

ΚΩΣΤΑΣ ΜΠΑΚΙΡΤΖΗΣ

**Βιωματική μάθηση και Εμπύχωση
ή
ο Δάσκαλος – Εμπυχωτής**

Θεσσαλονίκη, 2010

Βιωματική μάθηση και Εμπύχωση ή ο Δάσκαλος – Εμπυχωτής

Περίληψη. Τις τελευταίες δεκαετίες όλο και περισσότερο αναφέρεται η έννοια της εμπύχωσης των ομάδων και της ομάδας-τάξη. Επίσης αναφέρονται οι έννοιες του βιώματος και της βιωματικής μάθησης. Μέθοδοι και τεχνικές παρουσιάζονται και προτείνονται κύρια για το νηπιαγωγείο, την περιβαλλοντική εκπαίδευση, την αγωγή υγείας, τη διαθεματική διδασκαλία, την ευέλικτη ζώνη, το σχολείο δεύτερης ευκαιρίας, την επιμόρφωση, τη δια βίου εκπαίδευση, κ.ά. Για ορισμένους μάλιστα πρόκειται για γενικότερη παιδαγωγική πρόταση που αφορά το σύνολο της διδασκαλίας και λειτουργίας του σχολείου.

Το περιεχόμενο των εννοιών αυτών όπως και οι προτεινόμενες μέθοδοι χρήζουν διευκρινήσεων, τόσο ως προς τον ορισμό τους όσο και ως προς τις εφαρμογές τους. Επίσης οι θεωρητικές αναφορές ως προς το συσχετισμό της λειτουργίας των μικρών ομάδων με τις διεργασίες της μάθησης είναι εξαιρετικά περιορισμένες. Πρόκειται για μια συνθετικού αν όχι ολιστικού τύπου παιδαγωγική αντίληψη, συσχετισμού φαινομένων και λειτουργιών που μελετώνται από διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους, όπως η Κοινωνική ψυχολογία και η Δυναμική των Ομάδων, η Ψυχολογία της μάθησης, η γνωσιακή και η αναπτυξιακή Ψυχολογία, η Νευροφυσιολογία της μάθησης, η Κοινωνική ανθρωπολογία, οι έρευνες για την ανθρώπινη επικοινωνία κ.ά.

Μια προσεκτικότερη παρατήρηση της ιστορικής εξέλιξης του θέματος αυτού μας δείχνει ότι η σύνθεση αυτή έχει ήδη αρχίσει από το μεσοπόλεμο με τρόπο συστηματικό. Επίσης μας δείχνει ότι απασχολεί την ανθρωπότητα από υπάρξεώς της και ότι έχουν δοθεί διάφορες απαντήσεις, συνθετικές ή μη.

Πρόθεση της εισήγησης αυτής είναι:

- α. Να προτείνει ορισμένους άξονες κατανόησης της λειτουργίας της εμπύχωσης σε συσχετισμό με τις διεργασίες του βιώματος και της βιωματικής μάθησης. Σημείο συνάρθρωσης θεωρεί το συγκινησιακό φαινόμενο.
- β. Να προτείνει ένα ολιστικού-ενοποιητικού τύπου μοντέλο όπου συγκίνηση, βίωμα και μάθηση συνιστούν κεντρικές και άμεσα συνδεδεμένες έννοιες στο εσωτερικό ενιαίας διεργασίας.

Το βίωμα

Η σχέση εμπύχωσης και βιώματος, και κατ' επέκταση βιωματικής μάθησης, δεν είναι προφανής. Το σύγχρονο ενδιαφέρον για τα θέματα αυτά πηγάζει από διαφορετικές ερευνητικές, μεθοδολογικές αλλά και ιδεολογικές προσεγγίσεις, δημιουργώντας σύγχυση σχετικά με το περιεχόμενο των όρων, των μεθόδων και των πρακτικών στις οποίες αναφέρονται. Παρ' όλα αυτά υπάρχει παράλληλα και κοινός τόπος στον οποίο οι περισσότερες προσεγγίσεις αναφέρονται όπως και σύγχρονα ευρήματα, που υποχρεώνουν σε μια σχετική σύγκλιση και συνθετική οπτική.

Η έννοια του βιώματος για τους περισσότερους ερευνητές συνδέεται με το συγκινησιακό φαινόμενο. Μπορούμε να ορίσουμε το βίωμα ως:

Προσωπική εμπειρία που συγκινεί καθώς και γνώση που αυτή παρέχει (βιωματική γνώση).

Αυτό στο οποίο έχει επικρατήσει εδώ και αιώνες να παραπέμπει η έννοια της βιωματικής γνώσης είναι ο υποκειμενικός και συναισθηματικός της χαρακτήρας, σε αντίθεση με την επιστημονική γνώση που παραπέμπει στο αντικειμενικό, στο ουδέτερο και (ορθο)-λογικό.

Στη συνέχεια όμως των ευρημάτων που θα αναφερθώ παρακάτω διαπιστώνουμε τη θεμελιακή υποτίμηση του βιώματος και των συγκινήσεων που το συνιστούν. Υποτίμηση που παραπέμπει στην διάσταση Σώματος και Ψυχής. Αυτό διατυπώνεται σαφώς από τον θεμελιωτή της δυτικής σκέψης, τον Καρτέσιο, στο «περί των παθών της ψυχής» έργο του, όπου οι συγκινήσεις χαρακτηρίζονται ως «αρρώστια της ψυχής» ή «ζώδη πνεύματα» που διαταράσσουν τη νηφαλιότητα του νου. Πρόκειται για το μεταφυσικό Καρτεσιανό *Cogito (ergo sum)* που διαχωρίζει τη θεϊκής προέλευσης Ψυχή από το ζώδους προέλευσης Σώμα, με τα πάθη που το κυριαρχούν, δηλαδή τις συγκινήσεις.

Ο Καρτεσιανός αυτός διαχωρισμός απόκτησε τόση ισχύ ώστε να καταστεί αυτονόητος για τον κοινό νου και η βάση συγχρόνως του κυρίαρχου επιστημολογικού παραδείγματος. Διαπιστώνουμε την κεντρική σημασία του διαχωρισμού αυτού στο έργο πολλών κορυφαίων ερευνητών, όπως του Δαρβίνου και του Φρόυντ. Στο έργο των εμβληματικών αυτών μορφών οι συγκινήσεις (τα πάθη της ψυχής του Καρτέσιου) είτε αποκτούν δευτερεύουσα σημασία, τιθέμενες στην υπηρεσία της επιβίωσης, είτε εντάσσονται αποκλειστικά στην κατηγορία των σωματικών λειτουργιών.

Το σύγχρονο ενδιαφέρον

Που οφείλεται λοιπόν το σύγχρονο ενδιαφέρον για το συγκινησιακό βίωμα και τις βιωματικές μεθόδους που παραπέμπει;

Το σύγχρονο ενδιαφέρον, αν δούμε πιο προσεκτικά τα πράγματα, δεν είναι και τόσο σύγχρονο. Σύγχρονο είναι το γενικότερο ενδιαφέρον, ιδιαίτερα των εκπαιδευτικών, που μέσα από την συνθετική οπτική των παιδαγωγικών επιστημών και με κριτήριο την παιδαγωγική πράξη, ξεφεύγουν από τον παραδοσιακό θετικισμό και προχωρούν σε νέες συνθέσεις παλαιότερων και νεότερων δεδομένων. Ενδεικτικά παραθέτω ορισμένους ερευνητές και ευρήματα που σηματοδοτούν το ενδιαφέρον για το συγκινησιακό βίωμα και τις βιωματικές μεθόδους, στη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα. Το έργο τους υποτιμήθηκε ή παρέμεινε στο περιθώριο του θετικιστικού οίστρου που συνεπήρε τις ανθρώπινες επιστήμες εν τη γενέσει τους, (αρχές του 20^{ου} αιώνα), διεκδικώντας την επιστημονικότητά τους μέσα από την ταύτισή τους με τις Φυσικές επιστήμες, οι οποίες όμως, ως παλαιότερες και με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, είχαν ήδη αρχίσει να απομακρύνονται από το παράδειγμα του θετικισμού (Θεωρίες της σχετικότητας, της απροσδιοριστίας, του χάους, κ.ά.).

Ο πίνακας δεν είναι πλήρης και ασφαλώς υπάρχουν πολύ περισσότεροι ερευνητές που θα εντάσσονταν σ' αυτόν:

- Φαινομενολογία-Υπαρξισμός, (Προϋποτίθεται η αίσθηση του βιώματος ώστε να παραχθεί η σκέψη επ' αυτού (συνείδηση).
- J.Dewey, (μέθοδος των Βιωμάτων -Learning by doing).
- Θεωρίες των James-Lange (1922) και Cannon (1927), (περιφερειακή ή κεντρική λειτουργία των συγκινήσεων);
- W.Reich, H.Wallon, K.Lewin, L.Vygotsky, J.Bruner, A.Maslow, R.May, C.Rogers, κ.ά. (ψυχοκοινωνικό-συγκινησιακό υπόβαθρο των διεργασιών της μάθησης).
- Από την εξελικτική στην αναπτυξιακή ψυχολογία (Εξαιρετικά ανεπτυγμένες ικανότητες επικοινωνίας και μάθησης των βρεφών. Θεωρία των «θεωριών»).
- P.Ekman, (1971-1996).(Ολόκληρο το φάσμα των βασικών συγκινήσεων παρατηρείται σε όλα τα βρέφη του ανθρωπίνου είδους).
- M. Lobrot, 1983),(Οι συγκινήσεις βιώνονται μέσω του συνόλου των ψυχοσωματικών λειτουργιών).
- C.Trevarthen (1984), (Παρατήρηση συγκινησιακής ενσυναίσθησης βρεφών).
- Η βίωση των συγκινήσεων αναγνωρίζεται ως πρωταρχική ανθρώπινη ανάγκη. Ο περιορισμός της βίωσής τους οδηγεί σε ψυχολογικό και βιολογικό μαρασμό-διαταραχές-ασθένειες (Ψυχοσωματική Ιατρική και Ψυχιατρική).

Στη συνέχεια των ερευνητών αυτών, όπως και πολλών άλλων, των ευρημάτων και των εφαρμογών τους, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι:

- Η συγκινησιακή λειτουργία εκφράζει την ψυχοσωματική ενότητα και ολότητα.
- Οι συγκινήσεις βιώνονται και εκφράζονται μέσω όλων των ψυχικών και σωματικών λειτουργιών. Πρόκειται για τη βασικότερη ανάγκη, ισχυρότερη και της επιβίωσης.
- Ζωή, νευροφυσιολογικές-νοητικές-κοινωνικές-συναισθηματικές λειτουργίες, δεν μπορούν να υπάρχουν δίχως βιωματικό-συγκινησιακό υπόβαθρο.
- Το βίωμα-βιωματικό δεν περιορίζεται στις καθημερινές ενέργειες και δραστηριότητες, ούτε στη λειτουργία των αισθήσεων και στη δράση επί του περιβάλλοντος, αλλά αφορά το σύνολο των ανθρωπίνων λειτουργιών, από τις πιο σωματικές και αισθητηριακές μέχρι τις πιο νοητικές και αφαιρετικές.
- Κριτήριο του βιωματικού δεν είναι το είδος των λειτουργιών και δραστηριοτήτων αλλά το κατά πόσο αφορούν και ενδιαφέρουν, το κατά πόσο συγκινούν!

Παιδαγωγικό συμπέρασμα: Βιωματικές δεν είναι αποκλειστικά οι μαθησιακές δραστηριότητες έξω από τη σχολική αίθουσα και η δράση επί του περιβάλλοντος. Ούτε αποκλειστικά οι προσομοιώσεις, τα παιχνίδια ρόλων, οι δραματοποιήσεις. Όπως επίσης δεν αναιρείται η δεν αποκλείεται η βιωματική φύση της παραδοσιακής εργασίας μέσα στην τάξη, η ακαδημαϊκή διδασκαλία, η μελέτη, η συστηματική έρευνα, ο διάλογος, η σκέψη, η φαντασία. Βιωματικό είναι ότι αφορά, ενδιαφέρει και συγκινεί, μέσα ή έξω από την τάξη.

Σχέση βιώματος και μάθησης

Τα ανωτέρω μας οδηγούν στην παρακάτω 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, 1933) ότι :

Μαθαίνουμε μόνον ότι ικανοποιεί ανάγκες μας
(βασικές ανάγκες: επιβίωση, ελευθερία κίνησης).

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

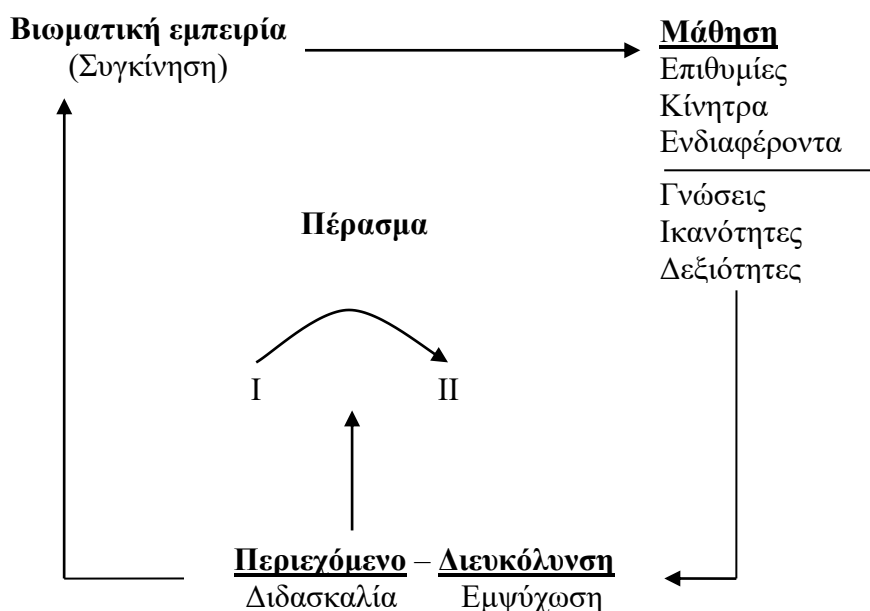
**Μαθαίνουμε μόνο ότι μας συγκινεί
(Μαθαίνουμε μόνο ότι βιωθεί)**

Παρατήρηση: Με τα ανωτέρω οδηγούμαστε στον επαναπροσδιορισμό της σχέσης του βιωματικού με τη μάθηση όπως και με το υποτιθέμενο διαισθητικό-υποκειμενικό του χαρακτήρα:

- Η μάθηση είναι βιωματική και όχι η παραγωγή της γνώσης που είναι διαισθητική-υποκειμενική ή συστηματική-επιστημονική-αντικειμενική.
- Η εμπλοκή στις διεργασίες παραγωγής της γνώσης είναι βιωματική.
- Η παραγωγή της γνώσης προϋποθέτει τη βιωματική εμπλοκή.

Ο Κύκλος Ολοκλήρωσης της Μάθησης

Τα ανωτέρω σε τι παιδαγωγική θεώρηση της μάθησης και της διδασκαλίας οδηγούν: Σε συνεργασία με τον συνάδελφο αν. καθηγητή της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης Αλέξανδρο Γεωργόπουλο προτείναμε το σχήμα του κύκλου ολοκλήρωσης της μάθησης (1998, 2002) :



Στο σχήμα αυτό η βιωματική εμπειρία οδηγεί στη μάθηση, δηλαδή στη δημιουργία και τον εμπλουτισμό του ψυχικού κόσμου. Επιθυμίες κίνητρα ενδιαφέροντα και σε διαλεκτική σχέση μαζί τους γνώσεις, ικανότητες, δεξιότητες. Κάθε νέα εμπειρία βιώνεται σε συνάρτηση με τα ήδη

διαμορφωθέντα, εξ' ου και ο καθένας το ίδιο γεγονός το βιώνει διαφορετικά. Ο νέος κύκλος ακολουθεί τους παλιούς σε ένα είδος σπειροειδούς συνέχειας, ή και ασυνέχειας σε ορισμένες περιπτώσεις.

Το πέρασμα όμως από τον ένα κύκλο στον άλλο, από το ένα (I) στο δύο (II), δεν συμβαίνει αυτόματα στη συνέχεια της νέας βιωματικής εμπειρίας. Όταν το δύο δεν διαφέρει συνολικά από το ένα και οι νέες, επιθυμίες κίνητρα ενδιαφέροντα, γνώσεις ικανότητες δεξιότητες δεν συγκρούονται και δεν ανατρέπουν ριζικά τις παλιές, υπάρχει συνέχεια και η ανάπτυξη προχωρεί απρόσκοπτα.

Το πέρασμα οδηγεί από το ένα στο δύο, όμως αυτό μπορεί να δημιουργήσει και δυσκολίες όταν το δύο βρίσκεται σε μεγάλη απόσταση ή συγκρούεται με το ένα. Οι δυσκολίες παρουσιάζονται όταν το δύο δεν έχει ακόμη ιδιοποιηθεί πλήρως ή δεν βρίσκεται στη συνέχεια του ένα. Οι συγκινησιακές ανάγκες είναι πιεστικές και δεν εγκαταλείπεται εύκολα το ένα που τις ικανοποιεί αποτελεσματικά προς χάριν του δύο που συγκινεί ισχυρά μεν, αλλά δεν έχει ακόμη ολοκληρωθεί, δεν έχει ακόμη διαμορφωθεί σε νέα «θεωρία» όπως λέει η σύγχρονη αναπτυξιακή ψυχολογία (Βοσνιάδου, 1992).

Όταν τα νέα δεδομένα αποκλείουν σε μεγάλο βαθμό τα προηγούμενα, όπως για παράδειγμα στο πέρασμα από το σπίτι στο σχολείο, από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό, από ένα τρόπο σκέψης σε άλλο, στην εφηβεία ή σε άλλες σημαντικές αλλαγές που η ζωή επιφυλάσσει σε όλους, τότε, αν δεν υπάρχει η κατάλληλη προετοιμασία και συνθήκες περιβάλλοντος, υπάρχει ο κίνδυνος να μη μπορούμε να λειτουργήσουμε ικανοποιητικά στη νέα κατάσταση. Μπορεί να δημιουργηθεί ακόμη και αποστροφή και απόρριψη της νέας εμπειρίας και της νέας κατάστασης που προκάλεσε την αλλαγή και που αρχικά ήταν επιθυμητή. Τότε, οι μόνες δυνατότητες που απομένουν είναι η παλινδρόμηση ή και η καθήλωση στην προηγούμενη κατάσταση ένα, ή αν αυτό δεν είναι δυνατό, το πέσιμο στο συγκινησιακό κενό και η κυριαρχία από αυτό (άγχος, αγωνία, ψυχοσωματικές διαταραχές).

Στη φάση αυτή που ελλοχεύει το κενό, όταν το παλιό δεν μπορεί πιά να λειτουργεί όπως πριν, και το καινούριο δεν έχει αποδώσει ακόμη όλη του την ισχύ, στη φάση αυτή της σύγκρουσης, σύνθεσης και ολοκλήρωσης του παλιού με το καινούριο, υποχρεούμαστε να διευκολύνουμε και να συνοδεύουμε συγκινησιακά τον μούμενο στη γνώση. Πρόκειται ακριβώς για τις διεργασίες της *εμπύχωσης* μέσω του μοιράσματος των συγκινήσεων. Σε κάθε περίπτωση, η χαρά του περάσματος μεγαλώνει και ο πόνος για τις δυσκολίες και τις πιθανές αποτυχίες απαλύνεται όταν μοιράζεται, όταν κάποιος οι κάποιιοι συν-κινούνται μαζί μας γι' αυτό που βιώνουμε.

Σ' αυτή την οπτική μπορούμε να κατανοήσουμε ως δυσκολίες περάσματος την τεμπελιά για παράδειγμα των μαθητών, την έλλειψη ενδιαφέροντος, τις

αταξίες, και πολλές άλλες συμπεριφορές, μαθησιακές δυσκολίες ή και διαταραχές, που συχνά αποδίδονται σε οικογενειακούς, κοινωνικούς, ή ακόμη και σε βιολογικούς παράγοντες.

Δεν αρκεί λοιπόν η παρουσίαση των νέων δεδομένων με τρόπο που να κινητοποιεί το ενδιαφέρον και να συγκινεί, αλλά απαιτείται και η διευκόλυνση του περάσματος και η συνοδεία ώστε οι νέες επιθυμίες κίνητρα ενδιαφέροντα, γνώσεις ικανότητες και δεξιότητες να συνδεθούν και να ολοκληρωθούν με τις παλιές, όπως και να τους δοθεί ο χρόνος και τα μέσα να αποκτήσουν μια αυτόνομη και ικανοποιητική δυναμική. Δεν αρκεί η προσεκτική προετοιμασία και παρουσίαση των νέων δεδομένων, δηλαδή η διδασκαλία και η διδακτική, αλλά παράλληλα απαιτείται η διευκόλυνση και συνοδεία όχι μόνο στο επίπεδο του περιεχομένου αλλά και στο επίπεδο του συγκινησιακού βιώματος.

Από τα ανωτέρω συνάγονται δύο βασικές προϋποθέσεις, μια για τα παιδιά και μια για τους ενήλικες, για την ολοκλήρωση κάθε φορά του κύκλου της μάθησης και της σπειροειδούς συνέχισής του (αποφυγή παλινδρομήσεων και καθηλώσεων ή συγκινησιακού κενού):

A. Για τα παιδιά: Εύκαμπτο και υποστηρικτικό οικογενειακό, σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον, με δυνατότητες πολλαπλών μαθησιακών εμπειριών, επιλογών και οπτικών, δίχως επιβολές-διακρίσεις-στιγματισμούς και ακραίες επειγοντότητες, ώστε να κατακτήσει το παιδί προοδευτικά την αυτονομία του.

B. Για τους ενήλικες: Ανεπτυγμένο και καλλιεργημένο κόσμο σε όλους τους τομείς των ψυχοσωματικών τους λειτουργιών (παιδεία, εμπειρίες ζωής), ώστε να διατηρούν την αυτονομία τους στις συνθήκες του περιβάλλοντός τους όπως και να μπορούν να παρεμβαίνουν και να το αλλάζουν.

Βλέπουμε ότι η σημασία της παιδείας είναι κολοσσιαία, όχι μόνο για μια ευτυχή και ικανοποιητική προσωπική και κοινωνική ζωή, αλλά και για τη δημιουργία και ενδυνάμωση ενός είδους ψυχοσωματικού «ανοσοποιητικού» συστήματος απέναντι στις αναπόφευκτες δυσκολίες της ζωής, απώλειες και αλλαγές.

Παιδαγωγική της Βιωματικής εμπειρίας ή ο Δάσκαλος – Εμφυχωτής

Η ανάλυση της λειτουργίας του κύκλου ολοκλήρωσης της μάθησης και της σημασίας του συγκινησιακού βιώματος, μας οδηγεί σε μια παιδαγωγικού χαρακτήρα σύνθεση. Πρόκειται για σύνθεση της διδακτικής των γνωστικών αντικειμένων και των διαφόρων μαθησιακών δραστηριοτήτων, μέσα και έξω από την τάξη, σε συσχετισμό με το επίπεδο της εμφύχωσης, δηλαδή της συνοδείας και της διευκόλυνσης, της συνάντησης, της κοινωνίας και της συνκίνησης του δασκάλου με τους μαθητές του, όπως και των συμμαθητών μεταξύ τους. Πρόκειται για *Παιδαγωγική της Βιωματικής εμπειρίας* η αν θέλετε για τον *Δάσκαλο – Εμφυχωτή*.

Η παιδαγωγική αυτή μπορεί να συνοψισθεί και να εκφρασθεί με το τρίπτυχο

Ακούω – Προτείνω - Συνοδεύω

Ακούω ενεργά, με ενσυναίσθηση, γνησιότητα και ανεπιφύλακτα θετική αποδοχή.

Προτείνω μαθησιακές δραστηριότητες και γνωστικά αντικείμενα, σε συνάρτηση με τις επιθυμίες, κίνητρα, ενδιαφέροντα, γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες των μαθητών.

Συνοδεύω τόσο ως προς το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων, όσο και ως προς το συγκινησιακό βίωμα των μαθητών, με ενσυναίσθηση, γνησιότητα και ανεπιφύλακτα θετική αποδοχή.

Η οφειλή στον Carl Rogers όπως καταλαβαίνετε είναι τεράστια. Οφειλή, πέρα απ' όλα τ' άλλα και γι' αυτόν τον όχι μόνο, η κύρια, αγγλοσαξωνικό όρο empathy, τον οποίο μεταφράζουμε, από την ίδια τη γλώσσα μας, ως ενσυναίσθηση, αφαιρώντας και αποστειρώνοντας το κύριο συστατικό του, το πάσχω, που παραπέμπει φυσικά στο εμ-πάσχω (πάσχω εκ των ένδω) και στο συν-πάσχω.

Πρόκειται όπως καταλαβαίνετε, σχετικά μ' αυτόν τον μεταφραστικό νεολογισμό, για τα γνωστά μας *πάθη της ψυχής* και το μοίρασμά τους, δηλαδή τις συγκινήσεις και το από κοινού βίωμά τους. Δεν είναι περίεργο όμως το ότι αυτά τα πάθη, παρά τους νεολογισμούς, από εμπόδιο της λειτουργίας του νου αναγνωρίζονται όλο και περισσότερο, όχι μόνο ως προϋπόθεση της λειτουργίας του, αλλά και της δημιουργίας της ίδιας της σκέψης (Vygotsky); Δεν είναι περίεργο που αιώνες υποτίμησης και δαιμονοποίησης, δεν κατάφεραν να απελευθερώσουν τα «φώτα» του νου απ' τα «σκοτάδια» των

παθών; Δεν είναι περίεργο πως αναγνωρίζεται στην πράξη η παιδαγωγική σημασία του συν-πάσχω από τις πιο αρχαϊκές μέχρι τις πιο σύγχρονες κοινωνίες;

Ποια η λειτουργία της συλλογικής εκστατικής μέθης των διαφόρων αρχαϊκών τελετουργικών, αν όχι η συν-πάσχουσα συνοδεία και διευκόλυνση του περάσματος;

Ποιος ο ρόλος των διονυσιακών δρώμενων με κορύφωση την τραγωδία, όπου η εκστατική μέθη και η συν-πάθεια επιτυγχάνονται μέσα από το μοίρασμα της αισθητικής απόλαυσης του μέτρου και της αρμονίας του ποιητικού λόγου; Μοίρασμα με όλους τους συμπολίτες, καθισμένοι στις κερκίδες του θεάτρου - και όχι καθισμένοι μόνοι μπροστά στην τηλεόραση-.

Η κάθαρση, μέσω της οποίας ολοκληρώνεται το πέραςμα, έχει να κάνει με εξαγνισμό, εξορκισμό και καταδίκη αυτού που φωλιάζει στο σώμα, όπως θέλει η κυριαρχούσα δυτική σκέψη και πρακτική εδώ και αιώνες, ή έχει να κάνει με την έκρηξη των συγκινήσεων και το μοίρασμά τους (το αρχαίο *καθαίρω*), που ακριβώς αυτό το μοίρασμα θεμελιώνει και συναρθρώνει διαλεκτικά το ψυχικό με το κοινωνικό;

Πως γίνεται, 17 περίπου αιώνες πριν τα κλινικά και συστηματικά ευρήματα του Rogers, να υπογραμμίζεται το συν-πάσχω ως η βασικότερη και ισχυρότερη παιδαγωγική λειτουργία, στο έργο των μεγάλων παιδαγωγών και ιεραρχών, Μεγάλου Βασιλείου, Ιωάννου του Χρυσοστόμου και Γρηγορίου του Νανζιανζινού;

Οι συγκινήσεις, τα πάθη της ψυχής, είναι αλήθεια ότι μπορούν να επιφέρουν τις μεγαλύτερες καταστροφές (εμμονές, ακρότητες, παραλογισμούς, βία, αυτοκαταστροφή, κ.ά.). Αυτό συμβαίνει, όταν βιώνονται με μοναξιά, πιεστικά, δίχως ελευθερία και εναλλακτικές λύσεις. Όμως παράλληλα είναι αλήθεια ότι συνιστούν την ενεργειακή πηγή της ύπαρξης, της μάθησης και της αυτοδημιουργίας του ανθρώπου. Η ίδια η ζωή ταυτίζεται με το βίωμα των συγκινήσεων. Ακόμη κι' αυτός που κρεμιέται το κάνει γιατί δεν μπορεί να ζήσει και όχι γιατί επιθυμεί να πεθάνει λέει ο Pascal. Είναι η τελευταία άπελπις ενέργεια που ακόμη τον συγκινεί. Όπως και ο εξαρτημένος από ουσίες, αλκοόλ ή άλλα, που θέλει να ζήσει και να συγκινηθεί αλλά δεν τα καταφέρνει διαφορετικά.

Απ' ότι φαίνεται το μοίρασμα και η κοινωνία των συγκινήσεων, των βιωμάτων μας, είναι αυτό που τα καθιστά θετικά και εποικοδομητικά, οδηγώντας στη ζωή, στη δημιουργία, στη μάθηση και στην ανάπτυξη, και όχι η υποτίμηση ή η απόρριψή τους, που ακριβώς τότε, και μόνο τότε οδηγεί στη μοναξιά, στην καθυστέρηση, στη βία και στην καταστροφή.

Θα κλείσω παραθέτοντας δύο γνωστούς έλληνες συγγραφείς:

«Όταν ο άνθρωπος δημιουργεί τη γλώσσα και τη σκέψη – και τις αστυνόμους οργές, τα πάθη, τις ορμές που δίνουν νόμους στα άστεα – που θεσμίζουν τις πόλεις. Τα θεσμίζοντα πάθη είναι ίσως η καλύτερη απόδοση της εκπληκτικής και βαθειά αληθινής ιδέας του Σοφοκλέους (Αντιγόνη) – σκεφτόμαστε συνήθως το νόμο και το θεσμό ως τα απολύτως αντίθετα με τις οργές, με τα πάθη. Στη ρίζα του πρωταρχικού θεσμού υπάρχει μια προ-λογική «βούληση» και πρόθεση, κι' οι θεσμοί δεν μπορούν να διατηρηθούν δίχως πάθος-» (Κ. Καστοριάδης, *Ανθρωπολογία, Πολιτική, Φιλοσοφία*, 1993, σ.29).

«Είπα κάποτε ότι η τέχνη δεν είναι η πραγματικότητα. Πως η τέχνη είναι ένα σχόλιο πάνω στην πραγματικότητα, πως η πραγματικότητα δεν μπορεί να νοηθεί ως τετελεσμένη, αν δεν δευτερολογηθεί από ένα τέτοιο σχόλιο Τέχνης. Θεωρώ αυτό το σχόλιο της Τέχνης πολύ πιο πραγματικό από την ίδια την πραγματικότητα, γιατί ακριβώς αποκαλύπτει εκείνες τις κρυφές όσο και ουσιαστικές διεργασίες που αναπαράγουν συνεχώς τη συγκινησιακή πραγματικότητα του ανθρώπου. Αυτή -τη συγκινησιακή πραγματικότητα- για την οποία μιλάει κυρίως η Τέχνη. Αυτή -τη συγκινησιακή πραγματικότητα- με την οποία αποκλειστικά υπάρχει ο άνθρωπος.»

(Γ. Χειμωνάς). (Υπογράμμιση του γράφοντος).

Βιβλιογραφία

- ARNOLD, M.B. (1960), *Emotion and Personality*, New York, Columbia University Press.
- BERGSON, H. (1889), *Essai sur les données immédiates de la conscience*, Felix Alcan, Paris.
- BRUNER, J. (1960), *The process of Education*, New York, Vintage.
- ΒΟΣΝΙΑΔΟΥ, Σ., (επιμ). (1992),- *Κείμενα εξελικτικής Ψυχολογίας. Β' τομ. Η Σκέψη*, Αθήνα, Gutenberg.
- CANNON, W.B. (1927), *The James-Lange theory of emotion :a critical examination and an alternative theory*, Am. J. Psychol. 39, 106-124.
- COSNIER, J. (1994), *Psychologie des émotions et des sentiments*, Paris, Retz.
- DARWIN, Ch. (1872), *The expression of the emotions in man and animals*, London, Muray.
- DESCARTES, R. (1649), *LeTraité des Passsions*.
- DEWEY, J. (1938), *Experience and Education*, New York.
- EKMAN, P.- (1984), - *Expression and the nature of emotions*, στο K.R.Scherer and P.Ekman (Eds), *Approaches to emotion*, Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum, 319-344.
- (1992) - *An argument for basic emotions*, *Cognition and emotion*, 6, 169-200.
- ΦΡΑΓΚΟΣ, Χ. (1984), - *Βασικές παιδαγωγικές θέσεις*, Gutenberg, Αθήνα.
- FREUD, S. - (1915), *Metapsychologie*, Paris, Gallimard (1940).
- (1920), *Au-delà du principe de plaisir* (1920).
- LEWIN, K. - (1935), *A Dynamic Theory of Personality*, New York, Mc Graw-Hill.
- (1951), *Field Theory in Social Science*, New York, Harper and Row.

- FRIJDA, N.H. (1986), *The emotions*, New York, Cambridge University Press.
- GIORDAN, A. (1993), Des représentations à transformer, in *Sciences Humaines*, No 32, σσ.23-26.
- JAMES, W. - (1884), *What is an emotion?* Mind, 9, 188-205.
- (1890), *Principles of Psychology*, New York, Holt.
- ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, Α., ΜΟΥΛΑΔΟΥΔΗΣ, Γ. (2003), *Ο Carl Rogers και η προσωποκεντρική του θεωρία για την ψυχοθεραπεία και την εκπαίδευση*, Αθήνα, Ελληνικά Γράματα.
- ΚΟΥΓΙΟΥΜΟΥΤΖΑΚΗΣ, Γ.(επιμ.) (1992), Πρόοδος στην αναπτυξιακή ψυχολογία των πρώτων χρόνων. Ηράκλειο, Πανεπ. Εκδόσεις Κρήτης.
- LANGE, C.G. (1885), *The emotions*, Baltimore, Williams and Wilkins.
- LECUYER,R. (1990), *Bebés astrologues, bebés psychologues. L' intéligençe de la première année*. Mardaga, Bruxelles.
- LEWIN, K. - (1935), *A Dynamic Theory of Personality*, New York, McGraw-Hill.
- (1951), *Field Theory in Social Science*, New York, Harper and Row.
- (1959), *Psychology dynamique*, Paris, PUF.
- LOBROT, M. (1983), *Les forces profondes du moi*, Paris, PUF.
- ΜΠΑΚΙΡΤΖΗΣ, Κ., ΓΕΩΡΓΟΠΟΥΛΟΣ, Α. - (1998), Βιωματική παιδαγωγική εμπειρία στο μάθημα-εργαστήριο της Ανθρώπινης Οικολογίας, in *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, επιστ. περιοδική έκδοση της Ο.Μ.Ε.Ρ., τεύχος 3, σσ. 115-139.
- ΜΠΑΚΙΡΤΖΗΣ, Κ. - (1996), *Η δυναμική της αλληλεπίδρασης στην επικοινωνία*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg.
- (2000), Βιωματική εμπειρία και κίνητρα μάθησης in *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 30, σσ. 87-109.
- (2002), *Επικοινωνία και αγωγή*. Αθήνα, εκδ. Gutenberg.
- PAGES.M. (1986), *Trace ou sens. Le système émotionnel*. Paris, Hommes et Groupes.
- ROGERS, C. - (1961), *On becoming a person*, Boston, Houghton Mifflin.
- (1969), *Freedom to learn*, Columbus Ohio, Charles Merrill Co.
- (1970), *On Encounter Groups*, New York, Harper and Row.
- TREVARTHEN,C. (1992), - *Πως και γιατί επικοινωνούν τα βρέφη*, και *Κίνητρα γνώσης και συνεργασίας στη βρεφική ηλικία*, in Γ.Κουγιουμτζάκης(επιμ.), *Πρόοδος στην αναπτυξιακή ψυχολογία των πρώτων χρόνων*, Παν.εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο, σσ.13-48
- VYGOTSKY, L. (1934), *Σκέψη και Γλώσσα*, Αθήνα, εκδ. Γνώση (1993).

(Δημοσιεύθηκε το 2010, στο βιβλίο *Μικρές Ομάδες στην Εκπαίδευση*, Εκδ. Τυπωθήτω, Αθήνα, σσ.191-202).