

ΚΩΣΤΑΣ ΜΠΑΚΙΡΤΖΗΣ

Η χαρά της μάθησης

Θεσσαλονίκη, 2007

Η χαρά της μάθησης

*«Τρία πράγματα στον κόσμο αυτό, πολύ να μοιάζουν είδα.
Τα ολόλευκα μα πένθιμα σχολεία των Δυτικών,
Των φορτηγών οι βρώμικες σκοτεινιασμένες πλώρες
Και οι κατοικίες των κοινών, χαμένων γυναικών.*

*Έχουνε μια παράξενη συγγένεια και τα τρία
Παρ' όλη τη μεγάλη τους στο βάθος διαφορά,
Μα μεταξύ τους μοιάζουνε πολύ, γιατί τους λείπει
Η κίνηση, η άνεση του χώρου και η χαρά».*

Νίκος Καββαδίας, Μαραμπού

Η διαφορά ως προϋπόθεση και πηγή μάθησης και ανάπτυξης

Η διαφορά δεν είναι μόνο δικαίωμα, αλλά και προϋπόθεση μάθησης και ανάπτυξης όλων! Προϋπόθεση που πηγάζει από τη μοναδική και ανεπανάληπτη φύση του καθένα. Αυτό δεν αναφέρεται κυρίως στη μοναδικότητα της βιολογικής φύσης αλλά της ψυχικής. Ο ψυχικός κόσμος γεννιέται, δημιουργείται και διαμορφώνεται μέσα από τις εμπειρίες συνάντησης του διαφορετικού από αυτό που είμαστε, γνωρίζουμε και μας χαρακτηρίζει. Στις εμπειρίες αυτές κύρια θέση κατέχει ο άλλος, ο διαφορετικός, μοναδικός και ανεπανάληπτος Άλλος και η σχέση μαζί του. Η σχέση με τη φύση και τα πράγματα, όπως θα δούμε και στη συνέχεια είναι σημαντική και απαραίτητη, όμως περνά πρωταρχικά και καθοριστικά μέσα από τα ανθρώπινα πρόσωπα.

Η σχέση του Εαυτού με τον Άλλο συνιστά βασική προϋπόθεση και λειτουργία μάθησης, τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. Η ύπαρξη του διαφορετικού Άλλου είναι απαραίτητη, *sine qua non* προϋπόθεση για την ύπαρξη, τη λειτουργία και την ανάπτυξη του Εαυτού.

Ως Εαυτό ορίζουμε εδώ την ανθρώπινη οντότητα από τη στιγμή της γέννησης, συμπεριλαμβάνοντας το σύνολο των ψυχοσωματικών λειτουργιών και όχι μόνο της συνείδησης που εμφανίζεται περί τα τέλη του πρώτου έτους και χρησιμοποιείται για τον ορισμό του Εγώ. Η ιδιαιτερότητα που αποδίδουμε στην έννοια του Εαυτού, έγκειται στη σχέση της με την εγγενή ικανότητα του ανθρώπου να συγκινείται, όπως έχουν δείξει σχετικά πρόσφατες έρευνες του συγκινησιακού φαινομένου (Ekman, 1992). Το συγκινησιακό βίωμα, όπως θα υποστηριχθεί στη συνέχεια,

συνιστά το ψυχοβιολογικό υπόβαθρο και προϋπόθεση ύπαρξης και ανάπτυξης του Εαυτού, σε όλες του τις διαστάσεις και λειτουργίες (βιολογικές, αισθησιακές, αισθησιοκινητικές, νοητικές, κοινωνικές, βουλευτικές, κ.ά.).

Ως Άλλο ορίζουμε κάθε ανθρώπινη οντότητα με την οποία είναι δυνατό ο Εαυτός να έρθει σε σχέση επικοινωνίας και να βιώσει αυτή τη σχέση ως εμπειρία που τον αφορά και τον ενδιαφέρει. Ο Άλλος δεν αναγνωρίζεται ως κόλαση ή ως παράδεισος (J.P. Sartre) που αναλαμβάνει αποκλειστικά την ευθύνη προς ένα παιδί ή ασθενή, ακόμη και προς ένα νεογέννητο, αλλά ως πρόσωπο με όλα του τα χαρακτηριστικά, «θετικά» και «αρνητικά», αντιφατικά, έκδηλα ή μη. Ο Άλλος αναγνωρίζεται ως πρόσωπο το οποίο έρχεται σε σχέση επικοινωνίας, αλληλεπίδρασης και αλληλεπιρροής, που επηρεάζει και επηρεάζεται για το καλύτερο και το χειρότερο. Το περιβάλλον και ιδιαίτερα το ανθρώπινο, εξ αρχής δεν είναι κάτι το θετικό και μπορεί να επιφέρει τις μεγαλύτερες καταστροφές, κυρίως σε όσους εξαρτώνται από αυτό, όπως συμβαίνει με τα παιδιά και τους ανήμπορους. Μπορεί όμως να επιφέρει τα πιο θετικά αποτελέσματα καθώς δίχως αυτά όχι

μόνο μάθηση και ανάπτυξη, αλλά ούτε η ίδια η ζωή δεν θα μπορούσε να υπάρξει.

Τα παραπάνω συνεπάγονται ότι ο διαφορετικός Άλλος είναι απαραίτητος για τον Εαυτό, συνιστώντας γενεσιουργό οντότητα μέσα από την εμπειρία της συνάντησης και κοινωνίας μαζί του που συν-κινεί. Μέσα από τη συνάντηση αυτή γεννιέται ο ψυχικός κόσμος, ο κόσμος των επιθυμιών και των ενδιαφερόντων, των γνώσεων και των ικανοτήτων. Όπως ο βασικός νόμος της μάθησης υπογραμμίζει, τίποτε δεν μαθαίνουμε που να μην ανταποκρίνεται σε ανάγκες και σε ενδιαφέροντά μας. Προσωπικό κριτήριο για το αν κάτι ανταποκρίνεται σε ανάγκες και σε ενδιαφέροντά μας είναι το κατά πόσο μας συγκινεί, διαφορετικά δεν το μαθαίνουμε, δεν υπάρχει για μας.

Η ετερότητα και η αναπηρία

Σύμφωνα με τα ανωτέρω, για να δημιουργηθεί και να αναπτυχθεί ο ψυχικός κόσμος προαπαιτείται η συνάντηση με το περιβάλλον (εσωτερικό και εξωτερικό) και η αλληλεπίδραση, η επικοινωνία με το διαφορετικό, με την *ετερότητα*. Η ετερότητα αντιπροσωπεύει το άγνωστο, αυτό που δεν γνωρίζουμε και δεν υπάρχει για μας. Αντιπροσωπεύει αυτό που ίσως να μη γνωρίσουμε ποτέ, που πάντα θα διαφεύγει, που δεν μπορούμε να συλλάβουμε και να εντάξουμε στα δικά μας όρια, σκέψη, λογική, αντίληψη.

Η συνάντηση με τον διαφορετικό Άλλο ως ετερότητα, δεν συνιστά πρωταρχικά επαφή με αυτό που ο Άλλος είναι, τα χαρακτηριστικά και τις γνώσεις του, αλλά από κοινού ανακάλυψη και δημιουργία αυτού που δεν προϋπήρχε και το οποίο από μόνος του ούτε ο ένας ούτε και ο άλλος δεν θα μπορούσε να προσεγγίσει. Η εμπειρία της συνάντησης

δύο προσώπων είναι εμπειρία *δυναμικής ενότητας*, εμπειρία *κοινωνίας* ψυχών (Φράγκος,1984), όπου Εαυτός και Άλλος ολοκληρώνονται υπερβαίνοντας τα όριά τους και δημιουργώντας. Δημιουργώντας και αναπτύσσοντας ακριβώς τον Εαυτό ως προς και με τον Άλλο. Είναι εμπειρία δημιουργίας της ίδιας της ζωής και ολόκληρου του πλούτου του ψυχικού και του κοινωνικού με τη διαλεκτική τους σχέση. Δεν είναι δυνατό να δημιουργηθεί και να αναπτυχθεί ζωή, εμπειρία, βίωμα, γνώση, δίχως συνάντηση, κοινωνία, συν-πάθεια, δίχως τη συμμετοχή, τη συν-κινησιακή συμμετοχή των επικοινωνούντων προσώπων.

Ο Άλλος όμως, ως διαφορετικός και ετερότητα, δεν συμβάλλει πάντοτε θετικά και εποικοδομητικά στη διαμόρφωση του Εαυτού. Απέναντι σε κάθε είδους δυσκολίες και ανέχειες στη ζωή αναδύονται και οι αρνητικές πλευρές του καθένα, που μπορεί να είναι δυσάρεστες και επικίνδυνες για τον εαυτό του και για τους άλλους. Τότε υποχρεούμαστε να λάβουμε μέτρα ασφάλειας και προστασίας. Όμως αυτά τα μέτρα, που επιτρέπουν και χαρακτηρίζουν κάθε κοινωνία και πολιτισμό, δεν μπορούν να λειτουργήσουν θετικά και εποικοδομητικά αποκλείοντας τη δυνατότητα επικοινωνίας με αυτόν που άμεσα ή έμμεσα βιώνουμε ως διαφορετικό και εν δυνάμει επικίνδυνο για μας. Όταν η επικοινωνία απουσιάζει όχι μόνο πρόοδος ως προς τις δυσκολίες αλλά και ούτε θέσμιση του ψυχικού και του κοινωνικού μπορεί να υπάρξει και να αναπτυχθεί. Τότε όλο και περισσότερο θα πρέπει να αυξάνονται και να τελειοποιούνται τα μέτρα ασφάλειας, προστασίας και παρανοϊκής τελικά οριοθέτησης των ανθρωπίνων σχέσεων, βλέπε ταμπουρώματα, χαρακώματα και αντιασφυξιγόνες μάσκες κάθε τύπου και εποχής.

Η θετική και εποικοδομητική πρόληψη της ψυχικής και της κοινωνικής υγείας δεν μπορεί παρά να βασίζεται στη δημιουργία συνθηκών καλλιέργειας και διευκόλυνσης της εμπλοκής σε σχέσεις επικοινωνίας μεταξύ των διαφορετικών και όχι στην αποφυγή ή και στην απαγόρευσή τους. Η αποφυγή και η απαγόρευση επιβάλλονται εκ των πραγμάτων όταν η καλλιέργεια αυτή δεν έχει προβλεφθεί και διευκολυνθεί. Η βαρβαρότητα επιβάλλεται από μόνη της στον άνθρωπο, τον πολιτισμό οφείλει να τον δημιουργήσει. Αν δεν προβλέψουμε και δεν δράσουμε έγκαιρα, τρέχουμε και δεν φτάνουμε στην κούρσα του τρόμου και των εξοπλισμών κάθε τύπου, των μέτρων προστασίας και των απαγορεύσεων, που προετοιμάζουν αναπότρεπτα το βίωμα της βαθιάς αγωνίας, της μοναξιάς, του κλεισίματος και του παγώματος της ψυχής. Αυτό προετοιμάζει το έδαφος για την ανάπτυξη ψυχοκοινωνιολογικών μηχανισμών που ωθούν στην αναζήτηση της εξουσίας, της επιβολής και της υποταγής, του εθνικισμού, των φυλετικών διακρίσεων, της κανονικότητας και της καθαρότητας, υπονομεύοντας την ψυχική υγεία και την κοινωνική πρόοδο.

Σ' αυτό το ευρύτερο πλαίσιο κατανόησης της ετερότητας και της διαφοράς η αναπηρία δεν συνιστά ασθένεια αλλά διαφορετικό τρόπο ύπαρξης. Το πρόσωπο με αναπηρία δεν αισθάνεται την ανάγκη να αλλάξει, ούτε το θέλει. Αυτό προέρχεται από εμάς, τους μη ανάπηρους που θέλουμε να τους αλλάξουμε, να τους κανονικοποιήσουμε μη δεχόμενοι την ανομοιογένεια. Το διαφορετικό, η ετερότητα μας ανησυχεί, θέτει ερωτήματα που δεν μπορούμε να απαντήσουμε και έτσι προσπαθούμε να τα αποφύγουμε με τον αποκλεισμό ή την ομογενοποίηση. Μια θετική και εποικοδομητική στάση είναι η αναγνώριση, η διεκδίκηση και διευκόλυνση της συνύπαρξης μέσα στην

ετερότητα. Συν-ύπαρξη μοναδικών και ανεπανάληπτων υπάρξεων που τίποτα δεν έχουν να μιμηθούν και να ζηλέψουν στους άλλους. Ο Άλλος είναι και μπορεί να γίνει πηγή πλούτου και εμπειριών μέσω της συνάντησης και επι-κοινωνίας μαζί του. Μόνο η ανεπιφύλακτα θετική αποδοχή του Άλλου, του κάθε Άλλου, ως διαφορετικότητα και ετερότητα, μπορεί να περιορίσει τους κινδύνους και να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις συνάντησης και συνεργασίας, θετικής και εποικοδομητικής εμπειρίας ανακάλυψης και δημιουργίας, μάθησης και ανάπτυξης.

*

Η παραπάνω συνοπτική ανάλυση του φαινομένου της ανθρώπινης επικοινωνίας και της διαφοράς-ετερότητας, μας παραπέμπει σε παιδαγωγικές και ψυχοκοινωνιολογικές θεωρίες και πρακτικές που θέτουν τη σχέση αλληλεπίδρασης και αλληλεπιρροής στο κέντρο του προβληματισμού και των προτάσεών τους. Ο χώρος της αγωγής και της εκπαίδευσης είναι το κατ' εξοχήν κρίσιμο πεδίο εφαρμογής των προτάσεων αυτών, όχι μόνο για την Ειδική Αγωγή και την αναπηρία αλλά για το σύνολο του σχολείου και για όλα τα παιδιά και τους νέους, ο καθένας με τη μοναδικότητα και τις ιδιαίτερές του ανάγκες. Ο χώρος της Ειδικής Αγωγής αφήνει μεγάλη ελευθερία στη σύλληψη και στην εφαρμογή καινοτόμων παιδαγωγικών προτάσεων σε σχέση με το ασφυκτικό περιβάλλον του σχολείου γενικότερα. Οι βασικές όμως παιδαγωγικές και ψυχοκοινωνιολογικές αρχές και προσανατολισμοί που αναφερόμαστε, αφορούν όλους.

Στο κείμενο που ακολουθεί θα επικεντρωθώ ιδιαίτερα στο σχολείο και στην παιδαγωγική σχέση δασκάλου μαθητή. Αρχικά θα αναφερθώ στην προσωπική μου εμπειρία μαθητείας και διδασκαλίας και στη συνέχεια

σε βασικές αρχές και προσανατολισμούς που η έρευνα και οι εφαρμογές δείχνουν ότι ανταποκρίνονται στις ανάγκες μαθητών και εκπαιδευομένων κάθε ηλικίας. Οι ερευνητικές αναφορές και η προσπάθεια θεωρητικής κατανόησης των διεργασιών της μάθησης στα πλαίσια της παιδαγωγικής σχέσης, δεν είναι διανοητικοί ελιτίστικοι ακροβατισμοί, αλλά είναι απαραίτητα εργαλεία και μέσα διευκόλυνσης για ένα καλύτερο και αποτελεσματικότερο εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό έργο στην πράξη.

A. Προσωπική εμπειρία σπουδών και διδασκαλίας

Αρχικά σπούδασα Φυσική στο Α.Π.Θ. επιθυμώντας να διδάξω στη Μέση Εκπαίδευση. Ως μαθητής βίωσα το σχολείο βασιζόμενος ουσιαστικά στις δικές μου δυνάμεις, δίχως τη συμμετοχή δασκάλων και καθηγητών σε ό,τι προσωπικά με αφορούσε. Εκείνο που ουσιαστικά ενδιέφερε το σχολείο ήταν η σχολική επίδοση και βάσει αυτής κινούνταν οι εκπαιδευτικοί, άλλος περισσότερο και άλλος λιγότερο αποτελεσματικά. Με την ελπίδα ότι θα μπορούσα να λειτουργήσω διαφορετικά ως καθηγητής στη Μέση Εκπαίδευση, άρπαξα την ευκαιρία το 1973 και γράφτηκα σε σχολή παιδαγωγικών επιστημών. Βρισκόμουν τότε στο Παρίσι για μεταπτυχιακά σε ηλεκτρονικούς αυτοματισμούς με εφαρμογές στη βιομηχανία. Δεν γνώριζα ότι υπήρχαν πανεπιστημιακές σπουδές στα παιδαγωγικά. Ένα βράδυ, στο φοιτητικό δωμάτιο του ελληνικού περιπτέρου της πανεπιστημιούπολης ήρθε για επίσκεψη μία ελληνίδα με μία κολομβιανή φίλη της, η οποία άρχισε να μιλάει με ενθουσιασμό για τις σπουδές της σε τμήμα Sciences de l'Éducation (Επιστήμες της Παιδείας). Εγώ την άκουγα μαγεμένος. Σε λίγες μέρες,

στη μέση του εξαμήνου, εγκατέλειψα τα ηλεκτρονικά και άρχισα, δίχως εγγραφή, να παρακολουθώ, παιδαγωγικά στο πανεπιστήμιο της Vincennes. Πανεπιστήμιο πρωτοποριακό, ανοιχτό σε κάθε είδους πρωτοβουλίες, μαθήματα, κατευθύνσεις. Η ατμόσφαιρα που έζησα εκεί δεν είχε καμιά σχέση με ότι γνώριζα από πανεπιστήμια, διδασκαλία, σχέσεις καθηγητών-φοιτητών. Η χαρά της μάθησης, η ελευθερία της έκφρασης και το ενδιαφέρον για τον άλλο κυριαρχούσαν. Ήταν ένα πανηγύρι ζωής που βρέθηκα και σιγά σιγά, μετά το πρώτο σάστισμα, μετά από το παραδοσιακό σχολείο και πανεπιστήμιο που γνώριζα και μετά 28 μήνες θητεία στη διάρκεια της χούντας, άρχισα να γεύομαι και να συμμετέχω σ' αυτή τη γιορτή, σ' αυτό το ξέσπασμα χαράς, σ' αυτή την πρωτοφανή παιδαγωγική εμπειρία. Χωρίς να το καταλάβω άρχισα να γράφω και να διαβάζω ασταμάτητα. Όχι για να περάσω τις εξετάσεις, που δεν υπήρχαν, αλλά γιατί ήταν όλα τόσο ενδιαφέροντα. Θυμάμαι ότι είχα ρωτήσει κάποιον συμφοιτητή για το πώς και πότε θα δώσουμε εξετάσεις. Αυτός με κοίταξε παραξενεμένος και με ρώτησε γιατί ήρθα σ' αυτό το πανεπιστήμιο. Του είπα ότι ενδιαφέρομαι να μάθω παιδαγωγικά. «Ε, τότε μάθε!» μου απάντησε αποστομωτικά. Ε, κι εγώ ακολούθησα την προτροπή του και το ευχαριστήθηκα! Αυτό κράτησε ως το 1978, παρακολουθώντας τα μαθήματα του βασικού πτυχίου και του μεταπτυχιακού (D.E.A). Στη συνέχεια επέστρεψα στην Ελλάδα και διορίσθηκα καθηγητής Φυσικός στο Λύκειο Αιγινίου Πιερίας.

Είχα εντυπωσιασθεί πολύ από το κίνημα νέων της Γερμανίας που εμφανίσθηκε στα τέλη του 19^{ου} αιώνα, το κίνημα των «αποδημητικών πουλιών». Το κίνημα αυτό που εμφανίσθηκε το 1896, αριθμούσε το 1914 45.000 μέλη και το 1933 που διαλύθηκε από τους Ναζί

εκατοντάδες χιλιάδες. Ήταν εντελώς αυτοδιαχειριζόμενο από τα μέλη του, δίχως κεντρική οργάνωση και ιεραρχική δομή και δίχως τη συμμετοχή οιαδήποτε ενήλικα. Πίστευαν στην αυτονομία των νέων σχετικά με οποιαδήποτε παρέμβαση των ενηλίκων. Νέοι και νέες δημιούργησαν λέσχες και συνεννοούνταν μεταξύ τους για την οργάνωση των δραστηριοτήτων τους με έντυπα και αλληλογραφία. Εντυπωσιάσθηκα, επίσης, πολύ από το σχολείο του A.S. Neill στο Summerhill της Αγγλίας. Ο Neill είχε διδάξει αρχικά σε σχολείο στη Γερμανία την περίοδο της άνθησης του κινήματος των «αποδημητικών πουλιών» και στη συνέχεια ίδρυσε το σχολείο του. Αργότερα γνώρισε τον Wilhelm Reich στη Νορβηγία και επηρεάστηκε αποφασιστικά από τις ιδέες του, ιδιαίτερα για τη διαπαιδαγώγηση των νέων. Καθοριστική ήταν βέβαια η εμπειρία μου στο πανεπιστήμιο της Vincennes. Εκεί βίωσα το ενδιαφέρον πολλών καθηγητών μου για μένα τον ίδιο, γι' αυτά που ενδιέφεραν εμένα. Αυτό το ενδιαφέρον άλλαξε σε βάθος τη ζωή μου και τη σχέση μου με το πανεπιστήμιο και τη μάθηση γενικότερα.. Εκεί αγάπησα το γράψιμο και το διάβασμα που μέχρι τότε τα είχα γνωρίσει μόνο ως υποχρέωση. Μέσα από αυτή την εμπειρία πίστεψα ότι η μάθηση μπορεί να είναι χαρούμενη και συχνά μου έρχεται στο νου ο τίτλος του βιβλίου του Νίτσε «Gaya scienza» (Χαρούμενη Επιστήμη).

Οι τάξεις μου στο λύκειο –εκεί, σε μια άκρη της ελληνικής υπαίθρου– μετατράπηκαν γρήγορα σε χαρούμενα εργαστήρια ζωής όπου όλοι χαμογελούσαν, συνεργάζονταν, ενδιαφέρονταν για κάτι. Δεν ενδιαφερόμουν μόνο για το τι και για το πόσο καλά θα το μάθουν, αλλά επίσης και πρωταρχικά για το να ζήσουν το σχολείο με χαρά και ικανοποίηση, να αισθανθούν ότι το σχολείο και ο καθηγητής τους

ενδιαφέρεται γι' αυτούς, γι' αυτό που είναι ο καθένας και αυτό όχι σε συνάρτηση με την επίδοσή τους. Μια όχι «καλή» μαθήτριά, η Βιβή έγραψε κάποια στιγμή «κύριε, όταν έχουμε μαζί σας μάθημα την πρώτη ώρα, ξεκινώ με όρεξη από το χωριό μου να έρθω στο σχολείο». Τι χαρά αισθάνθηκα για τη Βιβή. Το σχολείο, από εμπειρία ψυχικής καταπίεσης και υποτίμησης του εαυτού μετατράπηκε, έστω και για λίγο, σε θετική εμπειρία χαράς και αυτοεκτίμησης! Πρόσφατα, τη συνάντησα στην οφθαλμολογική κλινική κεντρικού νοσοκομείου όπου εργάζεται ως προϊσταμένη νοσηλεύτρια και αγκαλιαστήκαμε με συγκίνηση.

Αισθανόμουν να ξανοίγομαι σε άγνωστες περιοχές. Όλοι, κι εγώ και οι μαθητές μου, καταλαβαίναμε ότι ανακαλύπτουμε και δημιουργούμε ζώντας την, μια πρωτοφανή παιδαγωγική εμπειρία. Η συνείδηση αυτού μας έκανε και να την προστατεύουμε και να προβληματιζόμαστε πάνω σ' αυτή και στη συνέχειά της. Έγραφε ο Δημήτρης «κύριε, πότε θα κάνουμε μάθημα; Εμείς είμαστε παιδιά και δεν θα το ζητήσουμε ποτέ έτσι που πάμε», και η Ρίτσα «κύριε, μήπως μας κάνει κακό αυτή η ελευθερία...;». Αναρωτιόμουν κι εγώ μαζί τους ως που έχω το δικαίωμα να πάω στην ανατροπή του γνωστού σχήματος, που στηρίζομαι, σε ποιες γνώσεις, σε ποια εμπειρία; Οι δάσκαλοι-φίλοι των σχολείων του Αμβούργου (1920-1933), παλιά μέλη των «αποδημητικών πουλιών», εμπιστεύτηκαν τη δύναμη της ελευθερίας και της υπευθυνότητας που αναδύεται στη συνέχεια. Άφησαν τους μαθητές τους να λειτουργήσουν αποκλειστικά όπως μόνοι τους αποφάσιζαν. Αρχικά διέλυσαν κυριολεκτικά τα σχολεία και τις λειτουργίες τους, μέχρις ότου αντιληφθούν ότι οι δάσκαλοί τους πραγματικά τους εμπιστεύονται και τότε όλοι μαζί τα ξανάστησαν, λειτούργησαν και συνεργάστηκαν σε βάση αμοιβαίας εκτίμησης και εμπιστοσύνης. Πρόκειται για

ριζοσπαστικότετη παιδαγωγική εμπειρία που υλοποιήθηκε επί 13 χρόνια σε 4 δημόσια σχολεία με περισσότερους από 600 μαθητές στο καθένα! (Schmid, 1936).

Δεν ήμουν μόνος σ' αυτή την εμπειρία του Αιγινίου. Ήμασταν 4-5 νεοδιορισμένοι συνάδελφοι, η Έλσα, ο Θανάσης, η Σούλα, ο Σταύρος, κ.ά. που μοιραζόμασταν τις εμπειρίες μας, τις συζητούσαμε, τις σχολιάζαμε, τις υπερασπιζόμασταν. Όμως εγώ, ιδιαίτερα τη δεύτερη χρονιά (1979-80), άρχισα να ανησυχώ. Καταλάβαινα ότι έθετα σε λειτουργία ισχυρότατους μηχανισμούς ανθρώπινης επιρροής, δημιουργίας και ενεργοποίησης επιθυμιών και προσδοκιών. Θέλοντας να εμβαθύνω τα θέματα αυτά παραιτήθηκα και επέστρεψα στη Γαλλία να συνεχίσω σπουδές στην Κλινική Κοινωνική Ψυχολογία. Είχα όμως τη βαθύτατη αίσθηση ενός ερευνητικού, πειραματικού σχεδόν προσανατολισμού, που ήλεγχα καθημερινά και εμπιστευόμουν. Μας οδηγούσε και μας επιβεβαίωνε το βίωμα των μαθητών και το δικό μου, που μοιραζόμασταν σε κάθε ευκαιρία. Δεν υπήρξε κανένα πρόβλημα, κανείς δεν βρέθηκε σε δύσκολη θέση, κανείς δεν διαμαρτυρήθηκε. Αντίθετα όλο και περισσότερο αυτορυθμίζονταν οι τάξεις, λειτουργούσαν φυσικά. Αυτή η τεράστια και πρωτοφανής αλλαγή δεν βιώνονταν σαν κάτι παράξενο και ιδιαίτερο. Προέκυπτε εντελώς φυσικά. Είχε μπει μέσα στο ρυθμό της σχολικής μας ζωής δίχως αναταράξεις. Είχε ενσωματωθεί δίχως να το αντιληφθούμε πως έγινε.

Αυτό από μόνο του δείχνει ότι δεν πρόκειται για μια ανεδαφική πρόταση που απαιτεί ιδιαίτερες συνθήκες. Όχι. Στις τρεις τάξεις δημόσιου λυκείου επί δύο χρόνια υλοποιήθηκε μια αυτορρυθμιζόμενη παιδαγωγική εμπειρία, βασισμένη στην εμπλοκή, αυτορύθμιση και αυτοπροσδιορισμό των μαθητών, δίχως καμία αλλαγή στη διαρρύθμιση

της αίθουσας, στο αναλυτικό πρόγραμμα και στο θεσμικό πλαίσιο οργάνωσης της ζωής και λειτουργίας του σχολείου. Χρειάστηκε κάποιους διδάσκοντες να σταθούν δίπλα στους μαθητές τους με όρεξη και ενθουσιασμό, να τους πιστέψουν και να τους εμπιστευθούν πραγματικά, ολοκληρωτικά, δίχως παρεκκλίσεις και υποχωρήσεις. Για τα υπόλοιπα αρκούσε η γνώση των βασικών αρχών της εμπύχωσης, που η εφαρμογή τους βέβαια δεν είναι τεχνική αλλά προαπαιτεί ειδική βιωματική εκπαίδευση προσωπικής εμπλοκής. Όλοι οι μαθητές, δίχως εξαίρεση, κι αυτό με εντυπωσίασε τρομερά, ήταν πανέτοιμοι να λειτουργήσουν έτσι, με σοβαρότητα και υπευθυνότητα. Σε καμιά περίπτωση δεν υπήρξαν στάσεις και συμπεριφορές εκμετάλλευσης αυτής της ελευθερίας και εμπιστοσύνης, σε πλήρη αντίθεση με αυτά που πιστεύουν για τους μαθητές και φοιτητές τους πολλοί εκπαιδευτικοί. Θα αναφέρω ένα ακραίο παράδειγμα των πρωτοβουλιών που έπαιρνα. Στο πρώτο τρίμηνο τους ζήτησα να αυτοβαθμολογηθούν, δεσμευόμενος ότι θα έπαιρναν τον βαθμό που ο καθένας θα έδινε για τον εαυτό του. Ορισμένοι χαμηλής επίδοσης αλλά και πειραχτήρια μαθητές, για να με δοκιμάσουν, έβαλαν πολύ μεγάλους βαθμούς. Σ' αυτή την τάξη δίδασκα λίγες ώρες και δεν γνώριζα τους περισσότερους μαθητές. Βρέθηκα σε πολύ δύσκολη θέση όταν με κάλεσε αναστατωμένος ο διευθυντής του σχολείου. Τελικά τα κατάφερα να περάσουν όλοι οι βαθμοί. Όταν πήραν τους ελέγχους εξεπλάγησαν τρομερά. Δεν πίστευαν τα μάτια τους. Τους μίλησα τότε απλά και ειλικρινά για τη μεγάλη δυσκολία που βρέθηκα. Το ότι κράτησα το λόγο μου σε κάτι εντελώς παράλογο, το ότι παραβίασα μια βασική αρχή αξιοκρατίας που όλοι εκτιμούν, τάραξε τις συνειδήσεις των μαθητών βλέποντας ότι τους εμπιστεύθηκα. Στη συνέχεια αναδύθηκε

σε όλους ανεξαιρέτως μια υπεύθυνη και θετική στάση μέσα στην τάξη. Το παιχνίδι είχε κερδηθεί. Μια άλλη παιδαγωγική μπορούσε πια να λειτουργήσει.

Μια τέτοια παιδαγωγική δεν πέφτει ξαφνικά από τον ουρανό ούτε έχει σχέση με χαρισματικούς δασκάλους. Είμαι πεισμένος, τόσο από την προσωπική μου εμπειρία και πορεία όσο και από αυτή των μαθητών και συνεργατών μου, ότι είναι σε μεγάλο βαθμό αποτέλεσμα ειδικής συστηματικής εκπαίδευσης και περιβάλλοντος, το οποίο χαρακτηρίζεται από τις αρχές και γενικότερα τη φιλοσοφία της εμπύχωσης. Εκπαιδεύθηκα να γίνω δάσκαλος στο πανεπιστήμιο της Vincennes μέσα από μαθήματα και εργαστήρια που κινητοποίησαν το ενδιαφέρον και την προσωπική μου εμπλοκή. Το ίδιο μέσα από συστηματικές εκπαιδεύσεις βιωματικού χαρακτήρα (4ετής κύκλος ραϊχικής μορφής, 2ετής κύκλος μη-κατευθυντικής έμπνευσης, μακρόχρονη μαθητεία, εποπτεία και συνεργασία με έμπειρους εμπυχωτές). Οι μαθητές και συνεργάτες μου, όπως και πολλοί άλλοι, ακολουθούν ανάλογη πορεία. Δίχως να το καταλάβω είχα ήδη εκπαιδευθεί στο πανεπιστήμιο της Vincennes να γίνω δάσκαλος. Δεν ήμουν, έγινα! Μέσα από τη συμμετοχή μου σ' ένα εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό περιβάλλον που το βίωσα. Δεν εκπαιδεύθηκα μόνο ακούγοντας τους καθηγητές και διαβάζοντας, αλλά συμμετέχοντας, ζώντας και βιώνοντας την παιδαγωγική αυτή στην πράξη, μέσα στις αίθουσες του πανεπιστημίου την ώρα του μαθήματος, στους διαδρόμους, στις συγκεντρώσεις, στα φοιτητικά δωμάτια, στους δρόμους και στις διαδηλώσεις, στα θέατρα και στα σινεμά, στις συναυλίες και στα φεστιβάλ. Δεν ξέρω τι ήταν πρώτο και τι δεύτερο. Όλα μαζί μ' έφεραν σ' επαφή με τον εαυτό μου και τους άλλους, με χαρά και με σοβαρότητα, με ελευθερία και

υπευθυνότητα, με αποδοχή και εκτίμηση του διαφορετικού, με αναγνώριση και ενδιαφέρον για την αξία και την ομορφιά που ο καθένας κρύβει μέσα του. Μια τουριστική διαφήμιση δείχνοντας ένα γέρο βοσκό με γενειάδα να καπνίζει την πίπα του, έγραφε τότε, προσκαλώντας για διακοπές στην Ιρλανδία: «Τους φιλοσόφους παλιά τους έβρισκες στη Χαϊλδεμβέργη. Τώρα εκτός από το πανεπιστήμιο της Vincennes τους βρίσκεις και στην Ιρλανδία». Είναι αλήθεια ότι είχε συγκεντρωθεί εκεί το απαύγασμα της ριζοσπαστικής γαλλικής και γενικότερα ευρωπαϊκής και παγκόσμιας διανόησης (πολλοί καθηγητές ήταν πολιτικοί πρόσφυγες βρίσκοντας άσυλο στη Γαλλία). Καθηγητές με τεράστιο κύρος κάθονταν μαζί μας με τις ώρες, να δουλεύουμε και να συζητάμε ίσος προς ίσον.

Τα χρόνια άλλαξαν. Ο Μάης του '68 κατακρίθηκε, διασύρθηκε, ξεπεράστηκε... Τα σχολεία του Αμβούργου και του Summerhill ξεχάσθηκαν· ο ξεσηκωμός των λιγότερο ή περισσότερο νέων μετατράπηκε, όπως ήδη είχε προβλεφθεί, σε κοινωνία του θεάματος και της εικονικής πραγματικότητας. Η ζωή όμως δεν σταματά, ούτε ξεχνιέται. Για πολλούς οι εμπειρίες του παρελθόντος συνθλίβουν την προοπτική του μέλλοντος, όμως για άλλους αποτελούν πηγή γνώσης και δύναμη δημιουργίας. Αυτοί οι τελευταίοι δεν είναι λίγοι. Είναι πολλοί περισσότεροι απ' ό,τι παραπονημένα μας δείχνουν οι οθόνες. Είναι οι νέοι που ενδιαφέρονται, ρωτούν, ταξιδεύουν, χορεύουν, διεκδικούν. Είναι, σε ό,τι με αφορά, οι μαθητές και οι φοιτητές που γεμίζουν τις αίθουσες διδασκαλίας και ανταποκρίνονται με κέφι και ενθουσιασμό όταν ενδιαφέρεσαι να τους δεις, να τους ακούσεις, να τους νοιώσεις και να τους καταλάβεις. Είναι και πολλοί εκπαιδευτικοί, που συναντώ σε επιμορφώσεις και σεμινάρια που ανταποδίδουν το ενδιαφέρον που θα

δείξεις γι' αυτούς τους ίδιους, τα ενδιαφέροντά τους, τις γνώσεις, την εμπειρία τους.

Πριν αρκετά χρόνια επισκέφθηκα το 4^ο Ειδικό σχολείο Θεσσαλονίκης, προσκεκλημένος του ψυχολόγου και φίλου Παντελή Μπιτζαράκη. Είχα ακούσει πολλά γι' αυτό το σχολείο και τη δουλειά που γίνεται εκεί από εκπαιδευτικούς και φοιτητές τμημάτων παιδαγωγικής και ψυχολογίας. Η επίσκεψή μου αυτή με εξέπληξε και με συγκίνησε βαθιά. Αναρωτήθηκα φωνάζοντας από χαρά εκείνη τη μέρα, γιατί όλο το σχολείο, όλα τα παιδιά να μη ζουν αυτή τη χαρά της συμμετοχής τους στο σχολείο, στη μάθηση; Γιατί αυτή η γκρίζα καθημερινή στοίχιση στις σχολικές αυλές και τάξεις; Πώς να μη βαριούνται και να μην απορρίπτουν ζωντανοί νέοι αυτό το κατασκεύασμα που καταλήγει να γίνεται το σχολείο, συνθλίβοντας κάθε δημιουργική πνοή εκπαιδευτικών και μαθητών; Εδώ και εκατό τουλάχιστον χρόνια έχουμε ευρήματα τεράστιας σημασίας στις ανθρώπινες επιστήμες και σε ότι αφορά ειδικότερα την παιδαγωγική και την εκπαίδευση. Όλα αυτά χρησιμοποιούνται ευρέως σε επί μέρους περιπτώσεις μόνο, όπως στο 4^ο σχολείο, και όχι δυστυχώς στον κύριο κορμό της εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές. Εκεί η αδράνεια και η αντίδραση, της εγκατεστημένης και διεθνοποιημένης πια τάξης πραγμάτων, υπό την αιγίδα της ελεύθερης αγοράς και της στρατιωτικής επέμβασης είναι τέτοια που απαιτεί όχι ελεύθερους, συνειδητοποιημένους, υπεύθυνους και χειραφετημένους αλλά καταναλωτές και φιλήσυχους πολίτες. Αυτούς τους τελευταίους μόνο ένα σχολείο της μιζέριας και της υποταγής μπορεί να παράγει. Και όντως παράγει. Αυτό όμως δεν είναι μη αναστρέψιμο. Γράφω σχετικά:

«Ο σχολικός θεσμός είναι ένας από τους στυλοβάτες του κοινωνικού συστήματος το οποίο σε μεγάλο βαθμό αναπαράγει, όπως έχουν δείξει εδώ και δεκαετίες οι μελέτες των κοινωνιολόγων της εκπαίδευσης. Όμως το σχολείο δεν αναπαράγει μόνο, αλλά και παράγει. Η έννοια της αναπαραγωγής, που παραπέμπει σ' αυτή της επανάληψης, συνδέεται με την έννοια της ασθένειας και του θανάτου. Το σχολείο μπορεί και οφείλει να είναι πηγή ζωής... Το σχολείο μπορεί να οδηγεί τους μαθητές να ανακαλύπτουν δημιουργώντας και να δημιουργούν ανακαλύπτοντας, και έτσι μπορεί να είναι θεσμός που διευκολύνει τη μάθηση και την ανάπτυξη. Φυσικά, όταν δεν το καταφέρνει αυτό σε ικανοποιητικό βαθμό ... μετατρέπεται ουσιαστικά σε εξουσιαστικό και γραφειοκρατικό μηχανισμό. Σχετικά μ' αυτό το θέμα, ο γνωστός Γάλλος θεωρητικός και επιστημολόγος της παιδείας Jacques Ardoïno (2000) διαπιστώνει ότι οι σύγχρονες κοινωνίες, ανεπτυγμένες και μη, αδυνατούν να θέσουν φιλόδοξους παιδαγωγικούς στόχους επωμιζόμενες το υψηλό κόστος τους που δεν είναι μόνο οικονομικό. Χωρίς διάθεση καταστροφολογίας ο Ardoïno επισημαίνει τα τεράστια κοινωνικά προβλήματα που συνεχώς διογκώνονται και που δεν είναι δυνατό να αντιμετωπιστούν δίχως δυναμικές παρεμβάσεις στο χώρο της εκπαίδευσης-αγωγής.» (Μπακιρτζής, 2002).

Οι δυναμικές παρεμβάσεις δεν μπορεί να έχουν πάντοτε μαζικό χαρακτήρα, παρόλο που δίχως αυτόν η εξαίρεση μπορεί να λειτουργεί ως επιβεβαίωση του κανόνα. Η Θεωρία των ενεργών μειονοτήτων του Serge Moscovici (1979) δείχνει τη σημασία της επιμονής ατόμων και μικρών ομάδων σε κατευθύνσεις που φέρνουν αποτελέσματα, που ξεφεύγουν από την επανάληψη και την αδράνεια. Ένα τέτοιο σημαντικό παράδειγμα ενεργού μειονότητας είναι το 4ο δημοτικό σχολείο. Όπως

υπάρχουν και άλλα, που τα γνωρίζουμε ή λειτουργούν αθέατα. Όλο και περισσότερο συνειδητοποιώ ότι οφείλουμε να παρουσιάσουμε τις εμπειρίες και τις ανακαλύψεις μας, όσο ριζοσπαστικές και περιθωριακές κι αν είναι. Να τις μοιραστούμε και να τις υποστηρίξουμε δυναμικά, με έργο, στοιχεία και επιχειρήματα, όπως και με διάθεση και αποφασιστικότητα σύγκρουσης με τις δυνάμεις της αδράνειας και της επαναληπτικότητας, σύγκρουσης με θεωρίες και μεθόδους αλλά και με θεσμούς και πρόσωπα που εμποδίζουν διαστρεβλώνοντας ευρήματα και πρακτικές που δείχνουν ότι η εκπαίδευση έχει τη δύναμη και τα μέσα να παράγει ζωή, πολιτισμό, κοινωνία, αντί να αναπαράγει αυτό που κανείς δεν εμπιστεύεται πια.

B. Η παιδαγωγική της βιωματικής εμπειρίας

Οι παιδαγωγικές μέθοδοι που χρησιμοποιούνται στο σχολείο έχουν δύο βασικούς κατευθυντήριους άξονες πάνω στους οποίους αναπτύσσονται:

- Το γνωστικό περιεχόμενο και παράλληλα την ανάπτυξη της προσωπικότητας, την αγωγή. Πρόκειται για το διπλό ρόλο του σχολείου που εκπαιδεύει και διαπαιδαγωγεί συνάμα.
- Τον τρόπο που μπορεί να επιτευχθεί το έργο της εκπαίδευσης και της αγωγής. Πρόκειται εδώ για αρχική διάκριση μεταξύ του *περιεχομένου* (εκπαίδευση και αγωγή) και του *τρόπου* που μπορεί να επιτευχθεί. Η διάκριση αυτή υπογραμμίζει τη βασική σημασία του τρόπου τόσο στη διδασκαλία συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων όσο και στη διαπαιδαγώγηση του μαθητή. Το περιεχόμενο και ο τρόπος πάντοτε απασχόλησαν τον παιδαγωγικό προβληματισμό.

Ο τρόπος και η παιδαγωγική σχέση

Ιστορικά έχουμε 3 διαφορετικές παιδαγωγικές στάσεις και αντιλήψεις σύμφωνα με τις οποίες στρέφεται αντίστοιχα η προσοχή στον διδάσκοντα, στον διδασκόμενο ή στη σχέση τους (Φράγκος, 1983):

- Η πρώτη αναφέρεται ως παλιά ή δασκαλοκεντρική παιδαγωγική, που θέτει ως σημείο αναφοράς και στόχο τον ενήλικα ή ώριμο άτομο προς τον οποίο τείνει το παιδί και ο νέος. Εδώ, ο ενήλικας και στην περίπτωση μας ο εκπαιδευτικός, είναι αυτός που γνωρίζει τι χρειάζεται ο μαθητής, τι του είναι καλό και τι όχι στην πορεία ανάπτυξής του προς την ωριμότητα και την ενήλικη ζωή.
- Αντίθετα, στη δεύτερη παιδαγωγική αντίληψη, τη νεότερη ή παιδοκεντρική, η προσοχή στρέφεται στο παιδί και στις σημερινές του ανάγκες, στους ρυθμούς και στις λειτουργίες του. Ο ενήλικας τίθεται στη διάθεση του παιδιού και οδηγείται κατά κάποιο τρόπο από αυτό.
- Τέλος στη σύγχρονη ή αλληλεπιδραστική παιδαγωγική η προσοχή στρέφεται στη σχέση επικοινωνίας μεταξύ δασκάλου μαθητή.

Στην τρίτη αντίληψη που μας ενδιαφέρει εδώ, έχουμε τρεις προσδιοριστικούς παράγοντες:

- τον μαθητή
- τον εκπαιδευτικό
- το περιβάλλον, ανθρώπινο και φυσικό.

Πρόκειται για σχέση επικοινωνίας, αλληλεπίδρασης και αλληλεπιρροής, όχι μόνο μεταξύ δύο προσώπων αλλά και με το περιβάλλον. Το περιβάλλον επηρεάζει τη σχέση επικοινωνίας μεταξύ δύο προσώπων, όπως επίσης επηρεάζεται και από αυτά.

Η σύγχρονη λοιπόν παιδαγωγική αναφέρεται στην *παιδαγωγική σχέση* δασκάλου-μαθητή, μέσα σ' ένα συγκεκριμένο περιβάλλον, τη σχολική

τάξη, το σχολείο, το οικογενειακό, κοινωνικό, πολιτιστικό και φυσικό περιβάλλον. Η παιδαγωγική σχέση ως σχέση επικοινωνίας μελετάται συστηματικά και μπορούμε πια σήμερα να διακρίνουμε με μεγαλύτερη σαφήνεια τα φαινόμενα και τις διεργασίες που τη συνιστούν και την καθιστούν κεντρική στις διεργασίες της μάθησης και της ανάπτυξης.

Η σχέση με τα πρόσωπα και τα πράγματα

Ο διαχωρισμός σε πρόσωπα και πράγματα που κάνει ο ψυχοπαιδαγωγός Χρ. Φράγκος (1984), επιτρέπει να εμβαθύνουμε τον ιδιάζοντα και πρωταρχικό ρόλο των προσώπων, ιδιαίτερα στην αγωγή των παιδιών προσχολικής ηλικίας, περίοδο καθοριστική για τη διαμόρφωση του αναπτυσσομένου ατόμου. Όπως φαίνεται και από πολλές έρευνες αργότερα, ιδιαίτερα της αναπτυξιακής ψυχολογίας, η σχέση με τα πράγματα έπεται της σχέσης με τα πρόσωπα και μάλιστα καθορίζεται από αυτήν. Η αντίληψη γενικότερα που αποκτά το παιδί για τον κόσμο και για τον εαυτό του, περνά αρχικά μέσα από το βλέμμα και τη στάση του ενήλικα, όπως και από την ποιότητα της σχέσης που αποκτά μαζί του. Η ενθάρρυνση και η ενίσχυση, η ποιότητα των συναισθημάτων, όπως και οι διάφορες δραστηριότητες και ανταλλαγές με τα πρόσωπα του περιβάλλοντος (λεκτικές, φωνητικές, σωματικές, κ.ά.), συνιστούν βασικές και καθοριστικές εμπειρίες στην ανάπτυξη του παιδιού.

Η σχέση με τα πρόσωπα, ιδιαίτερα στους πρώτους μήνες της ζωής, ελκύει περισσότερο την προσοχή του παιδιού λόγω του πλούτου και του απρόβλεπτου των ανταλλαγών. Εκεί δημιουργείται ένας ολόκληρος «χορός» ή «πάλη σώμα με σώμα» που διεγείρει και ενεργοποιεί τα συμμετέχοντα μέλη. Η σχέση αλληλεπίδρασης που αναπτύσσεται

δημιουργεί το διαψυχικό πεδίο της επικοινωνίας μέσα στο οποίο διαμορφώνεται το αναπτυσσόμενο άτομο. Παράλληλα η σχέση με τα πράγματα δημιουργεί επίσης ένα αστείρευτο πεδίο ανακαλύψεων που ολοκληρώνει τη σχέση με το περιβάλλον και την ιδιοποίηση στοιχείων του. Είναι σαφές και αυτονόητο το πόσο το ανθρώπινο και φυσικό περιβάλλον είναι καθοριστικοί παράγοντες διαμόρφωσης των ανθρώπινων, προσωπικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών. Το οικογενειακό περιβάλλον, το σχολείο, το κοινωνικό περιβάλλον, η φύση και τα τεχνικά μέσα-αντικείμενα που περιβάλλουν το παιδί, καθορίζουν τη διαμόρφωση και την ανάπτυξή του.

Μάθηση, βίωμα και συγκίνηση

Τι είναι όμως αυτό που κινητοποιεί τον άνθρωπο και τον ωθεί προς τη μάθηση, την ανακάλυψη και τη δημιουργία; Ποιες είναι αυτές οι δυνάμεις; Είναι ανάγκες βιολογικές, συναισθηματικές, κοινωνικές; Υπάρχουν ένστικτα και ανάγκες εγγενείς που τροφοδοτούν τις δυνάμεις αυτές; Κατά καιρούς διατυπώθηκαν πολλά αναφερόμενα κυρίως σε ανάγκες και δυνάμεις επιβίωσης και διαίωνισης του είδους (Δαρβίνος), όπως και ηδονής (Φρόιντ). Επίσης αναφέρονται σε σχήματα νευροφυσιολογικών αντιδράσεων με βασική αναφορά στο γραμμικό σχήμα ερέθισμα-απάντηση (μπεχέβιορισμός). Πολλές έρευνες στη συνέχεια δείχνουν ότι και άλλες ανάγκες, όπως η επικοινωνία, η νοητική λειτουργία και η επίλυση προβλημάτων, η σωματική κίνηση κ.ά. είναι απαραίτητο να ικανοποιούνται, και μάλιστα πρωταρχικά. Παράδειγμα αποτελούν πολλές περιπτώσεις ψυχογενούς ανορεξίας όπου το ένστικτο της επιβίωσης και της διατροφής υποχωρεί αν δεν ικανοποιείται η ανάγκη για ανθρώπινη επικοινωνία. Ένα βρέφος

χαμογελά στο πρόσωπο που ασχολείται και επικοινωνεί μαζί του και όχι αναγκαστικά σ' αυτό που το ταΐζει, ή χαμογελά όταν καταφέρνει να λύσει προβλήματα ανακαλύπτοντας σχέσεις αιτιότητας.

Σχετικά πρόσφατα, με τις έρευνες του Paul Ekman (1992), του Colwin Trevarthen (1992) και πολλών άλλων (Κουγιουμουτζάκης, 1992), γνωρίζουμε ότι όλα τα βρέφη βιώνουν βαθύτατα ολόκληρο το φάσμα των ανθρωπίνων συγκινήσεων. Το βίωμα των συγκινήσεων είναι εγγενές χαρακτηριστικό και όχι αποτέλεσμα μάθησης. Είναι γενεσιουργός παράγοντας της μάθησης ενοποιώντας το σύνολο των ψυχοσωματικών λειτουργιών. Μαθαίνουμε γιατί συγκινούμαστε! Αυτό είναι το σύγχρονο μότο της ψυχολογίας της μάθησης, παραπέμποντας στη σημασία του βιώματος των συγκινήσεων, της βιωματικής εμπειρίας.

Πολλοί υποτιμούν τη βιωματική μάθηση ως διαισθητική, μη κατανοώντας ότι η μάθηση, σε κάθε της μορφή, διαισθητική ή μη, δεν μπορεί παρά να είναι βιωματική. Αυτή η υποτίμηση στηρίζεται στο ότι εδώ και αιώνες συγχέεται η μάθηση με τη διαδικασία παραγωγής της γνώσης. Η γνώση που παράγεται διαισθητικά είναι σαφές ότι είναι «υποκειμενική» ή «απλοϊκή», σε αντίθεση με την συστηματική-επιστημονική που είναι, ή επιδιώκει να είναι, αντικειμενική, ουδέτερη και (ορθο-)λογική. Και οι δυο προσεγγίσεις όμως, για να λειτουργήσουν και να παράγουν γνώση προϋποθέτουν κίνητρο, ενδιαφέρον, δηλαδή βιωματική εμπλοκή. Η μάθηση είναι βιωματική, όχι η παραγωγή της γνώσης.

Η υποτίμηση του βιώματος, ως *προσωπική εμπειρία που συγκινεί καθώς και γνώση που αυτή παρέχει* (Μπακιρτζής, 2005), παραπέμπει στη διάσταση Σώματος και Ψυχής. Αυτό διατυπώνεται σαφώς από το

θεμελιωτή της δυτικής σκέψης, τον Καρτέσιο, στο «*Περί των παθών της ψυχής*» έργο του (1646), όπου οι συγκινήσεις χαρακτηρίζονται ως «*αρρώστια της ψυχής*» και «*ζώδη πνεύματα*» που διαταράσσουν τη νηφαλιότητα του νου. Πρόκειται για το μεταφυσικό Καρτεσιανό *Cogito (ergo sum - σκέφτομαι άρα υπάρχω)* που διαχωρίζει τη θεϊκής προέλευσης Ψυχή (και νου) από το ζωικής προέλευσης Σώμα, με τα πάθη που το κυριαρχούν, δηλαδή τις συγκινήσεις.

Ο Καρτεσιανός αυτός διαχωρισμός απόκτησε τόση ισχύ ώστε να καταστεί το αυτονόητο για τον κοινό νου και συγχρόνως η βάση του κυρίαρχου επιστημολογικού παραδείγματος. Διαπιστώνουμε την κεντρική επίδραση του διαχωρισμού αυτού στο έργο κορυφαίων ερευνητών, όπως του Δαρβίνου και του Φρόιντ. Στο έργο των εμβληματικών αυτών μορφών οι συγκινήσεις είτε αποκτούν δευτερεύουσα σημασία, τιθέμενες στην υπηρεσία της επιβίωσης, είτε εντάσσονται αποκλειστικά στην κατηγορία των σωματικών λειτουργιών. Πού οφείλεται λοιπόν το σύγχρονο ενδιαφέρον για το συγκινησιακό βίωμα και τις βιωματικές μεθόδους μάθησης που παραπέμπει; Το ενδιαφέρον των φαινομενολόγων και υπαρξιακών φιλοσόφων για το βίωμα προετοίμασε το έδαφος παράλληλα με το ενδιαφέρον για επιστημονικά τεκμηριωμένη παιδαγωγική (John Dewey, Maria Montessori, Ovide Decroly, κ.ά.) στις αρχές του 20^{ου} αιώνα. Το ενδιαφέρον για τις συγκινήσεις και τη λειτουργία τους είναι παλαιότερο όπως είδαμε, αλλά η συστηματική του μελέτη αρχίζει με τη θεωρία των James-Lange (1922), Cannon (1929), Arnold (1960), κ.ά. για να φτάσουμε στα σύγχρονα ευρήματα του Ekman (1992). Ο συσχετισμός βιώματος και συγκίνησης οδήγησε στις διεργασίες της μάθησης και γενικότερα στη διαμόρφωση και λειτουργία του ψυχικού-κοινωνικού

κόσμου, όπως και στις δυσλειτουργίες του. Κοινωνική και κλινική ψυχολογία, ψυχοπαιδαγωγική, ψυχιατρική και ψυχοθεραπεία, κοινωνική εργασία, κ.ά. επηρεάστηκαν βαθύτατα. Τα ονόματα των ερευνητών και κλινικών που συνέβαλαν αποφασιστικά έχουν γίνει θρυλικά: Wilhelm Reich, Jacob Moreno, Kurt Lewin, Abraham Maslow, Rolo May, Carl Rogers, Frederic Perls κ.ά. Το κίνημα της αντιψυχιατρικής, των ομάδων, η εισαγωγή βιωματικών-συγκινησιακών μεθόδων στην ψυχοθεραπεία και στην προσωπική ανάπτυξη, στην αντιμετώπιση των εξαρτήσεων, στην εκπαίδευση και στην επιμόρφωση, η ομαδική εργασία και συνεργασία, η αυτοδιαχείριση και η αυτορύθμιση έγιναν συνώνυμα της ...βιωματικής μάθησης!

Το βίωμα των συγκινήσεων ταυτίστηκε με την ίδια την εμπειρία του ζειν. Όταν τίποτα πια δεν σε αγγίζει και δεν σε συγκινεί γιατί να ζεις; Ο Γάλλος ψυχοπαιδαγωγός και ψυχοθεραπευτής Michel Lobrot (1983) υποστηρίζει, σε αντίθεση με τον Δαρβίνο, ότι το συγκινησιακό βίωμα είναι το επιζητούμενο τελικά. Η συγκίνηση που βιώνεται μπροστά σε ένα συμβάν, σε ένα πρόσωπο, σε μια κατάσταση, δεν στοχεύει πρωταρχικά την επιβίωση λειτουργώντας ως μέσο πληροφόρησης για τον επικείμενο κίνδυνο, αλλά τη συν-κίνηση, το εσωτερικό αυτό βίωμα που ταυτίζεται με την ίδια τη ζωή. Το παιδί που κλαίει γιατί πεινάει δεν το κάνει για να καλέσει τη μητέρα του πρωταρχικά αλλά γιατί έτσι βιώνει το δυσάρεστο αίσθημα της πείνας.

Οι διεργασίες της μάθησης

Τα ανωτέρω μας οδηγούν σε επανατοποθέτηση σε σχέση με τις διεργασίες της μάθησης. Γνωρίζουμε ήδη από τη δεκαετία του '30 το

νόμο της μάθησης και βασική αρχή της Ψυχοπαιδαγωγικής (νόμος του αποτελέσματος):

Μαθαίνουμε μόνο ότι ικανοποιεί ανάγκες μας.

Μετά την αναγνώριση της θεμελιακής λειτουργίας των συγκινήσεων μπορούμε να διατυπώσουμε το νόμο του αποτελέσματος ως:

Μαθαίνουμε μόνο ότι μας συγκινεί

ή

Μαθαίνουμε μόνο ότι βιωθεί.

Η ίδια η λέξη συγκίνηση παραπέμπει στη σχέση με τον διαφορετικό Άλλο. Ο Άλλος ως ετερότητα είναι απαραίτητος τόσο για τη δημιουργία όσο και για τη συνέχιση της ζωής, τη μάθηση και την ανάπτυξη. Ο άνθρωπος δεν μπορεί να δημιουργεί μόνος του κάθε φορά τον κόσμο από την αρχή. Μαθαίνει μέσα από τους Άλλους με τη μίμηση, τη συνεργασία, την επικοινωνία. Η συνάντηση μαζί τους επιτυγχάνεται με τη συν-κίνηση μέσα στο δυναμικό πεδίο της επικοινωνίας, ως παλλόμενη δυαδική ενότητα δύο αυτόνομων και συνάμα αλληλεπιδρώντων προσώπων, με τα μοναδικά και ανεπανάληπτά τους χαρακτηριστικά.

Χάρη στη συνάντηση αυτή ο καθένας, σε κάθε ηλικία, μαθαίνει ανακαλύπτοντας και δημιουργώντας τα στοιχεία εκείνα που απαντούν στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντά του προκαλώντας ικανοποίηση και ευφορία. Αυτό δεν σημαίνει αποφυγή της προσπάθειας και του κόπου που πιθανόν δεν ικανοποιούν άμεσα και δεν προκαλούν πάντοτε

ευφορία. Αντίθετα σημαίνει ότι η προσπάθεια και ο κόπος, που συχνά είναι απαραίτητοι για την επίτευξη ενός θετικού αποτελέσματος, δεν γίνονται αποδεκτοί αν δεν συνδεθούν με διεργασίες, βιώματα και στόχους που ο ίδιος ο μαθητής αναγνωρίζει ότι τον ενδιαφέρουν και τον αφορούν. Όσο και αν υποθέτουμε ή και γνωρίζουμε τις μελλοντικές ανάγκες του νέου, συχνά ταυτίζοντάς τες με τις δικές μας (ενηλικοκεντρισμός), δεν μπορούμε να κινηθούμε ερήμην του. Ο δάσκαλος διδάσκει αλλά ο μαθητής μαθαίνει, και δεν μαθαίνει αν δεν κινητοποιηθεί ο ίδιος, αν δεν συν-κινηθεί από αυτό που του διδάσκουμε και του προτείνουμε να ασχοληθεί.

Βιωματική λοιπόν είναι η εμπειρία εκείνη που βιώνεται ως κάτι που αφορά και συν-κινεί. Ο άνθρωπος πέρα από ορισμένα αντανακλαστικά επιβίωσης και πρώτης επαφής, δομεί τον εαυτό του μέσα από την εμπειρία της επικοινωνίας με το ανθρώπινο και φυσικό του περιβάλλον. Η επι-κοινωνία αυτή εμπλέκει σε σχέσεις αλληλεπίδρασης και αλληλεπιρροής και επιτρέπει εκείνες τις αξιολογητικές εμπειρίες που δημιουργούν τις ιδιαίτερες ανάγκες του ατόμου, τα ενδιαφέροντα, τις επιθυμίες του. Πρόκειται για συνεχή διαμόρφωση της προσωπικότητας και του ψυχικού γενικότερα κόσμου των επιθυμιών, κινήτρων, ενδιαφερόντων, αξιών, όπως και γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων. Εδώ έγκειται η ιδιαιτερότητα και μοναδικότητα του ανθρώπου στη φύση, στο ότι δηλαδή ανακαλύπτει και δημιουργεί πρώτα απ' όλα τον ίδιο του τον εαυτό μέσα στη σχέση με το περιβάλλον. Αυτή η σχέση τον εμπλέκει συνολικά, ολιστικά, στο σύνολο του ψυχοσωματικού του κόσμου, αποδίδοντας στο βίωμα τη βασική παιδαγωγική και διαμορφωτική ισχύ.

Για να επιστρέψουμε όμως στα παιδιά, είναι σημαντικό να θυμόμαστε ότι η συγκίνηση που συνεχίζει να υπάρχει και να κινητοποιεί το ενδιαφέρον για τη ζωή μέχρι το τέλος, υπάρχει και λειτουργεί απ' την αρχή. Έτσι, με βάση το συγκινησιακό βίωμα και τη βιωματική εμπειρία, η μάθηση και η ανάπτυξη αρχίζουν από τη στιγμή της γέννησης, αν όχι και στη διάρκεια της κύησης, και συνεχίζουν μέσα στη σχέση με το ανθρώπινο και φυσικό περιβάλλον. Ακόμη και σήμερα υποστηρίζεται σε κάποιο βαθμό ότι ο άνθρωπος φέρει μέσα του την απαραίτητη ενέργεια και το βασικό σχεδιασμό πορείας της ανάπτυξής του (ψυχαναλυτικο-στρουκτουραλιστικές θέσεις). Για πολλούς όμως πια, με κυριότερη ιστορική αναφορά τη Field theory (θεωρία πεδίου) του Lewin, όπως και τις θέσεις του Vygotsky, η ψυχική ενέργεια, όπως και η πορεία ανάπτυξης πηγάζουν από την εμπειρία σε συνάρτηση με το περιεχόμενο και τη συγκινησιακή ποιότητά της.

Μέσα από πρόσφατες έρευνες και αναλύσεις (Βοσνιάδου, 1992) γνωρίζουμε ότι η μάθηση και η ανάπτυξη συνιστούν διεργασίες ξεπεράσματος της ήδη κατακτηθείσας γνώσης, ή καλύτερα ξεπεράσματος των ήδη διαμορφωθέντων τρόπων σκέψης, απόψεων, αντιλήψεων στάσεων, κ.ά. για τον εαυτό και τον κόσμο, όπως και για συγκεκριμένα φαινόμενα και λειτουργίες που αντιλαμβάνεται το άτομο και το αφορούν. Πρόκειται για ξεπέρασμα «θεωριών» και δημιουργία νέων, που ακόμη και τα μικρά παιδιά διαμορφώνουν και χρησιμοποιούν για να κατανοήσουν τον κόσμο και τη θέση τους μέσα σ' αυτόν. Οι «θεωρίες» αυτές ως προς την ποιότητα τους δεν έχουν σε τίποτα να ζηλέψουν από τις θεωρίες που χρησιμοποιούμε οι ενήλικες, εμπειροχόμενων και των επιστημονικών, για ανάλογους λόγους. Αυτό οδήγησε τον αναπτυξιακό ψυχολόγο της πρώτης παιδικής ηλικίας

Lecuyer (1990) να δώσει στο βιβλίο του τον τίτλο «*Παιδιά ψυχολόγοι, παιδιά αστρονόμοι*».

Η μάθηση όμως, το πέρασμα δηλαδή σε νέα επίπεδα γνώσης, αντίληψης και λειτουργίας, δεν είναι προφανής ούτε συμβαίνει αυτόματα. Είναι γεγονός ότι σε κάθε αλλαγή και επανατοποθέτηση εγκαταλείπουμε ένα μέρος του εαυτού μας, τρόπους σκέψης, αντιλήψεις, απόψεις, πιστεύω, λειτουργίες, ευαισθησίες, βεβαιότητες. Αυτό δεν συμβαίνει δίχως συναισθηματική ένταση και συγκρούσεις, εσωτερικές και εξωτερικές, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις των επιβαλλόμενων και απότομων αλλαγών που προκαλούνται είτε από την ίδια την πραγματικότητα της ζωής και της φύσης, είτε από το προσωπικό, σχολικό, θεσμικό ή κοινωνικό περιβάλλον (αλλαγές στον τρόπο ζωής, συμπεριφοράς, σκέψης, στάσεων, αξιών, κ.ά.). Το παιδί και ο έφηβος όπως και ο μονόπλευρα ανεπτυγμένος ενήλικας, κινδυνεύουν την ψυχική και ψυχοσωματική αποδιοργάνωση σε απότομες και επιβαλλόμενες αλλαγές, στους τομείς ακριβώς που δεν έχουν ακόμη αναπτυχθεί ή υστερούν.

Παιδαγωγικές προεκτάσεις: Η παιδαγωγική της βιωματικής εμπειρίας

Ποιες είναι λοιπόν οι συνθήκες που μπορούν να διευκολύνουν αυτό το «πέραςμα», αυτή την αλλαγή που συνιστά τη μάθηση; Εδώ βρισκόμαστε στο πεδίο της παιδαγωγικής και ιδιαίτερα της στάσης του παιδαγωγού και της σχέσης που αναπτύσσεται με τους μαθητές του. Ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά της στάσης ή ύφους του παιδαγωγού οφείλουν να εξασφαλισθούν ώστε να υπάρχουν συνθήκες μάθησης και ανάπτυξης ικανοποιητικές για όλα τα παιδιά.

Οι έρευνες του ιδρυτή της Κοινωνικής ψυχολογίας Kurt Lewin και σ' αυτό το θέμα έχουν διαχρονική ισχύ και παραμένουν αξεπέραστες (Μπακιρτζής, 2002). Πρόκειται για «το ύφος της ηγεσίας» και τα αποτελέσματά του στην παραγωγικότητα και στο βίωμα των μαθητών. Η έρευνα για το «αυταρχικό», «δημοκρατικό» και «laissez-faire» ύφος ηγεσίας (1938-39) παραμένει πρότυπη. Τα συμπεράσματα έδωσαν το προβάδισμα στο «δημοκρατικό» ηγέτη, όμως η επανάληψη της έρευνας στην τότε ανατολική Γερμανία (1959), στην Ιαπωνία (1958) και στις Ινδίες (1961) σχετικοποίησαν τα αποτελέσματα σε συνάρτηση με τα πολιτιστικά χαρακτηριστικά. Ο «αυταρχικός» ηγέτης έχει το προβάδισμα στις ασιατικές χώρες. Επίσης γνωρίζουμε ότι μερικοί μαθητές σε κάποια φάση της ανάπτυξής τους και σε ορισμένες δραστηριότητες χρειάζονται περισσότερη καθοδήγηση και άλλοι περισσότερη ελευθερία και αυτονομία. Ορισμένοι χρειάζονται ακόμη και να εξαρτηθούν σε κάποια φάση από γονείς, δασκάλους, φίλους, εργοδότες, και άλλοι να στηριχθούν περισσότερο στον εαυτό τους και σε σχέσεις ισοτιμίας με τους άλλους.

Η μετέπειτα, κορυφαίας σημασίας σύλληψη του Lewin (1947), λίγους μήνες πριν τον ξαφνικό θάνατό του, έδωσε την απάντηση με το Training group (εκπαιδευτική ομάδα). Η ελευθερία, η αυτονομία και η συνεργασία λειτουργούν και αναπτύσσονται μόνο σε κατάλληλες συνθήκες συνοδείας. Ο Lewin προτείνει την ουδέτερη επαναδιατύπωση των λεγομένων από τα μέλη της ομάδας, το γνωστό καθρέφτισμα. Ο συντονιστής της ομάδας λειτουργεί ως μνήμη των συναντήσεων, επικεντρώνοντας την προσοχή στα φαινόμενα της Δυναμικής της Ομάδας που παρατηρεί (συγκρούσεις, συνοχή, μορφή ηγεσίας από άτυπους ηγέτες που αναδύονται, κ.ά.). Τα εξαιρετικά θετικά

αποτελέσματα που παρατηρήθηκαν εξέπληξαν τους πάντες. Η απουσία υπευθύνου «αρχηγού» όχι μόνο δεν αποδιοργάνωσε τις ομάδες αλλά παρατηρήθηκε εξαιρετική κινητοποίηση των μελών, ενδιαφέρον, συνεργασία και παραγωγικότητα.

Προσανατολιζόμενος σε ανάλογη μη-κατευθυντική αντίληψη ο πολύ γνωστός σήμερα Carl Rogers (1901-1987), καθάραιμος κλινικός και ψυχοθεραπευτής, τολμά τη σχέση και ανοίγει ένα τεράστιο κεφάλαιο στην ψυχοθεραπεία-συμβουλευτική και στην παιδαγωγική. Πρόκειται για σχέση κατανόησης και συν-πάθειας δίχως κανενός είδους ερμηνείες των λεγομένων και των συμπεριφορών. Τρία είναι τα βασικά χαρακτηριστικά της στάσης αυτής:

- Ενσυναίσθηση.
- Γνησιότητα.
- Ανεπιφύλακτα θετική αποδοχή.

Η *ενσυναίσθηση* ορίζει τη στάση εκείνου που συναισθάνεται (και το δείχνει!) τη χαρά, τη λύπη, την απογοήτευση, και όποιο άλλο συναίσθημα βιώνει ο άλλος. Φαίνεται να είναι ο πιο αποτελεσματικός και διευκολυντικός παράγοντας της ανάπτυξης. Από τα πιο αρχέγονα τελετουργικά περάσματος, το αρχαίο θέατρο και την πατερική διδασκαλία για την παιδεία, μέχρι τη σύγχρονη συστηματική επιστημονική έρευνα, το συν-πάσχω δεν εγκαταλείπει την κεντρική και αναμφισβήτητης αξίας σημασία του, τόσο στην ατομική ανάπτυξη όσο και σ' αυτή ολόκληρων κοινωνιών και πολιτισμών.

Η *γνησιότητα* ορίζει τη στάση εκείνου που είναι αυτό που δείχνει, υποστηρίζει και πιστεύει, και όχι μία πρόσοψη και ένας ρόλος για να δώσει το καλό παράδειγμα ή να κρυφτεί. Πρόκειται για ένα λεπτό χαρακτηριστικό που προϋποθέτει γνώση και καλή σχέση με τον εαυτό,

αποδοχή και εκτίμηση, δίχως υπερβολικές απαιτήσεις και ανέφικτα ιδανικά προσόντα και συμπεριφορές, που υποδεικνύονται περισσότερο από εξωτερικά πρότυπα παρά αναδύονται από μέσα μας. Το να είναι και να αποδέχεται ο δάσκαλος τον εαυτό του, διευκολύνει το μαθητή να γίνει και να αποδεχθεί το δικό του.

Η *ανεπιφύλακτα θετική αποδοχή* ορίζει τη βαθιά αποδοχή του άλλου γι' αυτό που είναι και όχι γι' αυτό που θα μπορούσε ή θα έπρεπε να είναι σύμφωνα με τα δικά μας ή άλλα πρότυπα, που τελικά οδηγούν σε συγκρίσεις, απορρίψεις και εκβιασμούς, φυσικούς και ηθικούς. Ασφαλώς πολλά έχουμε να μάθουμε από τους γονείς και ιδιαίτερα τις μητέρες που αγαπούν και ενδιαφέρονται δίχως όρους και δίχως να συγκρίνουν με τίποτα τα παιδιά τους, όπως υπογραμμίζει το παραμύθι με το άσχημο παπάκι. Αυτό δεν αναιρεί την αξία των προτύπων και των στόχων που θέτει κανείς για τον εαυτό του ή γι' αυτούς που ενδιαφέρεται και αγαπά. Υπογραμμίζει αντίθετα τις προϋποθέσεις και τα χαρακτηριστικά της στάσης του για να επηρεάσει, για να κινητοποιήσει το ενδιαφέρον και για να ιδιοποιηθούν αυτοί οι στόχοι από το παιδί, επιλέγοντας το ίδιο ότι του χρειάζεται κάθε φορά.

Η σύγχρονη παιδαγωγική, λαμβάνοντας κεντρικά υπόψη τα παραπάνω ευρήματα της κοινωνικής και της ανθρωπιστικής ψυχολογίας, υπογραμμίζει τη σημασία της *επιρροής* και των *προτάσεων* που οφείλουν να γίνονται προς τους μαθητές. Μάθηση και ανάπτυξη σε πουριτανικό, άχρωμο και άοσμο περιβάλλον δεν είναι δυνατό να υπάρξει... Πρόκειται για ιδεολογικό κατασκεύασμα που καλύπτει ισχυρότατες ανάγκες επιβολής και εκμετάλλευσης. Οι άνθρωποι επηρεάζουν και επηρεάζονται. Αλλιώς από πού και πώς να μάθουμε; Από το τίποτα; Το πρόβλημα της παιδείας είναι οι καλές και χρήσιμες

επιρροές που τίθενται στην υπηρεσία της ανάπτυξης του κάθε παιδιού, και όχι οι επιρροές που ενδιαφέρονται να καλύψουν ψυχολογικές, οικονομικές και άλλες ανάγκες των επηρεαζόντων. Ιδιαίτερη σημασία έχει οι θετικές επιρροές να μην υπάρχουν μόνο στην ατμόσφαιρα, πράγμα που είναι βέβαια πολύ σημαντικό, αλλά να γίνονται και προτάσεις για συγκεκριμένες δραστηριότητες, ιδιαίτερα αυτές που απαιτούν συστηματικότητα και οργάνωση. Οι προτάσεις αυτές οφείλουν να είναι πραγματικές, δηλαδή να τίθενται στη διάθεση των μαθητών δίχως να τους επιβάλλονται, άμεσα ή έμμεσα. Αυτό ήδη επιτυγχάνεται σε μεγάλο βαθμό στην ειδική όπως και στην προσχολική αγωγή, στην περιβαλλοντική εκπαίδευση, στην αγωγή υγείας, στην επιμόρφωση και στη δια βίου εκπαίδευση. Γίνονται πολλές προσπάθειες σήμερα να επεκταθεί αυτό το πνεύμα και στάση σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Το πρόβλημα είναι δυσεπίλυτο. Η σοβαρότερη δυσκολία δεν σχετίζεται με το ότι δεν γνωρίζουμε αρκετά για το τι χρειάζονται τα παιδιά, αλλά με το ότι πολύ συχνά τα μπερδεύουμε στην πράξη, από υπερβάλλοντα ζήλο θα έλεγα, δίχως την κατάλληλη προετοιμασία, θεωρητική και κυρίως βιωματική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και κάθε είδους εκπαιδευτών, βασισμένη στην προσωπική εμπειρία και εμπλοκή. Η τυπική, τεχνοκρατική γνώση και εφαρμογή είναι εύκολη και εξαπλώνεται ραγδαία...Τα διάφορα εκπαιδευτικά πακέτα βιωματικής μάθησης και εκπαίδευσης κυκλοφορούν παντού, ως προϊόντα ευρείας κατανάλωσης, με σαφείς οδηγίες χρήσης, ακόμη και για τον πλέον ανίδεο! Το δύσκολο είναι η δημιουργία στάσεων, αντιλήψεων και αξιών σεβασμού του άλλου, του διαφορετικού Άλλου. Αν το συνειδητοποιήσουμε αυτό τα «εκπαιδευτικά πακέτα» θα μείνουν να σαπίσουν στα ράφια του

πολυκαταστήματος που τα πουλάει και εμείς θα σκύψουμε πάνω στους μαθητές μας να τους αφουγκρασθούμε και να συν-κινηθούμε γι' αυτό που είναι και για τα όσα μπορούν να κάνουν, να μοιραστούν και να ζήσουν.

Η ενεργός παρέμβαση

Η παιδαγωγική της βιωματικής εμπειρίας που προτείνεται εδώ, υπογραμμίζει την ανάγκη της ενεργούς παρέμβασης του παιδαγωγού και εκπαιδευτικού, όπως και του ψυχοθεραπευτή σε πολλές περιπτώσεις. Ενεργός παρέμβαση στο πεδίο της επικοινωνίας με τον διαφορετικό Άλλο, με προτάσεις που στοχεύουν την πληροφόρηση και τον προσανατολισμό της έρευνας του μαθητή, του κάθε μαθητή σε κάθε ηλικία, προς την κατεύθυνση των αναγκών και των ενδιαφερόντων του, έτσι όπως τα αντιλαμβάνεται ο ίδιος. Είναι σαφές ότι παρέμβαση δεν σημαίνει υποχρεωτικά επιβολή, παρόλο που τα κριτήρια και ακόμη περισσότερο οι πρακτικές δεν διακρίνουν σαφώς τις διαφορές.

Η έννοια και πολύ περισσότερο η πρακτική της *Αυθεντίας* παραπέμπει στη *Γνώση* αλλά συγχρόνως και στην *Εξουσία*. Η εμπειρία των πολιτισμών που γνώρισε η ανθρωπότητα το επιβεβαιώνει. Επιβεβαιώνει τη βαρβαρότητα που οδηγεί η Γνώση που επιβάλλεται για το καλό και τη σωτηρία των μη γνωριζόντων. Θέση και προσπάθειά μας είναι να δείξουμε τόσο στην πράξη όσο και στη θεωρία ότι οι δύο αυτές έννοιες και πρακτικές δεν ταυτίζονται αναγκαστικά και ότι ο *Δάσκαλος* οφείλει να δείχνει, να συνοδεύει, να ενδιαφέρεται, αλλά όχι να επιβάλλει με οποιονδήποτε τρόπο επιβραβεύοντας ή τιμωρώντας, επισείοντας απειλές κάθε τύπου, υλικές, συναισθηματικές, μεταφυσικές.

Τρεις βασικές αρχές χαρακτηρίζουν και προσανατολίζουν την προτεινόμενη στάση και μεθοδολογία:

α. *Βιωματική ή εμπειριακή αρχή.* Η εμπειρία των συμμετεχόντων και το βίωμά τους (εμπειρία που αγγίζει και συν-κινεί), όπως και η μοναδικότητα της κάθε ομάδας-σχολικής τάξης, είναι βασικό σημείο αναφοράς που προσανατολίζει σταθερά τις προτάσεις και την πορεία της εργασίας.

β. *Αρχή της συνοδείας.* Διευκόλυνση της έκφρασης και της επικοινωνίας με στάση ενεργού ακρόασης με ενσυναίσθηση, γνησιότητα και ανεπιφύλακτα θετική αποδοχή, παράλληλα με την αναγνώριση των φαινομένων της δυναμικής της ομάδας.

γ. *Αρχή της παρέμβασης.* Προτάσεις εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Είναι απαραίτητο, κυρίως στην αρχή, να δοθεί χρόνος προτείνοντας εξαιρετικά απλές και εύκολα υλοποιήσιμες ασκήσεις-δραστηριότητες ώστε να διευκολυνθεί η ανάδυση και η έκφραση των ενδιαφερόντων και κινήτρων, τα οποία συχνά οι συμμετέχοντες δεν τολμούν ή δεν σκέφτονται ότι θα μπορούσαν να εκφράσουν.

Αυτές οι αρχές που χαρακτηρίζουν την παιδαγωγική στάση και διευκολύνουν τη μάθηση και την ανάπτυξη, μπορούν να εκφραστούν από το τρίπτυχο:

Ακούω - Προτείνω - Συνοδεύω.

Εκείνο που ιδιαίτερα ενδιαφέρει να προσεχθεί, ως βασικό χαρακτηριστικό της παιδαγωγικής που απλά σκιαγραφείται εδώ (Μπακιρτζής, 2002), είναι τα θέματα και οι προτάσεις των δραστηριοτήτων να διαμορφώνονται μέσα από τα ενδιαφέροντα και τα

αιτήματα των συμμετεχόντων, που είτε εκφράζονται εξαρχής είτε αναδεικνύονται και διαμορφώνονται μέσα από την εμπειρία της συμμετοχής τους. Οι δάσκαλοι- εμπυχωτές συμμετέχουν με τις γνώσεις, την εμπειρία και τις προτάσεις τους, τον προγραμματισμό και τους στόχους που θέτουν, όχι για να τους επιβάλλουν αλλά για να τους θέσουν στη διάθεση των μαθητών τους.

Τα ανωτέρω συνιστούν βασικά μεθοδολογικά σημεία αναφοράς μιας παιδαγωγικής της βιωματικής εμπειρίας που λαμβάνει κεντρικά υπόψη ότι ο ψυχικός κόσμος γεννιέται και αναπτύσσεται μέσω εμπειριών που αφορούν, ενδιαφέρουν και συγκινούν.

Η μάθηση σε όλους τους τομείς, εμπειριοχομένης και της αλλαγής στάσεων και νοοτροπιών που αφορά κύρια την εκπαίδευση εμπυχωτών, δεν είναι πρωταρχικά νοητική διεργασία αλλά συναισθηματική. Η δύναμη της εμπειρίας και το βίωμά της μπορεί να κινητοποιήσει (συν-κινήσει) και να δημιουργήσει την απαραίτητη ψυχική ενέργεια και ορμή. Οι γνώσεις είναι απαραίτητες αλλά δεν αρκούν. Η ενημέρωση και η πληροφόρηση χρειάζονται αλλά ο βασικός μηχανισμός της μάθησης, με την πλήρη και ουσιαστική έννοια του όρου λειτουργεί μέσω των βιωματικών εμπειριών που δημιουργούν επιθυμίες και ενδιαφέροντα παράλληλα με την απόκτηση γνώσεων και την ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων. Μόνο έτσι, μαθαίνοντας και αναπτυσσόμενοι, διευρύνοντας και εμπλουτίζοντας τον ψυχικό μας κόσμο, περιορίζεται ο φόβος και η ανασφάλεια απέναντι στην ετερότητα, στον διαφορετικό Άλλο και αναδεικνύεται η χαρά και το ενδιαφέρον για όσα έχουμε να ανακαλύψουμε και να δημιουργήσουμε μαζί.

Παιδεία και περιβάλλον

Σε συνέχεια των ανωτέρω μπορούμε να υποστηρίξουμε, σε αντίθεση με τις προβαλλόμενες βιολογικού-γενετικού ντετερμινισμού αντιλήψεις και ευρήματα, ότι υποφέρουμε και δυστυχούμε για δύο βασικούς λόγους που είναι σε αλληλεξάρτηση μεταξύ τους:

A. Περιορισμένη παιδεία, αγωγή και εκπαίδευση, με ελλείψεις επιθυμιών, κινήτρων, ενδιαφερόντων, γνώσεων, ικανοτήτων, δεξιοτήτων, σε βασικούς τομείς.

B. Περιοριστικό και αυταρχικό-καταπιεστικό περιβάλλον, που εκμεταλλεύεται ανάγκες και περιορίζει τις δυνατότητες ικανοποίησης των επιθυμιών και ενδιαφερόντων όπως και παρεμποδίζει τη βίωση νέων εμπειριών που θα μπορούσαν να δημιουργήσουν και να στρέψουν το ενδιαφέρον προς νέες κατευθύνσεις.

Σύμφωνα με όσα αναπτύχθηκαν, απαιτείται πρώτα απ' όλα παιδεία ώστε να δημιουργηθούν επιθυμίες, κίνητρα και ενδιαφέροντα για τη ζωή και τις διάφορες πτυχές της και συγχρόνως να αποκτηθούν γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες. Η δημιουργία επιθυμιών οδηγεί σε ενδιαφέροντα και κινητοποίηση για την ικανοποίησή τους. Όσο πιο ισχυρές γίνονται οι επιθυμίες τόσο περισσότερο μας ωθούν προς την ικανοποίησή τους. Αν οι συνθήκες παρεμποδίζουν την ικανοποίησή τους τότε, σε αναλογία με την ισχύ τους, εμφανίζονται αντιδράσεις, διεκδικήσεις, συγκρούσεις, αλλαγές, προσωπικές και κοινωνικές. Οι επιθυμίες οδηγούν στην κινητοποίηση και όχι στην παραίτηση, στην

παθητικοποίηση και στην υποταγή. Οι διαταραχές και οι ασθένειες δεν παρουσιάζονται εκεί που υπάρχει παιδεία, καλλιέργεια, πολιτισμός. Παρουσιάζονται εκεί που υπάρχουν ελλείμματα όπως επίσης και εκεί που υπάρχει φτώχεια -υλική και ψυχική- αυταρχισμός, καταναγκασμός και επιβολή, περιορίζοντας ή και απαγορεύοντας τη δυνατότητα εμπειριών που αναπτύσσουν και καλλιεργούν. Η εξουσία δίνει το χέρι στη βαρβαρότητα του φόβου, στην αμάθεια, στη... χρησιμότητα! Όπως και το αντίστροφο! Το παιχνίδι, η δημιουργικότητα, η ανακάλυψη και η διαφορά προγράφονται, προς χάριν της ομοιογένειας, της επαναληπτικότητας, της πειθαρχίας και της τάξης.

Το σχολείο, για να μπορέσει να λειτουργήσει προς όφελος των μαθητών και του πολιτισμού ως ετάχθη, οφείλει να περιορίσει τον άκρατο γνωσιοκεντρισμό του και να επικεντρωθεί στην ανάπτυξη και διευκόλυνση των δυνάμεων που απαλύνουν τους φόβους για το διαφορετικό και δυναμώνουν την εμπιστοσύνη, τη συνεργασία και την ανθρώπινη σχέση, συνάντηση και επικοινωνία.

Σ' αυτή την προοπτική, η παιδαγωγική σχέση φαίνεται να είναι καθοριστική και εκεί πολλά μπορούν να γίνουν μέσα από την ουσιαστική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών παράλληλα με τη συνειδητοποίηση από όλους της καθοριστικής σημασίας της παιδείας, επωμιζόμενοι το υψηλό κόστος που δεν είναι μόνο οικονομικό.

Η διαφορά, η μάθηση και ο πολιτισμός, είναι δικαίωμα που στοιχίζει ακριβά!

Βιβλιογραφία

- Ardoino, J. (2000). *Les avatars de l'éducation*. Paris, PUF.
- Βοσνιάδου, Σ. (επιμ) (1992). *Κείμενα εξελικτικής Ψυχολογίας, Β' τομ., Η Σκέψη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ekman, P. (1992), An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion*, 6, 169-200.
- Κουγιουμτζάκης, Γ. (επιμ.), (1992). *Πρόοδος στην αναπτυξιακή ψυχολογία των πρώτων χρόνων*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Lecuyer, R. (1990). *Bebés astrologues, bebés psychologues. L' intelligence de la première année*. Mardaga, Bruxelles.
- Lewin, K. (1935). *A Dynamic Theory of Personality*. New York: McGraw-Hill.
- Lewin, K. (1951). *Field Theory in Social Science*. New York: Harper and Row.
- Lewin, K. (1959). *Psychologie dynamique*. Paris: PUF.
- Lobrot, M. (1983). *Les forces profondes du moi*. Paris: Economica.
- Moscovici, S. (1979). *Psychologie des minorités actives*. Paris: PUF.
- Μπακιρτζής, Κ. (2002). *Επικοινωνία και αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπακιρτζής, Κ. (2005). Το βίωμα και η σημασία του. Στο Γεωργόπουλος, Α. (επιμ.), *Περιβαλλοντική εκπαίδευση. Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται* (σ. 73-88). Αθήνα: Gutenberg.
- Rogers, C. (1961). *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin.
- Schmid, J.R. (1936). *Ο δάσκαλος – φίλος*. Αθήνα: Ανδρομέδα.
- Trevarthen, C. (1992). Πως και γιατί επικοινωνούν τα βρέφη, και Κίνητρα γνώσης και συνεργασίας στη βρεφική ηλικία. Στο: Γ. Κουγιουμτζάκης (επιμ.), *Πρόοδος στην αναπτυξιακή ψυχολογία των πρώτων χρόνων* (σ. 13-48). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Φράγκος, Χ. (1983). *Ψυχοπαιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.

Φράγκος, Χ. (1984). *Βασικές παιδαγωγικές θέσεις*. Αθήνα: Gutenberg.

(Δημοσιεύθηκε στο περιοδικό *Κοινωνία και Υγεία*, τεύχος 7, σσ. 54-68).