ένας πωλητής γνώσης στον καταναλωτή, το φοιτητή, κι αυτό αποδιαμεσολαβείται. Τώρα το μόνο απαραίτητο είναι να μπορούν οι άνθρωποι να εμπιστευτούν το νέο Διαδικτυακό σύστημα εκπαίδευσης, για να αντικαταστήσει το παλιό σύστημα.

Εφόσον και στο βαθμό που η εκπαίδευση συνίσταται στην εκπομπή πληροφοριών από κάποιον που κατέχει πολλές πληροφορίες σε αυτούς που δεν τις έχουν, ο Παγκόσμιος Ιστός του Internet λειτουργεί καλά – αλλά το ίδιο θα έκαναν και οι βιντεοκασέτες ή κάθε μέσο εγγραφής πληροφοριών. Πρέπει να υπάρχει κάτι περισσότερο από την πληροφοριακή κατανάλωση στη μάθηση από απόσταση, γιατί διαφορετικά δεν θα υπήρχε κανένας λόγος να προστίθεται το Internet στις διανεμόμενες ηχογραφημένες διαλέξεις. Ο Hundt αναφέρεται στην ενδυνάμωση των μελετητών, στην εκπαίδευση για όλους, στην απαλλαγή από τα Πανεπιστήμια των ελίτ⁵ αλλά δεν προσθέτει τίποτε χρήσιμο για το τι υποτίθεται πως θα είναι η εκπαίδευση, όταν το Δίκτυο αποδιαμεσολαβεί τα πάντα.

Φυσικά, πολλοί εκπαιδευτικοί έχουν την αντίθετη άποψη – δηλαδή, ότι εκπαιδευτική είναι η αποστολή των σχολείων και των Πανεπιστημίων και ότι η εκπαίδευση απαιτεί αλληλεπίδραση προσώπου με πρόσωπο, μεταξύ των δασκάλων και των μαθητών. Για παράδειγμα, η Nancy Dye, πρόεδρος του Κολεγίου Oberlin, είναι σίγουρη πως “η μάθηση είναι μια βαθιά κοινωνική διεργασία, που απαιτεί χρόνο και επαφές προσώπου με πρόσωπο. Αυτό γίνεται, όταν οι δάσκαλοι αλληλεπιδρούν με τους μαθητές.”⁶ Παρόμοια, οι New York Times αναφέρουν ότι “η Αμερικανική Ομοσπονδία των Δασκάλων ... επικριτική στη στείριότητα της μάθησης από απόσταση, σημειώνει ότι “όλη η εκπαιδευτική εμπειρία μας λέει ότι η διδασκαλία και η μάθηση στους κοινούς χώρους του σχολείου αποτελούν ουσιαστικές προϋποθέσεις για την εκπαιδευτική διαδικασία.””⁷

Αλλά καμία πλευρά δεν μας δίνει τους λόγους, για να αποδεχτούμε τις απόψεις της. Επομένως, απέναντι σε αυτήν την έλλειψη επιχειρημάτων και από τις δυο πλευρές, οφείλουμε να ρίξουμε μια προσεκτική ματιά στην εκπαίδευση υπό το φως των νέων δυνατοτήτων για τη μάθηση από απόσταση και να αναρωτηθούμε: Μπορεί η μάθηση από απόσταση να καταστήσει δυνατή για τους μαθητές την απόκτηση των δεξιοτήτων, που χρειάζονται για να γίνουν αυτοί καλοί πολίτες, εξειδικευμένοι σε διάφορα πεδία; Ή στην πραγματικότητα απαιτεί η μάθηση να υπάρχει αλληλεπίδραση προσώπου με πρόσωπο και αν είναι έτσι, γιατί; Τι ακριβώς συμβαίνει στις αίθουσες διδασκαλίας, στα αμφιθέατρα, στα σεμινάρια και οπουδήποτε αλλού μαθαίνονται οι δεξιότητες;

Πρώτα, πρέπει να ξεκαθαρίσουμε τι είναι οι δεξιότητες και πώς αποκτούνται.⁸ Έτσι, πριν επιχειρήσω να αξιολογήσω τους συγκρουόμενους ισχυρισμούς για τη μάθηση από απόσταση, θα σκιαγραφήσω σε συντομία ποια φαίνεται να είναι τα στάδια, από τα οποία περνάει ένας μαθητής, όταν μαθαίνει μέσω της διδασκαλίας, της πρακτικής εξάσκησης και τελικά της μαθητείας κοντά σε κάποιον προϊστάμενό του, για να γίνει τελικά εμπειρογνώμονας σε κάποιο συγκεκριμένο τομέα στην καθημερινή ζωή. Το ερώτημα τότε διαμορφώνεται ως εξής: Μπορούν αυτά τα στάδια να υλοποιηθούν και να ενθαρρυνθούν μέσα στο Internet;

ΠΡΩΤΟ ΣΤΑΔΙΟ: Η ΑΡΧΙΚΗ ΓΝΩΣΗ

Κανονικά, η εκπαιδευτική διαδικασία ξεκινά με το δάσκαλο να αναλύει τα γενικά χαρακτηριστικά, που περιλαμβάνονται στην ύλη του μαθήματος, τα οποία ο αρχάριος μαθητής θα πρέπει να μπορεί να αναγνωρίζει, πριν ακόμη αποκτήσει τις επιθυμητές δεξιότητες. Στη συνέχεια, δίνονται στον αρχάριο κάποιοι κανόνες για το τι πρέπει να κάνει με αυτά τα χαρακτηριστικά, όπως γίνεται με τον υπολογιστή, όταν ‘διαβάζει’ ένα πρόγραμμα.

Για την περιγραφή αυτής της διαδικασίας, θα θεωρήσω τρία παραδείγματα: τη μάθηση οδήγησης αυτοκινήτου, τη μάθηση του σκακιού και μια τυπική εκπαιδευτική μάθηση σε σχολική αίθουσα. Ο μαθητευόμενος οδηγός αυτοκινήτου μαθαίνει να αναγνωρίζει τέτοια γενικά χαρακτηριστικά του αντικειμένου της μάθησής του, όπως η ταχύτητα του αυτοκινήτου (που τη δείχνει το ταχύμετρο), και μαθαίνει να ενεργεί με τέτοιους κανόνες, όπως η αλλαγή στη δεύτερη ταχύτητα, όταν ο δείκτης του ταχύμετρου φτάνει στο δέκα. Ο αρχάριος σκακιστής μαθαίνει την αριθμητική αξία κάθε είδους πιονιού, αδιάφορα της θέσης του, και τον κανόνα: “πάντα αντάλλαζε, αν η ολική αξία των πιονιών, που θα κερδίσεις, υπερβαίνει την αξία των πιονιών, που θα χάσεις.” Ο σκακιστής μαθαίνει ακόμα να επιδιώκει να έχει τον έλεγχο του κέντρου, όταν δεν μπορεί να κάνει ανταλλαγές, που θα του φέρουν κέρδος, και του δίνεται ο κανόνας, που καθορίζει τα κεντρικά τετράγωνα, και ο κανόνας για τον υπολογισμό της έκτασης του ελέγχου του.

Στην αίθουσα διδασκαλίας και διαλέξεων, ο δάσκαλος παρέχει τα γεγονότα και τις διαδικασίες, που είναι απαραίτητο να αποκτηθούν, για μπορέσει ο μαθητής να αρχίσει να αναπτύσσει την κατανόηση ενός συγκεκριμένου πεδίου γνώσης. Ο μαθητής μαθαίνει να αναγνωρίζει τα χαρακτηριστικά και να ακολουθεί τις διαδικασίες, κάνοντας γυμνάσια και εξάσκηση. Ο Hundt έχει δίκιο ότι, εφόσον οι μαθητές είναι απλώς καταναλωτές των πληροφοριών, όπως πράγματι είναι σε αυτό το επίπεδο, δεν χρειάζεται καθόλου να βρίσκονται σε μια κοινή αίθουσα όλοι μαζί και με το δάσκαλο. Ο καθένας μπορεί να μαθαίνει στο δικό του τερματικό, οπουδήποτε και οποτεδήποτε βολεύει. Προφανώς, με αυτόν τον τρόπο, το Internet μπορεί να προσφέρει μια βελτιωμένη εκδοχή της μάθησης με αλληλογραφία αλλά μόνο αυτό δεν αρκεί για τους ζηλωτές της εκπαιδευτικής εφαρμογής του Δικτύου.

Σε κάθε περίπτωση, απλώς και μόνον η εφαρμογή των κανόνων θα συνεπάγεται φτωχά αποτελέσματα στον πραγματικό κόσμο. Ένα αυτοκίνητο ακινητοποιείται, αν ο οδηγός αλλάξει ταχύτητα πολύ νωρίς, καθώς ανεβαίνει μια ανηφόρα, ή όταν το αυτοκίνητο είναι βαριά φορτωμένο. Ένας σκακιστής, που πάντα ανταλλάσσει για να κερδίσει πόντους, είναι σίγουρο ότι θα πέσει θύμα μιας θυσίας του αντιπάλου του, ο οποίος θα εγκατέλειπε πολύτιμα πόνια, για να κέρδιζε κάποιο τακτικό πλεονέκτημα. Η κατανόηση μιας γλώσσας ή μιας επιστήμης απαιτούν πολύ περισσότερα πράγματα από την αποστήθιση των στοιχείων και των κανόνων, που έχουν αυτές. Ο μαθητής χρειάζεται όχι μόνο τα γεγονότα, αλλά επίσης και μια κατανόηση του πλαισίου, στο οποίο οι πληροφορίες αυτές έχουν νόημα.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΣΤΑΔΙΟ: Η ΠΡΟΧΩΡΗΜΕΝΗ ΑΡΧΙΚΗ ΓΝΩΣΗ

Καθώς ο αρχάριος αποκτά εμπειρία, αντιμετωπίζοντας στην πράξη τις πραγματικές καταστάσεις και αρχίζοντας να αναπτύσσει μια αντίληψη του σχετικού περιβάλλοντος, αρχίζει επίσης να παρατηρεί, ή ο δάσκαλος του υποδεικνύει, κάποια ξεκάθαρα παραδείγματα, τα οποία φανερώνουν ορισμένες σημαντικές επιπρόσθετες πτυχές της κατάστασης ή του πεδίου της μελέτης. Αφού δει έναν ικανό αριθμό τέτοιων παραδειγμάτων, ο μαθητής μαθαίνει να αναγνωρίζει αυτές τις νέες πτυχές του θέματος. Διαμορφώνονται, έτσι, κάποιες διδακτικές ‘αλήθειες,’ που αναφέρονται σε αυτές τις περιπτωσιακές πτυχές του θέματος, αναγνωρίζονται με βάση την εμπειρία και σχετίζονται με τα αντικειμενικά-ορισμένα μη περιπτωσιακά *χαρακτηριστικά*, που αναγνωρίζονται από τον αρχάριο.

Ο προχωρημένος αρχάριος μαθητής της οδήγησης αυτοκινήτου μπορεί να χρησιμοποιεί τους (περιπτωσιακούς) ήχους της μηχανής, αλλά επίσης και την (μη περιπτωσιακή) ταχύτητα του αυτοκινήτου, για να αποφασίσει πότε θα αλλάξει ταχύτητα. Μαθαίνει την αλήθεια: “ανέβασε ταχύτητα, όταν η μηχανή ακούγεται να μαρσάρει, και κατέβασε ταχύτητα, όταν η μηχανή ακούγεται να κομπιάζει.” Οπωσδήποτε, οι ήχοι της μηχανής δεν μπορούν να συμπεριλαμβάνονται σε μια λίστα χαρακτηριστικών. Γενικώς, τα χαρακτηριστικά δεν μπορούν να αντικαταστήσουν κάποια επιλεγμένα παραδείγματα για τη μάθηση των σχετικών διαφορών.

Με την εμπειρία, ο αρχάριος σκακιστής μαθαίνει να αναγνωρίζει τις θέσεις, που βρίσκονται πέρα από την περιοχή του ελέγχου του, και πώς να αποφεύγει τις παγίδες σε αυτές. Παρόμοια, μαθαίνει να αναγνωρίζει τέτοιες σχεσιακές πτυχές των θέσεων, όπως μια αποδυναμωμένη πλευρά του Βασιλιά ή μια ισχυρή διάταξη των πιονιών, χωρίς να γνωρίζει κάποιους επακριβείς γενικούς ορισμούς. Ο σκακιστής μπορεί τότε να εφαρμόζει μια αλήθεια, όπως: “κάνε επίθεση στην αποδυναμωμένη πλευρά του Βασιλιά.” Αντίθετα με τους κανόνες, μια τέτοια αλήθεια απαιτεί να έχει ο μαθητής κάποια αντίληψη του πεδίου, στο οποίο η αλήθεια αυτή εφαρμόζεται.⁹

Στο σχολείο, οι γενικές πληροφορίες συγκεκριμενοποιούνται έτσι ώστε ο μαθητής να μπορεί να αρχίσει να αναπτύσσει μια αντίληψη της σημασίας τους. Ο δάσκαλος παίζει το ρόλο του προπονητή, που βοηθά το μαθητή να διακρίνει και να αναγνωρίζει τις σχετικές

πτυχές του θέματος, οι οποίες διαμορφώνουν τη δομή και το νόημα του υλικού, που ο μαθητής πρέπει να μάθει. Αν και οι πτυχές αυτές μπορούν να παρουσιάζονται στα τερματικά μπροστά σε παθητικούς μαθητές, είναι πιο χρήσιμο και αποτελεσματικό για τους μαθητές να προσπαθήσουν να χρησιμοποιήσουν τις αλήθειες, που τους δίνονται, ταυτόχρονα με τους σχολιασμούς του δασκάλου για τις πτυχές της τρέχουσας κατάστασης, την ίδια στιγμή που οι μαθητές τις συναντούν στην πράξη. Εδώ, ο δάσκαλος πρέπει να είναι παρών στην αίθουσα διδασκαλίας, αντιμετωπίζοντας μαζί με τους μαθητές τις πραγματικές θεωρητικές ή πρακτικές καταστάσεις, που μελετούνται.

Παρόλα αυτά, σε αυτό το επίπεδο, η μάθηση, είτε γίνεται από απόσταση είτε με συνέντευξη προσώπου με πρόσωπο, μπορεί να λάβει χώρα σε ένα ανεξάρτητο αναλυτικό νοητικό πλαίσιο, καθώς ο μαθητής ακολουθεί συγκεκριμένες οδηγίες και του δίνονται κάποια σχετικά παραδείγματα. Αλλά για να προχωρήσει παραπέρα η μάθηση απαιτείται ένας ειδικός τύπος συμμετοχής του μαθητή μέσα στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

ΤΡΙΤΟ ΣΤΑΔΙΟ: Η ΙΚΑΝΗ ΚΑΙ ΕΠΑΡΚΗΣ ΓΝΩΣΗ

Καθώς ο μαθητής αποκτά περισσότερη εμπειρία, το πλήθος των δυνητικά σχετικών στοιχείων και διαδικασιών, το οποίο ο μαθητής μπορεί να αναγνωρίζει και να ακολουθεί γίνεται υπερβολικά μεγάλο. Σε αυτό το σημείο, αφού λείπει η αίσθηση του τι είναι σημαντικό σε κάθε συγκεκριμένη περίπτωση, η προσπάθεια απαιτεί πολύ νεύρο και γίνεται εξαντλητική, οπότε ο μαθητής πιθανόν να αρχίσει να αναρωτιέται πώς μπορεί ποτέ κανείς να αποκτήσει μια επιδεξιότητα.

Για να αντιμετωπίσουν αυτό το φορτίο και να αποκτήσουν επάρκεια γνώσης, οι άνθρωποι μαθαίνουν, μέσω διδασκαλίας ή εμπειρίας, να επινοούν ένα σχέδιο ή να επιλέγουν μια προοπτική, στο πλαίσιο της οποίας καθορίζουν ποια στοιχεία της κατάστασης ή του πεδίου της μελέτης πρέπει να θεωρηθούν σημαντικά και ποια μπορούν να αγνοηθούν. Καθώς οι μαθητές μαθαίνουν να περιορίζονται σε μόνο μερικά από το τεράστιο πλήθος των πιθανώς σχετικών στοιχείων και πλευρών του θέματος, η γνώση και η λήψη αποφάσεων γίνονται ευκολότερα.

Φυσικά, για να αποφύγει τα λάθη, ο ικανός μαθητής αναζητά κανόνες και τρόπους λογικών συλλογισμών, για να αποφασίσει ποιο σχέδιο ή ποια προοπτική πρέπει να υιοθετήσει. Αλλά τέτοιοι κανόνες δεν είναι εύκολο να αποκτηθούν, όπως είναι οι κανόνες και οι αποθησαυρισμένες 'αλήθειες,' που δίνονταν στους αρχάριους μέσα στα εγχειρίδια και στις διαλέξεις. Πράγματι, σε κάθε πεδίο ικανοτήτων, ο μαθητής αντιμετωπίζει ένα τεράστιο πλήθος καταστάσεων, που διαφέρουν μεταξύ τους με λεπτούς τρόπους. Υπάρχουν, στην πράξη, περισσότερες καταστάσεις από όσες μπορούν να καταγραφούν ή να οριστούν επακριβώς, έτσι ώστε κανείς να μην μπορεί να ετοιμάσει για το μαθητή έναν κατάλογο των τύπων των πιθανών καταστάσεων και των πραγμάτων, που πρέπει ο μαθητής να κάνει ή να προσέξει σε καθεμιά από αυτές. Οι μαθητές, συνεπώς, πρέπει να αποφασίσουν από μόνοι τους σε κάθε κατάσταση ποιο σχέδιο ή ποια

προοπτική πρέπει να υιοθετήσουν, χωρίς να είναι σίγουροι ότι οι επιλογές τους θα καταλήξουν να είναι οι κατάλληλες.

Δεδομένης αυτής της αβεβαιότητας, η αντιμετώπιση των δυσκολιών της μάθησης γίνεται τρομακτική κι όχι μόνο εξαντλητική. Πριν από αυτό το επίπεδο, όταν οι κανόνες δεν δούλευαν, ο μαθητής, αντί να ένιωθε τύψεις για τα λάθη του, θα μπορούσε να δικαιολογηθεί ότι δεν του είχαν δοθεί οι κατάλληλοι κανόνες. Αλλά αφού, σε αυτό το επίπεδο, το αποτέλεσμα εξαρτάται από την προοπτική που υιοθετήθηκε από τον ίδιο, ο μαθητής νιώθει υπεύθυνος για τις επιλογές του. Συχνά, οι επιλογές οδηγούν σε σύγχυση και αποτυχία. Αλλά κάποιες φορές, τα πράγματα λειτουργούν καλά και τότε ο μαθητής, ο οποίος αποκτά την επαρκή γνώση, νιώθει ένα είδος αγαλλίασης, που είναι άγνωστη στον αρχάριο.

Ένας οδηγός με επάρκεια γνώσης, όταν αφήνει την οδό ταχείας κυκλοφορίας σε μια στροφή εξόδου, μαθαίνει να προσέχει την ταχύτητα του αυτοκινήτου κι όχι αν θα αλλάξει ταχύτητα. Αφού λάβει υπόψη του την ταχύτητα, την κατάσταση του οδοστρώματος, την κρισιμότητα του χρόνου κ.λπ., μπορεί να αποφασίσει αν πηγαίνει πολύ γρήγορα. Τότε πρέπει να αποφασίσει αν θα πατήσει λίγο το γκάζι, αν θα απομακρύνει το πόδι του τελειώς από το γκάζι ή αν θα πατήσει το φρένο και ακριβώς τότε θα πρέπει να κάνει αυτές τις ενέργειες. Αισθάνεται να ανακουφίζεται αν περάσει τη στροφή χωρίς πρόβλημα και να ταραάζεται αν τυχόν το αμάξι αρχίσει να γλιστράει.

Ένας σκακιστής πρώτης κατηγορίας, που για την περίπτωση μας μπορεί να θεωρηθεί ότι είναι σκακιστής με επάρκεια γνώσης, αφού μελετήσει μια θέση, στην οποίαν ο αντίπαλός του έχει εξασθενήσει την άμυνα του Βασιλιά, τότε μπορεί να αποφασίσει για το αν η επίθεση ενάντια στο Βασιλιά είναι ένας εφικτός στόχος. Αν επιλέξει να επιτεθεί, αδιαφορεί για τις αδυναμίες στη δικιά του θέση, που θα δημιουργηθούν από την επίθεσή του, όπως επίσης και για το χάσιμο των πιονιών, που δεν θα είναι σημαντικά για την επίθεση. Τα πόνια, που αμύνονται τον αντίπαλο Βασιλιά, αποσπούν την προσοχή του. Αφού τα πόνια του που δεν συμπεριλαμβάνονται στην επίθεση θεωρούνται χαμένα, ο χρόνος της επίθεσης έχει κρίσιμη σημασία. Αν επιτεθεί πολύ γρήγορα ή πολύ αργά, τα πόνια του θα χαθούν μάταια και σχεδόν σίγουρα θα χάσει την παρτίδα. Έτσι, οι επιτυχημένες επιθέσεις προκαλούν ευφορία, ενώ τα λάθη νιώθονται σαν βάρος στο στομάχι.

Αν ήμασταν ασώματα όντα, καθαρά πνεύματα, απαλλαγμένα από μπερδεμένα συναισθήματα, οι αντιδράσεις μας στις επιτυχίες και τις αποτυχίες θα στερούνταν αυτής της σοβαρότητας και του ενθουσιασμού. Όπως ένας υπολογιστής θα είχαμε στόχους και θα πετυχαίναμε ή θα αποτυγχάναμε να τους επιτελέσουμε αλλά, όπως κάποτε είχε πει ο John Haugeland για τις σκακιστικές μηχανές, που ήταν προγραμματισμένες να κερδίζουν, οι μηχανές αυτές επιδιώκουν το στόχο τους αλλά, όταν έρθει η ώρα και κερδίσουν, δεν δίνουν δεκάρα γι' αυτό. Όμως, για ενσώματα συναισθηματικά όντα σαν εμάς, η επιτυχία και η αποτυχία έχουν σημασία. Έτσι, ο μαθητής φυσικά τρομοκρατείται, χαίρεται, απογοητεύεται ή αποθαρρύνεται από τα αποτελέσματα των επιλογών για τις κατευθύνσεις, που ακολουθεί. Και, καθώς ο μαθητής με επάρκεια γνώσης εμπλέκεται συναισθηματικά όλο και περισσότερο στο πλαίσιο του έργου του, γίνεται όλο και

περισσότερο δύσκολο για αυτόν να κάνει πίσω και να υιοθετήσει τη στάση του προχωρημένου αρχάριου, που ψυχρά ακολουθούσε τις αποθησαυρισμένες ‘αλήθειες.’

Αλλά γιατί να αφήσουμε τη μάθηση να μολυνθεί με όλο αυτό το συναισθηματικό άγχος; Δεν έχουμε μάθει εμείς στη Δύση, από τον καιρό των Στωικών και ιδιαίτερα μετά τον Descartes (Καρτέσιο), να προοδεύουμε κυριαρχώντας στα συναισθήματά μας και όντας όσο το δυνατόν περισσότερο αμερόληπτοι και αντικειμενικοί; Δεν θα ήταν τα λογικά κίνητρα, η αντικειμενική αμεροληψία, η ειλικρινής αξιολόγηση και η σκληρή δουλειά οι καλύτεροι τρόποι για να αποκτήσουμε την εμπειρογνωμοσύνη;

Αν και μπορεί να φαινόταν ότι η εμπλοκή μέσα στα πράγματα θα επηρέαζε μόνον τον αμερόληπτο έλεγχο των κανόνων και έτσι αναπόφευκτα θα οδηγούσε σε ανορθολογικές αποφάσεις και θα εμπόδιζε την περαιτέρω ανάπτυξη των δεξιοτήτων, στην πράξη, ακριβώς το αντίθετο φαίνεται να συμβαίνει. Η Patricia Benner έχει μελετήσει την εκπαίδευση των νοσοκόμων σε όλα τα στάδια της απόκτησης των δεξιοτήτων τους. Βρίσκει ότι, εκτός αν ο μαθητευόμενος μένει συναισθηματικά εμπλεγμένος και δέχεται τη χαρά της δουλειάς που έγινε σωστά αλλά και τις τύψεις των σφαλμάτων που έκανε, ο μαθητευόμενος δεν πρόκειται να αναπτύξει τις δεξιότητές του περισσότερο και τελικά θα αδρανοποιηθεί, προσπαθώντας μόνο να ακολουθεί όλα τα χαρακτηριστικά και τις πλευρές, τους κανόνες και τις αποθησαυρισμένες ‘αλήθειες,’ που απαιτεί η σύγχρονη ιατρική. Γενικώς, η αντίσταση στην εμπλοκή και τη διακινδύνευση οδηγούν στη στασιμότητα και τελικά στην πλήξη και την παραίτηση.¹⁰

Αφού οι μαθητές τείνουν να θεωρούν τους δασκάλους τους παραδείγματα προς μίμηση, οι δάσκαλοι μπορούν να παίξουν έναν κρίσιμο ρόλο στο να αποτρέψουν τους μαθητές να αποσυρθούν από τη δράση, να γίνουν ασώματα πνεύματα, αλλά αντίθετα να τους ενθαρρύνουν να εμπλακούν συναισθηματικά όλο και περισσότερο στη μαθησιακή διαδικασία. Αν ο δάσκαλος είναι αποστασιοποιημένος και συμπεριφέρεται σαν να ήταν η μηχανή του υπολογιστή, οι μαθητές θα γίνονταν το ίδιο. Αντίστροφα, αν ο δάσκαλος δείχνει την ενεργητική εμπλοκή του με τον τρόπο που αναζητά την αλήθεια, που διατυπώνει παράτολμες υποθέσεις και ερμηνείες, που είναι ανοικτός στις προτάσεις και τις αντιρρήσεις των μαθητών και που συναισθηματικά εμμένει στις επιλογές του, οι οποίες τον έχουν οδηγήσει στα συμπεράσματα και τις ενέργειές του, τότε θα είναι περισσότερο πιθανό οι μαθητές να λογαριάζουν τις δικές του επιτυχίες και αποτυχίες και να ξανασκέφτονται τις επιλογές τους, οι οποίες τους οδήγησαν σε αυτά τα αποτελέσματα.

Στην αίθουσα διδασκαλίας και στην αίθουσα διαλέξεων, αυτά που διακυβεύονται είναι πολύ λιγότερο δραματικά από τον κίνδυνο ενός οδικού αυτοκινητιστικού ατυχήματος ή την απώλεια μιας σημαντικής παρτίδας σκακιού. Ακόμη όμως κι εκεί, μπορεί κανείς να διακινδυνεύσει να προτείνει και να υπερασπίσει μια ιδέα, για να διαπιστώσει μετά αν η ιδέα του ήταν σωστή ή λάθος. Όταν ο μαθητής βρίσκεται στο σπίτι του καθισμένος μπροστά στο τερματικό του, δεν υπάρχει χώρος για καμιά ριψοκίνδυνη εμπλοκή. Αντίθετα, γίνεται αδύνατη κάθε τέτοια εμπλοκή μέσω του μοντέλου των μαθημάτων με αλληλογραφία για ανώνυμους καταναλωτές της πληροφορίας, το οποίο οι διαφημιστές της μάθησης από απόσταση φαίνεται να έχουν υπόψη τους, όταν λένε ότι το υλικό του

μαθήματος θα είναι διαθέσιμο στον οποιοδήποτε, οπουδήποτε, οποιαδήποτε ώρα. Αλλά ακόμη και αν η μάθηση από απόσταση δεν γινόταν οποιαδήποτε ώρα, θεωρώντας ότι όλοι οι μαθητές θα παρακολουθούσαν το δάσκαλό τους την ίδια ώρα, όπως με το αλληλεπιδραστικό video, και ο καθένας από τους μαθητές θα άκουγε την ερώτηση, που μπορούσε να έκανε κάθε άλλος, τότε πάλι ο κάθε μαθητής θα ήταν ακόμη ανώνυμος και ούτε τότε δεν θα υπήρχε η κοινή τάξη, μέσα στην οποία ο μαθητής θα μπορούσε να διακριθεί αλλά και επίσης να διακινδύνευε να γελοιοποιηθεί. Στην περίπτωση αυτή, η ανταπόκριση επιδοκιμασίας ή αποδοκιμασίας του δασκάλου μπορεί να είχε κάποιο συναισθηματικό βάρος, αλλά γενικώς ένας μαθητής θα τολμούσε περισσότερο να διατύπωνε ένα σχόλιο, για να έπαιρνε την αντίδραση του δασκάλου, αν δεν είχε ποτέ συναντήσει το δάσκαλο και δεν ήταν υπό την παρουσία του. Έτσι λοιπόν, αυτοί που σκέφτονται σαν την πρόεδρο Dye και την Αμερικάνικη Ομοσπονδία των Δασκάλων μπορεί να έχουν κάποιο δίκιο. Οι περιορισμοί του Internet, σε σχέση με τη σωματικότητα – λόγω της απουσίας της συνεύρεσης προσώπου με πρόσωπο στη μάθηση από απόσταση – μπορεί να εμποδίζουν τους μαθητές να αποκτήσουν τη σωστή επάρκεια της γνώσης.

ΤΕΤΑΡΤΟ ΣΤΑΔΙΟ: Η ΒΑΘΙΑ ΓΝΩΣΗ

Μόνο όταν αντικατασταθεί από την εμπλοκή η αδιάφορη συμπεριφορά της κατανάλωσης πληροφορίας του αρχάριου, του προχωρημένου αρχάριου και του μαθητή από απόσταση, μπορεί ο μαθητής αυτός να προχωρήσει σε περαιτέρω πρόοδο. Τότε, οι βιωμένες θετικές και αρνητικές συναισθηματικές εμπειρίες θα ενισχύσουν την επιτυχία στις αντιδράσεις του, αποτρέποντας την αποτυχία, και η μάθηση των δεξιοτήτων, που αρχικά λειτουργούσε μόνο με κανόνες και αρχές, βαθμιαία θα αντικατασταθεί από μια ικανότητα κατανόησης των διακρίσεων ανάμεσα σε διάφορες καταστάσεις, η οποία συνοδεύεται από κάποιες αντίστοιχες αντιδράσεις του μαθητή. Η βαθιά γνώση φαίνεται να αναπτύσσεται όταν και μόνο όταν η εμπειρία απορροφάται με αυτόν τον ενσώματο και πρακτικό τρόπο. Μόνον τότε οι διαισθητικές ανταποκρίσεις αντικαθιστούν τις λογικές αντιδράσεις.

Όπως συνήθως, αυτό μπορεί να φανεί πιο καθαρά σε πρακτικές περιπτώσεις. Καθώς ο μαθητής μαθαίνει την ικανότητα να διακρίνει ανάμεσα σε μια ποικιλία καταστάσεων, με τις οποίες εμπλέκεται, αρχίζει να δημιουργεί διάφορα σχέδια για αυτές και να διακρίνει συγκεκριμένες πλευρές τους σαν σημαντικές, χωρίς όμως να χρειάζεται να αξιολογήσει αυτά τα σχέδια ή να αποφασίσει να υιοθετήσει κάποιες από τις προοπτικές. Οι δράσεις του μαθητή γίνονται πιο εύκολες και λιγότερο αγχώδεις, καθώς αυτός απλώς βλέπει τι πρέπει να γίνει και δεν λογαριάζει για το πώς πρέπει να διαλέξει μια από τις διάφορες πιθανές εναλλακτικές λύσεις. Όταν ο στόχος είναι απλώς προφανής – αντίθετα με την επικράτηση σε έναν πολύπλοκο διαγωνισμό – υπάρχει λιγότερη αμφιβολία για το πόσο κατάλληλο είναι αυτό που προσπαθεί κανείς να επιτύχει.

Για να καταλάβουμε αυτό το στάδιο της απόκτησης δεξιοτήτων, πρέπει να θυμόμαστε ότι ο ενεργός και έμπειρος μαθητής μπορεί να δει τους στόχους και τις κύριες πτυχές του θέματος, αλλά δεν μπορεί να δει τι πρέπει να κάνει για να επιτύχει αυτούς τους στόχους. Αυτό είναι αναπόφευκτο, αφού οι τρόποι κατανόησης των πραγμάτων είναι πολύ

λιγότεροι από τους τρόπους αντιδράσεων σε αυτά. Ο μαθητής, που έχει αποκτήσει τη βαθιά γνώση, απλώς δεν έχει ακόμη αρκετή εμπειρία με τα αποτελέσματα μιας εκτεταμένης ποικιλίας πιθανών αντιδράσεων σε κάθε μια από τις καταστάσεις, που μπορεί τώρα να ξεχωρίζει, ώστε να μπορεί στη συνέχεια και να αντιδρά αυτόματα. Έτσι, ο μαθητής με βαθιά γνώση, αφού δει από μόνος του, αυθόρμητα, το κύριο σημείο και τις σημαντικές πλευρές της τρέχουσας κατάστασης, χρειάζεται ακόμη να αποφασίσει για το τι πρέπει να κάνει. Και για να αποφασίσει, πρέπει να επιστρέψει στην αποστασιοποιημένη διαδικασία των κανόνων και των αποθησαυρισμένων ‘αληθειών.’

Ο οδηγός με βαθιά γνώση, που πλησιάζει μια στροφή μια βροχερή μέρα, μπορεί να νιώσει ότι πηγαίνει πολύ γρήγορα. Πρέπει τότε να αποφασίσει αν θα πατήσει το φρένο ή απλώς αν θα μειώσει κάπως την πίεση στο γκάζι. Μπορεί βέβαια να χαθεί πολύτιμος χρόνος, για να πάρει την απόφαση, αλλά σίγουρα είναι πιο πιθανό να καταφέρει να περάσει τη στροφή με ασφάλεια ο οδηγός με βαθιά γνώση, παρά ο οδηγός με επαρκή γνώση, ο οποίος χρειάζεται να ξοδέψει επιπρόσθετο χρόνο, για να σκεφθεί πρώτα την ταχύτητα, τη γωνία της στροφής και τις ασκούμενες δυνάμεις βαρύτητας, πριν αποφασίσει αν η ταχύτητα του αυτοκινήτου είναι ή όχι υπερβολική.

Ο σκακιστής με βαθιά γνώση, που κατατάσσεται μάστερ, μπορεί να αναγνωρίσει σχεδόν αμέσως ένα μεγάλο ρεπερτόριο ειδών θέσεων. Τότε σκέπτεται προσεκτικά, για να προσδιορίσει με ποια κίνηση θα πετύχει καλύτερα το στόχο του. Μπορεί να καταλάβει, για παράδειγμα, ότι θα έπρεπε να επιτεθεί, αλλά πρέπει να υπολογίσει πώς θα το κάνει αυτό καλύτερα.

Ένας μαθητής σε αυτό το επίπεδο παρότι μπορεί να δει το πρόβλημα, που πρέπει να επιλυθεί, χρειάζεται όμως να ανακαλύψει τη λύση.

ΠΕΜΠΤΟ ΣΤΑΔΙΟ: Η ΕΜΠΕΙΡΟΓΝΩΜΟΣΥΝΗ

Ο μαθητής με βαθιά γνώση, απορροφημένος μέσα στον κόσμο των επιδέξιων δραστηριοτήτων του, μπορεί να δει τι πρέπει να γίνει αλλά χρειάζεται να αποφασίσει πώς να το κάνει. Ο εμπειρογνώμονας, όμως, όχι μόνο μπορεί να δει τι πρέπει να γίνει, αλλά χάρη στο τεράστιο ρεπερτόριο γνώσεων για τις διακρίσεις μεταξύ των καταστάσεων, που κατέχει, βλέπει αμέσως και πώς να επιτύχει το στόχο του. Δηλαδή, η ικανότητα να κάνει περισσότερο έξυπνες και εκλεπτυσμένες διακρίσεις είναι αυτό που ξεχωρίζει τον εμπειρογνώμονα από ένα μαθητή με βαθιά γνώση. Ανάμεσα σε μια ποικιλία πολλών καταστάσεων, που όλες τους μπορούν να θεωρηθούν παρόμοιες σε σχέση με το σχέδιο ή την προοπτική, ο εμπειρογνώμονας έχει μάθει να ξεχωρίζει αυτές τις καταστάσεις που απαιτούν μια συγκεκριμένη αντίδραση από εκείνες τις καταστάσεις που απαιτούν μια άλλη αντίδραση. Με άλλα λόγια, με αρκετή εμπειρία σε μια ποικιλία καταστάσεων, που όλες τους συγκαταλέγονται στην ίδια προοπτική αλλά όμως απαιτούν διαφορετικές αποφάσεις τακτικής, το μυαλό του εμπειρογνώμονα βαθμιαία υποδιαίρει αυτήν την ποικιλία των καταστάσεων σε κατηγορίες, καθεμία από τις οποίες απαιτεί μια συγκεκριμένη αντίδραση. Αυτή η υποδιαίρεση επιτρέπει την άμεση και διαισθητική

αντίδραση σε σχέση με κάθε κατάσταση, που είναι η χαρακτηριστική αντίδραση του εμπειρογνώμονα.

Ο σκακιστής grandmaster βιωματικά κατορθώνει να αναπτύξει μια επιτακτική αίσθηση αφενός του προβλήματος κι αφετέρου της καλύτερης κίνησης, που πρέπει να κάνει. Οι εξαιρετικοί σκακιστές μπορούν να παίζουν σε ρυθμό 5 ως 10 δευτερολέπτων την κίνηση και ακόμη γρηγορότερα χωρίς καμιά σοβαρή μείωση της επίδοσής τους. Σε αυτή την ταχύτητα, πρέπει να εξαρτώνται σχεδόν ολοκληρωτικά από τη διαίσθηση και πολύ λίγο από την ανάλυση και σύγκριση των εναλλακτικών κινήσεων. Έχει εκτιμηθεί ότι ένας εμπειρογνώμονας σκακιστής μπορεί να ξεχωρίζει περίπου 50.000 είδη θέσεων. Για πολλές προσπάθειες των εμπειρογνομόνων σκακιστών, ο αριθμός των κατηγοριών των διακρίσιμων καταστάσεων, που αναπτύσσονται σταδιακά στη βάση της εμπειρίας, πρέπει να είναι συγκριτικά πολύ μεγάλος.

Ο εμπειρογνώμονας οδηγός όχι μόνο το αισθάνεται στο κόκαλό του, όταν το ζήτημα είναι η ταχύτητα, αλλά γνωρίζει πώς να εκτελέσει την κατάλληλη ενέργεια χωρίς να κάνει κανέναν υπολογισμό και χωρίς να συγκρίνει τις εναλλακτικές λύσεις. Στη στροφή, το πόδι του απλώς αφήνει το γκάζι και ασκεί την κατάλληλη πίεση στο φρένο. Ό,τι πρέπει να γίνει, απλώς γίνεται. Όπως λέει ο Αριστοτέλης, ο εμπειρογνώμονας “άμεσα” κάνει “το κατάλληλο πράγμα, στην κατάλληλη στιγμή, με τον κατάλληλο τρόπο.”

Ο μαθητής, που κατέχει το θέμα, αμέσως βλέπει τη λύση στο τρέχον πρόβλημα.

Ποιος είναι ο ρόλος του δασκάλου σ’ αυτό το επίπεδο; Ο μαθητής μαθαίνει με μικρές τυχαίες τροποποιήσεις αυτού που κάνει και μετά ελέγχει να δει αν ή όχι η απόδοσή του έχει βελτιωθεί. Φυσικά, θα ήταν καλύτερο για τη μάθηση αν αυτές οι μικρές τυχαίες τροποποιήσεις δεν ήταν τυχαίες – αν ήταν αισθητές αποκλίσεις. Αν ο μαθητής έβλεπε κάποιον, που ήταν καλός στο να κάνει κάτι, αυτό θα μπορούσε να περιορίσει τις τυχαίες δοκιμές του μαθητή μόνο μεταξύ εκείνων, που θα υπόσχονταν περισσότερη επιτυχία. Έτσι, η παρατήρηση και η μίμηση της δραστηριότητας ενός εμπειρογνώμονα θα μπορούσαν να αντικαταστήσουν μια τυχαία αναζήτηση για καλύτερους τρόπους δράσης. Εν γένει, αυτό είναι το πλεονέκτημα του να είναι κανείς μαθητευόμενος. Η σπουδαιότητά του είναι ιδιαίτερα προφανής στις επαγγελματικές σχολές.

Κάτι που πρέπει να διδάσκεται στις επαγγελματικές σχολές είναι το πώς η θεωρία, που έχει μάθει ο μαθητής, μπορεί να εφαρμοστεί στον πραγματικό κόσμο. Ένας τρόπος, για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο χωρίς πραγματική μαθητεία, γίνεται όταν στη σχολή προσομοιώνεται το περιβάλλον, στο οποίο οι μαθητές πρόκειται να λειτουργήσουν αργότερα στην καριέρα τους. Οι οικονομικές σχολές μας δίνουν ένα χρήσιμο παράδειγμα. Στις Αμερικάνικες σχολές Διοίκησης Επιχειρήσεων κυριαρχούν δυο παραδόσεις. Η μια στηρίζεται στις αποκαλούμενες αναλυτικές σπουδές, στις οποίες το μεγαλύτερο μέρος της διδασκαλίας εστιάζεται στη θεωρία. Αυτό το είδος σχολών σπάνια παράγει ικανά στελέχη επιχειρήσεων, που είναι διαισθητικοί εμπειρογνώμονες. Η άλλη παράδοση βασίζεται στις μελέτες περιπτώσεων, στις οποίες περιγράφονται στους μαθητές και συζητούνται καταστάσεις της πραγματικής ζωής. Αυτή παράγει καλύτερα αποτελέσματα.

Όμως, για να γίνει κανείς εμπειρογνώμονας δεν αρκεί να έχει εργαστεί πάνω σε ένα μεγάλο αριθμό περιπτώσεων. Όπως έχουμε ήδη δει στη συζήτηση για τη μετάβαση από την επαρκή στη βαθιά γνώση, οι περιπτώσεις πρέπει να έχουν σημασία για το μαθητή. Όπως στους εξομοιωτές πτήσης το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα επιτυγχάνεται μόνον όταν ο εκπαιδευόμενος νιώθει το άγχος και τον κίνδυνο της κατάστασης και δεν κάζεται στην ησυχία του, για να βρει τι πρέπει να κάνει, για να δουλέψει η μέθοδος των περιπτώσεων, πρέπει οι μαθητές να εμπλακούν συναισθηματικά με το αντικείμενο της μάθησής τους. Έτσι, σε μια μελέτη περίπτωσης, που δίνεται σε κάποια οικονομική σχολή, ο μαθητής δεν αρκεί μόνο να αντιμετωπίσει τις αντικειμενικές περιγραφές των καταστάσεων, αλλά μάλλον πρέπει να οδηγηθεί να ταυτιστεί με την κατάσταση του ανώτερου διευθυντή και να βιώσει τις αγωνιώδεις επιλογές του και τις επακόλουθες χαρές και απογοητεύσεις του. Μόνο εφόσον κινητοποιούν τη σωματικότητα και το συναισθηματικό κόσμο του μαθητή, κι όχι απλώς τον εγκέφαλό του, οι προσομοιώσεις – ειδικά οι προσομοιώσεις στον υπολογιστή – μπορούν να είναι χρήσιμες. Όμως, ο πιο αξιόπιστος τρόπος, που προκαλεί την εμπλοκή, είναι να απαιτείται από το μαθητή να εργάζεται στο σχετικό τομέα δεξιοτήτων. Μ' αυτόν τον τρόπο, επιστρέφουμε στη μαθητεία.

Ακόμη κι εκεί όπου το θέμα είναι καθαρά θεωρητικό, είναι απαραίτητη η μαθητεία. Για παράδειγμα, στις φυσικές επιστήμες, οι μεταδιδακτορικοί φοιτητές εργάζονται στο εργαστήριο ενός επιτυχημένου επιστήμονα, για να μάθουν πώς η εγκεφαλική και θεωρητική γνώση τους μπορεί να μεταφερθεί και να εφαρμοστεί στον πραγματικό κόσμο. Ακολουθώντας το παράδειγμα του καθηγητή τους, μαθαίνουν ικανότητες, για τις οποίες δεν υπάρχουν κανόνες, όπως, π.χ., πόσο πολύ πρέπει να επιμένουν, όταν η εργασία δεν φαίνεται να πηγαίνει καλά, πόση περίπου ακρίβεια θα πρέπει να αναζητούν σε κάθε διαφορετικό είδος ερευνητικής κατάστασης κ.ο.κ. Για να γίνει η θεωρία σχετική με την πράξη, αυτό το είδος της μαθητείας αποδεικνύεται να είναι απαραίτητο.

Ακόμη και στις ανθρωπιστικές σπουδές, όπου δεν υπάρχουν κοινά αποδεκτές θεωρίες, ο μεταπτυχιακός φοιτητής χρειάζεται προσωπική καθοδήγηση. Έτσι, συνήθως γίνεται φροντιστηριακός βοηθός, για να μπορεί να αλληλεπιδρά με έναν ασκούμενο ερευνητή και με τον καθηγητή. Ο καθηγητής σίγουρα θα έχει ένα συγκεκριμένο χαρακτηριστικό τρόπο, με τον οποίο προσεγγίζει τα κείμενα και τα προβλήματα και θέτει τα ερωτήματα. Για παράδειγμα, μπορεί να έχει ένα επιθετικό ύφος και να μην παραδέχεται ποτέ ότι κάνει λάθος ή να έχει ένα επιδεκτικό ύφος και να δέχεται τις αντιρρήσεις ώστε να μαθαίνει από τα λάθη του. Είναι το ύφος του καθηγητή περισσότερο από οτιδήποτε άλλο αυτό που οι μεταπτυχιακοί βοηθοί υιοθετούν και μιμούνται, ακόμη κι όταν δεν συνειδητοποιούν ότι το κάνουν. Ένας εμπνευσμένος δάσκαλος σαν τον Wittgenstein άφησε πολλές διαδοχικές γενιές μαθητών, οι οποίοι όχι μόνο μιμούνταν τον τρόπο, που έθετε ερωτήματα, αλλά ακόμη και τις χειρονομίες, που έκανε, όταν βρισκόταν σε αμηχανία ή σε απόγνωση.

ΕΚΤΟ ΣΤΑΔΙΟ: Η ΜΑΕΣΤΡΙΑ

Για τη μεταβίβαση του ύφους, η μαθητεία είναι η μόνη διαθέσιμη τεχνική. Όμως, αν ό,τι παρήγαγε ο εμπειρογνώμονας ήταν κλώνος του ιδιαίτερου δικού του τρόπου, η μαθητεία θα ήταν άχρηστη. Παίρνοντας την έννοια της μαθητείας στα σοβαρά, πρέπει κανείς να αναρωτηθεί πώς, μέσα σε αυτό το πλαίσιο, αναπτύσσονται το νέο ύφος και οι καινοτόμες ικανότητες. Η μαθητεία των μουσικών δίνει μια απάντηση. Όποιος εκπαιδεύεται, για να γίνει επαγγελματίας μουσικός, πρέπει να δουλέψει με έναν ήδη αναγνωρισμένο δάσκαλο μαιτρ. Ο μαθητευόμενος δεν μπορεί παρά να μιμηθεί το δάσκαλο μαιτρ, γιατί όταν κανείς θαυμάζει κάποιον και ξοδεύει χρόνο μαζί του, το ύφος του γίνεται και δικό του. Αλλά τότε ο κίνδυνος είναι ότι ο μαθητευόμενος θα γίνει απλώς ένα αντίγραφο του δασκάλου μαιτρ, ενώ το να γίνει κανείς βιρτουόζος επαγγελματίας καλλιτέχνης απαιτεί να αναπτύξει ένα δικό του ύφος.

Οι μουσικοί έχουν μάθει από την εμπειρία τους ότι εκείνοι που ακολουθούν ένα μοναδικό δάσκαλο μαιτρ δεν είναι τόσο δημιουργικοί μουσικοί όσο εκείνοι που έχουν δουλέψει διαδοχικά με πολλούς διαφορετικούς δασκάλους μαιτρ.¹¹ Ο μαθητευόμενος, επομένως, χρειάζεται να αφήσει τον πρώτο του δάσκαλο και να εργαστεί με έναν άλλο δάσκαλο διαφορετικού ύφους. Στην πράξη, χρειάζεται να εργαστεί με πολλούς τέτοιους δασκάλους. Οι πλανόδιοι μουσικοί του μεσαίωνα και οι καλλιτέχνες ερμηνευτές ακόμη και τώρα, όταν γίνονται αρκετά καλοί για να αναπτύξουν ένα δικό τους ύφος, ταξιδεύουν σε πολλά μέρη και δουλεύουν μέσα σε διάφορες κοινότητες πράξης. Στη μουσική, οι δάσκαλοι ενθαρρύνουν τους μαθητές τους να εργαστούν μαζί τους για λίγο και μετά να συνεχίσουν με άλλους δασκάλους. Παρόμοια, οι μεταπτυχιακοί φοιτητές συνήθως βοηθούν περισσότερους του ενός καθηγητές και οι νέοι επιστήμονες μπορεί να περνούν από πολλά εργαστήρια.

Είναι εύκολο για εμάς τους μοντέρνους να παρεξηγούμε αυτήν την ανάγκη για μαθητεία σε πολλούς δασκάλους. Τείνουμε να θεωρούμε, για παράδειγμα, ότι ο μαθητευόμενος μουσικός χρειάζεται να πάει σε κάποιο δάσκαλο μαιτρ, γιατί αυτός είναι καλός στο παίξιμο με τα δάκτυλα, σε κάποιον άλλο, γιατί είναι καλός στον χρωματισμό, και σε κάποιον ακόμη, γιατί είναι καλός στη δυναμική. Ένας τέτοιος τρόπος κατανόησης θα υποδήλωνε ότι θα μπορούσε μια επιδεξιότητα να διαιρεθεί σε συνιστώσες, κάτι που είναι ο λάθος τρόπος να βλέπουμε το θέμα. Μάλλον ισχύει ότι κάποιος δάσκαλος μαιτρ έχει ένα συγκεκριμένο ύφος και κάποιος άλλος έχει ένα άλλο ύφος εντελώς διαφορετικό.¹² Η μαθητεία σε πολλούς δασκάλους μαιτρ αποσταθεροποιεί και μπερδεύει το μαθητευόμενο, έτσι ώστε αυτός να μην μπορεί πλέον να αντιγράψει απλώς το ύφος κανενός δασκάλου και, άρα, να αναγκάζεται να αναπτύξει ένα δικό του ύφος. Κάνοντας το αυτό επιτυγχάνει να αποκτήσει το ανώτερο επίπεδο της δεξιότητας. Ονομάζουμε *μαεστρία* το επίπεδο αυτό. Μια τέτοια μαεστρία φαίνεται να βρίσκεται εκτός των δυνατοτήτων των μαθητών από απόσταση.

ΕΒΔΟΜΟ ΣΤΑΔΙΟ: Η ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΣΟΦΙΑ

Όχι μόνο οι άνθρωποι πρέπει να αποκτήσουν δεξιότητες μιμούμενοι το ύφος των εμπειρογνομόνων σε συγκεκριμένα πεδία γνώσης, αλλά επίσης πρέπει να αποκτήσουν και το πολιτιστικό ύφος (ή το ύφος της κουλτούρας), για να κερδίσουν αυτό που ο

Αριστοτέλης ονομάζει πρακτική σοφία. Τα παιδιά αρχίζουν να μαθαίνουν να είναι εμπειρογνώμονες στις πολιτιστικές πρακτικές από την πρώτη στιγμή που έρχονται στον κόσμο. Σε αυτήν την αποστολή, μαθητεύουν από μικρά κοντά στους γονείς τους.

Επειδή το πολιτιστικό ύφος είναι τόσο πολύ σωματικό και διάχυτο, που γενικώς μας είναι αόρατο, είναι χρήσιμο να αντιπαραβάλουμε το πολιτιστικό μας ύφος με κάποιο άλλο πολιτιστικό ύφος και να συγκρίνουμε πώς μαθαίνονται τα δυο ύφη αυτά. Οι κοινωνιολόγοι παρατηρούν ότι οι μητέρες από διαφορετικές κουλτούρες κρατούν τα μωρά τους με διαφορετικούς τρόπους.¹³ Για παράδειγμα, οι Αμερικανίδες μητέρες έχουν την τάση να κρατούν τα μωρά τους στην αγκαλιά τους, βαστάζοντάς τα πάνω από το στομάχι τους, ένα κράτημα που επιτρέπει τα μωρά να έχουν μεγαλύτερη ελευθερία κινήσεων. Οι Γιαπωνέζες μητέρες, αντίθετα, τοποθετούν τα μωρά τους στις πλάτες τους, έτσι ώστε να μένουν εκεί ακίνητα και να νανουρίζονται από ο,τιδήποτε βλέπουν ή ακούν. Οι Αμερικανίδες μητέρες συνηθίζουν να κάνουν παθιασμένες χειρονομίες και συχνά να βάζουν τις φωνές, ενώ οι Γιαπωνέζες μητέρες είναι πολύ περισσότερο ήσυχες και κατευναστικές. Γενικώς, οι Αμερικανίδες μητέρες τοποθετούν το σώμα του μωρού και αντιδρούν στις κινήσεις του μωρού με έναν τέτοιο τρόπο ώστε να προάγουν έναν ενεργό και επιθετικό τρόπο συμπεριφοράς. Οι Γιαπωνέζες μητέρες, σε αντίθεση, προάγουν μια μεγαλύτερη παθητικότητα και ευαισθησία στην αρμονία. Έτσι, αυτό που συγκροτεί το μωρό Αμερικανάκι σαν *Αμερικάνικο* είναι ο τρόπος του κρατήματος του μωρού από τις μητέρες και αυτό που συγκροτεί το μωρό Γιαπωνεζάκι σαν *Γιαπωνέζικο* είναι ο αρκετά διαφορετικός τρόπος, που κρατούν τα μωρά τους οι Γιαπωνέζες μητέρες.

Το γενικό πολιτιστικό ύφος καθορίζει πώς το μωρό αντιμετωπίζει τον εαυτό του, τους άλλους ανθρώπους και τα πράγματα. Κάτω από ένα συγκεκριμένο πολιτιστικό ύφος, διάφορες πρακτικές θα αποκτήσουν το νόημά τους και κάποιες από αυτές θα επικρατήσουν, ενώ άλλες πρακτικές είτε θα αποκτήσουν δευτερεύουσα σημασία ή θα αγνοηθούν τελείως. Έτσι, για παράδειγμα, τα μωρά ποτέ δεν αντιμετωπίζουν μια κουδουνίστρα με τον ίδιο τρόπο. Για ένα μωρό Αμερικανάκι, η κουδουνίστρα αντιμετωπίζεται σαν ένα αντικείμενο, που κάνει πολύ έντονο θόρυβο, και το πετάει στο πάτωμα με έναν εκούσιο τρόπο, για να κάνει το γονιό του να το σηκώσει. Ένα μωρό Γιαπωνεζάκι θα μπορούσε επίσης να είχε μεταχειριστεί την κουδουνίστρα με έναν τέτοιο τρόπο, αλλά αυτό θα γινόταν λίγο πολύ κατά λάθος, ενώ γενικώς, υποπτεύομαι, η κουδουνίστρα στην Ιαπωνία αντιμετωπίζεται σαν ένα αντικείμενο, που υπηρετεί μια κατευναστική, καταπραϋντική λειτουργία, όπως το ραβδί της βροχής των ιθαγενών Αμερικανών.

Όταν καταλάβουμε ότι το ύφος διέπει το πώς το ο,τιδήποτε μπορεί να εμφανιστεί σαν ο,τιδήποτε, μπορούμε να κατανοήσουμε ότι το πολιτιστικό ύφος δεν διέπει μόνο τα μωρά. Οι ενήλικες σε κάθε κουλτούρα είναι απόλυτα διαμορφωμένοι κι από αυτήν. Για παράδειγμα, δεν μας εκπλήσσει, μετά από το σκιαγράφημα της Γιαπωνέζικης και της Αμερικανικής κουλτούρας, που ήδη κάναμε, το γεγονός ότι οι ενήλικες Γιαπωνέζοι επιδιώκουν μια ικανοποιητική κοινωνική ενσωμάτωση, ενώ οι Αμερικάνοι ενήλικες συνεχίζουν να αγωνίζονται επίμονα, για να ικανοποιήσουν τις ατομικές τους επιθυμίες. Παρόμοια, το ύφος των επιχειρήσεων και των πολιτικών οργανισμών στην Ιαπωνία στοχεύει στην παραγωγή και την ενίσχυση της συνοχής, της εμπιστοσύνης και της

ομοφωνίας, ενώ αυτό που θαυμάζεται από τους Αμερικανούς στην οικονομία και την πολιτική είναι η επιθετική παρουσία ενός *φιλελεύθερου* συστήματος, στο οποίο ο καθένας μάχεται για να εκφράσει τη δικιά του ατομικότητα και όπου το κράτος, οι επιχειρήσεις ή οι άλλοι οργανισμοί λειτουργούν για να μεγιστοποιήσουν τις επιθυμίες, που μπορούν να ικανοποιηθούν χωρίς καταστροφική αστάθεια.

Σαν τη σωματική αντίληψη της κοινής λογικής, το πολιτιστικό ύφος εξαρτάται πολύ από το σώμα, για να συλληφθεί στο πλαίσιο μιας θεωρίας και να μεταδοθεί μέσω οθόνης. Απλώς μεταβιβάζεται σιωπηλά από σώμα σε σώμα, όντας αυτό που μας κάνει ανθρώπινα όντα, και παρέχει το υπόβαθρο, πάνω στο οποίο όλη η άλλη μάθηση είναι εφικτή. Μόνο μέσω της μαθητείας στους γονείς και τους δάσκαλους του αποκτά κανείς αυτό που ο Αριστοτέλης ονομάζει πρακτική σοφία – τη γενική ικανότητα να κάνει το κατάλληλο πράγμα, την κατάλληλη στιγμή, με τον κατάλληλο τρόπο. Αν μπορούσαμε να αφήναμε τα σώματά μας πίσω, για να ζούσαμε στον κυβερνοχώρο, και επιλέγαμε να το κάνουμε, η ανατροφή των παιδιών και η μετάδοση της ποικιλότητας του πολιτιστικού ύφους σε αυτά θα γινόταν αδύνατη.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Σε κάθε στάδιο της απόκτησης δεξιοτήτων πέρα από τα πρώτα τρία, παίζουν ουσιαστικό ρόλο η εμπλοκή και η έγνοια. Σαν τα έμπειρα συστήματα, που ακολουθούν κανόνες και διαδικασίες, τα θάνατα αποστασιοποιημένα πνεύματα, που οραματίστηκαν οι μελλοντιστές, σαν τον Moravec, θα είχαν το πολύ μόνο επάρκεια γνώσης.¹⁴ Οι ζηλωτές της μάθησης από απόσταση, σαν τον Hundt, πρέπει να αναγνωρίσουν ότι μόνο τα συναισθηματικά, εμπλεκόμενα, ενσώματα ανθρώπινα όντα μπορούν να αποκτήσουν βαθιά γνώση και να γίνουν εμπειρογνώμονες. Έτσι, ενώ διδάσκουν συγκεκριμένες δεξιότητες, οι δάσκαλοι πρέπει να έχουν σάρκα και οστά και να ενθαρρύνουν την εμπλοκή των μαθητών. Επιπλέον, η μάθηση μέσω της μαθητείας απαιτεί την παρουσία των εμπειρογνομώνων και η υιοθέτηση του τρόπου ζωής, που μοιραζόμαστε με άλλους στην κουλτούρα μας, απαιτεί να ζούμε μαζί με τους ηλικιακά μεγαλύτερους ανθρώπους. Σε αυτό το βασικό επίπεδο, όπως λέει ο Yeats, “ο άνθρωπος μπορεί να ενσαρκώσει την αλήθεια, αλλά δεν μπορεί να τη γνωρίσει.”¹⁵

Όταν κανείς κοιτάζει την εκπαίδευση λεπτομερώς – από τη διδασκαλία ως την εκδήλωση της απαραίτητης εμπλοκής, την εξήγηση του πώς η θεωρία ενός θέματος μπορεί να εφαρμοστεί σε πραγματικές καταστάσεις, την ανάπτυξη του προσωπικού τρόπου συμπεριφοράς – μπορεί να καταλάβει γιατί το Πανεπιστήμιο δεν μπορεί να αποδιαμεσολαβηθεί. Ενώ ο κοσμήτορας του Yale, που παραθέτει ο Hundt, μπορεί πολύ καλά να αποδειχθεί επιφανειακός, υπάρχει πολύ δουλειά που μένει ακόμη για τα Πανεπιστήμια σαν το Yale.

Έτσι, στο βαθμό που θέλουμε να διδάξουμε την εμπειρογνωμοσύνη σε συγκεκριμένα πεδία και την πρακτική σοφία στη ζωή, κάτι που σίγουρα θέλουμε να κάνουμε, καταλήγουμε τελικά στο πιο σημαντικό ερώτημα, που ένας φιλόσοφος μπορεί να θέσει σε εκείνους, που πιστεύουν στην εκπαιδευτική υπόσχεση του Παγκόσμιου Ιστού: Μπορεί

να δοθεί μέσα στο Internet η σωματική παρουσία, που είναι απαραίτητη για την απόκτηση δεξιοτήτων σε διάφορα πεδία και για την κατοχή του πολιτιστικού ύφους;

Η υπόσχεση της τηλεπαρουσίας κρατά τις ελπίδες μας για μια θετική απάντηση σε αυτό το ερώτημα. Αν η τηλεπαρουσία θα μπορούσε να επιτρέψει στα ανθρώπινα όντα να είναι παρόντα από απόσταση, με έναν τέτοιο τρόπο που θα συλλάμβανε όλα αυτά, που είναι σημαντικά στην ενσώματη παρουσία, τότε το όνειρο της μάθησης από απόσταση σε όλα τα επίπεδα θα μπορούσε, κατ' αρχάς, να επιτευχθεί. Αλλά αν η τηλεπαρουσία δεν μπορεί να φέρει τη διδασκαλία και την παρουσία στην αίθουσα διαλέξεων, μέσω των οποίων καλλιεργείται η εμπλοκή από αφοσιωμένους δασκάλους, όπως επίσης και την παρουσία μπροστά στους μαθητευόμενους των δασκάλων μαιτρ, των οποίων το ύφος διατρανώνεται σε μια καθημερινή βάση, έτσι ώστε να μπορούν οι μαθητές να το μιμηθούν, η μάθηση από απόσταση θα παρήγαγε μόνο επάρκεια γνώσης, ενώ η εμπειρογνωμοσύνη και η πρακτική σοφία θα παρέμειναν τελείως απρόσιτες. Η υπερμάθηση θα αποδεικνυόταν τότε να είναι απλώς μια υπερβολή. Έτσι, το ερώτημά μας γίνεται: Πόση παρουσία μπορεί να δώσει η τηλεπαρουσία;