

Ο Αλέξανδρος Β. Κοσμόπουλος
και η Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική

Ο Αλέξανδρος Β. Κοσμόπουλος και η Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική

Επιμέλεια: Γεώργιος Π. Γεωργακός
Μαθηματικός, Αντιπρόεδρος του Σωματείου «Παπαχριστοπούλειος» Βιβλιοθήκη Αμαλιάδας

ΕΚΔΟΣΗ
του Σωματείου «ΠΑΠΑΧΡΙΣΤΟΠΟΥΛΕΙΟΣ» ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΑΜΑΛΙΑΔΑΣ - 2008
με την στήριξη της Νομαρχιακής Αυτοδιοίκησης Ηλείας και Τοπικής Ένωσης Δήμων Ν. Ηλείας



ΠΡΟΛΟΓΟΣ **Του Νομάρχη Ηλείας** **κ. ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΥ ΚΑΦΥΡΑ**

Τον Ηλείο παιδαγωγό - καθηγητή Αλέξανδρο Κοσμόπουλο, ομότιμο Καθηγητή του Πανεπιστημίου Πατρών σήμερα, διδάκτορα Παιδαγωγικής, ο οποίος ανέδειξε με τη ΣΧΕΣΙΟΔΥΝΑΜΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΟΥ τη σημασία του διαλόγου και της δυναμικής των σχέσεων, είχα τη τύχη να τον γνωρίζω από τα νεανικά μου χρόνια.

Ενορατικός, ακαταπόνητος και ανεξάντλητος, υπεύθυνος και δημιουργικός και παράλληλα άγρυπνος, ζεί πάντοτε στον ιδανικό κόσμο του ηρωικού ήθους, της αρετής και της ομορφιάς.

Εμπνέει με το καρποφόρο έργο και βίωμά του και συνεπαίρνει τον παιδαγωγούμενο σε γόνιμες ανατάσεις.

Είναι πνευματικά και ηθικά βαθύπλουτος.

Έχει τη γενναιότητα και μεγαλοφροσύνη, την τιμιότητα και την ανιδιοτέλεια, την ευπρέπεια και την ευφράδεια των μεγάλων δασκάλων.

Ακαταπόνητος και δημιουργικός με το συγγραφικό έργο και τη διδασκαλία του εξέθρεψε γενεές εκπαιδευτικών.

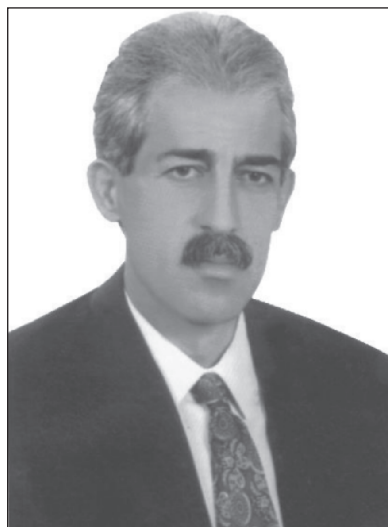
Η ευγένεια και η επιστημοσύνη του εντυπωσιάζουν τους συνομιλητές και ακροατές του..

Τα πολλαπλά ενδιαφέροντά του στην περιοχή του πνεύματος και η πλησμονή σοφίας με τις οποίες ενατενίζει και διαισθάνεται τα μεγάλα παιδαγωγικά και κοινωνικά προβλήματα της εποχής μας εικονίζουν τον άνθρωπο και επιστήμονα Αλέξανδρο Κοσμόπουλο.

Εύχομαι στον αγαπητό δάσκαλο, υγεία και χαρά, για να ιερουργεί στο βωμό της επιστήμης που θεραπεύει και να μεταδίδει στους φοιτητές, εκπαιδευτικούς και τους συνομιλητές του τους ευώδεις χυμούς του πνεύματός του...

Τέλος επειδή ο σκοπός της έκδοσης αυτού του τόμου είναι να λειτουργήσει ως ερέθισμα προσέγγισης της Σχεσιοδυναμικής Παιδαγωγικής από τους εκπαιδευτικούς μας, θεωρούμε ότι είναι καθήκον μας ως Ν. Α. να στηρίξουμε μια τέτοια αξιόλογη πρωτοβουλία .

Πύργος 15-2-2008
Χαράλαμπος Καφύρας
Νομάρχης Ηλείας



ΠΡΟΛΕΓΟΜΕΝΑ

**Δημάρχου Αμαλιάδας
Προέδρου Τ.Ε.Δ.Κ. Ν. Ηλείας
κ. Γιάννη Λυμπέρη**

Η Αμαλιάδα τίμησε το μεγάλο Παιδαγωγό Κοσμόπουλο Αλέξανδρο, που γεννήθηκε και μεγάλωσε στην πόλη αυτή, με τη διημερίδα Νοεμβρίου 2006.

Τίμησε το έργο του και τη συμβολή του στην Επιστήμη της Παιδαγωγικής

Θεωρήσαμε υποχρέωσή μας την υποστήριξη και της έκδοσης του Βιβλίου.

Γιατί το βιβλίο αυτό:

Θα αποτυπώσει την όλη πορεία του εκπαιδευτικού έργου του, μέσα από την οπτική γωνία των συνεργατών και των μαθητών του- σήμερα έγκριτων παιδαγωγών στα Α.Ε.Ι. της χώρας.

Θα συμπεριλάβει παιδαγωγικές εργασίες του παιδαγωγού, αποτέλεσμα επιστημονικής διαδικασίας, μελέτης, έρευνας και πρακτικής εφαρμογής.

Θα γίνει, τελικά εργαλείο υποστήριξης του έργου του εκπαιδευτικού και του γονέα.

Ελπίζουμε στα χέρια των παραπάνω να παίξει το ρόλο που προσδοκούμε.

Γιάννης Λυμπέρης
Δήμαρχος Αμαλιάδας
Πρόεδρος Τοπικής Ένωσης Δήμων Ν. Ηλείας

Νίκος Εμμ. Παϊζης

Μαθηματικός - Ερευνητής

ΑΝΤ/ΠΡΟΕΔΡΟΣ της Ελληνικής Εταιρείας Σχεσιοδυναμικής
Παιδαγωγικής και Συμβουλευτικής του Προσώπου

Προλεγόμενα

Ο πυρήνας του παιδαγωγικού ενεργήματος, αυτός που χρωματίζει κάθε παιδαγωγική πράξη και στον οποίο οφείλεται η μόρφωση του παιδαγωγούμενου, δεν βρίσκεται κρυμμένος ούτε στην προσωπικότητα του δάσκαλου, ούτε στο διδακτικό αγαθό, αλλά μέσα στην υψηλής ποιότητας παιδαγωγική σχέση που αναπτύσσεται με δυναμικό κι όχι στατικό τρόπο ανάμεσα στον παιδαγωγό και στον παιδαγωγούμενο.

Με αυτό το μήνυμα, στις αρχές της δεκαετίας του '80, οριοθέτησε ο καθηγητής Αλέξανδρος Κοσμόπουλος την επιστημονική παιδαγωγική του αναζήτηση, που είναι πλέον γνωστή με τον τίτλο **Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική του Προσώπου**.

Η παιδαγωγική προσέγγιση του Αλ. Κοσμόπουλου ερμήνευσε τα ίχνη της εποχής του και προέβλεψε την ουσία του εκπαιδευτικού αδιέξοδου που σήμερα βιώνεται από κάθε εκπαιδευτικό. Μέσα από τη Σχεσιοδυναμική προσέγγιση έννοιες όπως το "Πρόσωπο", η "Σχέση", το "Α-σχετο" απέκτησαν για πρώτη φορά στην Ελλάδα βαρύνουσα σημασία στην ερμηνεία του παιδαγωγικού ενεργήματος. Τούτο συνέβη, ακριβώς γιατί οι έννοιες αυτές αντιμετωπίστηκαν ως δυναμικές, πολύμορφες, ποιοτικές παράμετροι που επιτρέπουν πλουσιότερες, συνθετότερες αλλά απολύτως ουσιαστικές αναγνώσεις του.

Στα τριάντα περίπου χρόνια που πέρασαν από τότε εκατοντάδες φοιτητές της Σχολής των Θετικών Επιστημών και των Παιδαγωγικών Τμημάτων του Πανεπιστημίου Πατρών ευαισθητοποιήθηκαν στις αρχές και ποιότητες της παιδαγωγικής αυτής σχέσης και επικοινωνίας και ερεύνησαν στη δική τους εκπαιδευτική καθημερινότητα την αξία και τη δύναμή της.

Με την ολοκλήρωση της ακαδημαϊκής θητείας του Καθηγητή Αλέξανδρου Κοσμόπουλου το Πανεπιστήμιο Πατρών, αλλά και η πόλη της Αμαλιάδας, η γενέτειρά του, τίμησαν την εργασία και το ήθος ενός ερευνητή, που επιλέγοντας μια χαμηλών τόνων προσωπική διαδρομή, εξέπεμψε ένα ισχυρό, βαθύ και ουσιαστικό μήνυμα-ερώτημα που δοκιμάζει τον πυρήνα κάθε εκπαιδευτικής πολιτικής: **ως τότε το μείζον στην εκπαίδευση δεν θα προσεγγίζεται επειδή είναι σύνθετο και ποιοτικό;**

Στον τόμο αυτό με τα πρακτικά της διήμερης τιμητικής εκδήλωσης που οργάνωσε ο Δήμος της Αμαλιάδας τον Νοέμβριο του 2006 στο Πνευματικό Κέντρο του Δήμου, ο αναγνώστης θα ανακαλύψει την προσωπική διαδρομή και κυρίως την εργογραφία μιας από τις σημαντικότερες μορφές της παιδαγωγικής αναζήτησης της εποχής μας. Ο λόγος του απλός, βαθύτατα επικοινωνιακός και σίγουρος διατρέχει με άποψη τα μεγάλα διλήμματα της Φιλοσοφίας της Παιδείας και της Κοινωνικής Ψυχολογίας, τα μεγάλα παιδαγωγικά ερωτηματικά της τεχνολογικά αναπτυγμένης, αλλά αντιφατικής και ουσιαστικά μοναχικής κοινωνίας μας, τα διατρέχει δε, με βαθύτατο σεβασμό στο πρόσωπο του μαθητή, στο πρόσωπο του δασκάλου, και απόλυτη εμπιστοσύνη στην δύναμη και στην ποιότητα της γνήσιας σχέσης που αυτά τα δύο πρόσωπα μπορούν να φέρουν στη διαδικασία της μάθησης, στο σχολείο, στην ίδια την κοινωνία.

Στο τόμο αυτό, που εμπλουτίστηκε με πολύ σημαντικά ανέκδοτα άρθρα του καθηγητή Αλέξανδρου

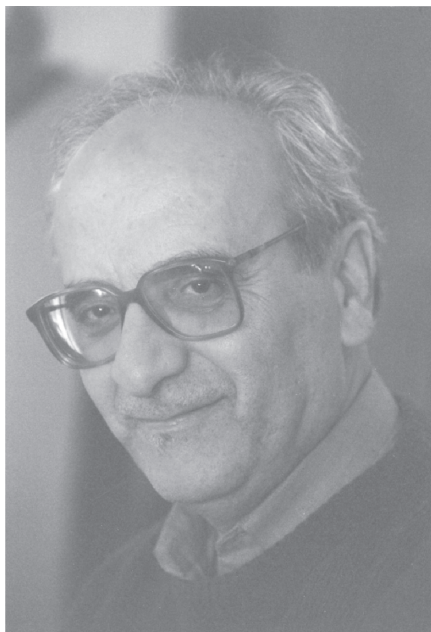
Κοσμόπουλου, κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να ανακαλύψει απλές, ουσιαστικές, βαθύτατα ανθρώπινες απαντήσεις σε πολύ επίκαιρα παιδαγωγικά ερωτήματα της εποχής μας.

Για την υλοποίηση αυτού του έργου οφείλονται σημαντικές ευχαριστίες στην Νομαρχιακή Αυτοδιοίκηση και την Τοπική Ένωση Δήμων Ν. Ηλείας που στήριξαν οικονομικά την έκδοση αυτή, το Δήμο Αμαλιάδας καθώς και τους συναδέλφους, μαθητές και φοιτητές του Α. Κοσμόπουλου

Ευτυχισμένος δάσκαλος ο καθηγητής Αλέξανδρος Κοσμόπουλος!

Οι μαθητές του τον τίμησαν και τον ευχαρίστησαν εν ζωή. Κυρίως όμως τον περιέβαλαν με μια βαθιά στοργή και αγάπη γιατί τόλμησε σε μια δύσκολη εποχή να εκφράσει με άποψη τη συλλογική ανάγκη για ποιότητα στη ζωή του ανθρώπου, γιατί υποστήριξε το δικαίωμα της ελευθερίας στην έκφραση του προσώπου και στις επιλογές του, γιατί είναι από τους λίγους που ακόμα υπερασπίζονται με άποψη το δικαίωμα του καθενός μας στο όνειρο.

Πειραιάς 20/12/2007



ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

Αλέξανδρος Β.Κοσμόπουλος

- Ο ερευνητής και συγγραφέας,
- Ο πανεπιστημιακός, Ο δάσκαλος.
- Η Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική και Συμβουλευτική του

1. Ο Αλέξανδρος Κοσμόπουλος **αναγνωρίζεται** ιδιαίτερα, από τους ομοτέχνους του, ως εισηγητής της «Σχεσιοδυναμικής Παιδαγωγικής», καθώς και της «Παιδαγωγικής του Προσώπου».

- Μελετάει τις Παιδαγωγικές Σχέσεις από μέσα, το βλέμμα του είναι «εσωτερικό». Οι αναλύσεις του βαθιές και λεπτές. Ερευνά τις σχέσεις ως παιδαγωγός και η θεώρησή του εντάσσεται στην Ανθρωπολογική Παιδαγωγική, ενώ η ψυχολογική του προσέγγισή επιτρέπει να διακρίνουμε την

«Ανθρωπιστική Σχολή» και έχει, συνήθως, κοινωνιο-ψυχολογικό ή ψυχο-αναλυτικό περιεχόμενο.

- Με πολύ ευαίσθητο προβολέα φωτίζει και μελετά την μικρο-κοινωνία του Σχολείου. Θεωρεί τη ποιοτική ανάπτυξη του Σχολείου ως Σχεσιοδυναμικής Κοινότητας, ως την μόνη δυνατή παιδαγωγική απόκριση στην πρόκληση του εικοστού πρώτου αιώνα.

Πρέπει να σημειώσουμε πως χάρη στον Α. Κοσμόπουλο :

- Το Πανεπιστήμιο Πατρών είναι μεταξύ των πρώτων διεθνώς, αν όχι το πρώτο στο οποίο άρχισε να διδάσκεται η Παιδαγωγική των Σχέσεων. Σήμερα, οι καιροί ωρίμασαν πλέον, και το λεπτό αυτό αντικείμενο διδάσκεται- με διάφορες ονομασίες- σε όλα τα Πανεπιστήμια της Ελλάδας και σε πολλά Πανεπιστήμια του Εξωτερικού.
- Με την αρθρογραφία του στον Τύπο, τις εισηγήσεις του σε εκδηλώσεις και σεμινάρια, σεμνός, προσηνής, αφοσιωμένος στο καθήκον του, θαρραλέος δε και αξιοπρεπής έδινε και δίνει το «παρών» για τα μεγάλα θέματα της Παιδείας μας.
- Συμμετείχε με ανιδιοτέλεια σε επιτροπές του ΥΠΕΠΘ για τη σύνταξη εκπαιδευτικών Νομοσχεδίων. Ο Νόμος 1566/85, τα Π.Δ. για τα Πειραματ. Σχολ./ΑΕΙ, για την επιμόρφωση και τα ΠΕΚ, έχουν στοιχεία έντονα της δικής του συμβολής.
- Παρών και στη στήριξη σημαντικών αλλαγών στην Εκπαίδευση, όπως π.χ. για την ίδρυση των Πανεπιστημιακών Παιδαγωγικών Τμημάτων, για την εκλογή των πρώτων Σχολικών Συμβούλων, «παρών» και στις εκλογές πολλών Εκλεκτορικών Σωμάτων των Παιδαγωγικών Τμημάτων στα Πανεπ/μια.

2. Τον Αλέξανδρο Β. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟ, από τη νεαρή του ηλικία προσήλκυσαν τα προβλήματα ψυχολογίας και οδηγητικής των νέων ανθρώπων. Συνειδητοποίησε αφενός μεν το επικίνδυνο της αγωγής και, αφετέρου, το δύσκολο επίτευξης δημιουργικών και αναπτυξιακών σχέσεων.

Ο Α. Κ., βάζει στα θεμέλια της πανεπιστημιακής του παιδείας τις προπτυχιακές σπουδές στη Θεολογία και στη Φιλοσοφία (Πανεπιστήμιο Αθηνών).

- Επιδιώκει και αποκτά Γαλλική υποτροφία προκειμένου, κυρίως, να μαθητεύσει κοντά στον φημισμένο τότε, σε όλη την Ευρώπη του 1960, ψυχολόγο και παιδαγωγό της Εφηβείας Μ. Debesse. Σπούδαζει Παιδαγωγική και Ψυχολογία στο Πανεπιστήμιο του Παρισιού (Sorbonne) και ακολουθεί ένα πολύ δομημένο κι έντονο πρόγραμμα σπουδών. Εξειδικεύεται σε θέματα Ψυχολογίας και Οδηγητικής του εφήβου και του παιδιού με καθηγητές τους: Μ. Debesse, P.Oleron, C.Chiland , J.Piaget (P.Greco), A.Reynes κ.ά, αφού προηγουμένως επίδιξε και πέτυχε μια ουσιαστική παιδαγωγική θεμελίωση στις σπουδές του (καθηγητές Μ. Debesse, Α. Leon, J.Vial, R.Bley, Favez-Boutonier , G. Rioux κ.ά).

- Επιπλέον, στο πλαίσιο των παιδαγωγικών του σπουδών, ύστερα από σύσταση του επόπτη σπουδών του (του M. Debesse), επιδιώκει και αποκτά μοναδικής αξίας παιδαγωγικές εμπειρίες, χάρη σε πρόγραμμα πολυήμερης διαμονής και άσκησης σε χώρους εργασίας (stages). Συγκεκριμένα α) Προσέγγισε την παιδαγωγική αντίληψη οργανώσεων της Γαλλικής νεολαίας, C.E.M.E..A . κ.ά. β). Ασκήθηκε στην εκπαιδευτική χρήση της T.V. γ) Γνώρισε από κοντά πολλές νέες μεθόδους ή παιδαγωγικές προσεγγίσεις (πχ. Τα σχολεία C.Freinet, τα σχολεία της “Θεσμικής Παιδαγωγικής”- Ardoino, Lobrot, Oury, Vasquez- τα σχολεία Montessori κ.ά.) . Γνώρισε, επίσης, πρωτοποριακά και πειραματικά σχολεία, όπως και παιδαγωγικά ιδρύματα της Κεντρικής Ευρώπης , όπως π.χ. το Lycée de Sèvres και Louis XV στο Παρίσι, τα Ευρωπαϊκά σχολεία στις Βρυξέλλες και στο Λουξεμβούργο, τα σχολεία - κοινότητες όπως «L'École d' Humanité» του Paul και της Edith Geheeb στο Goldern της Ελβετίας, το Σχολείο Πεσταλότσι “la Communita Scolastica”- στη Φλωρεντία της Ιταλίας, το “Διεθνές παιδικό χωριό Pestalozzi», στο Trogen της Ελβετίας, το αντίστοιχο παιδικό χωριό Pestalozzi στο Walwies της Γερμανίας, τα ιδρύματα Pestalozzi στην Ελβετία (π.χ. το «Pestalozzianum», Ινστιτούτο Παιδαγωγικών Μελετών στη Ζυρίχη, το Εργασιο-θεραπευτικό ίδρυμα κοινωνικά δυσπροσαρμοστων εφήβων στη Neuhof και το μουσείο - ερευνητικό κέντρο στην Yverdon της Ελβετίας).
- Στη συνέχεια, στο ίδιο Πανεπιστήμιο, αρχίζει τη μελέτη των παιδαγωγικών σχέσεων - που θα διαρκέσει όσο και η ζωή του - με τη διδακτορική διατριβή του (1967, La Relation Pédagogique a partir de l'oeuvre de Pestalozzi). Οι μέχρι τότε πλουσιότερες ψυχολογικές του εμπειρίες από τους νέους ανθρώπους (ως ψυχοπαιδαγωγός και εμπυχωτής νεανικών κινήσεων), τον είχαν ήδη πείσει για τη σημαντικότητα αλλά και δυσκολία, των παιδαγωγικών σχέσεων στην εξέλιξη του μαθητή και του νέου, γενικότερα. Στη συγκεκριμένη πλέον σπουδή του θέτει γερό θεμέλιο: την έρευνα για τις σχέσεις στον Pestalozzi. Στην εποπτεία της διατριβής του ορίζεται από τη Σορβόνη, εκτός του Debesse και ο Ελβετός καθηγητής του Πανεπιστημίου της Λοζάννης, διαπρεπής πεσταλοτσιανολόγος, L. Meylan. Για αρκετό πλέον καιρό ο Α.Κ. μοιράζεται το χρόνο των σπουδών του μεταξύ κυρίως Γαλλίας και Ελβετίας.
- Όταν πλέον άρχισε να συλλαμβάνει την έννοια μιας παιδαγωγικής του διαλόγου και των σχέσεων (1964) και να γράφει τα πρώτα σχετικά κείμενά του (1965) αναζήτησε και συναντήθηκε με το έργο, την προσωπικότητα και την περσοναλιστική ψυχοθεραπεία του Αμερικανού ψυχολόγου, καθηγητή C. Rogers, ήδη από το Παρίσι όπου σπούδαζε (1964). Η μαθητεία του και η μετέπειτα σχέση του με τον C. Rogers αύξησαν την αυτοπεποίθησή του και ο ίδιος αισθάνθηκε μεγάλη συγγένεια με τη σκέψη και εμπειρία του Rogers. Ο Α. Κοσμόπουλος υπήρξε ο πρώτος συντονιστής (για την Ελλάδα, 1979) των Ψυχοθεραπευτικών Εργαστηρίων που ίδρυσαν στην Ευρώπη οι Carl Rogers και ο συνεργάτης του Chuck Devonshire και ο πρώτος που ενσωμάτωσε τα Encounters groups στην εκπαιδευτική του εργασία στο Πανεπιστήμιο Πατρών, τόσο με φοιτητές όσο και με εκπαιδευτικούς.

3. Ο Αλέξανδρος Β. Κοσμόπουλος, ομότιμος Καθηγητής του Πανεπιστημίου Πατρών σήμερα, διδάκτορας Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου της Σορβόνης και εκλεγμένος καθηγητής του Πανεπιστημίου Πατρών από το 1981, εισηγήθηκε τη Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική με το βιβλίο του «ΣΧΕΣΙΟΔΥΝΑΜΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΟΥ ΠΡΟΣΩΠΟΥ» (1983).

Όσοι γνωρίσαμε αυτό το έργο θεωρούμε ότι θα ήταν χρήσιμο, ιδιαίτερα για τους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων στο νομό μας- έχοντας εξασφαλίσει τη σύμφωνη γνώμη του Α.Κ. και της Ελληνικής Εταιρείας Σχεσιοδυναμικής Παιδαγωγικής και Συμβουλευτικής του Προσώπου να ξεκινήσει στο νομό μας μια οργανωμένη προσπάθεια:

α) μελέτης, κατανόησης, ανάλυσης, ανάπτυξης, διάδοσης, εφαρμογής και κατοχύρωσης της Σχεσιοδυναμικής - Προσωποκεντρικής Παιδαγωγικής και Συμβουλευτικής ειδικότερα, σε επίπεδο θεωρητικό και πρακτικό, ερευνητικό, εκδοτικό, εκπαιδευτικό, επιμορφωτικό και επαγγελματικό.
β) ανάπτυξης, προαγωγής και ισχυροποίησης της Σχεσιοδυναμικής Προσωποκεντρικής προσέγγισης ειδικά και της Ανθρωπιστικής Παιδείας, γενικότερα.

Με στόχο :

γ) την ενεργό συμμετοχή και τη με κάθε τρόπο προσφορά συμβουλευτικών, ψυχοθεραπευτικών, εκπαιδευτικών, ερευνητικών, κοινωνικών υπηρεσιών, σε πρόσωπα ή ομάδες της τοπικής Κοινωνίας.
δ) την επιστημονική και κοινωνική ανάδειξη της σπουδαιότητας, της δυναμικής και της δυνατότητας

πραγματοποίησης των γνησίων διαπροσωπικών σχέσεων σε συγκεκριμένα κοινωνικά, οικογενειακά και εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

ε) την κατανόηση, ανάλυση τεκμηρίωση, εφαρμογή και ανάπτυξη της Σχεσιοδυναμικής θεωρίας τόσο στο παιδαγωγικό, όσο και στο κοινωνικό και διανθρώπινο περιβάλλον.

στ) την κατανόηση, ανάδειξη της σημασίας του «Προσώπου» ως θεμελιακού παράγοντα εκπαιδευτικών και κοινωνικών αλλαγών.

ζ) την κατανόηση, ανάλυση τεκμηρίωση και -άσκηση τόσο της Σχεσιοδυναμικής και Προσωποκεντρικής Συμβουλευτικής και Ψυχοθεραπείας, όσο και της περαιτέρω επεξεργασία του «Σχεσιοδυναμικού Μοντέλου Διδακτικής Εργασίας» (ΣΜΟΔΕ) και της προώθησης των εφαρμογών του τόσο στον εκπαιδευτικό όσο και στον συμβουλευτικό-θεραπευτικό χώρο.

η) και τέλος τη συμβολή στην ανάπτυξη της σχεσιοδυναμικής και προσωποκεντρικής ικανότητας του Ελληνικού Σχολείου.

Για την υλοποίηση, λοιπόν, αυτής της πρωτοβουλίας και με την συμπαράσταση και στήριξη της Νομαρχιακής και Τοπικής Αυτοδιοίκησης του Νομού μας, εκδίδουμε αυτόν το τόμο με στόχο να λειτουργήσει ως ερέθισμα προσέγγισης της Σχεσιοδυναμικής Παιδαγωγικής. Ο τόμος θα διατεθεί διανεμηθεί σε σχολεία, βιβλιοθήκες και εκπαιδευτικούς στο νομό.

Ολοκληρώνοντας την επιμέλεια αυτού του εισαγωγικού σημειώματος για τον Αλέξανδρο Κοσμόπουλο και το έργο του, τη σεμνότητα και την αφοσίωση του με θάρρος και αξιοπρέπεια στο καθήκον του, είναι ξεκάθαρη η διαπίστωση ότι η Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική του, διαμορφώνει πλέον **μια αφετηρία για νέες εξελίξεις στον χώρο της παιδείας και της κοινωνίας, με οικουμενική εμβέλεια**, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο καθηγητής Μιχαλάκης Ι. Μαραθεύτης, τ. Διευθυντής Παιδαγωγικής Ακαδημίας Κύπρου, στις Εγκάρδιες μαρτυρίες για τον Αλέξανδρο Κοσμόπουλο.

Αμαλιάδα 30/1/2008

Γ. Γεωργακός , μαθηματικός

· Αντιπρόεδρος του Σ. «Παπαχριστοπούλειος»

βιβλιοθήκη Αμαλιάδας ,

· φοιτητής του Α. Κοσμόπουλου στο παν. Πατρών(1975-80)

“ Ο παιδαγωγός της αγάπης βρίσκεται σε άμεση σχέση και αλληλεγγύη με το Όλον. Ζει σε κατάσταση “περιπτύξεως” με τη φύση, τις αξίες, τους συνανθρώπους. Η ζωή του είναι μοίρασμα, αλληλεγγύη, ουσιαστική αμοιβαιότητα. Δεν αισθάνεται χωρισμένος από το Θεό (αντίθετα: πολύ κοντινός, μέσα σ’Αυτόν) και από τους ανθρώπους, μια και βρίσκεται μαζί τους σε σχέση”.

“Όταν καταστεί κανείς πρόσωπο δεν μπορεί να είναι παρά προσωπικός και σχεσιακός, απέναντι σε όλους και σε όλα, αδιάκριτα. Με τον ίδιο τρόπο γίνονται αισθητοί και οι άλλοι απ’ αυτόν: δηλαδή φιλικό, προσωπικό, μοναδικό. Θεωρεί τον καθένα σα θαύμα μιας αποκλειστικής και ελκυστικής παρουσίας, Τότε πράγματι μπορεί να δημιουργεί και να μορφώνει, να ελευθερώνει”

“Η σιωπή αποτελεί την κορυφαία στιγμή της σχέσης. Εκτυλίσσεται μέσα στην περιπτότητα του λόγου, γιατί ο παιδαγωγούμενος βρίσκεται τότε μόνος απέναντι στην Αλήθεια και αφουγκράζεται το σιωπηλό “λόγο”, το λόγο που αρθρώνει ο πόνος της προσωπικής εμπειρίας και μεστώνει η σοφία της. Σ’ όλους τους αρχαίους λαούς (από τους Έλληνες μέχρι τους Αιγύπτιους και τους Κινέζους) η λαϊκή πίστη δεν έπαψε να συνδέει τη σοφία με τον πόνο και συχνότατα να τον θεωρεί προϋπόθεσή της...”

ΔΗΜΟΣ ΑΜΑΛΙΑΔΑΣ
ΠΝΕΥΜΑΤΙΚΟ & ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ
«ΠΑΠΑΧΡΙΣΤΟΠΟΥΛΕΙΟΣ» ΔΗΜ. ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ
ΣΩΜ. «ΠΑΠ/ΛΕΙΟΣ» ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΑΜΑΛΙΑΔΑΣ



ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΣΥΜΠΟΣΙΟ
προς ΤΙΜΗΝ
ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΥ ΚΑΘΗΓΗΤΗ
ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΥ
ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΥ



ΣΑΒΒΑΤΟ 11 ΝΟΕΜΒΡΙΟΥ 2006, ώρα:18.30
& ΚΥΡΙΑΚΗ 12 ΝΟΕΜΒΡΙΟΥ 2006 ώρα:11.30,

ΛΑΖΑΡΑΚΕΙΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΜΕΓΑΡΟ ΑΜΑΛΙΑΔΑΣ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΣΥΜΠΟΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

ΣΑΒΒΑΤΟ 11-11-2006, ώρα 18.30

Ο Δήμαρχος Αμαλιάδας και το Δημοτικό Συμβούλιο της πόλης, κατά τη συνεδρίαση της 14ης Απριλίου 2006 αποφασίσαμε να τιμήσουμε τον άνθρωπο, το έργο και τη προσφορά του στα γράμματα και την εκπαίδευση - τον καθηγητή Αλέξανδρο Β. Κοσμοπούλο, που έχει ως γενέτειρα την πόλη μας.



1. **Πρόλογος Κ. ΕΥΗ ΠΑΛΜΑ-ΧΡΟΝΟΠΟΥΛΟΥ**, Πρόεδρος Δημ. Βιβλιοθήκης Αμαλιάδας
2. **Χαιρετισμός ΔΗΜΑΡΧΟΥ ΑΜΑΛΙΑΔΑΣ Κ. ΓΙΑΝΝΗ ΛΥΜΠΕΡΗ**
3. **Χαιρετισμοί και μηνύματα:**
 - Εκπρόσωπος του ΜΗΤΡΟΠΟΛΙΤΗ Ηλείας
 - ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΑΤΡΩΝ-ΑΝΤΙΠΡΥΤΑΝΗΣ **κ. Κ. ΡΑΒΑΝΗΣ**
 - ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΕΛΛΑΔΑΣ-ΜΗΝΥΜΑ του προέδρου Καθηγητή **κ. ΔΗΜΗΤΡΗ ΧΑΤΖΗΔΗΜΟΥ**
 - **Δρ ΝΙΚΟΛΑΟΣ Β. ΠΕΤΡΟΥΛΑΚΗΣ**
 - **ΗΛΙΑΣ Γ. ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ**, Καθηγητής Διδακτικής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών-Α
 - **Ι.Ε.ΠΥΡΓΙΩΤΑΚΗΣ** Καθηγητής και πρ. Αντιπρύτανης Πανεπιστημίου Κρήτης
 - ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗ Δ/ΝΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΔΥΤ. ΕΛΛΑΔΑΣ ΕΛΛΑΔΑΣ προϊστ. επιστημονικής & παιδαγωγικής καθοδήγησης Π.Ε. **κ ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ ΖΕΥΛΑΣ**
4. **Ανάγνωση κειμένων αναφορά στον Α. Κοσμοπούλο πανεπιστημιακών συναδέλφων του. ΜΗΝΥΜΑΤΑ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΩΝ ΣΥΝΔΕΛΦΩΝ ΤΟΥ Α.Κ.:**
 - Καθηγητής MALCOLM D. BLAKENEY, United Kingdom
 - Καθηγητής ANDRE DE PERETTI, Παρίσι
 - Καθηγήτρια IRENA WOJNAR, Πανεπιστήμιο της Βαρσοβίας.
 - Καθηγήτρια ADA ABRAHAM, Πανεπιστήμιο της Ιερουσαλήμ
 - Καθηγητής ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΞΥΠΑΣ, Καθολικό Πανεπιστήμιο της Δύσης, Angers, Γαλλία
 - Καθηγητής ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ ΓΚΟΤΟΒΟΣ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
 - Καθηγητής ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
 - ΜΙΧΑΛΛΗΣ Ι. ΜΑΡΑΘΕΥΤΗΣ τ. Διευθυντής Παιδαγωγικής Ακαδημίας Κύπρου
 - Καθηγητής ΜΙΧΑΛΛΗΣ Ι. ΒΑΜΒΟΥΚΑΣ Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης
 - Δρ. ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ ΑΡΓΥΡΟΠΟΥΛΟΣ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής-
5. **Ο ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΣ ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ ΩΣ ΔΑΣΚΑΛΟΣ.**
Παλιοί του μαθητές, φοιτητές και φίλοι συναρμολογούν ψηφίδες μνήμης.
 1. ΑΝΔΡΕΑΣ ΚΩΤΤΗΣ φυσικός
 2. ΠΑΪΖΗΣ ΝΙΚΟΣ, ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟΣ, ερευνητής εκπ. θεμάτων στη ΓΣΕΕ
 3. ΜΠΑΛΑΟΥΡΑΣ ΜΑΚΗΣ, στελ. τράπεζας Ελλάδας
 4. ΑΘΑΝΑΣΟΠΟΥΛΟΣ ΠΑΝ, ΔΑΣΚΑΛΟΣ, μαθηματικός, με διδ. διατριβή στα παιδαγωγικά
 5. ΕΛΕΝΗ ΑΘΑΝΑΣΟΠΟΥΛΟΥ, Μ. Sc. Ψυχολόγος - Σύμβουλος
 6. ΚΑΙΚΙΛΙΑ ΚΑΤΣΙΒΑΡΔΑ ΝΙΚΟΛΑΟΥ, Msc. Εκπαιδευτικός - Σύμβουλος

7. ΤΑΚΗΣ ΠΑΝΟΥΤΣΟΠΟΥΛΟΣ, δάσκαλος
8. ΠΕΤΡΟΠΟΥΛΟΣ Φ, δάσκαλος
9. ΓΙΩΡΓΟΣ ΠΑΠΑΛΟΥΚΑΣ- Α-, κοινωνικός λειτουργός
10. ΣΟΦΙΑ ΚΑΣΤΑΝΑ ΚΑΠΕΤΑΝΗ, γεωλόγος- συμβουλευτικός

6. Ο Α.Κ. ΩΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΟΣ

Εισηγητής: κ. ΓΙΑΝΝΗΣ ΔΕΛΛΗΣ, Κοσμήτορας της Σχολής Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Πατρών.



7. Ο ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ ΑΛ. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ

ΑΝΤΩΝΗΣ ΜΑΡΚΟΣ-καθηγητής φιλοσοφίας του παν. Πατρών

8. Ο Α.Κ., ΩΣ ΕΙΣΗΓΗΤΗΣ ΤΗΣ ΣΧΕΣΙΟΔΥΝΑΜΙΚΗΣ ΠΡΟΣΩΠΟΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ.

Εισηγητής: κ. ΑΝΔΡΕΑΣ ΜΠΡΟΥΖΟΣ,
Καθηγητής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

9. ΑΠΟΝΟΜΗ ΤΙΜΗΤΙΚΗΣ ΠΛΑΚΕΤΑΣ στον κ. ΑΛΕΞΑΝΔΡΟ ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟ από τον Δήμαρχο Αμαλιάδας κ. ΓΙΑΝΝΗ ΛΥΜΠΕΡΗ.



10. ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΔΗΛΩΣΗ από το Δημοτικό Ωδείο Αμαλιάδας, επιμελήθηκε και διευθύνει ο κ. ΔΗΜΗΤΡΗΣ ΔΗΜΑΚΟΠΟΥΛΟΣ.

11. ΔΕΞΙΩΣΗ στο φουαγιέ του Δημοτικού Μεγάρου



ΚΥΡΙΑΚΗ 12-11-2006, ώρα 11.30

Εισήγηση με θέμα:

« Η ΔΙΑΛΟΓΙΚΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΥ»
εισηγητής: κ. Αλέξανδρος Κοσμοπούλος
(ακολούθησε διάλογος ομιλητή και κοινού)

Γραμματεία Συμποσίου:

- Εύη Πάλλα-Χρονοπούλου
- Γεώργιος Γεωργακής
- Τ. Πανουτσόπουλος
- Αγγ. Σταθακοπούλου
- Δ. Κοσμοπούλου
- Π. Γιατρά



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΝΟΜΟΣ ΗΛΕΙΑΣ

Αμαλιάδα : 23/ 06 / 2006

ΔΗΜΟΣ ΑΜΑΛΙΑΔΑΣ

Δ/νση : Φιλικής Εταιρείας 6
272 00 Αμαλιάδα
Τηλ. : 26220 38502, 38503

ΠΡΟΣ
συναδέλφους, μαθητές-φοιτητές
του κ. Αλέξανδρου Κοσμόπουλου

Fax : 26220 38501
Email : amaliada@otenet.gr

Σας κάνουμε γνωστό πως ο Δήμος Αμαλιάδας και το Δημοτικό Συμβούλιο της πόλης, ομόφωνα και πανηγυρικά, κατά τη συνεδρίαση της 14ης Απριλίου 2006 αποφασίσαμε **να τιμήσουμε τον καθηγητή Αλέξανδρο Κοσμόπουλο, που έχει ως γενέτειρα την πόλη μας.**

Η όλη εκδήλωση θα λάβει τη μορφή διημερίδας και θα γίνει στην πόλη της Αμαλιάδας στις 11/11/2006 ώρα 7 μ.μ. και στις 12/11/2006 ώρα 10.30 π.μ.

Επειδή και ο τιμώμενος καθηγητής και εμείς επιθυμούμε να διέπεται η όλη εκδήλωση από το πνεύμα της αλήθειας και εντιμότητας σκεφθήκαμε, εκτός των άλλων, πως θα ήταν χρήσιμο να ακουσθεί η μαρτυρία συναδέλφων και μαθητών του **A. Κοσμόπουλου**, που αισθάνονται αυθόρμητα και ειλικρινά, πως έχουν κάτι σημαντικό να καταθέσουν.

Υπό αυτό το πνεύμα απευθυνόμαστε σε σας, με τη σύμφωνη ασφαλώς γνώμη του **κ. Α.Κοσμόπουλου** και ύστερα από σχετική πρότασή του, σας παρακαλούμε να τιμήσετε την παρούσα τιμητική εκδήλωση και να εκφράσετε γραπτώς τη γνώμη σας για τον τιμώμενο καθηγητή-Παιδαγωγό **και την προσφορά του στην επιστήμη, στην παιδεία, στον άνθρωπο, στη νεολαία.**

Το πολύ σύντομο σε έκφραση μήνυμά σας θα κοινοποιηθεί επίσης γραπτώς κατά την τιμητική εκδήλωση. Σε περίπτωση που θα απαντήσετε θετικά, όπως άλλωστε ευχόμαστε, παρακαλούμε να απαντήσετε στον κ. Γεώργιο Γεωργακή, μαθηματικό (δ/νση Θερμοπυλών 4, 27200, Αμαλιάδα, τηλ: 2622026452 /6932814747, Φαξ: 2622026452, e.mail: ggeorgakis@sch.gr), το συντομότερο, και να στείλετε το κείμενό σας ώστε να προλάβουμε να οργανώσουμε την εκδήλωση.

ΜΕ ΤΙΜΗ

Ο ΔΗΜΑΡΧΟΣ ΑΜΑΛΙΑΔΑΣ
ΓΙΑΝΝΗΣ ΛΥΜΠΕΡΗΣ

ΑΝΑΦΟΡΑ

στον Αλέξανδρο Κοσμόπουλο και το έργο του

ΑΠΟ :

1. Πρόλογος κα ΕΥΗ ΠΑΛΜΑ-ΧΡΟΝΟΠΟΥΛΟΥ, πρόεδρος Δ. Βιβλιοθήκης Αμαλιάδας
2. Χαιρετισμός ΔΗΜΑΡΧΟΥ ΑΜΑΛΙΑΔΑΣ κ. ΓΙΑΝΝΗ ΛΥΜΠΕΡΗ
3. ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΑΤΡΩΝ-ΑΝΤΙΠΡΥΤΑΝΗΣ κ. Κ. ΡΑΒΑΝΗΣ
4. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΕΛΛΑΔΑΣ-ΜΗΝΥΜΑ του προέδρου Καθηγητή κ. Δημήτρη Χατζηδήμου
5. Δρ ΝΙΚΟΛΑΟΣ Β. ΠΕΤΡΟΥΛΑΚΗΣ
6. ΗΛΙΑΣ Γ. ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, Καθηγητής Διδακτικής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών
7. Ι.Ε.ΠΥΡΓΙΩΤΑΚΗΣ Καθηγητής και πρώην Αντιπρύτανης Πανεπιστημίου Κρήτης
8. ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗ Δ/ΝΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΔΥΤ. ΕΛΛΑΔΑΣ προϊστ. επιστημονικής & παιδαγωγικής καθοδήγησης Π.Ε. κ ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ ΖΕΥΛΑΣ
9. Καθηγητής MALCOLM D. BLAKENEY United Kingdom
10. Καθηγητής ANDRE DE PERETTI, Παρίσι
11. Καθηγήτρια IRENA WOJNAR, Πανεπιστήμιο της Βαρσοβίας.
12. Καθηγ. ADA ABRAHAM, Πανεπιστήμιο της Ιερουσαλήμ
13. Καθηγ. ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΞΥΠΑΣ. Καθολικό Πανεπιστήμιο της Δύσης, Angers, Γαλλία
14. Καθηγ. ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ ΓΚΟΤΟΒΟΣ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
15. ΜΙΧΑΛΛΗΣ Ι. ΜΑΡΑΘΕΥΤΗΣ τ. Διευθυντής Παιδαγωγικής Ακαδημίας Κύπρου
16. ΜΙΧΑΛΛΗΣ Ι. ΒΑΜΒΟΥΚΑΣ Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης
17. Δρ. ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ ΑΡΓΥΡΟΠΟΥΛΟΣ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής.
18. ΑΝΔΡΕΑΣ ΚΩΤΤΗΣ φυσικός
19. ΜΠΑΛΑΟΥΡΑΣ ΜΑΚΗΣ, Υπαλ. τράπεζας Ελλάδας
20. ΠΑΪΖΗΣ ΝΙΚΟΣ, ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟΣ, ερευνητής εκπ. θεμάτων στη ΓΣΕΕ
21. ΑΘΑΝΑΣΟΠΟΥΛΟΣ ΠΑΝ, ΔΑΣΚΑΛΟΣ, μαθηματικός, Δρ. Παιδαγωγικής
22. ΕΛΕΝΗ ΑΘΑΝΑΣΟΠΟΥΛΟΥ, Msc. Ψυχολόγος - Σύμβουλος
23. ΚΑΙΚΙΛΙΑ ΚΑΤΣΙΒΑΡΔΑ ΝΙΚΟΛΑΟΥ, Εκπαιδευτικός - Σύμβουλος
24. ΤΑΚΗΣ ΠΑΝΟΥΤΣΟΠΟΥΛΟΣ, δάσκαλος
25. ΠΕΤΡΟΠΟΥΛΟΣ Φ., δάσκαλος
26. ΓΙΩΡΓΟΣ ΠΑΠΑΛΟΥΚΑΣ- Α-, κοινωνικός λειτουργός
27. ΣΟΦΙΑ ΚΑΣΤΑΝΑ ΚΑΠΕΤΑΝΗ, γεωλόγος- συμβουλευτικός
28. **Ο Α.Κ. ΩΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΟΣ**
Εισηγητής: κ. ΓΙΑΝΝΗΣ ΔΕΛΛΗΣ, Κοσμήτορας της Σχολής Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Πατρών.
29. **Ο ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ ΑΛ. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ**
Εισηγητής: ΑΝΤΩΝΗΣ ΜΑΡΚΟΣ-καθηγητής φιλοσοφίας του Πανεπιστημίου Πατρών.
30. **Ο Α.Κ., ΩΣ ΕΙΣΗΓΗΤΗΣ ΤΗΣ ΣΧΕΣΙΟΔΥΝΑΜΙΚΗΣ ΠΡΟΣΩΠΟΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ.**
Εισηγητής: κ. ΑΝΔΡΕΑΣ ΜΠΡΟΥΖΟΣ, Καθηγητής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

ΑΚΟΛΟΥΘΟΥΝ ΤΑ ΚΕΙΜΕΝΑ:

ΓΙΑΝΝΗΣ ΛΥΜΠΕΡΗΣ, Δήμαρχος Αμαλιάδας



Αγαπητέ δάσκαλε

Κύριε Νομάρχη, Κύριε Αντιπρύτανη,

Εκλεκτοί μας προσκεκλημένοι
εκπρόσωποι εκπαιδευτικών και άλλων φορέων,

Κυρίες και κύριοι,

Εκφράζουμε τις θερμές μας ευχαριστίες για την παρουσία σας σ' αυτήν την ξεχωριστή εκδήλωση που οργανώσαμε, για να τιμήσουμε τον άνθρωπο, το έργο και τη προσφορά του στα γράμματα και την εκπαίδευση, τον καθηγητή Αλέξανδρο Β. Κοσμόπουλο, που έχει ως γενέτειρα την πόλη μας.

Η αποψινή βραδιά είναι ιδιαίτερα τιμητική για το Δήμο και τους κατοίκους του, καθώς και για εμένα προσωπικά, γιατί τιμούμε το δάσκαλο μας, όπου σε δύσκολα και «διψασμένα» χρόνια, τα χρόνια της νιότης στα μαθητικά θρανία, εμπνευστήκαμε από την ικανότητα του να απελευθερώνει τους μαθητές του.

Ωστόσο με την τεράστια προσφορά του ως καθηγητής στο πανεπιστήμιο Πατρών έπειτα, ως ακαδημαϊκός δάσκαλος, ως ερευνητής και

συγγραφέας καθίσταται εκφραστής μιας ανθρωποκεντρικής παιδαγωγικής αντίληψης σε παγκόσμιο επίπεδο, της Σχεσιοδυναμικής Παιδαγωγικής και διαμορφώνει έτσι νέες εξελίξεις σ' αυτόν τον ευαίσθητο επιστημονικό τομέα.

Αισθάνομαι, λοιπόν, ότι το Επιστημονικό Συμπόσιο που οργανώνουμε είναι το ελάχιστο που μπορούμε να κάνουμε προκειμένου να τιμήσουμε το δάσκαλό μας .

Κύριε Κοσμόπουλε , δάσκαλε μας είσαι και θα παραμείνεις στις καρδιές μας .
Σας ευχαριστούμε.

Εύη Πάλλα- Χρονοπούλου

ΠΡΟΕΔΡΟΣ ΤΗΣ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗΣ
ΑΜΑΛΙΑΔΑΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΣΩΜΑΤΕΙΟΥ
«ΠΑΠΑΧΡΙΣΤΟΠΟΥΛΕΙΟΣ» ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ
ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΤΟΥ ΛΑΟΓΡΑΦΙΚΟΥ ΜΟΥΣΕΙΟΥ

Σεβασμιότατε,
κ. Δήμαρχε Αμαλιάδας

Εκλεκτοί προσκεκλημένοι



Με την παρουσία μας αυτή, κοινωνίας και **εκπαίδευσης**, ομολογούμε ότι η εκπαίδευση είναι από τις **βασικότερες και αρχαιότερες** ανάγκες του ανθρώπου, για την επιβίωσή του «κατ' αρχάς» και την εξέλιξή του επί της γης, μετέπειτα.

Τις ανάγκες αυτές ικανοποιούσαν οι **γονείς, οι οικείοι** στα πανάρχαια τα χρόνια και οι **μαστόροι** στα μαστορόπουλα, έως και πρόσφατα.

Όταν οι κοινωνίες των ανθρώπων αναπτύχθηκαν, το **ζωτικό** αυτό έργο το εμπιστεύτηκαν **στους ειδικούς. Τους δασκάλους**. Μεγαλύτερη ευθύνη προσωπική, αλλά και τιμή, δεν μπορούσε να υπάρξει.... Και οι δάσκαλοι αξίωσαν την τιμή....

Αυτοί οι δάσκαλοι της αρχαιότητας Ελλάδα-την πήραν (την εκπαίδευση) απ' την ατομική εξυπηρέτηση, της έδωσαν κοινωνικό χαρακτήρα και την μετουσίωσαν σε παιδεία, το μέγα Αρχαίο Ελληνικό Ιδανικό, που στόχευε στη δημιουργία : «του καλού καγαθού» πολίτη και άφησαν την παρακαταθήκη τους στη ρήση του Μ. Αλεξάντρου: «Αν στον πατέρα μου οφείλω το ζειν, στον δάσκαλό μου οφείλω το ευ ζειν» (Ο Μ. Αλέξανδρος για Αριστοτέλη). Η παρακαταθήκη αυτή γέννησε: τους μεγάλους Δασκάλους του Γένους, τους επαναστάτες του Κιλερέρ, (Μαρίνος Αντύπας), τους μεταρρυθμιστές της επ/σης (Δημοτικισμού Δελμούζου, Γληνός) τους δασκάλους της Κατοχής, τους υπερασπιστές της Δημοκρατίας που ωρίμασαν τις ιδέες για την ώρα της πραγμάτωσής τους, και στις οποίες κανείς στρατός δεν μπορεί να νικήσει.

Η παρακαταθήκη αυτή συνόδεψε το δάσκαλο της στέρξης, της ταπεινότητας, των ανείπτων αντιξοοτήτων ζωής και του έδωσε το

σθένος μέσα από τον αγώνα της κατάκτησης της γνώσης, να στηρίξει ψυχές, να εμπνεύσει την αξιοπρέπεια, την τιμή, την υπερηφάνεια τη δύναμη.

Να διδάξει τις αρετές της συντροφικότητας, της αλληλεγγύης, του καθήκοντος, της προσφοράς. Να χαράξει το δρόμο από τη δεοντολογία στην Επιστήμη της Παιδαγωγικής.

Εμψυχωτής και ηγέτης, πλάστης της προσωπικότητας του μαθητών του, άφησε έργο ονομαστό, γραμμένο ανεξίτηλα στις καρδιές και στις μνήμες των ανθρώπων.

Αυτή τη συμπόρευση του «οραματικού» δασκάλου με το «γίνεσθαι» του τόπου, με πρόταση του ΠΠΚΔΑ και της Βιβλιοθήκης προς το ΔΣΑ, τιμάμε στο πρόσωπο του **Αλέξ. Β. Κοσμόπουλου** σ' αυτή τη σημειολογική εκδήλωση.

Τιμή χρωστούμενη, που να αντανακλάται στο πρόσωπο του κάθε δασκάλου, για το έργο του, συνοδευόμενη με τη σφοδρή επιθυμία της διάχυσής της στην κοινωνία, ως ζωοφόρος ελπίδα μέλλοντος

Γιατί:

Γιατί ο Κοσμόπουλος αξίωσε στην πορεία της ζωής του το έργο του δασκάλου:

Αναζητώντας την παιδαγωγική **γνώση και εμπειρία**, (μεταπτυχιακή) κοντά στους μεγαλύτερους Παιδαγωγούς της Γαλλίας, οδοιπορώντας σε μια αέναη αναζήτηση για **το γιατί, το τι, και το πώς της εκπαίδευσης**, που θα την κάνει **παιδεία**.

Αγωνιώντας για το πώς το **άτομο**, της εγωπάθειας και του **ατομικού συμφέροντος**, τελικά της μοναξιάς θα **μετουσιωθεί σε πρόσωπο**, της επικοινωνίας και του κοινού

συμφέροντος.

Δίνοντας περιεχόμενο στην έννοια της **δεοντολογίας του επαγγέλματός** του, - μετουσιώνοντάς το σε λειτούργημα καθώς έβλεπε το δάσκαλο ως μέρος του ενιαίου της φύσης, των συνανθρώπων και του αξιακού συστήματος, δηλ. κομμάτι του κόσμου.

Αναδεικνύοντας την **ανάγκη της διαλεκτικής** ανάμεσα στο «χρήσιμο» και το «ωραίο», της ισχύος της γλώσσας της «παιδαγωγικής σιωπής» για την επικοινωνία με την εσωτερικότητα του άλλου και του παραδείγματος έναντι του «λόγου», βασικών αρχών παιδαγωγικής.

Προσδιορίζοντας το **περιεχόμενο της αγαπητικής σχέσης δασκάλου μαθητή**, διδάσκοντας βιωματικά επιστημονικά την εφαρμογή της, για να έχει δυναμική και αξία.

Μεριμνώντας για τη διάχυσή της στα σχολεία των παιδιών, στην αίθουσα διδασκαλίας του **Πανεπιστημίου**, στα **συνέδρια** του κόσμου, Καταγράφοντάς της σε μια πλουσιότατη Αρθρογραφία και Βιβλιογραφία Ξενόγλωσση και Ελληνική.

Μια επιστημονική προσπάθεια περίπου μισού αιώνα. Μια παγκόσμια αναγνώριση για την

καινοτομία στην εκπαίδευση-Παιδεία της Σχαιοδυναμικής Παιδαγωγικής του προσώπου. Και το σημαντικότερο, μια σπουδαία αφορμή για να βιώσουμε

όχι μόνο τη διαδικασία πρόσληψης του έργου του από την πανεπιστημιακή κοινότητα και τους μαθητές του, αλλά και τη διάχυσή της στην κοινωνία του κόσμου, μέσα από την παρουσίαση που ακολουθεί.

Η πατρίδα του Κοσμόπουλου, η Αμαλιάδα, πρέπει να αισθάνεται υπερήφανη γι' αυτόν.

Γι' αυτόν που πρωτόνοιξε τα μάτια του στο σημαδιακό έτος 1936.

Τον καθηγητή Β/Β Εκπ/σης (1968), τον Πανεπιστημιακό δάσκαλο από το 1970, στο Πανεπιστήμιο Πατρών, τον Κοσμήτορα (1993-96) Της Σχ. Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Σπουδών, τον Πρόεδρο (1995-99) του Παιδαγωγικού Τμήματος, τον άνθρωπο με την υπερ-πληθωρική δράση σε όργανα και φορείς Παιδείας, στην Ελλάδα και την «ξένην».

ΑΥΤΟΝ ΤΟΝ Δάσκαλο του κόσμου,

Τον ΑΛΕΞΑΝΔΡΟ ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟ ΤΙΜΟΥΜΕ ΣΗΜΕΡΑ.

Χαιρετισμός της Πρυτανείας του Πανεπιστημίου Πατρών

Κώστας Ραβάνης

Αντιπρύτανης Πανεπιστημίου Πατρών

Κατ' αρχάς θα ήθελα να μεταφέρω το θερμό χαιρετισμό στην εκδήλωση, αλλά και το σεβασμό και την ευγνωμοσύνη στο πρόσωπο του καθηγητή Αλέξανδρου Κοσμόπουλου, του Πρύτανη του Πανεπιστημίου Πατρών Σταύρου Κουμπιά, ο οποίος λόγω ανειλημμένων υποχρεώσεων και παρά τη θέλησή του δεν μπόρεσε να παραστεί στη, σημαντική για όλες και όλους μας, σημερινή εκδήλωση. Ωστόσο, ανεξαρτήτως της παρουσίας του εδώ, μου ζήτησε να εκπροσωπήσω το Ίδρυμά μας, όχι απλώς με την πρόσκαιρη ιδιότητά του αντιπρύτανη, αλλά κυρίως λόγω της ισόβιας εσωτερικής σχέσης με το δάσκαλό μου Αλέξανδρο Κοσμόπουλο.

Πράγματι, η παρουσία της διοίκησης του Πανεπιστημίου Πατρών εδώ, δεν αποτελεί μια



τυπική εκδήλωση απόδοσης οφειλόμενης τιμής και σεβασμού στην προσφορά, το έργο και την προσωπικότητα του καθηγητή Αλέξανδρου Κοσμόπουλου. Η παρουσία μας εδώ, εκφράζει την αναγνώριση της στάσης ζωής και του ήθους του ανθρώπου, και του επιστημονικού κύρους του δασκάλου και ερευνητή.

Ο Αλέξανδρος Κοσμόπουλος ήταν ο πρώτος παιδαγωγός ο οποίος εξελέγη στο Πανεπιστήμιο Πατρών, σε ένα τεχνολογικό, τότε, ίδρυμα γεμάτο δισταγμούς για ότι δεν προερχόταν από τις λεγόμενες Θετικές Επιστήμες, οιονεί αφιλόξενο ή εχθρικό για τον κόσμο των Ανθρωπιστικών Επιστημών. Η ένταξή του στη Φυσικομαθηματική Σχολή και η άοκνη και φωτισμένη διδακτική του προσφορά σε όλα τα Τμήματά της, σε συνδυασμό με τη σεμνή και φιλόπονη παρουσία του σε ολόκληρο τον κύκλο δραστηριοτήτων του Πανεπιστημίου και της πόλης της Πάτρας, αλλά και την υψηλού επιπέδου επιστημονική του παρουσία στην ελληνική και διεθνή επιστημονική κοινότητα, είχαν πολλαπλές και ευεργετικές συνέπειες.

Κατ' αρχάς δημιούργησε ένα υπαρκτό αίτημα και ένα ορατό ρεύμα στο Πανεπιστήμιο με τη διάχυση των πολλαπλών και πολύμορφων παιδαγωγικών προβληματισμών, έτσι ώστε όταν αργότερα ιδρύθηκαν τα Παιδαγωγικά Τμήματα, στα οποία ο τιμώμενος εντάχθηκε, το Πανεπιστήμιο Πατρών ήταν ήδη έτοιμο και εξοικειωμένο με το ρόλο τους και την αποστολή των παιδαγωγικών σπουδών. Ταυτοχρόνως, είχε ήδη συγκεντρώσει γύρω του το ζωντανότερο κομμάτι των ανήσυχων εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της περιοχής, που με τη σειρά τους διαμόρφωσαν τις παιδαγωγικές προκείμενες του ευρύτερου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.

Ακόμα, οι σχεσιοδυναμικές διαστάσεις του έργου του Καθηγητή Κοσμόπουλου, δεν ανανέωσαν απλώς τα θεωρητικά εργαλεία της επιστήμης, αλλά χάραξαν ανεξίτηλα τη σκέψη, τις αναζητήσεις και τις προσωπικές και επαγγελματικές προοπτικές ενός μεγάλου αριθμού φοιτητών και φοιτητριών, που χάρη στο δασκάλό μας, διαπίστωσαν ότι ο ερμητικός κόσμος των Μαθηματικών, της Φυσικής, της Χημείας και της Βιολογίας, μπορεί να μετατραπεί σε ισχυρό πολιτισμικό εργαλείο στα χέρια του επιστήμονα παιδαγωγού.

Για όλους αυτούς τους λόγους, ο Αλέξανδρος Κοσμόπουλος πρέπει να είναι ένας ευτυχής δάσκαλος και επιστήμονας. Ευτύχησε,

πράγματι, να δει τη βαθιά εκτίμηση του επιστημονικού κόσμου, την ολόπλευρη αποδοχή των συναδέλφων του και του Πανεπιστημίου, την αγάπη και το σεβασμό ολόκληρου του κόσμου της εκπαίδευσης. Κυρίως, όμως, ευτύχησε να δει τους μαθητές και τις μαθήτριές του να δημιουργούν ως παιδαγωγοί και να πολλαπλασιάζουν το γόνιμο έργο του σε όλες της βαθμίδες και τους τομείς της εκπαίδευσης.

Αγαπημένε και σεβαστέ μας δάσκαλε, χαιρόμαστε που σας έχουμε μαζί μας ενεργό και δημιουργικό όπως σας γνωρίσαμε. Επιτρέψτε σε ολόκληρο το Πανεπιστήμιο Πατρών να σας τοποθετήσει ανάμεσα στους ελάχιστους που άφησαν ανεξίτηλα ίχνη στην ιστορία και την ανάπτυξη του Ιδρύματός μας. Σας ευχαριστούμε και σας ευγνωμονούμε.

Κώστας Ραβάνης

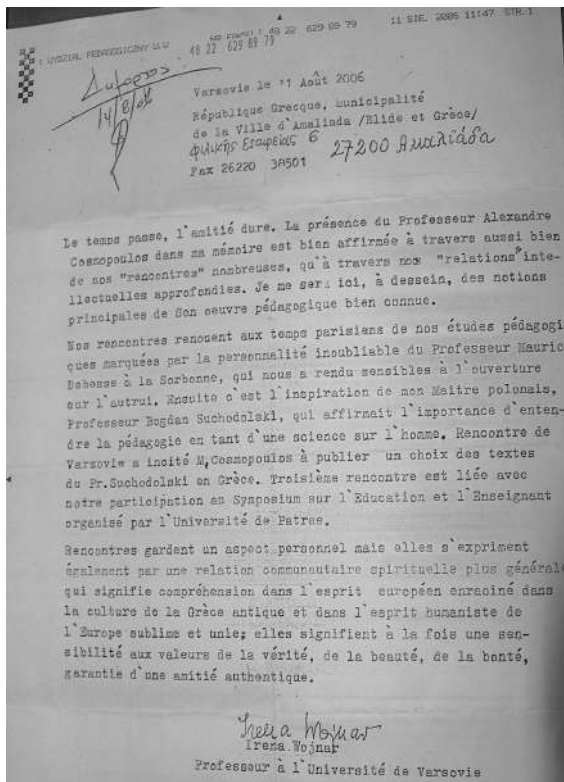
*Αντιπρύτανης Πανεπιστημίου Πατρών
Καθηγητής Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης
και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία*

Καθηγήτρια Irena Wojnar, Πολωνία

Τα χρόνια περνούν, αλλά η φιλία με τον κ. Κοσμόπουλο μένει.... Οι συναντήσεις μας ανάγονται στα χρόνια των παιδαγωγικών σπουδών μας στο Παρίσι που σηματοδεύτηκαν από την αξέχαστη προσωπικότητα του καθηγητή μας Maurice Debesse στη Σορβόνη. Κατόπιν ξανασυναντηθήκαμε στη Βαρσοβία όπου ο κ. Κοσμόπουλος επέλεξε κείμενα του Πολωνού δάσκαλού μου Bogdan Schodolski και τα έκδωσε σε βιβλίο στα ελληνικά με τον τίτλο «Δοκίμια για μια Φιλοσοφία του Προσώπου».... Αυτές οι συναντήσεις έχουν μια πλευρά προσωπική αλλά εκφράζονται εξίσου από μια κοινοτική πνευματική σχέση, πιο γενική. Αυτή, σηματοδοτεί την κατανόηση μέσα στο ευρωπαϊκό πνεύμα που έχει τις ρίζες του στον πολιτισμό της Αρχαίας Ελλάδας και στο ανθρωπιστικό πνεύμα της Ευρώπης, φωτισμένης και ενωμένης.. Σηματοδοτεί, επίσης, μια ευαισθησία στις αξίες της αλήθειας, της ωραιότητας, της καλοσύνης, (που συνιστούν) εγγύηση μιας αυθεντικής φιλίας.

Irena Wojnar,

Καθηγήτρια στο Πανεπιστήμιο της Βαρσοβίας.



Prof. Malcolm D. Blakeney

Professor Alexandros Kosmopoulos



It is rare in the world of Education to meet a fellow traveller dedicated to the philosophy and practice of the person-centred approach in working with young people. Alex Kosmopoulos is such a person and it has been my privilege to work with him and to become a firm friend. In his work at the University of Patras Alex has provided a beacon of light upon a barren landscape that can dismiss the value of learning through the quality of person relationships. For that dedication to an ideal Alex has not only influenced the Greek education system but also many European countries in the process.

Where did Alex draw upon to produce his profound view of the world? I have the impression that his early traumatic experiences during the Occupation in World War two formulated within him ideals of humanity and democracy. Alex in later life consolidated his view by studying in Paris and learning from the influence of the American Carl Rogers. Now it is the turn of other teachers to learn from Alexandros Kosmopoulos.

I have been a frequent traveller to Patras in recent years, sometimes accompanied by Margaret my wife. We have experienced Greek hospitality at its best from Alex and his supportive wife Niki-who always insists I need feeding. Alex is a kind and considerate host with manners that resemble an English

gentleman. He has trusted me professionally and I have discovered from him the warmth of Greek culture, life and relationships.

I am also aware that in discussion Alex as a person can be very tough, stubborn and questioning when defending his view of the world. However, it is has always been vital to challenge him in any argument because that is the process by which we all learn-and yet still remain the best of friends. That is a unique ability in any person and Alexandros Kosmopoulos is the personification of that quality.

Professor Malcolm D. Blakeney
United Kingdom

Prof. Malcolm D. Blakeney

Καθηγητής ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΣ ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ

Είναι σπάνιο στην εκπαίδευση να συναντά κανείς ένα φίλο ταξιδευτή αφιερωμένο στη φιλοσοφία και στη πρακτική της ανθρωποκεντρικής προσέγγισης και, μάλιστα, να εργάζεται με νέους ανθρώπους.

Ο Α. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ είναι ένας τέτοιος άνθρωπος και είναι ευλογία να δουλεύει κανείς μαζί του και να έχει γίνει σταθερός φίλος του.

Στο πανεπιστήμιο Πατρών είναι ένας φάρος που τροφοδότησε με φως ένα άγονο τοπίο και ποίο φως-απελευθέρωσε τη μάθηση στη δυναμική- των ανθρώπινων σχέσεων

Με αυτή του την αφοσίωση σ' ένα ιδανικό δεν έχει επηρεάσει μόνο το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αλλά επίσης πολλές Ευρωπαϊκές χώρες.

Πάνω σε τι βασίστηκε ο Α. Κ. για να διαμορφώσει τη βαθιά του αντίληψη για τον κόσμο ; Έχω την εντύπωση ότι οι τραυματικές του εμπειρίες κατά τη διάρκεια της κατοχής σχημάτισαν μέσα του τα ιδανικά του ανθρωπισμού και της δημοκρατίας.

Ο Α. Κ. μετέπειτα παγιώνει την αντίληψη του σπουδάζοντας στο Παρίσι, επηρεασμένος από τον Αμερικάνο Κάρλ Ρότζερς. Τώρα είναι η σειρά άλλων δασκάλων να διδαχτούν από τον Α. Κ..

Τα τελευταία χρόνια είμαι συχνός επισκέπτης στην Πάτρα, μερικές φορές συνοδευόμενος από τη σύζυγο μου Μαργαρίτα. Έχουμε βιώσει στο μέγιστο την εμπειρία της Ελληνικής φιλοξενίας από τον Α. Κ. και τη σύζυγο του την κ. Νίκη, η οποία πάντα επιμένει ότι έχω ανάγκη ... αρκετού φαγητού.

Ο Α. Κ. είναι ένας ευγενικός και καλός οικοδεσπότης με τρόπους Αγγλου ευγενή. Με έχει εμπιστευθεί επαγγελματικά και έχω ανακαλύψει χάρη σ' αυτόν τη ζεστασιά της Ελληνικής κουλτούρας, της ζωής και της σχέσης. Γνωρίζω, από την σχέση μας, ότι ο Α. Κ. μπορεί να είναι πολύ σκληρός, επίμονος και διαλεκτικός όταν υπερασπίζεται τις αντιλήψεις του για τον κόσμο. Ωστόσο έχει πάντα ενδιαφέρον να τον προκαλείς σε οποιαδήποτε λογομαχία-συζήτηση. Γιατί αυτή είναι η διαδικασία με την οποία όλοι μαθαίνουμε και διατηρούμε την καλύτερη φίλια. Αυτή είναι μοναδικής αξίας ικανότητα για τον καθένα μας μα ο Α. Κ. αποτελεί προσωποποίηση αυτής της ποιότητας.

Professor Malcolm D. Blakeney
United Kingdom

Prof. Constantin Xypas

UNIVERSITE CATHOLIQUE DE LOUEST

Hommage au Professeur Alexandre Cosmopoulos

C'était pendant la dictature. J'étais alors étudiant en quatrième année de la l'cole de Philosophie de l'Université d'Athènes. Je poursuivais des études d'histoire et d'archéologie avec un projet professionnel mal défini : devenir soit archéologue, soit professeur philologue. J'étais, comme la plupart de mes camarades, vivement intéressé par la pédagogie et fort attiré par le cours que nous suivions. Pourtant, le manuel du professeur de l'époque affichait des prétentions scientifiques : un style qui se voulait rigoureux et une avalanche de références bibliographiques américaines. Mais pour nous les étudiants contestataires, le style sec n'était que la conséquence de la sécurité du cœur et l'immense bibliographie n'arrivait pas à dissimuler l'absence de réflexion personnelle.

À la recherche d'un livre plus consistant, je me suis rendu à la librairie de l'Estia où les livres de pédagogies remplissaient un rayon entier. C'est alors que j'ai trouvé trois ou quatre petits livres écrits dans un grec vivant, au style chaleureux, sur des grands pédagogues contemporains, que l'auteur avait connus lorsqu'il préparait sa thèse à Paris. L'un, celui que j'ai acheté, portait

sur Maurice Debesse, professeur à la Sorbonne. Je l'ai lu dans la soirée avec enthousiasme. Le lendemain, j'ai acheté ses autres livres que j'ai divorcé avec la faim de celui qui, après avoir jeûné dans le désert, trouve un repas succulent dans la fraîcheur d'une oasis. Or, deux livres de l'auteur n'étaient pas en vente chez le libraire. Sur son conseil, j'ai téléphoné à Alexandre Cosmopoulos. Je lui ai dit mon admiration et mon désir de me les procurer et surtout de faire sa connaissance. C'est ainsi que, il y a trente-cinq ans, a commencé mon amitié avec Alexandre.

C'est, je crois, sous l'influence de ses livres que j'ai décidé de devenir pédagogue et de faire ma thèse en France. Et c'est à mon tour, aujourd'hui, à moi qui suis désormais professeur et directeur des études doctorales d'une université française d'exprimer mon admiration et mon affection pour ce grand pédagogue humaniste qu'est Alexandre Cosmopoulos. Et de lui dire merci.

Constantin Xypas

Université Catholique de l'Ouest, Angers, France

(Αυτά που θα σας αναφέρω συνέβησαν κατά την εποχή της δικτατορίας των συνταγματαρχών). Ήμουν, λοιπόν, φοιτητής στο τέταρτο έτος της Φιλοσοφικής Σχολής, του Πανεπιστημίου της Αθήνας.

Σπούδαζα Ιστορία και Αρχαιολογία και το επαγγελματικό μου σχέδιο δύσκολα μπορούσε να οριστεί: μπορούσα να γίνω είτε αρχαιολόγος είτε καθηγητής φιλόλογος. Ενδιαφερόμουν, όπως οι περισσότεροι από τους συναδέλφους μου, ζωηρά για την Παιδαγωγική και ήμουν εξαιρετικά απογοητευμένος από το (σχετικό) μάθημα που παρακολουθούσαμε (στο Πανεπιστήμιο). Εντούτοις, το εγχειρίδιο του καθηγητή της εποχής διεκδικούσε επιστημονικές απαιτήσεις: είχε ένα ύφος που ήθελε να φαίνεται αυστηρό και μια χιονοστιβάδα αμερικάνικων βιβλιογραφικών παραπομπών. Αλλά για μας τους αμφισβητίες φοιτητές, το ξηρό ύφος δεν ήταν παρά η συνέπεια της ξηρασίας της καρδιάς και η

απέραντη βιβλιογραφία δεν έφθανε για να αποκρύψει την απουσία της προσωπικής σκέψης.

Αναζητώντας ένα πιο συγκροτημένο βιβλίο απευθύνθηκα στο βιβλιοπωλείο της Εστίας, όπου τα παιδαγωγικά βιβλία γέμιζαν ένα ολόκληρο ράφι. Βρήκα τότε, τρία, τέσσερα μικρά βιβλία, γραμμένα σε σύγχρονα ελληνικά, σε στυλ θερμό που προσελκύει, κι αναφερόταν στους σύγχρονους μεγάλους παιδαγωγούς, που ο συγγραφέας είχε γνωρίσει κατά την περίοδο που εκπονούσε τη διδακτορική του διατριβή στο Παρίσι. Ένα, από αυτά που αγόρασα, αναφερόταν στον Maurice Debesse, καθηγητή στη Sorbonne. Το διάβασα μέσα στη βραδιά με

ενθουσιασμό. Την επομένη, αγόρασα και τα υπόλοιπα βιβλία του που τα καταβρόχθισα με την πείνα εκείνου που, αφού νήστεψε μέσα στην έρημο, ανακαλύπτει ένα νόστιμο φαγητό μέσα στη φρεσκάδα μιας όασης. Όμως, δυο από τα βιβλία του συγγραφέα δεν υπήρχαν για πώληση στο βιβλιοπωλείο.. Με τη συμβουλή, λοιπόν, του βιβλιοπώλη τηλεφώνησα στον Αλέξανδρο Κοσμόπουλο. Του εξέφρασα το θαυμασμό μου και την επιθυμία μου να μου τα προμηθεύσει και να τον γνωρίσω. Έτσι, λοιπόν- πέρασαν τριανταπέντε χρόνια- (από τότε) που άρχισε η φιλία μου με τον Αλέξανδρο. Θεωρώ, πως κάτω

από την επιρροή των βιβλίων του αποφάσισα να γίνω παιδαγωγός και να κάνω τη διατριβή μου στη Γαλλία. Θεωρώ πλέον χρέος μου, εγώ ,που είμαι τώρα πλέον καθηγητής και διευθυντής των διδακτορικών σπουδών σε ένα Γαλλικό πανεπιστήμιο, να εκφράσω το θαυμασμό μου και τη στοργή μου γι' αυτόν τον μεγάλο ανθρωπιστή παιδαγωγό, τον Αλέξανδρο Κοσμόπουλο. Και να του ειπώ «ευχαριστώ».

Κωνσταντίνος Ξύπας.

*Καθολικό Πανεπιστήμιο της Δύσης, Angers,
Γαλλία*

Prof. Ada Abraham, Πανεπιστήμιο της Ιερουσαλήμ

Prof. Alexandre Kosmopoulos

C'est dans le cadre des Congrès de la Société Européenne "Recherche de la personne de l'Enseignant" que j'ai rencontré le Prof. A. Kosmopoulos pour la première fois. Une relation ouverte, pleine de confiance et d'estime réciproque s'est instaurée entre nous deux sans aucun effort.

Une compréhension réciproque presque instinctive, un 'nous' qui ne niait pas les différences d'origine, d'appartenance culturelle ou des positions conceptuelles de chacun. Ma participation au Congrès, organisé par A. Kosmopoulos à l'Université de Patras, a renforcé mon impression d'un être humain qui possède la capacité d'un organisateur, catalyseur par excellence du travail de l'équipe organisatrice mais aussi de celle des participants.

La proposition qu'il soit élu Président d'une Société Européenne visant le développement de "la Relation pédagogique centrée sur la personne de l'enseignant" acceptée à l'unanimité était une conséquence naturelle.

J'essaie de donner ici mes impressions sur le Prof. A. Kosmopoulos en tant qu'être humain et organisateur mais il y a aussi le Prof. qui est arrivé à conceptualiser son "mode d'être" dans une théorie qui est un apport original aux Sciences de l'Éducation et à la Psychologie en général. C'est un apport théorique que je vais spécifier à partir de trois points de vue

différents:

"La pédagogie de la Dynamique Relationnelle" est basée sur des riches références théoriques et de recherche.

Elle est empreinte de sa personne et en accord avec elle.

Elle remet la culture classique grecque à l'ordre du jour de notre société actuelle, hypermoderne.

Le socle solide de cette théorie est bâti sur des références à la psychologie humaniste, phénoménologique et dynamique moderne qui se réfèrent autant à l'ambiance, ou climat positif de la classe, qu'à la relation entre l'enseignant et l'élève, le tout facilité par l'empathie et en même temps l'acceptation d'une relation distanciée de la part de l'enseignant qui ne profite pas du point de vue moral de son statut de pouvoir envers ses élèves. Il s'agit d'une relation ni fusionnelle, ni narcissique, d'une manière "d'être en dialogue" qui dépend d'un vécu "d'intrahabitation" personnelle primordiale qui nous donne la possibilité d'être avec l'Autre mais aussi de se séparer de lui tout en gardant l'optimisme. Peut-être qu'à la base de cette "intrahabitation" qui vise un niveau archaïque (que j'appelle Co-self) se trouve la présence d'une "assez bonne matrice" de la famille et de la Cité, condition qui, aussi bien d'après A. Kosmopoulos que d'après mon expérience, il est possible de créer dans la formation des enseignants. Mais serons-nous tous les deux trop optimistes? Et

encore je me demande si face à la société "hypermoderne" qui a produit l'"individu hypermoderne" genre "homo homini lupus" la position "d'acceptation rogerienne" voire l'ascitisme "de l'enseignant, ou l'agape" pédagogique peuvent-elles exister sans la capacité de l'enseignant de dire "non" à une société qui est en panne d'humanisme et de lui demander la pleine reconnaissance de sa valeur professionnelle, de son droit à la satisfaction et à la joie dans son travail.

En revenant aux références épistémologiques de sa théorie, A. Kosmopoulos "personne" oblige, ne la soutient pas par des polémiques ou par une dénigrement acerbe des théories qui s'opposent à la sienne, il met en valeur le positif qu'il trouve ici et là sans aucun préjugé! Buber a écrit des Pères de l'Église Orthodoxe, Freud, et pourquoi pas Maslow et ainsi de suite dans son discours d'acceptation et de fraternité avec l'autre.

Sa théorie et sa manière de la présenter sont

donc en total accord avec sa propre personne, phénomène qui ne se trouve pas toujours, même chez d'illustres chercheurs! C'est ce qu'on appelle "congruence" d'après Rogers!

Le dernier point que j'aimerais relever est lié à la référence solide de sa théorie, à la culture classique grecque. En accord avec sa culture et ses propres racines, A. Kosmopoulos nous rappelle le vrai sens noble des notions qui ont perdu leur signification dans la culture hypermoderne comme "pédagogue", la personne "politique", l'unité du "spirituel" et du "corporel" etc...

Je souhaite au Prof. A. Kosmopoulos qu'il continue en toute sérénité et courage à fortifier son approche, celle d'un grand humaniste qu'il a réussi à être.

Prof. Ada Abraham

Prof. Ada Abraham, Πανεπιστήμιο της Ιερουσαλήμ

Τον καθηγητή Α. Κοσμόπουλο συνάντησα, για πρώτη φορά, στο πλαίσιο των συνεδρίων της (AIRPE), της «Διεθνούς Εταιρείας Έρευνας για το Πρόσωπο του Εκπαιδευτικού» στην οποία ανήκαμε κι οι δυο. Μια σχέση ανοιχτή, γεμάτη από εμπιστοσύνη και αμοιβαία εκτίμηση, εγκαθιδρύθηκε ανάμεσα στους δυο μας, χωρίς καμιά προσπάθεια. Μια αμοιβαία, σχεδόν ενστικτώδης κατανόηση, ένα «εμείς» που δεν αρνιόταν τις διαφορές καταγωγής, πολιτιστικής ένταξης ή τις κοσμοθεωριακές θέσεις του καθενός.

Η συμμετοχή μου στο συνέδριο που οργάνωσε ο Α. Κοσμόπουλος στο Πανεπιστήμιο της Πάτρας επαναβεβαίωσε την αρχική μου εντύπωση για έναν άνθρωπο που διαθέτει την οργανωτική ικανότητα, εξαίρετο καταλύτη της εργασίας που συντελέστηκε από την Οργανωτική Επιτροπή, αλλά και από τους συμμετέχοντες..

Η πρόταση που έγινε δημοσία στο συνέδριο να εκλεγεί Πρόεδρος μιας Ευρωπαϊκής Εταιρείας που αποβλέπει στην ανάπτυξη της «Παιδαγωγικής σχέσης επικεντρωμένης στο Πρόσωπο του Εκπαιδευτικού», πρόταση που έγινε ομόφωνα δεκτή, ήταν μια φυσική συνέπεια.

Προσπαθώ εδώ να δώσω τις εντυπώσεις μου για τον καθηγ. Κοσμόπουλο, ως ανθρώπινο ον και ως οργανωτή. Υπάρχει όμως και ο καθηγητής που κατόρθωσε να συλλάβει τον «τρόπο ύπαρξής του» μέσα σε μια θεωρία που αποτελεί πρωτότυπη συμβολή στις Επιστήμες της Αγωγής και της Ψυχολογίας γενικά. Πρόκειται για μια θεωρητική προσφορά που θα την εξειδικεύσω σε τρία διαφορετικά σημεία:

1. Η «Παιδαγωγική της Σχισιακής Δυναμικής» είναι θεμελιωμένη πάνω σε πλούσιες θεωρητικές κι ερευνητικές αναφορές.

2. Φέρνει τη σφραγίδα του προσώπου του και βρίσκεται σε συμφωνία με αυτό.

3. Θέτει εκ νέου τον ελληνικό κλασικό πολιτισμό στην ημερήσια διάταξη της σημερινής μας κοινωνίας, της υπερσύγχρονης.

Το στέρεο βάθος αυτής της θεωρίας έχει θεμελιωθεί πάνω σε αναφορές στις σύγχρονες, Ανθρωπιστική, Φαινομενολογική και Δυναμική Ψυχολογία, οι οποίες αναφέρονται τόσο στην ατμόσφαιρα ή θετικό κλίμα της τάξης, όσο στη σχέση εκπαιδευτικού-εκπαιδευόμενου. Κάθε τα στην παιδαγωγική αυτή σχέση διευκολύνεται από την εμπραθητική κατάσταση και συγχρόνως

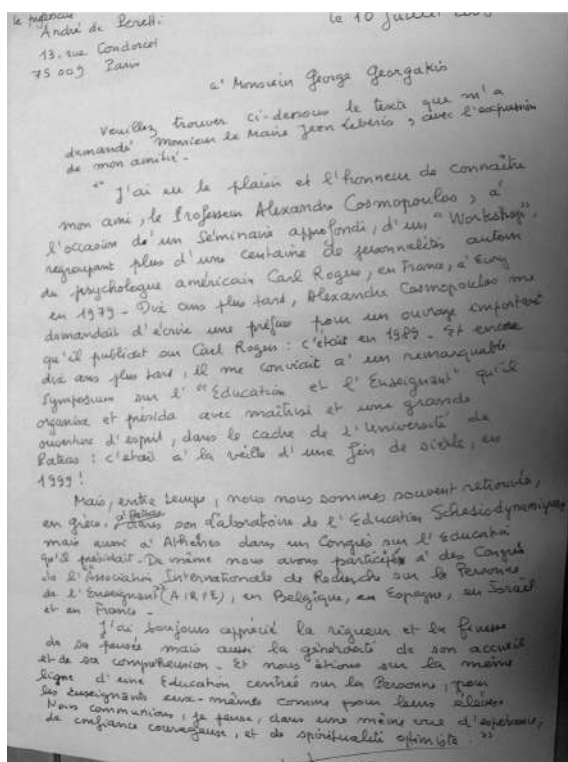
από την αποδοχή μιας αποστασιακής σχέσης, εκ μέρους του εκπαιδευτικού, ο οποίος δεν εκμεταλλεύεται καν από ηθικής απόψεως το εξουσιαστικό του status.

Εύχομαι στον καθηγ. Κοσμόπουλο να συνεχίσει, γαληνότατος και θαρραλέος να

ισχυροποιεί την επιστημονική προσέγγισή του, αυτήν ενός μεγάλου ανθρωπιστή, όπως κατόρθωσε να είναι.

Καθηγήτρια Ada Abraham,
Πανεπιστήμιο της Ιερουσαλήμ.

A. De Peretti, Καθηγητής, Παρίσι.



«Είχα την ευχαρίστηση και την τιμή να γνωρίσω τον φίλο μου, τον Καθηγητή Αλέξανδρο Κοσμόπουλο, με την ευκαιρία ενός, προχωρημένου και βαθιού επιπέδου, σεμιναρίου, ενός εργαστηρίου (“Workshop”), το οποίον είχε συγκεντρώσει περισσότερες από εκατόν προσωπικότητες, γύρω από τον Αμερικανό ψυχολόγο Carl Rogers. Ήταν στη Γαλλία, στο Evry, στα 1979.....

Εκτιμούσα πάντοτε την αυστηρότητα και τη φινέτσα της σκέψης του, καθώς επίσης τη γενναιοδωρία της υποδοχής και της κατανόησής του. Υπερασπιζόμαστε κι οι δυο μια Προσωποκεντρική Παιδεία, τόσο για το καλό των ίδιων των εκπαιδευτικών, όσο και για το καλό των μαθητών τους. Κοινωνούμε, πιστεύω, βαθιά μέσα από την ίδια θεώρηση ελπίδας και θαρραλέας εμπιστοσύνης, καθώς και αισιόδοξης πνευματικότητας»

Καθηγητής Andre de Peretti, Παρίσι.

Μιχαλάκης Ι. Μαραθεύτης

τ. Διευθυντής Παιδαγωγικής Ακαδημίας Κύπρου

Εγκάρδιες μαρτυρίες υπέρ Αλεξάνδρου Κοσμοπούλου

Ο Καθηγητής Αλέξανδρος Β. Κοσμόπουλος ανήκει στους πρωτοπόρους της σύγχρονης παιδαγωγικής. Η Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική, την οποίαν ανέπτυξε και δίδαξε επί σειράν ετών στο Πανεπιστήμιο Πατρών, θα αποτελεί το επίκεντρο των παιδαγωγικών εξελίξεων που θα

διαμορφώνονται στο μέλλον με αφόρμηση τη φιλοσοφία του προσωπισμού (προσωναλισμού). Ο προσωπισμός αποτελεί τη σύγχρονη μορφή του ανθρωπισμού των Αρχαίων Ελλήνων. Η συμβολή του στην εξέλιξη του ανθρωπισμού είναι ότι διαχωρίζει τον άνθρωπο σε άτομο και

σε πρόσωπο. Το άτομο κατευθύνεται από τα ένστικτα. Είναι ένα ον εγωκεντρικό, στραμμένο στον εαυτό του. Θεωρεί τους άλλους ως όργανα για τη δική του ικανοποίηση. Το πρόσωπο κατευθύνεται, από τον Λόγο. Είναι ο άνθρωπος που προσπαθεί να ξεπεράσει τον ενστικτώδη εγωκεντρισμό του και να αναπτύξει διάλογο με τον Άλλο με στόχο το κοινό καλό, που στηρίζεται στο πανανθρώπινο δίκαιο. Οι σχέσεις των ανθρώπων σήμερα είναι περισσότερο ατομοκεντρικές παρά προσωποκεντρικές.

Ο άνθρωπος της "παγκοσμιοποίησης" νοιάζεται πιο πολύ για το δικό του συμφέρον παρά για την επικράτηση της δικαιοσύνης. Για να αλλάξει ο σύγχρονος κόσμος χρειάζεται ένας νέος τρόπος σκέψης και συμπεριφοράς, τον οποίον προσφέρει ο προσωπισμός.

Η Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική που ανέπτυξε ο Καθηγητής Αλέξανδρος Β. Κοσμόπουλος είναι μια προσωποκεντρική μέθοδος που εισάγει στην παιδεία τις παιδευτικές αρχές του προσωπισμού. Από την άποψη αυτή η Σχεσιοδυναμική δεν αποτελεί μόνο μια μέθοδο μετάδοσης της γνώσης, αλλ' είναι, πρωτίστως, μια μέθοδος ανακαίνισης του σχολείου και της κοινωνίας. Συνενώνει τη γνώση με τη διαμόρφωση διδασκόντων και διδασκομένων σε αλληλοεξαρτώμενα πρόσωπα. Γι' αυτό και η Σχεσιοδυναμική δεν είναι μόνο μια σύγχρονη παιδαγωγική μέθοδος, αλλά και μια αφετηρία για νέες εξελίξεις στον χώρο της παιδείας και της κοινωνίας με οικουμενική εμβέλεια.

Η μετάβαση από την κατάσταση του ατόμου σ'

εκείνην του προσώπου είναι έργο επίπονο, που απαιτεί συνεχή προσπάθεια από όλα τα εμπλεκόμενα μέρη, ώστε να ξεπερνούν τον έμφυτο ατομοκεντρισμό τους και να συνεργάζονται μεταξύ τους για το κοινό καλό. Ίσως αυτή η προσωπική προσπάθεια που απαιτείται από τα εμπλεκόμενα μέρη να αποτελεί και την αιτία, για την οποία μερικοί είναι απρόθυμοι να εφαρμόσουν τη Σχεσιοδυναμική στην πράξη. Δεν μπορεί ο εκπαιδευτικός να βοηθήσει τον μαθητή να εξελιχθεί σε πρόσωπο, αν δεν προσπαθήσει πρώτα, ο ίδιος να δώσει το παράδειγμα.

Ο Καθηγητής Αλέξανδρος Β. Κοσμόπουλος είναι ο εκπαιδευτικός που συνεχώς αγωνίζεται να δίδει πρώτος το παράδειγμα. Σ' όλη του τη ζωή προσπαθούσε τη θεωρία του προσώπου να την μετατρέψει σε πράξη, αρχίζοντας από τον εαυτό του. Το ανώτερο ήθος και η ηρεμούσα πραότητα του, η ειλικρινής κατανόηση και ανοχή των άλλων, η προθυμία του να συνδιαλέγεται, να συνεργάζεται και να βοηθεί τους άλλους είναι γνωρίσματα που τον χαρακτηρίζουν και επιβεβαιώνουν την ανθρωποπλαστική δύναμη της επιστημονικής γνώσης που διδάσκει. Με τη ζωή και το έργο του ο Καθηγητής Αλέξανδρος Β. Κοσμόπουλος έθεσε τα θεμέλια, πάνω στα οποία θα οικοδομούν στο μέλλον όσοι θα νοιάζονται για το ανθρώπινο πρόσωπο και για έναν κόσμο δικαιοσύνης και ειρήνης.

Χαιρετισμός του Προέδρου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος

Καθηγητή Δημήτρη Χατζηδήμου

Αξιότιμε κ. Δήμαρχε
Αγαπητέ κύριε Κοσμόπουλε

Εκ μέρους του Διοικητικού Συμβουλίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος χαιρετίζω με ιδιαίτερη χαρά την παρούσα τιμητική εκδήλωση που οργανώνεται σήμερα από τον Δήμο Αμαλιάδος, ιδιαίτερη πατρίδα του αγαπητού συναδέλφου, ομότιμου Καθηγητή Αλέξανδρου Κοσμόπουλου.

Όταν, πριν από λίγες ημέρες, προσκλήθηκε η

Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος στη σημερινή εκδήλωση, η οποία γίνεται, όπως όλοι και όλες γνωρίζουμε προς τιμήν του συναδέλφου Αλέξανδρου Κοσμόπουλου, η συμβολή του οποίου στην Παιδαγωγική Επιστήμη, στην Εκπαίδευση και γενικά στα ελληνικά δρώμενα υπήρξε πολύ σημαντική, χάρηκα ιδιαίτερα. Λυπάμαι, ωστόσο, που δεν μπορώ να παρευρεθώ, λόγω φόρτου εργασίας (βρισκόμαστε στα μέσα του εξαμήνου και οι υποχρεώσεις είναι αυξημένες).

Για τον λόγο αυτό, με πολύ μεγάλη ευχαρίστηση στέλνω έναν λιτό χαιρετισμό ο οποίος ταιριάζει, νομίζω, στο πρόσωπο του κ. Κοσμόπουλου, γιατί σε όλη του την ακαδημαϊκή σταδιοδρομία εργάστηκε, κατά τη γνώμη μου και όχι μόνο, αθόρυβα αλλά πολύ δημιουργικά. Ο κ. Κοσμόπουλος ανήκει μεταξύ εκείνων που πρωτοστάτησαν το 1981 στην ίδρυση της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος και συνέβαλε στα εκπαιδευτικά δρώμενα της χώρας καθώς και στην Επιστήμη της Παιδαγωγικής, η οποία πριν από το 1981 χαρακτηριζόταν ως ο φτωχός συγγενής των Κοινωνικών Επιστημών, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι σήμερα δεν έχει προβλήματα και δυσκολίες αποδοχής και καταξίωσης. Στην ανοδική αυτή πορεία της Παιδαγωγικής συνέβαλε σε πολύ μεγάλο βαθμό από διάφορες θέσεις που υπηρέτησε και ο κ. Κοσμόπουλος
Κυρίες και Κύριοι,

Με αφορμή τον σύντομο αυτό χαιρετισμό, δράττομαι της ευκαιρίας, ζητώντας εκ των προτέρων την κατανόηση των οργανωτών της εκδήλωσης και του ακροατηρίου, να παραθέσω κάτι που αφορά πολλούς εν ενεργεία

σημερινούς συναδέλφους του. Ο κ. Κοσμόπουλος ήταν πριν από περίπου 20 χρόνια μέλος της Τριμελούς Επιτροπής του Κεντρικού Εκλεκτορικού Σώματος που πρότεινε πολλούς από εμάς, τους σημερινούς συναδέλφους του, οι οποίοι υπηρετούν σε κάποιο πανεπιστημιακό τμήμα, να καταλάβουν μία θέση μέλους Διδακτικού Ερευνητικού Προσωπικού. Ελπίζω να μην το έχει μετανιώσει. Εγώ πάντως, από τη θέση του Προέδρου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, αισθάνομαι την υποχρέωση να τον ευχαριστήσω και εκ μέρους πολλών μελών της Εταιρείας που είναι σήμερα και Καθηγητές διαφόρων κλάδων της Παιδαγωγικής Επιστήμης.

Κλείνοντας, θα ήθελα να ευχηθώ στον κ. Κοσμόπουλο να είναι γερός και να συμβάλλει στην Παιδαγωγική Επιστήμη για πολλά - πολλά ακόμη χρόνια, καθώς και να συγχαρώ θερμά τους οργανωτές της παρούσας εκδήλωσης.

Ευχαριστώ πολύ
Ο Πρόεδρος της ΠΕΕ

Καθηγητής Δημήτρης Χρ. Χατζηδήμου

Χαιρετισμός ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗ Δ/ΝΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΔΥΤ. ΕΛΛΑΔΑΣ προϊστ. επιστημονικής & παιδαγωγικής καθοδήγησης Π.Ε.

κ Παναγιώτης Ζεύλας

Ως εκπρόσωπος της Περιφερειακής Δ/σης Α/θμιας & Β/θμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Ελλάδας χαιρετίζω την αποψινή εκδήλωση προς τιμήν του κ. Αλέξανδρου Κοσμόπουλου, του στοχαστή, του δημιουργού και κυρίως του δασκάλου.

Εμείς οι μαχόμενοι εκπ/κοί προτυπωνόμαστε στο δάσκαλο Α. Κοσμόπουλο αφού μέσα από αυτή τη δράση του πραγμάτωσε την σχεσιοδυναμική παιδαγωγική του αναδεικνύοντας την προσωπική ετερότητα δασκάλου και μαθητή συναρμόζοντάς τες σε μια εκστατική σχέση αλήθειας.

Από το εύρος της προσφοράς του Α.Κ. Θέλω να αναδείξω μια σημαντική πτυχή της, που απ' όσο γνωρίζω, ελάχιστα έχει προβληθεί:

Η πρότασή του έχει τις ρίζες της στην Ορθόδοξη



Πατερική Γραμματεία. Το γεγονός αυτό, πολύ εύστοχα κατά τη γνώμη μου, ο Α.Κ. το αναφέρει ελάχιστα και διακριτικά. Έχοντας ως δεδομένο ότι στη χώρα μας σοβεί ένας βουβός “πόλεμος” μεταξύ της λαϊκής παράδοσης (λαϊκός πολιτισμός, ορθόδοξη πίστη, προτεραιότητα της σχέσης) και της λόγιας παράδοσης (δυτικός πολιτισμός, φιλοσοφία του διαφωτισμού, προτεραιότητα ατομικών δικαιωμάτων) εκείνο που θα πετύχαινε (η αναφορά της προελευσης των ιδεών του), θα ήταν να τροφοδοτήσει αυτήν την άγωνα διαμάχη και δεύτερο να υποσκάψει ο ίδιος την τύχη της σχεσιοδυναμικής του πρότασης.

Με την πρακτική του μας υπέδειξε ένα τρόπο συνύπαρξης των δύο παραδόσεων, έναν τρόπο εθνικού διαλόγου σε μια χώρα με βαθύ ιδεολογικό ρήγμα, που δεν επιτρέπει να αξιοποιούνται σοβαρά πολιτισμικά κεφάλαια και της μία και της άλλης πλευράς.

Τέλος εκδεχόμαστε την πρωτοβουλία αυτή του Δήμου Αμαλιάδας ως προσπάθεια ανάδειξης θετικών προτύπων δημιουργίας και προσφοράς σε μια εποχή ανάδυσης και κυριαρχίας ευτελών προτύπων.

Παναγιώτης Ζεύλας
Δρ. Φιλοσοφίας

Παναγιώτης Ξωχέλλης

Γνωρίζω εδώ και είκοσι πέντε περίπου χρόνια τον Αλέξανδρο Κοσμόπουλο ως εκλεκτό συνάδελφο και αγαπητό φίλο και εκτιμώ βαθύτατα την επιστημονική του συγκρότηση, την προσωπικότητα και το εξαίρετο ήθος του. Τα χαρίσματά του αυτά είχα την ευκαιρία, και θα έλεγα και την τύχη, να γνωρίσω σε πολλές συνεργασίες μας, σε επιτροπές, εκλεκτορικά σώματα και συνέδρια, καθώς και στα ΔΣ της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. Κατά την τριαντακονταετή περίπου θητεία μου σε ελληνικό Πανεπιστήμιο γνώρισα και συνεργάστηκα με πολλούς ομοτέχνους μου και άλλους συναδέλφους. Κάποιους, πολύ λίγους από αυτούς, τους θεώρησα και τους θεωρώ φίλους μεταξύ αυτών εξαιρετική θέση κατέχει ο Αλέξανδρος Κοσμόπουλος, με την ανθρώπινη

θέρμη και ευαισθησία του, την παιδεία του, εντιμότητα και ακεραιότητά του. Είμαι ευτυχής που τον γνωρίζω και θεωρώ ότι με τιμά η φιλία του.

Εύχομαι στον Αλέξανδρο Κοσμόπουλο υγεία και μακροημέρευση και είμαι βέβαιος ότι και στο μέλλον, απελευθερωμένος από τα διοικητικά και τα άλλα, συχνά ενοχλητικά καθήκοντα, που συνεπάγεται η ενεργός υπηρεσία στο Πανεπιστήμιο, θα εξακολουθήσει να μας δίνει, όπως και έως τώρα, το στίγμα του και το ηχηρό παρών του σε μείζονα θέματα παιδείας και εκπαίδευσης. Του το ευχόμαστε και το περιμένουμε όλοι οι ομοτέχνοι και φίλοι του.

Καθηγητής Παναγιώτης Δ. Ξωχέλλης

Δρ Νικόλαος Β. Πετρουλάκης

Προς τον κ. Γιάννη Λυμπέρη
Δήμαρχο Αμαλιάδος

Αξιότιμε κ. Δήμαρχε

Θερμώς ευχαριστώ για την προσκλησή σας να παρευρεθώ στην εκδήλωση, που διοργανώνετε προς τιμήν του πανεπιστημιακού δασκάλου, αγαπητού φίλου και συναδέλφου κ. Αλέξανδρου Κοσμόπουλου, κατά την 11ην τ.μ.

Δυστυχώς λόγοι ανεξάρτητοι της θέλησής μου δεν μου επιτρέπουν, παρά την σφοδρή επιθυμία μου, να παρευρεθώ στην εκδήλωση αυτή.

Ο καθηγητής Αλέξανδρος Κοσμόπουλος, ενορατικός, ακαταπόνητος και δημιουργικός με το συγγραφικό έργο και τη διδασκαλία του εξέθρεψε γενεές εκπαιδευτικών εις τα νάματα της παιδαγωγικής επιστήμης και επιτέλεσε και επιτελεί έργο άγαθό. Είναι πνευματικά

βαθύπλουτος και ηθικά περίστεπτος. Έχει τη γενναιότητα και μεγαλοφροσύνη, την τιμιότητα και την ανιδιοτέλεια, την ευρέπεια και την ευφράδεια των μεγάλων δασκάλων. Ενορατικός, ακαταπόνητος και ανεξάντλητος, υπεύθυνος και δημιουργικός, αγωνιών και άγρυπνος ζεί πάντοτε στον ιδανικό κόσμο του ηρωϊκού ήθους, της αρετής και της ομορφιάς και εμπνέει με το καρποφόρο έργο του σε γόνιμες ανατάσεις. Το μάθημά του είναι εορταστική ώρα του πνεύματος. Οι συγγραφές του καθλώνουν το μελετητή και τον προβληματίζουν. Οι θέσεις του κατά τη συζήτηση σφραγίζουν καθοριστικά τη χαρακτηριστική του προσωπικότητα. Η ευγένεια και η επιστημοσύνη του εντυπωσιάζουν τους συνομιλητές και ακροατές του.. Τα πολλαπλά ενδιαφέροντά του στην περιοχή του πνεύματος και η περιπάθεια εραστή και η πλησμονή σοφίας με τις οποίες

ενατενίζει και διαισθάνεται τα μεγάλα παιδαγωγικά και κοινωνικά προβλήματα της εποχής του εικονίζουν τον άνθρωπο και επιστήμονα Αλέξανδρο Κοσμόπουλο.

Η Αμαλιάδα πρέπει να είναι υπερήφανη για το τέκνο της και η παιδαγωγική επιστήμη χαρίζει στον τιμώμενο παιδαγωγό τον ωραιότερο κότινο της ηθικής αριστείας..

Εύχομαι εις τον αγαπητό φίλο και συνάδελφο, υγεία και χαρά , επί έτη πολλά να ιεουργεί εις τον βωμό της επιστήμης που θεραπεύει και να μεταδίδει στους φοιτητές και τους συνομιλητές του τους ευώδεις χυμούς του πνεύματός του. ...

Μετ' εξαιρέτου τιμής
Δρ Νικόλαος Β. Πετρουλάκης

I. Ε. Πυργιωτάκης

Καθηγητής και πρ. Αντιπρύτανης Πανεπιστημίου Κρήτης

Δάσκαλε,

Μετέχω στην εκδήλωση που οργανώνεται αυτές τις ημέρες από το Δήμο Αμαλιάδας για να τιμηθεί το πρόσωπό σου. Λυπούμαι μάλιστα που είμαι αναγκασμένος να μετέχω μόνο νοερώς. Γιατί θα ήθελα πολύ να είμαι κοντά σας και να γευθώ μαζί σας τις όμορφες και συγκινητικές αυτές στιγμές, που αποκτούν ιδιαίτερο νόημα όταν έχουν ως αποδέκτη τους έναν λαμπρό επιστήμονα και ευαίσθητο Άνθρωπο, όπως ο τιμώμενος απόψε (σήμερα) Πανεπιστημιακός Δάσκαλος, Αλέξανδρος Κοσμόπουλος. Γιατί, πρέπει να πω, πως οι τιμητικές εκδηλώσεις αρχίζουν κι αυτές σιγά σιγά να οργανώνονται για πολλούς και αδιακρίτως. Ωστόσο, ο θεσμός διασώζεται μόνο από σεμνές εκδηλώσεις, που, όπως η παρούσα, απευθύνονται σε Άνθρώπους που με το ύφος και το ήθος τους, με το έργο και την προσφορά τους κόσμησαν τον Άνθρωπο, την Κοινωνία και την Επιστήμη. Και ένας τέτοιος Άνθρωπος (με Άλφα κεφαλαίο) είναι χωρίς αμφιβολία ο τιμώμενος σήμερα Δάσκαλος, Αλέξανδρος Κοσμόπουλος. Γι' αυτό και η παρούσα τιμητική διάκριση έχει ιδιαίτερη σημασία, καθόσον γίνεται στη γενέτειρά σου

δάσκαλε και οργανώνεται από ανθρώπους που δεν αποβλέπουν σε ανταποδοτικά οφέλη ούτε και υπηρετούν σκοπιμότητες. Με εντελώς αγνό τρόπο τιμούν την επιστημονική συγκρότηση, τη σεμνότητα, το ήθος και την αρχοντιά του Ανθρώπου και του Δασκάλου. Ακριβώς για το λόγο αυτό θα ήθελα κ. Δήμαρχε του Δήμου Αμαλιάδας να συγχαρώ εσάς προσωπικώς και όλους τους διοργανωτές της εκδήλωσης, αφού με την πράξη σας αυτή αποδεικνύετε ότι γνωρίζετε «να φυλάτε Θερμοπύλες».

Κυρίες και κύριοι, φίλοι, συγγενείς και μαθητές του τιμωμένου,

Το πρόσωπο του Αλέξανδρου Κοσμόπουλου αποπνέει πάντοτε στοργή και τρυφερότητα για όλους, απέραντη αγάπη και κατανόηση για τον Άνθρωπο. Προφανώς δεν είναι τυχαίο που ο Αλέξανδρος Κοσμόπουλος είναι ένας από τους πρώτους μελετητές του πατέρα της παιδαγωγικής αγάπης, του Ελβετού Παιδαγωγού Johan Heinrich Pestalozzi. Η καρδιά του Pestalozzi, φλογισμένη από αγάπη για τα παιδιά και τον κόσμο, δεν ήταν δυνατόν να μην συγκινήσει το νέο επιστήμονα Αλέξανδρο Κοσμόπουλο, αφού και η δική του

καρδιά πάλει στους ίδιους ρυθμούς και φλέγεται από τη θέρμη της αγάπης για τον Άνθρωπο, τον κόσμο και το Θεό. Και μέσα σ' αυτό το περιβάλλον αφού ανέδειξε το πρόσωπο ως κεντρικό σημείο αναφοράς του παιδαγωγικού ενεργήματος έκανε την επιστημονική του υπέρβαση και μελέτησε τη σχέση Προσώπου Ετερότητας. Γίνεται έτσι στην Ελλάδα ο θεμελιωτής της Σχεσιοδυναμικής Παιδαγωγικής του Προσώπου, όχι μόνο με το σημαντικό επιστημονικό του έργο, αλλά και με τη δική του χαρισματική παρουσία.

Για όλα αυτά, Δάσκαλε, δίκαια σε τιμά η

γενέτειρά σου. Γνωρίζω, ότι εσύ, με τη δική σου Παπαδιαμαντική συστολή και σεμνότητα, δύσκολα αντέχεις να ακούς όλα όσα λέγονται σήμερα για σένα και μάλλον θα προτιμούσες να απουσιάζεις αυτή την ώρα από την αίθουσα. Όμως, Δάσκαλε, ο έπαινος είναι δίκαιος και δίκαια ακούγεται δημοσίως. Αρμόζει λοιπόν να τον ακούς και να τον δέχεσαι γιατί σου ταιριάζει. Σ' ευχαριστούμε για όσα μας πρόσφερες και η ευχή μας είναι να ζεις και να προσφέρεις πάντα με τον δικό σου αθόρυβο και σχεδόν σιωπηλό τρόπο.

Το Περιπατητικό Σεμινάριο του Πεδίου του Άρεως

Ηλίας Γ. Ματσαγγούρας

Καθηγητής Διδακτικής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών

Ήμουν σπουδαστής της Μαρασλείου Παιδαγωγικής Ακαδημίας στα μέσα της δεκαετίας του '60, όταν γνώρισα τον Αλέξανδρο Κοσμόπουλο, που μόλις είχε ολοκληρώσει τις διδακτορικές σπουδές του στη Γαλλία και είχε επιστρέψει στην Ελλάδα.

Από την πρώτη μας συνάντηση με εντυπωσιάσα η συγκροτημένη προσωπικότητά του, η φυσική ευγένεια και απλότητα των τρόπων του, η διεισδυτική σκέψη του και η σαφήνεια του λόγου του. Έκτοτε επεδίωξα να έχουμε συχνές και πολύωρες συναντήσεις, που άρχιζαν από την οδό Μαυροματαίων, συνέχιζαν ως περιπατητικά σεμινάρια τις απογευματινές ώρες στο παρακείμενο Πεδίο του Άρεως και, συχνά, κατέληγαν στο διαμέρισμα της οδού Μιχαήλ Βόδα, όπου μας περίμενε η κα Νίκη. Ήταν νιόπαντροι τότε με έντονη και έκδηλη την αμοιβαία αγάπη, που αντέχει μια ζωή. Στις συζητήσεις μας η κα Νίκη δεν ήταν αδιάφορη και αρκετές φορές με τις επισημάνσεις της μας προσεγίωνε στην πραγματικότητα της σχολικής τάξης.

Σταθερά θέματα των συζητήσεών μας το παιδί, ο δάσκαλος και οι σχέσεις τους, το άτομο, το πρόσωπο και ο πολίτης, το σχολείο, η εκπαίδευση και η κοινωνία. Όλα αυτά με το διαλεκτικό τρόπο που ήξερε ο Αλέξανδρος Κοσμόπουλος, ως άριστος σωκρατικός Δάσκαλος, να αξιοποιεί εμπλούτιζαν όσα άκουγα στις αίθουσες της Μαρασλείου Ακαδημίας και διάβαζα στα παιδαγωγικά βιβλία

της εποχής.

Επιγραμματικά μπορώ να πω ότι προσέθεσαν μια καινούργια διάσταση που απουσίαζε από τη φοιτητική παιδαγωγική σκέψη μου και, κυρίως, προσέδωσαν όραμα στο ζήλο μου.

Μέχρι τότε πίστευα ότι η Παιδαγωγική ήταν ένα αμάλγαμα γνώσεων και δεξιοτήτων που αφορούν το ΤΙ (= περιεχόμενο) και το ΠΩΣ (= μέθοδος) της διδασκαλίας. Δεν υποψιαζόμουν ότι σημαντικότερο ακόμη στοιχείο της είναι το ΓΙΑΤΙ (=οι επιδιώξεις) και το ΓΙΑ ΠΟΙΟΥΣ (= η κοινωνιολογία) της εκπαίδευσης, διότι θεωρούσα αυτονόητα και δεδομένα τα ζητήματα αυτά. Ο Κοσμόπουλος έκανε τα «αυτονόητα» και τα «δεδομένα» σημείο εκκίνησης των συζητήσεών μας.

Αυτό στην αρχή με δυσκόλεψε αφάνταστα, διότι γκρέμιζε ό,τι με τόση επιμέλεια και κόπους είχα προσπαθήσει να οικοδομήσω μέχρι τότε και, μάλιστα, είχε αρχίσει να παίρνει τη μορφή μιας σπουδαστικής εργασίας με θέμα το «Μεθοδολογικό Πρόβλημα». Τελικά, η αναδόμηση, που ακολούθησε την επώδυνη αποδόμηση, εμπειρείχε τη νέα διάσταση του ΓΙΑΤΙ και με βάση αυτή καθόριζε το ΤΙ και το ΠΩΣ.

Το νέο ερώτημα, όμως, που προέκυψε από την ανασύνταξη των ζητημάτων της Παιδαγωγικής, ήταν με ποιο τρόπο μπορεί ο δάσκαλος να συνταιριάζει σε πραγματικές συνθήκες τάξης το ΓΙΑΤΙ με το ΤΙ και με το ΠΩΣ της διδασκαλίας. Ερώτημα στο οποίο η Σχεσιοδυναμική, το

magnum opus του Κοσμοπούλου, δίνει μια πλήρη και επεξεργασμένη απάντηση, ενταγμένη, βεβαίως, οργανικά μέσα σε ένα ολοκληρωμένο όραμα εκπαίδευσης. Κάτι που, επίσης, απουσίαζε από τη φοιτητική μου σκέψη. Στο σημείο αυτό οφείλουμε να αναγνωρίσουμε ότι και ο έταιρος μεγάλος της ελληνικής παιδαγωγικής σκέψης, ο Χρ. Φράγκος, που τιμάει με την παρουσία του τη σημερινή

εκδήλωση, μελέτησε διεξοδικά τα θέματα αυτά από τη δική του σκοπιά.

Ευχαριστίες στο Δήμο Αμαλιάδας που εξασφάλισε τη «σύνοδο» των δύο μεγάλων της σύγχρονης Ελληνικής Παιδαγωγικής. Συγχαρητήρια στο Δήμο Αμαλιάδας που γνωρίζει να τιμάει τα σημαντικά τέκνα του.

Ηλίας Γ. Ματσαγγούρας

“Ο κύκλος των κερδισμένων ποιητών”

Μάκης Μπαλαούρας

Επαρχία δεκαετίας του '60. Συντηρητική κοινωνία έτσι κι αλλιώς. Ήρθε και η Δικτατορία και το πράγμα έδωσε.

Στο Λύκειο υποχρεωτική η κουκουβάγια, το καπέλο του μαθητή, η βαθιά μπλε ελληνοφανής ποδιά, τα μαλλιά 3 με 5 πόντους μήκος, απαγόρευση κυκλοφορίας μετά τις 8.00 το βράδυ, ακόμα και αν ήσουν εργαζόμενος και το μπακάλικό κατέβαζε τα ρολά στις 8.30 ή στις 9.00.

Κινηματογράφος απαγορευόταν δια ροπάλου. Άντε να πήγαινες στο υπερώο δίπλα στην μπομπίνα ή σ' άλλο κοντινό χωριό που δεν σε εντόπιζε το Α2 του Συλλόγου των καθηγητών.

Εμείς, παρέα φίλων, που παραμείναμε μέχρι σήμερα, παρά τις τραυματικές απώλειες της ζωής, ασφυκτιούσαμε. Ποια εκτόνωση; Πολιτική ή κοινωνική;

Το ρίξαμε στη μαγκιά. Μεσ στην τάξη και έξω απ' αυτή. Οι αποβολές έπεφταν βροχή. Ο ευτελισμός μόνιμος. Πλάκες στους συμμαθητές και κυρίως στους εχθρούς, τους καθηγητές. Σ' όλους. Αν και κάποια στιγμή υπήρξε εξαίρεση.

Ο “κουλοχέρης”, ο Μ. Νικολαΐδης, που ήλθε από την Αίγυπτο και όλο το σχολείο τον σεβόταν. Σταγόνα στον ωκεανό της παιδαγωγικής του Λυκείαρχη και των ομοϊδεατών καθηγητών.

Κάποια στιγμή, μας πληροφόρησαν ότι ήλθε νέος καθηγητής θρησκευτικών. “Ωραία”, είπαμε, “θα ανανεωθεί το ρεπερτόριο της μαγκιάς”.

Δευτέρα μεσημέρι, να βράζει η αντίθεση νιότη μας. Μάθημα θρησκευτικών.

Καλημέρα, είπε. Εν χορώ όλοι γελώντας, καλημέρα. Λέγομαι τάδε, το μάθημα που θα κάνουμε μαζί είναι τα θρησκευτικά. “Χαρήκαμε”, είπαμε από μέσα μας.

Σήμερα θα συζητήσουμε για την αυτοκτονία, για τις αιτίες που οδηγούν τον άνθρωπο σ' αυτήν και πως την έχουν αντιμετωπίσει οι διανοητές”.

“Τι μας λέει τώρα;”, σιγομουρμούρησαμε. “Αφού το κεφάλαιο που είχαμε σήμερα είναι για τα άμφια του αρχιμανδρίτη”.

Μας είπε διάφορα, ακόμα επί του θέματος. Εμείς χάναμε το έδαφος. “Είναι περίεργος, θέλει να μας τη φέρει”, σιγομουρμούρησαμε μεταξύ μας.

Ξαφνικά μας λέει, “ποιος ή ποια θέλουν να μελετήσουν και να παρουσιάσουν το θέμα αυτό;”. Μεγαλοπρεπής σιωπή που έκρυβε αμηχανία. “Τι θέλει πάλι ετούτος;”

“Ποιος είναι ο κύριος Μπαλαούρας;”, ρώτησε. “Α, τον μπαγάσα, βάζει και το κύριος μπροστά. Το πάει λάου λάου να μου τη βγει”, σκέφτηκα. Το ίδιο και οι άλλοι. Έδωσα τα διαπιστευτήριά μου σηκώνοντας βαρύθυμα το χέρι μου.

“Έχω ακούσει πολλά για σας”, συνεχίζει. Και κύριος και στον πληθυντικό. Μεγάλος λάκος στη φάβα.

“Μήπως, κύριε Μπαλαούρα, μπορείτε να ασχοληθείτε με το θέμα;”, ρωτά.

Ξεφτίλα! Εκεί που περίμενα σκαιά αντιμετώπιση, με κτυπά στο φιλότιμο. Θα μου τη φέρει μ' άλλο τρόπο από τους παραδοσιακούς, σκέφτηκα.

“Τι να κάνω;” απάντησα ράθυμα. “Θα δούμε. Ωραία”, είπε. “Αν θέλετε να σας πω πηγές, είμαι στη διάθεσή σας”. Μας δουλεύει χοντρά, σιγοψιθυρίσαμε.

Στο διάλειμμα με περίμενε, εγώ το' παιζα καθυστέρηση, μαζεύοντας τα πράγματά μου. Όχι πολλά πολλά, μην εκτεθούμε παραπάνω.

Το απόγευμα εξαφανίστηκε από την παρέα, ούτε μπάλα, ούτε βόλτα με τα μηχανάκια, ούτε

καν στο μπακάλικο. Με προφυλάξεις χώθηκα στη δημοτική βιβλιοθήκη που την είχα δει φευγαλέα όταν έκαιγαν τα αντιεθνικά βιβλία. Σαν πρώτη παράνομη επίσκεψη σε γιάφκα, μου φάνηκε αργότερα.

Τρεις, τέσσερις μέρες κράτησε το μαρτύριο. Όσοι δεν με ειρωνεύονταν, νόμιζα ότι συνωμοτούσαν. Ακόμα και οι γονείς μου. Έπιανα τον πατέρα μου να σιγοψιθυρίζει στη μάνα μου κοιτάζοντάς με σαν να περνούσα ξαφνική και δύσκολη αρρώστια.

Ήλθε η ώρα της παρουσίασης της “εργασίας” μου περί αυτοκτονίας. Κάπου θα την έχω στοιβάξει μαζί με άλλα πολύτιμα χαρτιά, θυμάμαι όμως ότι αναφερόμουνα όχι μόνο σε κοινωνιολόγους και φιλοσόφους αλλά και σε ποιητές. Τότε γνώρισα τον Καρυωτάκη και τον Λαπαθιώτη...

Ο κ. Κοσμόπουλος σηκώθηκε από την έδρα ζητώντας να πάω εγώ να την παρουσιάσω. Ξεπέρασα την αμηχανία μου. Όλη η παρέα βίωνε ότι κάτι πρωτόγνωρο συνέβαινε. Νιώσαμε διαφορετική αντιμετώπιση, ως άνθρωποι με προσωπικότητα και δυνατότητες.

Ο μεγαλύτερος της παρέας, δυο χρόνια τον είχαν αφήσει στην ίδια τάξη για να σιτέψει, μου είπε “πρέπει να πάρεις δίπλωμα” και εγώ τον ρώτησα αν είμαι ικανός, αυτός μου είπε, “εύκολο πράγμα, μερικά μαθήματα στην Αμαλιάδα, ένας φίλος έχει σχολή οδήγησης!”.

Το ίδιο, περίπου, μου είπε και ο κ. Κοσμόπουλος που πια κουβέντιαζα μαζί του χωρίς συμπλέγματα. Μου άνοιγε νέους ορίζοντες, νέους κόσμους, νέες προοπτικές. Για τον κόσμο, για τους ανθρώπους, για την αδικία, για μια δύσκολη διαδρομή, συναρπαστική όμως.

Εκ των υστέρων σκέφτομαι ότι στο βάθος των ώριμων απόψεών μου, προφανώς είχαμε διαφορές. Και λοιπόν; Λεπτομέρειες διαδρομής στον ίδιο στόχο. Για κοινωνία, για κόσμο δίκαιο και διαφορετικό.

Ήλθε ο Ιούλιος και βγήκαν τα αποτελέσματα της τάξης μου, της Γ' Λυκείου. Απ' όλη την παρέα ένα δύο διασώθηκαν. Εγώ έμεινα μετεξεταστέος σε 5 μαθήματα, ακόμα και στην Κοσμογραφία!

Ο Κοσμόπουλος όμως κοντά μας, ακόμα και όταν σκορπιστήκαμε στην Αθήνα.

Στο τέλος του επόμενου καλοκαιριού, περιμέναμε τα αποτελέσματα των εισαγωγικών στα Πανεπιστήμια. Ένωθα σίγουρος ότι θα μπω στη σχολή που ήθελα, την ΑΣΟΕΕ. Το βράδυ που εστάλησαν τα αποτελέσματα ο πατέρας μου έδειχνε ιδιαίτερα ανήσυχος και νευρικός. Πήρε

μερικούς συγγενείς του στην Αθήνα να μάθουν από εφημερίδες τι έκανα.

Αργά το βράδυ ο μπάρμπα Γιάννης του απέναντι ξενοδοχείου βγήκε στο δρόμο φωνάζοντας “τηλεφώνησε ο Άλκης από την Αθήνα. Ο Μάκης μπήκε και σε καλή σειρά”.

Με τα σημερινά δεδομένα ψιλοξενύχτησα. Το πρωί γύρω στις 9.00 το κουδούνι του σπιτιού χτυπά συνεχώς. Ανοίγει η πόρτα και μπουκάρουν μέσα 10 15 μαθητές της Γ' Λυκείου και με συγχάιρουν ασπάζοντάς με. Την ομάδα των απρόσκλητων χαρούμενων επισκεπτών την έκλεινε ο Κοσμόπουλος.

Τους έφερε εκεί για να τους δείξει το τι καταφέρνει μια άλλη προσέγγιση των ανθρώπων, που τη γράφουν τα βιβλία αλλά την κάνουν πράξη άνθρωποι με μεράκι και πίστη.

Αν μπορούσαν οι Κοσμόπουλοι να πήγαιναν στις Αμάρυνθους δεν θα κατρακυλούσαμε στο κακού τη σκάλα.

Βρισκόμασταν πια όλο και πιο αραιά. Στις πρώτες συναντήσεις μου έδωσε και βιβλία του Πεσταλότσι, ενός από τους πρωτοπόρους της παιδαγωγικής. Αργότερα έμαθα ότι έγινε καθηγητής του Πανεπιστημίου της Πάτρας ~~δι δ ά σ κ ο ν τ α ς τ ο μ ά θ η μ α τ η ς~~ “σχεσιοδυναμικής”.

Έψαξα από δω και από κει, βρήκα ότι η σχεσιοδυναμική αναφέρεται στη δυναμική των ανθρώπινων σχέσεων. Αυτό δίδαξε πρώτα στο Λύκειο Λεχαινών ή μάλλον έκανε την ουσιαστική διατριβή του.

Όταν είδα το φιλμ “Ο κύκλος των χαμένων ποιητών” οι ομοιότητες πάρα πολλές. Συντηρητικό σχολείο, παιδαγωγική δασκαλοκεντρική που θεωρεί τον μαθητή ως αντικείμενο άσκησης αυταρχισμού για να καταπνίξει τις φυσικές έλξεις του. Ο καθηγητής Κίτινγκ ενθάρρυνε τους μαθητές του να “αδράξουν τη μέρα” και να “ρουφήξουν το μεδούλι της ζωής”.

Και οι διαφορές όμως σημαντικές. Ο Κοσμόπουλος έβγαλε από τον μαθητή τον αυτοσεβασμό και την αυτοπεποίθηση. Η κατάληξη του φιλμ είχε τραγικό τέλος. Του Κοσμόπουλου το έργο της ζωής του έχει “χάπι έντ”.

Ας είναι καλά.

Μάκης Μπαλαούρας

** Το κείμενο αυτό δημοσιεύθηκε στην “ΕΠΟΧΗ” την Κυριακή 12/11/2006

Μιχάλης Ι. Βάμβουκας

Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης

Ο Δήμος Αμαλιάδας τιμά και λαμπρύνει το διήμερο 11-12/11/2006 το έργο και την προσωπικότητα ενός μεγάλου επιστήμονα και εκλεκτού τέκνου του, του ψυχοπαιδαγωγού Αλεξάνδρου Κοσμοπούλου.

Τιμή εξαιρετική και ευχαρίστηση μεγάλη για μένα να μαρτυρήσω και να ευφημήσω στην ομήγυρη αυτή για την προσωπικότητα ενός λαμπρού επιστήμονα, σοφού ερευνητή, εξάιρετου δασκάλου και άριστου Παιδαγωγού. Είμαι τυχερός που "συνάντησα" στη ζωή μου τον Αλέξανδρο Κοσμόπουλο και συνδέθηκα μαζί του με αίσθημα φιλίας και συναδελφικής αγάπης που πρώτος εκείνος μου έδειξε. Και κάθε φορά που συναντιόμαστε απολαμβάνω τη ζωογόνο δροσιά της συντροφιάς και της ανθρωπιάς του.

Η πρώτη μου πνευματική συνάντηση με τον καθηγητή Α. Κοσμόπουλο έγινε στη βιβλιοθήκη του Πανεπιστημίου της Σορβόνης το 1977, όπου βρήκα και μελέτησα την εξαιρετική διδακτορική διατριβή του με τίτλο: *La relation pédagogique à partir de l'œuvre de Pestalozzi* (Η παιδαγωγική σχέση με αφετηρία το έργο του Pestalozzi) όπου την είχε εκπονήσει δέκα χρόνια πριν (1967).

Η πρώτη μου προσωπική συνάντηση και γνωριμία με τον Αλέξανδρο ξεκίνησε τον Αύγουστο του 1984 στο πλαίσιο των εργασιών Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου στο Πανεπιστήμιο Mons-Βελγίου, όπου καθένας μας παρουσίασε πορίσματα ερευνητικών μελετών του. Ήταν εκεί με την ακούραστη σύντροφο της ζωής του, τη Νίκη. Έκτοτε τρέφω μια ξεχωριστή εκτίμηση και συναδελφική αγάπη για τον άνδρα και το ψυχοπαιδαγωγικό συγγραφικό του έργο για τα οποία θα προσπαθήσω να μαρτυρήσω όπως τα έχω νιώσει.

Η ψυχοπαιδαγωγική ακτινοβολία του Αλεξάνδρου Κοσμοπούλου σκέπασε από νωρίς τον ελληνόφωνο χώρο και απλώθηκε στο χώρο της Ευρώπης. Η προσφορά του στην ανάπτυξη των Επιστημών της Αγωγής στον τόπο μας τον έχουν υψώσει στην πρώτη σειρά των μελετητών και ερευνητών του πεδίου της Αγωγής και της

Ψυχοπαιδαγωγικής. Δικαιολογημένα ο Δήμος Αμαλιάδας τιμά και ευφημεί το εκλεκτό τέκνο του, που διακόνησε την Παιδεία και την Εκπαίδευση ως καθηγητής του Πανεπιστημίου Πατρών.

Με το έργο του αγωνίζεται για τον προσδιορισμό της ποιότητας των σχέσεων που παιδαγωγούν το πρόσωπο του μαθητή και για την αναγνώριση ενός σχολείου που υπηρετεί τον Άνθρωπο. Από την Παιδαγωγική του Προσώπου ως τη *Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική του Προσώπου* (1983 και 1990) με ενδιάμεσο *Το Σχολείο Πέθανε, Ζήτη το Σχολείο του Προσώπου* (1990), ο Α. Κ. ανατέμνει το παιδαγωγικό ενέργημα ως πλέγμα δυναμικών σχέσεων ανάμεσα στο δάσκαλο και το μαθητή. Αναζητά και προσδιορίζει τη γνησιότητα και αυθεντικότητα όπως διαγράφεται ανάμεσα στον πλατωνικό παιδαγωγικό έρωτα και την Πεσταλότσια Αγάπη. Μας διαγράφει και μας προτείνει μια γνήσια και σωστή σχέση με τον παιδαγωγούμενο και αναθεωρεί την παιδαγωγική πρακτική με κριτήριο αυτή τη γνήσια παιδαγωγική σχέση. Εγκαθιδρύει την Παιδαγωγική του Προσώπου ως σχέση και συνάντηση.

Ό, τι έχει γράψει θα είναι πάντα επίκαιρο. Τον δικαιώνει και τον καταξιώνει. Δεν ευτέλισε τον εαυτό του λόγω ή έργω. Ως γνήσιος πνευματικός άνθρωπος δεν θορυβούσε. Δημιουργούσε αυθύπαρκτα και αθόρυβα.

Αν η αξία του ανθρώπου όπως γράφει ο Ν. Καζαντζάκης δεν είναι η νίκη, παρά ο αγώνας για τη νίκη, ο Αλέξανδρος Κοσμοπούλος δείχνει διαρκώς την αξία του με τη ζωή και το έργο του που είναι ένας διαρκής αγώνας για τη Νίκη, την αλλαγή του Σχολείου σε Σχολείο του Προσώπου.

Ένα από τα πολλά πρόσωπα που ενοικούν στη μνήμη μου αλλά από τα λίγα που ενοικούν στην καρδιά μου είναι ο Αλέξανδρος. Με την ευγένεια και την απλότητά του με σκλάβωσε και μετά με την αγάπη του την πατρική, τη συναδελφική με κατέκτησε. Ο Α. Κ. είναι πρώτα "άνθρωπος" και "παιδαγωγός" και ύστερα "δάσκαλος". Δεν είναι δύσκολο να γίνει κανείς δάσκαλος. Το δύσκολο

είναι να γίνεις και να είσαι παιδαγωγός. Δύσκολο δεν είναι να διδάσκεις. Το δύσκολο είναι να παιδαγωγείς. Και ο Α. Κ. είναι δάσκαλος και παιδαγωγός.

Η παιδαγωγική του ουσία εκφράζεται με μια ήρεμη συνέπεια, μια ιδανική πραότητα, μια ευγένεια ψυχής, ένα ανθρώπινο φέριμο, μια πηγαία καλοσύνη, μια αυθόρμητη ψυχική αναλαμπή. Είναι για μένα στοιχεία της προσωπικότητάς του, που εξομολογητικά σήμερα μαρτυρώ, τα οποία με σαγήνεψαν από την πρώτη μας προσωπική συνάντηση γνωριμίας πριν 22 χρόνια και ενισχύθηκαν και παγιώθηκαν από τις κατά καιρούς συναντήσεις και συζητήσεις μας.

Πιστεύω ότι ο Α. Κ. δεν πρέπει να έχει εχθρούς γιατί είναι δίκαιος, αμερόληπτος, ακέραιος. Είναι ευγενής, προσηνής, μείλιχος, ανεξίκακος. Είναι ένα θερμοκήπιο καλοσύνης και ευγένειας, ένα κεφαλόβρυσο πατρικής αγάπης για το συνάνθρωπο και παιδαγωγικής αγάπης (έρωτα) για τους φοιτητές του. Με την παρουσία του δημιουργεί γλυκιά και ζεστή ατμόσφαιρα γιατί ακτινοβολεί ζεστασιά και καλοσύνη. Ως ηθικός άνθρωπος δεν είναι αδιακρίτως καλός. Είναι όμως υπεύθυνος και αυστηρός. Πρότυπο των ολίγων και όχληση των πολλών.

Η καρδιά του είναι μια αδιάκοπη λαχτάρα για τον εκπαιδευτικό, την Πατρίδα, για καθετί το ωραίο και τ' αληθινό. Ακτινοβολεί με το ήθος, τη λεπτότητα των τρόπων του, την αβρότητα της συμπεριφοράς του. Με το λόγο του και το έργο του μας διδάσκει και εμπνέει το σεβασμό στην αλήθεια και στην επιστήμη και την αγάπη στον άνθρωπο.

Επί τέσσερις και πλέον δεκαετίες, μια ζωή, ο Α.

Κ. εκπαίδευσε, μόρφωσε, επιμόρφωσε και εξακολουθεί να τα κάνει, δεκάδες χιλιάδων δασκάλων και καθηγητών στους οποίους μετέδωσε και μεταδίδει τα φώτα των Επιστημών της Αγωγής αλλά και τους παλμούς της παιδαγωγικής του καρδιάς με τη διδασκαλία του από την έδρα, την αδιάκοπη συγγραφική του δράση, με το φωτεινό του παράδειγμα και με το "είναι" του. Ανεξίτηλα έχει αφήσει τα ίχνη του σε συνεργάτες του και φοιτητές του.

Θα μπορούσα και άλλα πολλά να μαρτυρήσω για τον τιμώμενο άνδρα. Όμως λόγω στενότητας χρόνου περιορίζομαι στις αδρές αυτές γραμμές.

Τελειώνοντας θέλω να σου πω Αλέκο πως σε καμαρώνω γιατί πέτυχες πολλά και υψηλά. Έφτασες εκεί που άλλοι δεν μπόρεσαν ή δεν πρόφτασαν να φτάσουν. Ανέβηκες ψηλά, στην κορυφή όπου έταξες στον εαυτό σου να ανέβει. Πιστεύω ότι δικαιούσαι να επαναλαμβάνεις τα λόγια ενός άλλου ακαδημαϊκού δασκάλου και λογοτέχνη μας, του Παντελή Πρεβελάκη, με τα οποία κλείνει το λυρικό ποίημα του "Ο Νέος Ερωτόκριτος" όπου λέει:

Σ' ευχαριστώ και σε τιμώ, θε μου, συνεπαρμένος σαν θεριστής ως το λαιμό στο γέννημα χωμένος

Στο Νου μου χάρισες το φως, Αγάπη στην καρδιά μου

κι ένιωσα μες στη χτίση σου, το μάτι σου σαν να 'μουν.

Μιχάλης Ι. Βάμβουκας
Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης

Αθανάσιος Γκότοβος, Παναγιώτης Παπακωνσταντίνου

Αγαπητοί σύνεδροι,

Για λόγους ανεξάρτητους της θελήσεώς μας, δεν μπορούμε να παρευρεθούμε στη σημερινή εκδήλωση στην οποία τιμάται ένας σημαντικός παιδαγωγός της Ελλάδας και για μας ένας ξεχωριστός φίλος και συνάδελφος, ο καθηγητής Αλέξανδρος Κοσμόπουλος. Η σκέψη μας, όμως, είναι μαζί σας στην αίθουσα

όπου γίνεται η εκδήλωση για να τιμηθεί ένας κορυφαίος διδάσκαλος της Παιδαγωγικής, το έργο του οποίου έχει αφήσει έντονα τα ίχνη του στη σύγχρονη παιδαγωγική σκέψη. Σε ένα σχολείο που κινδυνεύει να ξεχάσει αν δεν έχει ξεχάσει ήδη- την παιδαγωγική του αποστολή, σε μια κοινωνία που πλανεμένα πιστεύει ότι μπορεί κανείς να βρει υποκατάστατο για την ποιότητα της ανθρώπινης σχέσης ψάχνοντας στις

αποθήκες των καταναλωτικών συμβόλων, το έργο του Αλέξανδρου Κοσμόπουλου είναι πάντοτε επίκαιρο και η επιμονή του στην ανάγκη για την καλλιέργεια της παιδαγωγικής σχέσης αποδεικνύεται με δραματικό τρόπο προφητική. Η Πελοπόννησος τιμά σήμερα ένα πνευματικό της τέκνο για την προσφορά του στην ελληνική παιδαγωγική και εκπαίδευση. Στην τιμή αυτή συμμετέχουμε και εμείς ως συνάδελφοι, εγκάρδιοι φίλοι αλλά και μαθητές, και του ευχόμαστε η νέα περίοδος στη ζωή του, μακριά

από την πανεπιστημιακή τύρβη, να είναι εξίσου δημιουργική και παραγωγική.

Αθανάσιος Γκότοβος,

*Καθηγητής Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο
Ιωαννίνων*

Παναγιώτης Παπακωνσταντίνου,

*Καθηγητής Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στο
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων*

Αργυρόπουλος Β.

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Διάβασα πολλές φορές το μήνυμα που μας στάλθηκε για τη συμμετοχή μας στο πρόγραμμα της εκδήλωσης προς τιμήν του κ. Αλέξανδρου Κοσμόπουλου. Εκεί που προβληματίστηκα είναι στη φράση «Η αναφορά σας λοιπόν στον κ. ΑΛΕΞΑΝΔΡΟ ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟ ΑΣ ΕΙΝΑΙ ΣΥΝΤΟΜΗ (το «ας είναι σύντομη» με κεφαλαία). Σκεφτόμουν λοιπόν πώς είναι δυνατόν να είναι σύντομη; Βέβαια οι λόγοι είναι καθαρά λειτουργικοί και απόλυτα κατανοητοί αλλά πώς μπορείς να είσαι σύντομος με γεγονότα και καταστάσεις που σε βρήκαν κατάστηθα και ουσιαστικά έγραψαν ιστορία; Το επιστημονικό έργο του κ. Κοσμόπουλου έχει κέντρο βάρους τη σχεσιοδυναμική παιδαγωγική του προσώπου και αναπτύσσεται σε πολλούς άξονες όπως υπαρξιακούς, κοινωνικούς, παιδαγωγικούς, γνωσιακούς, και φιλοσοφικούς. Η συνθετότητα του έργου του απαιτεί τη συμμετοχή πολλών γνωστικών πεδίων για την ανάλυση του.

Το τρίσημο της προσφοράς του αποτελείται από τη «σχέση», την «επικοινωνία» και τη «συνάντηση». Πρόκειται για έννοιες που ανέπτυξε σε βάθος και «τόλμησε» να προτείνει και τρόπους εφαρμογής τους μέσα από την παιδαγωγική πράξη όπως για παράδειγμα το σχεσιοδυναμικό μαθησιακό μοντέλο. Ο ίδιος δεν κινήθηκε μόνο σε θεωρητικά επίπεδα, σήκωνε τα μανίκια, όπως χαρακτηριστικά έλεγε και βουτούσε με δέος μέσα στη ψυχή του παιδιού. Μια συνώνυμη έκφραση της παιδαγωγικής που δίδασκε, όπως έλεγε ο ίδιος, είναι η «ξεμπρατσωμένη παιδαγωγική». Μου άρεσε

πολύ τότε αυτός ο χαρακτηρισμός και θα τον θυμάμαι πάντα.

Το τρίσημο, όπως ανέφερα και παραπάνω αποτελεί και πυρήνα ανάπτυξης του έργου του και επιμερίζεται σε πολλούς άξονες κατηγοριοποίησης και ανάλυσης. Η πεμπτουσία αυτού του τρίσημου πυρήνα είναι το ένα και μοναδικόν «σημείον», το Πρόσωπο. Η έννοια του Προσώπου, όπως αναπτύσσεται στο έργο του κ. Κοσμόπουλου, παίρνει συμπαντικές διαστάσεις, θα έλεγα υποστατικές διαστάσεις και ως εκ τούτου αποτελεί τη μόνη αυθεντική αλήθεια και ελευθερία που αξίζει το άτομο να παλεύει για αυτή, έστω και αν αυτή η πάλη αγγίζει τα όρια της υπέρβασης.

Όταν φοιτητές τότε του Μαθηματικού τμήματος του Παν/μιου Πατρών, ήρθαμε σε κοινωνία με αυτές τις αλήθειες, ταραχτήκαμε. Ήταν μια παιδαγωγική τοπολογία πολλών διαστάσεων που δεν είχαμε ποτέ σκεφτεί, που δεν είχαμε ποτέ νιώσει.

Από τότε έχουν περάσει πολλά χρόνια. Το έργο του Κοσμόπουλου αποκτά την αξία του επίκαιρου, του διαχρονικού και είμαι σίγουρος πια ότι το έργο του τον ξεπερνά.

Το θαυμαστό και απορίας άξιον είναι ότι μέσα από τη γραφή του ο Κοσμόπουλος αναδύεται πάντα ο ίδιος, ένας σύγχρονος εραστής της αναζήτησης για γνήσια και αυθεντική παιδαγωγική σχέση η οποία γεννιέται και αναπτύσσεται μέσα από το διάλογο.

Έτσι λοιπόν τόσο το περιεχόμενο του έργου του όσο οι τοπικές διαστάσεις και χρονικές συγκυρίες που σηματοδότησαν την ανάδυση

τέτοιου έργου, μετέτρεψαν τον Κοσμόπουλο από καθηγητή σε Δάσκαλο. Είναι όπως φαντάζομαι ό,τι όλοι θα συμφωνούμε τίτλος τιμής. Πολλοί οι καθηγητές, λίγοι οι Δάσκαλοι...

Όσο για εμάς, για εμένα, δε σταμάτησε ποτέ η επικοινωνία μας. Υπάρχει ένας διάλογος που «εργάζεται» την επικοινωνία μας σε πολλά επίπεδα. Τα πιο συναρπαστικά λόγια ήταν και θα είναι πάντα εκείνα της σιωπής. Μέσα σε αυτά τα λόγια που άλλοτε ήταν ενδεδυμένα με επιστημονικό λόγο, άλλοτε με φιλοσοφικό και άλλοτε με χιουμοριστικό/πειρακτικό συναντηθήκαμε, συνεργαστήκαμε και

μοιραστήκαμε Στιγμές Αλήθειας.

Σε ευχαριστώ Δάσκαλε, σε ευχαριστώ για τον οβολό σου στην επιστήμη και ειδικότερα στην παιδαγωγική σκέψη. Θέλω να παραμείνεις πάντοτε Δάσκαλος στο Σχολείο του Προσώπου, με τα μανίκια σηκωμένα, με το βλέμμα σου υγρό, "παρών" σε κάθε Στιγμή, "παρών" σε κάθε αρχή και τέλος.

Με βαθιά εκτίμηση
Βασίλειος Αργυρόπουλος
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής

*Αλέκο μου αγαπητέ,
Να υγιάνεις, να ευτυχείς, να χαίρεσαι και να απολαμβάνεις τα αγαθά των αγώνων σου και των κόπων σου. Να υγιάνεις, για να εξακολουθείς να δημιουργείς, να εμπνέεις και να καθοδηγείς μικρούς και μεγάλους με τη σύνεση, την καλοσύνη, την πείρα και τη σοφία σου, την ευγένεια, το μέτρο και το είναι σου.*

Τάκης Πανουτσόπουλος

Δάσκαλος

Με τον Καθηγητή, συναντηθήκαμε σε ένα επιμορφωτικό για δασκάλους πρόγραμμα εξομοίωσης που πραγματοποιήθηκε στον Πύργο την περίοδο 2004-2005. Από την πρώτη στιγμή ένιωσα να με κυριεύει ένα πάθος για επικοινωνία και σχέση μαζί του! Με αποδέχτηκε ακριβώς όπως ήμουν και μου το έδειξε-απέδειξε στην πράξη! Η διδασκαλία του, συγκλονιστική! Ένα ολόκληρο τμήμα δασκάλων κρεμόταν από τα χείλη του προσπαθώντας να ρουφήξει κάθε τι στο οποίο αναφερόταν! Με ηρεμία, χιούμορ και τακτική, μας οδήγησε όπου ήθελε, «μη-οδηγώντας»!

Βέβαια, η φήμη του που προϋπήρχε πριν ακόμη εμφανιστεί στην αίθουσα, τον είχε ήδη επιβάλλει σε μας!

Έδειξε αμέσως με την παρουσία του, ότι:

Μπορούσε να ακούει με προσοχή τον άλλο και να κατανοεί με οξυδέρκεια και λεπτότητα, βήμα με βήμα, τις κινήσεις της σκέψης, του σώματος και του συναισθήματος του άλλου! Η τέχνη του να αφουγκράζεσαι, να ακούς προσεκτικά, ώστε όχι μόνο να μην παραποιείς τα ακουόμενα, αλλά να τα αισθάνεσαι στις συναισθηματικές και



σημσιολογικές τους διαστάσεις για το άτομο, δε διδάσκεται καν στην εκπαίδευση των παιδαγωγών και των ψυχολόγων! Είναι όμως ο ακρογωνιαίος λίθος της «εμπαθητικής» στάσης και συμπεριφοράς! Ο Καθηγητής, μας έδειξε ότι διαθέτει πλούσια empathy («μέθεξη»), όπως επίσης ότι διαθέτει πολύ γερές άγκυρες στο

ψυχολογικό του σκάφος, ώστε να παραμένει ο εαυτός του από τη μια, και, από την άλλη να κινείται με ευκολία και επιδεξιότητα στους πολύριζους μαιάνδρους της ψυχής του άλλου!

Είναι από τους ανθρώπους που έχει πάντα κάτι σημαντικό και αξιόπιστο να πει!

Αυτό που λέει, -βαθύ και σοφό-, το αισθάνεται, το έχει βιώσει ο ίδιος, είναι δικό του!

Ο τρόπος που λέει κάτι, με ήρεμη αλλά σίγουρη φωνή συνάμα, χαμηλό τόνο, βλέμμα που αισθάνεται ότι σε αναδεικνύει ως πρόσωπο, βλέμμα υγρό που το νιώθεις δικό σου, βλέμμα που νιώθεις ότι σε αποδέχεται και το αφήνεις να σε οδηγήσει χωρίς να νιώθεις ότι σε θίγει, αυτός ο τρόπος είναι, αν μη τι άλλο, συναρπαστικός και διεγερτικός!

Όταν συζητούσαμε στο μάθημα, έδινε την εντύπωση πως δεν είχε δικές του απόψεις, επειδή καθόταν και σε άκουγε με πολλή προσοχή! Με το λόγο του αλλά και με τη σιωπή του σε έκανε να νιώθεις πως γι αυτόν έχεις

μοναδική αξία και, επίσης, έδινε εμπιστοσύνη και αξία στην εμπειρία σου!

Διαλέγεται μαζί σου ΔΙΟΤΙ ΑΝΑΖΗΤΑΕΙ ΚΑΙ Ο ΙΔΙΟΣ ΤΗΝ ΑΛΗΘΕΙΑ και δεν την επιβάλλει, δεν την προσφέρει, αλλά τη συνερευνά...

Είναι παραδεκτός από τους μαθητές του ως προσωπικότητα, ως παιδαγωγός και ως Δάσκαλος. Τον αναζητούσαμε, ως νέοι, γιατί δεν τον βλέπαμε μόνο σα θελκτικό ενήλικο, αλλά σα Δάσκαλο-πρόσωπο που το παραδεχόμαστε.

Τον αισθανόμαστε σα σημαντικό για τη ζωή μας πρόσωπο, ως πρόσωπο αναφοράς που το υπολογίζουμε, που «μετράει» για μας. Είναι ένα πρόσωπο, του οποίου αισθανόμαστε τη στοργή προς το άτομό μας!

Νομίζω ότι αυτό που νιώσαμε πολλοί από μας ήταν ένα είδος υπαρξιακής «συνάντησης» μαζί του, δηλαδή μια «συνάντηση» που μας βοήθησε να είμαστε ο αληθινός εαυτός μας!

ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΣ ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ
Ψηφίδες μνήμης μιας μαθητείας

Αθανασόπουλος Παναγιώτης

Διδάκτορας των Επιστημών της Αγωγής

Αιδεσιμώτατε, κύριε Νομάρχη, κύριε Δήμαρχε, εκλεκτοί προσκεκλημένοι, αγαπητέ Δάσκαλε, κυρίες και κύριοι,

Αισθάνομαι χαρά, συγκίνηση, αλλά και ιδιαίτερη τιμή, γιατί η Οργανωτική Επιτροπή του Συμποσίου με προσκάλεσε να μοιραστώ μαζί σας σημαντικές προσωπικές στιγμές που συνδέονται με τον καθηγητή Αλέξανδρο Κοσμόπουλο και να γευτώ συνάμα ως αντίδωρο το μεστό λόγο και τα πηγαία συναισθήματα ανθρώπων που τον γνώρισαν και συνδέθηκαν προσωπικά μαζί του.

Την ύπαρξη του καθηγητή Αλέξανδρου Κοσμόπουλου και την παιδαγωγική του θεώρηση πληροφορήθηκα για πρώτη φορά το 1984 από καθηγητή μου στην Παιδαγωγική Ακαδημία Τρίπολης. Η αγάπη μου για τα Μαθηματικά με οδήγησε στο Μαθηματικό τμήμα του Πανεπιστημίου Πατρών την ίδια χρονιά. Εκεί τον αναζήτησα, γιατί αισθανόμουν ότι η θεωρία του ταίριαζε στη δική μου προσωπικότητα και με ενδιέφερε να την



σπουδάσω. Παρακολούθησα τελικά όλα τα μαθήματά του με ιδιαίτερη προσοχή και ξέρετε γιατί; Από τα πρώτα μαθήματα είχα την αίσθηση ότι απέναντί μου είχα έναν άνθρωπο που είχε εμπειρία προσωπική. Δεν μιλούσε ακαδημαϊκά για να μας σαγηνεύσει με τις γνώσεις του. Φαινόταν μια αγωνία να μοιραστεί μαζί μας μια Αλήθεια που είχε βρει, τη ζούσε και ήλπιζε με αυτή να αντιπαχθεί στο άσχετο είτε

αυτό αφορούσε τις προσωπικές σχέσεις, είτε τη σχέση με τη γνώση. Αυτό που με κράτησε κοντά του, γιατί είδα ότι πρόκειται για μια ξεχωριστή προσωπικότητα, ήταν το γεγονός ότι υπήρχε συνέπεια λόγων και πράξεων. Για αυτό το λόγο, πολλές φορές προσπαθούσα να γνωρίσω και να κατανοήσω το λόγο του μέσα από τις πράξεις του. Το χιούμορ του, η αμέριστη εμπιστοσύνη, η ειλικρίνεια, η καλοσύνη, η προσοχή και ο χρόνος που μου διέθεσε σε δύσκολες στιγμές ήταν η έμπρακτη σπουδή μιας γνήσιας και προσωπικής σχέσης.

Όταν, κατά την εκπόνηση της διδακτορικής διατριβής μου, μου εμπιστεύτηκε τη μελέτη του Σχεσιοδυναμικού Μοντέλου Διδακτικής Εργασίας, άρχισα να ανακαλώ όλα τα βιώματα που είχα ως μαθητής του και να τα συσχετίζω με την καθημερινή μου εκπαιδευτική πράξη. Ένιωθα ότι είχα βιώσει αυτό το μοντέλο αρχικά ως μαθητής του και αυτό μου έδινε σιγουριά ότι βρίσκομαι σε καλό δρόμο. Κάθε συνάντηση μαζί του στο πλαίσιο της εκπόνησης της διατριβής ήταν ένα καλό μάθημα για το τι π.χ. σημαίνει «διευκολυντής», «παρουσία», «θετική αποδοχή» κ.ά. Μεγάλη εντύπωση μου έχει κάνει το πως αντιμετώπιζε τις αρχικές ιδέες που με ορμητικό, έως και εγωιστικό, τρόπο του εξέφραζα. Με ηρεμία και με παιδική αφέλεια, θα έλεγα, μου έθετε απλά ερωτήματα που όμως η απάντησή τους χρειαζόταν μια ολόκληρη ανασυγκρότηση των αρχικών μου θέσεων. Συνάμα, αντί να εκνευρίζεται με τη στάση μου, φαινόταν να χαίρεται την ειλικρινή έκφραση σκέψεων και συναισθημάτων και την άνεση που ένιωθα μαζί του. Η προσπάθεια να κατανοήσει τις σκέψεις και τις προθέσεις μου και να αντιληφθεί με πληρότητα το δικό μου πλαίσιο αναφοράς, ούτως ώστε να μπορέσει να με βοηθήσει, γινόταν αντιληπτή από την προσεκτική ακρόαση, τις στιγμές σιωπής για αναστοχασμό, το οξυδερκές βλέμμα του και τις κριτικές

παρατηρήσεις του! Άξια αναφοράς είναι η στάση του να μη θέλει να επιβάλλει την ένταξή μου στο δικό του πλαίσιο αναφοράς, αλλά να προσπαθεί να εντάξει τις παρατηρήσεις του στο δικό μου πλαίσιο. Για παράδειγμα, σε καιρούς που η ποιοτική έρευνα έκανε δειλά βήματα στην παιδαγωγική έρευνα, ο καθηγητής Κοσμόπουλος είχε το θάρρος να με εμπιστευτεί και να με βοηθήσει να χαράξουμε νέους δρόμους σε αυτό το χώρο. Όταν τελείωνε, λοιπόν, κάθε τέτοια συνάντηση, άρχιζε ένας δυνατός σε συναισθήματα και γόνιμος σε αποτελέσματα εσωτερικός αγώνας. Η κατανόηση της προσωπικής μας «σύγκρουσης», επιστημονικής κατά βάση, και η εμβάθυνση του επιστημονικού του λόγου με στόχο να δοθούν απαντήσεις στα βασικά, αλλά πολύ σημαντικά ερωτήματα που είχαν τεθεί στη συνάντηση, είναι δυο από τις πτυχές αυτής της αναζήτησης. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί κάτι που το θεωρώ πολύ σημαντικό για μένα. Είναι η στάση του να οδηγηθώ στην ανεξαρτητοποίησή μου. Από την αρχή με ήθελε ελεύθερο και μη εξαρτημένο από το ρόλο του ή το πρόσωπό του και η στάση του αυτή με δυνάμωσε και με σημάδεψε μετέπειτα ως δάσκαλο.

Ξεκίνησα πριν είκοσι χρόνια να γνωρίσω τον καθηγητή Κοσμόπουλο και τη θεωρία του και τελικά μου δόθηκε η ευκαιρία να γνωρίσω έναν σημαντικό Άνθρωπο με αρχές, αξίες, όραμα, αγώνα και έργο αγάπης που με βοήθησε να επαναπροσδιορίσω πολλές πτυχές της ζωής μου.

Αγαπημένε μου κύριε Αλέκο σε ευχαριστώ για την παρουσία σου στη ζωή μου! Εύχομαι να συνεχίσεις δυναμικά το έργο σου μέσα από την «Εταιρεία Σχεσιοδυναμικής Παιδαγωγικής και Συμβουλευτικής του Προσώπου», καθώς είναι ένα έργο αγάπης και υπέρβασης που το έχουμε όλοι ανάγκη.

Καικιλία Κατσιβαρδά Νικολάου

Πάνω στην ανοιχτή παλάμη μου, μια ψηφίδα. Φτιαγμένη με τα δικά μου υλικά, χρωματισμένη με τα δικά μου χρώματα. Μια ψηφίδα μνήμης όσο και συνύπαρξης και αλήθειας. **Ο Αλέξανδρος Κοσμόπουλος, ο Πανεπιστημιακός, ο**

Συμβουλευτικός, ο Ψυχοπαιδαγωγός, ο Δάσκαλος, ο Άνθρωπος. Μέσα από τα δικά μου μάτια.

Στιγμές αλληλεπίδρασης μέσα στο χρόνο, συναισθήματα, εμπειρίες, βιώματα θα χωρέσουν μέσα σ' αυτήν τη μικρή ψηφίδα και τα

μαύρα σημαδάκια πάνω στο λευκό θα πάρουν μορφή και σχήμα . Θ' αποκτήσουν νόημα και σημασία . Θα γίνουν λέξεις, προτάσεις, έκφραση και λόγος.

Σελίδες ολόκληρες θα μπορούσαν να γεμίσουν με την απλή αναφορά και μόνο των σπουδών του Αλέξανδρου Κοσμόπουλου, της ακαδημαϊκής του πορείας, του διδακτικού και συγγραφικού του έργου. Πολλά σχόλια θα μπορούσαν να γραφούν σχετικά με την Σχεσιοδυναμική Θεώρηση, το έργο της ζωής του, και άλλα ... και άλλα... Δεν είναι όμως αυτό κάτι που θα γίνει μέσα απ' αυτό το κείμενο, αυτή τη στιγμή...Κι αυτό γιατί βραίνονται σε μένα και έρχονται πρώτα κάποια ιδιαίτερα και σπάνια χαρακτηριστικά του Αλέξανδρου Κοσμόπουλου, στα οποία και επιθυμώ να αναφερθώ.

Στις επόμενες λίγες γραμμές , απ' τη δική μου μεριά , θα προσπαθήσω να μιλήσω για το πώς ένας άνθρωπος, ένας δάσκαλος μπορεί να αποτελέσει πρότυπο όντας ο εαυτός του. Για το πώς ένας καθηγητής μπορεί να γίνει πηγή έμπνευσης για τους μαθητές του. Αυτό ήταν και είναι ο Αλέξανδρος Κοσμόπουλος για μένα.

Θέλω να πω για έναν παιδαγωγό που κάνει τα μάτια των μαθητών του να λάμπουν, που τους γεμίζει με γνώσεις, τους δείχνει νέους δρόμους σε ανοιχτούς ορίζοντες και την ίδια στιγμή δίνει τροφή στις ψυχές τους. Τι είναι άραγε τούτο; Ταλέντο; Χάρισμα; Ευλογία; Η ύπαρξη και η παρουσία του προσώπου; Η δύναμη της σχέσης μεταξύ προσώπων ;

Αναφέρομαι σε έναν δάσκαλο με μεγάλη έγνοια και με αγάπη για τους νέους, καινοτόμο, ουσιαστικό, έναν επιστήμονα που άγγιξε και φώτισε ψυχοπαιδαγωγικά ζητήματα καθώς και ζητήματα συμβουλευτικής με ένα νέο φως. Για έναν άνθρωπο με μεγάλη ικανότητα στον γραπτό και προφορικό λόγο, με βαθιά ,



διδασκαλική ματιά.

Μου είναι αδύνατον να μην αναφερθώ στην ευγένεια και στην λεπτότητα των τρόπων του Αλέξανδρου Κοσμόπουλου, καθώς και στην ακεραιότητά του. Ούτε μια στιγμή δεν τον συνάντησα ψεύτικο και χαμένο σε λαβύρινθους συμφερόντων ή τυπικών, επιφανειακών σχέσεων.

Δάσκαλε, στην κατακλείδα αυτού του σύντομου σημειώματος δεν μπορώ παρά να σας απευθυνθώ για να πω, ότι όπου πάω σας έχω μαζί μου, και πως όταν σβήνουν τα φώτα στις κάμαρες του νου μου αντηχούν τα λόγια σας και περπατά η μορφή σας. Για το δώρο της γνώσης του καλού κ'αγαθού, για τις βουτιές στο θεωρητικό και βιωματικό μέρος της προσωποκεντρικής και σχεσιοδυναμικής θεωρίας, για τ' όμορφο ταξίδι, για όλα αυτά που ακόμα δεν ήρθαν...

Ευχαριστώ.

Καικιλία Κατσιβαρδά Νικολάου

Ελένη Αθανασοπούλου

Η πρόσκληση αυτή μου ήρθε ως έκπληξη, ήρθε με ορμητική συγκίνηση και έγινε δεκτή με αίσθημα τιμής κι αμηχανίας...Σαν πρόκληση.

Πώς θα βάλω λόγια σε αυτό το συναίσθημα, σε αυτή τη σχέση που ως τώρα είχα μάθει μόνο να ζω μ' αυτή, να τη νιώθω, να κλείνω τα μάτια μου

και να τη βλέπω με τόσο συγκεκριμένες και ταυτόχρονα τόσο γνώριμες, ζεστές και πολύχρωμες εικόνες...

Φοβήθηκα ότι κάτι θα χάσω, ότι οι λέξεις είναι ελάχιστες, ασήμαντες ίσως... Πάντα αυτό πίστευα για τις λέξεις. Είναι συμβάσεις, έτσι για να μπορούμε να συνεννοηθούμε και να

επικοινωνήσουμε.

Τι να γίνει όμως, που ό,τι έχω ζήσει κι έχω νιώσει κοντά σου, Δάσκαλε, δεν είχε ποτέ πραγματική ανάγκη από λέξεις!;;;

Είμαστε σύμφωνοι, για το θεωρητικό μέρος της διδασκαλίας, τις γνώσεις: Αυτά έχουν λέξεις! Πάρα πολλές! Είναι κι αυτά μέσα μου, είναι όλα εδώ και με στηρίζουν στη δουλειά και τη ζωή μου, στο πώς αντιλαμβάνομαι τον κόσμο, στις σχέσεις μου. Και όλα αυτά είναι εκεί γιατί τα συνάντησα σε ένα ταξίδι, στο οποίο ήσουν πάντα παρών (ακόμα κι όταν δεν ήσουν εκεί με τη φυσική σου παρουσία, ακόμα κι όταν ήσουν εκεί γιατί είχες αγγίξει άλλους που τότε άγγιζαν εμένα, ακόμα και πριν σε συναντήσω). Ήσουν οδηγός σε αυτό το ταξίδι. Κι αυτό το ταξίδι ξεκίνησε πριν περίπου 15 χρόνια. Απίστευτο;

Δεν είναι αυτά, όμως, που άρχισαν τρελό χορό μέσα μου όταν μου ζήτησαν να πω δυο λόγια για σένα, για μας. Πάντα εσύ είχες αυτό το χάρισμα και το βάσανο, να μου δείξεις και με λέξεις όσα μπορούσα μόνο να νιώσω. Μάλλον, γι' αυτό εσένα μόνο νιώθω για Δάσκαλο μου κι εμένα πάντα για μαθήτριά... κοντά σου.

Δε σ' αφήνω να φύγεις από τη ζωή μου, ακόμα και τώρα που δε σε βλέπω πια τόσο συχνά, μ' έχεις ποτίσει, και με αυτό σου το νερό προσπαθώ να ανθίζω, να γυρίζω προς το φως.

Μακάρι να μπορούσα να αγγίξω όλους εδώ μέσα



όπως εσύ άγγιξες τη ζωή μου, να τους χαμογελάσω όπως μου χαμογελάς όταν συναντιόμαστε, να τους κοιτάξω όπως πέρασες το βλέμμα σου μέσα στα μάτια μου!

Δάσκαλε, σ' αγαπάω και σ' ευχαριστώ, μόνο αυτό.

«Τίποτ' άλλο δεν έχω να πω, πιο βαθύ, πιο απλό, πιο μεγάλο...».

Τόσο μεγάλο όταν το νιώθω και τόσο λίγο όπως ακούγεται.

Ελένη Αθανασοπούλου,
Ψυχολόγος - Σύμβουλος

Η ΣΧΕΣΙΟΔΥΝΑΜΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΤΩΝ ΦΥΣΙΚΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ

Ανδρέας Κώπτης

Καθηγητής Φυσικής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση



Τα τελευταία 25 χρόνια, μετά την αποφοίτησή μου από το Πανεπιστήμιο, διατηρήθηκε η επικοινωνία μου με τον Αλέξανδρο Κοσμόπουλο, όμως σε σχετικά αραιά χρονικά διαστήματα. Δεν παρακολούθησα από κοντά την πορεία του όλο αυτό το διάστημα, έτσι, αδυνατώ να αναφερθώ σε πρόσφατα γεγονότα σχετικά με το έργο του. Θα παρακαλέσω όμως να ανεχθείτε μία αναφορά, πριν από 30 χρόνια, από τα φοιτητικά χρόνια και τρία στοιχεία της προσωπικής μου εκπαιδευτικής πορείας.

Το Παιδαγωγικό Σεμινάριο μετά τη Μεταπολίτευση.

Στην αρχή θα σας μεταφέρω στην εποχή του Πολυτεχνείου και της Μεταπολίτευσης. Σε εκείνη την ταραγμένη αλλά πολύ γόνιμη για τα πανεπιστημιακά πράγματα περίοδο, οι φοιτητές του Πανεπιστημίου Πατρών είχαν ζητήσει από τη Φυσικομαθηματική σχολή την πρόσθετη εκπαίδευσή τους σε παιδαγωγικά θέματα με μορφή σεμιναρίου, το οποίο ανατέθηκε στον Αλέξανδρο Κοσμόπουλο, τότε επιμελητή του Φιλοσοφικού σπουδατηρίου. Το παιδαγωγικό σεμινάριο ήταν ανεξάρτητο από το υποχρεωτικό πρόγραμμα σπουδών, λειτουργούσε κάθε Σάββατο μεσημέρι, διαρκούσε περίπου δύο ώρες και το παρακολουθούσαν φοιτητές της Φυσικομαθηματικής αλλά και της Πολυτεχνικής Σχολής. Αν θυμάμαι καλά με αυτή τη μορφή λειτούργησε συνεχώς επί τρία τουλάχιστον χρόνια.

Ο δάσκαλός μας, διευθύνοντας αυτό το σεμινάριο, φρόντιζε να καλλιεργείται μεταξύ των μελών του, κλίμα υπαρκτικού εκπαιδευτικού διαλόγου, αποδοχής της διαφορετικότητας, συνύπαρξης και τελικά συμπόρευσης με τον άλλο και το “άλλο”. Η αλλοίωση που προκαλεί το ξεσπίτωμα του εγώ, η προσέγγιση του διαφορετικού και η επίτευξη του “κοινού” ήταν η κυρίαρχη εμπειρία που βιώνουμε στα πλαίσια εκείνων των συχνά έντονων συζητήσεων.

Στα πλαίσια του Παιδαγωγικού Σεμιναρίου, όσοι το παρακολουθήσαμε, αποκτήσαμε την πρώτη πρακτική εμπειρία αυτού που ονομάζουμε παιδαγωγική σχέση. Η θεωρητική θεμελίωση ακολούθησε στα μαθήματα των παιδαγωγικών και αρκετά αργότερα στα σεμινάρια συμβουλευτικής.

Θα συνεχίσω με τρία στοιχεία της προσωπικής μου εκπαιδευτικής πορείας, όχι μόνο διότι χρωματίζονται από τη μαθητεία “παρά τους πόδας” του δασκάλου μας, αλλά κυρίως, διότι έχουν ευρύτερο εκπαιδευτικό ενδιαφέρον.

A) Σχεσιοδυναμική αξιοποίηση του εργαστηρίου Φυσικών Επιστημών.

Πρόκειται για την προσπάθεια εφαρμογής των αρχών της Σχεσιοδυναμικής στο μάθημα της Φυσικής. Στην καθημερινή διδασκαλία, ειδικά μέσα στο εργαστήριο, χρειάζεται να γίνουν αρκετές προσαρμογές ώστε αυτή να είναι

συμβατή με τη Σχεσιοδυναμική. Η σύνθεση και η καθοδήγηση της εργαστηριακής ομάδας μαθητών, προκειμένου να εξυπηρετεί την ανάπτυξη της παιδαγωγικής σχέσης, εμφανίζει δυσκολίες και απαιτεί προσαρμογές οι οποίες δεν είναι προφανείς στο σημερινό πλαίσιο λειτουργίας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στα πρώτα χρόνια διδασκαλίας μου, επιστημάνθηκαν και αναλύθηκαν δυσλειτουργίες που δεν επέτρεπαν στην παιδαγωγική σχέση να ανθίσει. Επιδιώχθηκαν πρακτικές προσαρμογές σε πολλά επίπεδα, ξεκινώντας από την αξιοποίηση της διδακτέας ύλης και καταλήγοντας στη διευθέτηση του εξοπλισμού και στην εργονομία του χώρου. Έτσι μέσα από τη διδακτική πράξη ωρίμασαν και αποκρυσταλλώθηκαν απόψεις για το σχεδιασμό, την οργάνωση και την αξιοποίηση του σχολικού εργαστηρίου στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ώστε να διευκολύνεται αποτελεσματικά η ανάπτυξη της παιδαγωγικής σχέσης κατά τη λειτουργία του.

B) Ανάπτυξη των εργαστηρίων Φυσικών Επιστημών των Ενιαίων Λυκείων έτσι ώστε να εξυπηρετούν τη σχεσιοδυναμική διδασκαλία.

Οι συγκυρίες βοήθησαν και από το 1996 έως το 2004, πρώτα σε τοπικό επίπεδο στον Πειραιά, και μετά σε εθνικό επίπεδο, έγινε δυνατό να εφαρμοστούν πρακτικά οι δοκιμασμένες απόψεις που αναφέρθηκαν παραπάνω. Έτσι τα εργαστήρια Φυσικών Επιστημών που αναπτύχθηκαν στο σύνολο της χώρας, με χρηματοδότηση του Β' και του Γ' κοινοτικού πλαισίου στήριξης, χαρακτηρίζονται από αρχιτεκτονικό σχεδιασμό, και εργονομία η οποία σέβεται τις αρχές της σχεσιοδυναμικής παιδαγωγικής και συμβάλλει στην εφαρμογή της.

Δεν υποστηρίζουμε πως εφαρμόζεται σε όλα τα εργαστήρια Φυσικής η Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική, ο σχεδιασμός τους όμως είναι τέτοιος ώστε μπορεί να εφαρμοστεί αβίαστα, εφόσον ο καθηγητής έχει τις αντίστοιχες ευαισθησίες.

Γ) Σχεσιοδυναμική καθοδήγηση των ΕΚΦΕ

Το τελευταίο που πρέπει να αναφερθεί είναι η σχεσιοδυναμική κινητοποίηση και καθοδήγηση των Εργαστηριακών Κέντρων Φυσικών Επιστημών. Τα ΕΚΦΕ είναι ένα δίκτυο από 78 κέντρα διεσπαρμένα σε όλη την Ελλάδα, που

έχουν σκοπό την προαγωγή της εργαστηριακής διδασκαλίας και την υποστήριξη των καθηγητών στη χρήση των εργαστηρίων φυσικής. Πρόκειται για έναν ιδιαίτερα καινοτόμο και απαιτητικό θεσμό στα πλαίσια της διοίκησης της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Παρόμοιοι θεσμοί με διάφορες μορφές, υπάρχουν μόνο σε πολύ λίγα εκπαιδευτικά συστήματα σε όλο τον κόσμο. Είναι ευνόητο ότι οι άνθρωποι που επανδρώνουν αυτό το θεσμό πρέπει να έχουν ιδιαίτερα υψηλά διοικητικά και εκπαιδευτικά προσόντα.

Όταν μου ανατέθηκε η διοικητική ευθύνη της εκπαιδευτικής καθοδήγησης των ΕΚΦΕ διαπίστωσα ότι ο όλος θεσμός υπολειπόταν σημαντικά των αναγκών που όφειλε να ικανοποιήσει, και ότι ταυτόχρονα υπήρχαν ελάχιστες αντικειμενικές δυνατότητες βελτίωσής του.

Η σχεσιοδυναμική κινητοποίηση του διαθέσιμου προσωπικού ήταν η διέξοδος στην οποία εναποτέθηκαν οι προσδοκίες για βελτίωση της

αποδοτικότητας αυτού του θεσμού. Χωρίς να αναφερθούμε σε λεπτομερέστερες περιγραφές αναφέρω ότι τα αποτελέσματα σε διοικητικό αλλά και εκπαιδευτικό επίπεδο ήταν σαφώς ανώτερα από αυτά που θα μπορούσε να περιμένει κανείς από μια δημόσια υπηρεσία.

Τελειώνοντας επιθυμώ να ευχαριστήσω το δάσκαλό μας γιατί στα φοιτητικά μας χρόνια βρήκαμε έναν απροσδόκητα ζεστό χώρο μέσα στο φιλοσοφικό εργαστήριο, να ευχαριστήσω επίσης διότι βρήκαμε πάντα ανοικτή την πόρτα στο φιλόξενο σπιτικό της σεβαστής μας κας Νίκης, κυρίως όμως να ευχαριστήσω διότι αυτά που βιώσαμε, διδαχτήκαμε και πιστωθήκαμε από το δάσκαλό μας, αποδείχτηκαν πολύ ανθεκτικά, πολύ αληθινά και αποτελούν καθοδηγητικά σημεία αναφοράς ακόμα και τώρα που εμείς, οι πρώτοι φοιτητές του, διανύουμε το ώριμο στάδιο της εκπαιδευτικής μας ζωής.

Νίκος Εμμ. Παϊζης

Μαθηματικός - Ερευνητής

Οι ήχοι, η κίνηση, τα χρώματα και τα σχήματα, το φως πάνω στους όγκους, η κίνηση της εικόνας, ο λόγος και ο ρόλος, αλλά η αφήγηση από το δομημένο παραμύθι μέχρι την απλή εξιστόρηση, έχουν σαφέστατη αισθητική αξία και σημασία.

Αυτή η αξία ανοίγει νέα σημαντικά παράθυρα στον ορίζοντα της εκπαιδευτικής παρέμβασης κάθε δασκάλου και κάθε δασκάλας. Διευρύνει το διδακτικό του «ρεπερτόριο», τον αναπλάθει, τον στηρίζει στο δύσκολο ρόλο του παιδαγωγού, τον διαμορφώνει από εκπαιδευτικό σε «παρεμβαίνον πρόσωπο».

Το σώμα, η γνήσια έκφραση αυτού του προσώπου, η φαντασία και η δημιουργικότητά του, η «βάσανος» για την κατάκτηση της προσωπικής αισθητικής, η αναζήτηση του σημαντικού, η ανατρεπτική πορεία του προφανούς, βιώνεται και από την τέχνη, αλλά και από την επιστήμη διαχρονικά.

Και η εμπειρία αυτή, εμπειρία προσωπική, μοναχική, μη αναγνωρίσιμη και αμειβόμενη στο



παρόν, είναι απαραίτητη σε εκείνον που επιθυμεί να μετάσχει στη διήγηση της ιστορίας του κόσμου, της επιστήμης, της γλώσσας, του παγκόσμιου πολιτισμού. Με τη δική του ανάγνωση, με απόλυτο σεβασμό στη σχετικότητα της παρέμβασης. Με απόλυτη εμπιστοσύνη στην ομορφιά που το κάθε τι κρύβει μέσα του. Γιατί αυτή η αίσθηση, αυτή η εσωτερική στάση, τον στηρίζει στο καθημερινό

του έργο, τον δικαιώνει στους συνοδοιπόρους του στην τάξη. Γιατί κάθε σχέση με άνθρωπο και ιδέα-, κάθε μορφή τέχνης, τον έμαθε δια βίου να ανακαλύπτει «κρυμμένα μυστικά και ομορφιές» που κρύβονται για να μην καταπνιγούν από το εφήμερο και ά-σχετο.

Κι αυτό το έχει ανάγκη το σχολείο μας.

Το έχει ανάγκη η κοινωνία μας.

Πίσω από αυτές τις σκέψεις και στάσεις ζωής κρύβεται η σκέψη κι η μορφή του δασκάλου μου, του Αλέξανδρου Κοσμόπουλου, που σε

καιρούς διψασμένους τροφοδότησε εμάς τους λογικούς ανθρώπους της μαθηματικής σκέψης με την αξία της προσωποκεντρικής θεώρησης των πραγμάτων, με τη μοναδικότητα και τη δυναμική της ανθρώπινης και συνάμα παιδαγωγικής σχέσης και επικοινωνίας.

Ο δρόμος του δρόμος βαθύτατα προσωπικός και μοναχικός- έγινε και δικός μας προσωπικός δρόμος.

Στα μάτια κάθε ευτυχισμένου παιδιού, δάσκαλε μας, αναπνέεις.



Η Συνάντηση με το Καθηγητή Αλέξανδρο Κοσμόπουλο

Χαιρετισμός του

Γιώργου Παπαλουκά

**σπουδαστή Κοινωνικού Λειτουργού
των ΚΑΤΕΕ Πατρών τη περίοδο 1977-1980**

Η ζωή του καθ' ενός από εμάς χαρακτηρίζεται μεταξύ άλλων και από τις συναντήσεις του που είναι αναπόσπαστο στοιχείο της καθημερινότητάς του. Επαγγελματικές συναντήσεις, συναντήσεις συναδέλφων, παλιών συμμαθητών, οικογενειακές συναντήσεις, συναντήσεις γνωριμίας κα άλλες.

Υπάρχουν όμως κάποιες συναντήσεις που διαρκούν για μια ζωή. Μια τέτοια συνάντηση ήταν και η συνάντησή μου με το καθηγητή τον Αλέξανδρο Κοσμόπουλο. Ήταν το 1977, ανίδεος για τις νέες εμπειρίες που με περίμεναν, πρωτοετής στη Σχολή Κοινωνικών Λειτουργιών των τότε ΚΑΤΕΕ στη Πάτρα. Η εξέλιξη των πραγμάτων δε φάνηκε από την αρχή, σύντομα όμως κατάλαβα ότι το να διδάσκει ο Αλέξανδρος Κοσμόπουλος ήταν μια δυνατή εμπειρία.

Σε κοίταζε στα μάτια μ' ένα βλέμμα όχι αδιάκριτα διαπεραστικό όμως ιδιαίτερα επίμονο που συχνά σ' έκανε να χαμηλώνεις τα μάτια, περισσότερο από αμυγδαλίες. Δυσκολεύομαι να συμπεριλάβω σ' ένα φύλλο χαρτί έστω και μια αδρή περιγραφή για τον Άνθρωπο.

Τι να πω γι' αυτόν που σε μια εποχή έντονης πολιτικοποιημένης κομματικοποίησης τόλμησε να εκτεθεί προσωπικά και να ξεστομίσει: Είμαι Χριστιανός. Και δε το είπε σαν εξομολόγηση, το είπε το ίδιο πολιτικά, γιατί θεωρούσε την ιδιότητα του Χριστιανού ολοκληρωμένα συμπληρωμένη και με τη πολιτική της διάσταση.

Όπως καταλαβαίνετε δε πρόκειται για τη σημερινή έννοια της μόδας που ενισχύεται και από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης δηλ. κτίζεις μια ωραία δημόσια εικόνα λέγοντας ότι είσαι Χριστιανός και πιστεύεις.

Τι να πω για τον άνθρωπο που μας μύησε στην επιστήμη της ψυχολογίας περιορίζοντας τη τεχνοκρατική της διάσταση και αναδεικνύοντας το ανθρωπιστικό της περιεχόμενο, του επιστήμονα Άνθρωπο που μας προέτρεψε στην ιερόσυλη όπως τόνιζε αμφισβήτηση των όσων ακούγαμε γιατί προσέβλεπε στη μεταμόρφωση μας, σε ιερούργους της επιστήμης.

Τι να πω για το δάσκαλο που επέμενε και ανέλαβε προσωπικά τη διδασκαλία της δεοντολογίας του επαγγέλματος μας που ειδικά σήμερα αποτελεί το επίκεντρο της συζήτησης στους επιστημονικούς κύκλους και είναι ο ακρογωνιαίος λίθος της επαγγελματικής μας δραστηριότητας. Και πρόκειται για ένα επάγγελμα που ενώ στο Δυτικό κόσμο του δίνεται ο όρος κοινωνική εργασία η δική μας κουλτούρα δε επιτρέπει τίποτε λιγότερο από το χαρακτήρα του λειτουργήματος.

Τι να πω για το πνευματικό άνθρωπο που θεώρησε επίκεντρο της διδασκαλίας του τον ύμνο της Αγάπης του Αποστόλου Παύλου. Το μόνο που μπορώ να σχολιάσω είναι ότι ο επιφανής Πολωνός σκηνοθέτης Κισλόφσκι ανακάλυψε το κείμενο μια εικοσαετία μετά και το πρότεινε σαν τρόπο τινά ένα πνευματικό

σύνταγμα της Ενωμένης Ευρώπης στην ταινία του «Μπλε Ταινία».

Τι να πω για τον επαναστάτη που γαλουχήθηκε στο Γαλλικό Μάη του 1968 και όμως στάθηκε αντικειμενικός τόσο, ώστε να μας μεταφέρει την μεγάλη αλήθεια, ότι μια τέτοια κοσμογονία δε θα μπορούσε να γεννηθεί παρά μόνο σ' ένα σύστημα του οποίου ο πολιτικός και νομικός πολιτισμός το επιτρέπει δηλ. σε μια Δυτική Δημοκρατία.

Ο Αλέξανδρος Κοσμόπουλος είναι για μένα:

- ο άνθρωπος
- ο δάσκαλος

- ο μύστης
- ο επαναστάτης

είναι τελικά ο σκηνοθέτης της διδασκαλίας και της συνάντησης που διαρκεί μια ζωή για όποιον τον γνωρίσει και σχετιστεί μαζί του.

Να 'σαι ευτυχισμένος και πολύχρονος δάσκαλε γιατί η παρουσία σου και τα λόγια σου είναι ο φάρος και το λιμάνι στο οποίο ακόμη και σήμερα προστρέχουμε σε κάθε δύσκολη επαγγελματική και προσωπική στιγμή.

Γιώργος Παπαλουκάς
Κοιν. Λειτουργός - Εκπ/κος

Σοφία Καστανά

Για δέκα οκτώ χρόνια είχα την τύχη να μαθητεύσω και να δουλέψω δίπλα στον καθηγητή κ. Κοσμόπουλο. Όλα αυτά τα χρόνια στην «κοινωνία» που είχα μαζί του γνώρισα καλύτερα τον εαυτό μου, αγάπησα περισσότερο τον εαυτό μου, αγάπησα και κατανόησα καλύτερα τους άλλους. Έμαθα να βλέπω την άποψη του άλλου. Ο λόγος του, η παρουσία του άγγιξαν την ψυχή μου και μια άλλη ποιότητα ζωής, ένας άλλος τρόπος θέασης των πραγμάτων αναδύθηκε.

Έτσι και αγάπησα το χώρο που δούλευε. Αγάπησα την Παιδαγωγική και την Ψυχολογία και άφησα τον χώρο τον οποίο σπούδασα προπτυχιακά, την Γεωλογία, με τον οποίο σκόπευα να ασχοληθώ ακαδημαϊκά.

Στιγμές απόλυτης χαράς, στιγμές απόλυτης ηρεμίας, στιγμές σιωπής. Η εμπειρία της ενδοσκόπησης με τις «ωδίνες» που η τελευταία επιφέρει, μα και η εμπειρία της εσωτερικής γαλήνης. Εσωτερική ξεκούραση της ψυχής πλάι στον άνθρωπο που με τον τρόπο που σε αντιμετώπιζε σ' έκανε να νιώθεις πλήρη αποδοχή στα χρόνια της εφηβείας, της έντονης αμφισβήτησης και αγωνίας. Ηρεμούσε αυτή την εσωτερική αναστάτωση, σε βοηθούσε να αποκτάς αυτοεκτίμηση μέσα σε μια πολύβουη ζωή που τελικά της έδινες αξία.

Χάρη σ' αυτόν ταξίδεψα στον εσωτερικό μου κόσμο και όχι μόνον. Πήγα Γαλλία, στο Παρίσι σε μία διεθνή συνάντηση εργαστήριο με θέμα «Τα ιστορικά ίχνη της προσωπικότητας των λαών». Πήγα στο Λονδίνο για τα μεταπτυχιακά μου στη Συμβουλευτική Ψυχολογία με δική του



πρωτοβουλία. Δραστηριοποιήθηκα σε πολλές εργαστηριακές ομάδες ψυχοθεραπευτικές ως μαθητευόμενη και αργότερα ως εκπαιδευτρια. Εργάσθηκα για οκτώ χρόνια με σύμβαση στο Πανεπιστήμιο διδάσκοντας Ψυχολογία, Σχεσιοδυναμική και Συμβουλευτική πραγματοποιώντας και εργαστηριακές ομάδες. Παρακολούθησα πολλά σεμινάρια. Για όλα τα παραπάνω φρόντισε ο ίδιος.

Σήμερα είμαι σύζυγος και μητέρα δύο παιδιών. Ό,τι έμαθα «κατά την θητεία μου» πλάι στον καθηγητή κ. Κοσμόπουλο παίζει επιτελικό ρόλο στον τρόπο που βιώνω και αναπτύσσω καθημερινά την οικογενειακή μου παρουσία. Νιώθω ότι δημιούργησε μέσα σε ένα δύσκολο, δυσδιάβατο και ασαφές πολλές φορές Πανεπιστημιακό χώρο ένα δικό του Sammerhill. Νομίζω ότι αφύπνισε πολλά πνεύματα, έγινε και «ενοχλητικός» για κάποιους με τις απόψεις και τις θέσεις του... Όμως έδωσε

αξία στο πρόσωπο του δασκάλου, του μαθητή, του ανθρώπου. Έδωσε νέα μορφή στην Παιδαγωγική θεώρηση συνδέοντάς την με την προσωποκεντρική θεώρηση του Αμερικανού ψυχοθεραπευτή Carl Rogers του οποίου υπήρξε και μαθητής. Πιο συγκεκριμένα εισήγαγε στην παιδαγωγική θεώρησή του την έννοια «της σχέσης» και της «δυναμικής» που αναπτύσσεται και την έννοια «του προσώπου» με την ορθόδοξη υπόστασή του. Έδωσε έμφαση στη σχέση δασκάλου μαθητή μορφωτικού αγαθού.

Κατέληξε σε μία Παιδαγωγική που διαμορφώνει όλες τις εμπλεκόμενες πλευρές και πάνω απ' όλα αποκαθιστά (το πρόσωπο) και θεραπεύει. Για όλα αυτά που τόσο απλόχερα μας χάρισε και συνεχίζει να μας χαρίζει με την ίδια πάντα αγάπη νομίζω ότι του χρωστάμε πολλά... και τον ευχαριστούμε.

Σοφία Καστανά Καπετάνη

Η ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΗ ΔΡΑΣΗ ΚΑΙ Η ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑ ΤΟΥ Α.Β. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΥ ΣΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΑΤΡΩΝ

Ι. Γ. ΔΕΛΛΗΣ

*Καθηγητής Φιλοσοφίας
Κοσμήτωρ της Σχολής Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών
του Πανεπιστημίου Πατρών*

Με ιδιαίτερη χαρά παρέρχομαι για να μιλήσω για τον Αλέξανδρο Κοσμόπουλο, έναν κατ' εξοχήν πνευματικό άνθρωπο, ο οποίος σφράγισε με την παρουσία του το πανεπιστήμιο Πατρών σε όλους τους τομείς δράσης του καθώς και την Παιδαγωγική επιστήμη στην Ελλάδα και διεθνώς. Ταυτόχρονα, όμως, διατελώ εν απόρω για το τόλμημα, καθώς αναλογίζομαι τους εξής λόγους του Περικλή: «Ένα ακροατήριο ανέχεται τους επαίνους, αν αυτοί που το απαρτίζουν πιστεύουν ότι μπορούν να κάνουν κάτι από αυτά που ακούνε. Διαφορετικά, καταλαμβάνονται από ζήλια» (Θουκυδίδης, Ιστορία ΙΙΙ,35). Κι όμως, δεν έχω πρόθεση να υπερβάλω. Δεν θα μου το επέτρεπε, άλλωστε, η φυσική αιδημοσύνη και το ήθος του τιμωμένου, για την οποία μπορώ να σας βεβαιώσω, καθώς τον γνωρίζω εκ του σύνεγγυς τέσσερις δεκαετίες τώρα.

Την πολύπλευρη δράση του Α. Κοσμόπουλου μπορεί να την προσεγγίσει κανείς από σκοπιά τόσο μικροϊστορική όσο και μακροϊστορική. Στην πρώτη περίπτωση, θα τον δει κανείς ως άνθρωπο, ως οραματιστή. Στη δεύτερη, ως επιστήμονα, ερευνητή, εμπνευστή ιδεών και επιστημονικών θεωριών που αποτελούν ήδη μέρος της ιστορίας της σύγχρονης Παιδαγωγικής, την οποία υπηρέτησε εξ αρχής και εξακολουθεί να υπηρετεί με πάθος και μετά την λήξη της ακαδημαϊκής σταδιοδρομίας του. Ως άνθρωπος, ο Κοσμόπουλος συγκεντρώνει τα



χαρακτηριστικά εκείνα που απαριθμεί ο Πλάτων όταν αναφέρεται στον ιδεώδη άνθρωπο, τον «φιλόσοφον»: «φύσει μνήμων, ευμαθής, μεγαλοπρεπής, εύχαρις, φίλος τε και συγγενής αληθείας, δικαιοσύνης, ανδρείας, σωφροσύνης και της άλλης αρετής» (Πολιτεία 487Α).

Με βάση αυτή την πνευματική σκευή, ο Κοσμόπουλος θεμελίωσε έναν νέο εφαρμοσμένο κλάδο της Παιδαγωγικής και της Ψυχολογίας, τη «Σχαιοδυναμική Παιδαγωγική» ή «Παιδαγωγική των Σχέσεων», συνενώνοντας θέσεις φιλοσοφικές (κυρίως της Ηθικής και της Συμβουλευτικής), ψυχαναλυτικές και παιδαγωγικές. Αφετηρία υπήρξαν οι στέρες σπουδές του στην Αθήνα και το Παρίσι. Στο πρώτο σπούδασε Θεολογία και Φιλοσοφία. Στο δεύτερο, όπου αναγορεύθηκε διδάκτωρ, ο

Κοσμόπουλος ευτύχησε να έχει σπουδαίους δασκάλους, όπως τον Debesse, τον L. Meylan και αρκετούς διαδόχους του Jean Piaget.

Παράλληλα, έζησε από κοντά τις ιδεολογικές ζυμώσεις του γαλλικού Μάη του '68, οι οποίες δεν τον άφησαν ανεπηρέαστο. Εκεί, στο Παρίσι, όπως μαρτυρεί κάπου ο ίδιος, έλαβε σταθερά την απόφαση να ασχοληθεί με την Παιδαγωγική και η συστηματική του ενασχόληση με παιδιά και νέους είχε αρχίσει από νωρίς, με την ενεργό ανάμιξη του σε χριστιανικές νεανικές οργανώσεις. Η απόφαση αυτή μετεξελίχθηκε σε επιλογή ζωής, μετά τη μαθητεία του και τη σχέση του με τον μεγάλο Αμερικανό ψυχολόγο Carl Rogers, τον θεμελιωτή της «υπαρξιακής-φαινομενολογικής ψυχοθεραπείας», η οποία αντικατέστησε σε μεγάλο βαθμό την παραδοσιακή ψυχανάλυση, τη φροϋδική.

Κατά τη διάρκεια των σπουδών του στο Παρίσι ο Κοσμόπουλος μελέτησε διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρώπης, επισκεπτόμενος προς τούτο πολλές χώρες και αποκτώντας πολύτιμες εμπειρίες. Ταυτόχρονα, διατηρούσε στενούς δεσμούς με εξέχοντες πνευματικούς ανθρώπους της χώρας μας, όπως με τον Ε.Π. Παπανούτσο και τον Άγγελο Τερζάκη. Συνεργαζόταν δε με σημαντικές αθηναϊκές εφημερίδες, όπου δημοσίευε επιφυλλίδες με καίρια παιδαγωγικοφιλοσοφικά θέματα, οι οποίες προανήγγελλαν τον επιστημονικό δρόμο που επρόκειτο να χαράξει και να ακολουθήσει. Θυμάμαι ακόμα τη χαρά και την έκπληξη που ένιωσα, όταν διάβασα στην Καθημερινή την πρώτη του επιφυλλίδα, που είχε τον τίτλο «Περί διαλόγου».

Επιστρέφοντας από το Παρίσι, ο Κοσμόπουλος υπηρέτησε για λίγο καιρό ως καθηγητής Μ.Ε. σε σχολεία της περιοχής μας. Εκεί καθοδήγησε και νουθέτησε ανθρώπους που άλλοι τους χαρακτήριζαν «αλήτες». Μερικοί από αυτούς δικαίωσαν αργότερα τις παιδαγωγικές ιδέες του Κοσμόπουλου, διαπρέποντας στην επιστήμη και την πολιτική.

Το 1970 εξελέγη επιμελητής στο Πανεπιστήμιο Πατρών και λίγο αργότερα παμψηφεί καθηγητής της Παιδαγωγικής. Έτσι άρχισε η μακρά και δυναμική παρουσία του στη διοίκηση και, συνακόλουθα, στην ανάπτυξη του Πανεπιστημίου Πατρών. Το Πανεπιστήμιο αυτό, από την ίδρυσή του το 1964 είχε προσανατολισμό θετικό-τεχνικό. Ο Κοσμόπουλος, με καλοθεμελιωμένες προτάσεις, καρπό του ορθολογικού του

πνεύματος, πέτυχε (μερικές φορές ακόμα και μέσα από συγκρούσεις) το Πανεπιστήμιο να αποκτήσει και Τμήματα θεωρητικών σπουδών και να γίνει έτσι πραγματική «universitas» γνώσης και έρευνας. Ο Κοσμόπουλος υπηρέτησε σε όλα τα Τμήματα θεωρητικών σπουδών (που αποτέλεσαν αργότερα τη Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών), και όχι μόνον ως διδάσκων, αλλά και ως πρόεδρος ή μέλος των διοικήσεων τους. Με την επιμονή του και το ενδιαφέρον του κατόρθωσε να ξεπεράσει προβλήματα που γεννούσε η τότε καθιερωμένη τάξη πραγμάτων και να δημιουργήσει ένα νέο πανεπιστημιακό σκηνικό.

Παράλληλα, συνέδεσε τα Τμήματα αυτά με την εκπαιδευτική πραγματικότητα της Πάτρας και ολόκληρης της χώρας. Πρωταγωνίστησε για την ίδρυση των γνωστών σήμερα πειραματικών σχολείων του Πανεπιστημίου Πατρών, διατελώντας ο ίδιος επί είκοσι έτη επόπτης τους. Το σκεπτικό της λειτουργίας αυτών των σχολείων ήταν να αποτελέσουν χώρους όπου οι νέοι δάσκαλοι και καθηγητές θα γίνονταν αποτελεσματικοί παιδαγωγοί ήδη από την αρχή της σταδιοδρομίας τους. Στο πλαίσιο αυτής της προσπάθειας ο Κοσμόπουλος χρημάτισε διευθυντής κέντρων επιμόρφωσης λειτουργών Α΄ βάθμιας και Β΄ βάθμιας εκπαίδευσης (Σ.Ε.Λ.Δ.Ε. και Σ.Ε.Λ.Μ.Ε.).

Πέραν τούτων, ο Κοσμόπουλος πρωτοστάτησε στην ίδρυση πανεπιστημιακών Τμημάτων Παιδαγωγικής σε όλη τη χώρα, τα οποία παρέχουν εκπαίδευση καλύτερη από αυτήν των παλαιών διετών Παιδαγωγικών Ακαδημιών. Συμμετείχε σε πολλά σώματα εκλογής των πρώτων καθηγητών που στελέχωσαν τα Τμήματα. Το ότι τα Τμήματα αυτά έχουν πλέον ενσωματωθεί από καιρό στη δομή όλων σχεδόν των πανεπιστημίων της χώρας το οφείλουμε σε μεγάλο βαθμό προσωπικά σε αυτόν.

Ως διδάσκων, τώρα, του Πανεπιστημίου Πατρών, ο Κοσμόπουλος υπήρξε κατά κοινή ομολογία ένας εμπνευσμένος δάσκαλος, πολύπειρος καθηγητής των φοιτητών και πρωτοπόρος ερευνητής. Αυτά οι φοιτητές τα αντιλαμβάνονταν αμέσως, και γι' αυτό τα μαθήματά του επιλέγονταν πάντοτε από πολλούς και παρακολουθούνταν από πολυπληθή ακροατήρια. Ο Κοσμόπουλος είχε το χάρισμα να εμπνέει τον συνομιλητή του, όχι μόνο στη σφαίρα της επιστήμης αλλά και στη σφαίρα της ζωής, της οποίας μέρος θεωρούσε την επιστήμη. Με τον τρόπο με τον οποίο

συνδιαλεγόταν έκανε πράξη τη θεωρία του για τη δυναμική των σχέσεων. Η διδασκαλία του δεν ήταν από καθέδρας. Ήταν ψυχική μέθεξη, πνευματική συνάντηση με τον άλλον, τον οποίον έφερε σε ίση μοίρα με τον εαυτό του ως διδάσκοντα, παρά την τεράστια γνωστική απόσταση που χώριζε τους δύο πόλους της διδασκαλίας, καθηγητή και φοιτητή. Ενσαρκώνοντας δε το διαλογικό πνεύμα του Σωκράτη, ακολουθούσε την περίφημη ρήση του πλατωνικού Ιάμβλιχου: «φιλοσοφία εστί ηγεμών παιδείας, το δε εναντίον κατάρχει απαιδευσίας» (Προτρεπτικός 15). Ο Κοσμόπουλος ως σύμβουλος βοήθησε πολλούς φοιτητές να αντιμετωπίσουν σημαντικά προβλήματά τους. Σήμερα, η Συμβουλευτική είναι ένας κλάδος της Παιδαγωγικής, της Ψυχολογίας και της Φιλοσοφίας, που έχει να ωφεληθεί πολλά από τη Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική.

Στο καθαρά ερευνητικό πεδίο, ο Κοσμόπουλος εργάστηκε ακάματα. Τα πορίσματα των ερευνών του αλλά και οι καταστατικές αρχές της Σχεσιοδυναμικής Παιδαγωγικής δημοσιεύθηκαν σε πολλά έγκυρα (ξένα και ελληνικά) περιοδικά και εκτέθηκαν αναλυτικότερα σε πολυάριθμες εξαίρετες μονογραφίες του και συνθετικές πραγματείες, πολλές από τις οποίες γνώρισαν πολλές εκδόσεις και ανατυπώσεις. Αναφέρω μόνο δύο από αυτές, ελπίζω τις σημαντικότερες: α) Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική του προσώπου και β) Ψυχολογία και Οδηγητική της παιδικής και νεανικής ηλικίας. Σήμερα η Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική (στην οποία θα αναφερθεί ο επόμενος ομιλητής) διδάσκεται ως μάθημα σε όλα σχεδόν τα ελληνικά Πανεπιστήμια και σε πολλά Πανεπιστήμια του εξωτερικού.

Ο Κοσμόπουλος προσκλήθηκε πολλές φορές να δώσει διαλέξεις σε πανεπιστήμια, και ανταποκρίθηκε πρόθυμα, όχι τόσο για να διδάξει όσο για να ακούσει. Είχε και έχει σταθερή συνεργασία με πολλούς ομοτέχνους του, όπως τον Carl Rogers και την κόρη του Natalie, τον Michel Lombrot, τον André de Peretti και τον Bryan Thorne. Χρημάτισε μέλος του Δ.Σ. πολλών διεθνών επιστημονικών εταιρειών, όπως της World Association for Educational Research. Διοργάνωσε Σεμινάρια της δυναμικής των group, Συμβουλευτικής και Ψυχοθεραπείας.

Επίσης, για να εμπλουτίσει την ελληνική βιβλιογραφία, μετέφρασε, αφιερώνοντας πολύ κόπο και χρόνο, πολλά αξιόλογα έργα και

ανέλαβε την επιστημονική επιμέλεια συλλογικών μεταφράσεων κλασικών έργων, όπως του οκτάτομου Οι παιδαγωγικές επιστήμες των Debesse, Mialaret.

Ο Κοσμόπουλος υποστηρίζει, με αφετηρία τον Αριστοτέλη, ότι η «σχέση» ή «αναφορά» ή «προς τι» είναι κατηγορία οντολογική. Κάθε ον, κατεχοχόν δε ο άνθρωπος, υπάρχει πάντοτε σε σχέση με κάτι άλλο, σε ένα πλαίσιο αλληλοπροσδιορισμού. Αυτό ισχύει σε μέγιστο βαθμό στην περίπτωση του παιδαγωγικού ενεργήματος, που αποτελεί την πλέον περίπλοκη περίπτωση ανάπτυξης σχέσεων, ορατών και αδιόρατων, αλλά πάντοτε καθοριστικών, μεταξύ προσώπων. Εξαιτίας αυτής της περιπλοκότητας, κανείς δεν μπορεί να υποστηρίξει μια θεωρία περί ανθρωπίνων σχέσεων αναγκαιοκρατική. Καθένας είναι ελεύθερος να δημιουργεί και να ξαναδημιουργεί όπως ο ίδιος νομίζει τις σχέσεις του με τους άλλους, αλλά και με τον ίδιο του τον εαυτό. Με βάση αυτή την ανθρωπολογική αρχή, ο εκπαιδευτικός έχει την ελευθερία να κάνει το ίδιο. Είτε το συνειδητοποιεί αυτό είτε όχι, το είδος της σχέσης που αναπτύσσεται μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού είναι ο καθοριστικότερος παράγοντας της παιδευτικής διαδικασίας, τόσο στο γνωστικό όσο και στο ηθικό σκέλος.

Στο θεωρητικό μέρος της έρευνας του Κοσμόπουλου ανιχνεύονται ιδέες κυρίως του γαλλικού περσοναλισμού και του νεο-ανθρωπισμού του 20ού αιώνα. Ο ίδιος ομολογεί ότι δέχεται τις θέσεις ορισμένων Γάλλων περσοναλιστών, κυρίως του Ch. Renouvier και του Emm. Mounier, οι οποίοι πίστευαν ότι η χριστιανική διδασκαλία μπορεί να αποτελέσει βάση για τη διαμόρφωση μιας κοινωνίας προσώπων. Αυτό φαίνεται ήδη στη διατριβή του Κοσμόπουλου, που αφορούσε την έννοια των παιδαγωγικών σχέσεων κατά Pestalozzi. Ο ίδιος ο Κοσμόπουλος δηλώνει απερίφραστα: «αντλώ ιδέες από τον πλούτο της ελληνικής και χριστιανικής φιλοσοφίας και παράδοσης». Έτσι, μολονότι διακρίνει τη θεολογία από τη φιλοσοφία, πιστεύει ότι συγκλίνουν όσον αφορά τη σπουδαιότητα της έννοιας του «προσώπου» νοουμένου ως «ατόμου εν σχέσει». Σε αυτό επηρεάστηκε από τη νεωτερίζουσα Ορθόδοξη θεολογία της δεκαετίας του '60. Στο υπόβαθρο της φιλοσοφικής ανθρωπολογίας του Κοσμόπουλου θα μπορούσε κανείς να εντοπίσει ιδέες μεταφυσικής προοπτικής. Ιδέες κοσμικού

και θρησκευτικού ουμανισμού συνδυάζονται αρμονικά στο πλαίσιο της «σχολής της προόδου», σύμφωνα με την οποία το σχολείο πρέπει να είναι μαθητοκεντρικό και να ευνοεί την ανάπτυξη της προσωπικότητας. Αυτό, ωστόσο, δεν τον εμποδίζει να πιστεύει ότι η αυτοπραγμάτωση του προσώπου συντελείται πάντοτε εντός συγκεκριμένου κοινωνικού και πολιτικού πλαισίου.

Οι παιδαγωγικές ιδέες του Κοσμόπουλου επηρέασαν και την εκπαιδευτική πολιτική της χώρας μας (στον βαθμό, βέβαια, που οι Έλληνες πολιτικοί είθισται να λαμβάνουν σοβαρά υπ' όψη την επιστημονική γνώση), τις φορές που εκλήθη να καταθέσει επίσημα τις απόψεις του στο ΥΠ.Ε.Π.Θ. ως σύμβουλος ή εμπειρογνώμων. Πολλές φορές, με τόλμη και παρρησία, όχι μόνο μετά τη μεταπολίτευση αλλά κατά τους ανώμαλους χρόνους της δικτατορίας, άσκησε κριτική σε εκπαιδευτικές επιλογές της εξουσίας. Ο Κοσμόπουλος δεν ακολούθησε ποτέ τη γραμμή «λάθε βιώσας». Πρόβαλλε αγωνιστικά τις απόψεις του, και αυτό επί δικτατορίας το πλήρωσε.

Γενικά, υποστήριξε με συνέπεια τη δημιουργία ενός «άλλου» σχολείου, ενός σχολείου όχι στεγνής εκπαίδευσης, αλλά «παιδείας, μόρφωσης και ελευθερίας». Και αγωνίστηκε για την ουτοπία του να πρόκειται για πρόγραμμα ρεαλιστικό, με σκοπό να βοηθήσει τον τόπο του και τους νέους ουσιαστικά.

Ο Κοσμόπουλος δημιούργησε «σχολή», με τη στενή και με την ευρεία έννοια της λέξης. Πρόσφατα, Έλληνας ομότεχνός του τον αποκάλεσε δημόσια « μέντορα της Παιδαγωγικής». Πολλοί παλαιοί φοιτητές του,

εκπαιδευτικοί σήμερα, εφαρμόζουν τη θεωρία του και ομολογούν την οφειλή τους σε αυτόν. Άλλοι απέκτησαν μεταπτυχιακούς τίτλους στον ερευνητικό χώρο που ο ίδιος δημιούργησε και μερικοί συνεχίζουν το έργο του από θέσεις πανεπιστημιακές, προς μεγάλη ικανοποίηση του ίδιου.

Ο Κοσμόπουλος με την παρουσία του τίμησε το Πανεπιστήμιο Πατρών. Μολονότι υπήρξε ρηξικέλευθος, δεν μετέτρεψε ποτέ τη σύγκρουση για λόγους αρχών και στόχων σε σύγκρουση προσώπων ή ιδιοτελών συμφερόντων, ακόμα κι όταν αυτό το έκαναν αντίπαλοί του. Σε αυτούς ο Κοσμόπουλος φέρθηκε με σπάνια ακακία. Πάνω απ' όλα, αγάπησε τον άνθρωπο και τους μαθητές του. Γι' αυτό, αξίζει δημόσιο έπαινο, τον οποίο του απονέμω σήμερα ολόθερμα. Η Κλειώ σίγουρα θα τον ενθυμείται.

Ελπίζω να μην κατεχράσθην της υπομονής σας. Τα λίγα που ανέφερα δίνουν μια αμυδρή εικόνα του αγώνα που έδωσε ο Κοσμόπουλος για να προσφέρει στην παιδεία και την επιστημονική έρευνα ό,τι καλύτερο μπορούσε. Καθρεφτίζουν ατελώς μόνο το μέγεθος του ψυχοπαιδαγωγού Κοσμόπουλου. Ας θεωρηθούν, καλύτερα, ένας χαιρετισμός, μια έκφραση ειλικρινούς ευχαριστίας εκ μέρους της Σχολής Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, της οποίας είμαι Κοσμήτωρ.

Εκ βαθέων, καθηγητά, δάσκαλε και αγαπητέ φίλε Αλέξανδρε Κοσμόπουλε, άξιο τέκνο της Αμαλιάδος, έρρωσο!

Ι. Γ. ΔΕΛΛΗΣ

Ο Αλέξανδρος Κοσμόπουλος ως εισηγητής της Σχαιοδυναμικής Προσωποκεντρικής Παιδαγωγικής & Συμβουλευτικής στην Ελλάδα

Ανδρέας Μπρούζος

Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δ. Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Κύριε Δήμαρχε,
Κύριε Αντιπρύτανη,
Κύριες και κύριοι εκπρόσωποι εκπαιδευτικών
και άλλων αρχών,
Κυρίες και κύριοι,

Αγαπητέ δάσκαλε,
Κατ' αρχήν θα ήθελα να συγχαρώ τους
Κδιοργανωτές της εκδήλωσης για την
εξαιρετικά εύστοχη απόφαση να τιμήσουν τη
μεγάλη φυσιογνωμία της ελληνικής

παιδαγωγικής, τον άνθρωπο, το δάσκαλο και επιστήμονα Αλέξανδρο Κοσμόπουλο. Το όνομα του τιμώμενου από μόνο του σημαίνει πάρα πολλά για την ελληνική ακαδημαϊκή κοινότητα, για την Παιδαγωγική, τη Συμβουλευτική και γενικότερα για τις Κοινωνικές Επιστήμες. Ωστόσο, η πρωτοβουλία αυτή ήταν κάτι περισσότερο από επιβεβλημένη. Δίχως υπερβολή εκπληρώνει ένα χρέος.

Όταν μου ζητήθηκε να μιλήσω για τον άνθρωπο που σφράγισε ανεξίτηλα την ελληνική παιδαγωγική και συμβουλευτική, ένιωσα δέος και τα πόδια μου άρχισαν να βαραίνουν. Ωστόσο, η πρόκληση να μιλήσω για έναν άνθρωπο που κατά την ταπεινή μου άποψη συγκεντρώνει εκείνα τα χαρακτηριστικά που θα έπρεπε να διαθέτει κάθε παιδαγωγός και επιστήμονας, όπως αγάπη για τον άνθρωπο, το παιδί και τη γνώση, πνευματικό υπόβαθρο, βάθος σκέψης, δύναμη αυτοκριτικής και δεκτικότητα στη κριτική των άλλων, σεμνότητα και πάνω απ' όλα γνησιότητα και ειλικρινείς προθέσεις, όλα αυτά με ώθησαν, χωρίς δεύτερη σκέψη, να αποδεχτώ την τιμητική πρόσκληση και να μιλήσω για τον Αλέξανδρο Κοσμόπουλο ως εισηγητή της Σχεσιοδυναμικής Προσωποκεντρικής Παιδαγωγικής και Συμβουλευτικής.

Γράφοντας την ομιλία μου, πάλεψα για να αποφύγω την υπεραπλούστευση, να βρω τις λέξεις που θα αποτυπώνουν βιώματα, σκέψεις, συναισθήματα, εμπειρίες πρωτόγνωρες και μάλλον ανεπανάληπτες που αποκόμισα από τη μελέτη του έργου του τιμώμενου αλλά και από τη διαπροσωπική μας σχέση. Κυρίως όμως πάλεψα να περιορίσω τη συναισθηματική ένταση για να βρω τη νηφαλιότητα που απαιτείται σε τέτοιο εγχείρημα.

Όλοι οι άνθρωποι έχουμε την ανάγκη, όταν είμαστε προβληματισμένοι ή υπερδεμένοι, όταν μια κατάσταση μας δημιουργεί άγχος, φόβο ή ανασφάλεια, να βρούμε κάποιον που θα δεχθεί να μας ακούσει με κατανόηση και ζεστασιά, που θα μπορέσει να νιώσει τα συναισθήματά μας, όποια κι αν είναι αυτά, χωρίς να μας ασκήσει αυστηρή κριτική ή να μας επικρίνει. Θέλουμε άφοβα να εμπιστευτούμε τον εσωτερικό μας κόσμο σε κάποιον, ώστε να αισθανθούμε επιτέλους ότι όντως υπάρχει ένα «αυτί» που πρόθυμα θα μας ακούσει.

Στη ραγδαία εξελισσόμενη σύγχρονη κοινωνία, κυρίως τις τελευταίες δεκαετίες, οι σχέσεις μας με τους άλλους έχουν γίνει ιδιαίτερα σύνθετες



και δύσκολες, ώστε αναρωτιέται κανείς ποιο είναι το κατάλληλο άτομο στο οποίο θα μπορούσε να εμπιστευθεί τα συναισθήματά του, χωρίς ντροπή ή φόβο ότι ψυχρά θα τον απορρίψει γι' αυτά. Είναι άραγε οι γονείς μας, οι δάσκαλοί μας, οι συγγενείς ή οι φίλοι μας;

Είναι κοινά αποδεκτό ότι τα προβλήματα που καλείται να αντιμετωπίσει το άτομο στη σύγχρονη κοινωνία είναι σύνθετα και διαιδαλώδη, και η επίλυσή τους απαιτεί, συχνά, πέρα από προσπάθεια και θέληση σε προσωπικό επίπεδο, εξωτερική βοήθεια, ειδικές γνώσεις και σχετική τουλάχιστον κατάρτιση.

Στις συνθήκες αυτές, η συμβουλευτική βρήκε πρόσφορο έδαφος για να αναπτυχθεί και να ενταχθεί στο πλαίσιο των υπηρεσιών και θεσμών που επικουρούν και στηρίζουν τον άνθρωπο. Είναι αναγκαίο να υπογραμμισθεί ότι η συμβουλευτική είναι ιδιαίτερα ξεχωριστή επιστημονική περιοχή, χωρίς όμως από μόνη της να αποτελεί ανεξάρτητη επιστήμη. Μπορεί να οριστεί ως μία διαδικασία κατά την οποία ο ειδήμονας, ο σύμβουλος, συνεξετάζει με άτομο ή ομάδα θέματα ή προβλήματα που τους απασχολούν, για να διευκολύνει την επίλυσή τους. Ανάμεσα στα δύο μέρη το σύμβουλο και το συμβουλευόμενο αναπτύσσεται και λειτουργεί μεθοδικά μία διαπροσωπική, συστηματική και οργανωμένη σχέση, η συμβουλευτική, που αποτελεί τον άξονα δράσης για την υλοποίηση του στόχου της συμβουλευτικής διαδικασίας. Κατά τη συμβουλευτική παρέμβαση είναι απαραίτητο να εφαρμόζεται η κατάλληλη επιστημονική μεθοδολογία, που προϋποτίθεται ότι ο σύμβουλος τη γνωρίζει και είναι σε θέση να την

εφαρμόζει.

Έχουν διατυπωθεί πολλές, ανταγωνιστικές μάλιστα μεταξύ τους, θεωρίες συμβουλευτικής. Μία από τις κυρίαρχες είναι η προσωποκεντρική συμβουλευτική, η οποία αναγνωρίζεται, μαζί με τις ψυχοδυναμικές και γνωστικο-συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις, ως μία από τις σημαντικότερες και πιο αποτελεσματικές θεραπευτικές μεθόδους.

Προτάθηκε στις αρχές της δεκαετίας του 1940 από τον Αμερικανό ψυχολόγο Carl R. Rogers και η εξέλιξή της συνδέεται άρρηκτα με το έργο του. Αναπτύχθηκε στο χώρο της κλινικής πράξης σε αντιδιαστολή προς τις συμπεριφοριστικές και ψυχαναλυτικές αντιλήψεις περί συμβουλευτικής. Βασική της υπόθεση είναι πως ένα άτομο μπορεί να βοηθηθεί μέσα από μία θεραπευτική σχέση, που χαρακτηρίζεται από ενσυναισθητική κατανόηση, ανεπιφύλακτη θετική αναγνώριση και γνησιότητα εκ μέρους του συμβούλου. Δίνεται, συνεπώς, ιδιαίτερη έμφαση στη σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στο σύμβουλο και στον πελάτη. Σε αντίθεση με άλλες θεωρίες συμβουλευτικής, η προσωποκεντρική προσέγγιση αναγνωρίζει στον πελάτη την ικανότητα να αναλύει και να επεξεργάζεται τα προβλήματά του μόνος του, ενώ το ρόλο του συμβούλου τον επικεντρώνει στη δημιουργία των απαραίτητων συνθηκών για την επίτευξη του στόχου αυτού.

Η προσωποκεντρική προσέγγιση, από την εμφάνισή της ως τις μέρες μας, έχει διανύσει μια εξαιρετικά ενδιαφέρουσα πορεία, που χαρακτηρίζεται από σημαντικές αλλαγές και διεύρυνση του πεδίου εφαρμογών της. Η αρχικά προτεινόμενη συμβουλευτική προσέγγιση εφαρμόστηκε και σε άλλους τομείς της ζωής, όπως στην αγωγή, στη διδασκαλία, στην κοινωνική εργασία, στη βιομηχανία, στη διοίκηση, στη διευθέτηση φυλετικών και άλλων συγκρούσεων κ.ά. Στα διακιά, η προσωποκεντρική φιλοσοφία προτάθηκε και ως μία από τις γενικές αρχές για τη διαμόρφωση των διαπροσωπικών σχέσεων.

Βασική υπόθεση της προσωποκεντρικής προσέγγισης είναι ότι ο άνθρωπος διαθέτει ένα απέραντο απόθεμα να κατανοεί τον εαυτό του και να αλλάζει, όταν το απόθεμα αυτό αποδεσμεύεται στο πλαίσιο μιας σχέσης με συγκεκριμένα ποιοτικά χαρακτηριστικά. Η αντίληψη αυτή εδράζεται στην υπόθεση πως ο άνθρωπος κατά βάση είναι καλοπροαίρετος και διαθέτει μία έμφυτη τάση αυτοπραγμάτωσης.

Αυτή η αντίληψη για την ανθρώπινη υπόσταση συχνά επικρίνεται ως αφελής ανθρωπολογική αισιοδοξία. Στην επίκριση αυτή, οι υποστηρικτές της απαντούν πως η αντικοινωνική συμπεριφορά του ανθρώπου δεν αγνοείται, αλλά εκλαμβάνεται ως ενέργεια αυτοσυντήρησής του, όταν κατά κάποιο τρόπο λειτουργεί κάτω από δυσμενείς συνθήκες.

Σε συμφωνία με την ανθρωπιστική ψυχολογία, η προσωποκεντρική προσέγγιση υπογραμμίζει την ατομικότητα και τη μοναδικότητα κάθε ατόμου, ενώ θεωρεί πως η ανθρώπινη φύση χαρακτηρίζεται από υποκειμενικότητα και ελευθερία και όχι από αντικειμενικότητα και απόλυτο καθορισμό. Επιπλέον, υποστηρίζει πως η δράση του ανθρώπου κατευθύνεται από την προσπάθεια να επιτύχει στόχους και να βρει νόημα στη ζωή, προσδίδοντας έτσι σημαντικό ρόλο στις αξίες και στους σκοπούς της. Συνεπώς, η προσωποκεντρική κοσμοθεωρία διαφοροποιείται από την αντίστοιχη της ψυχανάλυσης και του συμπεριφορισμού, που κατευθύνονται από μια ντετερμινιστική θεώρηση του ανθρώπου. Επιπλέον, υπογραμμίζει την ενότητα των γνωστικών, συναισθηματικών και σωματικών πτυχών του και αντιτίθεται στο διαχωρισμό του ανθρώπου, απαιτώντας έτσι την ενιαία θεώρησή του.

Καιρός όμως να περάσουμε στον επαξίως τιμώμενο. Ο Αλέξανδρος Κοσμοπούλος μυήθηκε στην προσωποκεντρική θεώρηση των ανθρώπινων σχέσεων ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του 1960, όταν εκπονούσε τη διδακτορική του διατριβή στη Γαλλία. Κατανόησε πολύ νωρίς πως «το ΑΣΧΕΤΟ που κυριαρχεί στη σχολική πραγματικότητα» (Κοσμοπούλος, 1995, σ. 7) δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά, αν δεν αλλάξει ο βασικός τρόπος με τον οποίο διαμορφώνεται η σχέση ανάμεσα στον παιδαγωγό και στον παιδαγωγούμενο. Όπως ο ίδιος υπογραμμίζει, «οι έφηβοι που συνωστίζονται σήμερα στα σχολεία ως μαθητές, είναι αναγκασμένοι, στα ωραιότερα χρόνια της ζωής τους, να ζουν μια ζωή χωρίς νόημα, χωρίς σύνδεση και σχέση με τον εαυτό τους, τις λαχτάρες τους, τους προβληματισμούς τους. Το σχολείο οδηγεί κάθε μέρα και περισσότερο το νεαρό άνθρωπο σε ένα είδος ψυχοπαθολογικής αυτο-αποξένωσης [...] Ο μαθητής δεν έρχεται σε καμία, συνήθως, προσωπική σχέση ούτε με τη

μάθηση ούτε με τον παιδαγωγό του ούτε, μέσα από τις δύο αυτές σχέσεις, με τον εαυτό του» (ό.π., σ. 7). Και εμφατικά καταλήγει: «αυτό είναι και το χειρότερο» (ό.π., σ. 7).

Ο Αλέξανδρος Κοσμόπουλος έγκαιρα και έγκυρα διέγινωσε «την υπαρξιακή ανάγκη κάθε μαθητή για προσωπική σύνθεση και ενότητα μέσα από μια υγιή και δημιουργική σχέση» (ό.π., σ. 7). Αναγνώρισε, επίσης, τη λαϊκή απαίτηση, όπως σημειώνει, «για ένα Σχολείο που υπηρετεί τον Άνθρωπο και τις ατομικές και συλλογικές του ανάγκες» (ό.π., σ. 7).

Δεν περιορίστηκε όμως στη διάγνωση της σχολικής πραγματικότητας και στην καταγγελία της παθογένειάς της, αλλά εισηγήθηκε τη Σχέσιοδυναμική Προσωποκεντρική Παιδαγωγική και Συμβουλευτική, γιατί πίστευε ακράδαντα πως η ποιότητα των σχέσεων στο σχολείο «είναι εκείνη που κρίνει τελικά και τον παιδαγωγικό ή αντιπαιδαγωγικό χαρακτήρα τους [...] και πως μόνο η προσωποκεντρική κατεύθυνση των σχέσεων είναι σε θέση να διασώσει την παιδαγωγικότητά τους» (ό.π., σ. 7). Οι αρχές της Σχέσιοδυναμικής Προσωποκεντρικής Παιδαγωγικής και Συμβουλευτικής εντοπίζονται στη διδακτορική διατριβή του Αλέξανδρου Κοσμούπουλου, η οποία είχε ως αντικείμενο «την παιδαγωγική σχέση στον Pestalozzi». Στη συνέχεια, μέσα από τη μελέτη πολλών επιστημονικών περιοχών, όπως της Φιλοσοφίας, της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, της Ψυχολογίας του Βάθους, της Εξελικτικής Ψυχολογίας, της Συμβουλευτικής και της Κοινωνικής Ψυχολογίας κατέληξε σε μία νέα θεώρηση της παιδαγωγικής και γενικότερα της διαπροσωπικής σχέσης. Είναι η ευρέως γνωστή ως Σχέσιοδυναμική Προσωποκεντρική Παιδαγωγική και Συμβουλευτική που βρήκε μεγάλη ανταπόκριση σε φοιτητές και εκπαιδευτικούς.

Η Σχέσιοδυναμική Προσωποκεντρική πρόταση των διαπροσωπικών σχέσεων απαιτεί ριζική αναθεώρηση της εκπαιδευτικής πράξης. Απαιτεί πρωτίστως, όπως εύστοχα υποστηρίζει ο Αλέξανδρος Κοσμόπουλος, η εκπαίδευση του εκπαιδευτικού, πέρα από την επιστημονική παιδοψυχολογική και διδακτική κατάρτισή του, να περιλαμβάνει επίσης την εκπαίδευση στις διαπροσωπικές σχέσεις (ό.π., σ. 446). Ο υποψήφιος δάσκαλος, κατά τον Κόσμοπουλο, «είναι απαραίτητο να γνωρίζει τη ζωή της ομάδας όχι μόνο θεωρητικά» (ό.π., σ. 447), αλλά και από συμμετοχή σε πολλά βιωματικά

σεμινάρια. Έτσι του παρέχεται η δυνατότητα να «γνωρίσει από κοντά τις αντιδράσεις του μέλους απέναντι στον αρχηγό ή στον τύπο του αρχηγού, απέναντι στο status των άλλων μελών. Θ' αντιληφθεί την παρέμβαση των άλλων προοπτικών της σχέσης μέσα στις οποιεσδήποτε διαπροσωπικές σχέσεις που επικρατούν» (ό.π., σ. 447). Συνεπώς, ο υποψήφιος εκπαιδευτικός εξοπλίζεται με αρκετές γνώσεις για τη δυναμική των ομάδων και είναι σε θέση να συνειδητοποιεί τη στάση του απέναντι στους μαθητές του. Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο μέσα από βιωματικά σεμινάρια να ασκείται στις βασικές αρχές της διαπροσωπικής επικοινωνίας (ό.π., σ. 448).

Αλλά, σύμφωνα με τον Κοσμόπουλο, «η εκπαίδευση του σχεσιοδυναμικού παιδαγωγού δε θα γίνει πράξη, αν περιοριστεί μόνον στην άσκηση σε ψυχοκοινωνιολογικό επίπεδο» (ό.π., σ. 449), δηλαδή στη δυναμική των ομάδων. Είναι απαραίτητο «η ανάλυση των καταστάσεων να προχωρήσει βαθύτερα, σε σημείο που οι αλλαγές να πραγματωθούν βαθιά μέσα στην προσωπικότητά του» (ό.π., σ. 449). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών κατά τον Κοσμόπουλο επιβάλλεται επιτακτικά «να συμπληρωθεί με πρακτική άσκηση πάνω στις θέσεις του Rogers για τις προϋποθέσεις που πρέπει να υπάρχουν σε κάθε πρόσωπο, το οποίο δημιουργεί υγιείς [...] σχέσεις με το περιβάλλον» (ό.π., σ. 449).

Υιοθετώντας τις θέσεις του Rogers, ο Κοσμόπουλος θεωρεί αδήριτη την ανάγκη η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού να διακρίνεται από τα ακόλουθα:

1. Ανεπιφύλακτη θετική αναγνώριση του παιδιού και γενικότερα του άλλου

Κάθε παιδί έχει την προσωπική του αξία και αυτή οφείλουμε να τη διαφυλάττουμε. Ο μαθητής γίνεται αποδεκτός ως πρόσωπο που αξίζει, ως άτομο με μοναδικότητα, με τα προσωπικά του συναισθήματα, τις δικές του απόψεις κ.ο.κ., χωρίς αυτά, μάλιστα, να συνδέονται με κάποιους όρους. Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, «δεν αξιολογεί, δεν κρίνει το μαθητή του, αλλά τον τοποθετεί, όπως βλέπει ότι ο ίδιος τοποθετεί τον εαυτό του» (ό.π., σ. 450). Αν επιτύχει ο εκπαιδευτικός, υποστηρίζει ο Κοσμόπουλος, «να αποκτήσει μια τέτοια στάση, διευκολύνει το «άνοιγμα», την αυθόρμητη και με εμπιστοσύνη ανταπόκριση

του παιδιού» (ό.π., σ. 450). Ωστόσο, συνεχίζει ο Κοσμόπουλος, «η δυσκολία εφαρμογής της στάσης αυτής στον παιδαγωγικό χώρο, βρίσκεται ακριβώς στο ότι μια τέτοια στάση προϋποθέτει πως ο παιδαγωγός δε διστάζει να αναγνωρίσει, θεωρητικά και πρακτικά, το δικαίωμα της πλήρους ελευθερίας στο μαθητή του, να του αναγνωρίσει τη δυνατότητα να ρυθμίσει ο ίδιος τη ζωή και τις σπουδές του» (ό.π., σ. 450). Και καταλήγοντας τονίζει: «Για να το καταφέρει αυτό ο παιδαγωγός [...] χρειάζεται [...] ένα είδος αγάπης για το μαθητή του, ανεξάρτητα από το ποιος και πώς είναι αυτός» (ό.π., σ. 450).

2. Η κατάσταση γνησιότητας και συμφωνίας

Η μάθηση διευκολύνεται όταν ο εκπαιδευτικός δεν ενσαρκώνει έναν τεχνοκρατικό ρόλο που ορίζεται από επιταγές του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά είναι ο εαυτός του, και προπάντων γνήσιος, αυθεντικός και ειλικρινής. Οι σχέσεις με τους μαθητές του είναι άμεσες προσωπικές συναντήσεις. Ο εκπαιδευτικός είναι πραγματικό πρόσωπο, χωρίς επαγγελματικό προσωπείο. Είναι δάσκαλος.

Όπως επισημαίνει ο Κοσμόπουλος, ο εκπαιδευτικός που βιώνει αυτή την κατάσταση «βρίσκεται σε συνεχή επαφή με τα συναισθήματά του απέναντι στον εαυτό του και στον άλλον, τα συνειδητοποιεί και τα ζει κατά τρόπο υπαρκτικό. Συγχρόνως δεν αποφεύγει να γίνουν αυτά φανερά στο συνομιλητή του, ανεξάρτητα από το περιεχόμενό τους» (ό.π., σ. 451).

Η γνησιότητα δεν είναι μέθοδος ή τεχνική, έξω από τον εαυτό, αλλά εκδήλωση ή έκφραση κάποιου ως προσώπου. Αναμφίβολα είναι δύσκολο να πραγματωθεί, αλλά δεν είναι ακατόρθωτο, τουλάχιστον στις περισσότερες φάσεις του εκπαιδευτικού έργου.

3. Ενσυναισθητική κατανόηση

Η ενσυναισθητική κατανόηση δεν είναι η συνηθισμένη κατανόηση βασισμένη σε διαγνωστική ανάλυση από μια εξωτερική άποψη. Είναι η προσπάθεια του δασκάλου να μπαίνει στη θέση του μαθητή, να βλέπει τον κόσμο του μέσα από τα μάτια του. Όπως εύστοχα επισημαίνει ο Κοσμόπουλος, ενσυναισθητική κατανόηση «σημαίνει πως ο δάσκαλος μπορεί να νιώσει το παιδί, όπως αυτό νιώθει τον εαυτό του, να νιώσει τη σκέψη, την

πράξη του παιδιού σαν να επρόκειτο για δικές του σκέψεις ή πράξεις». Και συνεχίζει: «Είναι πράγματι η πιο ηρωική έκφραση της κίνησης του δασκάλου προς το μαθητή, γιατί πρέπει π.χ. να βλέπει το πρόβλημα του παιδιού με τα μάτια του παιδιού, χωρίς ούτε στιγμή να πάψει να παραμένει ο γνήσιος εαυτός του» (ό.π., σ. 452). Η στάση αυτή είναι πράγματι, όπως παρατηρεί ο Κοσμόπουλος, «μια ψυχική και πνευματική Οδύσεια, κατά την οποία ο παιδαγωγός κινδυνεύει να χάσει τον εαυτό του μέσα στον κόσμο του άλλου. Αν όμως το κατορθώσει γίνεται ιδιαίτερα χρήσιμος στο μαθητή του», καθώς τον διευκολύνει «να διακρίνει καλύτερα τι συμβαίνει μέσα του, ώστε να το κατανοήσει και να το κάνει οικείο» (ό.π., σ. 452).

Κρίνεται, συνεπώς αναγκαίο, σύμφωνα με τη σχεσιοδυναμική προσωποκεντρική θεώρηση «η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών να περιλαμβάνει πολλά από τα στοιχεία της εκπαίδευσης 'συμβούλων', εφόσον μέγιστο μέρος του έργου τους ως εκπαιδευτικών, αν όχι όλο, είναι παιδαγωγικό-'συμβουλευτικό'» (ό.π., σ. 454).

Αγαπητέ κ. Κοσμόπουλε, ανοίξατε πράγματι ένα δρόμο δύσκολο στην ελληνική παιδαγωγική. Ο δρόμος αυτός είναι βέβαια μακρύς, όμως, με ικανοποίηση διαπιστώνουμε ότι ο στενός και, τότε ακόμη, δύσβατος δρόμος που χαράξατε, διαρκώς ευρύνεται. Η σχεσιοδυναμική προσωποκεντρική παιδαγωγική και συμβουλευτική, καθιερωμένη πλέον, διδάσκεται σε πολλά ελληνικά πανεπιστήμια. Σήμερα μπορούμε να είμαστε περήφανοι για σας που μοχθήσατε να ανοίξει ο δρόμος για εμάς τους νεότερους, αλλά ταυτόχρονα αισθανόμαστε μεγάλο το χρέος να συνεχίσουμε το έργο σας και να μιήσουμε τις επόμενες γενιές, για να υπάρχουν συνεχιστές, τη στιγμή που πρόκειται για έργο από τη φύση του ανολοκλήρωτο.

Πρέπει να επισημάνουμε, όμως, ότι αυτή η αισιόδοξη αντίληψη όχι μόνο δεν πρέπει να μας εφησυχάζει, αλλά, αντίθετα, θα πρέπει να μας κινητοποιεί, για να απαντήσουμε στις προκλήσεις που έχουμε μπροστά μας. Απαιτείται συνεπώς ενεργοποίηση και αξιοποίηση όλων των δυνάμεων, γιατί απέχουμε πολύ από το δικαίωμα να μιλάμε για σχεσιοδυναμική προσωποκεντρική διαμόρφωση των διαπροσωπικών σχέσεων στην ελληνική σχολική πραγματικότητα. Τα

περιστατικά της Βέροιας και της Αμαρύνθου πιστοποιούν την αναγκαιότητα αυτή με τον πιο ανάγλυφο τρόπο.

Αγαπητέ κ. Κοσμόπουλε, κατορθώσατε να αναδείξετε το κορυφαίο μήνυμα της προσωποκεντρικής θεώρησης των διαπροσωπικών σχέσεων ως βασικό άξονα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το μήνυμά σας απαραίτητο στοιχείο αξιόλογου εκπαιδευτικού έργου υποχρεούμαστε να το προτάσσουμε και να το υπηρετούμε πιστά. Αυτή τη βαριά, πολύτιμη όμως, παρακαταθήκη σας καλούμαστε να συνεχίσουμε, ευγνωμονώντας σας με τον πρέποντα σεβασμό.

Το έργο σας, κ. Κοσμόπουλε, ανήκει και σε εμάς, είναι και δικό μας. Άλλωστε, και εσείς έχετε επισημάνει «πως μερικά από τα έργα μας, τα δικά μας έργα, δε μας ανήκουν» (ό.π., σ. 10). Ωστόσο, παρά τη σεμνότητά σας, δεχθείτε και μian άλλη αλήθεια: Την αναγνώριση και το θαυμασμό μας, την εκτίμηση και την αγάπη μας, όλα τα κερδίσατε με το έργο σας, με τη διαδρομή σας στο πανεπιστήμιο και γενικότερα με την παρουσία σας στην πανεκπαιδευτική κοινότητα. Γι' αυτό σας ευχαριστούμε για το κουράγιο που είχατε να ανοίξετε την πόρτα της

σχεσιοδυναμικής προσωποκεντρικής θεώρησης των διανθρώπινων σχέσεων και να διανύσετε μεγάλη πορεία..

Τέλος, φίλε δάσκαλε, οφείλω και προσωπικά να σας ευχαριστήσω για τη θέρμη με την οποία με αγκαλιάσατε και εξακολουθείτε να μου προσφέρετε. Εύχομαι ο Θεός να σας δίνει δύναμη για να συνεχίσετε το έργο σας και να μας καθοδηγείτε με το ήθος και τη συμπεριφορά σας. Σας έχουμε ανάγκη, γιατί το έργο που μας κληροδοτείτε χρειάζεται καθοδήγηση. Δάσκαλος που δικαιούται τον τίτλο είναι «Εκείνος που γίνεται γέφυρα για να περάσει αντίπερα ο μαθητής του και όταν πια του έχει διευκολύνει το πέρασμα, αφήνεται χαρούμενα να γκρεμιστεί, ενθαρρύνοντας το μαθητή του να φτιάξει δικές του γέφυρες» όπως έλεγε ο Νίκος Καζαντζάκης.

Βιβλιογραφία

Κοσμόπουλος, Α. (1995). Η Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική του Προσώπου (3η έκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Μπρούζος, Α. (2004). Προσωποκεντρική Συμβουλευτική: Θεωρία έρευνα και εφαρμογές. Αθήνα: Τυπωθήτω Γιώργος Δαρδανός.

Ο παιδαγωγός Αλέξανδρος Κοσμόπουλος

Αντώνιος Γ. Μάρκος

ομολ. Καθηγητής Φιλοσοφίας Πανεπιστήμιο Πατρών

Έχω βαθειά επίγνωση ότι είναι πολύ δύσκολο, και λόγω του ελάχιστου χρόνου και λόγω της ταπεινότητάς μου, να αποδώσω με πληρότητα το ύψος και τον αγαθό πλούτο της προσωπικότητας του παιδαγωγού Αλέξανδρου Κοσμόπουλου. Γι' αυτό παρακαλώ και όλους εσάς και τον τιμώμενο παιδαγωγό μας να είσθε επιεικείς μαζί μου.

Αναμφισβήτητα ο Αλέξανδρος Κοσμόπουλος, πρώτα μέσω της δικής του παιδείας και μελέτης διαπίστωσε και κατανόησε βαθειά και έπειτα με τη διδασκαλία και τα συγγράμματά του, επεδίωξε να κατισχύσουν στον πρωταρχικής σημασίας για τον άνθρωπο, το συλλογικό βίο και τον πολιτισμό ως χώρο της παιδείας τα στοιχεία εκείνα, που συνιστούν την ουσία της παιδείας και της «παίδευσης», της εκπαίδευσης με σημερινή ορολογία.



Θεμελιώνει μάλιστα τα στοιχεία αυτά στη βαθειά γνώση και αξιολόγηση των σχετικών με αυτά απόψεων που διατυπώθηκαν στο παρελθόν. Δείγμα και αυτό της επιστημονικής του εντιμότητας και αξιοπιστίας.

Επιτρέψατέ μου να πιστεύω, στο βαθμό βέβαια που γνωρίζω, ότι ο Αλέξανδρος Κοσμόπουλος, επανεξετάζοντας, όπως οφείλει κάθε παιδαγωγός και κάθε εποχή, τα ερωτήματα «τί πότε εστί παιδεία καί τίνα δύναμιν έχει» ή «τίς δ' εστί η παιδεία καί πως δει παιδεύεσθαι», όπως τα έθεσαν ο Πλάτων¹ και ο Αριστοτέλης², θεώρησε ως τέτοια θεμελιώδη στοιχεία και με παιδαγωγικό πάθος και ήθος προσπάθησε να καθιερώσει τα εξής:

Πρώτον, την ολοκληρωμένη κατ' αρετήν προσωπικότητα, την αριστοτελική «εντελέχεια» και «καλοκαγαθία», του παιδαγωγού, του δασκάλου.

Δεύτερον, την ορθή κατανόηση και αποδοχή «της φύσεως της νεότητας», προς την οποία κατά κύριο λόγο απευθύνεται η παιδεία.

Τρίτον, την ορθή αντίληψη για την έννοια, την αξία και το «τέλος», το σκοπό, της παιδείας.

Και τέταρτον, την ορθή κυρίως «παιδείυση», ως παιδείας παράδοση, κατά τον Πλάτωνα³.

Ο παιδαγωγός, ο δάσκαλος, κατά τον Α. Κοσμόπουλο, είναι «κεντρικής σπουδαιότητας πρόσωπο, αποτελεί την «παιδαγωγούσα προσωπικότητα», που έχει ειδικά επιλεγεί και εκπαιδευθεί⁴. Πρέπει ο παιδαγωγός να έχει «κύρος το οποίο είναι καρπός της αυτοκυριαρχίας, της ισορροπίας και της πνευματικής του ανωτερότητας»⁵. Να είναι, 'όπως δίδαξε ο Πλάτων, «σώφρων και ηρμοσμένος», αφού «τακτοποιήσει καλά τα δικά του, γίνει απόλυτος κύριος του εαυτού του και κοσμήσει τον εαυτό του και γίνει φίλος του εαυτού του».

Κυρίως όμως ο παιδαγωγός, υψούμενος σε μια τέτοια προσωπικότητα, πρέπει να παραμένει αυθεντικός. Ο παιδαγωγός, πιστεύει ο Α. Κοσμόπουλος, «γνωρίζει πως δεν ωφελεί τίποτα η μη αυθεντική, η ψεύτικη παρουσία του. Αντίθετα πιστεύει πως τόσο περισσότερο παιδαγωγεί, όσο παραμένει ο εαυτός του»⁸.

Με άλλα λόγια ο παιδαγωγός πρέπει ο ίδιος να υψωθεί πρώτα σε τέλεια, αρμονική και ολοκληρωμένη προσωπικότητα, να οδηγηθεί στην αρετή ως «τελειότητα της εκάστου φύσεως», όπως την χαρακτήρισαν οι Στωικοί⁹, να φθάσει στην αριστοτελική «εντελέχεια» και «καλοκαγαθία»¹⁰, ως συνισταμένη όλων των αρετών, αναδεικνυόμενος «σπουδαίος» και αγαθός». Ουσιώδες δε γνώρισμα του «αγαθού» είναι, κατά Πλάτωνα¹¹, η «παραουσία αγαθών». Συνεπώς και γνώρισμα του αγαθού παιδαγωγού είναι η παρουσία αγαθών παιδείας. Το σπουδαιότερο δε είναι, κατά τον Αριστοτέλη¹², ότι ο αγαθός βρίσκεται σε αρμονική σχέση με τον εαυτό του, «είναι πάντοτε όμοιος με τον εαυτό του και δεν αλλάζει ποτέ το ήθος του, ενώ ο φαύλος και ο άφρων δεν μοιάζει με τον εαυτό του ούτε από το πρώι ως το βράδυ».

Αυτά ταιριάζουν απολύτως στον Α. Κοσμόπουλο. Είναι καρπός της «προσωπικότητάς» του ως «της πρωτότυπης, ολικής, ιεραρχημένης και δυναμικής έκφρασης του ανθρώπινου είναι».

Στην συνέχεια ο Α. Κοσμόπουλος στράφηκε προς τη νεότητα σε όλα της τα ηλικιακά στάδια ως τού, κατά κύριο λόγο, αποδέκτη της παιδείας, ακολουθώντας την προτροπή του Πλάτωνος¹³, η οποία είναι: «Περί παντός μία αρχή τοις μέλλουσι καλώς βουλευέσθαι ειδέναι δει περί ου αν η η βουλή». Έτσι έθεσε το ερώτημα: Ποια είναι η φύση του νέου ανθρώπου και τι σε μια τέτοια φύση αρμόζει διαφορετικό από τους άλλους να κάνει και να πάσχει; Αναζήτησε δηλαδή την ουσία και το βάθος της νεότητας¹⁴.

Διερευνώντας ο Α. Κοσμόπουλος τον νέον άνθρωπο από τη γέννησή του μέχρι την κρίσιμη και αποφασιστική για τη ζωή του εφηβεία, οδηγείται σε βασικά συμπεράσματα, τα οποία, στηριζόμενα και από σχετικά συμπεράσματα προηγούμενων φιλοσόφων, παιδαγωγών και ψυχολόγων, ενδείκνυται να αποτελούν σταθερές διαχρονικά αξίες παιδείας. Θα αναφερθούμε σε μερικά μόνον από τα συμπεράσματα αυτά.

1. Πλάτ. Νόμ. 643α

2. Αριστ. Πολιτ. 1337α 35

3. Πλάτ. Οροι 416b

4. Α. Κοσμόπουλου, Σχεδιοδυναμική Παιδαγωγική του προσώπου, Αθήνα 1983, σ. 503

5. Α. Κοσμόπουλου, ο.π. σ. 110

6. Α. Κοσμόπουλου, ο.π. σ. 432

7. Πλάτ. Πολιτ. 443d

8. Α. Κοσμόπουλου, ό.π. σ. 500

9. Στωικ. ΙΙΙ, 68, 38

10. Αριστ. Ηθ. Ευδ. 1248b κ.ε, Ηθ. Μεγ. 1207b κ.ε.

11. Πλάτ. Γοργ. 497e

12. Αριστ. Ηθ. Ευδ. 1239b 12-14

13. Πλάτ. Φαιδρ. 237c

14. Βλ. Α. Κοσμόπουλου, Ψυχολογία και Οδηγητική της παιδικής και νεανικής ηλικίας, Εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1994, σ. 171 & 177

Ο νέος, όπως γενικά κάθε άνθρωπος, είναι «ένα όλον εντός του όλου όντος», είναι ένας «μικρός κόσμος», όπως λέγει ο Δημόκριτος¹⁵, είναι εκ «φύσεως» ένα ιδιαίτερο μοναδικό και ανεπανάληπτο όν, είναι μια ιδιαίτερη «φύση», ένα ξεχωριστό πρόσωπο.

Ο νέος, σ' αυτό το στάδιο της ηλικίας του, είναι το «αγαλόν» και «πολυήρατον άνθος»¹⁶ και ως τέτοιο πρέπει να αντιμετωπίζεται και να παιδεύεται. Είναι επίσης η ανθοφόρος και ζωογόνος δύναμη του κοινωνικού βίου και του πολιτισμού. «Το να λείψει», λέγει ο Αριστοτέλης¹⁷, «η νεότητα από την πόλη είναι σαν να λείπει η άνοιξη από το έτος».

Ο νέος όμως δεν είναι ακόμη αυτό που εκ της «φύσεως» του μπορεί να γίνει. Δεν είναι ακόμη ολοκληρωμένο πρόσωπο. Είναι στην κατάσταση που λέγει ο Ηράκλειτος¹⁸: «εμμεν τε καί ουκ εμμεν». Είναι «δυνάμει», έχει δηλαδή μέσα του τις δυνατότητες να γίνει «ενεργεία» και «εντελεχεία». «Ψυχης εστι λόγος εαυτών αυξων», μας διδάσκει πάλιν ο Ηράκλειτος¹⁹. Στηριζόμενος σε αυτό το «δυνάμει» της ψυχής του κάθε νέος προσπαθεί, και πρέπει να προσπαθεί, να υπερβαίνει το «δεν είμαι» και να κατορθώνει το «είμαι», οδηγώντας τον εαυτόν του σε ολοκληρωμένη προσωπικότητα. Ο νέος, λέγει ο Α. Κοσμόπουλος²⁰, στα πρώτα στάδια της ηλικίας του, είναι το διαρκώς και σταθερά «αναδυόμενο πρόσωπο». Γι' αυτό «πρέπει να βοηθήσουμε το παιδί στην ομαλή και επιτυχημένη ανάπτυξη της προσωπικότητάς του». Όταν δε ο νέος φθάσει στην εφηβεία νοιώθει ξεκρέμαστος, ανέστιος, έξαρση, αναζητεί με πάθος αξίες, ιδανικά, το θεό και συνάμα βαθαίνει στις ρίζες του, «καταδυόμενος και ανακαλύπτοντας τη συνθετότητα της ταυτότητάς του» και βιώνει «την έκρηξη του αναδυθέντος προσώπου του».

Ο νέος, στο στάδιο αυτό της εφηβείας, την «πιο σπουδαία και πιο ζηλευτή ηλικία του ανθρώπου»²¹, γίνεται, όπως λέγει ο Σοφιστής Πρόδικος²² για τον Ηρακλή, «αυτοκράτωρ», αυτεξούσιος δηλαδή, βρίσκεται δε σε «απορία», αδιέξοδο, «ποίαν οδόν να ακολουθήσει: την

οδόν της αρετής ή την οδόν της κακίας». Έχει δε ο νέος πλήρη επίγνωση ότι η «απορία» αυτή είναι αποκλειστικά δική του και θέλει, πρέπει μάλιστα να θέλει, να είναι και η απάντηση αποκλειστικά δική του.

Αυτό ακριβώς, διαπιστώνει ο Α. Κοσμόπουλος²³, προκαλεί την «έκρηξη του προσώπου», του «αναδυόμενου ήδη από την παιδική ηλικία προσώπου», και έχουμε το θαυμάσιο και υγιές φαινόμενο της κρίσης ταυτότητας, της κρίσης πρωτοτυπίας, της κρίσης παρουσίας του «προσώπου» και την αρχή των ενεργειών, λόγων και πράξεων ελευθερίας του νέου ανθρώπου. Το φαινόμενο αυτό εκδηλώνεται με την αντίθεση ή και τη σύγκρουση με το «κατεστημένο», την οικογένεια, το σχολείο. «Η ελευθερία γίνεται τώρα αντιληπτή ως διάσπαση των ποικίλων δεσμών».

Όμως τι βάθος έχει αυτό το φαινόμενο; Ποια είναι η πηγή του; Βαθυστόχαστα σχετικά παρατηρεί ο Α. Κοσμόπουλος²⁴: «Εκείνο το ψυχολογικό στοιχείο που ξυπνάει απαιτητικά και χαρακτηρίζει την εφηβεία είναι η αναζήτηση και η τελική, σχεδόν, μορφοποίηση και επιβολή του προσώπου. Μεγάλο μέρος της γενικότερης εφηβικής αντιδραστικής συμπεριφοράς (που η «κρίση της πρωτοτυπίας» αποτελεί κεντρική της εκδήλωση), πηγάζει από την έμφυτη και βαθύτατη ανάγκη να καταστεί μοναδικό και ελεύθερο πρόσωπο. Γι' αυτό και ο μέγιστος και συγκεκριμένος αγώνας κάθε εφήβου στρέφεται στην ανεύρεση και κατάκτηση της ταυτότητάς του, του οποίου πηγή, αλλά και υψηλό αποτέλεσμα, είναι το «πρόσωπο». Αυτή την κατάκτηση της ταυτότητάς του ο νέος αισθάνεται ότι πρέπει να την κατορθώσει αυτός ο ίδιος μέσα από τη δοκιμασία πολλών σχεδίων ζωής και «τη βαθμιαία δημιουργία του δικού του σχεδίου ζωής», κατά τον Spranger.

Προς τούτο βλέπουμε τον νέο να εφαρμόζει την προτροπή του Ηρακλείτου²⁵ «ου δει ως παιδες τοκεώνων ποιειν καί λέγειν» και την προτροπή του Jaspers²⁶ ότι για να έχει όσο το δυνατόν μεγαλύτερη αξία η πορεία προς το τέλος έκαστος «πρέπει να οφείλει στον εαυτό του τόσο

15. Δημοκρ. απ. 34

16. Θεογν. στ. 1305

17. Αριστ. Ρητ. 1365α 32 και 1411α 2

18. Ηρακλ. απ. 49α

19. Ηρακλ. απ. 115

20. Α. Κοσμόπουλου, Οδηγητική, ό.π. σ. 169, 176, 185

21. Α. Κοσμόπουλου, Οδηγητική, ό.π. σ. 184

22. Προδικ. απ. 2

23. Α. Κοσμόπουλου, Οδηγητική, ό.π. σ. 185 και 189

24. Α. Κοσμόπουλου, Οδηγητική, ό.π. σ. 186 & 189, Σχεδιοδυναμική, ό.π. σ. 115

25. Ηρακλ. απ. 74

26. Κ. Jaspers, Εισαγωγή στη Φιλοσοφία, Μετ. Χ. Μαλεβίτση, εκδ. Δωδώνη, σ. 133 και Φιλοσοφικά και Πολιτικά Δοκίμια, μετ. Α. Βαγενά, Αναγνωστίδης, σ. 138

την απόφαση που πήρε, όσο και το δρόμο που βρήκε», δεδομένου ότι «μόνο με τη διαφορά των αρχών τους δύνανται οι άνθρωποι να αισθανθούν σαν ένας, τα ζώα συνιστούν κοπάδια». Άλλωστε αυτό είναι και το έμβλημα του διαφωτισμού: «Έχε θάρρος και αποφασιστικότητα να χρησιμοποιείς το δικό σου νου»²⁷.

Όλα αυτά σημαίνουν την τάση του νέου προς ανεξαρτησία, αυτοπροσδιορισμό, ελευθερία και τελικά την κτήση της ελευθερίας, του υψίστου αγαθού για τον άνθρωπο. Πράγματι «ελεύθερος ο εαυτού ενεκα καί μή αλλου ων» λέγει ο Αριστοτέλης²⁸. Άλλωστε η ελευθερία του ανθρώπου είναι επιταγή του θεού και της φύσεως. «Ελευθέρους αφηκε πάντας ο θεός, ουδένα δουλων η φύσις πεποίηκε», δίδαξε ο σοφιστής Αλκιδάμαντας²⁹. Ως επιταγή δε του θεού και της φύσεως είναι αναφαίρετο δικαίωμα του ανθρώπου. «Ό,τι η φύση δώσει στον άνθρωπο ουδέποτε είναι δυνατόν να αφαιρέσεις», δίδαξε ο Σοφοκλής³⁰.

Μέσα στο πλαίσιο αυτό της ελευθερίας ο νέος δεν θέλει να είναι άβουλος δέκτης έτοιμων σχεδίων ζωής, προσφερομένων λύσεων των προβλημάτων της ζωής και έτοιμων νοημάτων ύπαρξης. Δεν θέλει να είναι «αχθος αρούρης», βάρος δηλαδή της γης, «αδηλος ανήρ», «αχρειος» και «απράγμων»³¹. Αντίθετα θέλει να υψωθεί στην καθ' εαυτόν προσωπικότητα, να εύρει το καθ' εαυτόν νόημα της ύπαρξής του, να αποδειχθεί σε τέλειο πολίτη «μετέχων κρίσεως και αρχής», να κατακτήσει την καθ' εαυτόν ευδαιμονία του, δημιουργώντας τα αγαθά της δικής του αξιοθετικής ελευθερίας και έτσι τη δική του υπεύθυνη αξιολογική παρουσία στον εαυτό του, στην κοινωνία, την ιστορία και τον πολιτισμό.

Γι' όλα αυτά αρμόζει, νομίζουμε, για κάθε νέο κυρίως άνθρωπο αυτό που λέγει ο φιλόσοφος Fichte³² στο έργο του «Ο προορισμός του ανθρώπου»: «Το σύστημα της ελευθερίας μου δίνει ικανοποίηση, το αντίθετο σκοτώνει και εκμηδενίζει την καρδιά μου. Το να μένω εκεί, ψυχρός και νεκρός, να παρίσταμαι σαν απλός

θεατής στην ακολουθία των γεγονότων, απαθής καθρέπτης των μορφών που διαβαίνουν, να μια ύπαρξη, που μου είναι ανυπόφορη, που την απορρίπτω και που την καταριέμαι».

Όμως, όπως παρατηρεί ο Α. Κοσμόπουλος³³, το «ταξίδι» του νέου προς αναζήτηση της ταυτότητάς του και με βάση την ορμή προς την αυτοπραγμάτωση και την ελευθερία είναι μακρύ, ποικίλο και δύσκολο και γι' αυτό πρέπει να ξεκινάει κατάλληλα εξοπλισμένος. Πρέπει να προχωρεί, όπως είπε ο Νίτσε³⁴, «με την αρματωσιά του στο πεδίο της μάχης» για τη ζωή του, έχοντας να αντιμετωπίσει την αντίθεση ενός ανοίκειου και αναίσθητου κόσμου.

Μπροστά σε όλα αυτά το μέγιστο ερώτημα είναι: Τι θα βοηθήσει τον νέο άνθρωπο να οπλισθεί, και όχι βεβαίως τι θα οπλίσει τον νέο, με την κατάλληλη αρματωσιά; Η απάντηση είναι μία μόνον: Η κατάλληλη παιδεία. Και αυτό γιατί μόνον η παιδεία, όπως λέγει ο Αριστοτέλης³⁵, «αποσκοπεί να συμπληρώνει ό,τι εκ φύσεως λείπει στον άνθρωπο».

Εδώ η παιδαγωγική μαρτυρία του Α. Κοσμόπουλου είναι σημαντική. Ο στοχασμός του και τα σοφά συμπεράσματά του «άπτονται της ουσίας και της αληθείας»³⁶, κατά την πλατωνική έκφραση. Και αυτό οφείλεται στην βαθειά γνώση της φύσεως του νέου ανθρώπου.

«Σοφία είναι», λέγει ο Ηράκλειτος³⁷, «το να λέμε και να πράττομε σύμφωνα με την αλήθεια, αφού πρώτα γνωρίσουμε τη φύση των πραγμάτων».

Πράγματι, θεμελιώδης αρχή της παιδείας και της παίδευσης, κατά τον Α. Κοσμόπουλο³⁸, πρέπει να είναι η αρχή του Πεσταλότσι: «Το φάρμακο πρέπει να βγει από την ίδια τη φύση του ανθρώπου». Αυτό πρωταρχικά σημαίνει: «Βαθύς σεβασμός προς την ανθρώπινη φύση», κατά τον Πεσταλότσι³⁹, σημαίνει «θνητούς σέβεσθαι αγαν» ,κατά τον Αισχύλο⁴⁰. Έτσι μοναδική προοπτική της παιδείας και της παίδευσης πρέπει να είναι η συντροφική οδήγηση του νέου, ώστε να πραγματώνει την προτροπή του Πινδάρου⁴¹ «γένοιο οιδός εσσί

27.Καντ, Δοκίμια, Μεταφρ. Ε.Π. Παπανούτσου, Δωδώνη, Αθήνα 1971, σ. 42

28.Αριστ. Μεταφ. 982b 26

29.Σχόλια σε Αριστ. Ρητ. 1373b 18

30.Σοφοκλ. Απ. 739 (Nauck)

31.Ομηρ. Ιλ. Σ. 104, Ησιόδ. Εργ. & Ημ. στ. 6, Σοφ. Οιδ. Τυρ. στ. 475, Θουκ. 2,40

32.J. G. Fichte, Ο προορισμός του ανθρώπου, Μετ. Γρ. Λιόνη, εκδ. Αναγνωστίδη, σ. 67

33.Α. Κοσμόπουλου, Οδηγητική, ό.π. σ. 192

34.Fr. Nietzsche, Μαθήματα για την Παιδεία,

Μετ. Ν.Μ. Σκουτερόπουλου, εκδ. Ροές, Αθήνα 1988, σ. 215

35.Αριστ. Πολιτ. 1337a 2-3

36.Πλατ. Θεαίτ. 186d

37.Ηρακλ. απ. 112

38.Α. Κοσμόπουλου, Σχεδιοδυναμική, ό.π. σ. 259

39.Α. Κοσμόπουλου, Σχεδιοδυναμική, ό.π. σ. 266

40.Αισχ. Προμ. Δεσμ. στ. 543

41. Πινδ. Πυθ. II, 71

μαθών», ανακαλύπτοντας και αξιοποιώντας την ιδιαίτερη «φύση» του. «όστις νέμει κάλλιστα τήν εαυτου φύσιν, ουτος σοφός πέφυκε» κατά τον Ευριπίδη⁴².

Συνεπώς η παιδεία πρέπει να είναι παιδεία με ελευθερία προς αυτονομία, αποπραγμάτωση, ελευθερία. Αυτό σημαίνει ότι η παιδεία πρέπει να είναι προσωποκεντρική. Λέμε παιδεία με ελευθερία, διότι έτσι μόνον μπορεί να διαπιστωθεί η ιδιαίτερη φύση του νέου. «Όχι με βία», λέγει ο Πλάτων⁴³, «αλλά με παιγνίδια να ανατρέφεις τα παιδιά για να μάθουν, για να είναι δυνατόν να κατανοείς «εφ' ο εκαστος πέφυκε»»

Είναι δε, κατά τον Α. Κοσμόπουλο⁴⁴, η παιδεία προσωποκεντρική όταν αποβλέπει: «Στην αποκάλυψη, απελευθέρωση και ισχυροποίηση του προσώπου μέσα στον νεαρό άνθρωπο», όταν έχει σαν «αποστολή της να ξυπνήσει πρόσωπα ικανά να ζήσουν και να ενταχθούν σαν πρόσωπα» και τέλος όταν «μεριμνά για τη διάσωση της μοναδικότητας, της ενότητας και της ελευθερίας του ανθρώπινου προσώπου». Στην αγωνία δηλαδή και «απορία» του κάθε νέου ανθρώπου να εκλέγει την καλύτερη «οδό» βίου πρέπει η εκ μέρους άλλων παραγόντων παιδεία να είναι αρωγός και «συνεργός» και όχι εκείνη που αποκλειστικά θα καθορίζει την «οδό». Η παιδεία, κυρίως η εκ μέρους άλλων παιδεία, πρέπει να είναι όχι επιτακτική αλλά υπηρετική, «θεραπευτική», κατά τον Πλάτωνα⁴⁵, της δυνατότητας του «βαθύτατου λόγου» της ψυχής «να αυξάνει τον εαυτό» του, σύμφωνα με την θεμελιώδη διαπίστωση του Ηρακλείτου⁴⁶. Άλλωστε αν σκοπός της παιδείας είναι το να φθάνει ο άνθρωπος στην «εντελέχειά» του, να αναδεικνύεται δηλαδή σε αρμονική⁴⁷, ολοκληρωμένη, ελεύθερη και υπεύθυνη, σε «αγαθή» προσωπικότητα, τότε δεν μπορεί να λειτουργεί ανελεύθερα επιτάσσουσα σκοπούς και πορεία. Αν αυτό συμβαίνει τότε ασεβεί προς τη θεμελιωδέστερη ανθρώπινη αξία που είναι ο σεβασμός της προσωπικότητας. Με άλλα λόγια η παιδεία δεν πρέπει να κατασκευάζει τη θέληση του νέου, ούτε να τον φροντίζει μέχρι αντικαταστάσεώς

του, «επεξεργαζόμενη άχρηστη προς τις χρήσεις και τις πράξεις της αρετής το σώμα των ελευθέρων ή την ψυχή ή τη διάνοια», όπως υπέδειξε ο Αριστοτέλης⁴⁸. Αντίθετα η παιδεία πρέπει να είναι ο «έτερος ήλιος», κατά τον Ηράκλειτο⁴⁹, που θα φωτίζει κάθε νέο στην επιλογή του δικού του δρόμου και, στη συνέχεια, στην πορεία του.

Σ' αυτό το θαυμάσιο και πολύ ανθρώπινο έργο της παιδείας έχουν χρέος να συμβάλλουν οι πάντες: Η οικογένεια, η κοινωνία, η πολιτεία, ο κάθε άνθρωπος με τον κατ' αρετήν βίο του, το σχολείο σε όλες τις βαθμίδες του και κυρίως ο δάσκαλος, ο παιδαγωγός.

Θεμελιώδης προϋπόθεση προ τούτο είναι να κατανοήσουν και να αποδεχθούν όλοι ότι η παιδεία, με όρους των αρχαίων Ελλήνων⁵⁰, είναι: «Το πρώτον για τον άνθρωπο», «το πρώτον από τα ανώτερα αγαθά», «το μέγιστο αγαθό», «το πρώτο και μέσο και τελευταίο κεφάλαιο», το μόνο δια βίου αναφαίρετο και παραγωγικό αγαθό, πηγή και ρίζα της καλοκαγαθίας και κάθε ευδαιμονίας, «δύναμη θεραπευτική ψυχής», «δύναμη φυλακτική ψυχής», δύναμη «που αναπληρώνει ό, τι εκ φύσεως λείπει σε κάθε άνθρωπο», παράγων προς «άριστο πολίτευμα».

Η συμβολή του Α. Κοσμόπουλου στο έργο αυτό της παιδείας κορυφώνεται με την τεκμηριωμένη υπ' αυτού εισήγηση της Σχεδιοδυναμικής Προσωποκεντρικής Παιδαγωγικής και Συμβουλευτικής, τις θεμελιώδεις θέσεις της οποίας θα έχουμε τη χαρά και την ευτυχία να ακούσουμε αναλυτικά από τον επόμενο διακεκριμένο ομιλητή μας και από τον ίδιο τον Α. Κοσμόπουλο κατά την αυριανή του ομιλία.

Προς τούτο εγώ θα αναφέρω ελάχιστα μόνον για την πληρότητα της ομιλίας μου.

Βασικοί άξονες των παιδαγωγικών θέσεων του Α. Κοσμόπουλου είναι:

Ο άνθρωπος ως «πρόσωπο» με τη θαυμάσια έννοια που έδωσαν στον όρο πρόσωπο η ιστορία, ο πολιτισμός, η επιστήμη και η φιλοσοφία, ιδιαίτερα η χριστιανική φιλοσοφία.

Ο απόλυτος σεβασμός της αξιοπρέπειας, της ελευθερίας και όλων των δικαιωμάτων του

42.Ευριπ. απ. 634

43.Πλάτ. Πολιτ. 536e και Νομ. 819b

44.Α. Κοσμόπουλου, Σχεδιοδυναμική, ό.π. σ. 116-117

45.Πλάτ.. Όροι 416e

46.Ηρακλ. απ. 45 και 115

47.Πλάτ.. Πολιτ. 443e

48.Αριστ. Πολιτ. 1337b 9-12

49.Ηρακλ. απ. 134

50.Βλ. Αντιφ. Απ. 60, Πλάτ. 664b και όροι 416e,

Αριστ. Ρητ. 1421 και Πολιτ. 1337a, Πλουτ.

Περί παιδ. αγ.5c, Ξενοφ. Απολογία Σωκρ. 21

ανθρώπου ως προσώπου και μόνον, πέραν παντός άλλου κριτηρίου.

Η αγάπη του ανθρώπου ως προσώπου με την έννοια του όρου αγάπη, όπως την καθορίζει κυρίως η χριστιανική φιλοσοφία.

Και τέλος ο φιλόσοφος τρόπος υπηρετήσης του προσώπου, εν προκειμένου του νέου, να γνωρίζει εαυτόν, να αναπτύσσεται, να ολοκληρώνεται κατά τις επιταγές της ιδιαίτερης «φύσης» του και κυρίως να διαφυλάσσει αυθεντικό το πρόσωπό του, σώζοντας πάντοτε «την εαυτού φύσιν», ώστε να είναι σε θέση και να δικαιούται πάντοτε να αναφωνεί το του Ευριπίδη⁵¹: «Εγώ εμός ειμί».

Όλα αυτά πραγματικά σημαίνουν, όπως παρατηρεί ο Α. Κοσμόπουλος⁵², ότι ο παιδαγωγός πρέπει να είναι σε «σχέση βοήθειας» με τον νέο, τον παιδαγωγούμενο. Πρέπει να είναι «πρόθυμος βοηθός στην προσπάθεια του νέου να οικοδομήσει την προσωπικότητά του, διαθέτοντας ο ίδιος ο παιδαγωγός «εσωτερικές και ανεξάντλητες πηγές προσωπικού κύρους» και «πιστεύοντας στη μεγάλη αξία που έχει η ανάδυση και ανάπτυξη του προσώπου».

Προς τούτο, ο «παιδαγωγός συμπορεύεται με το παιδί, έφηβο και νέο «κατά το αναπτυξιακό και μορφωτικό του ταξίδι, συντροφεύει το νεαρό άτομο στα μονοπάτια της γνώσης, συνδιαλέγεται, συμβουλεύεται μαζί του για τα ζητήματα που το απασχολούν και το διευκολύνει με γνώση, ικανότητα και μεγάλη υπευθυνότητα να βρει τις λύσεις και τους δρόμους που είναι γι' αυτό, που του ταιριάζουν». Προϋπόθεση δε για όλα αυτά είναι όχι η «λογική της εξουσίας» εκ μέρους του παιδαγωγού, αλλά η «δυναμική μιας απλής, εγκάρδιας και ειλικρινούς διανθρώπινης σχέσης».

Η προϋπόθεση αυτή είναι αναγκαία, διότι κύριος σκοπός της παιδείας πρέπει να είναι: Να προκαλέσει το ενδιαφέρον και την αγάπη του νέου για την παιδεία του. Να οδηγήσει, κατά τον Πλάτωνα⁵³, «την ψυχή του νέου εις «έρωτα», στο να αγαπήσει δηλαδή εκείνο που θα πρέπει να κάνει όταν γίνει ώριμος άνθρωπος». Να γίνει επιθυμητής και εραστής του «πολίτην γενέσθαι τέλειον». Να γίνει «επιθυμητής των καλών και

αγαθών και φιλόπονος», κατά τους Πυθαγορείους⁵⁴. Γενικά να γίνει ο νέος διαβίου εραστής της αρετής, η οποία είναι το κριτήριο και η βάση του ανθρωπισμού. «Εφ' όσον», λέγει ο Αριστοτέλης⁵⁵, «είναι κανείς άνθρωπος και ζει μαζί με άλλους, οφείλει να προαιρείται τις πράξεις της αρετής. Χρειάζεται τις πράξεις της αρετής προς το ανθρωπεύεσθαι, για να ζει δηλαδή ως άνθρωπος αληθινός».

Για το σκοπό αυτό η παιδεία δεν πρέπει να αποβλέπει μόνον στην παροχή γνώσεων και να αναδεικνύει τον νέο πολυμαθή. Αλλά κυρίως η παιδεία, δια μέσου των γνώσεων, πρέπει να αποβλέπει στο ξύπνημα των καλύτερων διαθέσεων και συναισθημάτων, στην ανάπτυξη και ενδυνάμωση των πνευματικών δυνατοτήτων του νέου, στην «αύξηση των φρενών»⁵⁶, στην ανάπτυξη επιστημονικά θεμελιούμενης κριτικής ικανότητας. Γενικά, η παιδεία πρέπει να είναι εγερτική και παρακλητική της διάνοιας προς την ουσία και αλήθεια της ζωής και προς στήριξη, στη συνέχεια, της ζωής σ' αυτή την ουσία και αλήθεια.

Όλα αυτά βεβαιώνει, νομίζουμε, ο Πεσταλότσι⁵⁷ λέγοντας: «Προσπαθώ με τη δράση μου να υψώσω την ανθρώπινη φύση προς το Υπέρτατο, προς το ευγενέστατο. Προσπαθώ να εξυψώσω τον άνθρωπο με την αγάπη και μόνο». Προτρέποντας δε τον παιδαγωγό ο Πεσταλότσι λέγει:

«Άρχισε από το άνοιγμα της καρδιάς του παιδιού».

«Επεδίωξε πρώτα να πλατύνεις την καρδιά των παιδιών σου».

Όλα τα παραπάνω μας επιτρέπουν συμπερασματικά να βεβαιώσουμε:

Ο Αλέξανδρος Κοσμόπουλος, με τη δική του παιδεία και μόρφωση «κόσμησε», στόλισε, όπως λέγει ο Πλάτων⁵⁸, «την ψυχή του όχι με αλλότριο αλλά με τον αρμόζοντα σ' αυτήν στολισμό, δηλαδή με σωφροσύνη και δικαιοσύνη και ανδρεία και ελευθερία και αλήθεια» και έτσι έφθασε στην «εντελέχεια» και την «καλοκαγαθία» του ως άνθρωπος και ως παιδαγωγός.

Στη συνέχεια, με τις παιδαγωγικές του θέσεις, τη

51. Ευριπ. απ. 963 και 1005

52. Α. Κοσμόπουλου, Σχεδιοδυναμική, ό.π. σ. 119 και 499, Οδηγητική, ό.π. σ. 36 και 37

53. Πλάτ. Νόμοι 643 d-e

54. Ιαμβλ. Προτρεπτ. σ. 95 (Pistelli)

55. Αριστ. Ηθ. Νικ. 1178b

56. Εμπεδ. απ. 17,14

57. Α. Κοσμόπουλου, Σχεδιοδυναμική, ό.π. σ. 271 και 273

58. Πλάτ. Φαιδ. 114e

διδασκαλία και τα συγγράμματά του αναδείχθηκε σε «αγαπώσα» και «παιδαγωγούσα προσωπικότητα», σε «σπουδαίο παιδαγωγό», με τα χαρακτηριστικά που αποδίδει στον παιδαγωγό ο Πλούταρχος⁵⁹: «Στο βίο του αδιάβλητος, στο ήθος του ανεπίληπτος και στην κατάρτισή του άριστος». Συνεπώς αρμόζει στον παιδαγωγό Αλέξανδρο

Κοσμόπουλο το του Αριστοτέλους⁶⁰: «ο εντελεχεία άνθρωπος ποιεί εκ του δυνάμει

59. Πλουτ. Περί παιδων αγωγής, Κεφ. 7
60. Αριστ. Φυσ. 202a 11
61. Α. Κοσμόπουλου, Οδηγητική, ό.π. σ. 38 κ.ε.

36
ΤΡΙΤΗ 14 ΝΟΕΜΒΡΙΟΥ 2006
Πρώτη

ΤΕΧΝΗ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ



Και τις δύο ημέρες η αίθουσα στο Λαζαράκειο ήthon κατέρευσε από κόσμο.



Με θερμά λόγια μίλησε ο Δήμαρχος Αμαλιάδας κ. Γιάννης Λιμπέρης, για τον Αραλοδίτιη καθηγητή κ. Αλέξανδρο Κοσμόπουλο.

Επιστημονικό Συμπόσιο το Σαββατοκύριακο στην Αμαλιάδα για τον Αλέξανδρο Κοσμόπουλο

Τιμήθηκε ο μεγάλος παιδαγωγός

Αφιερωμένα στο μεγάλο παιδαγωγό κ. Αλέξανδρο Κοσμόπουλο, ήταν το διήμερο επιστημονικό συμπόσιο που πραγματοποιήθηκε το Σαββατοκύριακο στην Αμαλιάδα, με πρωτοβουλία του δήμου, του Πνευματικού και Πολιτιστικού Κέντρου, της Παπακριστοπούλειου Δημοτικής Βιβλιοθήκης και του Συμαγείου "Παπακριστοπούλειος Βιβλιοθήκη". Το σερτίφικο διοργανώθηκε για να τιμηθεί ο άνθρωπος και καθηγητής Αλέξανδρος Κοσμόπουλος, που έχει αναγνωριστεί διεθνώς ως εισαγωγίτης της "Εκκοινωνικής Παιδαγωγικής", καθώς και της "Παιδαγωγικής του Προσώπου". Αμέριττοι είναι αυτοί που είχαν την τύχη να τον συναντήσουν είτε στα θρανία, είτε στα πανεπιστημιακά έθρανα, θέτουν διπλά τον και έδωσαν το "παρά" στο συμπόσιο για να καταθέσουν τις δικές τους ντιμές από το δάσκαλό τους.

Μνήμες
Το συμπόσιο ξεκίνησε το απόγευμα του Σαββάτου στο Λαζαράκειο Δημοτικό Μέγαρο, με ένα σύντομο καιρετισμό από την πρόεδρο της βιβλιοθήκης και Εύη Παύλο-Χρονοπούλου και εν συνεχεία το λόγο πήρε ο Δήμαρχος Αμαλιάδας κ. Γιάννης Λιμπέρης, ο οποίος μίλησε με θερμά λόγια για τον Αραλοδίτιη καθηγητή. "Είμαι και θα είμαι πάντα στην καρδιά μου", είπε χαρακτηριστικά ο κ. Λιμπέρης, απευθυνόμενος στον κ. Κοσμόπουλο και έκανε γνωστό ότι το ελάτιο που θα μπορούσε να κάνει ο δήμος Αμαλιάδας για ανθρώπους όπως ο κ. Κοσμόπουλος, είναι η δημιουργία ενός μουσείου που θα καταγράψει και θα συνεχίζει να καταγράφει την ιστορία της πόλης στο πέρασμα των χρόνων, μέσα από τους ανθρώπους της. Στη συνέχεια την έναρξη των εργασιών του συμπόσιου έκανε ο εκπρόσωπος του Μητροπολίτη, π. Παναγιώτης Βασιλείου. Δεκάδες ήταν οι καιρετισμοί που απέτειλαν πανεπιστημιακοί οι οποίοι δεν κατέφεραν να παρεμβούν στην εκδήλωση, ενώ πολλοί ήταν οι παλιοί μαθητές του κ. Κοσμόπουλου που ανέβηκαν στο βήμα και κατέθεσαν τις δικές τους ντιμές. Εκ μέρους του Πανεπιστημίου Πατρών, ο αντιπρόεδρος κ. Αραβάνης ανέφερε ότι ανώτατο αυτό εκπαιδευτικό ίδρυμα τοποθετεί τον κ. Κοσμόπουλο ανάμεσα στους ελάτιους που άφησαν εκεί τα ίχνη τους.



Εκ μέρους του Πανεπιστημίου Πατρών μίλησε ο αντιπρόεδρος κ. Αραβάνης.



Ο καθηγητής Αλέξανδρος Κοσμόπουλος ήταν ο κεντρικός ομιλητής στη συνέδρια της Κυριακής.

Ακολούθησε ομιλία από τον κοσμήτορα της σχολής Ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών του Πανεπιστημίου Πατρών κ. Γιάννη Δελλή, ο οποίος αναφέρθηκε στον Αλέξανδρο Κοσμόπουλο ως πανεπιστημιακό. Στη συνέχεια ακολούθησε ομιλία από τον ομότιμο καθηγητή του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης κ. Χρήστο Φράγκο, ο οποίος ανέπτυξε το θέμα: "Παιδαγωγική μαρτυρία του Αλέξανδρου Κοσμόπουλου στη σύγχρονη ελληνική παιδαγωγική" και αμέσως μετά μίλησε ο καθηγητής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων κ. Ανδρέας Μπρούζος, ο οποίος ανέπτυξε το θέμα: "Ο Αλέξανδρος Κοσμόπουλος ως εισαγωγίτης της Έκκοινωνικής Προσωποκεντρικής Παιδαγωγικής και Συμβουλευτικής στην Ελλάδα". Μετά το πέρας των ομιλιών ο Δήμαρχος Αμαλιάδας απένειμε τιμητικό πλακέτα στον κ. Κοσμόπουλο και ακολούθησε μουσική εκδήλωση από το Δημοτικό Ωδείο Αμαλιάδας. Το συμπόσιο ολοκληρώθηκε με μεσημέρι της Κυριακής, με εισαγωγή τον κ. Κοσμόπουλο και θέμα "Η διαλογικότητα του παιδαγωγού" και ακολούθησε διάλογος με το κοινό.

Μαρία Καραγιάντη

Από την Ινδία στην Αθήνα - Ομιλητής ο Πάνος Τριγάζης

Εκδήλωση για τον Νεχρού και το Κίνημα Αδεσμεύτων

Η Ινδική Προεδρεία στην Αθήνα και η Ελληνο-Ινδική Εταιρεία Πολιτισμού και Αντιπαραγωγών οργανώνουν εκδήλωση με την ευκαιρία των γενεθλίων του Τζαβαχαράλ Νεχρού, Πρώτου Πρωθυπουργού της Ινδίας, την Τρίτη 14 Νοεμβρίου 2006, ώρα 19 μ.μ. στο Πνευματικό Κέντρο του Δήμου Αθήνας (Αίθουσα Αντίστη Τρίτη Ακαδημία 50.

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

- Ινδικά Τραγούδια από τον αγάνιο για την ελευθερία.
- Προσφώνηση από τον Δρ. Bhaskar Balakrishnan, Προεδρείο της Ινδίας
- Ομιλία από τον από τον Δρ. Δημήτρη Βασιλειάδη, Ινδολόγο και Πρόεδρο της ΕΛ.Ι.Ν.Ε.Π.Α. με θέμα Τζαβαχαράλ Νεχρού, ο ίδρυμα της Ινδικής Δημοκρατίας
- Ομιλία του Πάνου Τριγάζη, μέλους της Π.Γ. του ΣΥΝ με θέμα "Ο Νεχρού και το κίνημα των Αδεσμεύτων χτες και σήμερα"
- Συνάντηση με το Πετριωμένο" η ομιλία του Τζαβαχαράλ Νεχρού κατά την πρώτη ημέρα της ανεξαρτησίας της χώρας (ομιλία μαρτυρημένη στην Αγγλική γλώσσα).



ΑΝΑΡΙΤΖΑΙΝΑ - 26260.22444



ΝΕΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΜΑΛΙΑΔΑ

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ ΣΕΜΙΑΣ ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ ΠΕΝΤΑΖΟΥ



Κατάμεση από κόσμο ήταν και τις δύο ημέρες του συμποσίου, η αίθουσα του Λαζαράκειου Δημοτικού Μεγάρου.



Για την διαλογικότητα του παιδαγωγού μίλησε κατά την δεύτερη και τελευταία μέρα του επιστημονικού συμποσίου ο Αμαλιάδης παιδαγωγός και καθηγητής Αλ. Κοσμόπουλος.

Τίμησαν την προσφορά του στα γράμματα και την εκπαίδευση

Επιτυχημένο το επιστημονικό συνέδριο για τον Α. Κοσμόπουλο στην Αμαλιάδα

Με επιτυχία ολοκληρώθηκε την Κυριακή το μεσημέρι το Επιστημονικό Συμπόσιο, που πραγματοποιήθηκε για δύο μέρες προς τιμή του Αμαλιάδη Παιδαγωγού και Καθηγητή Αλέξανδρου Β. Κοσμόπουλου, στο Λαζαράκειο Δημοτικό Μέγαρο.

Το Παναγιώτη Πεντάζου

Η σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική και Συμβουλευτική του Κ. Κοσμόπουλου, ήταν το κεντρικό θέμα των εισηγήσεων των ομιλητών το Σάββατο, καθώς και του ίδιου του Καθηγητή κατά την ομιλία του την Κυριακή.

Κατά την πρώτη μέρα του Επιστημονικού Συμποσίου ο κοσμητορας της Σχολής Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Πατρών Γιάννης Δελλής ανέπτυξε το θέμα: «Ο Α. Κοσμόπουλος ως Παιδευτικός». Ακολούθησε η εισήγηση του καθηγητή της Σχολής Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Πατρών Αντόνιο Μάρκου για την παιδαγωγική πορεία του Α. Κοσμόπουλου στην σύγχρονη ελληνική Παιδαγωγική, από την φιλοσοφική της σκοπιά. Ο κ. Μάρκου μίλησε αντί του ομότιμου καθηγητή του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης Χρήστου Φράγκου, ο οποίος δεν κατέστη δυνατό να συμμετάσχει στο επιστημονικό συνέδριο.

«Ο Α. Κοσμόπουλος ως εισηγητής της σχεσιοδυναμικής προσωποκεντρικής παιδαγωγικής και συμβουλευτικής στην Ελλάδα», ήταν το



Για τον Α. Κοσμόπουλο με την ιδιότητα του πανεπιστημιακού, μίλησε το Σάββατο ο κοσμητορας της Σχολής Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Πατρών Γ. Δελλής.



Τιμητική πλακέτα απένειμε στον Α. Κοσμόπουλο, ο δήμαρχος Αμαλιάδας Γ. Λυμπερός.



«Έχει την δύναμη να εμπνέει τους μαθητές του και να τους απλευθερώνει», είπε για τον κ. Κοσμόπουλο, κατά τον χαιρετισμό του, ο δήμαρχος Αμαλιάδας Γ. Λυμπερός.

θέμα που εισηγήθηκε, στην συνέχεια, ο καθηγητής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων Ανδρέας Μπρούζος. Μετά τις ομιλίες ο δήμαρχος Αμαλιάδας Γιάννης Λυμπερός απένειμε τιμητική πλακέτα στον κ. Κοσμόπουλο, ενώ και ο καθηγητής έδωσε ένα αναμνηστικό δώρο. Επίσης, δόθηκαν βιβλία για την Αρχαία Ήλιδα του αρχαιολόγου Νίκου Γαλιώτη στους ομιλητές και σε Πανεπιστημιακούς, που με την έναρξη του επιστημονικού συμποσίου, μίλησαν για την προσφορά και την προσοδικότητα του κ. Κοσμόπουλου. Ακολούθησε μουσική εκδήλωση από το Δημοτικό Ωδείο.

Πριν τις εισηγήσεις, μεταξύ άλλων, χαιρετισμό απηρέσεν ο πρόεδρος της ΠΕΑΚ Ν. Ηλείας και δήμαρχος Αρκαλαίας Γιάννης Λυμπερός, ο οποίος τόνισε για τον κ. Κοσμό-

πουλο ότι έχει την δύναμη να εμπνέει και να απλευθερώνει τους μαθητές του, κάτι που είχε διαπιστώσει και ο ίδιος Πρόεδρος δε, ότι το ελάχιστο που θα μπορούσε να γίνει ως φόρος τιμής στο έργο και στο πρόσωπό του, ήταν το επιστημονικό συνέδριο. Επίσης, παλαιοί μαθητές, φοιτητές και φίλοι του, μίλησαν για τις ενήμερες που διαδέχονταν από την εποχή που βρίσκονταν δίπλα του.

Την Κυριακή, δεύτερη και τελευταία μέρα του συμποσίου ο κ. Κοσμόπουλος μίλησε για την διαλογικότητα του Παιδαγωγού. Ακολούθησε διάλογος του ομιλητή με το κοινό. Το επιστημονικό συνέδριο συνδιοργάνωσαν το Πνευματικό και Πολιτιστικό Κέντρο του Δήμου, η Παπαρηστοπούλειος Δημοτική Βιβλιοθήκη και το Σωματείο «Παπαρηστοπούλει-

ος Βιβλιοθήκη». Συντονιστές ήταν η πρόεδρος της Παπαρηστοπούλειος Δημοτικής Βιβλιοθήκης Εύη Πάλλα - Χρονοπούλου και ο καθηγητής και μέλος της γραμματείας του συμποσίου Γιώργος Γεωργακάκης. Χορηγός επικοινωνίας ήταν η ερ. «ΠΑΤΡΕ».

Μεταξύ άλλων παραβρέθηκαν ο βουλευτής Ηλείας της ΝΑ Παναγιώτης Λάρακας, ο βουλευτής Ηλείας του ΠΑΣΟΚ Γιάννης Κουτσόκος, ο πρόεδρος του Νομαρχιακού Συμβουλίου και νεοεκλεγείς νομάρχης Ηλείας Χαράλαμπος Κορφός, ο δήμαρχος Πηνειός Βασίλης Παπαδόπουλος, ο πρόεδρος του δημοτικού συμβουλίου Γιάννης Τασσόπουλος, ο πρώην υπουργός Σωτήρης Κούβελος, οι αντιδήμαρχοι Αρκαλαίας Αβραήμ Μπούρας, Νίκη Κοκκαλιάρη - Λά-

σκαρη, Αιόκτολος Διοσής και Βασίλης Παπακοκόλου, ο επικεφαλής της μείζονος μειοψηφίας του νομαρχιακού συμβουλίου και νεοεκλεγείς νομαρχιακός σύμβουλος Γιώργος Νικολακόπουλος, ο επικεφαλής της μείζονος μειοψηφίας του δημοτικού συμβουλίου και νεοεκλεγείς νομαρχιακός σύμβουλος Γιώργος Μανωλόπουλος, ο διευθυντής της Αστυνομικής Υποδιεύθυνσης Αρκαλαίας Νίκος Μπάστας, ο προϊστάμενος της Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης της Περιφέρειας Δ.π.τ. Ελλάδας Παναγιώτης Ζεββιάς, ο προϊστάμενος του Γραφείου Προτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αρκαλαίας Διονύσιος Αναγνωστόπουλος και ο επίτιμος πρόεδρος του Διευτηρίου Σχολών Αρκαλαίας Νίκος Φραγκοναυτιόπουλος.

**ΤΙΤΛΟΙ
ΑΡΘΡΩΝ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΩΝ Α. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΥ
ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΑΝΑΦΟΡΑ**

Με την παρακάτω σειρά:

1. Η ΔΙΑΛΟΓΙΚΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΥ.
2. Η ΠΑΙΔΕΙΑ ΩΣ ΣΧΕΣΗ ΠΡΟΣΩΠΩΝ
3. ΤΟ «ΣΧΕΣΙΟΔΥΝΑΜΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ»
4. PRODUCTIVE SCHOOL- ΤΕΛΙΚΑ ΠΟΙΟ ΕΙΝΑΙ ΤΟ ΠΑΡΑΓΩΓΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ;
5. Η ΔΙΑΚΡΙΣΗ ΣΤΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
6. ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΚΑΙ ΔΑΣΚΑΛΟΣ: ΔΥΟ ΟΨΕΙΣ ΤΟΥ ΙΔΙΟΥ ΝΟΜΙΣΜΑΤΟΣ;
7. “ΕΛΛΗΝΙΚΗ, ΣΧΕΣΙΟΔΥΝΑΜΙΚΗ ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΣΩΠΟΚΕΝΤΡΙΚΟΥ ΜΟΝΤΕΛΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ”
8. Η ΡΟΥΤΙΝΑ ΣΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΜΕΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
9. Η ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΤΩΝ «ΠΑΙΔΑΓΩΓΩΝ» ΚΑΙ ΤΑ ΑΙΤΗΜΑΤΑ ΤΟΥ ΣΥΓΧΡΟΝΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ
10. ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗΣ ΣΧΕΣΙΟΔΥΝΑΜΙΚΩΝ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ ΤΩΝ ΣΗΜΕΡΙΝΩΝ ΕΦΗΒΩΝ
11. Η ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΛΛΑΓΩΝ ΥΠΟ ΤΟ ΠΡΙΣΜΑ ΜΙΑΣ ΠΟΙΟΤΙΚΗΣ ΘΕΩΡΗΣΗΣ ΤΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ
12. ΕΠΙΘΥΜΗΤΕΣ ΑΛΛΑΓΕΣ ΣΤΙΣ ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ (ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΒΑΣΙΚΩΝ ΤΑΣΕΩΝ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΣΤΑΣΕΩΝ ΣΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ)
13. ΤΟ ΚΙΝΗΜΑ ΤΗΣ Ν. ΓΕΝΙΑΣ
14. ΒΙΒΛΙΟ - ΣΧΕΣΙΟΔΥΝΑΜΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ

Η ΔΙΑΛΟΓΙΚΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΥ

Ή, λόγος για ένα μυστικό μονοπάτι ανάβασης στη Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική *

*Ομιλία του Α.Κ. στο Επιστημονικό Συμπόσιο, Αμαλιάδα Νοέμβριος 2006

1.0. Πρόλογος

2. 0. Εισαγωγή.

3. Δυο λόγια για τη Σχεσιοδυναμική θεώρηση της μάθησης και του ρόλου του παιδαγωγού.

4.0. Η διαλογικότητα

4.1. Προσπάθεια ορισμού.

4.2. Οι πηγές της διαλογικής κίνησης

4.3. Αναζήτηση της υπαρξιακής επέκτασης και της ψυχολογικής συμπλήρωσης

4.4. Αίσθηση της διαφορετικότητας, της έλλειψης και της μοναχικότητας

5.0. Η Αγάπη= Τελείωση της διαλογικής έκφρασης του παιδαγωγού

5.1. Η Αγάπη ως ουσία της διαλογικής έκφρασης

5.2. Η αναπτυγμένη σε ύψιστο βαθμό διαλογικότητα μεταμορφώνει θετικά το κάθε τι

5.3. Μεταμόρφωση γνωσιακή, ηθική (ηρωϊκότητα, ασκητικότητα)

5.3.1. Γνωσιακή

5.3.2. Λευτερώνεται και λευτερώνει από τις ποικίλες δεσμεύσεις της

5.3.3. Η Σιωπή

5.4. Το ηρωϊκό και ασκητικό στοιχείο στην αγαπητική διαλογικότητα

Η ΔΙΑΛΟΓΙΚΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΥ

Ή, λόγος για ένα μυστικό μονοπάτι ανάβασης στη Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική

Αλέξανδρος Β. Κοσμόπουλος
Καθηγητής Πανεπιστημίου

1.0. Πρόλογος

Κυρίες και κύριοι,

αισθάνομαι υποχρεωμένος απέναντι σε όλους τους συνδημότες μας, και δη στον κ. Δήμαρχο και όλο το Δ.Σ. για την ομόφωνη απόφασή του να οργανωθεί αυτή, η λίαν ευγενική και τιμητική εκδήλωση. Ευγνωμοσύνη δε μέγιστη νιώθω, επίσης, απέναντι στους οργανωτές, απέναντι στη Γραμματεία που συναπαρτίζουν η φίλη κα Πάλλα- Χρονοπούλου και ο μαθητής και φίλος κ. Γ. Γεωργακλής και η ομάδα της Γραμματείας για την με ρυθμό, λεπτότητα συστηματική και καθημερινή σχεδόν μέριμνά τους για τα πάντα.

Κυρίες και κύριοι, επειδή εμείς οι δάσκαλοι δεν έχουμε μάθει να περιμένουμε τέτοιες εκδηλώσεις σας πληροφορώ πως η απόφαση αυτή του Δήμου με ξάφνιασε.. Γι' αυτό επιτρέψτε μου να μοιρασθώ τη συγκίνηση με αυτούς που συνδημιούργησαν όλα αυτά που αναφέρθηκαν και αναφέρονται στο πρόγραμμα. Και συγκεκριμένα επιθυμώ να αφιερώσω αυτή την εκδήλωση σε όλους τους μαθητές μου και τους συναδέλφους μου που φόρεσαν και φορούν με χαρά και σοβαρότητα το ρόλο του δάσκαλου. Διότι τους ανήκει μέρισμα σημαντικό. Όσοι έχουν εκπαιδευτική πείρα, μα ιδιαίτερα όσοι έχουν μελετήσει και ασπαστεί τη Σχεσιοδυναμική Θεωρία, γνωρίζουν πως ο δάσκαλος αποτελεί ζευγάρι με το μαθητή του. Χωρίς μαθητή δάσκαλος δεν νοείται, χωρίς τη στήριξη του μαθητή του ο δάσκαλος δεν πετάει.

Ακόμη θέλω να μοιρασθώ τα θετικά συναισθήματα που επιδεικνύετε-και δεν νομίζω πως θα έχετε αντίρρηση- με όλες και όλους τους Αμαλιαδίτες και Ηλείους συναδέλφους μου και είναι πολλοί και εκλεκτοί- που τιμούν την πατρίδα καταγωγής τους, όντας μέλη ΔΕΠ του Πανεπιστημίου Πατρών, καθώς και των άλλων Πανεπιστημίων. Σε όλους λοιπόν αυτούς, παλιούς και νέους, αφιερώνεται το συμπόσιο τούτο. Θέλω να πιστεύω, πως όλοι βλέπουν το βάθος των πραγμάτων, δηλαδή πως με την ενέργειά της αυτή η γενέτειρα δεν τιμά μόνον ένα συγκεκριμένο πρόσωπο, αλλά και μέσω αυτού- κάποιες ιδιότητες που φαίνεται ότι η διαχρονική εμπειρία των παιδαγωγών και η ακαδημαϊκή σοφία έχουν καταλήξει ότι είναι ωφέλιμο και παραγωγικό να κοσμούν τον κάθε παιδαγωγό, τον κάθε δάσκαλο. «Τι δει, λοιπόν, είναι τον διδάσκαλον», θα λέγαμε πως είναι η επιγραφή και ο λόγος ύπαρξης αυτής της εκδήλωσης. Για το Δάσκαλο και το σχολείο που οι νέοι μας χρειάζονται θα μιλήσω κι εγώ τώρα, με συντομία, προκειμένου να ανοίξει ο δρόμος για το κυρίως θέμα μας που είναι η ανάπτυξη της διαλογικότητας στον παιδαγωγό της εποχής μας. Ανάγκη, ιδιαίτερος αισθητή σήμερα που έχει γίνει φανερό πως δεν υπάρχουν άλλοι δρόμοι αποτελεσματικής αγωγής παρά εκείνοι που περνούν μέσα από την παιδαγωγική των σχέσεων.

Ας αρχίσει να ξεδιπλώνεται ο προβληματισμός μας:

2.0. Εισαγωγή

Πιθανώς συμφωνούμε πως η Παιδεία δεν αποτελεί πάντοτε επένδυση. Κατά τη γνώμη μας, και σε ό,τι αφορά στην παιδαγωγική θεώρηση του προβλήματος, τότε μόνο αποτελεί αξιόλογη και υπολογίσιμη (ατομική, κοινωνική και εθνική) επένδυση όταν η καταφυγή του σπουδαστή σε αυτήν είναι εθελούσια και το σχολείο είναι σε θέση να ανταποκριθεί στις ανάγκες και τα προσωπικά ενδιαφέροντά του. Δηλαδή, αποτελεί η Παιδεία σημαντική επένδυση όταν ο μαθητής συμμετέχει εκούσια και υπεύθυνα στη μαθησιακή διαδικασία. Αλλιώς, έτσι που έχουν τα εκπαιδευτικά μας πράγματα, το να ταυτίζουμε, τους μορφωμένους σε μια κοινωνία, με τους γραμματισμένους (απόφοιτους Λυκείου ή Πανεπιστημίου) δεν έχει νόημα και καμιά σχεδόν ουσιαστική σημασία και

επίδραση στην επιδιωκόμενη κοινωνική πρόοδο.

Για να υπάρξει, από την αρχή της ομιλίας μας, η αναγκαία μεταξύ μας κατανόηση πρέπει να διευκρινισθούν και τονισθούν τα εξής:

1). Ότι αναφερόμαστε στην παιδεία που αναπτύσσει και καλλιεργεί σε βάθος και πλάτος την προσωπικότητα και όχι στο βερνίκωμα που μπορεί να δίνεται με τον επιφανειακό και χωρίς συνδέσεις «γραμματισμό».

Αναφερόμαστε στην Παιδεία που δίνει νόημα στην προσωπική ζωή του σπουδαστή κάθε ηλικίας και κατηγορίας. Και αυτή είναι η Παιδεία, που κάτω από προϋποθέσεις μπορεί να αποτελέσει εθνική επένδυση.

2). Μάλιστα, θα προσέξατε, πιθανώς, πως στην ομιλία μας χρησιμοποιούμε τον όρο «πρόσωπο». Η Προσωποκεντρική Παιδεία και αγωγή πιστεύει πως όταν το πρόσωπο ενισχυθεί και κυριαρχήσει, ώστε να καταστεί κύριο στοιχείο και γνώρισμα της προσωπικότητας, τότε ο άνθρωπος γίνεται ισχυρός ατομικά κι ευεργετικός κοινωνικά.

3.0. Δυο λόγια για τη Σχεσιοδυναμική θεώρηση της μάθησης και του ρόλου του παιδαγωγού.

Όλες οι θεωρίες για τη μάθηση σημειώνουν ως κοινό γνώρισμα μιας πετυχημένης μορφωτικής διαδικασίας, την εμφάνιση αλλαγών στην κατάσταση του ατόμου, εν ενεργεία ή εν δυνάμει. Αλλά τότε και κάτω από ποιες προϋποθέσεις εμφανίζονται οι αλλαγές; Τα τελευταία ιδιαίτερα χρόνια, νεότερες ψυχολογικές και παιδαγωγικές θεωρίες, υποστηρίζουν πως ο άνθρωπος μορφώνεται εφόσον οι μορφωτικές του ενέργειες εμπνέονται από ελευθερία και η μάθηση είναι καρπός της πρωτοβουλίας του εκπαιδευόμενου. Η δε Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική προϋποθέτει την έλξη, το ενδιαφέρον, τη σχέση του μαθητή με το μάθημα, το σχολείο, το δάσκαλο. Και ο μέγας Einstein, που κι αυτός έβλεπε πόσο κακό κάνει η έλλειψη της θελκτικής σχέσης του μαθητή με το διδακτικό αγαθό, σημείωνε ειρωνικά :

«Στην πραγματικότητα, δεν είναι τίποτε λιγότερο από θαύμα το γεγονός πως οι σύγχρονες μέθοδοι εκπαίδευσης δεν έχουν μέχρι στιγμής πνίξει (στο παιδί) την άγια περιέργεια της έρευνας: Τούτο το μικρό και λεπτεπίλεπτο φυτό, πέρα από το κίνητρο (για μάθηση), χρήζει ελευθερίας. Χωρίς αυτήν οδηγείται σίγουρα σε καταστροφή».

Κι επειδή η Εκπαιδευτική Πολιτική που ασκείται (χρόνια τώρα) δεν φαίνεται να έχει κατανοήσει τη σπουδαιότητα της εθελούσιας συμμετοχής του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία, οι μαθητές πλήττουν σοβαρά μέσα σ' αυτό. «Καλοί μαθητές» θεωρούνται εκείνοι που στην πραγματικότητα εγκατέλειψαν πολλά κομμάτια του εαυτού τους, πολλά και σημαντικά στοιχεία από τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους. Ίσως δηλαδή να πρόδωσαν την πυρηνική αυθεντικότητα του προσώπου τους και προσαρμόστηκαν στις απαιτήσεις ενός συστήματος, θυσιάζοντας το σήμερα σε ένα αμφίβολο αύριο. Σε ένα τέτοιο σχολείο, φυσικό είναι να έχουν τάσεις φυγής και μη εμπλοκής τροπικής, αν όχι τοπικής όχι μόνον οι μαθητές, αλλά και οι εκπαιδευτικοί.

Και όλα αυτά συμβαίνουν την ώρα που τα ναρκωτικά και οι τοξικές ουσίες δηλητηριάζουν τους νέους, την ώρα που η βία και η παραβατικότητα των παιδιών και εφήβων παίρνει ανησυχητικές διαστάσεις σε όλες τις μεγαλουπόλεις της Ευρώπης και της Αμερικής, αλλά και στην πατρίδα μας. Την ώρα, δηλαδή, που πάμπολλα στοιχεία δείχνουν πως οι κοινωνίες χρειάζονται από το σχολείο να απαρνηθεί επιτέλους τις «νεκροφιλικές» του εμμονές και να εντάξει στο επίσημο Αναλυτικό του Πρόγραμμα την αντιμετώπιση φλεγόντων ζητημάτων της σύγχρονης νεολαίας και ζωής.

Για ν' αλλάξει λοιπόν η σημερινή σχολική κατάσταση χρειάζεται να πιστέψουμε όλοι πως στην εποχή μας, που τα «κατά συνθήκην ψεύδη» δεν γίνονται πλέον πιστευτά από τους νέους ανθρώπους, δεν μπορούμε άλλο να υποτιμήσουμε τον παράγοντα της ελεύθερης- και άρα υπεύθυνης- συμμετοχής του μαθητή στη μορφωτική διαδικασία. Η αποφυγή του στρουθοκαμηλισμού στην αρχή θα φέρει αναστάτωση, αλλά μόνο στην αρχή. Διότι είναι βέβαιον πως ο άνθρωπος μορφώνεται ουσιαστικά:

α) Εφόσον πρώτα έρχεται σε σχέση με αυτό που είναι (ή με αυτό που τείνει να είναι) και βρίσκεται σε αποδεκτική επαφή με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του. Τότε είναι σε θέση να αναζητήσει την περαιτέρω μορφωτική του κάλυψη και συμπλήρωση, σύμφωνα πάντα με τις επιταγές και προτεραιότητες του αναπτυσσόμενου προσώπου του.

Και, από την άλλη πλευρά, εφόσον β) το περιβάλλον του παιδιού υποστηρίζει τη μορφωτική ανάπτυξή του. Και γ) εφόσον το σχολείο, γενικά και ειδικά, (η Παιδαγωγική του Φιλοσοφία και Πολιτική, το Αναλυτικό Πρόγραμμα, τα μέσα, οι μέθοδοι κ.λπ.), μα προ πάντων: εφόσον ο δάσκαλος αναδεικνύεται πρόσωπο κύρους κι εμπιστοσύνης που συντροφεύει και διευκολύνει το παιδί στη μορφωτική, αλλά και στην αναπτυξιακή του πορεία, γενικότερα.

Ξέρουμε, κυρίες και κύριοι πως η παιδαγωγική ή συμβουλευτική διαδικασία έχουν ως πρωταγωνιστές της δύο κυρίως πρόσωπα, το δάσκαλο και το μαθητή ή τον σύμβουλο και τον συμβουλευόμενο.

Με όσα, λίγο νωρίτερα, αναφέρθηκαν διευκρινίζουμε πως με τον όρο «πρόσωπο», που η πραγμάτωσή του συνιστά και τον υψηλότερο στόχο Παιδείας, δηλώνονται η κινητήρια δύναμη κάθε δημιουργικής ανάπτυξης, η σφραγίδα της μοναδικότητας και ιδιαιτερότητας του ανθρώπου, και η καθάρια και ρωμαλέα πηγή από την οποία αναβλύζει η μέγιστη κι' εσωτερική ελευθερία συμπεριφοράς.

Χαρακτηριστικά του παιδαγωγού που κινητοποιούν τον παιδαγωγούμενο.

Μετά από τις αναγκαίες αυτές εισαγωγικές μας παρατηρήσεις που αναφέρονται στο μεγάλο στόχο της πραγμάτωσης του ελεύθερου και ξεχωριστού προσώπου στον άνθρωπο, περνάμε στο κέντρο του θέματός μας και τίθεται το ερώτημα:

-Ποια είναι τα στοιχεία του παιδαγωγού που κινητοποιούν τις θετικές δυνάμεις μορφωτικής μεταβολής στον παιδαγωγούμενο ; Ποια κυρίως είναι τα στοιχεία που λειτουργούν θετικά ως καταλύτες ;

(Χρειάζεται άραγε να υπενθυμίσω πως για λόγους συντομίας χρησιμοποιείται συνοπτικά ο όρος «παιδαγωγός» και πως, ειδικά για τις ανάγκες αυτής της διάλεξης συμπεριλαμβάnuομε σ' αυτόν και τους ρόλους του δάσκαλου, του γονιού, του ψυχολόγου, του συμβουλευτικού κλπ;)

Πιστεύουμε πως, με κριτήριο τη δύναμη της θετικής παιδαγωγικής επίδρασης, προτάσσονται τα εξής:

α) Το ψυχολογικός και παιδαγωγικός Είναι και επαρκείν, δηλαδή το αναγκαίο της ηθικής και οδηγητικής παρουσίας κάθε παιδαγωγού, β) Η διαλογικότητα της προσωπικότητάς του και γ) Η στερεότητα και το σύγχρονο της επιστημονικής του κατάρτισης,

Σε ότι δε τώρα αφορά ειδικά στην παιδαγωγική επάρκεια και ικανότητα του εκπαιδευτικού, σπουδαιότερη σημασία, κατά την άποψή μας, έχει το επίπεδο της αναπτυγμένης διαλογικότητας. Το ίδιο ισχύει και για τον συμβουλευτικό ψυχολόγο ή παιδαγωγό. Και τούτο διότι υψηλό επίπεδο διαλογικής προσωπικότητας δεν μπορεί να υπάρξει σε άτομο που δεν διαθέτει πολυσιχιδή και βαθιά καλλιέργεια. Δηλαδή ο υψηλός δείκτης διαλογικότητας του παιδαγωγού δεν είναι ανεξάρτητος από την γενικότερη και σε βάθος καλλιέργεια της προσωπικότητάς του.

Υπό το πρίσμα δε της συγκεκριμένης παιδαγωγικής θεώρησης, (της «Σχεσιοδυναμικής Παιδαγωγικής») ο παιδαγωγικός ρόλος του δάσκαλου είναι οπωσδήποτε αντι-εξουσιαστικός. Επομένως, οποιοδήποτε θετικό αποτέλεσμα δημιουργηθεί, αυτό θα οφείλεται στην κρυστάλλινη αξία της επιστημονικής και παιδαγωγικής παρουσίας του μη-αυταρχικού και μη-κατευθυντικού δασκάλου. Σε κάθε Παιδαγωγική, μα ιδιαίτερα σε αυτήν την εθελούσια «άοπλη», το πρόσωπο του δασκάλου είναι καταλύτης. Όπως έλεγε ο Rogers : «Το πρόσωπο του εκπαιδευτικού μετράει περισσότερο από τις γνώσεις του, μετράει περισσότερο από τις μεθόδους που χρησιμοποιούνται».

Και, ακόμη, σε αυτή την Παιδαγωγική που δεν θεωρεί ως αποκλειστικό σκοπό του Σχολείου τη γραμματιστική προετοιμασία του μαθητή για την είσοδό του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αλλά προτάσσει όλων την καθολική ανάπτυξη του προσώπου, εδώ, λοιπόν, ακριβώς, θα κληθεί ο παιδαγωγός να παίξει το δικό του μοναδικό ρόλο. Αυτό, επειδή δεν φτάνει η κατάθεση γνώσεων και ικανοτήτων, αλλά απαιτείται και η καταβολή ενός δικού του ψυχολογικού και πνευματικού κεφαλαίου που συνδέεται με την προσωπικότητά του και την εξέλιξή της, αν δεν απορρέει απ' αυτήν.

Θα απαιτηθεί, δηλαδή, για την ανασύλωση ή για την αποκατάσταση προσώπων, ο δάσκαλος να παλέψει και ως πρόσωπο και όχι μόνον ως ρόλος. Με άλλα λόγια, εφόσον διακατέχεται από μια

«Κενωτική», «αντι-εξουσιαστική» παιδαγωγική λογική δεν έχει άλλο δρόμο να βαδίσει από το δρόμο της γνήσιας παιδαγωγικής σχέσης..

Είτε γονιός είναι, είτε δάσκαλος, είτε συμβουλευτικός, είτε ψυχολόγος, είτε πνευματικός, είτε γιατρός θα βαδίσει πάνω στη γέφυρα των σχέσεων προκειμένου να φέρει ουσιαστικό, βαθύ-ίσως και ανατρεπτικό- παιδευτικό αποτέλεσμα. Και ο παιδαγωγούμενος χρειάζεται να νιώσει πως είναι σε σχέση, σε συγγένεια, σε πνευματική ομοιότητα με τον παιδαγωγό του. Η θετική σχέση ελκύει και κινητοποιεί στο παιδί τους ταυτιστικούς μηχανισμούς που υπηρετούν την παιδαγωγία. Γι' αυτό και οι σκαπανείς ενός τέτοιου παιδευτικού έργου απαιτείται να διαθέτουν διαλογικότητα .

Όμως, ο παιδαγωγούμενος, χρειάζεται να αισθάνεται και διαφορά μεγέθους από τον παιδαγωγό του. Χωρίς την αίσθηση της διαφοράς του δάσκαλου που υπερέχει, χωρίς τη συνειδητοποίηση της απόστασης που υπάρχει ανάμεσά τους, πώς θ' αντιληφθεί τη δική του χαμηλότερη πραγματικότητα, την οποίαν και θα θελήσει να βελτιώσει, μιμούμενος ή ταυτιζόμενος με τον ανώτερο ηθικά, το δάσκαλό του;

Η αρχή κάθε παιδαγωγίας προϋποθέτει την αναγνώριση και παραδοχή, εκ μέρους του παιδαγωγούμενου, της προσωπικότητας του παιδαγωγού του ως ηθικά, κυρίως, ανώτερης και συνάμα πολύ θελκτικής προσωπικότητας. Χρειάζονται να υπάρχουν ταυτοχρόνως και τα δύο στο παιδευτικό έργο ενός παιδαγωγού. Δηλαδή τόσο η αναγνώριση παραδοχή του από το μαθητή, όσο και η θελκτικότητα.

Χρειάζεται δηλαδή ο Δάσκαλος να αναγνωρίζεται από κάθε υποκείμενο, ότι *υπάρχει παιδαγωγικά* [= να υπερέχει, να στέκεται όρθιος να αντιμετωπίζει με ανοιχτό μυαλό κι ευθύνη τα προβλήματα που αμέσως ή εμμέσως απασχολούν τους μαθητές του]- συνάμα δε είναι αναγκαίο να ενσαρκώνει ένα πρότυπο ενήλικου ανώτερο, ώριμο, αλλά και ευκίνητο και θελκτικό . Δηλαδή, το υπόδειγμα που προσφέρεται στα παιδιά να είναι απλό, ταπεινό, προσεγγίσιμο. Στην Παιδαγωγική Φιλοσοφία αυτό αρκετά εκφράζεται με τον όρο του Buber «παρών». Ο παιδαγωγούμενος χρειάζεται τη διακριτική, αλλά ακέραιη, εμπνευσμένη και ισχυρή «παρουσία» του παιδαγωγού στη ζωή του.

Στον παιδαγωγό, τον οποίον ο μαθητής αναγνωρίζει ως “σημαντικόν άλλον”, δίνει το δικαίωμα να αρθρώσει λόγον οδηγητικό. Αυτό σημαίνει ότι ο μαθητής μένει ανοιχτός και ευαίσθητος απέναντί του, και ίσως - μερικές φορές ακόμη, ότι ακουμπά σε αυτόν με εμπιστοσύνη και χωρίς επιφυλάξεις.

«Παρών» είναι και ο παιδαγωγός (είτε είναι σωματικά παρών είτε όχι) εκείνος, που γίνεται αντιληπτός κι αισθητός από τον παιδαγωγούμενο, ως κοντινός και πιστός «φίλος» και ως υποστηρικτικός σύντροφός του σε δύσκολες γι' αυτόν ώρες.

Ακόμη, «παρών» αποδεικνύεται ο δάσκαλος εκείνος που παρότι είναι ένας συνηθισμένος και καθημερινός άνθρωπος, και δεν επιδιώκει καν να λειτουργήσει ως «πρότυπο», ο παιδαγωγούμενος σε πολλές περιπτώσεις-τον αντιλαμβάνεται ως πρότυπο που εμπνέει και οδηγεί.

Στην εποχή μας, βέβαια, η παιδαγωγική των προτύπων έχει λίαν αμφισβητηθεί, για να μην πω ότι έχει γκρεμισθεί άλλοτε με το ορυμαγδόν κάποιας επανάστασης και άλλοτε μέσα από διαδικασίες εκφυλιστικές κι αθόρυβες. Φιλοσοφικά, κοινωνιολογικά και άλλα ισχυρά ρεύματα ευθύνονται για την αμφισβήτηση ... Σήμερα, θεωρείται αναχρονιστική η επιστροφή σε μια τέτοια Παιδαγωγική. Προβάλλεται τόσο πολύ το μοντέλο της «κοινωνίας των αδελφών», που οποιαδήποτε άλλη κίνηση και συμπεριφορά θυμίζει- έστω και ελάχιστα- το πατριαρχικό (ή και μητριαρχικό μοντέλο), απορρίπτεται ως ξεπερασμένη, αυταρχική, άρα επικίνδυνη. Όμως, είναι άλλο η επιστροφή σε απολιθωμένες παιδαγωγικές και άλλο η παντελής άρνηση της ψυχολογικής αναγκαιότητας να στηριχθεί η πίστη του παιδαγωγούμενου σε εμπνευσμένους και συνεπείς δασκάλους, σε δασκάλους που χάρη στην ανωτερότητά τους (επιστημονική, ηθική, αλλά και στην ελκτική τους δύναμη) μένουν «παρόντες» στη συνείδηση του παιδιού. Η ισοπέδωση λειτουργεί καταστροφικά και οδηγεί ενάντια στην πρόοδο και την ανάπτυξη, επειδή αφήνει μια πολύ θολή κοινωνική παρακαταθήκη, όπως, μέσα από κάποιες εμπειρίες των τελευταίων δεκαετιών, μάθαμε.

Και, σήμερα, η «παιδαγωγούσα παρουσία» των παιδαγωγών είναι περισσότερο από ποτέ αναγκαία να επανεγκατασταθεί στις συνειδήσεις των νεαρών ανθρώπων. Συχνά, οι παιδαγωγοί αποφεύγουν να πάρουν θέση στα ζητήματα που οι παιδαγωγούμενοι τους θέτουν. Και έτσι δεν δίνουν τη μαρτυρία τους ως ενήλικες που μεταφέρουν συγκεκριμένες εμπειρίες, ως παιδαγωγικοί ρόλοι (δάσκαλοι, γονείς κλπ), ως πρόσωπα. Δηλαδή αποδεικνύονται «απόντες».

«Παρών» μπορεί ακόμη να αποδειχθεί πως είναι ο δάσκαλος εκείνος που αρνείται την εξουσία και ανωτερότητα του ρόλου του, προκειμένου να διευκολύνει την ανάπτυξη ομαδικού πνεύματος στην τάξη.

Το ίδιο και ο προσωποκεντρικός και μη-κατευθυντικός ψυχολόγος ή συμβουλευτικός, δηλώνει την ύπαρξη και παρουσία του και τη θέτει στη διάθεση του συμβουλευόμενου. Είναι σα να θέλει να του ειπεί: «Να, είμαι εδώ, δίπλα σου, αν χρειασθείς. Δεν είσαι στο κενό, δεν είσαι μόνος. Ενδιαφέρομαι, νοιάζομαι για σένα. Μπορώ και επιθυμώ να σε βοηθήσω, αν εσύ το θελήσεις». Αυτό περίπου οφείλει με το εύγλωττο της μη λεκτικής, περισσότερο, παρουσίας του να δηλώσει ο σύμβουλος και να «αναχωρήσει», να βγει από τη μέση για να μην εμποδίζει την ελευθερία των κινήσεων του συμβουλευόμενου.

4.0. Η διαλογικότητα

Κυρίες και κύριοι,

Όλα όσα προηγήθηκαν δεν ήταν παρά η προσπάθεια θεμελίωσης του θέματος της διαλογικότητας.

Όλα αυτά μας τονίζουν ότι δεν μπορούμε να μιλάμε για μια διαλογική Παιδαγωγική ή για διαλογική προσωπικότητα του δασκάλου αν δεν σφραγίζεται η σχολική Παιδαγωγική από μια ανθρωποκεντρική φιλοσοφία και δεν επικρατεί μια θετική στάση για τη δημοκρατία στο σχολείο και τις ζεστές, ισότιμες, αλλά και παιδαγωγικές σχέσεις. Και αν, ακόμη, η εκπαιδευτική Πολιτική -που φανερά ή κρυφά εφαρμόζεται- δεν αποβλέπει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των ικανοτήτων του παιδιού, αν, με μια κουβέντα, δεν αποσκοπεί στη διασφάλιση και ανάπτυξη του μαθητή ως προσώπου..

4.1. Προσπάθεια ορισμού

Ο «διάλογος» δεν είναι μόνο ενέργεια και μορφή της επικοινωνιακής διαδικασίας. Είναι φιλοσοφική και ψυχολογική, προπάντων, στάση ψυχής, ύψιστη έκφραση της σχεσιοδυναμικής ποιότητας των διαλεγόμενων. Δηλαδή, διαλογικός, μπορεί να χαρακτηριστεί εκείνος ο εκπαιδευτικός ή συμβουλευτικός που όχι μόνο αποδεικνύεται επιδέξιος χειριστής της τεχνικής του διαλόγου, αλλά διαθέτει και προσωπικότητα που έχει σχεσιοδυναμικά κινητοποιήσει όλα της τα στοιχεία και, ως εκ τούτου, μπορεί συνεχώς να είναι σε διάλογο. Σε διάλογο που γίνεται και χωρίς οπωσδήποτε την καταφυγή στο λόγο, π.χ. που γίνεται με το νεύμα, με την κίνηση του προσώπου, το βλέμμα, το χαμόγελο. Η διαλογική προσωπικότητα θέτει εαυτήν σε κριτική και αυτοκριτική, σε έλεγχο, και ο διαλογικός δάσκαλος παιδαγωγεί συλλεγόμενων και συλλεγόμενους.

Αν τώρα επικεντρωθούμε στις σχολικές παιδαγωγικές σχέσεις, παρατηρούμε τα εξής:

Η διαλογικότητα, που είναι γνήσια και συνάμα παιδαγωγική, προϋποθέτει τη σχέση μεταξύ δασκάλου και μαθητή, εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου. Η σχέση, λοιπόν, μπορεί να λειτουργήσει ως κίνητρο βουλητικής και πραξιακής ενέργειας, επίσης δε, να λειτουργήσει δίκην *πλαίσιου αναφοράς*. Είναι εκείνη που θα φέρει τον παιδαγωγούμενο κοντά στον παιδαγωγό, θα νοηματοδοτήσει, θα εξηγήσει και ερμηνεύσει τα λεγόμενα, αλλά και τα μη λεγόμενα, ανάμεσά τους.

Όσον τώρα αφορά στην εφαρμογή μιας παιδαγωγικής στηριγμένης στη σχέση, θα λέγαμε πως η βασική της δυσκολία βρίσκεται στο γεγονός πως ο λειτουργός ενός τέτοιου παιδαγωγικο-θεραπευτικού έργου δεν αντλεί την ισχύ του από τη γενική και κυρίαρχη, σήμερα, «λογική της εξουσίας», ή από τα επιστημονικά και «κατά συνθήκη» παρεπόμενα του έργου (π.χ. από τη γοητεία και υποβολή που δημιουργεί κάθε συνάντηση -αρχετυπικά προσδιορισμένη- του «ασθενή» με το «μάγο-θεραπευτή»), αλλά, αντιθέτως την αντλεί, από τη δυναμική μιας «απλής», εγκάρδιας και ειλικρινούς διανθρώπινης σχέσης. Και όσοι εκπαιδευτικοί έχουν εφαρμόσει την αντι-εξουσιαστική τούτη συμπεριφορά, ξέρουν καλά και αποδέχονται πως πρόκειται για «σκάνδαλο» ασυνήθιστης «επιστημονικής» συμπεριφοράς, πλην όμως, γενικά αναγνωρισμένης ως ιδιαίτερα αποτελεσματικής.

Η διαλογική έκφραση μιας προσωπικότητας, βαθιά καλλιεργημένης, υπερβαίνει τα λεκτικά μορφώματα. Θέση λόγου έχει η όλη της παρουσία που μαρτυρεί κίνηση της ψυχής για «συνάντηση»

με τον Άλλον. Η διαλογική προσωπικότητα εκφράζεται με στάσεις ζωής και συμπεριφορές που επιζητούν την υπαρξιακή «συνάντηση» τόσο με τον αυθεντικό εαυτό μας, πιθανώς κρυμμένο και καταχωνιασμένο σε βάθη απροσπέλαστα του Είναι μας, όσο και με τον άλλον.

Πρόκειται για μια κίνηση προς αντικείμενα, πρόσωπα, ιδέες, γεγονότα. Οι στόχοι της διαλογικής κίνησης, με την επιδίωξη της εξισορρόπησης ή την συμπλήρωσης των αντιθέτων, κατορθώνουν την πρόοδο. Υπηρετούν χωροχρονικά τη μεταβολή, (όσο και τη σταθερότητα), και ανάλογα την ορίζουν είτε ως κίνηση προς το Άλλο, είτε ως κίνηση που, κατά τον Αριστοτέλη, αποτελεί την 'εντελέχεια του κινήτου' και το αντίθετο της ηρεμίας.

Η διαλογική στάση που παίρνει στη ζωή του ο άνθρωπος μαρτυρεί και διαλογική πνευματική ζωή. Πρόκειται για στάση ατόμου ψυχολογικά ασφαλούς και ώριμου, που όμως παραμένει ανοιχτό και διαθέσιμο στο άκουσμα, στην εξέταση με θετική διάθεση του καινούργιου, του διαφορετικού. Και η διαλογική ζωή είναι ταυτόσημη με τη ζωή σε πορεία, σε αναζήτηση, σε αλλαγή, σε περιπέτεια. Αυτό σημαίνει ότι ο διαλογικός άνθρωπος ουδέποτε εφησυχάζει, εφόσον δεν αρκείται στο κεκτημένο αλλά συνεχώς επιζητεί το καλύτερο, το ορθότερο, το υψηλότερο κλπ

4.2. Οι πηγές της διαλογικής κίνησης

Ο διάλογος έχει υπαρξιακές τις πηγές του και ψυχοσωματικά τα ερεθίσματά του. Η δε διαλογική προθετικότητα (και η ετοιμότητα του κάθε ανθρώπου) συνδέεται με τις ανάγκες του, αλλά και καλλιεργείται, αναπτύσσεται μέσα σε συγκεκριμένες συνθήκες και περιστάσεις της ζωής, με τη βοήθεια του ψυχολογικού κλίματος ή και της αγωγής, μέσα στην οποία έζησε και ανατράφηκε το υποκείμενο. Ο διάλογος τροφοδοτείται από την "οργανισμική" (κατά Rogers) ανάγκη του υποκειμένου για ανάπτυξη, ερεθίζεται από τις υφιστάμενες θελκτικές ή προκλητικές διαφορές στο περιβάλλον του, και οδηγείται από την εσωτερική αντίληψη (που διαθέτει το κάθε πρόσωπο), της ολότητας, της πληρότητας, της ενότητας, με μια λέξη, της αλήθειας. Αυτή η ψυχολογική αναζήτηση του "θεωρητικού ειδώλου" αποτελεί πιθανώς το αριστοτελικό "κινούν ακίνητο" του διαλόγου. Όμως η εσωτερική κίνηση του υποκειμένου προς την αλήθεια δεν προϋποθέτει την προηγούμενη εξοικείωση νε το δικό του εσωτερικό κόσμο.

4.3. Αναζήτηση της υπαρξιακής επέκτασης και της ψυχολογικής συμπλήρωσης.

Ο διάλογος συνιστά μια ψυχολογική και πνευματική συγχρόνως ενέργεια της προσωπικότητας, (εξόδου από το Εγώ και πορείας προς το Συ), πολυδιάστατη, ενιαία και συνεχής, προς πρόσωπα, αντικείμενα, ιδέες, γεγονότα. Η διαλογική κίνηση αποτελεί οντολογική κατηγορία του ανθρώπου και απεργάζεται την αληθοποίησή του, εφόσον συνιστά λειτουργία αποκατάστασης της αρμονίας, μέσα από την τελική συμφωνία της διαλεκτικής των αντιθέτων, όπως θα έλεγε και ο Ηράκλειτος¹.

Η κίνηση δε, που παρατηρείται στο διάλογο, έχει βαθύτατες ρίζες στο εσωτερικό, στα "υπόγεια" της προσωπικότητας του κάθε συνομιλητή. Οι ρίζες αυτές τρέχουν και επηρεάζουν τη δυναμική του διαλόγου, όπως και την κατεύθυνση που παίρνει². Η προσωπική μας καλλιέργεια ως ανθρώπων, η οποία έχει ασφαλώς προηγηθεί, και η "ενδοκατοίκηση", (κατά Buber), δηλαδή η συναναστροφή, αναγνώριση και αποδοχή της εσωτερικής μας πραγματικότητας, (ψυχολογικής και πνευματικής) αποτελούν βασικές προϋποθέσεις της πετυχημένης και αποτελεσματικής διαλογικής κίνησης. Η δε γνώση της κατάστασης του εαυτού μας γενικά, αλλά και ειδικά, την ώρα ακριβώς που ασκούμε το παιδαγωγικό ή το συμβουλευτικό μας έργο, αποτελεί βασική προϋπόθεση δημιουργίας μιας ευεργετικής για τον άλλον σχέσης.

Ο διάλογος προϋποθέτει την εξόδιο και εισόδιο κίνηση της ψυχής σε τρεις φάσεις: Είσοδος στον εαυτό (αναγνώριση της κατάστασης και εσωτερικός διάλογος), έξοδος από τον εαυτό και τον εγωκεντρισμό, και επιδίωξη εισόδου στο πνεύμα του άλλου και συντονισμού μαζί του. Η πρώτη, ομιλεί για την μπουμπέρια "ενδοκατοίκηση", η δεύτερη φωτίζεται από την "ασκητικό αναχωρητισμό" και, η τρίτη, στηρίζεται στην ετεροκεντρικότητα και σε άλλες σχεσιακές δεξιότητες του συμβούλου.

1. ¹D-K¹², 10, 51.

2. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, Αλ., Σχαιοδυναμική Παιδαγωγική του Προσώπου, εκδ,3η Μ.Π. Γρηγόρης, Αθήνα 1995,σ.109..

4.4. Αίσθηση της διαφορετικότητας, της έλλειψης και της μοναχικότητας

Ο διάλογος δε νοείται χωρίς τη συναίσθηση από τους συνδιαλεγόμενους, της διαχωριστικής απόστασης (από την Αλήθεια και μεταξύ τους) και χωρίς συγχρόνως το ξύπνημα (στις συνειδήσεις και των δυο) της επιθυμίας για επικοινωνία και για την, κατά το δυνατόν, σμίκρυνση της απόστασης.

Για να κινηθείς προς τον άλλον πρέπει αφενός μεν να αναγνωρίζεις, και- εννοείται- να μην χορταίνεις με την ελλειπτικότητά και μερικότητά σου, να μην υποφέρεις το χωρισμό. Ο Er. Fromm πίστευε πως ο άνθρωπος, σε όλες τις εποχές και τους πολιτισμούς, προσπαθεί να ξεπεράσει το χωρισμό, και να πετύχει την ένωση μέσα από την καταφυγή του σε οργιαστικές καταστάσεις, στον αλκοολισμό και τα ναρκωτικά, στη συμμόρφωση με την ομάδα, τα έθιμα, την κοινωνική ζωή, στη δημιουργική δραστηριότητα⁵³.

Ο παιδαγωγός κινείται προς τον άλλον μέσα από μια «φυσική», εξελικτική, προσωπική οδοιπορία. Έχει αγγίξει τα σύνορά του, γνωρίζει τις οριακές του καταστάσεις μέσα από τραγικές εμπειρίες, αισθάνεται φτώχεια και αδιέξοδο στη μοναξιά και αποδέχεται τη μοναχικότητά του- έτσι, κινείται για να συναντήσει τον Άλλον.

Τα αισθήματα της αποτυχίας και της μοναχικότητας συντηρούν τη διαλογική κίνηση. Ο R. Carpentier, στη μελέτη του για την Αποτυχία της επικοινωνίας⁵⁴, βλέπει την αποτυχία ως υπαρξιακό γεγονός που βοηθάει, ώστε να μην αποτελεματωθεί η διαλογική προσπάθεια του ανθρώπου.. «Η αποτυχία της επικοινωνίας, γράφει, είναι συστατικό μέρος της επικοινωνίας των συνειδήσεων»⁵⁵.

Αλλά και η μοναχικότητα -που δεν είναι έξω από τη σχέση με το παν, και δεν είναι άρνησή της- αναπτύσσει κι αυτή τη διαλογική κίνηση. Μπορεί να αποτελέσει προπαρασκευαστικό στάδιο της σχέσης, εξάγνιση και δοκιμασία. Ο Krisnamurti επιχειρεί μια πετυχημένη διάκριση ανάμεσα στη μοναχικότητα και στη μοναξιά⁵⁶. Τότε, μόνον, μπορεί κανείς να επικοινωνήσει αληθινά, όταν υπάρχει μοναχικότητα, όταν δηλαδή είναι απλά και ωραία ο εαυτός του. Η μοναξιά, με το φόβο και τον πόνο της, είναι απομόνωση και δεν μπορεί ποτέ να γεννήσει τη μοναχικότητα. Η μοναχικότητα είναι κάτι το ιδιαίτερο ενώ η μοναξιά είναι χωρισμός. Μόνο, λοιπόν, το μοναχικό μπορεί να επικοινωνήσει με εκείνο που είναι απροσμέτρητο. Και ενώ στην απομόνωση παρευρίσκεται η κοινωνία ως διαμαρτυρία και δυσανασχέτηση, όπως λέει και ο J. Lacroix, στη μοναχικότητα, αντίθετα, το άτομο βρίσκεται σε πλήρη κοινωνία με το σύμπαν⁵⁶.

Συμπερασματικά θα μπορούσε να σημειωθεί πως ο «Άλλος» αποτελεί αίτημα της πνευματικής υπόστασης του υποκειμένου. Μπορεί κανείς να προχωρήσει προς αυτόν, αν διαθέτει την απαιτούμενη ψυχολογική και πνευματική ωριμότητα, αν βιώνει βαθιά την ελλειπτικότητα και μοναχικότητα του- αν, ακόμη, κατορθώνει να ελευθερωθεί από οτιδήποτε αναστέλλει την έξοδο από το Εγώ και την κίνηση προς το Συ. Εφόσον οι προϋποθέσεις αυτές εκπληρωθούν, μπορεί το υποκείμενο να φθάσει στη μέθεξη της αρμονίας που υπάρχει στην αλληλο-συμπληρωματικότητα και να «συναντηθεί», συγκλονιστικά για την ύπαρξή του, με το χαρούμενο χρέος της αυθεντικής και δημιουργικής ζωής.

5.0. Η ΑΓΑΠΗ = τελείωση της διαλογικής έκφρασης του παιδαγωγού

Η έλλειψη, λοιπόν, η στέρση- όπως θα μας έλεγε ο Δημόκριτος- δίνει την ανάφλεξη στη διαλογική έκφραση του ατόμου. Αλλά τι είναι εκείνο που κινητοποιεί περαιτέρω και συνεχώς ψηλότερα τη διαλογικότητα;

Είπαμε πως το κεφάλαιό της διαλογικής κίνησης είναι η κατακτημένη κοινωνικότητα και πως αυτή συμπληρώνεται και τελειοποιείται με την πνευματική καλλιέργεια του παιδαγωγού. Αν παρατηρήσουμε εδώ προσεκτικά θα αντιληφθούμε πως η συγκεκριμένη μορφή της διαλογικότητας που παιδαγωγεί, δεν είναι άλλη από εκείνη που στη δική μας γλώσσα και κουλτούρα ονομάζουμε «αγαπητική κίνηση», με μια λέξη: «αγάπη». Διστάζουμε, ακόμη και εμείς οι Έλληνες να χρησιμοποιούμε αυτή τη λέξη- εμείς, που έχουμε τη μοναδική ευτυχία να υπάρχει ο όρος στη γλώσσα μας και η ιδιαίτερη έννοιά της να είναι ζυμωμένη, αιώνες τώρα, με τον πολιτισμό μας.

5.1. Η αγάπη ως ουσία της διαλογικής κίνησης

*«Τι είναι κόλαση; Να μην μπορείς να αγαπάς»
Dostojevsky*

Η αγάπη, όπως αποκαλύφθηκε μέσα από το Χριστιανικό κήρυγμα, δεν είναι ιδιότητα αλλά ουσιαστικό της ουσίας του Θεού. «Ο Θεός αγάπη εστί»⁵².

Δεν πρόκειται για ένα συναίσθημα, αλλά για φιλοσοφημένο τρόπο ζωής του ανθρώπου που έχει μεταστεί σε πνευματική κατάσταση καθολικής ανανέωσης. Η αγαπητική δυνατότητα του παιδαγωγού είναι ψυχολογική και πνευματική συγχρόνως δυνατότητα, δηλαδή, καρπός μιας ισορροπημένης, κοινωνικής και συγχρόνως βαθιά καλλιεργημένης και ανθρώπινης προσωπικότητας.

Η αγάπη δεν μπορεί να αναλυθεί και να περιγραφεί στα επί μέρους χαρακτηριστικά της. Θεωρώντας την όμως πλατύτερα, ως «δυναμική σχεσιακή κατάσταση», ελπίζουμε πως έτσι εκφράζονται: α) ο αποφατικός της χαρακτήρας και ο πλούτος των γνωρισμάτων της και β) η, πέρα από τις ιδιότητες, οντότητα της, καθώς και η δυναμική της δράση μέσα στο πρόσωπο ή μέσα και ανάμεσα στα πρόσωπα.

Ο παιδαγωγός που αγαπά, βρίσκεται και ζει σε μια κατάσταση που γι' αυτόν είναι φυσική και νοητή. Τα πρόσωπα του περιβάλλοντός του, όμως, συχνά δεν την καταλαβαίνουν ή και δεν τη δικαιολογούν.

Ο άνθρωπος αυτός -ο παιδαγωγός της αγάπης- έχει τόσο αναπτύξει τη διαλογικότητα της ύπαρξής του ώστε βρίσκεται σε άμεση σχέση και αλληλεγγύη με το Όλον. Ζει, όπως λέει ο Buber σε κατάσταση «περιπτύξεως» με τη φύση, τις αξίες, τους συνανθρώπους. Η ζωή του είναι μοίρασμα, («τοις πάσι τα πάντα»), αλληλεγγύη, ουσιαστική αμοιβαιότητα (για να θυμηθούμε τον Ortega y Gasset). Δεν αισθάνεται χωρισμένος από το Θεό (αντίθετα: πολύ κοντινός, και μέσα σε αυτόν) και από τους ανθρώπους, μια και βρίσκεται μαζί τους σε σχέση.

- «Όχι, αγάπη και διαλογικότητα δεν είναι το ίδιο πράγμα», αντιλέγει ο Buber. Εμείς όμως που έχουμε την τύχη να μεγαλώνουμε και ν' αναπνέουμε σε ένα πολιτιστικό περιβάλλον, ελληνικό και ορθόδοξο, δεν αμφιβάλουμε για την, υπό προϋποθέσεις σύζευξη διαλογικότητας και αγάπης. Δεν αμφιβάλουμε πως όταν η διαλογικότητα γίνει χαρακτηριστικό της προσωπικότητας και αυτή έχει διαστείλει τα όριά της, τότε διαλογικότητα και αγάπη δεν διακρίνονται.

5.2. Η αναπτυγμένη σε ύψιστο βαθμό διαλογικότητα μεταμορφώνει θετικά το κάθε τι

Ακόμη, η κατάσταση της διαλογικότητας του παιδαγωγού έχει ένα χαρακτήρα έντονα ενεργητικό. Δεν είναι παθητικότητα, στασιμότητα και ακινησία. Είναι δημιουργία πολυδιάστατη και βαθύτατη· αγγίζει το παρόν, αλλά ιδιαίτερα επηρεάζει ευεργετικά το μέλλον του παιδιού. Είναι ενέργεια που ξεκινάει από μέσα μας και ξαναγυρίζει σε μας, που εκτείνεται στο άλλο και στον άλλον, κίνηση αμφίδρομη προς την Αλήθεια.

Ο παιδαγωγός που ζει σε αυτή την κατάσταση οδηγείται στη σύλληψη και δημιουργία συνθηκών και ατμόσφαιρας «ωραιότητας», που εξασφαλίζουν την ευτυχία και την ανάπτυξη του παιδαγωγούμενου. Με το να είναι η «παιδογονία» του αισθητική δημιουργία, «τόκος εν καλώ», «αθανατίζει», όχι μόνο τον ενήλικο του μέλλοντος, αλλά και όλη την ανθρωπότητα. Η ανθρωπότητα μορφώνεται με την αγωγή, ανθρωποποιείται, και η αγωγή, πάλι, τρέφεται από την εκλεκτή πνευματική παρακαταθήκη της ανθρωπότητας ολόκληρης, αλλά και από την πάντα γονιμοποιό παρουσία του παιδιού. Τρέφεται για να σώζει ό,τι αξίζει και για να προκαλεί αλλαγές σε ό,τι σάπιο και ψεύτικο υπάρχει μέσα στην κοινωνική και πολιτική πραγματικότητα.

5.3. Μεταμόρφωση γνωσιακή, ηθική (ηρωϊκότητα, ασκητικότητα)

5.3.1. Γνωσιακή

Κατ' ακολουθίαν η κατάσταση της αγάπης «πράγμα εστί αγαθών απάντων περιεκτικώτατον»⁵⁵. Από τον πλούτο των όψεων ή -καλύτερα- των χαρακτήρων της δεν μπορεί κανείς να μην επισημάνει τον γνωσιακό, τον ενεργητικό και τον «κενωτικό».

Η γνώση (του μαθητή, η γνώση ως αντικείμενο της επιστημολογίας) δεν προϋποθέτει, εδώ, την απόσταση, όπως συμβαίνει στο χώρο της επιστημονικής έρευνας. Η γνώση είναι πορεία προς το αλλότριο, είναι «ερωτική θέαση»⁶⁶, είναι, τέλος, καρπός και γεύση των αγαπητικών σχέσεων μου με το αλλότριο. Είναι ενέργεια που μπήκε στη ζωή μου και τη μεταμορφώνει. Είναι η γνώση που για να δημιουργηθεί δεν καταστρέφει σαδιστικά, αλλά χρησιμοποιείται με πολλή προσοχή και αγάπη ώστε να διασώσει την ακεραιότητα του άλλου.

Η γνώση αυτής της ποιότητας, όπως προείπαμε, δεν προϋποθέτει την απόσταση που μεταβάλλει τον ή το άλλο σε αντικείμενο, γιατί η λειτουργία της δεν προαπαιτεί μια εχθρική ξενικότητα, αλλά, αντίθετα, μια βαθιά και εσωτερική οικειότητα που διακρίνεται για την αποκαλυπτική της δυναμική. Δηλαδή η γνώση δεν είναι παρά *αποκάλυψη* μιας κρυμμένης πτυχής της σχεσιακής πραγματικότητας των όντων..

Ο FROMM, τονίζει σχετικά: «Ο άλλος δρόμος για τη γνώση του «μυστηρίου» είναι η αγάπη. Η αγάπη είναι μια ενεργητική διείσδυση στο άλλο πρόσωπο, στην οποία ο πόθος μου για γνώση κατασιγάει από τη συνένωση. Στην πράξη της συνένωσης σε γνωρίζω, γνωρίζω και τον εαυτό μου, γνωρίζω τον καθένα -και πάλι δε «γνωρίζω» τίποτα. Γνωρίζω με το μόνο τρόπο που είναι δυνατή για τον άνθρωπο η γνώση αυτού που είναι ζωντανό-με την εμπειρία της συνένωσης- και με κανέναν άλλον τρόπο που η σκέψη μας μπορεί να δώσει. Ο σαδισμός κινείται από την επιθυμία να γνωρίσω το μυστικό, ωστόσο παραμένω τόσο αμαθής, όσο και πριν. Κομμάτιασα το άλλο ον, διέλυσα τα μέλη του κι ωστόσο το μόνο που πέτυχα ήταν να το καταστρέψω. Η αγάπη είναι ο μόνος τρόπος γι' αυτή τη γνώση, που, στην πράξη της συνένωσης απαντά στο αίτημα μου. Στην πράξη της αγάπης, της προσφοράς του εαυτού μου, στην πράξη της διείσδυσης στο άλλο άτομο, βρίσκω τον εαυτό μου, ανακαλύπτω τον εαυτό μου, ανακαλύπτω και τους δυο μας, ανακαλύπτω τον άνθρωπο», (FROMM, E., *Η Τέχνη της αγάπης*, όπ. παρ., σ. 137.).

5.3.2. Λευτερώνεται και λευτερώνει από τις ποικίλες δεσμεύσεις της

Τέλος, η αγαπητική διαλογικότητα χαρακτηρίζεται από ένα στοιχείο εθελούσιας αδυναμίας. Είναι τόσο σίγουρη για την αξία της, ώστε δε χρειάζεται να καταφύγει σε επιδείξεις δυνάμεως μέσα στις σχέσεις. Αντίθετα, διαπνέεται από την πίστη στην παιδαγωγική και θεραπευτική δυναμική της γνησιότητας των σχέσεων ανάμεσα στο δάσκαλο και στο μαθητή, καθώς και στη δυναμική την οποίαν εκλύει η ανθρώπινη αυθεντικότητα του δασκάλου. Η εθελούσια αυτή αδυναμία, που χαρακτηρίζει τη γνήσια παιδαγωγική σχέση, οπλίζει με τέτοια δύναμη τον παιδαγωγό, ώστε να παραβλέπει εντελώς κάθε ανταγωνιστική διαδικασία, κάθε κατάσταση βασισμένη στη χρήση της δύναμης και της βίας. Η Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική διακρίνεται για την επιλογή ήρεμων, τρυφερών, ευχάριστων, σιωπηλών τρόπων δράσης και ζωής.

5.3.3. Η Σιωπή

Σχετικά δε με τη «σιωπή», πρέπει να τονιστεί πως δεν νοείται με την κυριολεκτική της σημασία, δηλαδή δεν προβάλλεται ως πρότυπο για μίμηση μια σιωπηλή τάξη ή ένα σχολείο χωρίς το χαρούμενο τιτίβισμα των παιδιών. Κυρίως εννοείται πως ο δάσκαλος είναι μέσα του βαθύτατα σιωπηλός και ήσυχος με την έννοια που έδωσαν στη λέξη οι μυστικοί της Ανατολής και πως αυτή του η εσωτερική κατάσταση καθορίζει σημαντικά τον τρόπο της παιδαγωγικής του συμπεριφοράς.

Έτσι προσεγγίζει το παιδί με ταπεινή αυτοπεποίθηση καθώς επίσης με το δέος, αλλά και το αισθητικό όραμα και το ρίγος του καλλιτέχνη- προσφέρει σε αυτό με το να προσφέρεται ο ίδιος ο δάσκαλος (γνήσια, ειλικρινά) στη διδασχά του.. Ισχύουν κι εδώ όσα γράφει στην Αισθητική Κοινωνία ο E. N. Πλατής: «Πρόκειται για μια κατάσταση μυστικής κοινωνίας με το καλλιτέχνημα, που συντελείται μέσα στη σιωπή, όταν κανείς ακροάζεται το "άλλο"* , το εισδέχεται μέσα από τους πόρους του και γίνεται το αίμα του, γίνεται αυτός το "άλλο»⁷¹. Αλλά στην παιδαγωγική σχέση, ο παιδαγωγός βρίσκεται σε κοινωνία μ' ένα ζωντανό πλάσμα και δε θαυμάζει μόνο (στο θαυμασμό υπάρχει κάποια διάκριση του Εγώ από το Συ και κάποια «ψυχρότητα»), αλλά ζει την αμοιβαιότητα της μέθεξης και την «περίπτωση» του αληθινού.

Η σιωπή αποτελεί την κορυφαία στιγμή της σχέσης. Εκτυλίσσεται μέσα στην περιπτότητα του

* Οι παραπομπές του θέματος αυτού να αναζητηθούν στα αντίστοιχα κεφάλαια για το διάλογο και την αγάπη στη Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική.

λόγου, γιατί ο παιδαγωγούμενος βρίσκεται τότε μόνος απέναντι στην Αλήθεια και αφουγκράζεται το σιωπηλό «λόγο», το λόγο που αρθρώνει ο πόνος της προσωπικής εμπειρίας και μεστώνει η σοφία της. Σε όλους τους αρχαίους λαούς (από τους Έλληνες μέχρι τους Αιγυπτίους και τους Κινέζους) η λαϊκή πίστη δεν έπαψε να συνδέει τη σοφία με τον πόνο και, συχνότατα, να τον θεωρεί προϋπόθεση της.

Η εσωτερική σιωπή επιτρέπει στο δάσκαλο να καταλαγιάσει για λίγο το μέσα του κόσμο για ν' ακούσει την εσωτερικότητα του άλλου· πετυχαίνει να σιγήσουν άλλες πληροφορίες και να γίνει θεατό σε αυτόν το πρόσωπο του άλλου. Δηλαδή η αντίληψη που δεν «κραυγάζει» είναι ακριβώς εκείνη που χρειάζεται για την ακρόαση, την κατανόηση, τη διάσωση του αισθητικού χαρακτήρα της επικοινωνίας, ανάμεσα στο δάσκαλο και στο μαθητή, (ιδιαίτερα ανάμεσα στο δάσκαλο και στον έφηβο με την «εξωτερικά» κραυγαλέα συμπεριφορά). Η σιωπή που δεν είναι απόσταση, επιφύλαξη ή εχθρότητα, αποτελεί το καλύτερο πλαίσιο για να αντιμετωπιστεί σεβαστικά και λογικά η ετερότητα του μαθητή.

Ο λόγος αποδεικνύεται μερικές φορές ανεπαρκής μέσα στην παιδαγωγική λειτουργία. Αντίθετα, ο «λόγος» της σιωπής αποδεικνύεται συχνά ευγλωττότερος και πιο ταιριαστός στις περιπτώσεις που ο παιδαγωγός αγγίζει τεράστια θέματα, τα οποία οφείλει να διδάξει, ή στις περιπτώσεις που αγγίζει λεπτότατες χορδές ή μέγιστες στιγμές του μαθητή του... Η επικοινωνία και η σχέση έγιναν πράξη γιατί «εκεί όπου η απουσία κάθε επιφύλαξης βασίλεψε ανάμεσα στους ανθρώπους, έστω κι αν δεν είπαν λέξη, το μυστήριο του διαλογικού λόγου έχει πραγματωθεί». (Buber)

5.4. Το ηρωικό και ασκητικό στοιχείο στην αγαπητική διαλογικότητα

Δεν είναι καθόλου εύκολη η διαλογικότητα, όταν μάλιστα κινείται στα ψηλότερα επίπεδα αγάπης προς τον άνθρωπο. Το πάθος της αγάπης της ανθρωπότητας, λέει ο Scheler, είναι πάθος αγωνιστή. Η υπέρβαση των δυσκολιών που συναντά η προσπάθεια για αυθεντική διαλογική στάση εκ μέρους του δάσκαλου ή του συμβουλευτικού, απαιτεί ηρωικό φρόνημα, χωρίς καμιά υπερβολή.

Η «σύγκρουση», λέει ο Sartre, είναι το πρωταρχικό αίσθημα Του είμαι - για -τον άλλον». Η υπέρβαση του αυτοερωτισμού μας, αποτελεί προϋπόθεση της κίνησης προς τον άλλον. Είναι δύσκολο να μην τραυματίζεται η σχέση από τη σύγκρουση των δύο πραγματικοτήτων, των δύο Εγώ. Είναι ακόμη πιο δύσκολο να εμπιστεύεται ο ένας τον άλλον a priori. Κι όμως, ιδιαίτερα στο χώρο της αγωγής, η εμπιστοσύνη του παιδαγωγού στον παιδαγωγούμενο δεν είναι απλώς μέσο διευκολυντικό της αγωγής, αλλά σε τελευταία ανάλυση αυτό το ίδιο το έργο της σχέσης: «Το παιδί ζητάει εμπιστοσύνη απέναντι στον κόσμο. Αυτό είναι το έργο το πιο βαθύ της παιδαγωγικής σχέσης»⁷⁷ υπογραμμίζει σοφά ο Buber.

Η εξέλιξη της κίνησης απαιτεί επίσης ηρωισμό. Πρώτα-πρώτα γιατί αυτή η ίδια η διαλογική κίνηση αποτελεί από τη φύση της υπέρβαση του μόνιμου, του κατακτημένου. Αυτό σημαίνει ότι ο καθένας από τους συνδιαλεγόμενους, ενώ έχει ταυτότητα και είναι ιδιαίτερο και μοναδικό πρόσωπο, αρνείται να έχει δικό του χώρο και προπαντός να ζει σε χώρους που τους κλείνουν σύνορα ιδιοκτησίας. Στο σημείο αυτό υπερβαίνεται το δικαίωμα και η ανάγκη της ατομικής ιδιοκτησίας και ελευθερίας, για χάρη της αγάπης. Ο δάσκαλος, πολλές φορές θα έρθει στην ανάγκη να θυσιάσει τα δικά του δικαιώματα, τη δική του απαίτηση βασικών ελευθεριών, προκειμένου να πετύχει την παιδαγωγική «περίπτωση» με το μαθητή του. Τούτο γιατί η ανωριμότητα και οι ιδιαίτερες δυσκολίες της ανάπτυξης στις εγωκεντρικές αυτές ηλικίες (π.χ. στην εφηβεία) δεν αντέχουν μια ισότιμη αμοιβαιότητα στο «διδόναι». Οπότε, ως μοναδικός τρόπος μύησης του νεότερου σε αυτή την άλλη πραγματικότητα: της δωρεάν και γενναιοδωρης προσφοράς, είναι η ψηλάφησή της (από τον παιδαγωγούμενο) στο δάσκαλό του που την ενσαρκώνει. Ο ανάγλυφος τούτος και παραδειγματικός εικονισμός της εθελούσιας απέκδυσης των δικαιωμάτων με την υπέρβαση των στενών δωρεών της δικαιοσύνης, για χάρη μιας άλλης δικαιοσύνης που κατοικεί μέσα στην αγαπητική διαλεκτική των όντων, δε χρειάζεται να είναι τέλειος και υπερανθρώπινος (αφού μάλιστα δεν αποτελεί προσωπίο). Ούτε όμως και μίζερος ή και, αντίθετα, έντονα σπλαχνικός και διδακτικός. Ο εικονισμός αυτός είναι τόσο περισσότερο παιδαγωγικός, όσο περισσότερο αποτελεί φυσικό καρπό της όλης πνευματικής πορείας του δασκάλου και όσο επίσης διακρίνεται για τον ανθρωπινό του χαρακτήρα.

Η διαλογικότητα, αποκαλύπτει τον ηρωικό της χαρακτήρα, όταν, ως δια-λογική που είναι, χρειάζεται ν' ανοίγει πρωτοποριακό πέρασμα μέσα απ' όλα τα εμπόδια. Τούτο απαιτεί ευστροφία,

υπομονή, μόχθο. Απαιτείται επίσης ψυχική αντοχή, αποφασιστική στάση. Όταν σε μια συζήτηση ή σε μια διαλογική σχέση ανοίγεις δρόμους, πρέπει να έχεις το πνεύμα και τα γερά πόδια του αναχωρητή, γιατί για σένα δεν υπάρχει τέρμα. Η διαλογικότητα, στην κορύφωση των εκφράσεών της δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί χωρίς την αναχωρητική ετοιμότητα, (ψυχική, πνευματική, σωματική). Όποιος αναχωρεί δεν κάνει περιουσίες, είναι ελαφρά ντυμένος, και κρατεί στο χέρι ραβδί: Ο παιδαγωγός με την αναχωρητική δυνατότητα είναι ελαφρός σαν πελταστής, ευκίνητος σαν ζαρκάδι. Η «ελαφρότητα, αυτή, του είναι» επιβάλλεται από το δύσκολο και πολυδιάστατο της διαλογικής κίνησης που, συγχρόνως, είναι εσωτερική και εξωτερική, πνευματική, ψυχολογική και σωματική.

Και ενώ, επαναλαμβάνουμε, ο παιδαγωγός μένει ο εαυτός του, συγχρόνως δεν απλώνει ρίζες, δεν καρφώνεται σε ορισμένες θέσεις, δε βολεύεται σε καταστάσεις συνέχεια αναχωρεί ζητώντας τη διαλογική περιπέτεια, ψάχνοντας τελικά για την Αλήθεια και τις εικόνες της στα ανθρώπινα πρόσωπα, στις ιδέες, στα γεγονότα.

Έχει απόψεις, αλλά δεν είναι «κλειστές», πολλώ δε μάλλον, δεν είναι φανατικές. Έχει θέσεις-αν όμως μια άλλη θέση, π.χ. θέση του μαθητή του, του φανεί σωστότερη, δε θα διστάσει να μετακινηθεί προς αυτήν, εγκαταλείποντας τη δική του. Δεν νιώθει δε πως τέτοιες ενέργειες του υποσκάπτουν το κύρος που απολαμβάνει από τους μαθητές του.

Δεν πρέπει να αμφιβάλλει κανείς πως πρόκειται για μια υπέροχη, όσο και σκληρή -γι' αυτό και σπάνια- παιδαγωγική δυνατότητα. Κάθε βήμα μπροστά σημαίνει άρνηση του βολέματος του χτες, της ησυχίας- σημαίνει ξερίζωμα -συχνά οδυνηρό- από συνήθειες και βιώματα όλης μας της ζωής. Σημαίνει έμπιστο και «αφελές» άνοιγμα στο καινούργιο και στο απροσδόκητο. Ο αναχωρητισμός είναι η ψηλότερη δυνατότητα της ηρωϊκής παιδαγωγικής κίνησης γιατί αποτελεί ένα είδος «θανάτου». Ο θάνατος φιλιώνει εδώ με τη ζωή και την εξυπηρετεί.

Τέλος, η πετυχημένη και παιδαγωγούσα διαλογικότητα του παιδαγωγού προϋποθέτει προχωρημένη ασκητικότητα. Γιατί;

Οι σχέσεις του δασκάλου με το παιδί είναι συχνά σαγηνευτικές. Οι Σειρήνες της φιλοδοξίας ή του παιδισμού βρίσκονται πάντα μπροστά του- αν τον γοητεύσουν, κινδυνεύει η παιδαγωγική ορθοτομία. Και το ίδιο το παιδί μπορεί να γίνει αιτία για να «ξεστρατίσει» ο δάσκαλος από τη χαραγμένη παιδαγωγική πορεία.

Γι' αυτό απαιτείται η συνεχής αυτοανέλιξη και λέπτυνση (όσο και θωράκιση) του παιδαγωγού,. Χωρίς αυτές, τόσο στο πνευματικό όσο και στο ψυχολογικό επίπεδο, δεν υπάρχει αποτέλεσμα γνήσια παιδαγωγικό. Απαιτείται η παρουσία μιας ασκητικής δυνατότητας στον παιδαγωγό, προκειμένου να παραμείνει η κίνηση αγνή στα κίνητρα και ακαταπόνητη στην ενέργεια, υγιής ψυχολογικά και ορθή παιδαγωγικά. Αν η διαλογική κίνηση της προσωπικότητας εμπνέεται μόνο από το συναίσθημα ή τις παρορμήσεις, δε θα μπορέσει να φτάσει την ετεροκεντρικότητα. Η ετεροκεντρικότητα είναι μια κατάκτηση, μετά από άσκηση, μέσα στο χρόνο.

Σε ό,τι αφορά στον ηρωισμό που απαιτείται για την παιδαγωγική ορθοτομία, οι περισσότερες δυσκολίες συναντώνται σ' ένα σημείο, κατ' εξοχήν «Κενωτικό»: η παιδαγωγική κίνηση προς τον άλλον, ενώ είναι αυθεντικά ετεροκεντρική, είναι συγχρόνως και «αποκολλητική». Πρόκειται απλά για την ανάγκη να μην «πνίξει» η παιδαγωγική μας αγαπητική κίνηση την ελεύθερη και σωστή ανάπτυξη του παιδιού-τέτοιος κίνδυνος υπάρχει και στις οικογενειακές και στις σχολικές σχέσεις. Ε, λοιπόν, για να έχει η παιδαγωγική μας το πάθος του έρωτα, τη μονιμότητα και καθαρότητα της αγάπης και για να είναι συγχρόνως «αποστασιακή», απαιτείται *ασκητισμός*. Ο δάσκαλος θα πρέπει να αγαπά το παιδί, πέρα, πάνω και σε αντίθεση, μερικές φορές, με τον ίδιο τον εαυτό του ή με εκείνον του παιδιού.

Χρειάζεται ακόμη να είναι ο παιδαγωγός ελεύθερος κι από τις ανάγκες του, χωρίς να πάψει να είναι ανθρώπινος. Είναι τέλος, αναγκαίο να έχει δεχθεί τη μοναχικότητα του χωρίς να γίνει αντικοινωνικός, να δίνεται χωρίς να περιμένει τίποτε και ποτέ ως ανταπόδοση. Και, πάνω απ' όλα, να έχει μέσα από αυτές τις εμπειρίες οδύνης, μέσα από αυτές τις «γεύσεις θανάτου», συναντήσει...τη Ζωή. Αλλιώς δε θα έχει ο παιδαγωγός ούτε το κουράγιο να υιοθετήσει μια τέτοια οδυνηρή στάση, ούτε και τη δυνατότητα να μιήσει κάπως σε αυτήν το μαθητή του. Η νέα ζωή (τι άλλο άραγε είναι η παιδεία;) γεννιέται μόνο μέσα από την εθελούσια θυσία του ισχυρότερου, (π.χ. του δασκαλικού γοήτρου), εκείνου που την μπορεί. Να γιατί ένας σοφός ο Carpentier, υπογραμμίζει κάτι με το οποίο και σας αποχαιρετώ. Ίσως κρίνετε πως χρειάζεται να το πάρете μαζί σας, να το σκεφθείτε και να σας συντοφύσει: «Η κυρίαρχη απαίτηση του διαλόγου είναι μια απαίτηση αγιότητας...»

Καταλαβάνουμε πως αυτό, πολύ περισσότερο ισχύει για τον διάλογο παιδαγωγού και παιδαγωγούμενου! Σας ευχαριστώ για την υπομονή σας.

Η ΠΑΙΔΕΙΑ, ΩΣ ΣΧΕΣΗ ΠΡΟΣΩΠΩΝ ΣΗΜΕΡΑ

ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΣ ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ
Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

1. Εισαγωγικό Η σχέση.

Η «σχέση», ως υπαρκτό παιδευτικό μέσο, αλλά και ως οντότητα ενδο-σχολικής παιδείας, πολύ λίγο αναφέρονταν στη βιβλιογραφία είκοσι ή τριάντα χρόνια πριν. Πολύ δε περισσότερο, δεν αντιμετωπιζόταν σοβαρά από τους ειδικούς. Σήμερα, σε πολλά Πανεπιστήμια του κόσμου ερευνώνται και διδάσκονται πολλά θέματα που συνδέονται με την Ψυχολογία και την Παιδαγωγική των σχέσεων. Στην πατρίδα μας, και σε όλα, νομίζω, πλέον τα Πανεπιστήμια, εξετάζονται και παρουσιάζονται πολλές πτυχές του δύσκολου και σημαντικού αυτού θέματος. Τι άλλο, άλλωστε, μαρτυρούν η παρουσία στο Συμπόσιό μας, οι εισηγήσεις και ανακοινώσεις τόσων Ελλήνων και ξένων συναδέλφων, που, παρά τις μεταξύ μας διαφορές, υπερασπιζόμαστε μια Παιδαγωγική που είναι σε σχέση και γι' αυτό ανταποκρίνεται στις διαχρονικές ανάγκες του ανθρώπινου προσώπου, μια Παιδαγωγική με όραμα ελπίδας και δικαιοσύνης;

Οπωσδήποτε τούτη η αλλαγή οφείλεται, κατ' αρχήν, σε αλλαγές κοινωνικο-οικονομικές και πολιτιστικές που επέβαλαν την προώθηση του θέματος. Όπως π.χ. στην αυξημένη τουλάχιστον στους ειδικούς, νομίζω, συνείδηση της παιδευτικής πλέον αδυναμίας του θεσμού του Σχολείου να συνεχίσει το ρόλο του. Και στη συνέχεια οφείλεται, κατά την άποψη μου, στην μεγάλη ανάπτυξη που στον αιώνα μας γνώρισαν οι ψυχολογικές, παιδαγωγικές, κοινωνιολογικές σπουδές και επιστήμες, και, κατεξοχήν, στην ανάπτυξη και μεγάλη διάδοση της θεωρίας του (C.Rogers) και, γενικότερα, της Ανθρωπιστικής- Φαινομενολογικής Ψυχολογίας, ανά τον κόσμο.

Όμως και σήμερα, αναφέρονται στη σχέση μόνο ως «μέσο» ή «εργαλείο». Πράγματι η σχέση είναι και θαυμάσιο και χρήσιμο μέσο (ή εργαλείο) παιδείας και μάθησης, αλλά δεν είναι μόνον αυτό. Η σχέση, μπορεί κι απαιτείται να μπολιάσει όλο το πλέγμα παιδείας και αγωγής και όχι να λειτουργήσει μόνον ως μέσο. Αυτό το χρειάζεται το Σχολείο - το ελληνικό και το παγκόσμιο - του 21ου αιώνα. Διότι, κατά την άποψη μας, το κεντρικό και βαθύτερο πρόβλημα της Εκπαίδευσης σήμερα πηγάζει από την : πραγματικότητα του ασύνδετου, του μη εν σχέσει, του «ά-σχετου» που βιώνουν στο σχολείο κυρίως οι μαθητές, μα και οι εκπαιδευτικοί.

Θυμίζουμε πως η «Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική» είναι η επιστημονική προσέγγιση που θεωρεί το παιδευτικό ενέργημα ως προϊόν της προσωπικής σχέσης του υποκειμένου με το μορφωτικό αγαθό. «Έχει δε ως κύρια ερευνητικά και εκπαιδευτικά αντικείμενα τη μελέτη της παιδαγωγικής σχέσης ως σχέσης του υποκειμένου με τον εαυτό του, με το παιδευτικό αγαθό και με τον άλλον : με το μαθητή (του δασκάλου), το συμμαθητή (του μαθητή) και με το δάσκαλο (του μαθητή)». (βλ. Σχεσιοδυναμική)

Είναι η Παιδαγωγική που θεωρεί τη σχέση ως μέγιστη και κομβικής σημασίας οντότητα που αναπτύσσεται, θετικά ή αρνητικά, σε κάθε περιβάλλον διαπροσωπικής επικοινωνίας και μάθησης. Στην ανύψωση δε της παιδαγωγικής σχέσης σε σχέση γνήσια και προσωποκεντρική στηρίζει όλο της το έργο. Η Σχεσιοδυναμική, επομένως, δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στη θεώρηση του παιδευτικού ενεργήματος όχι ως στατικού, αλλά αντιθέτως, ως ρευστού και δυναμικού. Η αποτελεσματικότητά του- επιπλέον, και πέραν του μορφωτικού αγαθού- είναι γινόμενο της διευκολυντικής αξιοποίησης (από τον ψυχολόγο, τον παιδαγωγό ή τον συμβουλευτικό), της αναπτυσσόμενης σχεσιακής και επικοινωνιακής δυναμικής επί την μορφωτική ετοιμότητα* του παιδαγωγούμενου ή του συμβουλευόμενου. Διευκρινίζουμε πως η δυναμική, που μόλις αναφέρθηκε, σε μεγάλο βαθμό

* Τη «μορφωτική ετοιμότητα» συνιστούν, κυρίως, το επίπεδο αυτογνωσίας του υποκειμένου, η άνετη και απελευθερωμένη σχέση με τον εαυτό, ο ακριβής ορισμός της σχεσιοδυναμικής κατάστασης, η ελεύθερη αίσθηση και έκφραση των αναγκών του. Αν δεν υπάρχει μορφωτική ετοιμότητα, τότε ο βαθμός και η ποιότητα συμμετοχής του υποκειμένου σε οποιαδήποτε μορφωτική αναπτυξιακή πορεία στρεβλώνεται ή αδρανοποιείται.

τροφοδοτείται από την εκλυόμενη από τη σχέση γνησιότητα. Εννοείται, πως όλα αυτά λειτουργούν υπό τον όρο, ασφαλώς, (*sine qua non*) της προϋπάρχουσας επιστημονικής και ψυχοπαιδαγωγικής επάρκειας στον εκπαιδευτικό και, προπάντων, υπό τον όρο της ουσιαστικής και βαθύτερης μορφωτικής του καλλιέργειας ως ανθρώπου.

Όπως είπαμε και μόλις προηγουμένως, η Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική προβάλλει και αναδειχνει στο χώρο των Επιστημών της Αγωγής και του Ανθρώπου την έννοια της «δυναμικής», έννοια των Φυσικών, κυρίως, Επιστημών. Έτσι, υπερασπίζεται μια Παιδαγωγική ή Συμβουλευτική που έχει μεν κατεύθυνση, όραμα, αρχές, αλλά διαμορφώνει τελικά το περιεχόμενο, τη μεθοδολογία, τους «κανόνες» της σε δυναμική αλληλεπίδραση και σχέση με το ανθρώπινο, φυσικό, τεχνικό, κοινωνικό περιβάλλον και δεν είναι απολύτως ή (και) εκ των προτέρων καθορισμένη. Δηλαδή δημιουργείται μια γερή, τολμηρή και μαχητική Συμβουλευτική ή Παιδαγωγική, ως προς την ουσία της, αλλά εύκαμπτη και προσαρμοζόμενη φιλανθρώπως στον εκπαιδευόμενο άνθρωπο και στις συνθήκες («πάντων χρημάτων μέτρον άνθρωπος»). Φυσικό είναι, στο πλαίσιο αυτό, τα πάντα να τίθενται υπό την υπεύθυνη διάθεση και δυνατότητα του ενδιαφερόμενου, του εκπαιδευόμενου και φυσικό εδώ πάλι είναι ο παιδαγωγός (ή ο σύμβουλος), να κρατεί για τον εαυτό του τον ουσιώδη, αλλά «δευτερεύοντα» ρόλο του διευκολυντή του άλλου στην επιτυχή διεξαγωγή ενός έργου που αφορά σε αυτόν τον ίδιο, δηλαδή στον εκπαιδευόμενο, (ή στον συμβουλευόμενο ή στον θεραπευόμενο) προσωπικώς.

Πρέπει, επίσης, να πούμε πως άξονας που διαπερνάει τη «Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική και Συμβουλευτική» είναι ο σαφής προσωποκεντρικός προσανατολισμός της, σύμφωνα, κυρίως, με τα δεδομένα της Ανθρωπιστικής και Φαινομενολογικής Ψυχολογίας, αλλά και το φιλοσοφικό περιεχόμενο που η έννοια και ψυχοπνευματική οντότητα του *Προσώπου* έχει αποκτήσει στην ελληνική και στην Ορθόδοξη Χριστιανική παράδοση, καθώς και στην παγκόσμια περσοναλιστική φιλοσοφική σκέψη.

Όπως θα έγινε φανερό, μόλις προηγουμένως, η Σχεσιοδυναμική πιστεύει πως το ουσιώδες στην αγωγή που απελευθερώνει, αναπτύσσει και μορφοποιεί ευεργετικά και ουσιαστικά το «πρόσωπο» διενεργείται μυστικά, εσωτερικά, μέσα από το πολυσύνθετο σχεσιακό πλέγμα των δυναμικών που αναπτύσσονται στο υποκείμενο. Για το λόγο αυτό δίνει προτεραιότητα σε μια παιδαγωγική και συμβουλευτική που καλλιεργεί τη σχέση με τον αληθινό εαυτό, τόσο για τον παιδαγωγούμενο, όσο και για τον παιδαγωγό. Μια Συμβουλευτική όχι της συμπεριφοράς, αλλά του ξυπνημένου και καλά συγκροτημένου νου και της αναγεννημένης συνείδησης, μέσα από την παιδεία και τη διευρυνόμενη ελευθερία του υποκειμένου, ως προσώπου.

2. Το «πρόσωπο» και η «σχέση»

Ας μας επιτραπεί να τονίσουμε δύο, τρία στοιχεία για την έννοια του προσώπου, προκειμένου να κατανοηθούν ασφαλέστερα όσα θα ακολουθήσουν και αναφέρονται στην «παίδευση και στην παιδεία ως σχέση προσώπων».

Η έννοια του προσώπου, περιλαμβάνει, κατ' αρχήν, όσα στοιχεία έχουν αναφερθεί, κατά καιρούς, και ιδίως από τους Adler, Yung, Caruso, Allport, Rank, Francl και τα οποία φαίνονται να ταιριάζουν σε αυτό που σήμερα αποδίδεται ως "πρόσωπο". Περιλαμβάνει επίσης τα χαρακτηριστικά που του αποδίδονται από τις γαλλικές φιλοσοφικο-ψυχολογικές σχολές του περιοδικού Esprit (Mounier) και της Φαινομενολογίας (Marleau Ponty). Όμως, προπάντων, περιλαμβάνει τα χαρακτηριστικά του «fully functioning person», όπως ορίστηκαν από τους Maslow, μα ιδίως από τον Rogers και αναλύθηκαν ή ερμηνεύτηκαν από τους Combs, Kelly, Snygg και Patterson, και ιδιαιτέρως τον P. Schmid, τον οποίον σε λίγο θα έχουμε τη χαρά να ακούσουμε. Όμως ας μου επιτραπεί να τονίσω πως, όπως φαίνεται μέσα από τη μελέτη των γραπτών και των ντοκουμέντων του Carl Rogers το «πρόσωπο» συμπίπτει με το «άτομο» κατά τις δεκαετίες του '40 και του '50. Ένα βήμα πιο πέρα είναι η χρήση του όρου fully functioning person, που κι αυτός αναφέρεται σε ποιοτικά χαρακτηριστικά, σε τρόπους αποδοτικής λειτουργίας, του "ατόμου" πάλι, γεγονός που τον καθιστά, (ως όρο) κοντινό στο personality του Gordon Allport. Έχω όμως την εντύπωση πως το ΠΡΟΣΩΠΟ αποτελεί ίδια ψυχολογική οντότητα, συμπληρωματική, αλλά μη ταυτιζόμενη με την «προσωπικότητα» και εμπεριέχεται σε αυτήν. Να ευχηθούμε να μην βραδύνει η εύρεση των κατάλληλων εργαλείων-μεθόδων που θα καταστήσουν δυνατή την επιστημονική διερεύνηση του θέματος.

Το «πρόσωπο» ταυτίζεται με την υπόσταση, και ασφαλώς φανερώνεται μερικώς στις λειτουργίες και εκδηλώσεις του, αλλά δεν ορίζεται από αυτές, βρίσκεται πίσω και πέρα από αυτές, ως αυτόνομη και βαθιά πυρηνική ψυχολογική οντότητα, που έχει απύθμενο βάθος (και υπό την έποψη αυτή θυμίζει αναλύσεις του Yung), που δεν αναλύεται πιο πέρα. Είναι η σφραγίδα της πρωτοτυπίας και η πηγή της μέγιστης εσωτερικής ελευθερίας. Είναι εκείνη η ψυχολογική (και πνευματική, ασφαλώς) οντότητα (χάρη στην οποία μπορεί να λειτουργήσει σωστά και το person του Rogers), που όταν αναδειχθεί και κυριαρχήσει στην "προσωπικότητα", αυτή, η τελευταία, είναι σε θέση να αγνοήσει και αυτό ακόμη το ατομικό της «συμφεροντολογικό» πλαίσιο. Και, για χάρη κάποιου άλλου νοήματος που ικανοποιεί το εντός της «πρόσωπο», να καταλύσει αν χρειαστεί, ό,τι εξυπηρετούσε τον - σε τελική ανάλυση-«εγωτικό κλοιό ασφαλείας» μέσα στον οποίον κινείται η πραγματικότητα και η σύστοιχη έννοια της personality όπως, τουλάχιστον, μέχρι σήμερα τη χρησιμοποιούμε.

Το «πρόσωπο», συνιστά δυναμικότητα (υπάρχει κρυμμένο και ανενεργό) και όχι οπωσδήποτε δυνατότητα. Πολύ συνδέεται η εμφάνιση και κατοχύρωση του, στα πρώτα χρόνια ζωής (για να εμφανιστεί έγκαιρα και να ενεργοποιήσει το υποκείμενο στις αναπτυξιακές επιλογές ζωής) με την υποδεκτική και αποδεκτική συμπεριφορά του ενήλικου γονεϊκού περιβάλλοντος του παιδιού. Άρα, η οικογένεια και το σχολείο βοηθούν σε αυτή την κατεύθυνση, χάρη στον επιτυχημένο παιδαγωγικό συνδυασμό «ελευθερίας» και «νόμου», και μέσα σε ένα κλίμα μη κατευθυντικό που ανιχνεύει τις εμφανίσεις του «προσώπου» στο μικρό παιδί, τις ενισχύει για να το αποδεχθεί και το κατοχυρώσει.

Το «πρόσωπο», επίσης, κι όπως ήδη αναφέρθηκε, υπάρχει πίσω από «το άτομο που βρίσκεται σε πλήρη λειτουργία». Γιατί; Ως ψυχολογική οντότητα που προσφέρει εσωτερική, μυστική (προσωπική) πληροφόρηση στο υποκείμενο (ποιος είμαι, πού πηγαίνω), σχηματίζει γνώμη και εκτίμηση για τον εαυτό πιθανώς εντελώς διαφορετική, ίσως και αντίθετη, από αυτήν που προβάλλει (σε αυτό και) γι' αυτό ο κόσμος. Από εδώ τρέφεται το self-esteem. Επίσης το «πρόσωπο», ο πυρήνας πιθανώς αυτός της προσωπικότητας, που ως «υπόσταση» έχει αγγίξει τα έσχατα όρια του Είναι, είναι η οντότητα της αίσθησης και της διαχείρισης της άφατης υπαρξιακής ελευθερίας, που υπερβαίνει τις οποιεσδήποτε δεσμεύσεις και την εγωκεντρική, αυτοσυντηρητική «λογική», που συνυφαίνεται και χαρακτηρίζει και αυτή την κοινωνικοποιημένη ατομικότητα, δηλαδή την προσωπικότητα. Το υποκείμενο, χωρίς την εσωτερική αυτή αίσθηση και συνείδηση της πραγματικότητας του- που εν πολλοίς ορίζεται από την αίσθηση της εσωτερικής ελευθερίας, και της δυνατότητας χειρισμού της- αλλά και χωρίς την μέσω του «ειδώλου» και της εμπειρίας του προσώπου (ιδιαίτερα ως προς τον προσανατολισμό) της ἰ εσωτερικά φωλιασμένης θετικής αυτό-εικόνας του, δεν θα μπορούσε να αποφεύγει επιλογές παιδείας ή ζωής που του χρειάζονται μεν, αλλά τον ακρωτηριάζουν δε ή στρεβλώνουν την πορεία του ως «προσώπου».

Το πρόσωπο συνεργάζεται με την προσωπικότητα και πολλάκις, ή και συνήθως, εκδηλώνονται οι ενέργειες του μέσα από τις ενέργειες της προσωπικότητας. Όμως αποτελούν δυο χωριστές και μη ταυτιζόμενες ψυχολογικές οντότητες και έννοιες. Αλλά, φτάνουν αυτά για να κατανοηθεί η συνέχεια του θέματος μου, «η παιδεία ως σχέση προσώπων». Περισσότερα θα έχουμε τη χαρά να ακούσουμε σε λίγο από τον διακεείμενο συνάδελφο, τον κ. P. Schmid.

Η «σχέση» τώρα, που δεν είναι «συνάντηση» και που δεν εμπεριέχεται οπωσδήποτε στην «επικοινωνία», δηλώνει, κατ' αρχήν, την από κοινού με τον άλλον κατοχή ενός «τόπου» γνώσης βαθιάς και συναισθητικής αλληλοπεριχώρησης και ο οποίος, ασφαλώς, λειτουργεί ως πλαίσιο αναφοράς.

Τι περιλαμβάνει αυτός ο κοινός ή, καλύτερα, ο μοιρασμένος «τόπος» σε δύο ή περισσότερα εν σχέσει πρόσωπα;

Σε συναισθηματικό-νοητικό επίπεδο είναι για τους μετέχοντες στη σχέση «τόπος» σημασιολογικών αναφορών, αναγνώσιμων και αποκωδικοποιήσιμων ή ερμηνεύσιμων, κατά τρόπο όχι ασφαλώς ταυτόσημων, όμως κατά πολύ σχετικών. Ο «τόπος» αυτός μένει «παρών», δυναμικός και παρεμβαίνων στην επικοινωνία, ανάμεσα στα εμπλεκόμενα άτομα. Το σχεσιακό πλαίσιο αναφοράς, που στα πρώτα ασφαλώς στάδια προσέγγισης συνεχώς διερευνάται και αποκωδικοποιείται, τώρα ολοένα και διευρύνεται, βαθαίνει και συντελεί πολύ στην ανάπτυξη της σχέσης. Σε περίπτωση που αυτό δεν κατορθώνεται είναι δυνατόν η σχέση να τραυματισθεί θανάσιμα.

Τι συνήθως έχει την έδρα του σε αυτόν τον «τόπο»;

Σύμφωνα με αυτά που προηγουμένως αναφέρθηκαν ο τόπος δηλώνει συγ-κατοχή και αμοιβαίο μοίρασμα και συνοίκηση όχι μόνο εμπειριών, (σε τρισδιάστατη κατάσταση), αλλά και πολλών άλλων στοιχείων ζωής. Όλα αυτά μαζί συναπαρτίζουν το κοινό πλαίσιο σημασιολογικών αναφορών που επιτρέπει την ασφαλέστερη κατανόηση και ερμηνεία των σχεσιακών συμβάντων. Η ασφαλέστερη κατανόηση αυξάνει τόσο την ένταση της εκλυόμενης δυναμικής όσο και την ταχύτητα και την αποτελεσματικότητα της, πράγμα που επιτρέπει στη σχέση πρώτα-πρώτα να ευεργετείται από διορθωτικά ή επιβεβαιωτικά feed-backs και, επίσης, να εμπιστεύεται ακώλυτα, να αναπτύσσεται και ισχυροποιείται συνεχώς, μέσα στο χρόνο. Αυτός ο τόπος-πλαίσιο, έχει μια τόσο ισχυρή νοηματική και σημασιολογική ακτινοβολία που, συχνά, είναι δυνατόν ν'ακυρώνει, σχεδόν, την αναγκαιότητα του επικοινωνιακού λόγου. Έτσι δεν αποκλείεται να δούμε τη σιωπή να γίνεται μορφή επικοινωνίας σε λεπτότατες πτυχές θεμάτων ή σε υψηλές βαθμίδες σχέσης.

Περιλαμβάνει, ακόμη, ο «τόπος», στον οποίον αναφέρομαι, την έλξη του άλλου, τη θετική και άνευ όρων αναγνώριση του, την εμπιστοσύνη σε αυτόν όχι μόνον ως οργανισμικού όντος που κινείται σε αναπτυξιακή κατεύθυνση γενικώς, αλλά και ως προς τη στάση του απέναντι μας. Όλα αυτά είναι αισθητά με αμοιβαιότητα.

Στη, συνέχεια, ας δούμε μερικά βασικά χαρακτηριστικά της Σχέσης:

α) Είναι ψυχολογικά γνήσια και υγιής.

Η σχεσιακή γνησιότητα αναφέρεται κυρίως στις προθέσεις και στις στάσεις των υποκειμένων, οι οποίες γίνονται τόσο διαφανείς και, γι' αυτό, καίριας σημασίας στην αναπτυσσόμενη δυναμική. Η γνησιότητα ως προς τη στάση μου προς τον άλλον και ως προς την εκδήλωση της εσωτερικής μου πραγματικότητας. Ακόμα η congruence, η διαφάνεια, η συμφωνία, η αρμονία, η συνακολουθία και συνοχή με τον εσωτερικό μου κόσμο. Αυτά προϋποθέτουν τη λειτουργία ενός κλίματος σχέσεων, το οποίον δημιουργούν στον παιδαγωγό τα προχωρημένα στάδια αυτογνωσίας, αποδοχής, υιοθεσίας του εαυτού και αυτοεκτίμησης.

Η σχεσιακή υγεία αναφέρεται στην ψυχολογική ωριμότητα και ετοιμότητα του υποκειμένου να αναπτύξει σχέσεις που είναι σωστές και δημιουργικές. Και αυτές είναι εκείνες που είναι δύσκολο να περιγραφούν (εφόσον το αληθινό και το τέλει είναι αδύνατο να προσεγγισθεί και επομένως να περιγραφεί). Γι' αυτό επιλέγουμε την αποφαιτική λογική και σημειώνουμε πως είναι οι σχέσεις που έχει το υποκείμενο την ικανότητα να δημιουργεί, χωρίς να καταπιέζει (αμέσως ή εμμέσως δεν έχει τόση σημασία) τον άλλον, χωρίς να εξαρτάται από αυτόν, χωρίς να τον χειρίζεται (διότι χειριστικές είναι οι περισσότερες από τις φαινόμενες ως καλές ή θετικές σχέσεις), χωρίς να φεύγει από τον άλλον-καταφεύγοντας σε μηχανισμούς άμυνας που του επιτρέπουν να αναπτύξει, κατά τρόπους συνήθως πολύ *sophistiqués*, την ετερο-επιθετικότητα ή την αυτο-επιθετικότητα- κλπ τρόπους σχεσιακής έκφρασης, που δεν έχουμε τώρα χρόνο να αναφερθούμε λεπτομερώς, αλλά έχουμε ήδη και προ πολλού αναφερθεί στο βιβλίο μας «Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική του Προσώπου».

β) είναι σχέση «παιδαγωγική».

Περιττό να θυμίσουμε, κατ' αρχήν, πως η παιδεία ως σχέση πρωτο-φανερώθηκε, βιώθηκε και έγινε θεωρία στην αρχαία Ελλάδα. Περιττό, πιθανώς, ακόμη να θυμίσουμε πως πατέρας της Σχεσιοδυναμικής Παιδαγωγικής θεωρείται ο μεγάλος Pestalozzi, ο μεγάλος Ελβετός παιδαγωγός, ο φωτισμένος πρόδρομος της «Νέας Παιδαγωγικής» (1746- 1827). Η κυρίως πρωτοτυπία του υπήρξε η παρουσία του παιδευτικού ενεργήματος ως σχέσης ζεστής και μορφωτικής ανάμεσα στο δάσκαλο και στο μαθητή. Παρότι, λοιπόν- και στον Pestalozzi και στα παιδοκεντρικά κινήματα του «Νέου Σχολείου» ή του «Σχολείου Εργασίας», στο πρώτο τέταρτο του αιώνα μας- η καινούργια σχέση υπήρξε ο πυρήνας του νεωτερισμού τους, η μέγιστη δυναμική αυτής της οντότητας είτε έμενε στο σκοτάδι, μέχρι σήμερα σχεδόν, είτε αντιμετωπιζόταν με τρόπους που μάλλον την υποτιμούσαν ή την αδικούσαν. Και όταν πάλι ο Carl Rogers, στα μέσα του αιώνα που φεύγει, θεώρησε την Ψυχοθεραπεία κατά τρόπο επαναστατικό, διότι την εξάρτησε από την ποιότητα της σχέσης, πολλοί αμφισβήτησαν την αξιοπιστία των λόγων του. Αλλά και ο ίδιος (ο Rogers) στου οποίου το κλινικό και ερευνητικό έργο τόσα οφείλει η Σχεσιοδυναμική, ιδιαίτερα ως προς τη συγκρότηση της προσωποκεντρικής της διάστασης- δεν πρόλαβε, νομίζω, να προσεγγίσει σε βάθος και να αναλύσει τη σχέση και, ιδιαίτερα, την παιδαγωγική σχέση. Και στο σημείο αυτό δεν πρέπει να μην μνημονεύσουμε τις ευρωπαϊκές προσφορές: την παιδαγωγικο-κοινωνιοψυχολογική του Άγγλου συναδέλφου D. Hargreaves, την παιδαγωγικο-θεραπευτική του ζεύγους Taush στη Γερμανία και των

Γάλλων συναδέλφων A. De Peretti, κοινωνιο-παιδαγωγική, και τέλος M.Postic (ψυχαναλυτική-παιδαγωγική).

Στη Σχεσιοδυναμική, λοιπόν, το χαρακτηριστικό της παιδαγωγικής σχέσης δεν δηλώνει μόνο την έλξη και συγγένεια με τους νέους ανθρώπους και τα παιδιά, αλλά και την παρουσία στον παιδαγωγό της επιθυμίας και προσπάθειάς του να συνδυάσει, μέσα στην παιδαγωγική σχέση ευθύνης, την μη κατευθυντικότητα με την μέριμνα για την ισορροπημένη ανάπτυξη του άλλου. Είναι μια σχέση μέριμνας για τον άλλον, που δεν είναι υπερπροστατευτική, όπως δεν είναι και η θεραπευτική σχέση. (Εδώ, ασφαλώς, θα μπορούσε να συζητηθεί η διαφωνία Buber και Rogers για τη θεραπευτική ισχύ των κατά Rogers σχέσεων, εφόσον, κατά τον Buber, απουσιάζει η πλήρης αμοιβαιότητα). Δεν μπορεί να λησμονηθεί πως η παιδαγωγική σχέση είναι, εξ ορισμού, σχεδόν, άνιση μεν, ισότιμη δε.

Ενώ και η παιδαγωγική σχέση είναι αυτάρκης, ως σχέση, και διακρίνεται για την εντελέχεια της ("εν εαυτή το τέλος έχειν"), ενώ, δηλαδή, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι και η παιδαγωγική σχέση είναι αυτοσκοπός και παιδεύει αφ' εαυτής- και αυτό φαίνεται καλύτερα σε υψηλής ποιότητας σχέσεις- διαφέρει από τις άλλες, σωστές και υγιείς εξίσου σχέσεις, στο ότι ο παιδαγωγός δεν επιτρέπεται να καταφύγει σε αυτήν συναισθηματικά και να επαναπαυθεί. Η μέριμνα που έχει για το νεότερο, για την ανάπτυξη και ωρίμαση του, μέσα από τη σχέση, επιβάλλει σε αυτόν τον ίδιο τη - ιδιαιτέρως δε σε πεδίο συναισθηματικό και ψυχοσεξουαλικό - θωράκισή του, την ψυχική υγεία και πληρότητα, προκειμένου να ορθοτομεί παιδαγωγικώς. Δηλαδή, εδώ περνάμε στην περιοχή της παιδαγωγικής αγάπης, η οποία για να είναι παιδαγωγικώς καρποφόρα πρέπει να πηγάζει από ένα πρόσωπο με ωριμότητα και ισορροπία, πρόσωπο «σε πλήρη λειτουργία» που, επιπλέον, έχει κατακτήσει υψηλή ασκητικότητα και βαθιά καλλιέργεια. Ο παιδαγωγός που το καταφέρνει είναι απελεύθερος δεσμεύσεων και εξαρτήσεων και παθών, χάρη στη γεύση και στη θετική βίωση και υπέρβαση «εμπειριών θανάτου». Οι εμπειρίες αυτές έχουν σημαντικότερη επίδραση στη διαμόρφωση του παιδαγωγού. Ένας τέτοιος παιδαγωγός ή σύμβουλος γίνεται ικανός να είναι βαθιά ήρεμος και αποστασιακός, αλλά πάντα εν σχέσει. Η σχέση αυτή, που κατά την άποψη μας είναι εν πολλοίς και η σχέση που οφείλει να έχει τόσο ο σύμβουλος, όσο και ο θεραπευτής, είναι διδακτική και ασκήσιμη, γι' αυτό και κατορθωτή σε σημαντικό βαθμό. Μιλάμε βέβαια μόνο για μια εκπαίδευση που γίνεται σύμφωνα με τη σχεσιοδυναμική και προσωποκεντρική φιλοσοφία και μεθοδολογία, εκπαίδευση που, εν πολλοίς, ακολουθεί τα αυστηρά βήματα της εκπαίδευσης των ψυχοθεραπευτών ή και συμβούλων, γιατί πιστεύουμε πως χωρίς τα προηγούμενα ποιοτικά χαρακτηριστικά διαφθείρεται η σχέση και, το θεραπευτικό και παιδαγωγικό αποτέλεσμα της, πιθανότατα ακυρώνεται. Μιλάμε για ένα τύπο εκπαίδευσης, που δεν είναι ασφαλώς συμβατός με τον κρατούντα τύπο εκπ/σης στις δικές μας- και όχι μόνο- παιδαγωγικές σχολές.

3. Η παιδαγωγική, τώρα, σχέση, ως σχέση προσώπων.

Η σχέση μεταξύ δασκάλου και μαθητή, εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου είναι εκείνη που θα λειτουργήσει ως κίνητρο βουλευτικής και πραξιακής ενέργειας. Η σχέση που δημιουργείται είναι εκείνη που θα φέρει τον παιδαγωγούμενο κοντά στον παιδαγωγό, είναι εκείνη που θα πλαισιώσει, θα νοηματοδοτήσει, θα εξηγήσει και ερμηνεύσει τα λεγόμενα, αλλά και τα μη λεγόμενα, ανάμεσα τους. Το «θεραπευτικό», εκπαιδευτικό ή συμβουλευτικό επίτευγμα, πάνω από όλα, είναι μαρτυρία και καρπός της μεταξύ τους επιτυχημένης επικοινωνίας και επαφής και, κυρίως αποκαλύπτει την παραγωγικότητα της συγκεκριμένης παιδαγωγικής σχέσης. Και ενώ η παιδαγωγική σχέση προϋποθέτει και τρέφεται από τη διαφορετικότητα των δύο, συνάμα δεν μπορεί να νοηθεί χωρίς την αμοιβαιότητα της αλληλοπεριχώρησης και το αγαπητικό «μοίρασμα» του κοινού «τόπου» με τον άλλον. Διότι «καρδιά» της σχεσιοδυναμικής στάσης και συμπεριφοράς του παιδαγωγού αποτελούν η διαλογική του ικανότητα και η ικανότητα της παιδαγωγικής του αγάπης.

Η αποτελεσματικότητα και η ισχύ του παιδαγωγικού ενεργήματος, πιστεύουμε, πως ουσιαστικώς οφείλεται στην άλλου είδους αγαπητική και αναπτυξιακή σχέση, που συνδέει τον παιδαγωγό με τον παιδαγωγούμενο. Πρόκειται για μια σχέση αγάπης (εφόσον, βεβαίως, αυτή «ορθοτομεί») και η οποία παιδαγωγεί, κυρίως, χάρη στα στοιχεία τα «κενωτικά» και της εθελούσιας αδυναμίας που διαθέτει. Η

επιτυχία αυτής της «αντι-εξουσιαστικής» σχέσης εξαρτάται σε μέγιστο βαθμό από τη «δυνατότητα», που έχει ο παιδαγωγός που ασκεί μία Σχέσιοδυναμική και Προσωποκεντρική Παιδαγωγική ή Συμβουλευτική, να ανταποκριθεί στις ειδικές απαιτήσεις ενός ιδιαίτερα απαιτητικού έργου. Η βασική δυσκολία βρίσκεται στο γεγονός πως ο λειτουργός ενός παιδαγωγικο-θεραπευτικού έργου δεν αντλεί την ισχύ του από τη γενική και κυρίαρχη, σήμερα, «λογική της εξουσίας», ή από τα επιστημονικά και κατά συνθήκη παρεπόμενα του έργου (π.χ. από τη γοητεία και υποβολή που δημιουργεί κάθε συνάντηση -αρχετυπικά προσδιορισμένη- του «ασθενή» με το «μάγο-θεραπευτή»), αλλά από τη δυναμική μιας «απλής», εγκάρδιας και ειλικρινούς διανθρώπινης σχέσης. Και όσοι την έχουν εφαρμόσει ξέρουν καλά και αποδέχονται πως πρόκειται για «σκάνδαλο» ασυνήθιστης «επιστημονικής» συμπεριφοράς, πλην όμως γενικά αναγνωρισμένης ως ιδιαίτερα αποτελεσματικής. Η άσκηση ενός τέτοιου, σχέσιοδυναμικής φιλοσοφίας και υφής, έργου απαιτεί, κυρίως, από το λειτουργό του να βρίσκεται σε συνεχή σχέση με τον εαυτό του*, με τις περικείμενες συνθήκες ή πρόσωπα και, ασφαλώς, με τον παιδαγωγούμενο. Ο τελευταίος χρειάζεται τη διακριτική, αλλά ακέραιη, «παρουσία» του παιδαγωγού στη ζωή του. «Παρών», αποδεικνύεται ο παιδαγωγός που αισθάνεται «παρόντα», στη δική του συνείδηση και ζωή, το μαθητή του. «Η παρουσία γεννιέται μόνο από το γεγονός πως το Συ γίνεται παρόν», λέει ο μεγάλος Buber. Και προσθέτει «μέσα στην αγάπη ένα Εγώ αναλαμβάνει την ευθύνη ενός Συ. Σε αυτό βρίσκεται η ισότητα ανάμεσα σε εκείνους που αγαπούν»!.

Ο «διάλογος», που υπερβαίνει τα λεκτικά του μορφώματα και αποτελεί κίνηση της ψυχής για συνάντηση με τον Άλλον, δεν είναι μόνο ενέργεια και μορφή της επικοινωνιακής διαδικασίας. Είναι φιλοσοφική και ψυχολογική, προπάντων, στάση ψυχής, ύψιστη έκφραση της σχέσιοδυναμικής ποιότητας των διαλεγόμενων προσώπων. Διαλογικός δε, μπορεί να χαρακτηριστεί εκείνος ο δάσκαλος ή σύμβουλος που όχι μόνο αποδεικνύεται επιδέξιος χειριστής της τέχνης και τεχνικής του διαλόγου, αλλά τοποθετείται και ο ίδιος- ως πρόσωπο- σε δυναμική κατάσταση διαλόγου, συνερευνών και συνερευνώμενος. Αυτό σημαίνει ότι ουδέποτε εφησυχάζει. Η διαλογική στάση μαρτυρεί διαλογική ζωή στον ίδιο. Και η διαλογική ζωή είναι ταυτόσημη της ζωής σε πορεία, σε αλλαγή, σε περιπέτεια.

Είναι έκφραση και διαδικασία ψυχοσωματικής κίνησης αρχικώς προς τα βάθη του εαυτού μας και, στη συνέχεια, προς τον άλλον, τον συνομιλητή ή τον συνάνθρωπο. «Διάλογος χωρίς ψυχική μετακίνηση δεν νοείται, αφού ο ίδιος συνιστά μια ψυχολογική και πνευματική, συγχρόνως, ενέργεια της προσωπικότητας (εξόδου από το Εγώ και πορείας προς το Συ), πολυδιάστατη, ενιαία και συνεχή. Πρόκειται για μια κίνηση προς αντικείμενα, πρόσωπα, ιδέες, γεγονότα. Οι στόχοι της κίνησης υπηρετούν χωροχρονικά τη μεταβολή, (όσο και τη σταθερότητα), και ανάλογα την ορίζουν είτε ως κίνηση προς το Άλλο, είτε ως κίνηση που, κατά τον Αριστοτέλη, αποτελεί την 'εντελέχεια του κινητού' και το αντίθετο της ηρεμίας. Η διαλογική τελικά κίνηση, αποτελεί οντολογική κατηγορία του ανθρώπου και απεργάζεται την αληθοποίησή του γιατί αποτελεί λειτουργία αποκαταστάσεως της αρμονίας, μέσα από την τελική εναρμόνιση της διαλεκτικής των αντιθέτων.

Όμως στην κίνηση, και στην ψυχολογική και στην πνευματική της διάσταση, δεν αναγνωρίζεται η δυναμική πληρότητα αν δεν συμπεριληφθεί στην έννοια της και η προθετικότητα. Η κίνηση που παρατηρείται στο διάλογο έχει βαθύτατες ρίζες στο εσωτερικό, στα «υπόγεια» της προσωπικότητας του κάθε συνομιλητή. Οι ρίζες αυτές τρέφουν και επηρεάζουν τη δυναμική του, όπως και την κατεύθυνση που παίρνει». Η προσωπική μας καλλιέργεια ως ανθρώπων και η ενδοκατοίκηση αποτελούν βασικές προϋποθέσεις της παραγωγικής διαλογικής κίνησης.

Η προσωπική μας ετοιμότητα καθορίζει και την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του διαλόγου σε μέγιστο βαθμό. Και η ετοιμότητα είναι καρπός τόσο της ψυχολογικής μας κοινωνικότητας και ωριμότητας, όσο και της πνευματικής μας καλλιέργειας. Για το λόγο αυτό είναι δύσκολο να διακρίνεις πάντοτε τα ενεργήματα του διαλόγου και της αγάπης, ενεργήματα μιας και ενιαίας προσωπικότητας, εφόσον και τα δύο είναι μορφές και προϊόντα ψυχοκινητικής ενέργειας και

* Ο καλλιεργημένος πνευματικά, ο ισορροπημένος και ώριμος, ο ειδικά εκπαιδευμένος παιδαγωγός-σύμβουλος δεν υπάρχει φόβος να λειτουργεί αντιπαιδαγωγικά, εφόσον φροντίζει «να είναι πάντα ο εαυτός του». Παρατηρεί ακατάπαυστα τις εσωτερικές του αντιδράσεις, τις αναγνωρίζει, τις δέχεται και δε διστάζει να είναι διαφανής προς τον άλλο.

εξαρτώνται αμέσως από τις εσωτερικές και πνευματικές κατακτήσεις των δια-λεγόμενων. Έτσι, ο μεν διάλογος αποδεσμεύεται από την, μέσα από τη στενότητα των λεκτικών μορφών, εκδήλωσή του και ανάγεται σε επίπεδο ενεργειών του προσώπου επιπλέον, προϋποθέτει την αυτογνωσία, την αίσθηση της απόστασης που χωρίζει το υποκείμενο από το άλλο ή τον άλλον και την επιθυμία κατάρτησης ή υπέρβασής της, ει δυνατόν και από τους δύο. Για να κινηθείς προς τον άλλον ή (επομένως και προς αυτό που έχει να σου δώσει ο μαθητής σου ως πρόσωπο) χρειάζεται να μη χορταίνεις με τη μερικότητά σου, να μην υποφέρεις το χωρισμό, να πιστεύεις στη συμβολή της ετερότητας στην αληθοποίησή σου και να μπορείς, τέλος, ως ψυχολογική και πνευματική προσωπικότητα να αισθάνεσαι ασφαλής, προκειμένου να είσαι δημοκρατικός και διαλογικός. Έτσι, η αγάπη γίνεται ουσία της διαλογικής ζωής. Η κατάσταση της αγάπης «πράγμα εστίν αγαθών απάντων περιεκτικώτατον» (Ανδρέας Κρήτης, Λόγοι, 7). Μέσα σε αυτό το γνήσια σχεσιακό περιβάλλον, η πορεία προς τη γνώση μετεξελίσσεται σε πορεία προς το αλλότριο, σε «ερωτική θέαση» και, ακόμη καλύτερα, σε συνάντηση, σε μίξη και, ακριβέστερα ακόμη, σε «κοινωνία» με το αγαθό.

4. «Η παιδεία και η παιδείωση ως σχέση σήμερα»

Όπως ήδη αναφέρθηκε κατά την εισαγωγή, έχω την πεποίθηση πως οποιαδήποτε κι αν είναι η αιτία που αναγνωρίζεται μέχρι στιγμής ως αιτία κακοδαιμονίας του Σχολείου, στο βάθος της θα διακρίναμε, ως αιτία-μάννα, την έλλειψη συνοχής, σύνδεσης και σχέσης του υποκειμένου με το έργο του. Σε μια κοινωνία, όπου «τα κατά συνθήκη ψεύδη» (Μαξ Νορντάου)- που παλαιότερα, σε πιο συνεκτικές κοινωνίες ίσχυαν και κρατούσαν χους μαθητές και τους δασκάλους, με την ηθική της προσαρμογής, στο σχολικό έργο- τώρα πια δεν ισχύουν, παρατηρεί κανείς, με έκπληξη του, πως το σχολείο επιμένει να λειτουργεί και σήμερα με πολλά από αυτά. Και όταν τα «κατά συνθήκη» πέφτουν τι είναι εκείνο που «θα κρατήσει-όπως λέμε- τα παιδιά στο σχολείο»; Τι άλλο από τη δημιουργία προσωπικών κινήτρων που θα φέρουν σε εσωτερική σύνδεση τα του Σχολείου με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών; Τι δηλαδή άλλο από την κατάρτησή του «άσχετου» που βασιλεύει στο Σχολείο και την αντικατάστασή του από μια λειτουργική και άμεση «σχέση» μαθητή και σχολικής του παιδείας, μια σχέση που δίνει νόημα στις σπουδές και τις ενσωματώνει στην εξελικτική και αναπτυξιακή πορεία του παιδικού ή εφηβικού οργανισμού; Όσο και αν από τις αρχές ήδη του αιώνα μας οι διάφορες κοινωνικές μεταβολές και οι κατακτήσεις των Επιστημών του Ανθρώπου, εγέννησαν ουσιαστικά το λεγόμενο «Κίνημα της Νέας Αγωγής» και το «Σχολείο Δράσης ή Εργασίας» στην Παιδαγωγική επιστήμη και πρακτική, ελάχιστα επηρεάστηκε από αυτές τις καινούργιες αντιλήψεις το Δημόσιο Σχολείο. Και τότε και σήμερα η δύναμη της αδράνειας φαίνεται πολύ δύσκολο να κατανικηθεί. Πόσο δρόμο στην πρόοδο, όχι μόνο την εκπαιδευτική αλλά και την κοινωνική, δεν θα είχαμε διανύσει αν λαμβάνονταν από εκείνους που διαμορφώνουν εκάστοτε την Εκπαιδευτική Πολιτική, σοβαρά υπόψη οι σύγχρονες αρχές και κατακτήσεις των Επιστημών της Αγωγής; Αν στοιχούσαν στα δεδομένα της Ψυχολογίας και στο όραμα μιας αναπτυγμένης και ανθρωποκεντρικής κοινωνίας το περιεχόμενο σπουδών, τα μέσα, τις μεθόδους εργασίας;

Να, λοιπόν, γιατί ήταν αναγκαίο όχι μόνο και τόσο το να χρησιμοποιήσουμε με συνέπεια τη «σχέση» ως μέσο στη σχολική και παιδευτική, γενικότερα, εργασία, όσο το να σχεδιάσουμε και τολμήσουμε μια Εκπαιδευτική Πολιτική πάνω στη δυναμική της Σχέσης. Δηλαδή πιο συγκεκριμένα να ορίσουμε το σχολικό και μορφωτικό έργο μέσα από τη σχέση δάσκαλου- μαθητή (μαθητών), ως έργο εθελούσιας, ζευγικής, γνήσιας και παιδαγωγικής σχέσης ισότιμων προσώπων, που συναποφασίζουν και συλλειτουργούν συμπληρωματικά για την εκτέλεση κοινά αποδεκτού σκοπού. Η Παιδαγωγική αυτή ορίζει τη μόρφωση ως κατάκτηση αναπτυξιακή του υποκειμένου που έρχεται σε «σχέση» με κάποιο μορφωτικό αγαθό ή αξία...

Στην ειδική έκδοση της UNESCO για τα δικαιώματα του ανθρώπου, (ήδη στα 1969), τονίζεται πως αποστολή των παιδαγωγικών σχολών, γενικά, είναι «να προπαρασκευάσουν τους σπουδαστές για τις ευθύνες ενός επαγγέλματος που μένει σταθερά προσαρτημένο στον άξονα των αξιών και των ανθρωπίνων σχέσεων».

Επομένως, επειδή δεν έχουμε τον απαιτούμενο χρόνο για να αναπτύξουμε την τελευταία τούτη

παράγραφο του άρθρου μας, σημειώνουμε για το σήμερα τα εξής: Όλες οι έρευνες και επιστημονικές εμπειρίες ανά τον κόσμο, που στον τομέα αυτόν υπάρχουν, δείχνουν πως μόνο το σχολείο αυτό είναι δυνατό να είναι σύγχρονο και μορφωτικά ικανό να ετοιμάσει τον πολίτη του 21αι και τον οικουμενικό άνθρωπο. Να δωρίσει στις αυριανές κοινωνίες αποφοίτους ικανούς να μεταβολίζουν τις πληροφορίες σε γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες σημαντικές για το πρόσωπό τους, που μέσα από την παιδεία του αναπτύσσεται. Η υποστήριξη αυτού του Σχολείου αποτελεί μακράς πνοής μεταρρύθμιση, αποτελεί ήρεμη επανάσταση διαρκείας. Και όπως έλεγε ο Rogers χρειάζεται να επενδυθούν χρήματα στην πυρηνική ενέργεια του προσώπου. Του μαθητή ως προσώπου και του εκπαιδευτικού.

«Θα λάβουμε σοβαρά υπόψη, τόνισε κάποτε ο J. Ardoino, μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, όταν δούμε πως η μόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί το πρώτο της άρθρο. Και C. Rogers, συνόψισε πάλι το απόσταγμα των εμπειριών του ως εξής:

"το πρόσωπο του εκπαιδευτικού μετράει περισσότερο από εκείνο που γνωρίζει, περισσότερο από τις μεθόδους που χρησιμοποιήθηκαν".

Καταλήγοντας, επισημαίνουμε πως είναι ανάγκη να αναγνωρισθεί και να αντιμετωπισθεί ουσιαστικά πως το κεντρικό και κυρίαρχο πρόβλημα της Παιδείας σήμερα είναι ο χαμηλός δείκτης συναισθηματικής συμμετοχικότητας τόσο των μαθητών, όσο και των εκπαιδευτικών, στο Σχολείο. Και πως μια άξια του ονόματος της μεταρρύθμιση, είναι εκείνη που δεν κλείνει τα μάτια σε αυτό το πρόβλημα, αλλά το μελετά το αναλύει και με βάση τα πορίσματα της σχεδιάζει μια εκπαιδευτική πολιτική που δίνει λύσεις, βαθιές και διάρκειας, μια εκπαιδευτική πολιτική που είναι σε θέση να προβλέπει και να δίνει όραμα. Μια πολιτική που βλέπει σφαιρικά το όλο πρόβλημα και επιδιώκει κυρίως την ανασύσταση ενός Σχολείου όντως παιδευτικοί και ως εκ τούτου, αυτοπροσδιοριζόμενου.

ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΣ ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ

ΤΟ «ΣΧΕΣΙΟΔΥΝΑΜΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ»
(Στο «Η Εξέλιξη της Διδακτικής. Επιστημολογική Θεώρηση»,
(επιμ. Ματσαγγούρας Ηλ.), εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1995)**1. Υπόμνηση για τη «Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική»**

Θυμίζουμε, καταρχάς, πως η Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική, στην οποία την επιστημονική αντίληψη και πρακτική ανήκει το ΣΜΟΔΕ («Σχεσιοδυναμικό Μοντέλο Διδακτικής Εργασίας»), είναι η επιστημονική εκείνη προσέγγιση που στηρίζεται στη θεώρηση του παιδευτικού ενεργήματος (ά) ως ενεργήματος που δεν αποβλέπει παρά στην ανάδειξη και κατοχύρωση του Προσώπου στον παιδαγωγούμενο και (β') ως ενεργήματος μη στατικού, αλλά δυναμικού, που καθορίζεται τα μέγιστα από την ποιότητα των παιδαγωγικών σχέσεων που επικρατούν στο χώρο της Αγωγής. Έχει δε ως κυρία ερευνητικά και εκπαιδευτικά αντικείμενα τη μελέτη της Παιδαγωγικής σχέσης ως σχέσης του υποκειμένου με τον εαυτό του, με το παιδευτικό αγαθό και με τον άλλον: με το μαθητή (του δασκάλου), με το συμμαθητή (του μαθητή) και με το δάσκαλο (του μαθητή),

Όταν ο υπογραφόμενος υποστήριξε για πρώτη φορά αυτή την αντίληψη (1965 στην Ελλάδα, 1967 στο Παρίσι), σε κανένα σχεδόν Πανεπιστήμιο της Ευρώπης δε γινόταν διδασκαλία και έρευνα για τις παιδαγωγικές σχέσεις. (Στις ΗΠΑ μόνον είχαν ήδη διαδοθεί οι απόψεις της Φαινομενολογικής Ψυχολογίας του Carl Rogers, αλλά και αυτές έμεναν κυρίως στο χώρο της Ψυχοθεραπείας και δεν είχαν επεκταθεί σε εφαρμογές σε συγγενείς επιστημονικούς κλάδους, και επομένως στους χώρους της Παιδαγωγικής και της Εκπαίδευσης. Εμείς ήρθαμε σε πρώτη επαφή με τις θέσεις του C. Rogers κατά τη διάρκεια των μεταπτυχιακών σπουδών μας στη Sorbonne, όπου και εκπονήσαμε τη διατριβή μας.(1) Είναι αλήθεια πως η μαθητεία μας κοντά και σε αυτόν το μεγάλο Δάσκαλο και την ψυχολογική και ερευνητική σχολή του έπαιξε σαφώς ενισχυτικό και επιβεβαιωτικό ρόλο στη μέχρι σήμερα διατύπωση των θέσεων μας. Σήμερα διδάσκεται σε όλα σχεδόν τα Πανεπιστήμια του Εσωτερικού και σε πάρα πολλά της Ευρώπης η ψυχολογία και η παιδαγωγική των σχέσεων - αντικείμενο που εμπεριέχεται στη Σχεσιοδυναμική, αλλά με το οποίο η ίδια δεν ταυτίζεται οπωσδήποτε.

Αν μπορούσε να εκφρασθεί επιγραμματικά το σαφώς «ίδιον» και εντελώς πρωτότυπο της Σχεσιοδυναμικής Παιδαγωγικής, το βλέπουμε σήμερα να εστιάζεται στα εξής πιο κεντρικά σημεία:

(ά) Η Σχεσιοδυναμική δεν μελετά απλώς τις παιδαγωγικές σχέσεις, αλλά συνιστά και προάγει μια Νέα Παιδαγωγική, που θεωρεί το παιδευτικό ενέργημα ως σχέση και στηρίζει στην ποιότητά της την αποτελεσματικότητά του.

(β') Ερευνά ακριβώς την ποιότητα της παιδαγωγικής σχέσης, συγκρίνει τα διάφορα είδη της και μελετά τις επιπτώσεις τους στην παιδαγωγική πράξη. Αναζητεί την αναγκαία ισορροπία και αποφαινεται για τη «γνησιότητα» και «παιδαγωγικότητα» της σχέσης.

(γ') Βλέπει το παιδευτικό ενέργημα ως δυναμική οντότητα και διαδικασία, που συντελείται κυρίως χάρη στην εθελούσια συμμετοχή του καθενός από τους παράγοντες, ως διαπροσωπική σχέση με τον Άλλο ή το Άλλο. Τούτο το γεγονός οδηγεί στη συγκρότηση ενός παιδαγωγικού συστήματος που έχει στόχους και αρχές, αλλά δεν έχει οπωσδήποτε σταθερούς κανόνες παιδαγωγικής συμπεριφοράς. Αυτό και μόνον καθιστά το παιδευτικό έργο ρευστό (όπως και την παιδαγωγική μέθοδο και διαδικασία), πολύπλοκο, αλλά και γοητευτικό και κατ' ουσίαν αποτελεσματικό. Έργο, όμως, που αποκαλύπτει - χάρη στη διαφάνεια που επιβάλλεται από τη σχεσιοδυναμική διαδικασία - τη μοναδική αναγκαιότητα της ποιοτικής παρουσίας του δασκάλου. Άρα, η Σχεσιοδυναμική θέτει ευθαρσώς το πρόβλημα της αναγκαιότητας επικράτησης ποιοτικών

(1). *La Relation Pédagogique a partir de l'oeuvre de Pestalozzi, Sorbonne 1967.*

κριτηρίων στις εκάστοτε εκπαιδευτικές πολιτικές και, κατά συνέπεια, το πρόβλημα της μέριμνας για την ψυχική υγεία της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού, μέσα από τα προγράμματα εκπαίδευσης του.

(δ') Προάγει την παιδαγωγική του ανθρώπινου Προσώπου, στην έννοια του οποίου δίνεται ψυχολογικό και φιλοσοφικό περιεχόμενο που συνταιριάζει τα επιστημονικά δεδομένα με την ελληνική και ορθόδοξη χριστιανική αντίληψη. Το επίτευγμα αυτό έχει ιδιαίτερο επιστημονικό ενδιαφέρον για την Προσωποκεντρική Ψυχολογία και Παιδαγωγική, και λειτουργεί ευεργετικά στην παιδαγωγική πράξη.

(ε') Φωτίζει και αναλύει σε βάθος τη σχέση δασκάλου-μαθητή, ως σχέση κεντρική, και μεταφέρει στην παιδαγωγική γλώσσα και λογική πάμπολλα χρήσιμα στοιχεία για τη θεώρηση και αξιοποίηση της από διάφορες ψυχολογικές σχολές, και ιδιαίτερα από την ψυχοθεραπευτική αντίληψη και πρακτική του Carl Rogers.

(στ') Αξιοποιεί τα δεδομένα πολλών συγγενών επιστημών (π.χ. της Κοινωνικής Ψυχολογίας, της Ψυχανάλυσης κ.ά.), τα μεταφέρει δημιουργικά στον παιδαγωγικό χώρο, τη θεώρηση του οποίου πλέον - και χάρη σε αυτά - μεταβάλλει.

(ζ') Αναδεικνύει και αξιοποιεί στη διδακτική πράξη τη σημασία της εσωτερικής και λειτουργικής σχέσης του υποκειμένου με το διδακτικό αγαθό, και εργάζεται για την υποστασιοποίηση και ανάπτυξη της σε κινητήρια δύναμη της μορφωτικής διαδικασίας.

(η) Αποτελεί μια καινούργια πολιτική και εκπαιδευτική πρόταση, ζωής και προτείνει ένα αντίστοιχο μοντέλο διδακτικής εργασίας στην τάξη (ΣΜΟΔΕ).

2. Η Γέννηση του ΣΜΟΔΕ και η ρήξη του με τη συγκεκριμένη κατάσταση του Σχολείου

Το ΣΜΟΔΕ δεν αποτελεί κάποιο «διανοητικό» κατασκεύασμα ενός μελετητή των θεμάτων της σχολικής πράξης. Γεννήθηκε, από τη μια μεριά, μέσα από την τραγική βίωση του «άσχετου», που επικρατεί στην εκπαίδευση και ιδιαίτερα στη διδακτική πράξη. και, από την άλλη, γεννήθηκε μέσα από την ανάγκη για μια συγκεκριμένη απόληξη ή διδακτική υλοποίηση της θεωρίας της «Σχεσιοδυναμικής Παιδαγωγικής», η οποία και θα ήταν δυνατό να χρησιμοποιηθεί από τον εκπαιδευτικό. Η «Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική», θρεμμένη με ελληνογενείς αξίες και στηριγμένη από τις θέσεις των επιστημονικών σχολών της Ανθρωπιστικής και Φαινομενολογικής Ψυχολογίας, που γεννήθηκαν στις ΗΠΑ (Α. Maslow, R. May, C. Rogers κ.ά.) και απλώθηκαν σε όλο τον κόσμο, πιστεύει πως η βαθύτερη αιτία του κακού βρίσκεται στο άσχετο. Έτσι, στη συμπληρωμένη έκδοση του 1990, στο Κεφάλαιο που αναφέρεται στη «Μάθηση στη Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική» προστέθηκε το ΣΜΟΔΕ, όπως ήδη εδιδάσκετο στο Πανεπιστήμιο Πατρών.

Το «Άσχετο»

Με τη χρήση της έννοιας «άσχετο» δηλώνεται και καταγγέλλεται το γεγονός της καθημερινής μας, δυστυχώς, εμπειρίας ότι το παιδαγωγικό, επομένως και το μαθησιακό, έργο νοούνται και λειτουργούν σε ένα σχεσιακό κενό. Αποδεικνύεται η απουσία οποιασδήποτε σχεδόν σύνδεσης και - ακόμη περισσότερο - σχέσης ανάμεσα στον εκπαιδευόμενο και το διδακτικό αγαθό, και επισημαίνονται οι συνέπειες της η απουσία, επίσης, κάθε σχέσης ανάμεσα στον εκπαιδευόμενο και τα χρησιμοποιούμενα μέσα ή μεθόδους, αλλά και, γενικότερα, ανάμεσα στο μαθητή και το σχολείο. Η σχέση του μαθητή με το σχολείο - και ειδικότερα η σχεσιακή στάση του μαθητή απέναντι στο συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον - λειτουργεί ως βασικότατος «μεσολαβητής» ανάμεσα στο υποκείμενο και το αντικείμενο της μάθησης. συνιστά δε και αναγκαία προϋπόθεση της, όχι μόνο σύμφωνα με τη Σχεσιοδυναμική, αλλά και σύμφωνα με κάθε θεωρία των επιστημών της Κυβερνητικής και Επικοινωνίας.

Στην πράξη ποτέ σχεδόν δεν λαμβάνεται μέριμνα να προκληθεί ενδιαφέρον στο μαθητή (ή να αναδυθεί το ενδιαφέρον που πιθανώς υπάρχει μέσα του κρυμμένο) πριν από την έκθεση μιας καινούργιας γνωστικής ενότητας, ώστε να έλθει ο μαθητής σε εσωτερική σχέση με τις αιτίες που προκάλεσαν ή και δημιούργησαν τη γνώση. Ακόμη, η προσφορά του καινούργιου σπάνια επεκτείνεται στις πρακτικές εφαρμογές (π.χ. ένα γνωστικό εύρημα στο χώρο της Φυσικής), και

ακόμη σπανιότερα στην κοινωνική σημασία αυτών των εφαρμογών. Και για το λόγο αυτό η νέα γνώση που προσφέρεται δεν κατανοείται, δεν συνδέεται με το πλαίσιο της επομένως, δεν έρχεται σε σχέση με το υποκείμενο, εφόσον δεν είναι δυνατό να οργανωθεί, να ταξινομηθεί και να ιεραρχηθεί η σπουδαιότητά της. Γι' αυτό και δεν αφομοιώνεται, δεν γίνεται εκπαιδευτικά και κοινωνικά εύχρηστη.

Η ανησυχητική διαπίστωση του «άσχετου» στη μαθησιακή και διδακτική διαδικασία λογικό είναι να παραπέμψει στο γενικότερο παιδαγωγικό πρόβλημα: ότι, δηλαδή, το σχολείο που έχουμε - και μάλιστα αυτό της Μέσης Εκπαίδευσης -, τόσο ως φιλοσοφία όσο και ως πράξη, δε «δένει» παρά ελάχιστα με τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες, τις δυνατότητες του μαθητή, και μάλιστα του Έλληνα και Ευρωπαϊκού μαθητή του 2000. Ο μαθητής εκπαιδεύεται σε ένα σχολείο πολυτεμαχισμένο και διασπασμένο από χίλια-δύο ασύνδετα (ή και αντιφατικά) μεταξύ τους, ή και με το μαθητή, στοιχεία. Και σε μια ηλικία όπως η εφηβική, που ως κύριο έργο της έχει την ταυτοποίηση, μάταια αναζητεί στο σχολικό περιβάλλον υλικό για να βρει τον εαυτό του, να τον αποτιμήσει αντικειμενικά, να τον αποδεχθεί και να έλθει σε ρεαλιστική συναισθηματική σχέση μαζί του. Μαθητεύοντας μέσα σε ένα περιβάλλον υποκριτικό και ανταγωνιστικό, «μαθαίνει» να αμύνεται όχι μέσα από την ισχυροποίηση του προσώπου του, αλλά, δυστυχώς, μέσα από την κάλυψη του σε προσωπεία, εκ πρώτης όψεως, «βολικά». Φορεί μάσκα όχι μόνο στις σχέσεις του με τους μαθητές ή με το δάσκαλο, αλλά με όλο το εκπαιδευτικό σύστημα και, το χειρότερο, με τον ίδιο τον εαυτό του και την παιδευτική ευκαιρία, την οποία βεβαίως χάνει. Το «άσχετο» αποκάλυψε τη χρεωκοπία της παραγωγικότητας του σχολείου. Και η αντι-παιδεία έγινε ορατή και ανάγλυφη.

Βεβαίως, το πρόβλημα αυτό δεν είναι εντελώς καινούργιο. Το σχολείο, ως θεσμική αντίληψη και λειτουργία, έπεται μιας φιλοσοφίας και λογικής που, σήμερα πια, μέσα στις δεδομένες κοινωνικο-πολιτιστικές και επιστημονικές εξελίξεις, δε μπορεί να ισχύσει: της φιλοσοφίας ότι το σχολείο, με τα σημερινά κριτήρια, αποτελεί έναν *de facto* «αυταρχικό» και στατικό θεσμό - με την έννοια ότι ως σύλληψη και λειτουργία αντιμετωπίζει την πραγματικότητα του με περισσή αυτάρκεια. Π.χ.:

- ότι αυτό που το σχολείο είναι στα βασικά του χαρακτηριστικά έχει εκ των προτέρων αποφασισθεί, δομηθεί και οργανωθεί, και δεν έχει ανάγκη από εξέλιξη και προσαρμογή, παρά τις ποικίλες αλλαγές και αναστατώσεις που χαρακτηρίζουν το κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο υπάρχει·

- ότι κανείς σχεδόν δεν αμφισβητεί το γεγονός πως η σύλληψη και δόμηση του σχολείου είναι έργο της άρχουσας γενιάς των μεγάλων, των «παιδαγωγών». Η σύλληψη, ακριβώς, και το δομολειτουργικό χτίσιμο του σχολικού θεσμού έγινε και γίνεται ερήμην των μαθητών, ερήμην των ενδιαφερομένων - των «πελατών» του.

Και ανησυχεί κανείς με τη διαπίστωση της παντελούς ελλείψεως ανησυχίας για το αν και κατά πόσον αυτή η δημιουργία των μεγάλων ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των εκπαιδευόμενων. Και παρότι δε ζούμε πια σε αυταρχικές κοινωνίες, παρότι κανείς δεν αντιλέγει στην αναγκαιότητα προάσπισης των δικαιωμάτων του παιδιού από το σχολείο, είναι πολύ αμφίβολο αν και κατά πόσο γίνεται και σήμερα δεκτό πως ο παιδαγωγούμενος έχει λόγο στη σύλληψη, πραγμάτωση και λειτουργία του σχολείου, που κανείς πάλι δεν αντιλέγει ότι υπάρχει και λειτουργεί γι' αυτόν τον ίδιο.

Και όμως ιδιαίτερα στην εποχή μας, οι μεγάλες αλλαγές που ζυμώνουν τη σύγχρονη ελληνική κοινωνία έχουν πλέον αλλάξει και την «πελατεία» του σχολείου, γεγονός που δεν επιτρέπει άλλο την παραγνώριση του ενεργού συμμετοχικού ρόλου των παραγόντων της σχολικής εκπαίδευσης - και μάλιστα των μαθητών - στις διαδικασίες μάθησης. Δηλαδή, είναι ανάγκη να γίνει με ψυχραιμία αποδεκτό πως πέρασαν ανεπιστρεπτί οι καιροί κατά τους οποίους η πίεση που ασκούσαν στο νεαρό άτομο εξωατομικοί παράγοντες έφερναν αποτέλεσμα. Ο έφηβος του 1995 - εφόσον και εάν δεν έχει αλλοτριωθεί από την κοινωνική ή σχολική συμμορφωτική πίεση - αναγνωρίζει ως χρήσιμο μόνο το σχολείο εκείνο που καλύπτει βασικές ανάγκες της προσωπικότητάς του. Ακόμη, ζώντας στην «εποχή της ταχύτητας», στην «κοινωνία του θεάματος», στην «καταναλωτική κοινωνία» των θελκτικότερων προσφορών, στην «κοινωνία των ανέσεων», ξέμαθε την υπομονή (και σπουδή χωρίς υπομονή και εμμονή, αναμφιβόλως δεν γίνεται). Δεν φτάνει, λοιπόν, ένα κατάλληλο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Χρειάζεται και ριζική ανανέωση των μέσων και μεθόδων διδασκαλίας. Ένα μάθημα, π.χ., που ανταποκρίνεται μεν στις ανάγκες του εκπαιδευόμενου με το περιεχόμενο του, αλλά δεν

ανταποκρίνεται στην ψυχολογία του μαθητή ως μέθοδος εργασίας (και ως μας επιτραπεί να συμπεριλάβουμε και τον βαθμό θελκτικότητας της παρουσίας του δασκάλου), γίνεται τελικώς αντιπαθές και χάνει σε αποτελεσματικότητα. Αντιλαμβανόμαστε πως, και υπό αυτό το πρίσμα, ο ρόλος μιας μοντέρνας Διδακτικής στην εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι μοναδικός. (2)

Δεν πρέπει όμως να δοθεί από τα προηγούμενα η εντύπωση πως η αναγκαιότητα των αλλαγών υπαγορεύεται αποκλειστικώς από ανάγκες εκσυγχρονισμού και προσαρμογής του σχολείου και της διδακτικής εργασίας στην ψυχολογία του μαθητή. Όχι. Θα επρόκειτο για μεγάλη παρεξήγηση.

Καταρχήν, οφείλουμε να αντιμετωπίζουμε με κάποιο σκεπτικισμό την άκριτη και χωρίς παιδαγωγική ευθύνη και διορατικότητα «προσαρμογή στην ψυχολογία του αναπτυσσόμενου μαθητή». Ο φιλοσοφημένος και ειδικευμένος πολιτικός ή σχεδιαστής της εκπαιδευτικής πολιτικής και ο σωστά και επαρκώς εκπαιδευμένος εκπαιδευτικός θα είναι -ελπίζουμε- σε θέση να διακρίνουν κάθε φορά το πρακτέο. Να διακρίνουν, δηλαδή, σε ποιες περιπτώσεις επιβάλλεται να συμπλεύσουν με την ψυχολογία του μαθητή και σε ποιες περιπτώσεις -στηριζόμενοι ακριβώς στην, κάτω από τα σύγχρονα φαινόμενα, ψυχολογία των αναλλοίωτων ψυχολογικών αναγκών του μαθητή - επιβάλλεται να αντιταχθούν στη σημερινή έκφρασή της, ασκώντας το ρόλο τους ως ενηλίκων και υπεύθυνων παιδαγωγών. Η διάκριση αυτή, όσο είναι αναγκαία, τόσο είναι και δύσκολη.

Οι αλλαγές λοιπόν που επιβάλλονται να γίνουν δεν επιβάλλονται απλά από την ανάγκη ενός «εκσυγχρονισμού», αλλά από την επιτακτική - κοινωνική και εθνική - ανάγκη να καταστεί το σχολείο αποτελεσματικό και χρήσιμο. Οι Επιστήμες της Αγωγής, καθώς και μια σημαντική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πρωτοπορία (που λειτουργεί στο «περιθώριο» της επίσημης εκπαιδευτικής πρακτικής σε όλο τον κόσμο, από τις αρχές του 20ου αιώνα), έχουν ήδη υποδείξει και ανοίξει το δρόμο της ανανέωσης του σχολείου. Νομίζουμε πως είναι σήμερα ορατό ότι οποιαδήποτε καθυστέρηση στην «παιδαγωγικοποίηση» της ισχύουσας εκπαιδευτικής πρακτικής δεν θα μείνει χωρίς μέγιστες κοινωνικές και εκπαιδευτικές συνέπειες. Για το λόγο αυτό οφείλει το σχολείο να ανταποκριθεί τόσο στα δεδομένα των Επιστημών της Αγωγής (ως προς το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων και τις μεθόδους) όσο και στα δεδομένα των κοινωνικών, οικονομικών, πολιτιστικών και ψυχολογικών αλλαγών, που διαφαίνεται να χαρακτηρίζουν τις αρχές του 21ου αιώνα.

Οι σύγχρονοι μαθητές χρειάζονται λοιπόν ένα σχολείο που να τους προκαλεί ενδιαφέρον και το οποίο θα το αναγνωρίσουν οι ίδιοι ως «σημαντικό» για τη ζωή, αλλά και για την επιβίωση τους στον καινούργιο κόσμο που ανατέλλει. Θα λέγαμε πως αυτό είναι το σχολείο που με τα προγράμματα και

2. Υποστηρίζεται, νομίζουμε, από μερικούς εκλεκτούς συναδέλφους η άποψη πως δεν έχει νόημα η εκπαίδευση υποψηφίων ή εν ενεργεία εκπαιδευτικών στη Διδακτική, αλλά μόνο η εκπαίδευση τους στην ψυχολογία του μαθητή και στη Γνωστική Ψυχολογία.

Πράγματι, πιστεύουμε κι εμείς πως Διδακτική που δεν εμπνέεται από την ανθρωπο-κεντρική φιλοσοφικο-κοινωνική θεώρηση, και δεν στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στη γνωστική και εξελικτική ψυχολογία του μαθητή, μπορεί όχι μόνο να αποδειχθεί αναποτελεσματική, αλλά δεν έχει νόημα και είναι επικίνδυνη. Αντιθέτως, η σπουδή της ψυχολογίας θα επιτρέψει να δοθεί το βάρος που αρμόζει στη μάθηση (και πρέπει να παραδεχθούμε πως συχνότατα μέχρι σήμερα η διδακτική θεωρία και άσκηση εμφανίζονταν ως ένα χωρίς ρίζες και σύνδεση με το υποκείμενο «διδακτικό συνταγολόγιο») αλλά και στη σπουδαιότητα του συμμετοχικού ρόλου - επομένως και στην ευθύνη - του μαθητή. Συχνά μέχρι σήμερα δινόταν, κατά την άποψή μας, υπερβολικό βάρος στη σπουδαιότητα της διδασκαλίας (μέχρι του σημείου να ταυτίζεται με τη μάθηση) και, φυσικά, και στο ρόλο του «δασκάλου». Από το σημείο όμως της παρούσας παραδοχής μέχρι του σημείου της υποτίμησης της σπουδαιότητας της διδακτικής τεχνικής και, κατ' ακολουθίαν, της αυτοτέλειας και της αναγκαιότητας των σπουδών και της έρευνας στους επιστημονικούς κλάδους της Διδακτικής, υπάρχει τεράστια διαφορά. Νομίζουμε πως η διεπιστημονική, και ειδικότερα η ψυχολογική, στήριξη και θεώρηση της Διδακτικής είναι δρόμος που σήμερα είναι δυνατό, και επιβάλλεται, να ακολουθηθεί και στον τόπο μας.

Το σχολείο, τέλος, που ανταποκρίνεται στις αναπτυξιακές ανάγκες του σημερινού παιδιού και εφήβου, είναι το σχολείο που αναπτύσσει βασικότερες και χρήσιμες ικανότητες στον άνθρωπο και πολίτη του 21ου αιώνα. Π.χ. την ευκινησία και την κριτική του πνεύματος, την ικανότητα της ψυχραιμίας, της φαντασίας, της πίστης στον εαυτό και σε κάποιες οικουμενικές παραδοχές αξίες, της πρωτοβουλίας, της κοινωνικής συνείδησης κλπ. Για τους λόγους αυτούς, πολλοί ειδήμονες και διεθνείς οργανισμοί συνιστούν, εκτός των άλλων, να μην ασχολείται πλέον το σχολείο με τον στείρο εγκυκλοπαιδισμό, αλλά με την καλλιέργεια της σκέψης, μέσα από τη διεπιστημονική προσέγγιση της παρεχόμενης γνώσης.

Παρότι όμως η ψυχολογία των μαθητών απέναντι στο σχολείο όχι μόνο έχει αλλάξει αλλά είναι και καλυμμένα οριακή,

τις μεθόδους του ανα-πτύσσει σφαιρικά την προσωπικότητά τους. ακόμη, το σχολείο που δίνει απαντήσεις σε καίρια ερωτήματα για την πορεία που δειλά επιχειρούν μέσα σ' έναν άγνωστο και απειλητικό κόσμο. το σχολείο που τρέφει στους νέους ανθρώπους την ελπίδα και τη θέληση να συνοικοδομήσουν μια Ευρώπη της προόδου και της ανθρωπιάς.

3. Η Αναγκαιότητα του ΣΜΟΔΕ. Από το «Άσχετο», στη Μάθηση ως Σχέση

Η αναγκαιότητα καταφαίνεται και μέσα από την απαιτούμενη ανταπόκριση στα δεδομένα της ψυχολογίας της μάθησης ή της ψυχολογίας του παιδιού και του εφήβου, ιδιαίτερα, αλλά και μέσα από την ανταπόκριση στις σύγχρονες κοινωνικές απαιτήσεις από το σχολείο.

Ως προς το πρώτο, έχουμε να θυμίσουμε μια παλιά, και ίσως ξεχασμένη, αλήθεια: ότι όλες οι πιο γνωστές ψυχολογικές προσεγγίσεις της μάθησης τονίζουν, άλλες αμέσως και άλλες εμμέσως, τη σημασία δημιουργίας «δεσμού» ανάμεσα στο υποκείμενο και το αντικείμενο της μάθησης, προκειμένου αυτή να λάβει χώρα. Και η σύνδεση είναι μεγάλης σπουδαιότητας για τη Σχεσιοδυναμική, όσο και αν, με μερικές ιδίως από αυτές τις θεωρίες, διαφέρει σε πάμπολλα σημεία, και ιδιαίτερα στη φιλοσοφική θεώρηση του παιδευτικού ενεργήματος, και μάλιστα της μαθησιακής διαδικασίας. (Μερικές μάλιστα από αυτές αποπνέουν μια σαφώς περιοριστική και μηχανιστική αντίληψη της μάθησης, γεγονός που αποπνίγει τη Σχεσιοδυναμική). Άλλο όμως αυτό και άλλο η αναγνώριση της θεμελιακής προσφοράς τους, η οποία, κατά την άποψη μας, υποδηλώνει τον σχεσιοδυναμικό χαρακτήρα της μάθησης.

Θυμίζουμε επιγραμματικά:

- Ο Thorndike στήριξε τη θεωρία του στην αντίληψη για σύνδεση ερεθίσματος και υποκειμένου (E-A). Σ' αυτόν οφείλεται «η αναγνώριση της σχέσης υποκειμένου και αντικειμένου ως αναγκαίας προϋπόθεσης της μάθησης, καθώς επίσης ο τονισμός του σκοπού και της προσδοκίας που κυριαρχούν στον αγώνα για τη γνώση. Σήμερα η ετοιμότητα θεωρείται πολύ πλατύτερα, και δηλώνει την όλη ψυχοσωματική ετοιμότητα του ατόμου για επικοινωνία με το γνωστικό αντικείμενο» (σ. 166).

- Στον Ραβλόν διακρίνουμε: (α') «Την αναγνώριση της σχεσιακής συνθήκης ανάμεσα στο υποκείμενο και το περιβάλλον του. (β') Τη σημασία των κινήτρων στη ζωή, στην πρόοδο, στη μάθηση. Και, τέλος, το σπουδαιότερο, δηλαδή (γ') την αποκάλυψη της πραγματικότητας και της δύναμης των εξαρτημένων ανακλαστικών. Χάρη σε αυτήν γίνονται, από τη μια μεριά, σαφείς οι κίνδυνοι της ανθρωπότητας για τη χρήση της μάθησης. Και, από την άλλη, ανοίγει ο δρόμος για τον μετέπειτα τονισμό του φαινομενολογικού χαρακτήρα της, καθώς επίσης και για την αναγνώριση της λειτουργικής της σχέσης με τις ανάγκες και τα κίνητρα του υποκειμένου» (σ. 166).

- Ο Skinner έδειξε, όσο κανείς άλλος στις μέρες του, πως «η εσωτερική ικανοποίηση που νιώθει το άτομο αποτελεί και την καλύτερη προϋπόθεση για τη συνέχιση της προσπάθειας για μάθηση» (σ. 167).

- «Στους ψυχολόγους της "Μορφολογικής Ψυχολογίας" οφείλουμε τον τονισμό των φαινομένων της αντίληψης, καθώς και της μέγιστης σημασίας τους στη διαδικασία της μάθησης [...]. Τέλος, σε αυτούς βρίσκουμε την αξία του εννοιακού στοιχείου, που γνωρίζουμε ότι αρκετά χαρακτηρίζει τη διδακτική του Pestalozzi. Με την ενίσχυση δε της μπερζονικής θεωρίας, η κατανόηση θεωρείται αδύνατη χωρίς την εννοιακή-διαισθητική ικανότητα του ατόμου. Νομίζουμε πως η θέση αυτή

η άρχουσα γενιά των «παιδαγωγών» δεν αλλάζει, γεγονός που επιφέρει την παθητική αντίδραση των μαθητών. Οι τελευταίοι, επειδή αισθάνονται πως μια άμεση, πιθανώς, αντίδρασή τους στην «άσχετη» (ίσως και «περιφρονητική») προς την ψυχολογία τους σχολική κατάσταση δεν είναι σε αυτούς συμφέρουσα («Πανελλήνιος» γαρ), αντιδρούν εμμέσως. Δηλαδή δε συμμετέχουν συναισθηματικά στην όλη παιδευτική διαδικασία, δραπετεύουν ψυχολογικά, αφήνουν το σχολείο και τους δασκάλους τους στην προδιαγεγραμμένη εκφυλιστική τους πορεία προς το μαρασμό και το «θάνατο»³. Αυτοί επιλέγουν πλέον τους «δασκάλους» τους (μηνύματα, τρόπους ζωής) έξω -ίσως και σε αντίθεση - από το οικογενειακό και το σχολικό πλαίσιο αξιών. Και ίσως οι πιο αδύνατοι ή εμπερίστατοι από αυτούς, επειδή δεν έχουν από πουθενά να κρατηθούν, δε διστάζουν μερικές φορές να δραπετεύουν σε άλλους, φοβερά επικίνδυνους, κόσμους ή «παραδείσους».

3. Βλ. και Α. Κοσμόπουλος, *Το Σχολείο πέθανε, ζήτη το Σχολείο του Πρόσωπου*. Αθήνα 1990, Γρηγόρης.

ανοίγει το δρόμο για την κατανόηση του Buber» (σ. 167) και της θεωρίας του για την αποτελεσματικότητα του παιδευτικού ενεργήματος.

- Στην κοινωνιο-ψυχολογική «θεωρία του πεδίου» του K. Lewin, «η συμπεριφορά είναι έννοια δυναμική και προϊόν των αλληλεξαρτήσεων ανάμεσα στο υποκείμενο και το περιβάλλον του. Η εξασφάλιση της ισορροπίας του υποκειμένου απαιτεί τη δραστηριοποίησή του, και αυτή φέρνει τη μάθηση. Δηλαδή, θα λέγαμε με το δικό μας λεξιλόγιο, η σχεσιακή συνθήκη του ατόμου με το περιβάλλον του είναι έτσι διαρθρωμένη, ώστε λειτουργικά οδηγείται προς τη μάθηση εκείνη που ανταποκρίνεται σε βασικές του ανάγκες» (σ. 167).

- Ο J. Dewey βλέπει τη μάθηση σε σχέση με τα προβλήματα της ζωής. Αποτελεί, λέει, την προσπάθεια του ατόμου για να λύσει τα προβλήματα εκείνα που εξασφαλίζουν την επιβίωση στη φύση και στην κοινωνία. Η ψυχολογική αυτή θεώρηση, τονίσθηκε και από άλλους, όπως π.χ. από τους Bruner, Claparede και Decroly, «απαιτεί να θεμελιωθεί η μάθηση, και όλη η παιδαγωγική ενέργεια, πάνω στις βίαιες ανάγκες, στις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα του ατόμου» (σ. 168).

- Και ο J. Piaget τονίζει πως το παιδί «μαθαίνει μέσα από τη συνειδητοποίηση των δυσκολιών στις οποίες το τοποθετούν διάφορες συνθήκες. Το σπουδαίο είναι να ανακαλύψει το ίδιο το υποκείμενο τις λύσεις. Και σε αυτό βοηθείται πολύ από την ομαδική ζωή και την άμεση σχέση και κίνηση (αφομοιωτική ή τροποποιητική) προς το περιβάλλον του» (σ. 168).

- «Αλλά την καθαρή σχεσιοδυναμική θεώρηση του φαινομένου της μάθησης βρίσκουμε στη φαινομενολογική σκέψη του Merleau-Ponty [...]». Κατ' αυτόν, «η αντίληψη δεν έχει δεκτικό ή ενεργητικό χαρακτήρα, ούτε είναι λειτουργία, αλλά ένα πεδίο δοσμένο από πριν στις πράξεις μας, ένας φυσικός ορίζοντας, μια διάσταση σε σχέση με την οποία τοποθετούμαστε. Υπάρχει», λέει, «πάντα ένας κόσμος βιωμένος, πριν γίνει ένας κόσμος γνωστός» (σ. 169).⁴

Όλοι οι ψυχολόγοι και παιδαγωγοί που θυμίσαμε μόλις προηγουμένως αναφέρθηκαν στην ανάγκη δημιουργίας ενός δεσμού, μιας σύνδεσης, ασφαλούς μάλλον ποιότητας, προκειμένου το φαινόμενο της μάθησης να λάβει χώρα. Και αυτό είναι ήδη σημαντική κατάκτηση που δεν πρέπει να λησμονιέται.

Η Σχεσιοδυναμική όμως αναφέρεται σε μια εσωτερική, ενορατική (insightful) (ά) σχέση (β') της όλης προσωπικότητας (διανόηση, σώμα, συναίσθημα, συνειδητές, ασυνείδητες, φανερές και μη φανερές διασυνδέσεις). Ενίοτε είναι συνδέσεις ή ακόμη και «σχέση» πολύ πλατύτερη και βαθύτερη, αφού πρόκειται για σχέση με τη μορφωτική αξία αυτής της ίδιας της ύπαρξης. Το πρώτο δηλώνει πως, πέρα από την επιδίωξη της «σύνδεσης» υποκειμένου και αντικειμένου (βασική προϋπόθεση, όπως είδαμε μόλις, κάθε μαθησιακής διαδικασίας), η μάθηση είναι αποτέλεσμα μιας διδακτικής (έτερο- ή και αυτο-διδακτικής) πράξης η οποία λειτουργεί ως επικοινωνιακή πραγματικότητα και διαδικασία, αλλά και ως σχέση.

Η «Επικοινωνία»

Είναι παράδοξο, αλλά δυστυχώς είναι αληθινό, πως δεν έχει ουσιαστικά γίνει δεκτό ότι η μάθηση είναι προϊόν επικοινωνίας. Ότι δηλαδή η σχολική τάξη την ώρα της διδασκαλίας λειτουργεί ως ένα πολυσυστημικό και συνεχές δίκτυο επικοινωνίας, με θετικά ή αρνητικά αποτελέσματα. επομένως, πως στο δίκτυο αυτό είναι ορατή η συνεχής ροή μηνυμάτων με τη συνήθη επικοινωνιακή αλληλουχία (εκπομπή-μεσολάβηση-λήψη-ερμηνεία-συμπεριφορά) και την ανατροφοδοτική της λειτουργική απαίτηση. Ότι το υποκείμενο, π.χ., είναι ένας ζωντανός και ενεργός δέκτης, αλλά και ταυτοχρόνως πομπός μηνυμάτων όχι μόνο με το δάσκαλο, αλλά και με ομάδες συμμαθητών, με το τεχνικό περιβάλλον, το φυσικό κλπ. Ότι αυτό το ίδιο το υποκείμενο, την ώρα που ακούει το δάσκαλο, βρίσκεται σε συνειδητή ή μη συνειδητή επαφή με τον εαυτό του και με τα πολυπληθή του «περιβάλλοντα» (περιβάλλον του ατομικού σύμπαντος - ατομικό, ιστορικό, φυσική και ψυχική υγεία, κοινωνικο-πολιτιστικά χαρακτηριστικά, χαρακτηρολογικό προφίλ, αξιακό σύμπαν, οικογενειακό, φιλικό και πολλά άλλα), τα οποία αλληλεπιδρούν μαζί του και επηρεάζουν τη μαθησιακή του δυνατότητα, θετικά ή αρνητικά.

4. Όλες οι σελίδες των αναφορών, προηγουμένων και επόμενων, που δεν αναφέρουν παρά τη σελίδα, παραπέμπουν στο Α. Κοσμόπουλος, Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική του Προσώπου (2η έκδ.). Αθήνα 1990, Γρηγόρης.

Η «Σχέση»

Και επιπλέον είναι σχέση. Δηλαδή πρόκειται για αλληλο-περιχωρητική ψυχική συνεύρεση των μετεχόντων, για «μοίρασμα» του ίδιου «χώρου», της «σφαίρας του μεταξύ» από όσους συμμετέχουν. Η σχέση θεμελιώνεται στο προϋπάρχον βίωμα της διανθρώπινης «κοινωνίας» και ενότητας. Η μέσα στη σφαίρα της σχέσης συντελούμενη επικοινωνία στηρίζεται ασφαλώς στην ψυχοσωματική διακριτότητα των όντων, αλλά δεν προϋποθέτει την αντιπαλότητα. Η σχέση καθιστά το διάλογο πολυδιάστατο και διαρκή, και δεν φοβάται τη δημιουργική «παράθεση» των συνδιαλεγόμενων. Αυτά επιτυγχάνονται επειδή στην πραγματικότητα ενεργοποιείται η «έννοια του ζεύγους, όπου με ταυτιστικούς αντιθετικούς μηχανισμούς τα μέλη του αλληλοσυμπληρώνονται» (σ. 203). Η επικοινωνία, π.χ., μέσα στον ίδιο σχεσιακό χώρο έχει δύο αποτελέσματα. Από τη μια πολλαπλασιάζονται οι διαστάσεις της επικοινωνίας (πέρα από τη γνωστική, λειτουργούν και η φυσική, η σωματική, η συναισθηματική, η εννοιακή κ.ά), και από την άλλη, ενώ παραμένει η διαφορά των μετεχόντων, έχει πολύ μειωθεί η αντιπαλότητα ή αμυντικότητα που παρατηρείται στην απλή επικοινωνία. Η θεώρηση αυτή εννοεί πως ο μαθητών είναι σε θέση να συμμετάσχει σε μια τόσο ουσιαστική και παραγωγική μαθησιακή διαδικασία, ώστε να δώσει μορφή ή να συμπληρώσει τη διαδικασία της μόρφωσής του σε «πρόσωπο»-δηλαδή σε οντότητα αθέρα, πλήρη, ισορροπημένη, που χαρακτηρίζεται κατεξοχήν από τις ιδιότητες της μοναδικότητας, της ελευθερίας και της χαρούμενης δημιουργικότητας.

Δεν είχε, στο βαθμό που έπρεπε, μέχρι σήμερα συνειδητοποιηθεί από πολλούς ψυχολόγους ή παιδαγωγούς που ερευνούν τα θέματα μάθησης η σπουδαιότητα δύο παραγόντων: (α) της εμπλοκής ολόκληρης της προσωπικότητας στη μορφωτική διαδικασία, και (β') της δυναμικής (θετικής ή αρνητικής) παρουσίας της συναισθηματικότητας του εκπαιδευόμενου στη μαθησιακή διαδικασία.

Η διδακτική εργασία γίνεται αποδοτική εφόσον είναι σύστοιχη και σε πλήρη σχέση με το «σημαντικό» -για τη μορφωτική διαδικασία- περιβάλλον, αλλά και με την όλη πραγματικότητα του υποκειμένου.

Το ΣΜΟΔΕ λαμβάνει όλα αυτά υπόψη του, και γι' αυτό αντιμετωπίζει και χειρίζεται τη μαθησιακή διαδικασία ως υπόθεση που αφορά στο ίδιο το υποκείμενο· επομένως, πρέπει για το λόγο αυτό να προσεγγίζεται το μαθησιακό έργο με πρωτοβουλία του ίδιου και να εξελίσσεται με δική του ευθύνη. Ο εκπαιδευόμενος είναι ελεύθερος να αποφασίσει, αλλά, από την ώρα που αποφασίζει να συνεργασθεί μορφωτικά με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, δεσμεύεται να φανεί συνεπής, και «συνάπτει με υπευθυνότητα συμβόλαιο» με το σχολείο ή το δάσκαλο.

Είναι αναγκαίο όχι απλώς να κατανοηθεί η «σκληρή» φαινομενικά θέση ότι «η μάθηση είναι υπόθεση εκείνου που μαθαίνει», αλλά και να εξαχθούν οι φυσικές της συνέπειες στη διδακτική πράξη και στους αναπτυσσόμενους ρόλους. Η παραγνώριση αυτής της σημαντικής, όσο και παλαιάς, αλήθειας οδήγησε δασκάλους και γονείς να υπερτιμούν το ρόλο και τη δυνατότητα της «διδασκαλίας», επομένως και του «δασκάλου». Και εμφανίζεται το παράδοξο να προωθούνται, και σήμερα δυστυχώς, ως «νεωτεριστικά» ή «προοδευτικά», διδακτικά μοντέλα τα οποία δεν είναι απλώς «δασκαλοκεντρικά», αλλά και «δασκαλοκυριαρχικά». (Το ότι η κυριαρχικότητα και ο αυταρχισμός μπορούν να εμφανισθούν και ως «προοδευτικός» διδακτικός νεωτερισμός δε μας εκπλήσσει, ούτε είναι ψυχολογικά δυσεξήγητο).

Όμως η Σχεσιοδυναμική δε βλέπει έτσι τα πράγματα. Με πίστη στη φυσική τάση του κάθε ανθρώπου για υγεία και ανάπτυξη, με αναγνώριση στη διαμορφωτική δύναμη των εμπειριών του ατόμου (Rogers) και με εμπιστοσύνη στις δυνατότητες εκείνου που εθελούσια εμπλέκεται στη μαθησιακή διαδικασία, δίνει την πρωτοβουλία στο μαθητή. Με τον τρόπο αυτό ο μαθητής αναλαμβάνει και τις ευθύνες του. Επομένως υλοποιείται το παιδαγωγικώς ορθό χιαστί σχήμα (X) **Πρωτοβουλία** (άσκηση στην Ελευθερία) (X) **Υπευθυνότητα** (άσκηση στο σεβασμό στο «Νόμο»)-μόνο πάνω σε αυτό το σχήμα ισορροπημένης παιδαγωγικής (επομένως και διδακτικής) συμπεριφοράς μπορεί να θεμελιωθεί κάθε αρμονική πρόοδος της προσωπικότητας.⁵

4. Ψυχολογική και Παιδαγωγική Ταυτότητα του ΣΜΟΔΕ

Το ΣΜΟΔΕ ξεκινάει με την προσαρμογή του εκπαιδευτικού στην πραγματικότητα του/των μαθητή των και φτάνει στη γενίκευση και χρησιμοποίηση της αποκτημένης γνώσης ή ικανότητας στην πράξη. Η διδακτική πράξη δε λειτουργεί σε ένα σχεσιακό κενό. Και σε αυτό το σχεσιοδυναμικό πλέγμα παρατηρούνται ποικίλες διαστάσεις. Διαστάσεις χρονικές (παρελθόντος-παρόντος), κοινωνικο-πολιτιστικές (μεσολαβητικά φίλτρα κοινωνικού-πολιτιστικού περιβάλλοντος του παιδιού ή του σχολείου κ.ά), εκπαιδευτικές συνιστώσες (όλη η εκπαιδευτική πολιτική, φανερή ή κρυφή, είναι παρούσα και στην παραμικρή σχολική έκφραση), ψυχοσωματικές (η κατάσταση υγείας ή ασθένειας μαθητή ή δασκάλου, η συναισθηματικότητα, η κατακτημένη ταυτότητα, η σεξουαλικότητά του κλπ.).

Ο Diderot λένε ότι είχε πει σε ανάλογη περίπτωση: «Πώς θέλετε να τον διδάξω αφού δε μ' αγαπάει;» Παραφράζοντας τα λόγια αυτά, λέμε πως δε μπορεί κανείς δάσκαλος να διδάξει οποιονδήποτε μαθητή του αν δεν τον γνωρίσει προηγουμένως. Και, συγκεκριμένα, δε μπορώ να διδάξω το μαθητή μου αν δεν γνωρίζω κατά πόσον χρειάζεται την προσφορά μου ή, έστω, αν δεν μεριμνήσω και δεν ετοιμάσω από πριν το έδαφος για να τη δεχθεί, να την αφομοιώσει οργανικά, να την αξιοποιήσει σύμφωνα με τις ανάγκες του αναπτυσσόμενου προσώπου του. Για όλους αυτούς τους λόγους πρέπει να χρησιμοποιήσω όλες τις διαθέσιμες ψυχολογικές και διδακτικές τεχνικές για να φέρω το διδακτικό αγαθό σε σχέση μαζί του και στην περίπτωση, ακόμη, που δε μπορώ να βοηθηθώ -ως δάσκαλος και σχολείο- στη γενίκευση της γνώσης (μέσα στο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον), ενισχύοντας ανάλογες εφέσεις του εκπαιδευόμενου. Μόνον όταν ο παιδευόμενος καταστεί ικανός να εκφρασθεί πραξιακά σε προσωπικό, και κοινωνικό επίπεδο, (παρεμβαίνοντας δημιουργικά στο περιβάλλον), η γνώση καθίσταται προσωπική κατάκτηση, εμπεδώνεται και λειτουργεί ως αναπτυξιακό υλικό της προσωπικότητάς του.

Το ΣΜΟΔΕ είναι μοντέλο σκέψης, στάσης και πράξης διδακτικής που μπορεί να εφαρμοσθεί είτε σε μία ώρα μαθήματος είτε να αποτελέσει την κυρίαρχη τακτική σε ένα διδακτικό τρίμηνο ή εξάμηνο κλπ., και θα έχει τη δυνατή μαθησιακή αποτελεσματικότητα. Επομένως, είναι μοντέλο πολύ ευλύγιστο στις εφαρμογές του. Και είναι φυσικό να επηρεάζεται σημαντικά από την παιδαγωγική ποιότητα του πλαισίου. Σε περίπτωση που το τελευταίο δεν είναι θετικό, επηρεάζεται αρνητικά και η εφαρμογή της Σχεσιοδυναμικής, επομένως και του μοντέλου, αλλά δεν το καταλύει.

5. Προϋποθέσεις Λειτουργίας και Εφαρμογής του

Όλα αυτά, για να κατανοηθούν και να εφαρμοσθούν σωστά, απαιτείται η εκπλήρωση κάποιων, πολύ βασικών, προϋποθέσεων. Αν αυτές δεν εκπληρωθούν, τότε το ΣΜΟΔΕ και η Σχεσιοδυναμική υλοποιούνται κάπως - πράγμα που ευεργετεί την εκπαίδευση, αλλά μέχρι ενός σημείου.

Το ΣΜΟΔΕ κατανοείται και μπορεί να εφαρμοσθεί σωστά:

(1) Μόνον εφόσον έχει ανάλογα κατανοηθεί και βιωθεί η «Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική του Προσώπου». Η εφαρμογή του μοντέλου διευκολύνεται πολύ από μια Δημοκρατική και, συνάμα, από μια Ανθρωποκεντρική, και ακριβέστερα Προσωποκεντρική, Εκπαιδευτική Πολιτική. Η τελευταία δεν έχει ύψιστο στόχο άλλον από την ανάπτυξη του Προσώπου στο μαθητή. Αυτό σημαίνει πως η αγωγή όχι μόνο δεν συνθλίβει την ιδιαιτερότητα του κάθε μαθητή, αλλά μεριμνά για τη διάσωση και ανάπτυξη της μοναδικότητας και πρωτοτυπίας, της ελευθερίας, της δημιουργικότητας και κοινωνικότητας στο πρόσωπο του κάθε μαθητή. Είναι η πολιτική που στηρίζει την αγωγή η οποία λαβαίνει υπόψη της όλες τις συνιστώσες (διανοητικές συναισθηματικές, ψυχοκινητικές) του συγκεκριμένου, αν είναι δυνατό, μαθητή. Είναι η αγωγή που θεωρεί το μαθητή ως βασικό μοχλό της μαθησιακής διαδικασίας, και γι' αυτό επιδιώκει να καλλιεργήσει την αυτοσυνειδησία του (δηλαδή την αύξηση των καλών σχέσεων με τον εαυτό, τη σταδιακή ανύψωση των επιπέδων αυτογνωσίας των εσωτερικών καταστάσεων και αντιδράσεων), τη διαφάνεια, τη συμφωνία με τον εαυτό, την ταυτότητα και, τέλος, την αυτοδυναμία (ώστε να αυτοκυριαρχείται συγκινησιακά, να ελέγχει τα επίπεδα του άγχους κλπ.). Σε αυτό το ψυχολογικο-παιδαγωγικό υπόβαθρο προσωπικής υγείας στηρίζεται, στη συνέχεια, το ενδιαφέρον προς τους άλλους και η κοινωνική αγωγή, που επίσης

5. Για περισσότερα σχετικά βλ. Α. Κοσμόπουλος, *Ψυχολογία και Οδηγητική της Παιδικής και Νεανικής Ηλικίας* (4η έκδ.), σσ. 100-106. Αθήνα 1994, Γρηγόρης.

καλλιεργούνται σε ένα περιβάλλον προσωποκεντρικής αγωγής.

Αυτή η αγωγή δίνει τη σπουδαιότητα που επιβάλλεται στο ρόλο του εκπαιδευτικού και μεριμνά για τη μορφωτική -και γενικότερη- ανάπτυξη της προσωπικότητάς του. Ακόμη, προκειμένου να εφαρμοσθεί σωστά μια Σχεσιοδυναμική και Προσωποκεντρική αγωγή, απαιτείται, επιπλέον, επαρκής εκπαιδευτική και διοικητική οργάνωση και λειτουργία του σχολείου. Θυμίζουμε ακόμη πως η θεώρηση του σχολείου -στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική πολιτική- έχει ως αφετηρία, τουλάχιστον, τη θεώρησή του μέσα από τις αρχές και το πνεύμα της «Νέας Παιδαγωγικής» και κορυφώνεται στη «μορφωτική κοινότητα διδασκόντων και διδασκομένων». Όλα αυτά αυξάνουν κατακορύφως το δείκτη συμμετοχικότητας των μαθητών και καθιστούν δυνατή την εφαρμογή της Σχεσιοδυναμικής Παιδαγωγικής.

(2) Εφόσον υπάρχει συμφωνία από όλους τους εκπαιδευτικούς παράγοντες πάνω στην έννοια και τη διαδικασία της μόρφωσης σύμφωνα με τη Σχεσιοδυναμική αντίληψη. Αυτή συμπυκνωμένα εκφράζεται ως εξής:

«Ο άνθρωπος μορφώνεται εφόσον έρχεται σε βαθύτατη σχέση με την εσωτερική του πραγματικότητα, αισθάνεται και αναγνωρίζει τις ανάγκες του και η μορφωτική του προσπάθεια συμπορεύεται με τη δυναμική κατεύθυνση της προσωπικότητάς του. Εφόσον ο παιδαγωγούμενος βρίσκεται σε σχέση με αυτό που είναι και με αυτό που τείνει να είναι, ανοίγεται στα μορφωτικά ερεθίσματα του περιβάλλοντος, και ιδιαίτερα σ' εκείνες τις μορφωτικές αξίες που βρίσκονται σε λειτουργική σχέση με τα κίνητρα και τις ανάγκες του. Τότε ο άνθρωπος αποκτά συγκεκριμένη "μορφή" (μορφώνεται) και μπορεί να αναπτυχθεί σε Πρόσωπο» (σ. 187).

Τα προηγούμενα αναλύονται στα εξής:

(ά) Το έργο της μόρφωσης είναι έργο του μαθητή που τη χρειάζεται.

Ο μαθητής δύναται να περάσει στη σχεσιοδυναμική αντίληψη της μάθησης εφόσον συγκεντρωθεί πρωταρχικά στον εαυτό του και έλθει σε σχέση μαζί του για να διαπιστώσει κατά πόσον και ποιες ακριβώς μαθησιακές ανάγκες έχει. Αυτό είναι το σημείο εκκίνησης.⁶

Για να μάθει ο ενδιαφερόμενος απαιτείται να βρίσκεται:

- Σε επαφή και συναίσθηση των εσωτερικών του καταστάσεων. Παρατήρηση, αναγνώριση, αυτοαποδοχή και υιοθέτηση, έκφραση προς τα έξω, ανακοίνωσή τους και επαναθεώρηση τους μετά την έκφραση.

- Σε επαφή (γνωστική, εμπειρική, συναισθηματική) με το περιβάλλον και τις ποικίλες όψεις του, και δημιουργία γέφυρας αλληλεπίδρασης (η οποία και ανατροφοδοτικά παρεμβάινει στο περιεχόμενο και τις μεθόδους της μορφωτικής διαδικασίας).

- Σε επαφή και εσωτερικό μορφωτικό διάλογο με τον αξιακό κόσμο. Λήψη προσωπικής στάσης απέναντι στη μόρφωση και τη ζωή.

Το είδος, ο βαθμός, η ένταση, η ποιότητα της σχέσης που αναπτύσσει το παιδευόμενο άτομο με τον εαυτό του, όχι μόνον αντανακλώνται στο μαθησιακό αποτέλεσμα, αλλά και το καθορίζουν. Ιδιαίτερα δε για ορισμένα είδη μαθήσεως (όπως π.χ. εκείνα που αναφέρονται σε έντονες μαθησιακές απαιτήσεις του προσώπου), η σχέση με τον εαυτό αποτελεί τη «λυδία λίθο» της μάθησης.

(β') Τα προηγούμενα φανερώνουν πως η απόδοση της μαθησιακής εργασίας στο σχολείο εξαρτάται τα μέγιστα από προηγούμενες (αλλά και σύγχρονες), εσωσχολικές και εξωσχολικές,

6. «Εκείνο που έχει ιδιαίτερη σημασία, λοιπόν, είναι η αληθινή και άνετη "ενδοκατόικηση" (Buber), και στη συνέχεια η καλή εκκίνηση. Και στο σημείο αυτό κυρίως εννοούμε πως πρέπει και ο μαθητής και ο δάσκαλος να προσέξουν ώστε η μορφωτική προσπάθεια που αναλαμβάνουν (ο ένας ως κύριος παράγοντας και ο άλλος ως διευκολυντής του) να μην κάνει κακό στην προσωπικότητα του υποκειμένου. Και θα κάνει κακό στην περίπτωση που, τόσο στα κίνητρα για μάθηση όσο και στη διαδικασία, δε σεβαστούν απόλυτα τη δυναμική κατεύθυνση της προσωπικότητας του μαθητή.

»Αν ο δάσκαλος και το σχολείο γνωρίζουν και δέχονται πως κάθε προσωπικότητα τείνει σε κάτι (το μοναδικό και συγκεκριμένο που αποτελεί και το δρόμο της), αν γνωρίζουν και δέχονται πως κάθε ψυχικός οργανισμός έχει αυτορρυθμισθεί να είναι στραμμένος προς την υγεία, το φως, την ανάπτυξη, τότε θα πρέπει να διευκολύνουν και να συμπαρασταθούν στο υποκείμενο. Δηλαδή θα πρέπει να το "ζεστάνουν", να το "δεχθούν" και, μέσα από αυτό το κλίμα, να το "ακούσουν", να το "αφουγκραθούν". Με άλλα λόγια, θα πρέπει να δούμε πού μας πάει εκείνος που "κατευθύνομε", αν θέλουμε το έργο μας να είναι μορφωτικό και όχι παραμορφωτικό, αν θέλουμε οι προσπάθειες όλων να έχουν αποτελέσματα θετικά και σημαντικά» (σ. 188).

θεμελιώσεις, ψυχολογικής υφής (ιδιαίτερα οικογενειακές), της σχολικής προόδου του μαθητή.⁷ Αυτό συμβαίνει επειδή η απόδοση είναι βασική συνάρτηση του κατακτημένου επιπέδου ελευθερίας και κοινωνικοποίησης της παιδικής ή εφηβικής προσωπικότητας.

Η κοινωνικοποίηση θα παίξει σημαντικό ρόλο εφόσον η ανάληψη οποιασδήποτε προσπάθειας εκ μέρους του παιδιού προϋποθέτει: (1) Την, σε ψυχολογικό πεδίο, κατακτημένη τόλμη και δυνατότητα εξόδου από το γνωστό και οικείο προς το άγνωστο και ξενικό (στοιχεία που έχει η μαθησιακή περιπέτεια και εκφοβίζουν αρχικώς), από τον ασφαλή και βολικό κόσμο του Εγώ στις επικοινωνιακές περιπέτειες με το μη-Εγώ. Και (2) τη θετική εικόνα για τον εαυτό. Χωρίς αυτή δε μπορεί κανείς μαθητής να βρει τη δύναμη να αντιμετωπίσει το απειλητικό της προσέγγισης του γνωστικού αντικειμένου, στα πρώτα του ιδίως στάδια και με δεδομένο το επικίνδυνο -για την ψυχική υγεία- αξιολογικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λαβαίνει χώρα η σχολική και μαθησιακή εργασία.

Αυτό βασικώς σημαίνει πως στα παιδικά μεν χρόνια το οικογενειακό περιβάλλον, στα εφηβικά δε το περιβάλλον φιλικής αναφοράς, διαμορφώνουν στον εκπαιδευόμενο την εικόνα και πίστη που έχει για τον εαυτό του και ελευθερώνουν (ή και, αντιθέτως, αλυσοδένουν) τον απαραίτητο ψυχικό δυναμισμό για την περιπέτεια με το «Άλλο» και το «αλλότριο», όπως στο συμβολικό πεδίο είναι η μαθησιακή αναζήτηση και κατάκτηση.

Ακόμη φανερώνουν πως στην ανάπτυξη της μαθησιακής διαδικασίας, είτε στην οικογένεια είτε στο σχολείο, παίζουν σπουδαίο υποστηρικτικό ρόλο η προετοιμασία και η διατήρηση ενός ήρεμου, μη απειλητικού, ψυχολογικά άνετου και αποδεκτικού κλίματος. Εννοείται πως στους παιδαγωγούς ανήκει η σχετική πρωτοβουλία και ευθύνη. Διότι, όπως γράφει και ο Merleau-Ponty, υπάρχει πάντα ένας κόσμος βιωμένος, πριν γίνει ένας κόσμος γνωστός. «Μέσα σε αυτή την πραγματικότητα ζει το παιδί, "γνωρίζει" εσωτερικά τον κόσμο πριν τον γνωρίσει, ζει τον κόσμο ως πρωταρχικό δεδομένο, ως σχέση» (σ. 169).

Επίσης, πρέπει να ληφθεί υπόψη πως η μορφωτική ανάπτυξη προϋποθέτει τη βίωση του δημιουργικού άγχους, από το οποίο θα περάσει κάθε εκπαιδευόμενος, και αυτό δεν πρέπει να αγνοείται από τον εκπαιδευτή. Το προκαλεί η εκ μέρους του υποκειμένου αντίληψη (αίσθηση, σωστότερα, ή και δραματική, μερικές φορές, βίωση, που η έντασή της διαμορφώνεται και ανάλογα με τη σχέση του υποκειμένου με τον εαυτό του) της απόστασης που υπάρχει ανάμεσα σ' αυτό που είναι και σ' αυτό που θα 'θελε να είναι. Ο μαθητής νιώθει λύπη, πίκρα ή άγχος για τη δική του κατάσταση αγνωσίας ή ανισορροπίας. Προκαλείται ξύπνημα αντίστοιχων διορθωτικών τάσεων για αποκατάσταση της ισορροπίας και για επαναφορά των συναισθημάτων ικανοποίησης, μέσα από την αυτο-αξιολόγηση του ατόμου και την εκζήτηση βοήθειας για τη μορφωτική του πλήρωση ή ανάπτυξη, υπό την πίεση της παντοδύναμης αναπτυξιακής του ορμής. Ο μορφούμενος υποφέρει από την απόσταση, έλλειψη ή δυσμορφία, και θέλει να απαλλαγεί το ενωρίτερα από την κατάσταση αυτή, όπως πρώτος είχε επισημάνει ο Σωκράτης. Το διάνυσμα που δημιουργείται (Κ. Lewin) πρέπει να καλυφθεί. Χάρη στη θελκτικότητα της δασκαλικής ή σχολικής παρουσίας κινείται ο μαθητής προς τη μάθηση. Επιχειρεί λοιπόν το υποκείμενο που βρίσκεται σε ανάγκη τη μορφωτική του έξοδο και προσπάθεια, προκειμένου να αποκατασταθεί η διαταραγμένη ισορροπία και να επανέλθει η ικανοποίηση.

7. Στη διαδικασία της μάθησης διακρίνουμε δυο φάσεις: τη φάση υποδομής και τη φάση ενέργειας. «Όταν μιλάμε για Μάθηση γίνεται δεκτό πως πρόκειται για τον κατεχορήγν ενεργητικό μηχανισμό του ψυχισμού του ατόμου, για process δημιουργικής επικοινωνίας και ανταλλαγής με το περιβάλλον. Όλες οι έρευνες των ψυχολόγων της μάθησης (...) φανερώνουν τη συσχέτισή του με την όλη κοινωνικο-ψυχοσεξουαλική ανάπτυξη του ατόμου, ανάπτυξη που τη σπουδαιότητά της κυρίως αντιληφθήκαμε με τη βοήθεια της Ψυχανάλυσης. Η μάθηση δηλαδή εξαρτάται από το ποσόν και το ποιόν της αποκτημένης attitude-ευκολίας ή attitude-δυσκολίας κατά τη διαδικασία της κοινωνικής ανταλλαγής, και συγκεκριμένα από την ψυχική στάση που διαμορφώθηκε απέναντι στο φαινόμενο της δια-προσωπικής ή δι-αντικειμενικής ανταλλαγής γενικά, και απέναντι κάθε φορά στο υπό πρόσληψη αντικείμενο. Βασικά, δε διαφέρουμε από τα ζώα ως προς την ικανότητα της ομιλίας τόσο, όσο ως προς την ανάγκη για ομιλία. Με άλλα λόγια: η διαδικασία της μάθησης και της σχολικής προόδου του παιδιού εξαρτάται από την αναπτυγμένη ή όχι, από την ισορροπημένη ή όχι, κοινωνική του διάθεση (attitude). Εδώ είναι η πηγή του προβλήματος. Η συνέχεια επηρεάζεται από τις υπάρχουσες συνθήκες και από τη μεθοδολογία που εφαρμόζεται κατά τη σχέση του υποκειμένου με τα αντικείμενα. Εδώ είναι ο μέγιστος ρόλος του γονεϊκού περιβάλλοντος που έχει τη δυνατότητα να διαμορφώσει στο μικρό παιδί φιλο-μαθησιακές, αμαθησιακές και αντι-μαθησιακές attitudes [...]» (βλ. Α. Κοσμόπουλος, Ψυχολογία και Οδηγητική της Παιδικής και Νεανικής Ηλικίας, 4η έκδ., σ. 154. Αθήνα 1994, Γρηγόρης).

(γ') Η «Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική» δίνει, ως γνωστόν, τεράστια σημασία στο ρόλο του δασκάλου. Ο δάσκαλος είναι σε θέση να λειτουργήσει ως παιδαγωγική διευκολυντική παρουσία. Δηλαδή, υπό στενή έννοια, λειτουργεί ως «μεσολαβητής» (συναισθηματικός, γνωστικός, γλωσσικός) ανάμεσα στο μαθητή και την επιστήμη - καλύτερα ανάμεσα στο μαθητή και τη σχολική κωδικοποίηση της επιστημονικής γνώσης (π.χ. σχολικό βιβλίο)· και, σε πλατιά έννοια, ως προβλητική οθόνη και γέφυρα που είναι δυνατό να «μεσολαβεί» παιδαγωγικώς πλέον, διευκολύνοντας το μαθητή να περάσει, με θετική ψυχολογική στάση, στη δημιουργία σχέσης με το γνωστικό αγαθό. Χάρη σ' αυτή τη δυνατότητα ο μαθητής υπερβαίνει τις μαθησιακές δυσκολίες, ξεπερνάει τα εμπόδια, αναπτύσσεται. Όμως και γενικότερα ο δάσκαλος παίζει σημαντικότερο διευκολυντικό και υποστηρικτικό ρόλο: έμμεσο, υπεύθυνα «οδηγητικό», αλλά «μη κατευθυντικό» (δηλαδή ρόλο που δεν παρεμβαίνει καταλυτικά, αλλά αντιθέτως «οδηγεί», διευκολύνοντας την ελεύθερη ροή του προσώπου του μαθητή).

Ο ρόλος του είναι σημαντικός και απαραίτητος, εφόσον έχει ο δάσκαλος την ικανότητα και τη σοφία να αποδεικνύεται κάθε φορά εθελουσία «περιπτός». Με την έννοια, βεβαίως, ότι έχει τόσο σωστά κινηθεί μέχρι τώρα, ώστε ο παιδαγωγούμενος να κατακτά την αυτο-αγωγή του, να μορφώνεται σε άμεση πλέον σχέση με τις μορφωτικές αξίες.

Ένας τέτοιος δάσκαλος, για να βοηθήσει ακριβώς την αυτόνομη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών του, διατηρεί και στο διδακτικό-μαθησιακό πεδίο ένα ρόλο, που έχει τα εξής χαρακτηριστικά: «Είναι (α) έμμεσος, υποβοηθητικός στην ανάπτυξη και ενίσχυση των ερεθισμάτων ή στη δημιουργία του πλαισίου εκείνου που διευκολύνει τη μαθητική προσπάθεια για μάθηση (πλαισίου ψυχολογικού, τεχνικού κλπ.), (β') Είναι ρόλος τεχνικού συμβούλου, διευκολυντή, πληροφοριοδότη, (γ') Τέλος, είναι ρόλος ενήλικου και πιο έμπειρου. Δηλαδή ο δάσκαλος είναι το πρόσωπο που βοηθάει το μαθητή του, εφόσον υπάρξει πραγματική ανάγκη ή ενδιαφέρον απ' αυτόν, να ελέγξει την ακρίβεια των γνώσεων που απόκτησε, να αντιληφθεί τη χρησιμότητα τους και να επιχειρήσει την εφαρμογή ή χρησιμοποίησή τους σε καταστάσεις άγνωστες μέχρι τώρα. Είναι σε θέση να τον ασκήσει ώστε η γνώση να οργανωθεί αρτιότερα, να γίνει πράξη χρήσιμη στο παρόν, αλλά και ικανή να στηρίξει διανοητικές ή πρακτικές ή κοινωνικές κατακτήσεις του μέλλοντος. Ο δάσκαλος, παρέχοντας ποικιλία πληροφοριών, εμβαθύνοντας και ελέγχοντας τη μάθηση -που ανακάλυψε το ίδιο το παιδί-, υποδεικνύει τις ατέλειες ή ελλείψεις της τοποθετεί το μαθητή του σε μια νέα κατάσταση προβληματισμού, την οποία και τον προσκαλεί να αντιμετωπίσει. Έτσι του αναπτύσσει την ερευνητική διάθεση και προβάλλει σ' αυτόν ενσάρκωμένη την έννοια της πνευματικής εντιμότητας που διακρίνει τον ίδιο» (σ. 176). Πάμπολλες έρευνες στο Εξωτερικό έχουν δείξει πως, όταν ο δάσκαλος είναι πάντα γνήσιος, ανθρώπινος και σχεσιοδυναμικός, αυξάνεται κατακόρυφα η μαθησιακή παραγωγικότητα των μαθητών.

6. Το Σχεσιοδυναμικό Μαθησιακό Μοντέλο Διδακτικής Εργασίας (ΣΜΟΔΕ)

Α' ΦΑΣΗ: Προσαρμογή του δασκάλου στην τάξη και στο κάθε παιδί.

Β' ΦΑΣΗ: Ο δάσκαλος διευκολύνει την προσπάθεια του μαθητή να έλθει σε άμεση μαθησιακή σχέση με το διδακτικό αντικείμενο.

Γ' ΦΑΣΗ: Ο δάσκαλος βαθμιαία αποσύρεται και ο μαθητής συνεχίζει να αναπτύσσει σχέση λειτουργική και διαλεκτική με το μορφωτικό αγαθό. Μορφώνεται, γίνεται Πρόσωπο

7. Σχόλια πάνω στο Μοντέλο

Κατά φάσεις (Εισαγωγικά σχόλια, επιπλέον των όσων έχουν γίνει μέχρι τώρα)

Α' Φάση: Η τακτική είναι η αντίθετη από αυτήν που μέχρι τώρα ισχύει. Δεν περιμένουμε να προσαρμοσθεί το κάθε παιδί στην τάξη και στο σχολείο, θέλοντας να διασώσουμε, όσο είναι δυνατό, το παιδικό πρόσωπο από την ομοιομορφία και τη συμμορφωτική πίεση του εκπαιδευτικού πλαισίου, ζητάμε από τον ενήλικο και, δάσκαλο να «μετακινηθεί» για να συναντήσει τη συγκεκριμένη παιδική πραγματικότητα.

Β' Φάση: Το μαθησιακό έργο είναι έργο του μαθητή. Αφαιρούμε κάθε ελπίδα προστατευτισμού, που, τελικά, και δεν βοηθάει το μαθητή, αλλά και δεν αναπτύσσει την ωριμότητα στα άτομα.

(Εφαρμόζεται κατά περίπτωση και ηλικία, είναι περισσότερο στάση και λιγότερο συμπεριφορά). Ο δάσκαλος δρα ως διευκολυντής. Γι' αυτό και η εκπαίδευσή του εισχωρεί στην ανάπτυξή του ως ή προσώπου. Διότι, όπως έλεγε και ο C. Rogers, «το πρόσωπο του εκπαιδευτικού μετράει περισσότερο από τις γνώσεις του, μετράει περισσότερο από τις μεθόδους που χρησιμοποιούνται».

Γ' Φάση: Ο δάσκαλος έχει παροδικό ρόλο. Έχει την ερωτική και πνευματική δυνατότητα να μην «εξαρτάται» και ο ίδιος από το μαθητή του ή από τον παιδαγωγικό του ρόλο. Έχει εφαρμόσει την «αποστασιακή σχέση» (σσ. 133-35), έχει εμβαπτισθεί σε εμπειρίες «θανάτου»,⁸ και είναι πλέον σε θέση να λειτουργήσει ως ελεύθερος σχεσιοδυναμικός λειτουργός, που δεν αποβλέπει παρά στην ανάπτυξη του παιδαγωγούμενου του. Και, γνωρίζοντας πως έχει ήδη δώσει ό,τι όφειλε και μπορούσε, και πως, ακόμη, αυτή η κατάκτηση -από το μαθητή του- προϋποθέτει τη δική του αυτοκατάργηση (διότι πιθανώς η προσωπική ανάπτυξη του μαθητή του «χρειάζεται» και την αμφισβήτηση -ή και το «θάνατο»- του παιδαγωγού), αποδέχεται ειρηνικά το τέλος του έργου του («τετέλεστα») και αποσύρεται για να τον διευκολύνει. Τότε συντελείται -από τον παιδαγωγούμενο- η έσχατη πράξη, δηλαδή το πέρασμα στην αυτομόρφωση, που εξυπηρετεί τη μοναδικότητα του προσώπου του μέσα από την διαβίωση, πλέον, μορφωτική του ζωή.

Σχόλια κατά Στάδιο

Α ΦΑΣΗ

1. Δίνεται το βάρος που απαιτείται στη στάση του δασκάλου. Ο δάσκαλος εισέρχεται στην τάξη, παρατηρεί, αφουγκράζεται τις ομαδικές και ατομικές ψυχολογίες των μαθητών σε σχέση με το σχολείο, το δάσκαλο, το μάθημα και την ατομικο-κοινωνική συνθήκη του καθενός, ει δυνατόν.

Ο δάσκαλος, πριν δραστηριοποιηθεί παιδαγωγικά, προσαρμόζεται στην τάξη και στους μαθητές. Προσπαθεί να τους γνωρίσει, να τους καταλάβει. Είναι σε θέση ένας δάσκαλος να διδάξει αποτελεσματικά το μαθητή του, τη στιγμή που δεν τον ξέρει, δεν τον καταλαβαίνει; Και δε μπορεί κανείς να καταλάβει τον άλλον αν δεν οικειοποιηθεί, σχεδόν, τον «ψυχολογικό χώρο» του άλλου, αν δηλαδή -και χωρίς να φύγει από το ρόλο του ή να χάσει την ταυτότητα του- δεν περάσει στη μπουμπεριανή «σφαίρα του μεταξύ». Για τους λόγους αυτούς, σε τούτη την πρώτη φάση -και στις επόμενες, ασφαλώς- πρέπει να είναι σε θέση να βιώνει και να εφαρμόζει σε παιδαγωγικό πεδίο τα βασικότερα ροτζεριανά βήματα: την χωρίς όρους θετική αναγνώριση του άλλου (unconditional positive regard), την αποδοχή του (acceptance) και την εμπάθητική (empathy) προς αυτόν στάση και συμπεριφορά.

Ένας τέτοιος παιδαγωγός είναι σε θέση :

- Να αντιλαμβάνεται με ακρίβεια και θετική στάση την κατάσταση του μαθητή του, τις μορφωτικές του δυνατότητες και ανάγκες.
- Να αποκτήσει τη δέουσα στάση και να συμπεριφέρεται κάθε φορά με παιδαγωγική «ορθοτομία».
- Να προλειανίσει το έδαφος για οποιαδήποτε παιδαγωγική παρέμβαση, ενισχύοντας τη σχέση του με το μαθητή και το οικογενειακό του περιβάλλον.
- Να κατεβάξει την αμυντική αντίσταση του μαθητή. Η αντιπαιδευτικότητα του «άσχετου» κλίματος εξαφανίζεται, εγκαθίσταται το σχεσιοδυναμικό κλίμα, το οποίο και αυξάνει κατακόρυφα τόσο τη διδακτική ενέργεια, όσο και τη μαθησιακή απόδοση του μαθητή.

Πριν εισέλθει ήδη στην τάξη έχει ανάγκη και μιας άλλης προετοιμασίας, πέρα από εκείνη που συνήθως αντιλαμβανόμαστε. Για το λόγο αυτό χρειάζεται να αναρωτηθεί:

Είναι ψυχολογικά στραμμένος θετικά προς το παιδί και τη μάθηση; Δέχεται να διδάσκει, και πιστεύει στη δύναμη του έργου του; Αντέχει τον παιδόκοσμο, τον συμπαθεί, και ενδιαφέρεται για την ανάπτυξη του; Έχει συνείδηση και της επικινδυνότητας του δασκαλικού του έργου; Γνωρίζει ότι είναι δύσκολο να παιδαγωγείς, να διδάσκεις και συνάμα να μη σκοτώνεις το «πρόσωπο» στο μαθητή (ή και την έφεση στη μάθηση), και λαβαίνει τα απαραίτητα μέτρα; Παίρνει στα σοβαρά τον κίνδυνο που επισημαίνει η Ψυχανάλυση, ότι δηλαδή η γνώση απαιτεί την καταστροφή του άλλου; Πιο συγκεκριμένα: είναι αποφασισμένος και ικανός να ασκεί το διδακτικό του έργο συμπλέοντας στην

8. Βλ. Α. Κοσμόπουλος, *Σχεσιοδυναμική...*, Μέρος Β', Κεφ. Τρίτο.

κοίτη του προσώπου και όχι εμποδίζοντας την ελεύθερη και αβίαστη ανάπτυξη προσωπικών ικανοτήτων στο μαθητή του;

Για να το κάνει αυτό ο δάσκαλος «(και, μάλιστα, για να μπορέσει με τη διδασκαλία του όχι μόνο να μη δολοφονήσει την ομορφιά της πρωτοτυπίας του μαθητή, αλλά και να της δώσει ζωή), πρέπει ο ίδιος να ζει και να χαίρεται με τη δική του ζωή, καθώς και με τη χαρά όλων εκείνων που θέλουν ν' απολαύσουν τη ζωή τους [...]" (σ. 182).

Δεν είναι υπερβολή να λεχθεί πως, για να μπορέσει να ορθοτομήσει παιδαγωγικώς, ώστε να μην καταχρασθεί την εξουσία και δυνατότητα του, πρέπει, όντας ψυχολογικά ώριμος και με δυνατότητα να “τεκνοποιήσει” να κάνει προηγουμένως δική του τη γνώση και να τρέφει, από αυτήν, την προσωπική του ανάπτυξη. Διότι “το έργο ιδιαίτερα της διδασχής απαιτεί μια “μητρικού τύπου” ωριμότητα”. Αφού δηλαδή ο δάσκαλος θρέψει μέσα του για καιρό το μορφωτικό υλικό, σαν άλλη μητέρα, έρχεται η ώρα ν' αποφασίσει την έξοδο του από μέσα του, τη δωρεάν προσφορά του στους άλλους (σ. 182). Και, με την ευκαιρία, χρειάζεται να γίνει σαφές πως όταν ο C. Rogers εκφράζεται αρνητικά για τις δυνατότητες της διδασκαλίας (“κατέληξα στη γνώμη πως τα αποτελέσματα της διδασκαλίας είτε είναι ασήμαντα είτε ενοχλητικά”) επιθυμεί, νομίζουμε: (α) να επιστήσει την προσοχή στο κυρίαρχο γεγονός της μάθησης, που πρέπει να διευκολύνεται από τη διδασκαλία, και, επομένως, στη βαρύτητα του ρόλου του υποκειμένου, (β') να επιστήσει την προσοχή στους μεγάλους κινδύνους, που παραμονεύουν το διδακτικό έργο, ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά στη διαφύλαξη και ανάπτυξη της αβίαστης και εντελεχειακής ροής του προσώπου του μαθητή. Αυτό συμβαίνει όταν υποτιμάται ο ενεργός και συμμετοχικός ρόλος του μαθητή, που (“οργανισμικά”) είναι σε θέση να “κατευθύνει” τον οδηγό του, ή όταν ο δάσκαλος δε βρίσκεται σε σχέση με το μαθητή του. Τότε ο δάσκαλος μπορεί να μη βλέπει καθαρά τους στόχους, η διδασκαλία αποσυντονίζεται και καθίσταται επικίνδυνη για το πρόσωπο του μαθητή.

Επιπλέον, ο δάσκαλος φροντίζει ώστε να επικρατεί στην τάξη το κλίμα που διευκολύνει την παραγωγικότητα: και αυτό είναι το ψυχολογικό κλίμα άνεσης, αποδοχής και χαράς, και για τα δύο μέρη, και συνάμα κλίμα ψυχο-παιδαγωγικής και αισθητικής “δωρικής λιτότητας”. Δηλαδή πρέπει το σχολείο και η τάξη, ως περιβάλλοντα, να μην είναι, π.χ., διακοσμημένα και επιπλωμένα ώστε να “βολεύουν” την πνευματική ακινησία, τη ραθυμία του μαθητή· αντιθέτως, όλος ο σχολικός χώρος, ως πνεύμα, μέθοδος, ψυχολογική ατμόσφαιρα και αρχιτεκτονική, είναι ανάγκη να ερεθίζει, να προκαλεί όλη την προσωπικότητα του μαθητή και να την κινητοποιεί προς το “αιέν αριστεύειν”. Ο κάθε μαθητευόμενος πρέπει να περάσει από κατάσταση μαθητείας (δύσκολης έως και σκληρής), εθελούσια επιλεγμένης. Η μαθητεία περιλαμβάνει την άσκηση, και η άσκηση απαιτεί ασκητική διάθεση και πρακτική.

Αυτά όμως τα δύο (η λιτότητα και η ψυχολογική άνεση) πρέπει να συνδυασθούν προκειμένου να συζευχθεί η ανάπτυξη της προσωπικότητας με τη μαθησιακή παραγωγικότητα. Μόνον ο συνδυασμός και των δύο παιδαγωγικών αναγκαιοτήτων δεν προδίδει τη σχεσιοδυναμική ορθοδοξία. Και θα πρέπει να αποφευχθεί με κάθε θυσία η σύνδεση της καλής και σωστής σχέσης με το μαθητή με μια “Παιδαγωγική της ευκολίας”, που, πιθανώς, κάποιοι αμύητοι είναι δυνατό να συγχέουν με τη “Σχεσιοδυναμική”. Η Σχεσιοδυναμική ασπάζεται τη θέση του Δημοκρίτου: “Πάντων κάκιστον η ευπετείη παιδεύσαι την νεότητα [...]", καθώς και τη στάση του Γάλλου φιλοσόφου και παιδαγωγού Alain, ως προς την αντιπαιδαγωγικότητα του εύκολου δρόμου. Έλεγε: “Δεν υπάρχει εμπειρία άλλη καμιά που να ανατρέφει καλύτερα έναν άνθρωπο από την ανακάλυψη μιας ανώτερης απόλαυσης, την οποίαν για πάντα θα αγνοούσε, αν δεν είχε καν προηγουμένως δοκιμάσει λίγο πόνο [...]. Πρέπει πρώτα να μάθει κανείς να πλήττει!”⁹

Επισημαίνει δε και το θεραπευτικώς αναγκαίο της εφαρμογής της στα παιδιά της σύγχρονης κοινωνίας. Με τη διαφορά πως η Σχεσιοδυναμική πιστεύει ότι η σωστή αυτή θέση λειτουργεί σωστά μόνον, όταν ο παιδαγωγούμενος φτάνει στο σημείο να ζητήσει την άσκηση και τη δυσκολία, ή, τουλάχιστον, στο σημείο να την ανεχθεί. Καταλαβαίνουμε πως στο δύσκολο αυτό πέρασμα η θετική σχέση του παιδιού με το δάσκαλο λειτουργεί και ως “γέφυρα” της σχέσης του με το μορφωτικό αγαθό.

2. Δίνεται βάρος στην καλλιέργεια της ετοιμότητας του παισίου. Κινείται προς την κατεύθυνση αυτή ο ενδιαφερόμενος παιδαγωγός για λόγους όχι μόνον ουσίας, αλλά και τακτικής. Γνωρίζει πως, αν δεν κινηθεί, θα συναντήσει τόσα εμπόδια στην υλοποίηση του μοντέλου, ώστε υπάρχει κίνδυνος

να εξουδετερωθεί η προσπάθειά του από την έλλειψη συνεργασίας ή και από την αντίδραση του πλαισίου. Πριν περάσει στην τάξη του κάνει ό,τι μπορεί για να οικοδομηθεί -με τη συμπαράσταση συναδέλφων- η σχολική κοινότητα. Πρόκειται για τη "σχεσιοδυναμική μορφωτική κοινότητα διδασκόντων και διδασκομένων". Στην κοινότητα συμμετέχουν ισότιμα, αλλά χωρίς να αποβάλλουν ή να ανατρέψουν τους ρόλους τους, όλα τα μέλη που εργάζονται στη σχολική μονάδα, κυρίως όμως οι μαθητές και οι δάσκαλοι τους. "Η σχεσιοδυναμική λειτουργία της μάθησης προϋποθέτει μια σχολική κοινότητα που δε δουλεύει ανταγωνιστικά, που προτάσσει ανθρωπιστικούς στόχους στο σχολικό έργο και διαθέτει, ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της, μερικούς ικανούς να λειτουργήσουν σαν ζύμη που ζυμώνει όλο το "φύραμα" (σ. 176).

Η κοινότητα παιδαγωγεί όχι με το μονόλογο, αλλά με το διάλογο· επίσης με την εγκαθίδρυση της δημοκρατίας ως τρόπου ζωής, μέσα τουλάχιστον στην κοινότητα, με τη δημιουργία μορφωτικών βιωμάτων που οικοδομούνται σε πάμπολλες ευκαιρίες κοινής ζωής. Τα βιώματα αυτά είναι ικανά να "ζωντανέψουν" το σημερινό σχολείο (π.χ. με την ανάπτυξη δραστηριοτήτων μορφωτικής και κοινωνικής από κοινού έκφρασης ή με τη λειτουργία θερινών κατασκηνώσεων, κατά σχολείο ή τάξεις). Η σχεσιοδυναμική μορφωτική κοινότητα αποτελεί αναντιρρήτως μοναδικής αξίας μορφωτικό μέσο. Αρκεί, θυμίζουμε, η ισχύουσα πολιτική της εκπαίδευσης να αποσκοπεί στην άνθηση των Προσώπων (δασκάλων και μαθητών) της σχολικής μονάδας, και όχι στην, χωρίς παιδεία, εκπόρθηση της εισόδου στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

3. Για ανάλογης σπουδαιότητας λόγους εξασφαλίζουμε και τη συμπαράσταση της οικογένειας του μαθητή. Επίσης προσπαθούμε να αντιληφθούμε τις ειδικές μορφωτικές ανάγκες -κατά μαθητή και περιβάλλον του-, ώστε, κατά το μέτρο του δυνατού, να τις λάβουμε υπόψη στο έργο μας. Υπάρχει όμως ένας κίνδυνος που πρέπει να αποφύγουμε: τα στοιχεία που θα αντλήσουμε να «φακελώσουν» το μαθητή μας και να αναστείλουν ή και να φυλακίσουν το απροκατάληπτο της στάσης και συμπεριφοράς μας προς αυτόν.

4. Το σχολείο που ενδιαφέρεται για την ανάπτυξη του προσώπου του μαθητή μέσα από τις παιδαγωγικές σχέσεις επιδιώκει να καταστεί χώρος στον οποίον ο μαθητής γεύεται την αποδοχή, την ενθάρρυνση και την επιτυχία, και όχι τα αντίθετα. Γι' αυτό πλαταίνει το πρόγραμμά του, σύμφωνα με την πεποίθηση πως εκπαιδεύει τον ψυχο-σωματικό άνθρωπο, και του χαρίζει πλήθος εμπειριών, στα μέτρα του μαθητή, ώστε να γεύεται την επιτυχία και όχι την αποτυχία. Όλοι οι άνθρωποι είναι σε θέση να πετυχαίνουν σε κάποια αγωνίσματα. Αρκεί να μπορούν είτε να τα επιλέγουν, είτε να προσαρμόζονται οι απαιτήσεις στα μέτρα τους.

Β' ΦΑΣΗ

Και εδώ ισχύουν όσα έχουν ήδη αναφερθεί για τον μοναδικό και υπεύθυνο ρόλο του εκπαιδευόμενου και τον διευκολυντικό, ενισχυτικό και διορθωτικό ρόλο του εκπαιδευτή.

Ο δάσκαλος, είτε το θέλουμε είτε όχι, πρακτικά και συμβολικά αποτελεί τον σημαντικό «μεσολαβητή» ανάμεσα στο γνωστικό αντικείμενο και στο παιδί.

Οι στάσεις του μαθητή προς το δάσκαλό του γίνονται, σχεδόν πάντοτε, στάσεις και προς το διδακτικό αγαθό. Κάποτε δε η «συνάντηση» του μαθητή με τον εκπαιδευτικό αποδεικνύεται καθοριστική για την όλη πορεία της ζωής του, και γι' αυτό ο μαθητής τον αναγνωρίζει αβίαστα ως «δάσκαλο» του. Αυτά συμβαίνουν κυρίως κατά τη β' εφηβική ηλικία - ηλικία κατά την οποία σφραγίζεται η ταυτότητα του αναπτυσσόμενου ανθρώπου.

5. Όπως σε Bruner, Piaget, Gagné κ.ά.

6. Δίνεται έμφαση στην προσωπική έρευνα, σύμφωνα και με αρκετά άλλα μοντέλα. Κυρίως, όμως, η Σχεσιοδυναμική ενδιαφέρεται περισσότερο για τη διαδικασία που παιδαγωγεί και λιγότερο για το αποτέλεσμα.

Παρατηρώντας, λοιπόν, τη διαδικασία, μελετούμε τα λάθη του μαθητή (π.χ. είδος, συχνότητα, συνθήκες εμφανίσεώς τους). Το λάθος ανοίγει ένα παράθυρο και βλέπουμε καθαρότερα τον μαθητή μας (τα κενά στο μάθημα, τον τρόπο που σκέπτεται και μελετά, τις δυνατότητές του, το ρόλο των υποστηρικτικών ή όχι περιβαλλόντων του), τη διδασκαλία μας, το ΑΠ, τη μέθοδο εργασίας, και επιχειρούμε μια πρώτη αξιολόγησή τους. Η ανοχή του λάθους και η μη επιτιμητική -για την

προσωπικότητα- διόρθωσή του από το δάσκαλο και το σύστημα, συντελούν στην αυτο-αποδοχή και ανάπτυξη του μαθητή ως προσώπου. Έτσι ο μαθητής μαθαίνει μέσα από τη συμφιλίωση με την πραγματικότητα' μαθαίνει μέσα από όλες τις εμπειρίες του. Αυτός ο δρόμος είναι δρόμος της ουσιαστικής παιδείας. Αντιθέτως, ο υποκριτικός εξοστρακισμός του λάθους και η εστίαση της προσοχής του διδάσκοντα στη «βιτρίνα» του αποτελέσματος οδηγούν το μαθητή σε μια προσωπειακή συμπεριφορά, και ουσιαστικώς στην απαιδευσία.

7, 8, 9,10. Δεν χρειάζονται άλλα διευκρινιστικά ή συμπληρωματικά σχόλια. Στο 8 μόνο να τονίσουμε τη σημασία που έχει για τον μαθητή το γεγονός ότι έφτασε σε τέτοιο βαθμό σχέσης με το αντικείμενο, ώστε να εισχωρεί βαθύτατα εντός του, να το ανακαλύπτει και να το ανασυνθέτει, σε μια προσωπική, πλέον, αναδημιουργία. Και πως, κατά την άποψη μας, η ανακάλυψη στο πεδίο της μάθησης δεν είναι τόσο «δωρεά», όσο «κατάκτηση», θυμίζει κάπως τη «συνάντηση», ιδιαίτερα στο σημείο που τονίζεται ότι η «ξενικότητα» -που υπάρχει στην ανακάλυψη- «δεν είναι παρά φαινομενική. Στο βάθος, το γεγονός ή το πρόσωπο που έρχεται να συναντήσει το υποκείμενο δεν αποτελεί παρά μια απόκριση σε μια βαθύτατη, και ίσως ασχημάτιστη ή και ασυνείδητη, έκκληση του ίδιου» (σ. 209).

Θυμίζουμε, τέλος, το λόγο του C. Rogers, που μπορεί να έχει τόσο σημαντική επίδραση στη διδακτική και μαθησιακή εργασία: «Τελικά, έχω την εντύπωση πως η μόνη μάθηση που επηρεάζει πραγματικά τη συμπεριφορά ενός ατόμου είναι εκείνη που το ίδιο ανακαλύπτει και ιδιοποιείται».

11. Πρόκειται για σημαντικότατο στάδιο. Ο μαθητής, περπατώντας τη γέφυρα που έστησε η θετική του σχέση με το δάσκαλο, ανακαλύπτει, συναντά και δημιουργεί προσωπική σχέση με τη βαθύτερη ουσία του μορφωτικού αγαθού. Η καινούργια κατάκτηση ασκεί πολλαπλώς ευεργετική επίδραση στην προσωπικότητα του μαθητή. Χαρίζει σ' αυτόν, πέρα από την ίδια τη χαρά της ανακάλυψης (Pestalozzi, Bruner κ.ά.), πίστη στον εαυτό, έκφραση της δημιουργικής του νοημοσύνης, σύνδεση με το σχολείο και το μαθησιακό του έργο, και, προπάντων, του προσφέρει άμεση εμπειρία της χαράς που προκαλεί η δημιουργία. Όλα αυτά συνιστούν μαθήσεις με νόημα στη ζωή του μαθητή, γεγονός που τρέφει την επιθυμία της μάθησης και συντηρεί την δια βίου μαθητεία στην τέχνη της.

Πρόκειται για το στάδιο που η -ας επιτραπεί να τη χαρακτηρίσουμε κατα-χρηστικώς- «ετερο-μάθηση» αναδεικνύεται σε «αυτο-μάθηση», «αυτο-αγωγή». (Η μορφωτική αλήθεια ανακαλύπτεται από τον ίδιο το μαθητή μέσα του και υψώνεται σε «παιδαγωγό» του). Πιστεύουμε πως πρόκειται για κορυφαία μορφή παιδείας, η οποία και κατεξοχήν ανταποκρίνεται στις προδιαγραφές της Σχεσιοδυναμικής. Είναι δε σημαντικό πως από τους αρχαιότετους χρόνους αυτό είχε εντοπισθεί, και μάλιστα εθεωρείτο καρπός των σχέσεων με το «μητρικό» δάσκαλο, έστω και αν η σωκρατική ειρωνεία δεν ήθελε να το παραδεχθεί. «Και τούτο εναργές ότι παρ' εμού ουδέν πώποτε μαθόντες (οι εμοί συγγινόμενοι), αλλ' αυτοί παρ' αυτών πολλά και καλά ευρόντες και τεκόντες», έλεγε ο Σωκράτης.¹⁰

12. Ομιλεί μόνο του.

ΓΦΑΣΗ

Πρόκειται για την τελευταία και κορυφαία φάση που επισφραγίζει όλο το έργο που έχει συντελεσθεί. Με το τέλος αυτής της φάσης ο μαθητής αυτονομείται και ισχυροποιεί τη θελκτική και μόνιμη πλέον «συνάντησή» του με μορφωτικές αξίες. Τώρα πλέον παίρνουν αυτές τη θέση του «δασκάλου», και ο μορφούμενος -που έχει πια μάθει και την τέχνη της μάθησης- βρίσκεται μαζί τους σε διαρκή δυναμική σχέση.

Ο μαθητής πρέπει να μάθει να ζει μόνος του, αν χρειασθεί. Να μάθει να εργάζεται μόνος του και χωρίς τη συνεχή παρότρυνση, στήριξη ή εποπτεία του δασκάλου, για να μπορεί να ωριμάσει και να φέρει σε πέρας τη διαρκή συμβιωτική σχέση με τον κόσμο της μάθησης και του πολιτισμού.

13. Εμφανίζεται σιγά-σιγά στη συμπεριφορά του παιδαγωγού η τόσο αναγκαία αποστασιακή σχέση. Πρόκειται για σχέση λεπτότατων χειρισμών (11). Η επιτυχία αυτής της σχέσης στηρίζεται στη μόρφωση της προσωπικότητας του παιδαγωγού, και ιδιαίτερα στην κατάκτηση της ψυχοσεξουαλικής του αυτογνωσίας και ισορροπίας, καθώς και στην αυτοπειθαρχία του χαρακτήρα του.

10. Πλάτ.,. Θεαιτ., 150e.

14,15,16. Ομιλούν μόνα τους.

17. Το θέμα της αξιολόγησης στο ΣΜΟΔΕ και στη Σχεσιοδυναμική. Υπάρχει η αντίληψη πως η Σχεσιοδυναμική είναι ασυμβίβαστη με την αξιολόγηση του μαθητή. Είναι άραγε τα πράγματα έτσι;

Η αξιολόγηση δεν απορρίπτεται ως παιδευτική διαδικασία, αυτή καθεαυτήν, αλλά κυρίως λόγω της απουσίας κατάλληλου πλαισίου για να λειτουργήσει (συνέπεια και αυτή του «άσχετου») και του προσβλητικού για την προσωπικότητα τρόπου με τον οποίο γίνεται. Πιο συγκεκριμένα, απορρίπτεται: «(ά) Για το αυστηρό ή εξουθενωτικό κλίμα μέσα στο οποίο λειτουργεί. "Ο φόβος είναι πηγή διαφθοράς", τονίζει ο Κρισναμούρτι (β') Γιατί χρησιμοποιείται, στην πράξη, όχι για να αναπτύξει το παιδί, αλλά για να το αξιολογήσει και κατατάξει», για σκοπιμότητες που συχνά δεν είναι «καθαρές» και παιδαγωγικές (σ. 171). (γ') Ακόμη, γιατί δεν είναι καθόλου εύκολο να είναι αντικειμενική και δίκαιη, όπως έχει καταδειχθεί από πλήθος ερευνών και μελετών, (δ') Τέλος, γιατί ναρκοθετεί -κυρίως για τον ά και β' από τους παραπάνω λόγους- κάθε, σχεδόν, ελπίδα σχεσιοδυναμικής ανάπτυξης και λειτουργίας της τάξης.¹¹

«Η αξιολόγηση, ακόμη, που γίνεται στα πλαίσια ενός αυταρχικά δομημένου σχολείου, καταλύει την ισότιμη σχέση, αφού γίνεται αποκλειστικά από το δάσκαλο. Επιπλέον, γίνεται αφορμή να δημιουργηθεί μια "αιρετική" προσωπική σχέση, στην οποία ο δάσκαλος έχει τη δυνατότητα ελέγχου του μαθητή. Η εμπλοκή του προσώπου του δασκάλου ανάμεσα στο μαθητή και στο αντικείμενο όχι μόνο αποπροσανατολίζει, στην περίπτωση αυτή, τον παιδαγωγούμενο από την άμεση μαθησιακή διαδικασία, αλλά και τον ενοχοποιεί. Η ενοχοποίηση αυτή επιδρά δυσμενέστατα (πέρα από μερικές σπανιότατες περιπτώσεις, κατά τις οποίες οδηγείται το παιδί σε θετική αλλαγή συμπεριφοράς) και στη σχολική πρόοδο του μαθητή, αλλά και στον χαρακτήρα του. Ενώ, αντίθετα, θα έλεγε ο R. Bley, "μια στάση που δεν ενοχοποιεί μπορεί ν' αποδειχθεί πιο ηθική". Ακόμη διασπά την ενότητα : της τάξης με τις ταξινομήσεις και τις διακρίσεις που προκαλεί. Έτσι ζημιώνει την ψυχική υγεία των παιδιών, με το άγχος που τους δημιουργεί ο φόβος μήπως, ως πρόσωπα, απορριφθούν από το δάσκαλο-οθόνη προβολών» (σσ. 172-73).

Όμως, είναι παιδαγωγικό λάθος να ερμηνευθούν τα προηγούμενα ότι συνηγορούν υπέρ της απόψεως ότι η αξιολόγηση του μαθητή δεν έχει καμιά παιδευτική δυνατότητα και σημασία. και, ακόμη περισσότερο, να δοθεί η εντύπωση πως ο εξοβελισμός της από την εκπαιδευτική διαδικασία εγκαινιάζει την εποχή ανάπτυξης της νέας, φιλελεύθερης και προοδευτικής Παιδαγωγικής. Η Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική δεν βλέπει στην αξιολόγηση τον «αποδιοπομπαίο τράγο» του αποτυχημένου σχολικού συστήματος. Ούτε στην κατάργηση της την ανάσταση του νεκρού παιδευτικού σχολείου,, όπως μερικοί επιμένουν να ισχυρίζονται. Και εδώ επαναλαμβάνουμε, ίσως κουραστικά: το πρόβλημα βρίσκεται στο «άσχετο»! Αν αυτό εκλείψει, όλα αποκτούν καινούργιο νόημα και λειτουργία, επομένως και η αξιολόγηση του μαθητή.

Στο σχεσιοδυναμικό σχολείο ο δάσκαλος είναι ο ενήλικος που γνωρίζει και έχει εμπειρίες ζωής, διαθέτει ψυχοπαιδαγωγική ικανότητα και εκπαιδευτικές τεχνικές, διακρίνεται για την υπευθυνότητα του και ενδιαφέρεται να λειτουργεί κατά τρόπο που να αναπτύσσεται ο μαθητής του. Ο μαθητής, τώρα (χάρη, από τη μια μεριά, στα ξυπνημένα ενδιαφέροντα του, και, από την άλλη, χάρη στη μη -τουλάχιστον- αρνητική του σχέση με το σχολείο και το δάσκαλο), χαρακτηρίζεται από υψηλό δείκτη συμμετοχικότητας στις διαδικασίες μάθησης: Αν δεν προσήγγισε από την αρχή το σχολείο με πρόθεση να εξυπηρετήσει τους προσωπικούς αναπτυξιακούς του στόχους, υστέρη από δική του απόφαση και πρωτοβουλία, τουλάχιστον δεν αισθάνεται πως η όλη διαδικασία είναι άσχετη με τις ανάγκες και τις επιδιώξεις του. Επιπλέον, παραδέχεται πως το πρόγραμμα, ο δάσκαλος, οι μέθοδοι, τα πάντα τον σέβονται και τον λαμβάνουν υπόψη στο σχεδιασμό και την υλοποίηση του έργου.

Με αυτά τα δεδομένα, ο μαθητής είναι αφύσικο και ασύνηθες να μην αισθάνεται ανταγωνιστικά, και να βλέπει το δάσκαλο ως συνεργάτη που τον διευκολύνει στο δικό του μαθησιακό έργο; Είναι παράδοξο να ζητήσει από το δάσκαλο και τους συμμαθητές του να του πουν αν, π.χ., έχει καταλάβει τα Μαθηματικά ή αν ξέρει να φτιάχνει την πρίζα; Και όταν ο δάσκαλος του

11. Αυτός είναι και ο κυριότερος λόγος που ο C. Rogers φαίνεται, στα έργα του, να είναι πιο κατηγορηματικός από μας στον εξοβελισμό της αξιολόγησης που δεν γίνεται από τον ίδιο τον εκπαιδευόμενο.

πει πως ακόμη δεν φαίνεται να έχει μάθει, πως χρειάζεται να προσέξει αυτό ή εκείνο, αυξάνοντας την προσπάθεια του σε κάποιον τομέα, χωρίς να προβεί σε αξιολόγηση της προσωπικότητάς του (και μάλιστα αρνητική, χρησιμοποιώντας και απρεπείς ή εσφαλμένους χαρακτηρισμούς), υπάρχει κίνδυνος να του δημιουργήσει «τραύμα»; Ασφαλώς, όχι. Άρα, έχουμε άδικο όταν τονίζουμε πως δεν ευθύνεται η αξιολόγηση καθ'αυτήν, αλλά ο τρόπος και το κλίμα μέσα στα οποία αυτή διενεργείται;

Με τον τρόπο αυτό η αξιολόγηση του μαθητή διατηρεί τον παιδευτικό της ρόλο και χαρακτήρα και γίνεται μέσο πολύτιμο τόσο για το δάσκαλο όσο και για το μαθητή. Επομένως, καταλήγουμε συμπερασματικά πως:

«Η αξιολόγηση του μαθητή δεν είναι εμπειρία απωθητική ή τραυματική για τον ίδιο όταν:

- Ο μαθητής έχει επιλέξει να σπουδάσει αυτό που σπουδάζει και αυτόν με τον οποίο σπουδάζει το αντικείμενο της επιλογής του. (Αν δεν έχει επιλέξει, πρέπει τουλάχιστον να βρίσκεται σε κατάσταση εθελούσιας συμμετοχής στην όλη μορφωτική διαδικασία).

- Γνωρίζει από πριν τους "όρους του παιγνιδιού" και δέχεται να συνεργαστεί.

- Η αξιολόγηση γίνεται ύστερα από την έκφραση αιτήματος προς τον αξιολογητή.

- Η αξιολόγηση εκφράζεται θετικά και όχι αρνητικά (π.χ. "η μπουκάλα με το κρασί είναι μισογεμάτη και όχι μισο-άδεια", όπως θα έλεγαν οι φίλοι μας οι Άγγλοι).

- Αποτελεί κρίση για την πρόοδο της εργασίας και την κατάκτηση του αντικειμένου, και όχι κατάκριση για το άτομο.

- Γίνεται σε ένα περιβάλλον που αξιολογεί όχι μόνο το αποτέλεσμα, αλλά και την προσπάθεια σε ένα περιβάλλον συνεργασίας, ελευθερίας και αμοιβαίας εκτίμησης, και όχι σε περιβάλλον ανταγωνισμού ή υποτίμησης του άλλου.

- Γίνεται όχι μόνον ατομικά, αλλά και ομαδικά. Ακόμη περισσότερο, όταν ο αξιολογητής αποδεικνύεται πως έχει ενδιαφέρον να μαθαίνει και από τους μαθητές του και όταν δέχεται να αξιολογείται και η δική του επίδοση.

- Η ετερο-αξιολόγηση οδηγεί σιγά-σιγά στην αυτο-αξιολόγηση» (σ. 195).

18. Ο μαθητής πλέον ωρίμασε, και χάρη στην αυτασφάλεια που αισθάνεται φεύγει από την κατάσταση μαθητείας. Ο C. Rogers, με το γνωστό λιτό του ύφος, περιγράφει ως εξής τα αποτελέσματα μιας τέτοιας διδακτικής εργασίας που διευκολύνει την ανάπτυξη του προσώπου στον εκπαιδευόμενο:

«Τολμώ να ελπίζω πως ένας σπουδαστής, ξεκινώντας από τη βιωμένη εμπειρία του στο σχολείο:

- θα είχε γίνει ο σπουδαστής που μαθαίνει με κριτικό τρόπο, ο ικανός να αξιολογεί την εμπειρία·

- θα ήταν ικανός να επιλέγει με αυτονομία και υπευθυνότητα.

- θα είχε αποκτήσει γνώμη που τη συνταιριάζει με την πραγματικότητα·

- θα ήταν, καλύτερα ακόμη, σε θέση να χρησιμοποιεί αυτή τη γνώση με ευκολία και εξυπνάδα στις περιπτώσεις που ερχόταν αντιμέτωπος με καινούργιες καταστάσεις·

- θα είχε αισθανθεί την ευχαρίστηση του να μαθαίνει και, με τον τρόπο αυτό, θα είχε γίνει κάποιος που μαθαίνει σε όλη του τη ζωή».¹²

«Κάτω από αυτές τις συνθήκες, οι μαθητές δεν αποδίδουν μόνο περισσότερο, αλλά, επιπλέον:

- γίνονται επιδεξιότεροι στη χρήση των πιο ψηλών γνωστικών τους διαδικασιών.

- διαθέτουν μια πιο θετική εντύπωση για τον εαυτό τους·

- εκδηλώνουν στην τάξη πιο ενεργητική συμπεριφορά.

- τα προβλήματα πειθαρχίας μειώνονται, το ύψος του δείκτη απουσιών χαμηλώνει».¹³

8. Προβλήματα που πρέπει να αντιμετωπισθούν κατά την Εφαρμογή του ΣΜΟΔΕ

Κατά την εφαρμογή του ΣΜΟΔΕ είναι αναμενόμενο να προκύψουν προβλήματα που δεν είχαν, πιθανώς, γίνει αντιληπτά προηγουμένως. Στο σημείο αυτό ελπίζουμε πως θα έχουμε στο άμεσο μέλλον τη χαρά να ακούσουμε τα σχόλια και τις παρατηρήσεις συναδέλφων που το έθεσαν σε εφαρμογή. Από τώρα τους ευχαριστούμε. Προς το παρόν εντοπίζουμε δυο προβλήματα που, χρειάζεται να αντιμετωπισθούν.

ΠΡΟΒΛΗΜΑ 1ο: Μέγιστο, θεωρητικό και πρακτικό, πρόβλημα είναι ο ταυτόχρονος συνδυασμός

12. Για περισσότερα βλ. Α. Κοσμόπουλος, *Σχέσιοδυναμική...*, Μέρος Β', Κεφ, 3.3.

των δυο παιδαγωγικών αναγκαιοτήτων: του κλίματος της «δωρικής λιτότητας», που έχει τη σκοπιμότητα της ενεργοποίησης όλων των δυνάμεων της προσωπικότητας και, προπάντων, της θέλησης, καθώς και του κλίματος της ψυχολογικής άνεσης, που αποσκοπεί να κατεβάσει τις άμυνες και αντιστάσεις του υποκειμένου, προκειμένου η μαθησιακή διαδικασία να οδηγήσει σε προσωπική μορφωτική ανάπτυξη. Και τα δυο είναι απαραίτητα. Αν γίνει μόνο το πρώτο, είναι σχεδόν βέβαιο ότι θα χρειαστεί να εκπέσουμε στον παιδαγωγικό αυταρχισμό ή στη συγγή κατευθυντικότητα, προκειμένου να ανεβεί η παραγωγικότητα. Το παλιό δασκαλοκεντρικό σχολείο μπορούσε να αποβεί «παραγωγικό» αν εκμεταλλευόταν παιδαγωγικώς τις δομολειτουργικές του συνθήκες. Πειραματικές όμως εργασίες που έχουν γίνει σε εξωσχολικά κυρίως πεδία εδώ και πενήντα και πλέον χρόνια (Κ. Lewin, Lippit-White), και προστέθηκαν στις ήδη αρνητικές εμπειρίες από το παλιό σχολείο, έδειξαν πως πράγματι αυξάνεται η παραγωγικότητα των εργαζομένων, για λίγο όμως. Στη συνέχεια κατεβαίνει η απόδοσή τους, είτε γιατί οι εργαζόμενοι εξαντλούνται από την επιβαλλόμενη ένταση, είτε γιατί αντιδρούν, και έτσι χάνεται ό,τι κερδήθηκε. Και κανείς, προπάντων, δε μπορεί να ισχυρισθεί ότι η παιδαγωγική αυτή της κοντόφθαλμης και αψυχολόγητης πίεσης για την «παραγωγικότητα» αναπτύσσει την ελεύθερη και ασφαλή προσωπικότητα του παιδαγωγούμενου. Αντιθέτως, τη συνθλίβει! Από την άλλη μεριά, είναι δυνατό η «Σχαιοδυναμική Παιδαγωγική» να εκληφθεί ως η Παιδαγωγική της μη προσπάθειας και της χαλάρωσης του εκπαιδευόμενου - είτε γιατί ο εκπαιδευτικός δεν έχει τη μορφωτική, και προπάντων την ψυχολογική, δυνατότητα να εφαρμόσει κατά τρόπο παιδαγωγικώς άρτιο την Παιδαγωγική της λιτότητας, σε συνδυασμό με το κλίμα ψυχολογικής άνεσης και το πνεύμα της συνυπευθυνότητας, είτε γιατί το πλαίσιο μέσα στο οποίο εφαρμόζεται είναι ακατάλληλο. Και ακατάλληλο, π.χ., μπορεί να αποδειχθεί ένα σχολείο φοβερά πιεστικό διοικητικά ή πολύ κατευθυντικό -από την άποψη του προγράμματος και των μεθόδων του-, καθώς επίσης ένα πολύ χαλαρό, διοικητικά και εκπαιδευτικά, σχολείο. Σε κανένα από τα δυο πλαίσια δεν έχει δημιουργηθεί η αναγκαία παιδαγωγική παράδοση που θα λειτουργήσει ως βάση ικανή να βρει ο εκπαιδευόμενος την ισορροπία και τη χρυσή τομή. Αν αυτό δεν επιτευχθεί- και είναι πολύ δύσκολο-, ο μαθητής θα αντιληφθεί και θα ερμηνεύσει λαθεμένα τη σχεσιοδυναμική συμπεριφορά του δασκάλου, και, στη συνέχεια, θα την εκμεταλλευθεί ανταγωνιστικά, προκειμένου να κυριαρχήσει.

Η όλη μας γνώση του θέματος και η εκπαιδευτική μας εμπειρία χαρίζουν τη βεβαιότητα πως είναι δυνατή η επίτευξη της ισορροπίας, εφόσον ο παιδαγωγός διαθέτει επαρκή και σταθερή ψυχοπαιδαγωγική ικανότητα, σε συνδυασμό με την ψυχολογική ευλυγισία, γνησιότητα συμπεριφοράς, και εφόσον, βεβαίως, δεν αποθαρρύνεται εύκολα. Διότι παραμένει πάντοτε αληθινό ότι οι λύσεις των προβλημάτων που καθημερινά δημιουργούνται στην παιδαγωγική πρακτική αντλούν λύσεις όχι μόνον από τη μόρφωση του παιδαγωγού, αλλά και από το κατακτημένο επίπεδο της προσωπικής ασκητικής του, ποιοτικό γνώρισμα κάθε υψηλής σχεσιοδυναμικής ικανότητας. Ο παιδαγωγός, επομένως, της Σχαιοδυναμικής, χρειάζεται να έχει καταλλήλως προετοιμαστεί από την εκπαίδευσή του για το έργο του και έχει ανάγκη από ένα παιδαγωγικώς επαρκές πλαίσιο. Και ευτυχώς που το έργο της Αγωγής είναι έργο που δε διαρκεί μία μόνον ημέρα.

ΠΡΟΒΛΗΜΑ 2ο: Όπως ήδη φάνηκε από τα προηγούμενα, είναι διαφορετική η σχεσιοδυναμική θεώρηση της εκπαίδευσης ή επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού. Σύμφωνα με αυτήν, και επιλογή των καταλληλότερων εκπαιδευτικών απαιτείται, και ποικίλη στήριξη της προσωπικότητας και του έργου του.

Δεν υπάρχει για μας καμιά αμφιβολία πως ο σημερινός τρόπος εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, έστω και ο καλύτερος, δε μπορεί να απόδειχθεί αποτελεσματικός εφόσον δεν προϋποθέτει την εθελούσια συμμετοχή του εκπαιδευόμενου σε αυτήν και εφόσον -ως περιεχόμενο και μέθοδος- δεν ανταποκρίνεται απολύτως και αμέσως στα δικά του προβλήματα, που συναντά κατά την άσκηση του συγκεκριμένου έργου του.

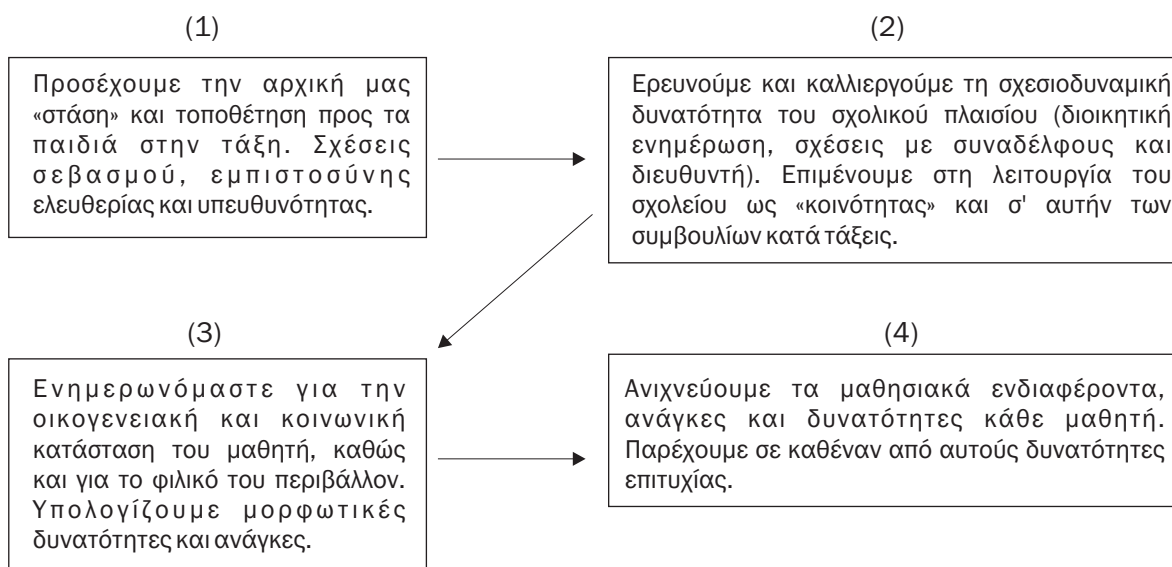
Εάν το πρίσμα της πολιτικής και εκπαιδευτικής θεώρησης της εκπαίδευσης -και προπάντων της επιμόρφωσης- του εκπαιδευτικού ήταν αυτό, θα δινόταν το βάρος που απαιτείται στο ρόλο που η

προσωπικότητα του ασκεί κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Οπότε, δεν θα ακουγόταν το παρόν ως ευχή, αλλά, αντιθέτως, ως επείγουσα και μοναδική λύση στα αδιέξοδα. Επίσης, θα μπορούσε - ελπίζουμε- να γίνει τότε παραδεκτό πως η παραγνώριση της τόσο βασικής αλήθειας δεν είναι οικονομικά συμφέρουσα, αλλά, αντιθέτως, και δυστυχώς, πολύ-πολύ επιζήμια και αντι-οικονομική.¹⁴

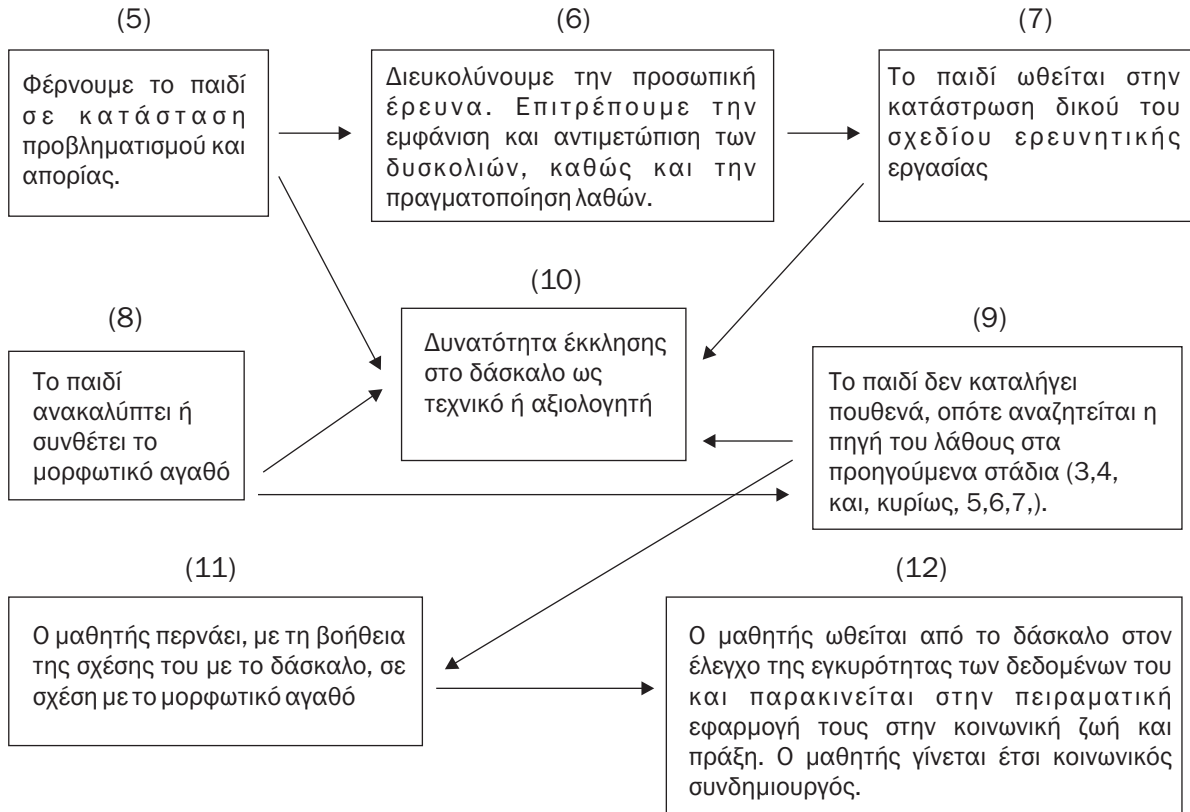
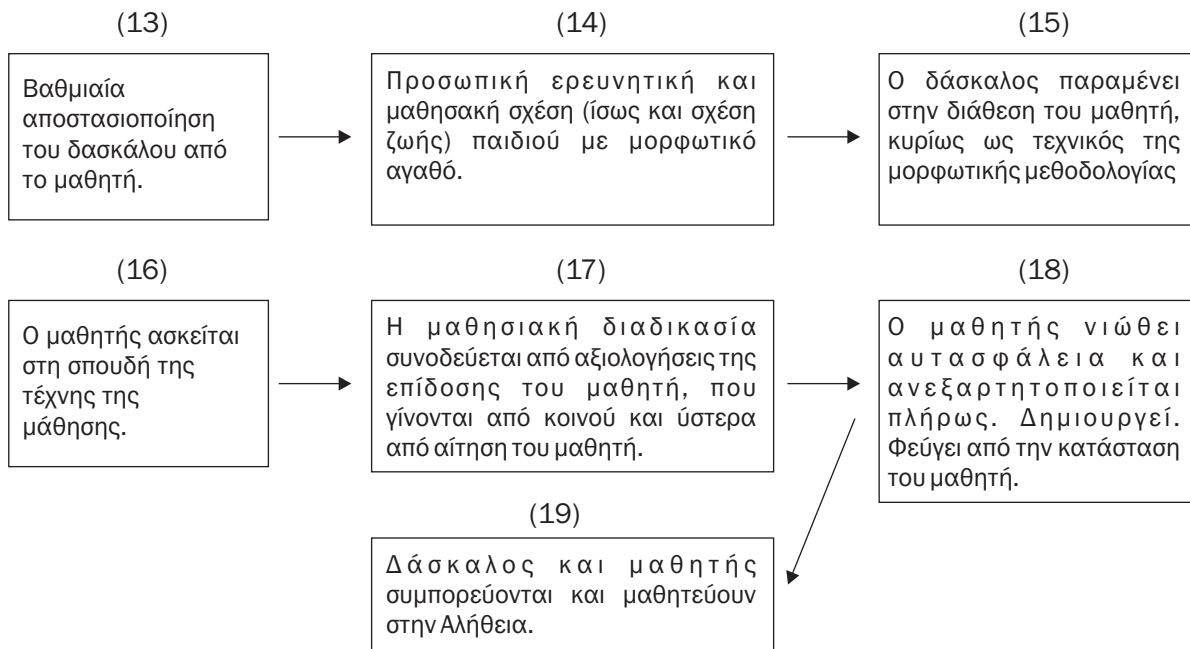
Το Σχεσιοδυναμικό Μαθησιακό Μοντέλο

Α . ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ ΚΑΙ ΣΤΟ ΚΑΘΕ ΠΑΙΔΙ

(Κλίμα «λιτότητας», άνεσης, χαράς, αποδοχής)



14. Για περισσότερα βλ. Α. Κοσμόπουλος, Το Σχολείο πέθανε, ζήτω το Σχολείο του Προσώπου. σσ. 68-82. Το Σχεσιοδυναμικό Μαθησιακό Μοντέλο

Β'. ΔΙΕΥΚΟΛΥΝΟΥΜΕ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ ΤΟΥ ΝΑ ΕΡΘΕΙ ΣΕ ΑΜΕΣΗ**ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΑΓΑΘΟ****Γ'. ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΜΕΝΕΙ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟ ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΑΓΑΘΟ.****Ο ΔΑΣΚΑΛΟΣ ΑΠΟΣΥΡΕΤΑΙ:**

(Κυπριακή Μαρτυρία, 2001, Τεύχος Κ', Λευκωσία)

Αλέξανδρου Β. Κοσμόπουλου

ΤΕΛΙΚΑ ΠΟΙΟ ΕΙΝΑΙ ΤΟ ΠΑΡΑΓΩΓΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ;

Όπως, μαρτυρεί και ο τίτλος του άρθρου μας, πιστεύουμε πως το Σχολείο ως θεσμός δεν είναι μόνο παράγωγο των συστημάτων και των δυνάμεων που κυριαρχούν σε συγκεκριμένο τόπο και χρόνο, αλλά έχει και το ίδιο δυνατότητα παρέμβασης, εφόσον διαθέτει, από τη «φύση» του θα λέγαμε, μερική ανεξαρτησία και αυτοδιάθεση. Τις δυνατότητες αυτές τις κατακτά, πιστεύουμε, αφενός μεν χάρη στο ανθρωπιστικό περιεχόμενο που διακρίνει τις σπουδές στο σχολείο της Γενικής Εκπαίδευσης και αφετέρου χάρη στο γεγονός της καθημερινής και κατά πρόσωπο μορφωτικής επαφής του δάσκαλου με την αθωότητα, τη ζωντάνια, τη χαρά, τον προβληματισμό κλπ. χαρακτηριστικά των παιδιών και εφήβων - μαθητών του. Το ανθρωπιστικό περιεχόμενο σπουδών, όσο υπάρχει, αναγκάζει τους παράγοντες και τα πρόσωπα του σχολείου να διέπονται από το «δέον», να διασώζουν μέσα τους το «δέος» για τον άνθρωπο και τα πολιτιστικά του επιτεύγματα. Η επαφή με τη νεότητα ανανεώνει τους δασκάλους, τους κρατάει ζωντανούς, γεγονός που τελικά περνάει και μέσα στο έργο τους.

Το Σχολείο, λοιπόν, της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, είναι δυνατό να παίξει ένα σημαντικό κατά την άποψη μας ρόλο κατά το νέο αιώνα, το ρόλο της διάσωσης και ανάπτυξης του Ανθρωπισμού και της Ανθρωπιάς στο μαθητή και μέσω αυτού στον πολίτη και τις κοινωνίες των ανθρώπων.

Χρειάζεται η εποχή το ανθρωπιστικό και παιδαγωγικό αυτό σχολείο;

Πιστεύουμε πως στη νέα εποχή που έρχεται προβάλλεται με επιτακτικότητα και, μάλιστα, όχι μόνο ως αίτημα διασώσεως της Ανθρωπιάς αλλά και ως όρος επιβίωσης του γένους των ανθρώπων, το αίτημα της ουσιαστικής επανεγκαθίδρυσης του παιδαγωγικού και ανθρωπιστικού σχολείου, του σχολείου που αποτελεί μορφωτική επένδυση και ελπίδα στον 21ο αιώνα, επειδή απελευθερώνει όλες τις υγιείς και δημιουργικές δυνάμεις του ανθρώπου, το σχολείο που καλλιεργεί μορφωτικά και κοινωνικά και μέσα σε ένα κλίμα υπεύθυνης ελευθερίας, τον πυρήνα της μοναδικότητας του όντος, το «Πρόσωπο». Κάθε πολιτική που βλέποντας μακριά εργάζεται προς αυτό το σκοπό είναι έξυπνη, ευεργετική για το μέλλον του κόσμου. «Είναι επείγον να αφιερώσουμε τόσο χρήμα και χρόνο για την απελευθέρωση του Προσώπου, όσο αφιερώνουμε για την πυρηνική έρευνα», τόνιζε στο Παρίσι, προ τριαντακονταετίας ήδη, ο ιδρυτής της Φαινομενολογικής και Ανθρωπιστικής Ψυχολογίας Αμερικανός ψυχοθεραπευτής C. Rogers. Γιατί χρειάζεται επειγόντως το Σχολείο που θα υπερασπίζεται μια τέτοια Παιδεία;

Διότι ποτέ μέχρι σήμερα οι άνθρωποι δεν είχαν στη διάθεση τους τόσα πολλά και αποτελεσματικά όπλα τόσο του «καλού», όσο και του «κακού», ποτέ πριν δεν διέθεταν τόσες δυνάμεις και μέσα! Και ποτέ, πάλι, μέχρι σήμερα δεν συναισθάνονταν οι άνθρωποι την ανισότητα κατανομής αυτών των δυνάμεων και μέσων, αλλά και τις απειλές που αυτές οι καινούργιες δυνατότητες συνιστούν για το ανθρώπινο γένος. Σήμερα όλοι νιώθουν πως «και το μέγεθος της καταστροφής την οποία μπορούν (οι άνθρωποι) να προκαλέσουν με τα ίδια τους τα χέρια, αποτελεί μόνο ένα απειροελάχιστο τμήμα αυτού που μας περιμένει στην εποχή, η οποία παινεύεται πως πέρα από τα συμβατικά όπλα (...), ανακαλύπτει και βελτιώνει διαρκώς τεράστια μέσα καταστροφής, που ήταν άγνωστα στους προγόνους μας».

Απειλές της ψυχικής υγείας, επειδή διαταράσσονται τα αισθήματα ασφάλειας και ελπίδας: Η απειλή ενός πυρηνικού πολέμου, η απειλή από την αίσθηση πως η ανθρώπινη, η κοινή λογική των καθημερινών ανθρώπων, η περίφημη bon sens του Descartes, εξοβελίζεται από την «ανθρωπιστική λογική» των υπερδυνάμεων, απειλή από τη μεγαλοκαπιταλιστική υπερπαραγωγή και τον υπερκαταναλωτισμό, που όντας στην υπηρεσία των ολίγων, θυσιάζουν με την εξάντληση των πρώτων υλών - στον κερδωό Ερμή, ανεμπόδιστα και χωρίς αιδώς, το μέλλον του πλανήτη και, με τον εφησυχασμό που προκαλούν, αλλοτριώνουν και απανθρωποποιούν τον άνθρωπο. Απειλή από την

εμπράγματη ανατροπή και αναδιάρθρωση των παραδοσιακών αξιών, (ανατροπή που, όσο τουλάχιστον διαρκεί η μεταβατική περίοδος, ακυρώνει, σχεδόν, τον οποιονδήποτε παιδευτικό στόχο της οικογένειας και του σχολείου).

Υπάρχει κανείς που αμφιβάλλει πως είναι τόσες πολλές οι απειλές που γίνονται αισθητές από το παιδί και τον έφηβο; Υπάρχει κανείς, στοιχειωδώς ενήμερος και ευαισθητοποιημένος πολιτικά, που δεν αναγνωρίζει πως το Σχολείο, της νέας προπάντων εποχής, εποχής με τόσα προβλήματα και προκλήσεις, οφείλει να πάρει θέση δημιουργικής αντίδρασης στη φθορά; Υπάρχει κανείς ανάμεσα μας που, παρότι ορθοφρονεί, ικανοποιείται με την ανάθεση στο, μετά το 2000, Σχολείο, ενός ρόλου στενά τεχνοκρατικού και διαχειριστικού τριτευόντων θεμάτων, γνώσεων και ικανοτήτων; Υπάρχει, επιτέλους, κανείς που δεν συμφωνεί πως όσο οι καιροί δυσκολεύουν, τόσο το Σχολείο πρέπει να ενεργοποιεί εκ νέου τον ανθρωπιστικό και παιδαγωγικό του χαρακτήρα και μάλιστα στους καιρούς της «νέας τάξης πραγμάτων», οπότε η αναμενόμενη εισβολή της ηλεκτρονικής τεχνολογίας στην εκπαίδευση εξοστρακίζει τη γραμματιστική αποστολή του σχολείου; Υπάρχει, τέλος, κανείς που δεν θεωρεί ως μοναδική λύση το παιδαγωγικό σχολείο και δεν βλέπει το δάσκαλο ως παιδαγωγό;

Βέβαια, επαναλαμβάνουμε, πως μια τέτοια πολιτική παραδοχή και ενέργεια προϋποθέτει την ύπαρξη και λειτουργία του παιδαγωγικού και λευτερωμένου από τις γενικές εξετάσεις σχολείου και όχι του σχολείου - εξεταστικού κέντρου. Διότι δεν μπορεί να θεωρηθεί ανθρωπιστικό και παιδαγωγικό ένα σχολείο που έχει μολυνθεί από τη λογική και την ψυχολογία του κοινωνικού ανταγωνισμού, το σχολείο που διδάσκει εμπράκτως το ενδιαφέρον για τον εαυτούλη μας, το ενδιαφέρον για την επιφανειακή και όχι για την ουσιαστική γνώση και συμπεριφορά, το σχολείο που αναγκάζει το μαθητή του να μη προσεγγίζει το γνωστικό αντικείμενο με κριτική ικανότητα, το σχολείο που φέρνει το παιδί σε αντίθεση με τις ψυχολογικές και φυσιολογικές του ανάγκες, το σχολείο της ρομποτοποίησης και της αντι-ζωής.

Απέναντι σε αυτή την πρόταση τίθενται, κατά καιρούς, τα εξής ερωτήματα ή και ενστάσεις: «Μα το ανθρωπιστικό - παιδαγωγικό σχολείο είναι και παραγωγικό; Γιατί ασφαλώς δεν χρειαζόμαστε ένα μη παραγωγικό σχολείο». Και «τι ακριβώς εννοείτε με το παιδαγωγικό - παιδοκεντρικό σχολείο; Μήπως εννοείτε ένα ατομοκεντρικό, ένα χαλαρό και γι' αυτό αντιπαιδαγωγικό σχολείο;»

Καιρός, λοιπόν, να απαντήσουμε, καταφεύγοντας στην ισχύ ενός πιο αποδεικτικού και αναλυτικού λόγου. Κατ' αρχήν, ας δούμε από πιο κοντά τι περιεχόμενο έχουν οι έννοιες «ανθρωπιστικό» και τι «παιδαγωγικό» σχολείο και ας εξετάσουμε αν τα σχολεία αυτά μπορούν να είναι και παραγωγικά. Βλέπετε, στην εποχή μας, υπάρχει η τάση, σε πολλούς επιχειρογνώμονες, μετά μανίας σχεδόν τα πάντα να ζυγίζουν - ακόμη και τα ποιοτικά χαρακτηριστικά ενός πολιτισμού - στο «καντάρι» της «παραγωγικότητας»!

Θα συμφωνούμε, ελπίζω, πως η Παιδεία έχει, εξ ορισμού σχεδόν, διττή αποστολή. Η πρώτη είναι η συμβολή της στη διατήρηση των κεκτημένων (οικονομικών, κοινωνικών, πολιτιστικών) στη συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα, μέσα στην οποία διενεργείται. Πρόκειται δηλαδή για «συντηρητική» αποστολή. Οι γενιές των παιδαγωγών θεωρούν απαραίτητο να μεταφέρουν, σε κάθε μαθητή και νεότερο, αξίες, γνώσεις και δεξιότητες, κατ' αυτούς χρήσιμες στην επιβίωση και στην εξασφάλιση της αναγκαίας σταθερότητας και συνέχειας για την εύρυθμη κοινωνική λειτουργία. Η δεύτερη αποστολή είναι η συμβολή της Παιδείας στην προετοιμασία, στην εγκαθίδρυση, στην εμπέδωση και παντοδαπή στήριξη προοδευτικών κινήσεων και αλλαγών που μακροχρόνια απεργάζονται την κοινωνική πρόοδο και ανάπτυξη. Την πρώτη, η ιστορία της Σκέψης ονομάζει Παιδεία της προσαρμογής και τη δεύτερη Παιδεία της κριτικής θεώρησης.

Τώρα, ένα παραγωγικό και αποδοτικό σύστημα παιδείας είναι αναμφίβολα εκείνο που αξιολογούμενο αποδεικνύεται ικανό να εκτελεί τη διττή του αυτή αποστολή, (ιδιαίτερα μέσα από τη λειτουργία του κεντρικού του παράγοντα - φορέα, που είναι ο θεσμός του σχολείου), και να ικανοποιεί σημαντικά τις αντίστοιχες κοινωνικές ανάγκες. Επομένως, μια εκπαιδευτική πολιτική που επιδιώκει με έξυπνο τρόπο να ανοίξει νέους δρόμους στις καινούργιες εποχές ποτέ δεν ενεργεί απότομα και χωρίς να αξιοποιεί τον υπάρχοντα ήδη πλούτο. Ακόμα και στις περιπτώσεις που μια πολιτική που εφαρμόστηκε, επαναστατικώς δικαίω, διατηρήθηκε μόνον εφόσον της δόθηκε χρόνος επαναθεώρησης και βαθμιαίας προσαρμογής της στα κρατούντα. Στον αργαλειό της ζωής, που υφαίνει το μέλλον των κοινωνιών και των ατόμων, χρειάζεται και το στημόνι των υλικών που γενικευτικά ονομάζουμε «συντήρηση» των κεκτημένων και το υφάδι των νέων σχεδίων και

χρωμάτων, που γενικευτικά, πάλι, ονομάζουμε «πρόοδο». Για τους λόγους αυτούς το σχολείο του Ανθρώπου και «ανθρωπιστικό», παρουσιάζει στα παιδιά τη δημιουργική δραστηριότητα της οικουμενικής ανθρωπότητας, του ανθρώπου. Καταλαβαίνετε πως όταν αναφερόμαστε στο «ανθρωπιστικό» σχολείο δεν εννοούμε αποκλειστικά και μόνο το άλλοτε «ουμανιστικό», το σχολείο με το πρόγραμμα των Humanites ή Humanities, αλλά το σχολείο το παιδευτικό, το σχολείο που όλα του τα μαθήματα λειτουργούν στην πραγματικότητα ως μέσα και εργαλεία σφαιρικής (διανοητικής, συναισθηματικής, ηθικής, σωματικής) ανάπτυξης και βαθιάς καλλιέργειας του μαθητή. Ο αείμνηστος καθηγητής του Πανεπιστημίου της Λοζάννης L. Meylan τόνιζε: το σχολείο της Μ. Εκπαίδευσης, είναι ένα σχολείο μόρφωσης αυστηρώς μη επαγγελματικό. Ο σκοπός του σχολείου αυτού - που στην Ελβετία και σε άλλες χώρες έχει το πολλά σημαίνον, με την ελληνική του ρίζα Gymnasium - συνεχίζει ο Meylan, είναι η άνθηση και η πειθαρχημένη καλλιέργεια του ανθρώπινου προσώπου από αγάπη σε αυτό: *ad humanitatem humanitatis gratia!*

Ας μείνουμε λίγο και ας προσέξουμε το λόγο του σοφού Λ. Μειλάν. Πρώτον χρησιμοποιεί την πολυσήμαντη φράση: για την καλλιέργεια του Προσώπου, όρο με τον οποίον, είκοσι περίπου χρόνια αργότερα, η Φαινομενολογική και Προσωποκεντρική Ψυχολογία και Φιλοσοφία θα δηλώνουν τη μοναδικότητα, την ισορροπία και την πληρότητα του ανθρώπινου όντος, στη δημιουργία του οποίου αποβλέπει το ανθρωπιστικό και παιδαγωγικό σχολείο. Και δεύτερο: θέτει, ο μεγάλος αυτός παιδαγωγός, (που δεν είναι τυχαίο πως υπήρξε και ο πλέον οξυδερκής γαλλόφωνος μελετητής του επίσης Ελβετού και πατέρα της καινούργιας εποχής που ονομάστηκε «Νέα παιδαγωγική» (19ος αιώνας), του Pestalozzi), θέτει το βασικότατο ζήτημα της ανιδιοτέλειας στη μορφωτική εργασία, καταρρίπτει τις οποιοσδήποτε σκοπιμότητες που υπαγορεύουν το περιεχόμενο των προγραμμάτων ή καθορίζουν τις μεθόδους. Μοναδικός, λέει, λόγος παιδείας είναι η αγάπη στην παιδεία και στον παιδευόμενο. Όλα τα άλλα μπορεί να αποδειχθούν θεμιτά επακόλουθα, αλλά δεν μπορούν να αλυσοδέσουν τη μορφωτική πορεία του μαθητή και να την σύρουν, πριν έρθει η ώρα, στο άρμα της οποιασδήποτε πολιτικής ή επαγγελματικής λογικής.

Στη συνέχεια, θυμίζουμε τα εξής για τον έφηβο μαθητή του Γυμνασίου και Λυκείου, για το εξελικτικό, δηλαδή, στάδιο των εκπαιδευόμενων που το ραβδί της Μεταρρύμισης δυναμικά αγγίζει, για την εφηβεία, την ηλικία των φαινομενικών αντιφάσεων γιατί δεν είναι παρά μία και ενιαία: Από κάθε άποψη ο (/η) έφηβος διέρχεται ένα διεγερμένο, ευαίσθητο, ενθουσιώδες, έντονα προβληματισμένο και σημαντικότατο, για τη ζωή και το έργο του, εξελικτικό στάδιο. Έχει μεγάλη πνευματική ανάπτυξη που τον αναδεικνύει σε «θεωρητικό». Είναι σε ηλικία κατεξοχήν «θεωρητική», αλλά ενδιαφέρεται συχνά μόνο για ό,τι μπορεί να καταλήγει σε πρακτικά αποτελέσματα. Ταυτόχρονα, είναι ασύνειδα διονυσιακός λάτρης της ζωής, ενώ συνειδητά την περιπαίζει επικινδύνως, θέλοντας να ζήσει στον «πυρετό» της διαφοράς και της μοναχικότητας και, μέσα σ' αυτόν (τον «πυρετό») να χτίζει την ταυτότητα του. Παρότι είναι εγωτικά αυτό-απορροφημένος ανησυχεί για τα κοινά και έχει μεταφυσικές και κοινωνικές αναζητήσεις και αγωνίες... Είναι στην περίοδο της ηφαιστειακής έκρηξης του «προσώπου» του, ενώ η συμπεριφορά του, συχνά, θα μπορούσε να χαρακτηριστεί και ως «αγελαία». Καμώνεται ότι κινείται μόνο στο παρόν, αλλά είναι όλος προτεταμένος στο μέλλον. Κινείται στον κόσμο, αλλά μένει προσκολλημένος στην εσωτερικότητά του, μέσα από την οποίαν βλέπει, κινείται, ζει. Αυτή η εσωτερική θέαση είναι αποκλειστική και καταδική του και αποτελεί τον ιστό που δένει την κοπιαστική - γι' αυτόν και για μας - μεταβλητότητά του, με τη σταθερά της οντικής του συνέχειας.

Όλα αυτά τα χαρακτηριστικά του εφήβου μαθητή πώς τον τοποθετούν ως μορφωτικό δέκτη και μετασχηματιστή, μέσα στο σχολείο; Ποια μαθήματα, ποιο Αναλυτικό Πρόγραμμα, ποιες μέθοδοι παιδαγωγικής παρέμβασης και διδακτικής εργασίας θα συντελούσαν στην ισχυροποίηση και ανάδειξη της προσωπικότητάς του; Σε αυτή την ψυχολογία επιδιώκει να ανταποκριθεί το «παιδαγωγικό» και «παιδοκεντρικό» σχολείο.

Για τις ανάγκες και μόνο αυτού του άρθρου, θυμίζουμε, *a contrario*, πως αυτά, ασφαλώς, δεν είναι τα προγράμματα των οποίων ο έφηβος - μαθητής δεν καταλαβαίνει και δεν δέχεται τη χρησιμότητά τους, δεν είναι οι μέθοδοι οι βερμπαλιστικές, δεν είναι οι δάσκαλοι που, όσα προσόντα και αν έχουν, «δεν μετράνε», δεν τον συγκινούν ή έχουν προ πολλού ξεχάσει το σφρίγος της ζωής και επομένως δεν μπορούν να νιώσουν τους νέους ανθρώπους και γι' αυτό αντιμετωπίζονται από αυτούς, ακόμη, και ως «νεκρόφιλοι».

Είναι, νομίζουμε, τώρα καιρός να σχολιάσουμε την πολυσυζητημένη παραγωγικότητα του σημερινού ελλαδικού σχολείου. Πολλάκις προβάλλεται ως λόγος αναγκαίος των επιχειρούμενων εκάστοτε εκπαιδευτικών αλλαγών. Υπάρχει, λοιπόν, παραγωγικότητα; Για ποια παραγωγικότητα πρόκειται και πώς νοείται η μέτρησή της;

Διότι, αν μετρηθεί μέσα από τον αριθμό των αποφοίτων του Λυκείου που πετυχαίνουν κάθε χρόνο στα ΑΕΙ και ΤΕΙ, δεν είναι και άσχημη. Αλλά αυτή δεν είναι για μας ασφαλές κριτήριο και για το λόγο ότι το αποτέλεσμα δεν συνδέεται απολύτως και μοναδικώς με την εργασία που γίνεται στο σχολείο.

- Αν αυτή νοηθεί με τη μέτρηση τού αν πράγματι μαθαίνει και μορφώνεται ο μαθητής στο σχολείο, οι απαντήσεις, νομίζουμε ότι είναι αμφίβολες και κυρίως αρνητικές. Ο μαθητής του σχολείου μας αγνοεί πάρα πολλά από αυτά που θα έπρεπε να γνωρίζει για να θεωρηθεί εκπαιδευμένος πολίτης, μα προπάντων αγνοεί να συνδέει τις απαιτούμενες πληροφορίες και να τις χρησιμοποιεί ως γνώσεις και ικανότητες προκειμένου να εξηγηθεί, νοηματοδοτηθεί και βελτιωθεί τόσο η ατομική του ζωή και πορεία όσο και η κοινωνική. Ας μη ξεχνάμε πως μόνο αν καταφέρνει αυτά -στον τομέα της μάθησης - η Εκπαίδευση μπορεί να θεωρηθεί αναγκαία και ικανοποιητική επένδυση. Γνωρίζουμε, δυστυχώς, πως ο μαθητής του σχολείου μας εκπαιδεύεται για να περνάει εξετάσεις και, γενικότερα, για να φαίνεται ότι ξέρει και όχι, οπωσδήποτε, για να μαθαίνει.

Αν, τώρα, η παραγωγικότητα του σημερινού σχολείου κριθεί με βάση την παιδαγωγία και ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή (που οι "εισαγωγές" σε κάθε νόμο εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης δεν παύουν να θεωρούν ως το σκοπό του σχολείου), τότε η παραγωγικότητα είναι μηδαμινή. Τα Ελληνόπουλα όχι απλώς δεν βγαίνουν από το σχολείο έχοντας μάθει να μαθαίνουν, όχι απλώς δεν έχουν διαπλασθεί κατά τρόπο θετικό ως αυριανοί πολίτες αλλά και ως ισορροπημένες, υγιείς και ηθικές προσωπικότητες, αλλά έχουμε λόγους να πιστεύουμε πως αν δεν βγαίνουν από το σχολείο με μίσος κατά των εκπαιδευτικών μας πραγμάτων και προσώπων και των αξιών της Παιδείας, του Πολιτισμού και του «μορφωμένου ανθρώπου», βγαίνουν σίγουρα με αδιαφορία, ίσως και περιφρόνηση. Σε τι άραγε διαφέρει π.χ. στο επαγγελματικό ήθος ένας απόφοιτος, ημιμαθής κυριολεκτικά, του 12/χρονου σχολείου από ένα αγράμματο εργάτη ή τεχνίτη; Ίσως στην υποκριτική και βερμπαλιστική ικανότητα να παριστάνει το μαύρο ως άσπρο, τόσο στην κοινωνία, όσο και στον ίδιο του τον εαυτό, δυστυχώς. Πράγματι, η κατάσταση είναι σήμερα απαράδεκτη, όχι μόνο γιατί είναι αντιπαραγωγική αλλά και γιατί, τελικά, είναι και αντιπαιδαγωγική. **Το Σχολείο ως μέσο παιδαγωγίας του νέου ανθρώπου έχει ήδη «πεθάνει».**

Φυσικότατα ακολουθεί το ερώτημα: Και πού οφείλεται η χαμηλή έως ανύπαρκτη, παιδαγωγικού περιεχομένου κυρίως, παραγωγικότητα του σχολείου;

Είναι νομίζουμε άδικο και λάθος επιστημονικό βαρύ να αποδοθεί η πρώτη ευθύνη στο Σχολείο. Διότι το σχολείο τι άλλο είναι από παράγωγο τριών μεγάλων παραγόντων, δηλαδή της εκπαιδευτικής πολιτικής του Κράτους, της βούλησης και της δυνατότητας της ελλαδικής κοινωνίας και του βαθμού εμπλοκής και συμμετοχικότητας στο εκπαιδευτικό έργο, τόσο των ίδιων των μαθητών, όσο και των δασκάλων τους; Επομένως, μπορεί κανείς να θεωρήσει την ευθύνη του Σχολείου και να την καταλογίσει ανεξαρτήτως από εκείνες των παραγόντων που καθορίζουν την κατάσταση και την απόδοση του σχολείου, και ας μην είναι μέσα σε αυτό; Πιστεύουμε, δηλαδή, πως αν συλλογισθούμε το πρόβλημα στη γένεση και στη βάση του δεν έχει κανένα σχεδόν νόημα να επιρριφθεί η ευθύνη, έτσι γενικά και αφηρημένα, στο Σχολείο, γινόμενο κι αυτό μεγαλύτερων και ισχυρότερων εξωσχολικών επιδράσεων. Το πρόβλημα βρίσκεται στο, εν πολλοίς, αντιπαιδαγωγικό και καθόλου διευκολυντικό, κοινωνικο-πολιτικό περιβάλλον. Οι μεταβολές που έχουν εδώ επέλθει είναι καίριες και το σχολείο βρίσκεται σε άμυνα. Τα ΜΜ, ιδίως, καταγκρέμισαν τα οποιαδήποτε προστατευτικά πλαίσια που μέχρι πρότινος προφύλασσαν, μέχρι κάποιου σημαντικού βαθμού, όχι μόνο το περιβάλλον του σχολείου από αρνητικές εξωσχολικές επιδράσεις, αλλά και τα περιβάλλοντα της οικογένειας και της κοινότητας από αντίστοιχες.

Προσπαθώντας να εντοπίσουμε τις, κατά τη γνώμη μας, σπουδαιότερες κοινωνικο-πολιτιστικές αλλαγές, που χαρακτηρίζουν την εποχή μας, συνάμα δε επηρεάζουν αρνητικά κυρίως το σχεσιακό και αξιακό περιβάλλον του σχολείου, όπως τουλάχιστον το γνωρίζαμε ίσαμε τώρα, σημειώνουμε

προχείρωσ τα εξής ενδεικτικά:

- ανακατατάξεις ή ανατροπές της επί αιώνες ισχύουσας κλίμακας αξιών. Π.χ. η αξία της εργασίας δεν είναι σήμερα πολύ ψηλά. Πώς να αποδώσουν μαθητές, αλλά και εκπαιδευτικοί μιας κοινωνίας που δεν πιστεύει στην αξία της εργασίας.
- Κατάληψη των πάντων από το πνεύμα του ευδαιμονισμού και της άνεσης.
- Κυριαρχία της αξίας των πλεονεκτημάτων της ταχύτητας και των ταχέων αποτελεσμάτων.
- Μετατροπή της ελλαδικής κοινωνίας από κοινωνία παραδοσιακής, κλειστής και συνεκτικής σε μια κοινωνία πλουραλιστική, ανοιχτή («ανοχύρωτη πόλη»).
- Κοινωνία κυριαρχούμενη από τα πανίσχυρα Media που «παιδαγωγούν» τις μάζες κατά τρόπο πολύ πιο θελκτικό και αποτελεσματικό από ό,τι το σχολείο καταφέρνει και προς στόχους, κατά κανόνα, αντίθετους προς τα εμπνεόμενα και διδασκόμενα στα σχολεία. Τα Media που ομογενοποιούν και αποπροσωποποιούν τις μάζες και αιχμαλωτίζουν την πραγματικότητα με την επιβλητική υποβολή της εικόνας.

Ύστερα από αυτά, γίνεται φανερό πως το Σχολείο δεν μπορεί σήμερα να έχει παιδευτικά αποτελέσματα εφόσον:

- Αδυνατεί πλέον να στηριχθεί στα «κατά συνθήκη ψεύδη» που ίσχυαν σε παλαιότερες, κλειστές ή μη επαρκώς πληροφορημένες κοινωνίες, είτε αυτά ήσαν κοινωνικο-πολιτιστικού είτε παιδαγωγικού περιεχομένου. Η επίδραση του σχολείου είναι πολύ μειωμένη διότι αδυνατεί να υποστηρίξει θέσεις και αρχές που το πανίσχυρο εξωσχολικό περιβάλλον τώρα πια δεν υιοθετεί.
- Σήμερα, σε μια εποχή και κοινωνία πλούσιας πληροφόρησης και καταναλωτικού ευδαιμονισμού, όπου οι σειρήνες της θελκτικότητας και της πολυποικιλής απόλαυσης και, ιδιαίτερας του διψασμένου και ανήσυχου νέου, δεν υπάρχει, σχεδόν, μαθητής που να έχει την υπομονή του μαθησιακού μόχθου και μάλιστα, όταν δεν καταλαβαίνει και συμμερίζεται το λόγο υπάρξεώς του.
- Και τα παιδιά, ακόμη, νιώθουν τώρα ότι οι καιροί που ζούμε είναι δύσκολοι και «ου μενεοί». Καταλαβαίνουν, λόγω της μεγάλης ενημέρωσης τους και της αναπτυγμένης, υπό την έννοια αυτή, ωριμότητας τους, αυτό που διεθνείς οργανισμοί (όπως UNESCO, ΟΟΣΑ κ.ά.) τονίζουν στις αναφορές τους. Πως, δηλαδή, δεν θα μπορέσουμε να επιβιώσουμε μέσα στο διεθνή και το γενικότερο ανταγωνισμό, αν, ως άτομα και λαός, δεν είμαστε δομημένοι με γερά και σύγχρονα δομικά υλικά, αν δεν έχουμε μάθει να επικοινωνούμε δημιουργικά με το περιβάλλον μας, να αλλάξουμε τρόπους και συνθήκες ζωής, όμως χωρίς να χάνουμε ή να προδίδουμε ό,τι ουσιώδες και προσωπικό στην ταυτότητά μας. Εσωτερική σταθερότητα και ηρεμία σε συνδυασμό με μια εξωτερική ευκινησία - ευλυγισία είναι, νομίζουμε, από τις πλέον βασικές ικανότητες του μετά το 2000 πολίτη. Αναφορές διεθνών οργανισμών και προσωπικοτήτων που γνωρίζουν τα θέματα παιδείας, αλλά και οικονομίας, στην Ευρώπη και στον κόσμο, δηλώνουν με σαφήνεια πως ο πολίτης τον οποίον χρειάζονται οι νέοι καιροί - για να ασκήσει δημιουργικό έργο προόδου - απαιτείται να είναι πρόσωπο μορφωμένο κατ' ουσίαν, κοινωνικό, με ψυχική ισορροπία και εσωτερική ισχύ και ελευθερία, άτομο που έχει ενσωματώσει βασικές αρχές και αξίες της πανανθρώπινης εμπειρίας και έχει αποκτήσει ικανότητες, που του επιτρέπουν να ζήσει με επιτυχία, ενώ, ταυτοχρόνως, προάγουν την ανθρωπιά, την πρόοδο, την ειρήνη, τη δημοκρατία. Επισημαίνουν, λοιπόν, την επείγουσα ανάγκη τα σχολικά προγράμματα να μετακινηθούν σε μια διεπιστημονική προοπτική και βάση διδακτικής εργασίας και να στοχεύουν στην ανάπτυξη ικανοτήτων (ευκινησία πνευματική, ανάπτυξη κριτικής ικανότητας, πίστη στον εαυτό, φαντασία, αισθητική καλλιέργεια, δημοκρατικό ήθος κλπ). Συνιστούν τη μέριμνα για την ενεργοποίηση του μαθητή και τη μετάδοση της επιθυμίας για τη δια βίου εκπαίδευση και, προπάντων, για τη μύηση στην τέχνη της μάθησης. Οι οργανισμοί αυτοί έχουν εγκαίρως διακηρύξει πως οι «τράπεζες δεδομένων» και οι «ηλεκτρονικές βιβλιοθήκες» καταβροχθίζουν, με την εισβολή τους στο προσκήνιο, το σχολείο (όπως το ξέρουμε ίσαμε σήμερα), και προωθούν την «ανεξάρτητη μάθηση» ("independent study"). Τα δεδομένα αυτά μας κάνουν να λέμε πως αν ο θεσμός του σχολείου, δεν πεθάνει και επιζήσει κατά τον 21^ο αιώνα, αυτό θα γίνει μόνο αν η κοινωνία ξαναδώσει στο σχολείο τον παιδαγωγικό του χαρακτήρα. Και επομένως ο δάσκαλος, ως χορηγός ή πηγή της γνώσης, ή μπαίνει πλέον στο περιθώριο, ή ξανακερδίζει και αυτούς τους ρόλους, υιοθετώντας το ρόλο του διευκολυντικού παιδαγωγού και τεχνικού της γνώσης. Άρα η εκπαίδευσή του χρειάζεται να

είναι τέτοια, ως περιεχόμενο και μέθοδος, που τον καθιστά ικανό να ανταποκριθεί επιτυχώς στους τελευταίους ρόλους.

Και για να ανταποκριθεί το Σχολείο στις ανάγκες του ανθρώπου και της καθολικής προόδου στον 21^ο αιώνα δεν φτάνει να είναι απλά εκσυγχρονιστικό και εκσυγχρονισμένο. Χρήσιμη, π.χ., είναι η εισαγωγή των Η/Υ, όμως δεν είναι πανάκεια προόδου. Αντιθέτως, το Σχολείο που χρειαζόμαστε πια, είναι το σχολείο που είναι ικανό να ανακαλύψει και αναπτύξει τις κρυμμένες δυνάμεις, μέσα στο παιδικό και νεανικό δυναμικό ενός λαού -και μάλιστα του παραγνωρισμένου και υποτιμημένου τμήματος του, να του δώσει την έφεση και την τέχνη της δια βίου μάθησης. Είναι το σχολείο που δίνει όραμα κι αρματωσιά ζωής, που δεν αρκείται στη δημιουργία γνώσεων, αλλά οπλίζει με πρακτικές και πνευματικές ικανότητες τους μαθητές του. Και, ασφαλώς, κάτι τέτοιο δεν μπορεί να γίνει ούτε στο σχολείο της αποστήθισης, ούτε το σχολείο που γίνεται αντιπαθητικό, ούτε εκείνο που απορρίπτεται, από τους ίδιους τους μαθητές του, ως άχρηστο και αναχρονιστικό, ούτε ακόμη το σχολείο της ανόητης εξόντωσης στο βωμό φιλοσοφικών και συνεχών εξετάσεων, ούτε το σχολείο της ρομποτοποίησης των εφήβων, δηλαδή της πιο κρίσιμης και παιδευτικά ελπιδοφόρας ηλικίας του ανθρώπου. Είναι, αντιθέτως, το Σχολείο που «μετράει» ως χρήσιμο και αξιόλογο στις συνειδήσεις των μαθητών του, χάρη στα προγράμματα που αναπτύσσει, στην παιδαγωγική που εφαρμόζει και, προπάντων, στο προσωπικό που διαθέτει.

Οι μαθητές που περνούν τα πιο κρίσιμα και όμορφα χρόνια τους κοντά σε μας - τη γενιά των παιδαγωγών -, που θα πρέπει να εξοπλιστούν για να αντέξουν και να ζήσουν ως Άνθρωποι στον κόσμο που έρχεται, έχουν ανάγκη από ένα μεγαλύτερο συνάνθρωπο, με ενδιαφέρον και υπευθυνότητα γι' αυτούς και για την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους, από ένα επιστήμονα με ειδικές γνώσεις και ικανότητες, αλλά και σύντροφο στο «ταξίδι» τους, με κατανόηση και επιδεξιότητα επαγγελματία παιδαγωγού. Αυτόν τον παιδαγωγό χρειάζονται.

Το πορτραίτο, που ζωγραφίσαμε, του αναγκαίου σχολείου γίνεται πραγματικότητα όπου οι προϋποθέσεις που αναφέρθηκαν, εκπληρώνονται. Αυτό το σχολείο είναι εκείνο που πρέπει οι αρμόδιοι να νιώσουν καλά ότι απαιτούν, αμετακίνητοι, οι ειδικοί και οι γονείς αυτού του τόπου. Γιατί μόνο αυτό το σχολείο θα ξαναφέρει τα παιδιά μας σε αυτό, γιατί μόνο αυτό το σχολείο συνιστά πραγματική εθνική επένδυση για τη μετά την είσοδο στην ΟΝΕ εποχή.

ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΣ Β. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ
Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Η ΔΙΑΚΡΙΣΗ ΣΤΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

(Ανθηφόρος Μητροπολίτου Δέρκων Κωνσταντίνου. Σύνδεσμος των εν Αθήναις
Μεγαλοσχιολιτών, Αθήνα 2001)

1. Η διάκριση κατά την παράδοση.

1.1. Η έννοια της διάκρισης.

Όσο γνωρίζουμε, η «διάκριση» θεωρείται, κυρίως από την πατερική φιλολογία:

- Ως *δωρεά αγιοπνευματική*¹, ως χάρισμα των αναγεννημένων ψυχών να βλέπουν τα πρόσωπα και τα πράγματα, κατά το θέλημα του θεού και όχι σύμφωνα με την κρίση των ανθρώπων. Ως ένα από τα χαρίσματα του Αγίου Πνεύματος, που συνδέεται με την προφητεία και συγκαταλέγεται στα έκτακτα φαινόμενα και στις ενέργειες του Πνεύματος, μέσα στη λατρευτική ζωή της κοινότητας. «Διάκρισις πνευμάτων, η διαιρούσα το χείρον από του κρείττονος, τη μαχαίρα του λόγου»².

- Ως *ικανότητα διάκρισης του αληθινού από το ψεύτικο* (προκειμένου να προστατευθούν οι πιστοί από τους ψευδοπροφήτες), του υγιούς από το νοσηρό. Για τον Διάδοχο Φωτικής είναι το «φως του νου» («Φως εστί γνώσεως αληθινής το διακρίνειν απαίστως το καλόν του κακού») και «γεύσις ακριβής», που μπορεί να ξεχωρίζει το καλό από το κακό³. Η γνώση έχει θεραπευτική επίδραση: Ο διακριτικός, κατά τον Άγιο Ιωάννη της Κλίμακος είναι «υγείας ευρετής και νόσου καθαιρέτης». Κατά τον Άγιο Αντώνιο η διάκριση ονομάζεται στο Ευαγγέλιο⁴ «οφθαλμός και λύχνος του σώματος» και, γενικώς, αντιμετωπίζεται ως «πασών τών αρετών υψηλότερα»⁵.

- Ως *χάρισμα αγάπης και φιλανθρωπίας*. Είναι η αρετή και το χάρισμα της υπάρχουσας στην ψυχή αγαπητικής δυνατότητας και κατάστασης. «Πηγή και ρίζα και κεφαλή πάσης αρετής εστί η διάκρισις»⁶.

1.2. Συνεπειες των προηγούμενων στην Ποιμαντική, αλλά και στη γενικότερη Συμβουλευτική.

Διερωτάται πλέον ο σημερινός συμβουλευτικός: Ποια αξία μπορεί να αντιπροσωπεύει η Πατερική εμπειρία της διάκρισης για τη σύγχρονη άσκηση του συμβουλευτικού έργου; Σε τι ειδικότερα μας είναι χρήσιμη;

1.2.1. Τονίζεται πως «ου παντός οδηγήσαι».

Η παρατηρούμενη δυσκολία άσκησης μιας αναπτυξιακής Οδηγητικής οδηγεί αβιάστως σε ένα πρώτο συμπέρασμα πως δεν μπορεί ο καθένας να φέρει σε πέρας μια τέτοια αποστολή εάν δεν κοσμείται από το χάρισμα της διάκρισης. Ο Ησυχαστής Γρηγόριος ο Σιναΐτης τονίζει «Ου πάντων εστί οδηγήσαι και άλλους, αλλ' οίς εδόθη η θεία διάκρισις, κατά τον Απόστολο»⁷.

Δηλαδή, προπάντων, απαιτείται, ο ίδιος -ο σύμβουλος- να είναι έτοιμος και ικανός να ασκήσει αυτό το έργο. Αυτό σημαίνει, ασφαλώς, πολλά. Ιδιαίτερως, όμως, νομίζω - μέσα από τη συμβουλευτική εμπειρία - πως σημαίνει ότι ο σύμβουλος έχει ψυχολογικά και πνευματικά αποκατασταθεί ως πρόσωπο που λειτουργεί με πληρότητα. Και, ειδικότερα ακόμη, για την άσκηση οδηγητικού έργου σημαίνει δύο πράγματα: α. πως έχει αυτός ο ίδιος λύσει βασικά του προβλήματα κι έχει συγκροτημένες βιοθεωρία και κοσμοθεωρία και β. πως, παρά τις προηγούμενες καταλήξεις του, δεν παύει να ταξιδεύει και να αναζητά το άκουσμα διαφορετικών φωνών και το αέναο διάλογο μαζί τους. Και πως τα δύο αυτά τα βιώνει αρμονικά μέσα του, έχοντας «κατακτήσει» την εσωτερική του ειρήνη, που φυσικό είναι να ακτινοβολεί ευεργετικά. Είναι γνωστή και πάντοτε ισχύουσα η φράση του Αγίου Σεραφεΐμ του Σάρωβ: «απόκτησε την εσωτερική ειρήνη και ένα πλήθος ανθρώπων θα βρουν τη σωτηρία τους κοντά σου»⁸.

1.2.2 Τονίζεται το αναγκαίο της διάκρισης κι επιδίωξης του ουσιώδους σε σχέση με την ευαγγελική παρακαταθήκη.

Η ανάγκη αυτή δηλώνει πως, η ενιαία συμπεριφορά του συμβούλου, απαιτείται να διακρίνεται για την πολλή της σοφία (ορθοδοξία, ορθοπραξία) και αγάπη. Στην περίπτωση αυτή, η συμπεριφορά του μπορεί να είναι βαθιά ελεύθερη και να λευτερώνει. Μπορεί να λευτερώνει και να διευκολύνει το άλλο πρόσωπο στην ισορροπία και ανάπτυξή του, εφόσον αυτό μπορεί - μέσα στο πλαίσιο που χτίζει ή σοφία της διακρίσεως - να έχει μεν πίστη (άρα αρχές, αξίες, πεποιθήσεις), αλλ' όχι οπωσδήποτε δυσκίνητους, ανελαστικούς κανόνες, που η εφαρμογή τους μπορεί να κάνει κακό στον άλλον⁹. Διάκριση και πρόταξη του ουσιώδους σε συνδυασμό με την κυριαρχία του «μέτρου» στη συμπεριφορά του. Δεν λησμονούμε πως και ο ιδρυτής του ορθόδοξου Μοναχισμού, ο Μέγας Βασίλειος, θεωρούσε αριστοτελικά την αρετή, ως μεσότητα και συμμετρία. «Μεσότης και συμμετρία τις η αρετή· αι δε εφ' εκάτερα την αρετήν εκβαίνουσαι υπερβολαί και ελλείψεις ασυμμετρία και αίσχος»¹⁰.

1.2.3. Τονίζεται πως η διάκριση κάνει τη συμπεριφορά συμπαθή και φιλόνητη, ιδιαιτέρως απέναντι στους νέους και στους αδύνατους, εντάσσοντας τη συμβουλευτική απόφαση ή πράξη στην χριστιανική αγάπη. Π.χ. ο Άγιος Εφραίμ ο Σύρος επισημαίνει την ανάγκη που υπάρχει να λαβαίνουμε υπόψη - όταν ασκούμε συμβουλευτικό έργο - τις ατομικές διαφορές και, τα μέτρα άσκησης ή διαπαιδαγώγησης, ν' ανταποκρίνονται στις δυνατότητες του άλλου. Παρατηρεί και προτείνει: «Δεν δύναται ο άπειρος ως έμπειρος να κρατή τόξον και δεν δύναται παιδίον να τρέχη ως ο ανήρ. Εάν φορτώσης παιδίον υπέρ την δύναμίν του, θέλεις βλάβη αυτό... Τοιουτοτρόπως πρέπει να κυβερνάται και ο αρχάριος μετά διακρίσεως» («Ασκητικά»). Ο δε Όσιος Μαρκιανός διατυπώνει συνοπτικά την ασκητική του εμπειρία: «...Της αγάπης το χρήμα της νηστείας εστί τιμιώτερον». Και ο Ιωάννης της Κλίμακος «Μείζων αγάπη προσευχής· η μεν γαρ μερική, η δε περιεκτική πασών ωμολόγηται»¹¹.

Για όλα όσα προαναφέρθηκαν σχετικά με τη διάκριση κατά την Παράδοση, θα διερωτάται πιθανώς κάποιος, κατά πόσον χρησιμεύουν στην σημερινή επιστημονική Συμβουλευτική που, βέβαιως, έχει χαρακτήρα θρησκευτικά ουδέτερο (*laïque*).

Πιστεύουμε, λοιπόν, πως αν μπορούσαν στοιχεία αυτής της παράδοσης να ενσωματωθούν, κατά περίπτωση, στην πρακτική όσων σήμερα ασκούν ψυχοθεραπευτικό ή συμβουλευτικό ή ψυχοπαιδαγωγικό έργο, θα ήταν ενέργεια θετική, καθότι, τα (μετά διακρίσεως... επιλεγμένα) στοιχεία της Παράδοσης όχι μόνο δεν αλλοιώνουν τη σύγχρονη Συμβουλευτική, αλλά και της δίνουν ιδιαίτερο νόημα, βάθος, διάρκεια, ισχύ κ.λπ.. Στοχαζόμαστε λ.χ. πως σήμερα αντιμετωπίζεται με σοβαρότητα ή σημασία της γενικότερης «παρουσίας» του συμβούλου κατά τη συνάντηση. Ειδικότερα, αναγνωρίζεται πλέον η ανάγκη για την γενική και βαθιά καλλιέργεια του συμβουλευτικού, για την ψυχο-πνευματική του ετοιμότητα, ώστε να μην καταντήσει βλαπτική η άσκηση ενός τόσο κρίσιμου για τον συμβουλευόμενο έργου. Στοχαζόμαστε, ακόμη, πως είναι ανάγκη στο συμβουλευτικό έργο να διακρίνεται και πρυτανεύει κάθε φορά η αναζήτηση του ουσιώδους, ώστε όχι μόνο να μη συντρίβεται, αλλά, αντιθέτως να προάγεται η ανάπτυξη και η ελευθερία του προσώπου. Στοχαζόμαστε, επίσης, πως κριτήριο για όλα αυτά δεν είναι στο τέλος-τέλος παρά η διανθρώπινη δυναμική της καταστάσεως αγάπης, στην οποίαν βρίσκεται και κινείται με διάκριση, σοφία και ελευθερία ο συμβουλευτικός, εφόσον η αγάπη «πράγμα εστί αγαθών απάντων περιεκτικώτατον»¹²

Πιστεύουμε, τέλος, πως πολλά από τα εννοούμενα θα κατανοηθούν πληρέστερα στη συνέχεια.

2. Η διάκριση στη "μη-κατενθυντική" και "δίευκολυντική" συμβουλευτική.

Η εμπειρία όλων έχει δείξει πως, κατά την άσκηση οποιουδήποτε κοινοτικού ή επαγγελματικού έργου επικοινωνίας με ανθρώπους, παρεμβαίνουν πολλά στοιχεία της προσωπικότητας του λειτουργού. Αρκετά από αυτά συνδέονται με τον χαρακτήρα του, άλλα με τη συναισθηματική του ισορροπία και ωριμότητα και πολλά με το γενικότερο επίπεδο της μορφωτικής καλλιέργειας και

πνευματικότητάς του. Ίσως ο ίδιος ο λειτουργός, αλλά και οι άλλοι, δεν αντιλαμβάνονται πάντοτε πως μια άποψη, π. χ., που φαίνεται ότι η υποστήριξη της από τον λειτουργό πηγάζει από καθαρά επιστημονικές πληροφορίες ή κίνητρα, τελικά συνδέεται τα μέγιστα (αν δεν πηγάζει) με στοιχεία της προσωπικότητάς του. Και αν αυτό ισχύει για την άσκηση των λεγόμενων θετικών ή Φυσικών Επιστημών¹³, αντιλαμβανόμαστε τι ισχύει για την άσκηση των Επιστημών του Ανθρώπου, όπου το ίδιο το επιστημονικό «αντικείμενο» μελετάται, ενώ κινείται και λειτουργεί στη θάλασσα της δυναμικής των ρευστών και της υποκειμενικότητας!...

Αυτή είναι η πραγματικότητα. Και σοβαροί θεράποντες της Επιστημολογίας ή της Φιλοσοφίας των Επιστημών τείνουν, νομίζουμε, στις μέρες μας, να μην θεωρούν αυτή την πραγματικότητα ως επιστημονική αναπηρία των Επιστημών του Ανθρώπου, αλλά ως ιδιαίτερη «ευλογία» τους και «πρόκληση» (challenge), που επηρεάζει τις ερευνητικές πρακτικές και ζυμώνει θετικά την εξέλιξη όλων των Επιστημών¹⁴.

Τα προηγούμενα μας οδηγούν στην υπογράμμιση της σημασίας που έχουν (για τη θετική και ωφέλιμη άσκηση του επαγγελματικού ή κοινωνικού του ρόλου και έργου) τα στοιχεία προσωπικότητας του επιστήμονα και, εδώ συγκεκριμένα, τα στοιχεία της ψυχο-πνευματικής του καλλιέργειας, ιδιαίτερος δε, η *διακριτική* του ικανότητα ως συμβουλευτικού.

Στην ψυχοθεραπευτική, τώρα, εργασία και, μάλιστα, στην πλέον ίσως ανθρωπιστική - την ροτζεριανή και προσωποκεντρική - γινόταν από την αρχή παραδεκτό πως δεν είναι οι τεχνικές που φέρουν το θεραπευτικό αποτέλεσμα, αλλά οι στάσεις του θεραπευτή και η αναπτυσσόμενη δυναμική σχέση θεραπευτή και «πελάτη». Δηλαδή η *άνευ όρων θετική μέριμνα και αποδοχή* του πελάτη, η *γνησιότητα και συνοχή εμπειρίας και έκφρασης* στον θεραπευτή και η *εμπαθητική του ικανότητα* στην κατανόηση του άλλου. Κατά τα τελευταία, μάλιστα, χρόνια της ζωής του, ο ίδιος ο C. Rogers (1987) - δημιουργός αυτής της προσωποκεντρικής προσέγγισης - μίλησε και για μια τέταρτη συνθήκη, απαραίτητη στην αποτελεσματικότητα, την *παρουσία* του θεραπευτή. Με αυτή του την αποσαφήνιση κάνει δεκτό πως παρεμβαίνουν στο θεραπευτικό - και κατ' επέκταση στο συμβουλευτικό έργο - στοιχεία και δυνάμεις που συνδέονται με την γενικότερη ποιότητα της προσωπικότητας του ψυχοθεραπευτή - συμβούλου. Πάντοτε πίστευε - τα γραπτά του το δείχνουν - πως ο θεραπευτής θεραπεύει με αυτό που είναι, αλλά τώρα έγινε πιο φανερό. Δηλαδή έγινε, κατά τη γνώμη μας, δεκτό¹⁵ πως η ψυχική ισορροπία, η ωριμότητα, η κοινωνικότητα, η μόρφωση και η γενικότερη καλλιέργεια και πνευματικότητα του συμβούλου παίζουν πολύ σπουδαίο ρόλο και μπορούν να σταθούν δίπλα στις τρεις συνθήκες που μόλις προαναφέρθηκαν, εφόσον και αυτές συνιστούν την ποιότητα της παρουσίας του (presence).

Μέσα σε αυτό το εννοιολογικό περιβάλλον αναφερόμαστε εδώ στη διάκριση του συμβουλευτικού¹⁶, ιδιότητα που, κατά τη γνώμη μας, απαιτείται να υπάρχει σε όλα τα είδη συμβουλευτικής προσέγγισης και, ιδιαίτερος, στην Προσωποκεντρική, στην οποία και αναφερόμαστε κατά την παρούσα μελέτη μας.

Σε αυτήν την τελευταία (την *Person Centered*) η διάκριση υπάρχει πίσω¹⁷ από πολλές στάσεις και τεχνικές του θεραπευτή. Ας προσπαθήσουμε να τη διακρίνουμε και να τη φέρουμε στο προσκήνιο.

2.1. Η διάκριση στην παρουσία και στη λειτουργία του συμβούλου.

2.1.1. Η «μη-κατευθυντική» και «διευκολυντική» παρουσία του διακριτικού συμβούλου.

Πρέπει αρχικώς να υπομνήσουμε πως όποιος είναι διακριτικός είναι γενικά και παντού διακριτικός. Η διάκριση δεν εκφράζεται μόνο στο λόγο, αλλά και στη συμπεριφορά. Προπάντων φανερώνεται κι αυτή μέσα από τις ψυχολογικές στάσεις του συμβούλου.

Εφόσον η προσωποκεντρική συμβουλευτική δεν είναι παρά μια γνήσια διαπροσωπική σχέση, ο συγκεκριμένος ρόλος του συμβουλευτικού είναι διευκολυντικός. Για να μην παρερμηνευτεί ο διευκολυντικός ρόλος σημειώνουμε πως προϋποθέτει και στηρίζεται¹⁸ στο έμφυτο της «οργανισμικής» ανάγκης για την ανάπτυξη του «προσώπου» και προϋποθέτει την αποδοχή της «μη-κατευθυντικής» στάσης και συμπεριφοράς του συμβούλου. Η δε μη-κατευθυντικότητα προϋποθέτει, με τη σειρά της, την εμπιστοσύνη στην τάση προς την υγεία, την κοινωνικότητα και τη δημιουργική ανάπτυξη της ανθρώπινης φύσης. Δεν μπορεί όμως να εκφραστεί παρά μέσα από την

ασκητική διάθεση και ικανότητα του συμβουλευτικού.

Ο εμπραθητικός και προσωποκεντρικός, που ακολουθεί τους νοερούς βηματισμούς τού συνδιαλεγόμενου για να διευκολύνει την ανάπτυξή του ως προσώπου, χρειάζεται πρωτίστως να είναι μη-κατευθυντικός. Και χρειάζεται να παραμείνει μη-κατευθυντικός (κατ' ουσίαν)¹⁹ ακόμη και όταν «εκλιπαρεί» ο συμβουλευόμενος την εκ μέρους του κατεύθυνση. Επειδή δε ο τελευταίος, λόγω της καταστάσεως αδυναμίας και ανάγκης στην οποία βρίσκεται, συμβαίνει πολλές φορές να μη δέχεται την μη-κατευθυντική ουδετερότητα του συμβούλου και πιέζει ζητώντας του συμπεριφορές καθοδήγησης ή προστασίας ή ελέγχου κ.λ.π., απαιτείται ο σύμβουλος να έχει πολλή διάκριση. Διάκριση για να αντιλαμβάνεται σωστά τις δικές του κινήσεις και ενέργειες (και ταυτόχρονα του άλλου), να αντιλαμβάνεται κατά πόσον συνάδουν με την προσωπική του πορεία τη στιγμή εκείνη, κατά πόσον εξυπηρετούν το αληθινό συμφέρον του άλλου, κατά πόσον η συμβουλευτική του είναι σύμφωνη με την Επιστήμη και τη σχετική επαγγελματική δεοντολογία.

Ο προσωποκεντρικός σύμβουλος, θεωρεί ως αποστολή του να διευκολύνει την ανακάλυψη από τον ίδιο τον συμβουλευόμενο του «κοιμισμένου», πιθανώς, προσώπου²⁰ του, την επανεύρεση της προσωπικής ροής του και της χαράς που τη συνοδεύει, καθώς και τη διευκόλυνση της απελευθέρωσης (του προσώπου του) και της απρόσκοπτης κυριαρχίας του στη συμπεριφορά του ατόμου. Διευκολύνω θα ειπεί: δεν παίζω πρώτο βιολί, οδηγούμαι από εκείνον τον οποίον «οδηγώ»²¹, τον «υπηρετώ» και «γέγονα τοις πάσι τα πάντα» (αλλά με επαγγελματική γνώση κι ευθύνη), δεν τον «βιάζω» να προχωρήσει σε βιώσεις ή δηλώσεις καταστάσεων, εφόσον δεν είναι ακόμη ώριμος ή έτοιμος. Η «διευκόλυνση» συνδέεται και με επιτυχή χειρισμό της *empathy*, ώστε ο συμβουλευτικός να κατορθώνει την απευθείας σχέση του με τις εσωτερικές καταστάσεις του άλλου, με την πορεία του, προκειμένου να αποκτήσει ακριβή αντίληψη κι αίσθηση του προβλήματος, διαισθανθεί τις ανάγκες του «προσώπου» του και αναζητήσει θεραπευτική οδό.

Καταλαβαίνουμε, ύστερα από αυτά, πως η διευκολυντική παρουσία του συμβούλου χρειάζεται πολύ τη διάκριση. Ο σύμβουλος δηλώνει και λεκτικά τη διευκολυντική του διάθεση και υπηρεσία στον συμβουλευόμενο. (Η διάκριση στηρίζεται, αν δεν πηγάει, στην «καθαρότητα της καρδιάς του»). Η δήλωση της παρουσίας του είναι δήλωση της πρόθεσης του, κυρίως, να είναι συντροφικά «παρών» και συμμετέχος στην αναπτυξιακή ή θεραπευτική διαδικασία του άλλου. Από εκεί και πέρα, η αντίληψη της παρουσίας του εναπόκειται, ως και η αποδοχή και αποτελεσματικότητά της, σε καθένα συμβουλευόμενο χωριστά. Είναι σα να του λέει: «Είμαι εδώ, δίπλα σου, αν με χρειασθείς. Δεν είσαι στο κενό, κατάμονος, εγκατελελειμμένος. Ενδιαφέρομαι, νοιάζομαι ειλικρινά για σένα και μπορώ να σε βοηθήσω...». Και, στη συνέχεια, απαιτείται να βγει από τη μέση για να μην εμποδίσει την ελευθερία κινήσεων του συμβουλευόμενου, να του δώσει το δικαίωμα να ακολουθήσει το δικό του, πιθανώς διαφορετικό, δρόμο και ίσως να αρνηθεί τον σύμβουλο. Δηλαδή, ο μη-κατευθυντικός είναι διακριτικός και όταν αποχωρεί από το προσκήνιο²².

- Ακόμη, ο *διακριτικός* συμβουλευτικός είναι βαθιά και συνειδητά *διευκολυντικός*. Προετοιμάζει την υποδοχή, πριν από τη συνάντηση και μεριμνά για ζεστό, υποδεκτικό και αποδεκτικό κλίμα. Δημιουργεί τον χώρο υποδοχής - χωρίς να είναι εξεζητημένο «σκηνικό» - ώστε ο επισκέπτης να αισθάνεται άνετα, χαλαρά και ει δυνατόν «σαν στο σπίτι του» («chez lui»). Αυτό-εξετάζεται και επιδιώκει την αυτο-διόρθωσή του: Διάκειται θετικά και χωρίς όρους απέναντι στον επισκέπτη του; Είναι σε θέση να τον αποδεχθεί ως είναι ο άλλος; Μήπως νιώθει απειλούμενος από τον επισκέπτη του; Παραμένει ο εαυτός του; Υπάρχει ως *συνάνθρωπος*, ως *είναι* ή μήπως φοράει προσωπίο; Έρχεται στη θέση του άλλου; Φαντάζεται τη δυσκολία του να ανακοινωθεί, φαντάζεται τους δισταγμούς του;

Περιττό δε να σημειωθεί πως ένας τέτοιος σύμβουλος δεν αρχίζει και δεν αναλαμβάνει μια εργασία συμβουλευτική - θεραπευτική αν ο ενδιαφερόμενος δεν διατυπώσει ο ίδιος προς αυτόν αίτημα για βοήθεια κατά τρόπο σαφή (αμέσως ή εμμέσως δεν έχει σημασία).

2.7.2. Η διάκριση και η διαλογικότητα τον συμβούλου.

Και μόνο το γεγονός πως σε αυτήν τη Συμβουλευτική ο άλλος δεν αντιμετωπίζεται ως ασθενής, αλλά ως *ισότιμο* πρόσωπο που βρίσκεται σε ψυχολογική ανάγκη και ζητάει βοήθεια. Και μόνο το γεγονός πως η Προσωποκεντρική Συμβουλευτική πιστεύει και καλλιεργεί τον αληθινό διάλογο, πως

συμπαρίσταται στον άλλον χωρίς να τον «κατευθύνει» δηλαδή, και μόνο το γεγονός πως έχουμε μια συμβουλευτική σχεσιοδυναμική (στηριγμένη στη δυναμική και στη γνησιότητα της αναπτυσσόμενης σχέσης, κατά Rogers), θα έφθανε για να υπονοηθεί η ύπαρξη της *διάκρισης*.

Ο συμβουλευτικός κινείται διαλογικά προς τον συμβουλευόμενο, με περίσσειμα πεποιθήσεων και διαθέσεων (εφόσον μπορεί να βλέπει και να αισθάνεται την ομορφιά στην ποικιλία - και όχι στην ομοιομορφία - και, εφόσον πιστεύει στη διαλεκτική που συμπληρώνει τα κενά και συχνά οδηγεί στην αλήθεια τους ανθρώπους. Είναι δυνατόν οι διαφορές να τρέφουν τον ενωτικό διάλογο). Εφόσον βρίσκεται σε «ενδο-κατοίκηση» (Buber) και συνεχή επαφή με την εσωτερική του πραγματικότητα, εφόσον έχει συνείδηση της διαφορετικότητας, αλλά επιθυμεί τη συμπλήρωση (υποφέρει από τη μερικότητα) και αναζητά την πληρότητα του Είναι. Τότε, μπορεί να ανοιχτεί στη διανοητικο-συναίσθηματική (και σε υψηλότερο επίπεδο: υπαρξιακή) περιπέτεια της *σχέσης* με τον άλλον, που προϋποθέτει την αμοιβαιότητα (M. Buber) αλλά και τη διατήρηση της αυτονομίας και ταυτότητας του καθενός.

Όμως, όλα αυτά δεν είναι δυνατόν να γίνουν με επάρκεια, ορθότητα και δεξιότητα χωρίς *διάκριση*. Δεν κατορθώνονται από ένα συμβουλευτικό στηριγμένο αποκλειστικά στην επιστημονική του κατάρτιση. Απαιτούνται προϋποθέσεις ουσιαστικής ψυχολογικής και πνευματικής καλλιέργειας προκειμένου να υπάρξει θεραπευτικό αποτέλεσμα.

Η κίνηση προς τον άλλον (όπως και προς τη γνησιότητα του εαυτού, έλεγε ο Rogers) και μάλιστα η γνήσια και έντιμη, προσεγγίζει τον ουδέποτε πλήρως κατακτημένο στόχο, την αγάπη. Η άσκηση και μάθηση της αγάπης αποτελεί την ουσία της διαλογικής κίνησης. Αλλά, τόσο η μη νοσηρή άσκηση της αγάπης, όσο και η κατάκτηση ενός υψηλού επιπέδου σχεσιοδυναμικού διαλόγου, συνδέονται τα μέγιστα με το εκ της καλλιέργειας ποιόν και των δύο, ιδιαίτερος δε του συμβούλου.

Κατά τη διαλογική εξέλιξη της συνάντησης, ο συμβουλευτικός επιδιώκει να βρίσκεται σε επαφή με την πραγματικότητα και την εκλυόμενη δυναμική του άλλου. Όπως και ο γιατρός δεν ενοχλείται να παρακολουθεί την πορεία του ασθενούς, να ακούει την άποψή του και αντιλαμβάνεται την αντίδρασή του· να αλλάζει άποψη αν χρειαστεί, να ορίζει διαφορετικά φάρμακα από τα αρχικά ή έστω τις δόσεις τους, έτσι κάνει και ο συμβουλευτικός. Διότι η αδιάκριτη χρήση των φαρμάκων κάνει κακό και όπως λέει ο Ιωάννης ο Χρυσόστομος: «Φάρμακα πολλάκις, φύσιν έχοντα θεραπευτικήν, ουκ ειδότην των χρωμένων καλώς χρήσθαι αυτοίς, διαφθείρει και απόλλυσι»²³.

2.7.3. Διάκριση και χρήση τον λόγου.

Ο διακριτικός συμβουλευτικός είναι πολύ επιδέξιος στη χρήση τον λόγου (λεκτικού, μη-λεκτικού, παραγλωσσικού), ώστε όχι μόνο να μην καταστρέφει το έργο του, αλλά και να κινητοποιεί τον συνομιλητή του προς την αυτοθεραπεία του. Έτσι, πρώτα - πρώτα, δεν μιλάει πολύ, μάλλον «σιωπά», προκειμένου να διευκολύνει την ανακινωτικότητα του άλλου. Όμως, προσέχει πολύ να μην εκληφθεί η στάση του από τον άλλον ως απόμακρη, αδιάφορη, ή και εχθρική²⁴. Ο άλλος χρειάζεται να του «δώσει χώρο και χρόνο». Γι' αυτό ο συμβουλευτικός λόγος, χωρίς να πάψει να είναι αυθόρμητος και ειλικρινής, απαιτείται να είναι πειθαρχημένος, ετεροκεντρικά εστιασμένος κι ακριβοζυγισμένος, ως προς τις επιπτώσεις του στον συνομιλητή του που, ως εκ της θέσεως του, είναι ευάλωτος και εξαρτημένος, σχεδόν, από το λόγο και τη συμπεριφορά του συμβούλου του²⁵.

Ακόμη, και ο διακριτικός σύμβουλος αποφεύγει να ερωτά τον συμβουλευόμενο, για να μην τον φέρνει σε δύσκολη θέση ή ασκήσει μεγαλύτερη (από την αντοχή του) πίεση, εκτός κι αν το απαιτούν διευκρινιστικοί ή σαφώς θεραπευτικοί λόγοι. Οπωσδήποτε, δεν ερωτά ανακριτικά. Σέβεται το μυστήριο του προσώπου, εμπιστεύεται τον άλλον και ξέρει να περιμένει και να υπομένει. Επίσης, η διακριτική του ικανότητα, τον καθιστά ικανό να γνωρίζει πότε καθαρώς συμβουλευτικοί λόγοι επιτρέπουν την εκ μέρους του ανακοίνωση κάποιων προσωπικών του στοιχείων κατά τη συνεδρία και πότε, αντιθέτως, την απαγορεύουν. Τέλος, η διάκριση που διαφαίνεται στη συμπεριφορά του πληροφορεί τον συνομιλητή του σχετικά με τα όρια ανοχής του συμβούλου ως προς το περιεχόμενο και τη μορφή ή το ύφος του χρησιμοποιούμενου λόγου του, γεγονός που, εφόσον λειτουργεί μέσα στο κλίμα της προσωποκεντρικής δεοντολογίας και πρακτικής, ή και διευκολύνει την επικοινωνία και την κρατάει στο αναγκαίο επίπεδο²⁶

3. Το αναγκαίο της διάκρισης στη συμβουλευτική σήμερα;

Είναι σίγουρα δύσκολο η *διάκριση*, (όπως την είδαμε να χαρακτηρίζει μεγάλους εκκλησιαστικούς πατέρες, μύστες, ασκητές, πνευματικούς ανθρώπους) να χαρακτηρίζει εξίσου κάθε συμβουλευτικό που ασκεί έργο ψυχοπαιδαγωγικό ή (και) ψυχοθεραπευτικό. Παρόλα αυτά, οι ανάγκες του συμβουλευτικού έργου δείχνουν πως είναι το ίδιο αναγκαίο να χαρακτηρίζει τον συμβουλευτικό μια-κάποια διακριτική συμπεριφορά, με τη συνήθη και καθημερινή έννοια του όρου. Γιατί; θα διερωτάται εύλογα ο καθένας.

3.1. Για πολλούς λόγους. *Πρώτα - πρώτα* γιατί η άσκηση του συμβουλευτικού ενεργήματος είναι λειτουργία, δύναμη, εξουσιαστική, πράγμα που σημαίνει ότι μπορεί να αποδειχθεί πολύ επικίνδυνη. Και η άσκηση της συμβουλευτικής μπορεί να αποδειχτεί έργο πολιτικής, έργο κατεύθυνσης και προσανατολισμού («guidance»), αν όχι έργο χειρισμού και ίσως manipulation του άλλου.

Ο ενδιαφερόμενος προσέρχεται στον συμβουλευτικό (ψυχολόγο, παιδαγωγό, κοινωνικό λειτουργό) όντας σε κατάσταση άγνοιας και «αθωότητας» (ως προς τις δυνατότητες του θεραπευτικού έργου) και, συνήθως, σε κατάσταση αδυναμίας ή ασθένειας ή συγχύσεως ή εξάρτησης. Το ίδιο συμβαίνει με το νεαρό στην ηλικία άνθρωπο, ο οποίος -και μόνο λόγω της ειδικής ψυχολογίας του εξελικτικού του σταδίου - έχει περισσότερες πιθανότητες να είναι εξαρτημένος, εκτεθειμένος και ίσως ευάλωτος στην επίδραση του παιδαγωγού ή του συμβουλευτικού. Από την άποψη αυτή, όσα διαδραματίζονται στη συμβουλευτική διαδικασία επιτρέπουν την παρομοίωσή της με την αντίστοιχη παιδαγωγική. Ιδιαίτερος δε η στάση του συμβουλευόμενου, τουλάχιστον στα αρχικά στάδια της διαδικασίας, θυμίζει σε πολλά σημεία τη στάση του παιδαγωγούμενου.

Κάθε παιδαγωγός επηρεάζει τον παιδαγωγούμενο, επειδή ο τελευταίος στέκεται ευαίσθητος, αλλά κι «εκτεθειμένος» απέναντι του, είτε αυτό το γνωρίζει ο παιδαγωγός, είτε το αγνοεί, είτε το επιθυμεί, είτε το απεχθάνεται. Κάθε παιδαγωγός είναι και συνδιαμορφωτής του παιδαγωγούμενου, άρα συνυπόλογος για το αποτέλεσμα. Πλήρως «ελεύθερη» και «καθαρή από επιρροές» αγωγή είναι μύθος και από τη φύση της έννοια αντιφατική· αυτό πρέπει να μην το ξεχνούμε ή να το αποκρύπτουμε. Από την ώρα που οδηγείς ή συνιστάς, παροτρύνεις, συμβουλεύεις και, ακόμη περισσότερο, από την ώρα που επιτιμάς ή τιμωρείς και εξαναγκάζεις τον άλλον σε συμμόρφωση, *παρεμβαίνεις* στην πορεία του και, πιθανότατα, διαμορφώνεις - θετικά ή αρνητικά - δεν έχει εδώ και τώρα σημασία - την εξέλιξή του.

Επομένως, όλα αυτά δείχνουν ότι ο ρόλος και το έργο του συμβουλευτικού είναι καλυμμένα παρεμβατικός και γι' αυτό *επικίνδυνος*.²⁷

Μήπως, λοιπόν, θα αποδειχτεί τελικά ωφέλιμο, αν αναστοχασθούμε το συμβουλευτικό-ψυχοθεραπευτικό έργο και ρόλο, μέσα από το πρίσμα της *διάκρισης*; Νομίζουμε πως η καινούργια εποχή απαιτεί από τον συμβουλευτικό αφενός μεν την έμπρακτη κατάφασή του στον αναγκαίο και παιδαγωγικό χαρακτήρα της *παρουσίας* του και, αφετέρου, στην, σε μέγιστο ει δυνατόν βαθμό, ανάπτυξη όλων των στάσεων και ιδιοτήτων που αναφέρονται στη βιβλιογραφία και απαιτούνται από το προσωποκεντρικό έργο, ιδιαίτερος δε εκείνης, της *διάκρισης*.

3.2. Ο *δεύτερος* λόγος είναι ότι οι περισσότεροι από τους ασκούντες συμβουλευτικό έργο θεωρούν σωστό και επιβεβλημένο να επεμβαίνουμε στη ρύθμιση της ζωής του άλλου.

Αυτό συμβαίνει είτε από πεποίθηση, είτε από ιδεολογική πίστη, είτε από ελλιπή μόρφωση. Η απουσία συναισθήσεως αυτής της μορφωτικής έλλειψης επιτρέπει, πολλές φορές, σε τέτοια άτομα να αποφαινόνται «επί παντός του επιστητού». Συχνά αναπτύσσουν μια συμβουλευτική πρακτική άτομα που στερούνται μιας συστηματικής και ειδικής επαγγελματικής καταρτίσεως. Τα περισσότερα από αυτά οδηγούν τους άλλους «χωρίς αιδώ και περίσκεψη». Αν σκεφθούμε δε πως συχνά, επίσης, το περιεχόμενο μιας ειδικής «συμβουλευτικής» (π.χ. της ασκούμενης κατά την εξομολόγηση) καταπιάνεται με θέματα της καθημερινότητας, πώς μπορεί κανείς να ισχυρισθεί με εντιμότητα ότι οι απόψεις και οι θέσεις, που τονίζονται σε αυτήν από τον «πνευματικό καθοδηγητή», «γέροντα» ή «πνευματικό πατέρα»²⁸, είναι οπωσδήποτε θεόπνευστες; Ποιος αρνείται πως η καθοδήγηση που γίνεται είναι πολύ εξαρτημένη από τα ανθρώπινα χαρακτηριστικά του εξομολόγου, δηλαδή από το επίπεδο της αντίληψης, από το επίπεδο της νοημοσύνης, από την ανθρωπιά, από την ψυχολογική του ισορροπία και ωριμότητα, από την κοινωνική του ενημέρωση

και τις εμπειρίες, από τις αφομοιωμένες γνώσεις και από την γενικότερη ψυχο-πνευματική του καλλιέργεια; Ποιος αρνείται πως οι «πνευματικοί», κατά την άσκηση του ποιμαντικού και πνευματικού τους έργου, συχνά αναμιγνύονται σε θέματα που δεν είναι της αρμοδιότητάς τους, και, μάλιστα κατά τρόπο διόλου «πνευματικό»; Πως χειρίζονται και αποφαινόμενοι σε θέματα οικογενειακά, ερωτικά, παιδαγωγικά, σε θέματα τεκνοποίησης, περιουσιακά κ.ά., δηλαδή σε θέματα που είτε απαιτούν την εμπειρία του «κόσμου τούτου» (που πιθανότατα δεν έχει ο ερημίτης, ή μοναχός, ή άγαμος κληρικός), είτε είναι πολύ ειδικά και η αντιμετώπισή τους είναι δύσκολη ακόμη και για ειδικευμένους επιστήμονες;

Πολλές δε φορές οδηγούν, οι περισσότεροι - ευτυχώς όχι όλοι, υπάρχουν πάντα λαμπρές εξαιρέσεις - με το ζήλο «στρατού σωτηρίας» και μάλιστα ως εκφραστές κι εντολοδόχοι του θεού, αποφαινόμενοι εν ονόματι ενός υπομονετικού και σιωπώντος θεού, αλυσοδέοντάς τους πιστούς με ενοχές που προκαλούν δυστυχία και, γενικώς, αθεράπευτα, πολλάκις, ψυχικά τραύματα. Μια τέτοια Συμβουλευτική συχνά οδηγεί σε ψυχική επιβάρυνση του ατόμου, σε σκλαβιά του ελεύθερου προσώπου του με επιπτώσεις αρνητικότερες στον ίδιο (διαζύγια, αυτοκτονίες κ.λπ.) και σε άλλους που συνδέονται μαζί του (π. χ. στην οικογένεια, στο σύζυγο, στα παιδιά). Γιατί όλα αυτά; Γιατί στο βάθος, νομίζουμε, η Συμβουλευτική που ασκείται δεν είναι Συμβουλευτική της «ελευθερίας των τέκνων του θεού», Συμβουλευτική του ελεύθερου και υπεύθυνου προσώπου «υπέρ ου Χριστός απέθανε», αλλά, αντιθέτως, Συμβουλευτική στρατωνισμού των συνειδήσεων και μπιχιεβιοριστικής προσαρμογής της συμπεριφοράς, Συμβουλευτική του αποτελέσματος και όχι της πρόθεσης και της καρδιάς.

3.3. Ο τρίτος λόγος είναι ότι δεν ξέρουμε πώς να μην επεμβαίνουμε ή ότι αδυνατούμε να μην επεμβαίνουμε στον άλλον.

Κάθε συμβουλευτικός επεμβαίνει και παρεμβαίνει στη ζωή και πορεία του άλλου προσώπου που τον συναντά, είτε το θέλει είτε δεν το θέλει, είτε το συνειδητοποιεί κάθε φορά που συμβαίνει είτε δεν το συνειδητοποιεί. Όσοι ασκούν αυτό το έργο μη-κατευθυντικά θεωρούν την πιθανότητα επέμβασης ως πολύ πιθανή και την αντιλαμβάνονται ως μεγάλο κίνδυνο αλλοτρίωσης του άλλου ως προσώπου· γι' αυτό, άλλωστε, ακολουθούν αυτή τη σχολή σκέψης και συμπεριφοράς. Όμως, γνωρίζουν πως δεν είναι καθόλου εύκολο ν' αποφεύγει ο σύμβουλος την επέμβασή του στην κατεύθυνση κι εξέλιξη της προσωπικής ζωής του άλλου. Είναι τέτοια η σχέση που αναπτύσσεται, η στάση του συμβουλευόμενου προς τον σύμβουλό του, η φύση και η διαδικασία της εργασίας, που είναι σχεδόν αδύνατο. Μπορούμε να φαντασθούμε το πιθανό είδος και μέγεθος της επέμβασης (ή παρέμβασης), που μπορεί να γίνεται από λειτουργούς των κλάδων υγείας και αγωγής, οι οποίοι δεν προβληματίζονται καν για τους κινδύνους που προκαλεί και η πλέον καλοπροαίρετη άσκηση των διαπροσωπικών σχέσεων και, μάλιστα, των θεσμοθετημένων σε ιεραρχική κι εξουσιαστική κλίμακα.

Η επέμβαση μπορεί να οφείλεται σε μας τους ίδιους τους εμπλεκόμενους, αλλά και σε εξωτερικά αίτια ή πηγές.

Μπορεί, π. χ. να ευθύνεται ο ίδιος ο σύμβουλος που στερείται ειδικής κατάρτισης και άσκησης ή που πιέζεται να λειτουργεί παρεμβατικά για λόγους προσωπικότητας ή χαρακτήρα. Π.χ.: παρωθούμεστε ως χαρακτήρες ή προσωπικότητες (χαρακτήρας παρορμητικός κι εξωστρεφής που δεν αφήνει χώρο στον άλλον, προσωπικότητα ελλειπτική, οριακή ή νευρωσική, με συμπεριφορά εμμέσως επιθετική ή επεκτατική, κυριαρχική ή και, αντιθέτως, μειονεκτική).

Αλλά πολλές φορές, ευθύνεται και ο ίδιος ο συμβουλευόμενος για το «ξεστράτισμα» του συμβούλου από τη μη-κατευθυντική συμπεριφορά στην χωρίς διάκριση επέμβαση, επειδή συχνά ο συμβουλευόμενος πιέζει τον σύμβουλο ζητώντας του καθοδήγηση και κατεύθυνση. Το άγχος, ο πανικός ή η ένταση στην οποίαν βρίσκεται, η άγνοια του τρόπου εργασίας, όλα αυτά συντελούν στην εκ μέρους του εμφάνιση δυσκολιών κατά τη συνεργασία με τον σύμβουλο. Οι δυσκολίες αυτές μπορεί να είναι μεγαλύτερες στα αρχικά στάδια της διαδικασίας και, ιδιαίτερα μέσα σε ένα περιβάλλον μη-κατευθυντικό, αρκετά ήρεμο και «σιωπηλό», όπως συνήθως είναι ο κλινικός χώρος, το περιβάλλον της Προσωποκεντρικής Θεραπείας ή Συμβουλευτικής.

Η επέμβαση όμως, μπορεί να πηγάζει και από πηγές εξωτερικές, που επηρεάζουν σημαντικά τη συμπεριφορά του ατόμου: Συχνά, λόγοι επαγγελματικοί, κοινωνικοί, κοσμικοί, εθιμικοί κ.λπ

θεωρούν επιβεβλημένη (και δικαιολογημένη) την επέμβασή μας στον άλλον ή, τουλάχιστον, πιστεύουμε οι ίδιοι πως την θεωρούν. Συνήθως, οι λόγοι αυτοί συνδέονται με την άσκηση των ρόλων μας μέσα σε κάποιο συγκεκριμένο περιβάλλον (π.χ. ο ρόλος του δασκάλου, του γονιού). Είναι τέτοια η ποικιλία των αναγκών του συμβουλευόμενου που πράγματι είναι πολύ δύσκολο να αποφεύγει ο σύμβουλος την καθοδήγηση κι επέμβαση. Σίγουρα όμως μπορεί να την αποφύγει εφόσον πιστεύει σε αυτό που κάνει κι έχει ανάλογα και ειδικά εκπαιδευτεί. Και, εφόσον το κατορθώσει, το κέρδος σε ωριμότητα και ανάπτυξη θα είναι μεγάλο για τον συμβουλευόμενο.

4. Ψυχολογικές και μορφωτικές προϋποθέσεις για την εκδήλωση της διακριτικής συμπεριφοράς στον σύμβουλο.

Δεν μπορεί να κατορθώσει ξαφνικά κανείς, από μια μέρα στην άλλη, την διακριτική συμπεριφορά. Η εμφάνιση μιας τέτοιας συμπεριφοράς, σωστής και θεραπευτικής, προϋποθέτει μακρόχρονη ψυχο-πνευματική καλλιέργεια και, επιπλέον, την ειδική επαγγελματική κατάρτιση και άσκηση του συμβούλου.

Ας δούμε πρώτα τη σημασία της ψυχοπνευματικής καλλιέργειας. Δεν μπορούμε να φανταστούμε ως επιδέξιο λειτουργό της διάκρισης ένα συμβουλευτικό που στερείται μερικών βασικών ιδιοτήτων. Παραδειγματικά και μόνον σημειώνουμε τα εξής:

- Πρώτα-πρώτα ο συγκεκριμένος συμβουλευτικός ενδιαφέρεται γενικά για τον άνθρωπο, την κοινωνία, το παιδί και την υγιή ανάπτυξή του, πολύ πριν αναπτύξει αυτές του τις στάσεις στην εργασία του. Έχει συνειδητοποιήσει τη σχεσιακή συνθήκη των όντων²⁹ και αποδέχεται τη σπουδαιότητα των διανθρώπινων προσωπικών σχέσεων.

- Είναι αγνός, καθαρός στα κίνητρα του.

- Είναι ο ίδιος ψυχικά υγιής, ισορροπημένος και ώριμος.

- Είναι φιλοσοφημένος, προσγειωμένος, ταπεινός. Δεν πιστεύει πως από το έργο του εξαρτάται το παν. Εργάζεται, όπως συνηθίζουν να λένε μερικοί, σα να εξαρτάται το παν από την εργασία του και συνάμα, εφόσον πιστεύει, προσεύχεται μυστικά στο Θεό και Του ζητεί να καλύψει τα κενά και τις αδυναμίες του, να αναλάβει Αυτός την υπόθεση και να μην την αφήσει στις πεπερασμένες δυνάμεις του συμβούλου ή του συμβουλευόμενου. Ζητεί το φωτισμό και την ικάνωσή του, προκειμένου να αντιληφθεί και δράσει σωστά (όπως επιστημονικά επιβάλλεται και όπως ο συμβουλευόμενος χρειάζεται).

Είναι τόσο δύσκολο να προβλεφθεί η εξέλιξη ενός ανθρώπου, είναι τόσο οι παρεμβαλλόμενοι «μεσολαβητές», είναι τόσο ποικίλη η αναπτυσσόμενη δυναμική κατά τη συμβουλευτική εργασία, είναι τόσο μεγάλη η λεπτότητα κι επικινδυνότητα του έργου, που, πολλές φορές ο συμβουλευτικός (ψυχολόγος, γιατρός, παιδαγωγός, κληρικός) επικαλείται με φυσικότητα τη βοήθεια του θεού.

Η φιλοσοφημένη, προσγειωμένη, έντιμη και ταπεινή στάση του αφαιρεί το άγχος από τον σύμβουλο και δίνει ρεαλισμό στο εγχείρημα. Είναι βαφτισμένη σε πικρές εμπειρίες δυσκολιών ή αποτυχιών, σε εμπειρίες που έγιναν αισθητές ως «θάνατος», σε εμπειρίες που τον «χάραξαν», έστω και αν, στη συνέχεια, τις ξεπέρασε σημαντικά, και τώρα πια είναι σε θέση να αναπτύσσει σχέσεις πιο ρεαλιστικές και αποδοτικές, εφόσον θα είναι «αποκολλητικές» και πιο προσγειωμένες. Πιστεύει πως ο συμβουλευτικός ή ο παιδαγωγικός ρόλος είναι ρόλοι ληξιπρόθεσμοι. Γι' αυτό και η συμπεριφορά του μαρτυρεί πως αισθάνεται ότι δεν έχει δικαιώματα πάνω στον συμβουλευόμενο που βρίσκεται σε αδυναμία και, προπάντων, πάνω στο παιδί.

Εφόσον αυτές και άλλες ψυχοπνευματικές προϋποθέσεις κοσμούν ένα συμβουλευτικό είναι δυνατόν να αναπτυχθεί η ιδιότητα της διάκρισης.

Αλλά και *επαγγελματικές δεξιότητες* στηρίζουν τη διακριτική στάση και συμπεριφορά. Για διευκρινιστικούς λόγους αναφερόμαστε, παραδειγματικά και πάλι, στα εξής:

- Ο διακριτικός συμβουλευτικός μπορεί να είναι καλός και επαρκής επαγγελματίας. (Αυτό π.χ. σημαίνει ότι εργάζεται σύμφωνα με τη σχετική δεοντολογία του επαγγέλματος, ότι έχει ειδικά, θεωρητικά και πρακτικά εκπαιδευτεί και πως είναι σε θέση να λειτουργεί σωστά και στον κατάλληλο χρόνο - timing). Ο επαγγελματικά επαρκής θεραπευτής ή συμβουλευτικός αποδεικνύεται συχνά αποτελεσματικότερος από τον καλλιεργημένο πνευματικά, πλην όμως ανεπαρκή επαγγελματικά. Ο τελευταίος αποδεικνύεται, μερικές φορές, και επικίνδυνος στον χειρισμό περιπτώσεων. Επομένως

και η διακριτική συμπεριφορά, έστω και αν προκύψει, δεν είναι σίγουρο πως είναι ορθή και υγιής.

Έχει σωστά ενσωματώσει στην επαγγελματική του συμπεριφορά χρήσιμες - για την άσκηση της διάκρισης - ψυχοπνευματικές ικανότητες και τις χρησιμοποιεί ως επαγγελματικές. Π.χ. είναι ήσυχος και ήρεμος. Προσπαθεί να μην ταράζεται στα βάθη του, για να μην πάψει να διακρίνει με ακρίβεια καταστάσεις, πρόσωπα, στιγμές. Επίσης, «σιωπά» χωρίς να απέχει, και συμπαραστέκεται στον άλλον χωρίς να γίνεται με την παρουσία του βαρύνει κι εξουθενωτικός.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1.Α' Κορίνθ., Ιβ' 8-10.
2. Φιλοκαλία. Βλ. Μαστρογιαννόπουλος Ηλ., Οι Πατέρες της Εκκλησίας και ο άνθρωπος, "Ζωή", 1966. σ. 316.
3. Did. 11, 7. Στο Lampe, G.W.H., A Patristic Greek Lexikon, Oxford, Clarenton Press.
4. Ματθ. ΣΤ' 22.
5. Βλ. Μαστρογιαννόπουλος Ηλ., Οι Πατέρες της Εκκλησίας και ο άνθρωπος, "Ζωή", 1966, σσ. 308-316.
6. Nil. vit. cog. (M.79.146Rfl). Στο Lampe, G.W.H./I Patristic Greek Lexikon, όπ. αν..
7. Βλ. Μαστρογιαννόπουλος Ηλ., όπ. αν. σ. 316.
8. Βλ. Evdokimov. Orthodoxie, Delachaux et Niestle, Neuchatel, 1965, σ. 113.
9. Π.χ. ο Αββάς Μωϋσής φέρεται να λέει: «Όταν μας επισκέπτονται αδελφοί, αξίζει χάριν της φιλοξενίας και της φιλανθρωπίας να διακόψωμεν την αυστηράν νηστείαν. θα ήτο παράλογον, όταν δεχώμεθα εις το τραπέζι μας ένα αδελφό, ή μάλλον τον Χριστόν εις το πρόσωπόν του, να μη φάγωμεν μετά αυτού και να παραμείνωμεν ξενοί. Η επίσκεψις ενός αδελφού πρέπει να είναι χαρούμενον γεγονός. Πάντως πρέπει να εφαρμοσθούν επιμελούς και το μέτρον της εγκράτειας και το καθήκον της αγάπης». Επίσης, βλ. αββά Κασσιανό, που δεν ενήστευεν όταν δεχόταν αδελφούς. Είπε Γέρων, 134, α. Βλ. ακόμη το Προοίμιο του Λαυσαϊκού: «Συμφέρι καλύτερα να πίνη τις οίνον με διάκρισιν και να ταπεινούται, παρά να πίνη μόνον ύδωρ και να φαίνεται ότι κάμνει μεγάλην αρετήν». Λέγεται, τέλος πως και ο άγιος Σπυρίδωνας, παρέθεσε παστό χοιρινό σε εξαντλημένο οδοιπόρο, σε καιρό Σαρακοστής, αν και ο ίδιος τηρούσε αυστηρότατη νηστεία. (Μαστρογιαννόπουλος Ηλ., Οι Πατέρες της Εκκλησίας και ο άνθρωπος, "Ζωή", 313-323).
10. Όπ. αν..
11. Όπ. αν. σσ. 319-323.
12. Ανδρέας Κρήτης. Λόγοι 7 (M. 97. 941 Λ).
13. Αυτή η εμπειρία οδήγησε τον Άγγλο Φυσικό και Φιλόσοφο M. Pollanyi να τονίζει πως δεν υπάρχει επιστήμη, αλλά επιστήμονες. Βλ. σχετικά Kirshenbaum, H., Carl Rogers Dialogues, Constable, London 1994, σσ. 153-175.
14. Και στην αλλαγή αυτή έχουν σίγουρα συμβάλει τόσο η ανύψωση του δείκτη εγκυρότητας της ερευνητικής μεθοδολογίας των Επιστημών του Ανθρώπου, όσο και η πρόοδος των θετικών και Φυσικών Επιστημών (μέσα κυρίως από την επίδραση των θεωριών της Σχετικότητας, των Quanta, του Χάους κ.λπ), η οποία αύξησε το επίπεδο αυτογνωσίας και αυτοκριτικής των εκπροσώπων τους.
15. Ανάλογη αντίληψη εκφράζεται για τον Rogers από τους Thorne, Mearns, Dolliver κ.ά..
16. Είτε η συμβουλευτική ασκείται μέσα στο πλαίσιο της ψυχοθεραπείας, είτε στο ψυχοπαιδαγωγικό και ποιμαντικό πλαίσιο, είτε στο πλαίσιο της κοινωνικής εργασίας.
17. Και η διάκριση «κρύπτεσθαι φιλεί» και όχι μόνο η φύση..., για να παραφράσουμε για την περίπτωση τα λόγια του Ηράκλειτου (DK17, 22b, 123).
18. Σύμφωνα πάντα με το θεωρητικό πλαίσιο αυτής της συγκεκριμένης Σχολής.
19. Υπογραμμίζουμε την ανάγκη να είναι κατ' ουσίαν διακριτικός και όχι «τύποις». Πρόκληση αποτελούν για τον όντως μη-κατευθυντικό συμβουλευτικό, κάποιες περιπτώσεις που πράγματι θα φαινόταν στα μάτια του συμβουλευόμενου «γραφικός» ή «ψυχρός» ή «απρόσωπος» αν δεν «κατηύθυνε» τον άλλον... Πιστεύουμε πως η μη-κατευθυ ντικότητα είναι απαραίτητος Νόμος και Χρυσός Κανόνας της Προσωποκεντρικής Σχολής και πως οφείλουμε να τον ακολουθήσουμε χωρίς παρεκκλίσεις. Αλλ' όμως αυτό αναδύεται από την όλη στάση και συμπεριφορά μας και όχι μόνο μέσα από την στενή και σχολαστική ανάλυση των λεπτομερειών κάθε στιγμής της συνεδρίας. Η τήρηση των στάσεων του Rogers αποτελεί για τον συμβουλευτικό όρο sine qua non, αλλά... μέσα στο φως της διάκρισης και της εμπνητικής κατανόησης και αγάπης του άλλου. Υπάρχουν π. χ. περιπτώσεις που είναι πιθανό να διακρίνει ο σύμβουλος, ο οποίος ασφαλώς εμμένει στη μη-κατευθυντική αρχή και στάση, πως μια αυστηρή ουδετερότητα θα ήταν «εγκληματική» για την εξελικτική φάση που βρίσκεται ο συμβουλευόμενος. Και πως, αντίθετως, μια διακριτική ή έμμεση παρώθησή του (εκ μέρους του συμβούλου) στο να μη διστάζει άλλο πια, αλλά να αδράξει (ο συμβουλευόμενος) με θάρρος και πίστη στη φλόγα - που μόλις ανακάλυψε (χάρη στη συμβουλευτική ή ψυχοθεραπεία) - της προσωπικής του ύπαρξης και ροής, θα αποδεικνυόταν μέσα στο χρόνο παρώθηση επαναφοράς και αποκατάστασης του προσώπου και διόλου αλλοτριωτική παρέμβαση. Πώς, λοιπόν, θα μπορέσει να διακρίνει αν μια τέτοια συμπεριφορά τη ζητεί το συμφέρον της προσωπικής ανάπτυξης του συμβουλευόμενου και πως η εκ μέρους του (του συμβούλου) επιλογή δεν αποτελεί εκλογίκευση δικών του και μόνο τάσεων ή πεποιθήσεων;
20. θα λέγαμε πως με την έννοια του «προσώπου» ο Carl Rogers αναφέρεται στην απελευθερωμένη και αποκατεστημένη ψυχοπνευματική οντότητα που υπηρετεί τη μοναδικότητα και ελευθερία της προσωπικής ροής κι έκφρασης του ατόμου.
21. «Δηλαδή ο άλλος υπο-δηλώνει, υπο-δεικνύει το δρόμο της προσωπικής πορείας και μοίρας και ο σύμβουλος, με δεξιότητα επαγγελματία, με πιστότητα και στοργή ανοίγει το δρόμο - ίσως βγάζει τους θάμνους που τον κρύβουν, ίσως παραμερίζει τα εμπόδια και τον καθιστά φανερό και αποδεκτό». Βλ. Κοσμόπουλος, Αλεξ., Η άσκηση του συμβουλευτικού-ποιμαντικού έργου στους κόλπους της Εκκλησίας, στο Φωτίου, Στ. (επιμ). «Παιδαγωγία ζωής», εκδ. Αρμός, Αθήνα 1999, σ. 120.

22. Βλ. Κοσμόπουλος, όπ. αν., σσ. 139-140.

23. Εις Πραξ, Ομιλ ΛΔ', (ΜG 60,250)

24. Για περισσότερα βλ. Κοσμόπουλος, Αλεξ., Η άσκηση του συμβουλευτικού-ποιμαντικού έργου στους κόλπους της Εκκλησίας, στο Φωτίου, Στ. (επιμ). «Παιδαγωγία ζωής», εκδ. Αρμός, Αθήνα 1999, σσ. 93-143.

25. «Ητω σοφός εν διακρίσει λόγων», J. Clem. 48,5. Στο L a m p e , όπ. αν..

26. Π.χ. τον αποτρέπει από διηγήσεις λεπτομερειών περιπτώς, «κουτσομπολίτικες» κ.ά., που όταν συμβούν μπορεί ο συμβουλευόμενος να νιώσει προς στιγμή ευφορία, αλλά είναι πιθανόν να αισθανθεί παραβιασμένο το προσωπικό του άσυλο..., από την υπερβολική και μόνο ανοχή του συμβούλου, με αποτέλεσμα να μειωθεί η αυτοεκτίμησή του ή και η εκτίμηση για τον σύμβουλο και τη διαδικασία.

21. Ασφαλώς, όσα στην παρούσα παράγραφο αναφέρονται δεν αποβλέπουν στην καταγγελία αυτού του ίδιου του συμβουλευτικού ή και ποιμαντικού έργου, αλλά στην καταγγελία μη συνιστώμενων πρακτικών και στη θωράκιση του έργου και του θεσμού.

28. Ευτυχώς που στη δική μας εκκλησιαστική παράδοση και κουλτούρα δεν υπάρχει ο βαρύς σημασιολογικά όρος «διευθυντής της συνείδησής» (μου) («directeur de conscience»), που είδαμε να φορτίζει τους πιστούς στη Γαλλική Ρωμαιοκαθολική Εκκλησία. Γίνονται, όμως, και στη δική μας ποιμαντική πράξη «εγκλήματα» σε βάρος της ελεύθερης ανάπτυξης και λειτουργίας του ανθρώπου, στο όνομα μιας πολύ αμφίβολης ωφέλειας που θα προκύψει στον συμβουλευόμενο (κατά την άποψη πάντα του συμβούλου).

Δυστυχώς στα «εγκλήματα» αυτά δεν αντιδρά φανερά κι έντονα σήμερα πια ούτε ο συμβουλευόμενος, ούτε το κοινωνικό σώμα. Η συνήθεια συμβάλλει στην απώλεια της ευαισθησίας.

29. Βλ. Κοσμόπουλος Αλ., Σχαιοδυναμική Παιδαγωγική του Προσώπου, Αθήνα Γρηγόρης, 20004, σ. 414.

SUMMARY THE DISCERNMENT IN THE COUNSELING PRACTISE

With this study, the author (professor of Education at the University of Patras, Greece) deals with the quality of *discernment*, a venerable notion and practice of distinguished ascetics of the orthodox religious tradition. He looks at the value and the helpfulness of *discernment* in the counseling process. He starts by referring to the theological notion of discernment and accepts that, to a large extent, basic elements of this quality is also «hidden» *in the Person Centered Counseling*. After that he deals with the capacity and the usefulness of discernment, in general, in the *presence and the therapeutic function* of the counselor.

Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού, τ.38-39,
Οκτώβριος & Δεκέμβριος 1996, σσ. 102-109

ΑΛ. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ
ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΚΑΙ ΔΑΣΚΑΛΟΣ: ΔΥΟ ΟΨΕΙΣ ΤΟΥ ΙΔΙΟΥ ΝΟΜΙΣΜΑΤΟΣ;

Στην εισήγηση αυτή υποστηρίζεται ότι, παρόλο που οι ρόλοι του συμβούλου και του δάσκαλου ασκούνται συνήθως από διαφορετικά άτομα, το συμβουλευτικό έργο έχει στοιχεία και φάσεις που δεν είναι δυνατό -και πρέπει- να μην ασκούνται και από άλλους συναφείς επαγγελματικούς ρόλους (π.χ. του δάσκαλου). Η σχολική παιδευτική πρακτική δείχνει ότι:

- α) Το συμβουλευτικό «θεραπευτικό έργο», χρειάζεται να είναι ασκήσιμο τόσο από τον ειδικό συμβουλευτικό, όσο και από τον εκπαιδευτικό.
- β) Ο δάσκαλος, όντας ψυχοπαιδαγωγός, είναι υποχρεωμένος να δρα και ως συμβουλευτικός, τουλάχιστον σε γενικό επίπεδο στάσεων και συμπεριφορών.
- γ) Η συμβουλευτική διάσταση συνιστά την «καρδιά» του έργου του εκπαιδευτικού και αποτελεί μεγάλο λάθος για το δάσκαλο να απεμπολήσει τη διάσταση αυτή του έργου του.
- δ) Σε περιπτώσεις που απαιτείται ειδικό ή συνεχές συμβουλευτικό έργο από τον ειδικό στη συμβουλευτική, ο δάσκαλος χρειάζεται να λειτουργήσει συμβουλευτικά (προς το παιδί και/ή τους γονείς του) τόσο στην αρχή της διαδικασίας, όσο και στη συνέχεια για να διευκολύνει και να υποστηρίξει το έργο του ειδικού (ψυχολογική-παιδαγωγική υποστήριξη).
- ε) Η ειδική ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση όπως και η άσκηση, αλλά και η ψυχολογική ανάπτυξη της προσωπικότητας του δάσκαλου δεν θα τον βοηθήσει μόνο στον ορθό χειρισμό των περιπτώσεων, αλλά και στη γνώση και αποδοχή των ορίων της συμβουλευτικής του παρέμβασης, μέσα από το ρόλο του ως παιδαγωγού.

Al. Kosmopoulos

TEACHER AND COUNSELLOR: TWO SIDES OF THE SAME COIN?

In this paper it is suggested that, despite the fact that the roles of the counsellor and the teacher are practiced by different individuals, counselling involves elements and phases which it is possible to and which should be practiced by other professional roles as well (for example), that of the teacher. Educational practice shows that

- a) The counselling «therapeutic» work needs to be implemented both by the counsellor who is a specialist, as well as by the teacher.
- b) Since the teacher is an educationalist, he is obliged to act as a counsellor as well, at least with regard to his general attitudes and behaviour.
- c) The counselling dimension constitutes the «heart» of a teacher's work and it is a serious mistake if a teacher disavows this dimension of his work.
- d) In cases where special or continuous counselling work is required by the practitioner who is a specialist in counselling, the teacher needs to function as a counsellor too (to the child and/or his parents) both in the beginning of the process, as well as afterwards in order to facilitate and support the task of the specialist (psychological-pedagogical support).
- e) The special psycho-pedagogical education and training, as well as the psychological development of the teacher's personality will not simply assist him to handle cases correctly as a pedagogue, but to know and accept the limits of the counselling intervention as well.

* Ο Δρ. Αλ. Κοσμόπουλος είναι Καθηγητής του Πανεπιστημίου Πατρών, Κοσμήτορας της Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών.

Κυρίες και κύριοι σύνεδροι.

Μαζί με την έκφραση της χαράς μου για το γεγονός πως σήμερα βρίσκομαι ανάμεσα σε συναδέλφους της ειδικότερης επιστημονικής περιοχής, αισθάνομαι ότι είναι, αναγκαίο να γίνουν από πριν δυο αποσαφηνίσεις.

1. Ότι όσα θα πω εντάσσονται στον επιστημονικό χώρο που καλύπτει η αναπτυξιακή (developmental) θεώρηση της Συμβουλευτικής Ψυχολογίας και Παιδαγωγικής. (Επομένως θα κατανοηθούν σωστά αν εννοηθούν μέσα και από ίδιο επιστημονικό πρίσμα).

Αυτό γίνεται φανερό και μέσα από τον ορισμό της Ψυχολογικής και Παιδαγωγικής Συμβουλευτικής του αναπτυσσόμενου ανθρώπου. Γίνεται δεκτό ότι αυτή:

«αποσκοπεί να βοηθήσει το νεαρό άτομο να γνωρίσει και να δεχθεί τον ευρισκόμενο σε εξελικτικές αλλαγές εαυτό του, να αναπτύξει τους δικούς του τρόπους ανταπόκρισης στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος, να αναπτύξει την όλη του προσωπικότητα, δίνοντας την προσωπική του σφραγίδα στη ζωή και θεμελιώνοντας με επιτυχία τις μελλοντικές αναπτυξιακές του σχέσεις και κατευθύνσεις».

Επομένως η Συμβουλευτική πρακτική του εκπαιδευτικού δεν πρέπει να θεωρηθεί αντίθετη ή και ξένη προς την αποστολή του στο σχολείο της Γενικής Εκπαίδευσης, αντιθέτως πιστεύουμε ότι αποτελεί την ουσία της παιδαγωγίας και την καρδιά του εκπαιδευτικού έργου. Και μακάρι οι εκπαιδευτικοί μας όλων των βαθμίδων να ενστερνισθούν συντόμως αυτή τη θέση και να μην υιοθετούν συμπεριφορές, που, μερικές φορές, δίνουν την εντύπωση ότι δεν βλέπουν με προοπτική το έργο και το ρόλο τους.

Υπάρχει διαφορά της σκοποθεσίας στη Συμβουλευτική από τη σκοποθεσία στη Σχολική Αγωγή:

Η πρώτη δεν έχει κυρίως κατά νου την εκπαιδευτική προοπτική, αλλά την προοπτική της ψυχοσωματικής ανάπτυξης και προόδου του νέου ανθρώπου.

Επίσης, διαφέρει, στη μέθοδο εργασίας. Δεν προτιμά βερμπαλιστικές μεθόδους, αλλά εκείνες που ενεργοποιούν τον όλον άνθρωπο.

Άρα, αν το Σχολείο εδραιωθεί ως χώρος παίδευσης -όπως θα φανεί και στη συνέχεια- αν συνεχίσει να αποβλέπει στην κοινωνικοποίηση και στη δημιουργία "ψυχοσωματικών ικανοτήτων στο μαθητή και αν -με μια φράση- αποσκοπεί στην ελεύθερη και δημιουργική ανάπτυξη του προσώπου στο παιδί, τότε δεν υπάρχει καν θέμα ενεργητικής ένταξης του συμβουλευτικού έργου στο σχολικό-εκπαιδευτικό. Και φορέας αυτού του έργου -είναι αυτονόητο για μας- θα είναι, και πρέπει να είναι, ο δάσκαλος, ο οποίος και θα συνεργάζεται με τους ειδικούς του ενδοσχολικού ή παρα-σχολικού πλαισίου στήριξης.

2. Αντιλαμβάνομαι τη σπουδαιότητα του ερωτήματος που ενυπάρχει στο θέμα που μου ζητήθηκε να αναπτύξω.

2.1 Είναι λοιπόν οι ρόλοι «συμβουλευτικός» και «δάσκαλος» όψεις του αυτού νομίσματος ή δυο διαφορετικών «νομισμάτων»;

Από τώρα δίνω τη θέση μου. - Όχι. Είναι χωριστοί ρόλοι που όμως μπορούν, σε μεγάλο βαθμό, να συμπέσουν. Αλλά αποτελούν οργανικές και σταθερές όψεις του αυτού νομίσματος. Πρόκειται για δυο διακριτές, αλλά συγγενείς και αλληλοσυμπληρούμενες επιστημονικές περιοχές - και αντίστοιχες περιοχές δράσης.

Αυτό φαίνεται σχηματικά με τις διαφάνειες που ακολουθούν (βλ σχήμα). Σε αυτές σχηματοποιούνται τόσο η διακριτή ταυτότητα του κάθε ρόλου, όσο και η κατά περίπτωση μερική, αλλά αμοιβαία επικάλυψή τους.

2.2 Είναι δυνατόν και πρόπον να υπάρξει αλληλεπίδραση των ρόλων αμοιβαίως και,

1 Απομαγνητοφωνημένη απόδοση της εισηγήσεως θεωρημένη από τον ομιλητή. Γι' αυτό και το κείμενο διατηρεί το ύφος του προφορικού και μάλλον υπομνηματικού λόγου.

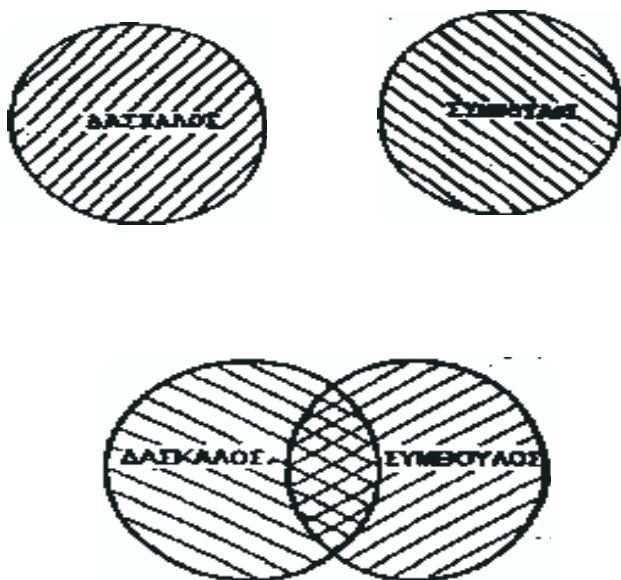
1. Όλες οι αναφορές είναι από το βιβλίο του Α. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΥ: «Ψυχολογία και Οδηγητική της Παιδικής και Νεανικής Ηλικίας», εκδ. 4η Γρηγόρης, Αθήνα 1994. Η παρούσα, σ. 19.

προπάντων, του ρόλου του δασκάλου από το ρόλο του συμβούλου.

Αυτό θα υποστηρίξω και θα προσπαθήσω να αναλύσω. Για να γίνω σαφής θα μου επιτρέψετε να χρησιμοποιήσω ως παράδειγμα τη σπουδή μιας περίπτωσης (case study) από τις πολλές που αναφύονται καθημερινά στο σχολικό περιβάλλον και απαιτούν τον εκ μέρους του δασκάλου χειρισμό της. Πιστεύω πως, παρά τη σύντομη και παραδειγματική αναφορά μας σε αυτήν, κατορθώνεται να γίνουν αντιληπτές οι μεταξύ των δύο ρόλων διαφορές, αλλά και οι επικαλύψεις:

«Πάμπολλες φορές είμαστε μάρτυρες της εξής σκηνής: να προτείνεται μια θεραπευτική-διορθωτική αγωγή χωρίς προηγουμένως να έχει συστηματικά ακολουθηθεί η διαδικασία για τη διάγνωση, θα λέγαμε πως, στο χώρο της παιδαγωγικής εργασίας, η τακτική αυτή αποτελεί τον κανόνα...

ΡΟΛΟΙ ΔΑΣΚΑΛΟΥ ΚΑΙ ΣΥΜΒΟΥΛΟΥ*



* «Νέο Σχολείο» «Σχολείο Εργασίας». Ανθρωπιστική-Φαινομενολογική Ψυχολογία

«Ας πάρουμε ως παράδειγμα την περίπτωση ενός παιδιού της Δ' Δημοτικού, το οποίο, μας αναφέρεται ότι κλέβει τους συμμαθητές του». Η παλιά τακτική αντιμετώπιζε τη συμπεριφορά αυτή από την αρχή ως «γεγονός», την χαρακτήριζε αδίστακτα ως «κακή» και προσέφευγε πολύ γρήγορα στον ξυλοδαρμό του φταίχτη («θεραπευτικό φάρμακο» ευρέος φάσματος!), γιατί εμπνεόταν από την αντίληψη πως για όλα ευθύνεται η ασθενής ή διαστρεβλωμένη θέληση του παιδιού (ηθικός και παιδαγωγικός voluntarismus). Δεν υποψιαζόταν πως τα πράγματα μπορεί να μην ήταν έτσι σε όλα τα επίπεδα και ότι ο ξυλοδαρμός μπορεί να έκανε απίστευτα μεγαλύτερο κακό στο παιδί.

«Αντιθέτως, σε πάρα πολλές περιπτώσεις, οι «παιδαγωγοί» δε νοιαζόντουσαν για τις συνέπειες που η «θεραπευτική τους αγωγή» είχε στο παιδί και τους ενδιέφερε η τιμωρία και η αποκοπή του «σεσηπότος κοινωνικού μέλους». Η θεραπεία ήταν απλή και αβασάνιστη: «πονάει χέρι -κόψει χέρι». Πρέπει, βέβαια, να πούμε πως αυτή η συμπεριφορά ήταν

συνακόλουθη με τις αντιλήψεις που επικρατούσαν γενικότερα στην κοινωνία για τη «σωφρονιστική». Διότι η θεώρηση ενός γεγονότος ως «προβλήματος», και μιας παιδικής συμπεριφοράς ως «μη κανονικής» εξαρτάται από κάποιους παράγοντες. Οι κυριότεροι είναι η μόρφωση και ειδικευση του κριτή, η ψυχοσωματική του υγεία, το status και ο ρόλος του κριτή, το είδος του κοινωνικού πλαισίου, ο βαθμός της σχετικής κοινωνικής εξέλιξης και ανοχής κ.ά. Όλα αυτά, τουλάχιστον, συνιστούν αντιληπτικά πρίσματα, αλλά και κανονιστικά σχήματα των πράξεων.

«Για να μπορέσει, λοιπόν, ο παιδαγωγός να αντιμετωπίσει σωστά την πράξη της κλοπής του μαθητή, που προαναφέραμε, χρειάζεται να περάσει από μια διαδικασία. Οι κλινικοί ψυχολόγοι (βλ. Νασιάκου Μ., Η Ψυχολογία σήμερα. Κλινική Ψυχολογία, Παπαζήση, Αθήνα 1982, σ. 99) φαίνεται να δέχονται τρία στάδια:

Την περιγραφή και, ει δυνατόν την πρόβλεψη της συμπεριφοράς.

Την ερμηνεία της συμπεριφοράς που περιγράφεται.

Την ανάπτυξη αποτελεσματικής μεθόδου θεραπείας..

«Αυτά τα τρία στάδια αποτελούν σταθμούς σκέψης και ενέργειας καθενός που ασχολείται με τη «Διορθωτική» ή «θεραπευτική Παιδαγωγική», στην οποία, κατά τη γνώμη μας, υπάγονται όλες αυτές οι μορφές παρέμβασης. («Συμβουλευτική» διαφόρων τύπων κτλ). Ισχύουν και τα τρία σχεδόν στάδια, παρά τις ποικίλες «εκδόσεις» τους και, ασφαλώς, ανάλογα τόσο με τους προηγούμενους παράγοντες που αναφέρθηκαν, όσο και με την ειδικότητα και τη «σχολή» του θεραπευτή.²

Αυτά είχαμε σημειώσει προκειμένου να δείξουμε την ανάγκη ειδικεύσεως του δασκάλου και στη Συμβουλευτική.

Για να απαντήσουμε, λοιπόν, στο ερώτημα που μας έχει τεθεί, ας προσπαθήσουμε να αναλύσουμε το έργο της συμβουλευτικής που συνήθως γίνεται (μέσα από τη λογική του task analysis), χρησιμοποιώντας, ως αφορμή, το πιο πάνω παράδειγμα. Δηλαδή γνωρίζουμε ότι και η απλή πληροφορία «ο δείνα μαθητής κλέβει τους συμμαθητές του» είτε γίνεται δεκτή ως γεγονός που δεν αμφισβητείται, είτε δίνει θέση σε μια διαδικασία ανακρίσεων για ανεύρεση της αλήθειας. Πίσω από αυτή τη συμπεριφορά των παραγόντων του σχολείου ποια στάση βασικώς υπάρχει; Νομίζουμε πως δεν κάνουμε λάθος αν πούμε πως εκείνο που κυρίως, ή και μοναδικώς, έστω και χωρίς επίγνωση, ενδιαφέρει είναι η διατήρηση της τάξεως και της ηθικής εμφάνισης των μαθητών, το «συμφέρον του σχολείου και των πολλών» και, ίσως ακόμη, η ρύθμιση της αταξίας ώστε «να ησυχάσουμε από τους μπελάδες», τόσο εμείς οι δάσκαλοι, όσο και η επαπειλούμενη από την αποκλίνουσα συμπεριφορά κοινωνία. Όμως, πράγματι «ησυχάζουμε» αν δεν συνεργασθεί με τον παιδαγωγό του ο μαθητής και δεν αλλάξει η συνείδηση και η ψυχολογία του; Και ακόμη: ποιος μας βεβαιώνει πως ο επιβαρυντικός χαρακτηρισμός «κλοπή», «κλέφτης» δεν είναι υπερβολικός και άδικος; Ποιος έψαξε ποτέ τα κίνητρα, που είναι σε θέση να φωτίσουν με εντελώς διαφορετικό τρόπο τόσο την ίδια την πράξη, όσο και την προσωπικότητα του παιδιού; Μιλώ σε ειδικούς επιστήμονες και γι' αυτό δε νομίζω πως χρειάζεται να είμαι αναλυτικότερος; Τέλος, είναι λύση του προβλήματος, ακόμη και σήμερα το «πονάει χέρι - κόψει χέρι»; Τι μας ενδιαφέρει στην αγωγή, η φαινομενική προσαρμογή του παιδιού στη διαδικασία της συμμόρφωσης ή η ουσιαστική κοινωνικοποίηση του; Αν ενδιαφερόμαστε για μια εκ βαθέων αλλαγή, αν ενδιαφερόμαστε για την ισχυροποίηση αυτής της μορφωτικής αλλαγής δε μπορούμε να μην είμαστε εστιασμένοι στο πρόσωπο του μαθητή μας, Και, αν είναι έτσι, δε μπορεί η αγωγή που ασκούμε παρά να είναι μη-κατευθυντική, να προϋποθέτει τη συνεργασία μαζί του, και να το οδηγούμε ακολουθώντας το!...

Μπορεί, λοιπόν, μια τέτοια αγωγή να γίνει χωρίς να πλησιάσουμε το παιδί και το πρόβλημα,

2 βλ. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ Α., Ψυχολογία και Οδηγητική της Παιδικής και Νεανικής Ηλικίας, εκδ. 4η Γρηγόρη, Αθήνα 1994, σσ. 30-31.

χωρίς ίσως να «λερωθούμε» κι εμείς μαζί του και προπάντων, χωρίς να διευκολύνουμε τη βαθύτερη αλλαγή των στάσεων του υποκειμένου απέναντι σε κάποιες μορφωτικές αξίες, δηλαδή χωρίς να συμβάλουμε στην ηθικοποίηση της συνείδησης μη αρκούμενοι στη φαινομενική αλλαγή της συμπεριφοράς;

Αυτή η σχολική αναγκαιότητα επικαλείται την παρουσία σε αυτό μιας σύγχρονης, προσωποκεντρικής Συμβουλευτικής και Παιδαγωγικής, αν θέλουμε σοβαρά να καταστεί το σχολείο χώρος ουσιαστικής αγωγής Δεν συμφωνείτε; Επομένως, ζητείται και ο δάσκαλος να αναδειχθεί σε επιδέξιο χειριστή τέτοιων λεπτών ενεργημάτων ώστε να το επιτελεί με επιτυχία και κατά τρόπο ουσιαστικό. Και θα πρέπει να είναι σε θέση να διακρίνει πότε και μέχρι ποιου σημείου θα χειρισθεί ο ίδιος την υπόθεση και πότε θα την παραπέμψει σε ειδικό για καθεαυτήν συμβουλευτική αντιμετώπιση.

Και, όπως θα παρατηρήσουμε ευθύς αμέσως, η διαδικασία που περιγράφεται πιο κάτω είναι μια διαδικασία που πρέπει βασικώς να ακολουθείται από τον Συμβουλευτικό που εργάζεται, κυρίως, σύμφωνα με την Προσωποκεντρική και Σχεσιοδυναμική Συμβουλευτική. Ενώ όμως αποτελεί έργο ειδικού, συνάμα μέρος των σταδίων της, μπορεί να εφαρμοσθεί και από το δάσκαλο του σχολείου· τουλάχιστον μπορεί να «χρωματίσει» τη στάση του προς το πρόβλημα. Και αυτό δεν αποτελεί μικρό επίτευγμα.

Διαδικασία - Πρακτική της Πρόσωποκεντρικής και Σχεσιοδυναμικής Συμβουλευτικής

Προϋποθέσεις

1. Ο σύμβουλος είναι σε θέση και δυνατότητα βοήθειας.
2. Ο συμβουλευόμενος εκφράζει σχετικό αίτημα.

Ενέργειες

1. Περιγραφή του εμφανιζόμενου προβλήματος.
 2. Αρχική παρατήρηση των αντιδράσεων του παιδιού στο σχολικό και οικογενειακό χώρο αμέσως ή εμμέσως.
 3. Αρχική διατύπωση διαγνωστικής υπόθεσης.
 4. Συστηματική επιστημονική διερεύνηση της αρχικής υπόθεσης και των αιτιών που την προκάλεσαν.
 5. Διάγνωση και αντίστοιχη θεραπευτική αγωγή.
 6. Συστηματική, βαθμιαία και σφαιρική εφαρμογή της αντίστοιχης προς τη διάγνωση θεραπευτικής αγωγής με την άμεση δική μας εμπλοκή, αλλά και πολλών υποστηρικτικών παραγόντων και μέσων.
 7. Συνεχής και παράλληλη προς τη θεραπευτική αγωγή αξιολόγηση και ανάλυση των πρώτων και μερικών αποτελεσμάτων και εφαρμοζόμενων μέσων ή μεθόδων, ανατροφοδοτήσεις (F.B.) διορθωτικές εμπειρίες.
 8. Τα θετικά ανατροφοδοτικά μηνύματα που μας στέλνει το υποκείμενο και η γενικότερη αξιολόγηση της συμπεριφοράς του δείχνουν ότι η θεραπευτική πέτυχε τους στόχους της σε σημαντικό βαθμό και, επομένως, πλησιάζει το τέλος της. Συνεπώς τη συνεχίζουμε, την ενισχύουμε ή την παγιώνουμε.
 9. Πριν τελειώσει η ειδική σχέση βοήθειας που είχαμε αναπτύξει με το υποκείμενο, καταβάλλεται μέριμνα για τη νέα κοινωνική (σχολική, οικογενειακή κτλ) προσαρμογή του. Οι παράγοντες στήριξης της θεραπευτικής αγωγής, που ασκήθηκε μέσα στους κόλπους του Ψυχοπαιδαγωγικού Κέντρου, θέτουν σε εφαρμογή το κατάλληλο για την περίπτωση πρόγραμμα κοινωνικής και συστηματικής επανένταξης του υποκειμένου.
- Κορμός, τώρα, αυτής της προσέγγισης, είναι, ως γνωστόν, οι απόψεις και τα δεδομένα της Ανθρωπιστικής και Φαινομενολογικής Ψυχολογίας και, κατεξοχήν, του Carl Rogers. Δεν αγνοούμε πως ο Rogers βλέπει και τη θεραπεία ως διαπροσωπική σχέση:

- α. Δύο πρόσωπα, λέει, βρίσκονται σε ψυχολογική επαφή.
- β. Ο πρώτος, που τον ονομάζουμε «πελάτη», βρίσκεται με τον εαυτό του σε κατάσταση ασυμφωνίας, μη συνοχής, είναι ευτραυμάτιστος και αγχωμένος.
- γ. Ο δεύτερος, που θα ορίσουμε ως «θεραπευτή», είναι σε συμφωνία εξωτερική και εσωτερική, είναι ολόκληρος και γνήσιος μέσα στη σχέση.
- δ. Ο θεραπευτής νιώθει μια χωρίς όρους θετική μερίμνα για τον πελάτη.
- ε. Ο θεραπευτής αισθάνεται μια «εμπαθητική» κατανόηση για το εσωτερικό πλαίσιο αναφορών του πελάτη και επιχειρεί να κοινοποιήσει αυτή του την εμπειρία.
- στ. Η κοινοποίηση στον πελάτη της «εμπαθητικής» κατανόησης του θεραπευτή και της, χωρίς προϋποθέσεις, θετικής -εκ μέρους του- αντιμετώπισης, σε κάποιο βαθμό έχει πραγματοποιηθεί, γεγονός που συντελεί αφάνταστα στην έναρξη της διαδικασίας θεραπευτικής αποκατάστασης στον πελάτη.
- Φαντάζομαι ότι δεν διαφωνείτε αν υποστηρίξω, για άλλη μια φορά, πως το πνεύμα και οι στάσεις των πιο πάνω όψεων της ψυχοθεραπευτικής διαδικασίας αποδεικνύονται πολύ αποδοτικές όταν εφαρμόζονται και στον καθαρά παιδαγωγικό χώρο. Τουλάχιστον αυτή είναι η δική μου ερευνητική και εκπαιδευτική εμπειρία, εδώ και στο εξωτερικό. Και αυτή η αρχή ισχύει και για το σχολικό παιδευτικό έργο εφόσον, βεβαίως, δεχθούμε πως και το Σχολείο έχει, όπως προείπαμε, έργο και αποστολή παιδευτικές.
- Ο δάσκαλος είναι παιδαγωγός. Το έργο του στο σχολείο, παρά τις τόσες και τόσες πιέσεις που δέχεται για μεταβολή, δεν έχει -τουλάχιστον μέχρι σήμερα- μεταβληθεί. Επισήμως, οι εισαγωγές στο θεσμικό πλαίσιο του Σχολείου της Γενικής Εκπαίδευσης, δεν παύουν να σημειώνουν ως σκοπούς της την καθολική ανάπτυξη της προσωπικότητας και όχι μόνο τον γραμματισμό. Επομένως, δεν μπορεί και δεν πρέπει ο δάσκαλος να μην έχει εκπαιδευθεί ώστε να είναι σε θέση να λειτουργεί και ως συμβουλευτικός. Υποχρεώνεται από τα πράγματα να αντιμετωπίζει συνεχώς καταστάσεις και προβλήματα που απαιτούν την παιδαγωγική και θεραπευτική-αποκαταστασιακή του παρέμβαση* και αναλόγως με τη δυνατότητά του λειτουργεί άλλοτε μεν «ψυχο-θεραπευτικά», άλλοτε δε ψυχο-διαλυτικά. Γι' αυτό και στο πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών που λειτουργούμε στο Τμήμα μας, στην Πάτρα, προσανατολιζόμαστε και στο επιστημονικο-επαγγελματικό προφίλ (profile) του «Συμβουλευτικού Ψυχοπαιδαγωγού».
- Καταλήγοντας, επανερχόμαστε στο αρχικό ερώτημα. Δηλαδή το συμπέρασμα μας είναι ότι πρόκειται για δυο χωριστούς ρόλους (του συμβουλευτικού και του δασκάλου) που ασκούνται συνήθως από διαφορετικά άτομα. Όμως, το συμβουλευτικό έργο έχει στοιχεία και φάσεις που δεν είναι δυνατό - και πρέπει - να μην ασκούνται και από άλλους συναφείς επαγγελματικούς ρόλους (π.χ. του δασκάλου). Η σχολική παιδευτική πρακτική δείχνει πως το συμβουλευτικό -«θεραπευτικό» έργο:
- α. Χρειάζεται να είναι ασκήσιμο τόσο από τον ειδικό συμβουλευτικό, όσο και από τον εκπαιδευτικό.
- β. Ότι ο δάσκαλος, όντας ψυχο-παιδαγωγός, είναι υποχρεωμένος να δρα και ως συμβουλευτικός, τουλάχιστον σε γενικό επίπεδο στάσεων και συμπεριφορών.
- γ. Ότι η συμβουλευτική διάσταση συνιστά την «καρδιά» του εκπαιδευτικού του έργου και δεν συμφέρει κανένα -αντιθέτως, αποτελεί μέγα λάθος- να απεμπολήσει τη διάσταση αυτή του έργου του.
- δ. Ότι, σε περιπτώσεις που απαιτείται ειδικό ή συνεχές συμβουλευτικό έργο από τον ειδικό συμβουλευτικό, ο δάσκαλος χρειάζεται να λειτουργήσει συμβουλευτικά (προς το παιδί ή - και- τους γονείς του) τόσο στην αρχή της διαδικασίας, όσο και στη συνέχεια για να διευκολύνει και υποστηρίξει το έργο του ειδικού (ψυχολογική - παιδαγωγική υποστήριξη).
- ε. Η ειδική κατάρτιση - ψυχοπαιδαγωγική (και άσκηση), αλλά και ψυχολογική της προσωπικότητας του δασκάλου δεν θα τον βοηθήσει μόνο, στον ορθό χειρισμό των περιπτώσεων, αλλά και στη γνώση και αποδοχή των ορίων της συμβουλευτικής του παρέμβασης, μέσα από το ρόλο του ως δασκάλου.

Ας μην ξεχνούμε, όμως, πως για να γίνουν, λοιπόν, αυτά και να καταστεί ο «Συμβουλευτικός Ψυχοπαιδαγωγός» επιτυχημένος διευκολυντής χρειάζεται ικανοποιητικό θεωρητικό και πρακτικό εξοπλισμό. Είναι, από τα πράγματα, απαραίτητο να διακρίνεται:

Για τον ανθρωπιστικό-κοινωνικό του φιλοσοφικό προσανατολισμό.

Για τη δυνατότητα του να επικοινωνεί και να σχετίζεται εύκολα και επιτυχημένα με τον άνθρωπο και, μάλιστα, με το νέο.

Για τη δυνατότητα του να αντιλαμβάνεται, κατανοεί και αντιμετωπίζει σωστά και σε βάθος το ψυχολογικό ή παιδαγωγικό πρόβλημα του άλλου. Και, τέλος,

για την παιδαγωγική του ικανότητα να κρίνει και να «οδηγεί». Επίσης, όπως προκύπτει μέσα από την ανάλυση του απαιτούμενου έργου, είναι αναγκαίο να διαθέτει τις εξής δυνατότητες:

Του ερευνητή και μελετητή των κοινωνιοψυχολογικών εξελίξεων του νέου ανθρώπου.

Του «ειδικού», που διαθέτει θετική ψυχολογική στάση απέναντι στο συμβουλευόμενο.

Του Σχεσιοδυναμικού λειτουργού που είναι σε θέση:

α. Να δημιουργεί ένα φυσικό, φιλόξενο, αποδεκτικό, άνετο και προπάντων, θετικό ψυχολογικό κλίμα για το συμβουλευόμενο και τη συνάντηση.

β. Να είναι ο εαυτός του, κάθε στιγμή και με οποιοδήποτε κόστος, εφόσον η ποιότητα της παρουσίας του είναι το «κλειδί» των αποτελεσμάτων της συνάντησης.

γ. Να «ακούει» με προσοχή τον άλλον και να τον κατανοεί με οξυδέρκεια και λεπτότητα.

Τέλος, του (αναγνωριζόμενου από το συμβουλευόμενο) «παρόντος» συμβούλου. («Η παρουσία γεννιέται μόνο από το γεγονός πως το Συ γίνεται Παρόν - Buber).

Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού, τ.38-39, Οκτώβριος & Δεκέμβριος 1996, σσ. 102-109

Αλέξανδρος Β. Κοσμόπουλος

“ΕΛΛΗΝΙΚΗ, ΣΧΕΣΙΟΔΥΝΑΜΙΚΗ ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΣΩΠΟΚΕΝΤΡΙΚΟΥ ΜΟΝΤΕΛΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ”

(“Greek, Relation Dynamics Reading of the Person-Centered Model for Counselling”).

Εισαγωγικό

1.0.0. Η ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΗ ΜΑΣ ΚΛΗΡΟΝΟΜΙΑ ΚΑΙ ΤΟ ΠΡΟΣΩΠΟΚΕΝΤΡΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ.

Κατ' αρχήν επιθυμούμε να δηλώσουμε πως όσο γνωρίζουμε περισσότερο τον δημιουργό της Προσωποκεντρικής Προσέγγισης την οποίαν κατ' οικονομία αποκαλούμε “μοντέλο”, και μόνον για τις ανάγκες του παρόντος συνεδρίου- όσο προσεγγίζουμε το έργο και την προσωπικότητά του, τόσο και νιώθουμε να υπάρχει ένα είδος συγγένειας πνευματικής και ψυχολογικής του Έλληνα με τον Rogers. Φαντάζομαι πως συμμερίζονται την εντύπωσή μου αυτή όσοι από τους παρισταμένους έχουν γνωρίσει την προσωπικότητα και το έργο του. Αν δεν μας φαίνεται ως “δικός μας”, μας φαίνεται πολύ γνωστός και οικείος. Ίσως γιατί οι Έλληνες δεν είμαστε τόσο διανοητικοί, και λογικοκρατούμενοι. Ίσως γιατί δίνουμε προτεραιότητα στη ζωή και στην ύπαρξη, όπως κι αυτός. Η κουλτούρα, την οποίαν εισπνέουν φυσικά και αβίαστα από την εποχή του γαλακτισμού τους, εξίσου σχεδόν, γραμματισμένοι και αγράμματοι σε αυτό τον τόπο, έχει ετοιμάσει το έδαφος ώστε να μην είναι δύσκολο να κατανοηθούν και γίνουν αποδεκτές οι βασικές θέσεις που συγκροτούν το Προσωποκεντρικό (“Person Centered”) Μοντέλο εργασίας και ζωής.

Θυμόμαστε πως, κατά τον Αριστοτέλη, οι Έλληνες χαρακτηρίζονται από μια μεσότητα, που δεν είναι ανεξάρτητη από τη θέση που έχει η Ελλάδα, ανάμεσα σε Ανατολή και Δύση. Είτε συμφωνούμε είτε διαφωνούμε με τα λεγόμενα του μεγάλου προγόνου μας θεωρούμαστε πως δεν υιοθετούμε εντελώς το δυτικό τρόπο σκέψης και δράσης, πως εκτιμούμε την ανατολική στάση ζωής και σκέψη, αλλά όχι απολύτως πως εκτιμούμε το “μέτρο”, αλλά ποτέ δεν το τηρούμε. Είμαστε πολίτες που θαυμάζουν την οργάνωση της εργασίας και της ζωής στη Δύση, αλλά με τίποτα δεν θα θέλαμε να χάσουμε το ερωτικό και διονυσιακό στοιχείο του χαρακτήρα μας, τα οποία επηρεάζουν πιθανώς αρνητικά συγκεκριμένες εργασιακές μας αποδόσεις, πλην όμως ανταποκρίνονται- ταυτόχρονα- στην καθολική πρόταξη των αξιών της ζωής και της ελευθερίας. Έχουμε, τέλος, μεταφυσικές ανησυχίες, βλέπομε το θάνατο αποκρουστικό και ξένο, αλλά και ερωτοτροπούμε μαζί του απηφώνοντας τη ζωή που λατρεύουμε.

Όλα αυτά- και χίλια δυο άλλα που δεν αναφέρονται εδώ σήμερα- και τα οποία μαρτυρούν τις αντιφάσεις ή τη συνθετότητα που παρατηρείται στην ψυχολογία του Έλληνα, μας φέρνουν αρκετά κοντά στον Rogers γιατί κι αυτός διέκρινε από νωρίς την πολυσυνθετότητα της ψυχολογίας του κάθε ανθρώπου και δεν δέχτηκε να την κατατάξει σε κατηγορίες υγείας ή ασθένειας.

Όλη η προσπάθεια του Αμερικανού ψυχοθεραπευτή και δημιουργού της Προσωποκεντρικής Προσέγγισης (Person Centered Approach) Carl R. Rogers ακούγεται στα αυτιά μας σαν προμηθειική κραυγή απελευθέρωσης, του εαυτού του και του συνανθρώπου, από πνευματικές δεσμεύσεις. Ο Rogers έκανε ένα κίνημα για τη διάσωση της ανθρωπιάς και της ελευθερίας κατά την άσκηση της Ψυχολογίας και των Επιστημών του Ανθρώπου, γενικότερα. Ήταν ένας φιλοσοφημένος κλινικός ψυχολόγος, ένας αυστηρός πανεπιστημιακός ερευνητής, που στο δρόμο αντιλήφθηκε πως η θεωρία του ασκούσε κι ευεργετική επίδραση σε τομείς πολύ πιο πέρα από την ψυχοθεραπεία, την παιδαγωγική κλπ. Δίκαια, λοιπόν, το έργο του το υποδέχθηκαν με σεβασμό και ανακούφιση τόσο οι ειδικοί, όσο και οι μη ειδικοί σε όλο τον πλανήτη.

Όντας, λοιπόν, αυτό που είμαστε οι Έλληνες, διαβάζουμε τον Ρότζερς, τον σεβόμαστε, αλλά, φυσικό είναι, νομίζουμε, να τον κατανοούμε μέσα από τα στοιχεία της ψυχολογίας και κουλτούρας μας.

Ακόμη χρειάζεται πιθανώς να υπογραμμίσουμε πως αυτό που επιχειρούμε σήμερα δεν είναι παρά απλή “ανάγνωση” του υπάρχοντος προσωποκεντρικού μοντέλου Συμβουλευτικής του Carl Rogers και όχι, ασφαλώς, μια νέα δημιουργία Δεν πρόκειται για σχεσιοδυναμική και ελληνική

θεώρησή του, αλλά για ανάγνωσή του. Με τη χρήση της λέξης “ανάγνωση” έχουμε την αίσθηση πως μεταφέρουμε στον ενημερωμένο σύνεδρο τον εμπράγματο σεβασμό μας στο δημιουργό, καθώς και την ικανοποίηση που νιώθουμε για την επάρκεια του προσωποκεντρικού τρόπου προσέγγισης, που πάλι για λόγους συντομίας ονομάζουμε μοντέλο.

Είμαστε πάρα πολύ επιφυλακτικοί όχι μόνο στη δημιουργία, αλλά και απλά στην υιοθέτηση σχετικών νεωτεριστικών προσθηκών. Παίρνουμε απόσταση από τέτοιες ενέργειες επειδή, συχνότατα, αν όχι πάντοτε- κατά την άποψή μας, ασφαλώς- οι συγκεκριμένοι νεωτερισμοί αποκλίνουν από την κεντρική θεωρία- μάνα και την παραμορφώνουν.

Η δική μας, λοιπόν, προσπάθεια δεν είναι παρά καινούργια ανάγνωση του υπάρχοντος, και μάλιστα “ελληνική” και δη “σχεσιοδυναμική”. Δηλαδή προσπαθούμε να πούμε πώς κάποιος, που η ανθρωπιστική παιδεία που δέχθηκε, όπως και η ζωή του στον τόπο αυτό είναι επηρεασμένες από την ελληνική και χριστιανική κληρονομιά, χωρίς σχεδόν να το καταλαβαίνει, (θυμίζουμε πως κατά τον Ισοκράτη “Έλληνες εισί οι της ημετέρας παιδεύσεως μετέχοντες”), πώς, λοιπόν, αυτός διαβάσει και καταλαβαίνει τον Rogers και, ακόμη γιατί τον θεωρεί τόσο κοντινό μας, σχεδόν διαχρονικό κάτοικο τούτης της γωνιάς της γης. Και ακόμη, πώς ένας δημιουργός και δια βίου μελετητής της Σχεσιοδυναμικής προσέγγισης, της προσέγγισης- με ελάχιστα λόγια- που στηρίζει όλη τη δυναμική της στην ποιότητα των αναπτυσσόμενων σχέσεων, πώς, λοιπόν, ο σχεσιοδυναμικός αντιλαμβάνεται το προσωποκεντρικό μοντέλο θεραπείας, τι διαβάσει κάτω από τις γραμμές του. Και προσθέτουμε κάτι που οπωσδήποτε δεν πρέπει να διαχωριστεί: πώς το εφαρμόζει. Διότι, κατά την εφαρμογή στη συμβουλευτική-ψυχοθεραπευτική πράξη αυτής, της σχεσιοδυναμικής και ελληνικής ανάγνωσης, είδαμε πως είναι ωφέλιμη και συνάμα πιστή στο ροτζεριανό πρότυπο, ενώ ταυτόχρονα του δίνει βάθος. Πιστεύουμε πως αν μπορούσε ο Rogers να εκφράσει την αληθινή άποψή του, δεν θα είχε αντίρρηση, θα χαιρόταν. Και είδαμε, επίσης- μέσα από την εμπειρία των συμβουλευτικού-ψυχοθεραπευτικού περιεχομένου σεμιναρίων ή εργαστηρίων- που το “Εργαστήριο Σχεσιοδυναμικής Παιδαγωγικής του Πανεπ/μίου Πατρών” κατά καιρούς έχει οργανώσει και εμψυχώσει, πως η ανάγνωση αυτή ενισχύει την αποτελεσματικότητα, ιδιαίτερα στον τομέα της πρόληψης. Και τούτο διότι υπάρχουν σοβαρές ενδείξεις πως, μια ανάλογη ανάπτυξη του προσωποκεντρικού μοντέλου σε βάθος αυξάνει την ορθοπαιδαγωγική ισχύ του, καθώς και τη θεραπευτική αποκαταστάσεως του προσώπου σε πολλούς συμβουλευόμενους, τουλάχιστον στην Ελλάδα όπου έχει εφαρμοστεί. Μετρήσεις ακριβείς δεν έχουν γίνει μέχρι σήμερα, εφόσον, όπως είπαμε, δεν πρόκειται για διαφοροποίηση, αλλά για ανάπτυξη σε βάθος του μοντέλου και, εφόσον, δεν είναι εύκολο να δημιουργηθούν σήμερα τα κατάλληλα εργαλεία για να μετρούν τα στοιχεία ανάγνωσης χωριστά από τα στοιχεία του Person Centered μοντέλου.

Πιστεύουμε πως η εφαρμογή των απόψεων αυτών στο χώρο της εκπαίδευσης του υποψήφιου, αλλά και του εν ενεργεία εκπαιδευτικού είτε για την αναθεώρηση και βελτίωση του τρόπου εργασίας του είτε για την ψυχολογική υποστήριξή του, συνιστά πρόταση και τέχνη ζωής και, ως τέτοια συνιστά ουσιώδη πρόληψη. Αυτή είναι η εμπειρία μιας ζωής και αυτήν την εμπειρία σας καταθέτουμε υπό τη μορφή πάλι θεωρητικού λόγου. Θα χαρούμε ασφαλώς αν, μετά το τέλος της εισήγησής μας, αναγνωρίσετε κι εσείς δύο πράγματα : α) την ωφελιμότητα της ελληνικής και σχεσιοδυναμικής ανάγνωσης του μοντέλου και β) τον απαλό, ταιριαστό στο πρότυπο και μη παραποιητικό χαρακτήρα των προτάσεών μας.

Βασικά δουλέψαμε σε όλα μας τα εργαστήρια, σεμινάρια, encounter groups, marathon groups με εκπαιδευτικούς και με φοιτητές στα τριάντα και πλέον χρόνια της πανεπιστημιακής μας καριέρας, σύμφωνα με το προσωποκεντρικό μοντέλο του Rogers. Όμως, όντας φορέας ενός συγκεκριμένου πολιτιστικού περιβάλλοντος και της Σχεσιοδυναμικής, φυσικό είναι να λειτουργούμε και μέσα από αυτά τα δυο στοιχεία της ταυτότητας μας. Έχουμε, λοιπόν, τη γνώμη πως αυτά τα δυο στοιχεία είναι χρήσιμα και αυτό θέλουμε να σας πούμε. Δεν αλλοιώνουμε την πρωτότυπη διδασκαλία, είμαστε προσωποκεντρικοί και μη-κατευθυντικοί. Πιστεύουμε, πράγματι, πως το Προσωποκεντρικό μοντέλο ενισχύεται και βαθαιίνει με την εν λόγω “ανάγνωση”, ενώ διασώζεται η ροτζεριανή, ας πούμε, ορθοδοξία..

Δηλαδή, θεωρούμε κι εμείς τη συμβουλευτική, ψυχοθεραπευτική και παιδαγωγική εργασία ως βίωση και εξέλιξη μιας άλλης και νέας ποιότητας σχέσης, κατά την οποία ασκούν σημαντικότερη

επίδραση η αυτοσυνέπεια (self-consistency) και η συμφωνία του θεραπευτή με την εμπειρία που δοκιμάζει ο εαυτός του (congruence), η δημιουργία αποδεκτικού (acceptance) και χωρίς όρους θετικού κλίματος (unconditional positive regard), η ακριβής εμπαιθητική κατανόηση και ενσυναίσθηση του άλλου (empathy) κλπ. Δίνουμε όμως σαφέστερο περιεχόμενο στους όρους και στις έννοιες που λειτουργούν, όπως π.χ. στις έννοιες (και στις αντίστοιχες πρακτικές) της “σχέσης”, των “προσώπων” κ.ά. Και πιστεύουμε πως εφαρμοζόμενα αυτά, ιδιαίτερα στον συμβουλευτικό και εκπαιδευτικό χώρο που γνωρίζουμε καλύτερα, συνιστούν σημαντικότερη αλλαγή, συνιστούν ΠΡΟΛΗΨΗ, εφόσον αποτελούν υγιεινό και φιλοσοφημένο τρόπο ζωής, γεγονός ευεργετικό για κάθε κοινωνία στην οποία αφορά.

Πριν κλείσουμε το πρώτο μέρος της εισήγησής μας χρειάζεται, νομίζουμε, να διασαφηνιστεί ποια είναι για μας η ουσία της Προσωποκεντρικής Προσέγγισης του Carl Rogers.

Πιστεύουμε, λοιπόν, πως είναι πάνω απ' όλα Ψυχοθεραπεία και Συμβουλευτική της εμπιστοσύνης τόσο στο πρόσωπο του συμβουλευόμενου, όσο και στις οργανισμικές αναπτυξιακές τάσεις και ανάγκες κάθε ανθρώπου, οι οποίες και ζητούν ικανοποίηση.

Αυτό γίνεται μέσα από την πίστη πως δεν γνωρίζει ο σύμβουλος πώς να βοηθήσει τον συμβουλευόμενο. Πρόκειται για συνειδητή και όχι σωκρατική προσποίηση της άγνοιας. Δεν γνωρίζει ο σύμβουλος, αλλά μόνο ο συμβουλευόμενος γνωρίζει τι ακριβώς χρειάζεται. Αυτός που ζει το πρόβλημά του και ο οποίος, όταν αισθάνεται άνετα και αποδεκτός κατά τη συνάντησή-χάρη στη διευκολυντική μου συμπεριφορά- μπορεί να με “οδηγήσει” πού και πώς να τον “οδηγήσω”. Επομένως, η μη-κατευθυντικότητα αποτελεί την ουσία του ροτζεριανού μοντέλου και το πρώτο του γνώρισμα. Αυτό σημαίνει: Δεν θέλουμε να αλλάξουμε τον άλλον. Εμπιστευόμαστε αυτό που είναι στην ουσία του, επιδιώκουμε να τον βοηθήσουμε, ώστε να αποκατασταθεί η υγιής λειτουργία του μέσα σε αυτό που είναι ως πρόσωπο, και όχι έξω από αυτό ή σε αντίθεση με αυτό. Θέλουμε με τη συμπεριφορά μας να του επιτρέψουμε να εκφραστεί κι εμείς να τον ακούσουμε με πίστη και προσοχή, να βρούμε- μέσα από την επαφή- το μίτο, για να τον βοηθήσουμε να μη χαθεί άλλο στους δαιδαλώδεις λαβυρίθους της ψυχής του, αλλά, αντιθέτως, να ξαναβρεί το δρόμο της υγείας και της ανάπτυξης. Και ποιος είναι ο τρόπος;

Η δημιουργία διαπροσωπικής, ειλικρινούς, ζεστής και καθόλου επιτιμητικής ή και αξιολογικής σχέσης με τον άλλον, σχέσης, όπου τον ακούμε και τον κατανοούμε όπως είναι. Όπου, τουλάχιστον, προσπαθούμε να είμαστε έτσι.

Με την αναφορά του τρόπου περάσαμε ήδη στο δεύτερο κύριο γνώρισμα του μοντέλου που είναι η επαναστατική θεώρηση της ψυχοθεραπείας ως διαπροσωπικής σχέσης. Με αυτή του την ενέργεια ο Rogers τόνισε, επιπλέον, τη σημασία της σχέσης με τον θεραπευτή- σύμβουλο και, ακόμη -στα τελευταία ιδίως γραπτά του- αποδέχθηκε την κρισιμότητα της ποιοτικής παρουσίας του θεραπευτή και συμβούλου ως προσώπου.

Νομίζουμε πως ήταν πολύ τολμηρή κουβέντα αυτή του Rogers: η θεραπεία δεν είναι παρά μια διαπροσωπική σχέση που από την ποιότητά της και μόνο εξαρτάται το αποτέλεσμα. Τολμηρή κουβέντα σε ιδιαίτερα δυσμενή εποχή. Εποχή κατά την οποία ο κόσμος των ψυχιάτρων μονοπωλούσε στις ΗΠΑ την αρμοδιότητα χειρισμού των θεμάτων ψυχικής υγείας, εποχή κατά την οποία αρκετοί κλάδοι της Ψυχολογίας ήσαν ανύπαρκτοι λ.χ. η Κλινική Ψυχολογία, η Συμβουλευτική...και προπάντων εποχή κατά την οποία η ίδια η Ψυχολογία, για να μπορέσει να επιβιώσει ως ακαδημαϊκό αντικείμενο δεν δεχόταν να υιοθετήσει με τίποτε προσεγγίσεις, οι οποίες δεν ήσαν πειραματικές ή σκληρά μπιχεβιοριστικές. Και αυτά συνέβαιναν περισσότερο στις Ηνωμένες Πολιτείες. Στην Ευρώπη κυριαρχούσαν, τον ίδιο καιρό, στην Ψυχολογία οι λογικές της Psychologie Operationnelle του Jean Piaget και η Ψυχανάλυση του S. Freud και των επιγόνων του.

Μέσα σε αυτό το αρχικά εχθρικό περιβάλλον εργάστηκε ο Carl Rogers, ως πανεπιστημιακός και ως ψυχοθεραπευτής, από το 1940 μέχρι το τέλος της ζωής του (στα 1987). Πώς κατάφερε να επιβληθεί, να αναδειχθεί σε πρόεδρο της Αμερικάνικης Ψυχολογικής Εταιρείας, να λάβει τιμητικές διακρίσεις και βραβεία, να γνωρίσει το έργο του παγκόσμια απήχηση και κυκλοφορία σε εκατοντάδες χιλιάδες αντίτυπα; Ασφαλώς, νομίζουμε, - (η άποψή μας φαίνεται στο βιβλίο μας για τον Rogers, που μαζί με το νεαρό συνεργάτη κ. Μουλαδούδη, δημοσιεύουμε λίαν προσεχώς)- με το όπλο της πρωτότυπης, ακριβούς (και όχι μόνον, υπό το πρίσμα της εποχής) έρευνας κι επιστημονικής εργασίας του ίδιου και των μαθητών του, της αδιάκοπης θεραπευτικής επαφής του

με τους πελάτες του, αλλά και της σθεναρής εμμονής του στις αρχές και στις πεποιθήσεις του, τόσο στις ΗΠΑ, όσο και στην Ευρώπη.

2.0.0. Ελληνική και Σχεσιοδυναμική ανάγνωση.

Όταν κάποιος εκπαιδευμένος και αναγνωρισμένος συνεργάτης του “Εργαστηρίου Σχεσιοδυναμικής Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Πατρών” δουλεύει με μια ομάδα ή και ένα άτομο, μένει πιστός στη ροτζεριανή παρακαταθήκη, αλλά ως “σχεσιοδυναμικός”. Δηλαδή, ασκεί την προσωποκεντρική προσέγγιση, αλλά επεκτείνει και δίνει βάθος στις έννοιες -κλειδιά που χρησιμοποιεί ή που μέσα τους λειτουργεί.

Μέσα από μια μικρή, δειγματοληπτική μάλλον περιήγηση σε έννοιες- σημαδούρες, που χαρακτηρίζουν τη Σχεσιοδυναμική, προσπαθούμε να απαντήσουμε στα ερωτήματα που δημιουργεί ο τίτλος του θέματος. Αυτές, λοιπόν, τις έννοιες και πάντα σε συνάρτηση με τις αντίστοιχες ή σχετικές στον Rogers- θα προσπαθήσουμε να δούμε κάτω από το φως της πολιτιστικής μας κληρονομιάς.

I. Η μη-κατευθυντικότητα [The non-directiveness]

Πιστεύουμε πως η μη-κατευθυντικότητα είναι απαραίτατος Νόμος και Χρυσός Κανόνας της Προσωποκεντρικής Σχολής και πως οφείλουμε να τον ακολουθούμε χωρίς παρεκκλίσεις. Αλλ' όμως η τήρηση αυτή αναδύεται μέσα από την όλη στάση και συμπεριφορά μας και όχι μόνο μέσα από τη στενή και σχολαστική ανάλυση των λεπτομερειών κάθε στιγμής της συνεδρίας. Υπογραμμίζουμε την ανάγκη να είναι ο σύμβουλος κατ' ουσίαν μη-κατευθυντικός και όχι “τύποις”.

Η τήρηση των στάσεων του Rogers αποτελεί για τον συμβουλευτικό όρο *sine qua non*, αλλά ...μέσα στο φως της διάκρισης καταστάσεων και της εμπραθητικής κατανόησης και αγάπης του άλλου. Υπάρχουν π.χ. περιπτώσεις που είναι πιθανό να αντιληφθεί ο σύμβουλος, ο οποίος ασφαλώς εμμένει στη μη-κατευθυντική αρχή και στάση, πως μια αυστηρή ουδετερότητα θα ήταν “εγκληματική” για την εξελικτική φάση που βρίσκεται ο συμβουλευόμενος. Και πως, αντιθέτως, μια διακριτική κι έμμεση παρώθησή του (εκ μέρους του συμβούλου) στο να μη διστάζει άλλο πια, αλλά να αδράξει (ο συμβουλευόμενος) με θάρρος και πίστη τη φλόγα- που μόλις ανακάλυψε μέσα του (χάρη στη συμβουλευτική ή ψυχοθεραπεία)- της προσωπικής του ύπαρξης και ροής, θα αποδεικνυόταν μέσα στο χρόνο παρώθηση επαναφοράς και αποκατάστασης του προσώπου και διόλου αλλοτριωτική παρέμβαση.

Το πρόβλημα που εδώ τίθεται είναι πώς θα καταφέρει να διακρίνει κάθε φορά αν μια τέτοια συμπεριφορά τη ζητεί πράγματι το συμφέρον της προσωπικής ανάπτυξης του συμβουλευόμενου και πως η εκ μέρους του (του συμβούλου) επιλογή δεν αποτελεί εκλογίκευση δικών του και μόνο τάσεων ή πεποιθήσεων ; Υπάρχει άλλος τρόπος από μια “εποπτεία” που επιβεβαιώνει την προωθημένη αυτογνωσία και congruence του συμβούλου και από την επιστημονική παρατήρηση και αξιολόγηση της δουλειάς του;

II. Η Σχέση. [The relationship]

Αυτή η έννοια και πραγματικότητα έγινε ο θεμέλιος λίθος της Σχεσιοδυναμικής Θεωρίας και, ως εκ τούτου, φυσικό νομίζουμε είναι να έχει αποκτήσει ειδικό βάρος και πιο συγκεκριμένο περιεχόμενο, σαφέστερο από αυτό που έχει στον Rogers.

Η “σχέση”, έννοια περί την οποία στρέφεται η συμβουλευτική και παιδαγωγική μας εργασία, δεν ταυτίζεται με αυτό που από τους Γερμανούς ανθρωπολόγους επικράτησε να αποκαλείται “συνάντηση” και οπωσδήποτε δεν εμπεριέχεται στην “επικοινωνία”, αλλά ισχύει το αντίστροφο. Δηλώνει κατ' αρχήν, την από κοινού με τον άλλον κατοχή, καλύτερα το μοίρασμα ενός “τόπου” γνώσης βαθιάς και συναισθητικής αλληλοπεριχώρησης και ο οποίος, ασφαλώς, λειτουργεί ως πλαίσιο αναφοράς. Ο “τόπος” αυτός, σε συναισθηματικο-νοητικό επίπεδο είναι, για όσους μοιράζονται τη “σχέση”, έδρα κοινών- ή πολύ συγγενών- αναφορών και εκφράζει το “σημασιολογικό πλαίσιο αναφοράς”, που χωρίς την ανάπτυξή του δεν είναι δυνατή και η ανάπτυξη της σχέσης.

Το περιεχόμενο του τόπου: Σε συναισθηματικο-διανοητικό επίπεδο είναι “τόπος” πολλών και αλληλοπλεκόμενων αναφορών, αναγνώσιμος, αποκωδικοποιήσιμος και ερμηνεύσιμος από τους εν σχέσει, κατά τρόπο όχι ασφαλώς ταυτόσημο αλλά σχετικό, συγγενή. Αυτός ο “τόπος” παραμένει “παρών” και “ζωντανός”, δυναμικός και παρεμβαίνων στην επικοινωνία των εμπλεκόμενων ατόμων. Το σχεσιακό πλαίσιο αναφοράς, που στα πρώτα στάδια της διαπροσωπικής επικοινωνίας είναι φυσικό να διερευνάται διαρκώς και να αποκωδικοποιείται, τώρα επεκτείνεται από μόνο του,

συνεχώς και περισσότερο και συμβάλλει στην ανάπτυξη και εμβάθυνσή της.

Είμαστε σε σχέση με τον συμβουλευόμενο, σημαίνει πως μοιραζόμαστε κοινό ψυχοπνευματικό χώρο, τον “τόπο”- όπου δρουν οι εν σχέσει δυναμικές, ανάμεσα στον σύμβουλο και συμβουλευόμενο - και δεν έχουμε απλώς δημιουργήσει ένα καλό κλίμα, προκειμένου να κάνει ο συμβουλευόμενος σε αυτό ό,τι εμείς προσδοκάμε.

Επειδή, λοιπόν δεν τον γνωρίζουμε ως ιδιαίτερο πρόσωπο, ίσως και δεν αποδεχόμαστε εκείνον που έρχεται να ζητήσει τη βοήθειά μας, δεν καταφεύγουμε σε προκατασκευασμένα γνωστικά ή (και) ιδεολογικά σχήματα για να προβούμε σε διάγνωση συγκριτικά, και ερχόμαστε σε σχέση μαζί του. Πιστεύουμε πως δεν ξέρουμε αυτό που αληθινά συμβαίνει στο συγκεκριμένο πρόσωπο και το κρυμμένο πρόβλημά του, (“ετεήι ουδέν ίδμεν, εν βυθώι γαρ η αλήθεια” θα έλεγε ο Δημόκριτος, και, γ' αυτό, χρειάζεται να έλθουμε σε σχέση σπουδής (και ζωής;) μαζί του, προκειμένου να αντιληφθούμε το πώς και το γιατί των τάσεων και πράξεών του.

Δηλαδή, ενώ, στη Σχεσιοδυναμική η δημιουργία της σχέσης είναι περισσότερο αυτοσκοπός, χρησιμοποιείται και σ' αυτήν- όπως και στον Rogers- η σχέση και ως γέφυρα, ως μέσο για κάτι. Πιστεύουμε πως δεν γνωρίζουμε πώς να βοηθήσουμε τον άλλον όταν δεν είμαστε (εμείς οι σύμβουλοι, στην συγκεκριμένη περίπτωση) σε σχέση με αυτόν τον συγκεκριμένο. Από την εποχή ήδη του Pestalozzi και άλλων φωτισμένων παιδαγωγών ή φιλοσόφων, είχε επισημανθεί η σημασία της διανθρώπινης και ιδιαίτερα της παιδαγωγικής σχέσης.

Σύμφωνα με τα προηγούμενα, ο σύμβουλος ή ο παιδαγωγός, έρχεται σε σχέση και σύνδεση με το κάθε τι, προκειμένου να νιώσει την κατάστασή του και αντιληφθεί το μορφωτικό ή συμβουλευτικό αίτημα του άλλου. Δεν παρεμβαίνει, αλλά εμπιστεύεται στον ίδιο τη δημιουργία του δικού του σχεδίου εργασίας και προόδου. Ή, εφόσον ο συμβουλευόμενος δεν είναι ακόμη ώριμος ή ικανός γι' αυτό, είτε τον περιμένει είτε τον προκαλεί (η μεταξύ τους σχεσιο-δυναμική θα αποφασίσει). Τον διευκολύνει και ασκεί εποπτεία, εφόσον πράγματι τη χρειάζεται και την επιθυμεί, στην οργάνωση και εφαρμογή του μαθησιακού ή αναπτυξιακού του σχεδίου.

Πιο συγκεκριμένα, έρχομαι σε σχέση, κατά τη σχεσιοδυναμική διαδικασία, σημαίνει πως προσεγγίζω τον ενδιαφερόμενο σε ευκαιρίες που παρέχουν δυνατότητες μιας κάποιας αυτο-αποκάλυψης και γνωριμίας. Προχωράμε μέχρι εκεί που είναι δυνατό και για τους δυο μας, προχωράμε οι σύμβουλοι απαλά, μη παρεμβατικά ή εκφοβιστικά και σιγά-σιγά. Επιδιώκομε, δηλαδή, να νιώσει ο συμβουλευόμενος, χάρη στην προ-θεραπευτική του εμπειρία, πως ο σύμβουλος διάκειται θετικά απέναντί του και, επομένως, πως μπορεί να τον εμπιστευθεί ως ειδικό και ως πρόσωπο και να αντιληφθεί τη σχέση του ζεστή, σε ανθρώπινο επίπεδο, και υποστηρικτική.

Κατά την προσεγγιστική μας κίνηση προσέχουμε να μην χάσουμε ή αποβάλουμε τα δικά μας (ταυτότητα, ρόλους). Αλίμονο αν συμβεί. Όμως, αφού αποκτήσουμε τις αναγκαίες γνώσεις σε υψηλό και απαιτητικό επίπεδο μέσα από τις σπουδές μας, πρέπει ψυχολογικά να “ταξιδέψουμε”, να φύγουμε από τα στοιχεία μας αυτά. Πρέπει να μπορούμε να απόσχουμε προς καιρόν- από τους πιθανούς γνωστικούς μας εγκλωβισμούς και να δώσουμε προτεραιότητα στην εμπειρία, στη δική μας εμπειρία και αίσθηση της πραγματικότητας. Και τότε, ίσως, να είμαστε έτοιμοι “ξένον τόκον ιδόντες ξενωθώμεν του κόσμου”, ξενωθώμεν εαυτού (χωρίς να τον προδώσουμε) και των ατομικών μας προκατασκευασμένων αντιλήψεων και στάσεων και “εξέλθωμεν εις συνάντησιν αυτού”, σε “συνάντηση” του άλλου, του συγκεκριμένου, αλλά και σε “συνάντηση” του καινούργιου, του διαφορετικού, που, από τη φύση του, μπορεί να αποδειχτεί διαταρακτικό γεγονός για μας. Να προσεγγίσουμε τον συμβουλευόμενο, να τον αφουκρασθούμε να τον γνωρίσουμε σε διαπροσωπική ευκαιρία (ως πρόσωπο-θεραπευτής, ως πρόσωπο-θεραπευόμενος), χωρίς να εγκλωβιζόμαστε στους ρόλους μας και στα πρίσματα θεώρησης που επιβάλλονται από αυτούς, χωρίς να παρασυρόμαστε από το εκ των πραγμάτων ανώτερο status μας και την συνακόλουθη πολλάκις κριτική συμπεριφορά και στάση ή την πιθανή αντίληψη του θεραπευόμενου ή συμβουλευόμενου γι' αυτήν. Αφού περάσουμε κάποια φάση αμοιβαίου συγκρατημού έρχεται κάποτε η στιγμή όπου και οι δυο “αφηνόμαστε” (για κάποιο διάστημα) να κολυμπήσουμε στον ποταμό της σχέσης...

Στηρίζονται πολλά στη δημιουργία μιας καλής σχέσης. Και η επιτυχημένη ενεργοποίηση των θεραπευτικών στάσεων του Rogers εγγυάται το αποτέλεσμα. Μόνον που, επιπλέον, η Σχεσιοδυναμική επισημαίνει τον κίνδυνο κάθε “καλή” σχέση να μην είναι πάντοτε και υγιής, ευεργετική, αποδοτική στο είδος της. Φωτίζει δηλαδή τις ροτζεριανές θεραπευτικές στάσεις με

ψυχαναλυτικό, κυρίως, φως ώστε σε εκπαιδευτικό περισσότερο πλαίσιο, π.χ. στην εποπτεία- ο κίνδυνος μη-γνησιότητας της σχέσης να καταδειχθεί. Και αυτό γίνεται διακριτικά, με πολλή λεπτότητα και χωρίς να φύγουμε καν από τον διευκολυντικό μας ρόλο (θα λέγαμε σχηματικά το ρόλο του “δεύτερου βιολιού” που επιλέξαμε να ασκούμε).

Μια τέτοια βαθυψυχολογική κάθαρση και ψυχοπνευματική στήριξη του συμβούλου, πιστεύουμε, πως χρειάζεται, εφόσον η σχεσιοδυναμική θεώρηση των πραγμάτων, έχει αρνηθεί την χρήση πολλών “κατά συνθήκη” μέτρων που χρησιμοποιούνται σε αρκετές ψυχοθεραπευτικές σχολές. Η θεραπευτική σχέση, χτίζεται κατ' αρχήν εδώ μέσα από την απροκατάληπτη και με γνησιότητα παρουσίας κίνηση του εκπαιδευτή (συμβούλου ή θεραπευτή) για ολόπλευρη επαφή και ακριβή αίσθηση της εκλυόμενης ενέργειας και της προκαλούμενης αντιστοίχως δυναμικής στην υπάρχουσα σχεσιακή πραγματικότητα. Ας μας επιτραπεί, στο σημείο αυτό, μια μικρή παρένθεση, προκειμένου να γίνει σαφέστερο το β' σκέλος της λέξης “Σχεσιο-δυναμική”: Θυμίζουμε πως κατεξοχήν η Σχεσιοδυναμική, επαφίεται και χρησιμοποιεί την εκλυόμενη στη σχέση δυναμική ενέργεια. Η “δυναμική των ρευστών” θα λέγαμε πως αρκετά την εικονίζει. Δεν υπάρχουν στη συμβουλευτική και παιδαγωγική σχέση απόλυτης ισχύος νόμοι και συγκεκριμένοι, εκ των προτέρων καθορισμένοι και άκαμπτοι (rigid) κανόνες, αλλά μόνο πηγαιά προκύπτοντες ή προβαλλόμενοι, μέσα από τη δυναμική της διαλεκτικής των προσώπων που έχει αναπτυχθεί, και επιβαλλόμενοι μετά αμοιβαία συμφωνία και των δύο μετεχόντων στη σχέση... Αντιθέτως, υπάρχουν π ρ ο θ έ σ ε ι ς και α ρ χ έ ς (επιστημονικής θεωρίας και συμβουλευτικής δεοντολογίας). Να δυο παραδείγματα: Για τις Προθέσεις και σκοπούς: Θέλω ανυστερόβουλα να τον βοηθήσω να λευτερωθεί, θεραπευτεί και αναπτυχθεί σε αυτόνομο και ώριμο άτομο, να αποκατασταθεί “σε πρόσωπο που πλήρως λειτουργεί”, με επάρκεια και ψυχική υγεία. Για τις αρχές: Ουσιαστικός σεβασμός του άλλου, δημοκρατικότητα, ανάπτυξη του προσώπου και όχι αδιαφανής χειρισμός του (manipulation).

Επανερχόμενοι, μετά την αναγκαία παρένθεση στα προηγούμενα, τονίζουμε πως η καλή και παραγωγική συμβουλευτική σχέση, στη συνέχεια, αναπτύσσεται με την αποδοχή της διαφορετικότητάς του άλλου, με την ειλικρινή και θετική διάθεση “εμπαθητικής” κατανόησής του-γεγονός που επιτρέπει σε αυτόν την ανάδειξη και έκφραση των αναπτυξιακών και δημιουργικών του τάσεων και δυνατοτήτων και φέρνει τη συμφιλίωση με τον εαυτό και την ειρηνική αυτό-αποδοχή του. Από εδώ και πέρα εκδιπλώνονται αβίαστα οι υπαρξιακές τάσεις ανάπτυξης και ολοκλήρωσής του, συνήθως μέσα από μια μορφωτική (υπό γενικότερη έννοια) δίψα που, τώρα πλέον, ανταποκρίνεται στις καθαρά προσωπικές του ανάγκες.

III. Σχέση προσώπων [R. of the Persons]

Η συμβουλευτική διαδικασία έχει ως πρωταγωνιστές της δύο πρόσωπα, τον σύμβουλο και τον συμβουλευόμενο. Η εξέλιξη της διαδικασίας και η αποτελεσματικότητά της, όπως γνωρίζουμε, εξαρτάται τα μέγιστα από το ρόλο του συμβούλου. Και κινητήριος μοχλός του ρόλου δεν είναι τόσο οι γνώσεις και οι δεξιότητές του συμβούλου που, ασφαλώς, διατηρούν τη μεγάλη σπουδαιότητά τους-όσο η απελευθέρωση, η συνοχή, ή ωριμότητα η αγαπητική διάθεση του ίδιου του συμβούλου ως αναπτυγμένου και δρώντος προσώπου.

Η έννοια, λοιπόν, του “προσώπου”, όπως μας δόθηκε η ευκαιρία και άλλη φορά να πούμε, περιλαμβάνει κατ' αρχήν όσα στοιχεία τού έχουν αποδοθεί από μεγάλους ψυχολόγους, κυρίως της Ψυχαναλυτικής σχολής, καθώς και από τα φιλοσοφικο-φαινομενολογικά κινήματα των μέσων του 20ού αιώνα στη Γαλλία. Ιδιαίτερως περιλαμβάνει τα χαρακτηριστικά που του αποδίδονται από την Ανθρωπιστική και Φαινομενολογική Ψυχολογική Σχολή των ΗΠΑ (Maslow, Rogers).

Σκέφτεται, βεβαίως, κανείς πως και η έννοια του “fully functioning person” του C. Rogers δεν ταυτίζεται απολύτως με αυτό που στην κληρονομιά μας θεωρείται ως “πρόσωπο”, αλλά κάπως διαφορετικά, και συγκεκριμένα με την έννοια του “πλήρως λειτουργούντος ατόμου”!

Θα λέγαμε πως εμπειρίες αιώνων στην Ελλάδα (δεν ξεχνάμε λ.χ., πως η ατομική ύπαρξη, ως έννοια και πολιτικό δικαίωμα, βιώνονταν ανέκαθεν σ' αυτό τον τόπο και, πιθανώς, καθ' υπερβολήν βοηθούν τον σημερινό Έλληνα που υπηρετεί τις “Επιστήμες του Ανθρώπου” (“Les Sciences Humaines”) να αντιλαμβάνεται το “πρόσωπο” ως έκφραση της κοινωνικοποιημένης μοναδικότητας, της ιδιαίτερης δημιουργίας και συνάμα της ακατάλυτης εσωτερικής ελευθερίας.

Στη Σχεσιοδυναμική τα “πρόσωπο” αντιμετωπίζεται ως ιδιαίτερη ψυχολογική οντότητα, συμπληρωματική, όμως μη ταυτιζόμενη με την “προσωπικότητα”, εμπεριέχεται δε σ' αυτήν. Το “πρόσωπο” που, με τη χρήση του όρου από τους Πατέρες της Εκκλησίας, ταυτίζεται με την

“υπόσταση”, φανερώνεται μερικώς μέσα από τις λειτουργίες και εκδηλώσεις του, αλλά δεν ορίζεται από αυτές. Βρίσκεται κρυμμένο πίσω και πέρα από τις εκδηλώσεις του, ως αυτόνομη και πυρηνική ψυχολογική οντότητα που έχει απύθμενο βάθος, και δεν αναλύεται πιο πέρα. Είναι η κινητήρια δύναμη κάθε δημιουργικής ανάπτυξης, η σφραγίδα της πρωτοτυπίας του ανθρώπου· είναι η καθάρια και ρωμαλέα πηγή από την οποίαν είναι δυνατόν να αναβλύσει η μέγιστη κι' εσωτερική ελευθερία συμπεριφοράς. Η ανάδειξη του “προσώπου” στο κάθε άτομο δεν συνιστά γενικευμένη δυνατότητα, αλλά δυναμικότητα και πολύ συνδέεται η εμφάνιση και κατάρχυσή του, στα πρώτα χρόνια της ζωής, από την υποδεκτική και αποδεκτική συμπεριφορά των ενήλικων προσώπων αναφοράς.

Το “πρόσωπο” το βλέπουμε ως την ψυχολογική και πνευματική οντότητα, που η ύπαρξή του εξασφαλίζει και τη σωστή λειτουργία αυτού που ο Rogers ονομάζει person. Βέβαια, οι μελέτες μας πάνω στον Rogers, μας έχουν πείσει πως στην θεραπευτική του πράξη θεωρούσε το “πρόσωπο” ως κάτι πολύ πιο πέρα από το “άτομο”. Κατά τις τελευταίες δεκαετίες της ζωής του φαίνεται να δέχεται το “πρόσωπο” ως κάτι περισσότερο και από το “πλήρως λειτουργούν άτομο” και να το συνδέει με την υπερβατική εμπειρία.. Ο Rogers δεν μας άφησε κείμενο που να δείχνει την εκ μέρους του κατανόηση και αποδοχή αυτής της ελληνικής, θα λέγαμε, έννοιας του προσώπου (κατά Αριστοτέλη, Πλάτωνα, Πατέρες της Εκκλησίας). Όμως, ο εκ μέρους του χειρισμός των πελατών του και τα διασωζόμενα ντοκουμέντα δεν μας επιτρέπουν να θεωρήσουμε πως υπολείπεται. Απλώς, πιστεύουμε, δεν αρέσκει να αναλύει και θεωρητικά τις εμπειρίες, παραμένει, θα λέγαμε, ένας “θετικός” επιστήμονας του θεωρητικού χώρου.

Όταν, λοιπόν, το “πρόσωπο” δυναθεί να κυριαρχήσει στη συμπεριφορά της “προσωπικότητας”, τότε η τελευταία είναι, πλέον, σε θέση να περιφρονήσει και αυτό ακόμη το πλαίσιο τού στενά ατομικού συμφέροντος, για χάρη κάποιου νοήματος που ικανοποιεί τις βαθύτερες ανάγκες τού εντός της “προσώπου”. Να καταλύσει, ακόμη αν χρειαστεί, ό,τι εξυπηρετούσε, τον σε τελική ανάλυση, “εγωτικό κλοιό ασφαλείας”, μέσα στον οποίον κινούν την πραγματικότητα της “personality” οι μηχανισμοί αυτοσυντήρησης, όπως, τουλάχιστον χρησιμοποιούμε την έννοια ίσαμε σήμερα, από την εποχή του Allport.

IV. Η Αγάπη [Agape, Love]

Όποιος αγαπά με τον τρόπο αυτό δεν εκφράζει, οπωσδήποτε, συναισθήματα αγάπης, αλλά βρίσκεται σε επαφή και αλληλεγγύη με το όλον, είναι μέσα σε μια δυναμική και αναγεννημένη κατάσταση σχέσης, ενδιαφέροντος και μοιράσματος με το κάθε τι, ιδιαίτερος δε με τους ανθρώπους και ιδιαίτατα με εκείνους που ανταποκρίνονται στις ανάγκες του υποκειμένου. Όπως έλεγε ο πολύς Buber: “Η αγάπη δεν είναι ένα συναισθημα...Υπάρχει ανάμεσα στο Εγώ και το Συ. Όποιος δεν το ξέρει αυτό, και δεν το ξέρει με όλο του το είναι, δε γνωρίζει την αγάπη, έστω κι αν αποδίδει στην αγάπη τα συναισθήματα που δοκιμάζει, που συναισθάνεται, που νιώθει και που εκφράζει”. Και ακόμη, ο ίδιος φιλόσοφος του διαλόγου συμπληρώνει τη φράση του με κάτι που μας είναι πιο κοντινό στη Συμβουλευτική: “Μέσα στην αγάπη ένα Εγώ αναλαμβάνει την ευθύνη ενός Συ. Σε αυτό βρίσκεται η ισότητα ανάμεσα σ' εκείνους που αγαπούν...” Και ας μας επιτραπεί να παραθέσουμε ένα απόσπασμα από το βιβλίο μας “Σχέσιοδυναμική Παιδαγωγική του Προσώπου”, με τη βεβαιότητα πως διευκρινίζεται σημαντικά αυτός ο δύσκολος όρος. “Όταν ο παιδαγωγός αυτός (ο παιδαγωγός που αγαπά) κοιτάζει τα παιδιά και τους ανθρώπους, δεν τους κοιτάζει από απέναντι, αλλά όντας σε σχέση μαζί τους, γι' αυτό και βλέπει ολικά και μαζί προσωπικά. Βρίσκεται σε άμεση σχέση μαζί τους η γνώση του είναι βαφτισμένη στην άμεση και προσωπική εμπειρία, στη “γεύση”, θα λέγαμε και μόνον κάτι που γίνεται δικό του, που “μεταβολίζεται” σε συστατικό του, είναι δυνατόν να αναδειχτεί σε σημαντική γνώση για την εξέλιξή του ως προσώπου. Ζει την αμεσότητα και την καθολικότητα. Όταν μια άμεση σχέση αποκαθίσταται (απόσπασμα του Buber), κάθε τι το έμμεσο χάνει την αξία του'. Λάθος και αλήθεια, κακό και καλό, χωρισμός και ένωση, συνιστούν λιγότερο ριζικές αντιθέσεις και περισσότερο στιγμές του ουσιαστικού διανθρώπινου δράματος προς την αληθοποίηση, μέσα από τη συμπληρωματικότητα και τη σχέση...” Μέσα στην αγάπη όλα αποκτούν καινούργιο νόημα και η γνώση δεν είναι παρά αποκάλυψη μιας κρυμμένης πτυχής της σχεσιακής πραγματικότητας που ζω με τον συμβουλευόμενο.

-Η αγάπη, που αναγνωρίζεται περισσότερο ως κατάσταση νέα, δυναμική, ως προϊόν μιας βαθιάς και πολυμερούς ανανέωσης και αναβάθμισης του όλου προσώπου, έχει χαρακτήρα ενεργητικό και

όχι παθητικό. Είναι δημιουργία πολυδιάστατη και μπορεί, αν χρειαστεί, να φανερωθεί ως αυστηρότητα, ως άρνηση, ως συναισθηματική και πρακτική χειραφέτηση και ανεξαρτησία. Κατά τη συμβουλευτική διαδικασία εκδηλώνεται, εκ πρώτης όψεως, ως συμπάθεια και ενδιαφέρον για τον άλλον. Μπορεί να μη δημιουργήσει συναισθηματική προσκόλληση, στην περίπτωση που δεν έχει ακυρωθεί η λειτουργία της “αποστασιακής σχέσης”, η οποία, όπως θα πούμε σε λίγο, χρειάζεται να λειτουργεί παράλληλα για να ρυθμίζει τη δυναμική ισορροπία στη σχέση. Έτσι, η διαφορετικότητα των ρόλων (συμβούλου και συμβουλευόμενου) διασώζεται, χωρίς, νομίζουμε να ενισχύονται οι “μεταβιβάσεις”, εφόσον προσέχουμε πολύ ώστε να μη μεταβιβαστούν στη σχέση αυτή δικές μας συναισθηματικές ανάγκες.

V. Ο Διάλογος [The dialogue]

Η αγάπη αποτελεί και την ουσία της “διαλογικής έκτασης”, της διαλογικής κίνησης του όντος προς το Άλλο. Ας αναφερθούμε λοιπόν στην έννοια του άλλου εργαλείου της Σχεσιοδυναμικής : του διαλόγου.

Ο διάλογος δεν καλύπτεται, επίσης, από τον όρο “επικοινωνία”. Οί Έλληνες μας έχουν μάθει πως ο διάλογος είναι, επιπλέον, πλοκή πνευμάτων, πορεία, συνύπαρξη προσωπικοτήτων. Και στο σημείο αυτό προσεγγίζουμε περισσότερο τη σκέψη του Buber, επειδή τον αισθανόμαστε πιο κοντά στους δικούς μας Πλάτωνα και Προσωκρατικούς.

Ο διάλογος συνιστά μια ψυχολογική και πνευματική συγχρόνως ενέργεια της προσωπικότητας, (εξόδου από το Εγώ και πορείας προς το Συ), πολυδιάστατη, ενιαία και συνεχής, προς πρόσωπα, αντικείμενα, ιδέες, γεγονότα. Οι στόχοι της κίνησης υπηρετούν χωροχρονικά και ποιοτικά είτε την μεταβολή είτε την σταθερότητα και, επιδιώκοντας την εξισορρόπηση ή συμπλήρωση των αντιθέτων, κατορθώνουν την πρόοδο. Η διαλογική κίνηση του όντος αποτελεί οντολογική κατηγορία του ανθρώπου και απεργάζεται την αληθοποίησή του, εφόσον αποτελεί λειτουργία αποκατάστασης της αρμονίας, μέσα από την τελική συμφωνία της διαλεκτικής των αντιθέτων, όπως θα έλεγε και ο Ηράκλειτος

Ο διάλογος προϋποθέτει την εξόδιο και εισόδιο κίνηση της ψυχής σε τρεις φάσεις: είσοδος στον εαυτό (αναγνώριση της κατάστασης και εσωτερικός διάλογος), έξοδος από τον εαυτό και τον εγωκεντρισμό, και επιδίωξη εισόδου στο πνεύμα του άλλου και συντονισμού μαζί του. Η πρώτη, ομιλεί για τη μπουμπέρια “ενδοκατοίκηση”, η δεύτερη φωτίζεται από τον “ασκητικό αναχωρητισμό” και, η τρίτη, στηρίζεται στον ετεροκεντρισμό και σε σχετικές δεξιότητες του συμβούλου.

Ο διάλογος έχει υπαρξιακές τις πηγές του και ψυχοσωματικά τα ερεθίσματά του. Η δε διαλογική προθετικότητα και ετοιμότητα του κάθε ανθρώπου συνδέεται με τις ανάγκες του, αλλά και καλλιεργείται, αναπτύσσεται μέσα σε συγκεκριμένες συνθήκες και περιστάσεις της ζωής, με τη βοήθεια του ψυχολογικού κλίματος ή και της αγωγής, μέσα στην οποίαν έζησε και ανατράφηκε το υποκείμενο. Ο διάλογος τροφοδοτείται από την οργανισμική ανάγκη του υποκειμένου για ανάπτυξη, ερεθίζεται από τις υφιστάμενες θελκτικές ή προκλητικές διαφορές στο περιβάλλον του, και οδηγείται από την εσωτερική αντίληψη (που διαθέτει το κάθε πρόσωπο), της ολότητας, της πληρότητας, της ενότητας, με μια λέξη, της αλήθειας. Αυτή η ψυχολογική αναζήτηση του “θεωρητικού ειδώλου” αποτελεί πιθανώς το αριστοτελικό “κινούν ακίνητο” του διαλόγου. Όμως, η εσωτερική κίνηση του υποκειμένου προς την αλήθεια δεν προϋποθέτει την εξοικείωση με τον εσωτερικό του κόσμο; Η γνώση της κατάστασης του εαυτού μας γενικά, αλλά και ειδικά την ώρα που ασκούμε το συμβουλευτικό έργο, η προσωπική μας “ενδοκατοίκηση” κατά Buber, αποτελεί βασική προϋπόθεση μιας ευεργετικής για τον άλλον συμβουλευτικής σχέσης.

Δηλαδή, η διαλογική κίνησή μας προς τον άλλον, για να είναι γνήσια και προσωπική, χρειάζεται να πηγάζει από την προσωπική μας ετοιμότητα. Και, αντιλαμβανόμεμαστε, πως η ετοιμότητα για διάλογο είναι καρπός της ψυχολογικής ωριμότητας, αλλά και της πνευματικότητας του όντος. Το κεφαλάρι από το οποίο αναβλύζει η ετεροκεντρική τάση του προσώπου (είπαμε πως χωρίς αυτήν δεν έχουμε τον διάλογο που εννοούμε κι επιδιώκουμε) είναι αναμφίβολα η, κατ’ ουσίαν, κατακτημένη κοινωνικότητά του. Η κοινωνικότητα, (που εκφράζει το αποτέλεσμα της κοινωνικοποίησης του όντος), αποτελεί μόνο το γόνιμο χωράφι της ετεροκεντρικής τάσης, που ασφαλώς προϋποτίθεται. Όμως, η καρποφορία της στροφής, ακριβέστερα της “κλίσης”, η δυναμική τού χωρίς “αποστέρηση” λυγίσματος προς τον άλλον, απαιτούν μια βαθύτερη ψυχολογική και πνευματική διεργασία. Σε όλο αυτό το ψυχο-πνευματικό οικοδόμημα στηρίζεται, νομίζουμε, ο διάλογος στο συμβουλευτικό έργο,

τελικά, έργο αγάπης στον άνθρωπο. Και μόνον γι' αυτό δεν θα μπορούσε να είναι εύκολη υπόθεση η άσκησή του.

Αυτά τα ελάχιστα εραπίσματα, είναι νομίζουμε ικανά να δείξουν πόσο συναντήθηκε η σχετική με το διάλογο αρχαιοελληνική πνευματική κληρονομιά με το λόγο του Buber και με την αποδοχή του διαφορετικού, κατά τη ροτζεριανή θεωρία, ειδικά δε με την EMPATHY!

VI. Η “Παρουσία” του Συμβουλευτικού. [The presence]

Στην προσωποκεντρική ψυχοθεραπεία, γινόταν από την αρχή παραδεκτό, πως δεν είναι οι τεχνικές που φέρνουν το θεραπευτικό αποτέλεσμα, αλλά οι στάσεις του θεραπευτή και η αναπτυσσόμενη δυναμική σχέση θεραπευτή και “πελάτη”. Κατά τα τελευταία, μάλιστα, χρόνια της ζωής του, ο ίδιος ο Rogers, (+ 1987) μίλησε και για μια τέταρτη συνθήκη, την *παρουσία* (presence). Με αυτή του την αποσαφήνιση κάνει δεκτό πως παρεμβαίνουν στο θεραπευτικό- και, κατ' επέκταση στο συμβουλευτικό έργο- στοιχεία και δυνάμεις που συνδέονται με τη γενικότερη ποιοτική κατάσταση της προσωπικότητας του ψυχοθεραπευτή- συμβούλου. Με άλλα λόγια έγινε δεκτό πως ιδιότητες του συμβούλου, όπως η ψυχική ισορροπία, η ωριμότητα, η κοινωνικότητα, η μόρφωση και η γενικότερη καλλιέργεια και πνευματικότητά του παίζουν πολύ σπουδαίο ρόλο και μπορούν να σταθούν δίπλα στις τρεις γνωστές θεραπευτικές συνθήκες και πως, όλες μαζί, συνθέτουν την ποιότητα της παρουσίας του.

Η ψυχολογική ωριμότητα, η ισορροπία, καθώς και η όλη καλλιέργεια και πνευματικότητα του συμβούλου συνθέτουν την παρουσία του. Στοιχείο εύγλωττο και ισχυρό γίνεται τότε η σιωπή, όταν μάλιστα συνοδεύεται από την κατακτημένη εσωτερική ησυχία του συμβούλου. “Σοφία άθαμβος αξίη πάντων”, έλεγε πάλι ο Δημόκριτος

-Η “σιωπή” στην συμπεριφορά δεν έχει τόσο να κάνει με την ποσότητα των λεκτικών μηνυμάτων είναι “λόγος” μιας άλλης ποιότητας. Ο συμβουλευτικός ή ο παιδαγωγός που είναι με την έννοια αυτή “σιωπηλός” κι εσωτερικά “ήσυχος”, έχει υψηλή αυτοεκτίμηση, δεν φωνασκεί, δεν κάνει “θόρυβο” περί και με το άτομό του. Αντιθέτως, ασχολείται με τα ουσιώδη, είναι ισχυρός και μπορεί να παραβλέπει κάθε ανταγωνιστική διάθεση, κάθε μέθοδο βασισμένη στην χρήση της επιβολής ή της βίας ή σε στοιχεία κακής χρήσης της δύναμης. Η σιωπή, όπως εδώ νοείται, συνιστά την κορυφαία στιγμή κάθε υψηλής κι επιτυχημένης σχέσης!..

VII Οι “Εμπειρίες θανάτου” και η “Αποστασιακή σχέση”. [Death Experiences and Distant Relationships]

Η δυσκολία της ανεύρεσης των ορίων στη συμβουλευτική σχέση, προπάντων δε στην παιδαγωγική, έθεσε σε επανεξέταση το θέμα του προσδιορισμού της σχέσης των δύο εμπλεκόμενων προσώπων. Αυτό η Σχεσιοδυναμική το βλέπει ως κενό στην Προσωποκεντρική Θεωρία. (Το θέμα είναι παρόμοιο με το πρόβλημα της αξιολόγησης στην εκπαιδευτική εργασία, την οποίαν ο Rogers δεν δέχεται σχεδόν καθολοκληρίαν, και ασπάζομαστε τους διαφαινόμενους λόγους του. Πλην όμως, η αξιολόγηση, αποτελεί εκπαιδευτική πραγματικότητα και χρειάζεται να πάρουμε θέση απέναντί της). Η Σχεσιοδυναμική, λοιπόν, θεωρεί πως το πρόβλημα των ορίων στη σχέση αντιμετωπίζει επιτυχώς η εισαγωγή στον μοντέλο της αποστασιακής σχέσης, τόσο απαραίτητης στη συμβουλευτική, περισσότερο δε στην παιδαγωγική εργασία. Είναι πολύ σημαντική και αναγκαία ιδιότητα τόσο στον σύμβουλο, όσο και στον παιδαγωγό.

Ένα έργο που εμπνέεται και στηρίζεται στην αναπτυσσόμενη σχέση ανάμεσα στον σύμβουλο και στον συμβουλευόμενο, είναι δύσκολο και κινδυνεύει να παρεκκλίνει. Ο κυριότερος λόγος πιστεύουμε πως βρίσκεται στο γεγονός πως απαιτείται ο συγκερασμός δύο αντίθετων καταστάσεων: του “είμαι εν σχέσει” και ταυτόχρονα του “δεν εμπλέκομαι συναισθηματικά στη σχέση”! Το τελευταίο, θεραπευτικά είναι όρος *sine qua non* της αποτελεσματικότητας και ισχύει για κάθε, νομίζουμε, σχολή.

Κατά την άσκηση του συμβουλευτικού και παιδαγωγικού μας έργου, είτε με άτομα είτε με ομάδες, παρατηρήσαμε πως υπάρχει ένας δρόμος για την ισορροπημένη και παραγωγική έκφραση της θερμής, αποδεκτικής και γνήσιας σχέσης. Αυτός ο δρόμος περνάει μέσα από το αίσθημα ευθύνης, που χαρακτηρίζει- και το χρειάζεται- το συμβουλευτικό ρόλο, λέγεται δε “αποστασιακή σχέση” (distant relation). Αυτή η κατηγορία σχέσης δεν είναι ψυχρή ή αποστασιοποιημένη μέσα στα σύννεφα της εξιδανίκευσης και της αφαίρεσης, αλλά σχέση θετική και ζεστή, πλην όμως, συναισθηματικά αποκολλημένη από τον άλλον. Η σχέση αυτή δεν είναι εύκολο να ακολουθηθεί αν ο

συμβουλευτικός δεν έχει βιώσει σχεσιακές αποτυχίες, δεν έχει δοκιμάσει γι' αυτό πολύ πόνο, “εμπειρίες θανάτου” όπως τις ορίζουμε, χωρίς βεβαίως οι αποτυχίες να τον έχουν αποθαρρύνει.

Ξέρουμε όλοι πως πολλοί μεσογειακοί, ιδιαίτερα, λαοί έχουν τραγουδήσει το θάνατο. Οι Έλληνες, ανέκαθεν, είχαν μια ιδιαίτερη σχέση με το γεγονός του θανάτου. Πονούσαν, δεν το δέχονταν, αλλά και συνάμα δεν απεύφευγαν την αναγνώριση και αποδοχή του· το υφίσταντο οδυνηρά και παλικαρίσια, αλλά και το έκαναν τραγούδι, συζητούσαν με τον Χάροντα. Ήξεραν πως έτσι αντιμετωπιζόταν καλύτερα το ξενικό αυτό γεγονός. Ως φιλοσοφημένοι που ήσαν ήξεραν το του Δημοκρίτου: “άνθρωποι τον θάνατον φεύγοντες διώκουσιν” Στα θεμέλια της φιλοσοφίας των αρχαίων έχτισε και ο Χριστιανισμός που προχώρησε και δίδαξε το “δια του θανάτου εις την ζωήν”, τη νίκη κατά του θανάτου.

Ύστερα από αυτά που μας συντρόφεψαν και διαμόρφωσαν, είναι αναμενόμενο να συναντήσουμε στη Σχεσιοδυναμική την ωριμοποιό “εμπειρία θανάτου”, είναι μπορετό πλέον να προσθέσουμε στο μοντέλο την “αποστασιακή σχέση”, επειδή εξειδικεύει και καλύπτει θεωρητικά την συνύπαρξη της empathy με τη μη-κατευθυντικότητα. Το γεγονός αυτής της συνύπαρξης μπορεί, μερικές φορές, να μας οδηγήσει στην αναγνώριση του αναγκαίου μιας “μη-κατευθυντικής οδήγησης” (όπως π.χ. κατά την παραγωγή μαθησιακού έργου και όχι μόνον- και ασφαλώς, μέσα σε συγκεκριμένες κάθε φορά συνθήκες).

Οι “εμπειρίες θανάτου”, από αρνητικές εμπειρίες, μετατρέπονται σε θετικές και λειτουργούν ευεργετικά και ωφέλιμα για τον συμβουλευτικό και ψυχοθεραπευτή. Η ψυχολογικά και θεραπευτικά ώριμη και ελεύθερη στάση του συμβούλου, η παιδαγωγικότητα της έκφρασής της (το “φιλόανθρωπο”), η διάρκεια και το βάθος αντοχής της, εξαρτώνται από την εμπειρική κι επιτυχημένη σύζευξη των στοιχείων αυτών. Εξαρτώνται πολύ από την προηγούμενη βίωση από τον σύμβουλο εμπειριών πόνου, εμπειριών αποτυχίας και “θανάτου”.

Όμως είναι δύσκολο να επιτύχει η σωστή κι ευεργετική για τον συμβουλευόμενο- αλλά και για τον σύμβουλο- εφαρμογή της αποστασιακής σχέσης. Χρειάζεται να ικανοποιεί και τους δύο, να μην προκαλεί στέρση και αρνητικά σύνδρομα που, πιθανότατα, θα εμποδίζουν την ομαλή εξέλιξη της θεραπευτικής- συμβουλευτικής διαδικασίας. Πώς αυτό θα μπορέσει να γίνει αν δεν χτυπηθεί η προσωπειακή συμπεριφορά μέσα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και δεν επιτραπούν στον εκπαιδευόμενο συμβουλευτικό βιωματικές ευκαιρίες αποδοχής ή βίωσης εμπειριών αποτυχίας, “εμπειριών θανάτου” και τις οποίες, όμως, κατόρθωσε, μέσα από την τραγική τους βίωση, να υπερβεί ως τραυματικές εμπειρίες ; Χάρη στην υπέρβασή τους κατόρθωσε σιγά-σιγά να μάθει εμπειρικά την “αποστασιακή σχέση”, η οποία, όπως είπαμε, δεν υπολείπεται από τη γνήσια και θερμή σχέση σε τίποτε το ωφέλιμο. Αντιθέτως, χάρη σ' αυτήν ο σύμβουλος έχει λευτερωθεί από το “πάθος”, που υπήρχε στις προηγούμενες καταστάσεις και τον καθιστούσε σκλάβο τους, ανίκανο να χρησιμοποιήσει τη σχέση για την ανάπτυξη του συμβουλευόμενου.

3.0.0. ΣΥΜΒΑΛΛΟΥΝ ΤΑ ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΑ ΣΤΙΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΠΡΟΛΗΨΗΣ :

Είναι ευκολότερο σε μας, προκειμένου να απαντήσουμε στο ερώτημα και να κλείσουμε την εισήγησή μας φανερώνοντας τη σύνδεση του περιεχομένου της με το γενικά θέμα του συνεδρίου, να χρησιμοποιήσουμε ως παράδειγμα το Σχολείο και την Εκπαιδευτική Πολιτική. Πιστεύουμε πράγματι πως η σχεσιοδυναμική θεώρηση και λειτουργία του σχολείου συνιστά πρόληψη. Το αντίθετο, το οποίον και κυριαρχεί, το θεωρούμε εγκληματικό για τα παιδιά και το μέλλον των κοινωνιών των πολιτών και του Ανθρώπου, πολιτικά δε καθόλου τυχαίο. Δεν μπορούν ο πολιτικοί μας να μιλούν για την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, ως να είναι αυτό το μόνο και μείζον θέμα της Εκπαίδευσης ή ως να αποτελεί η επιδιωκόμενη γενίκευση της εισόδου των μαθητών σε αυτήν και κριτήριο Παιδείας των νέων ανθρώπων ! Δεν μπορούν οι πολιτικοί μας να θεωρούν ως τεκμήριο εκσυγχρονισμού του Σχολείου την γενίκευση της χρήσης του Η.Υ., την ώρα που όλοι παρατηρούμε διάφορα κωμικοτραγικά. Εντελώς παραδειγματικά αναφέρουμε ότι :

-Οι περισσότεροι μαθητές είναι μπιχειβιοριστικά προσαρμοσμένοι στο Σχολείο της “εντατικοποίησης” για ευνόητους λόγους και περισσότερο, εννοείται, οι “καλοί μαθητές”. Όσοι μαθητές φοβούνται την αλλοτρίωσή τους αποστασιοποιούνται συναισθηματικά από το σχολείο, την πραγματικότητά του και τις αξίες που διακηρύσσει ή εκπροσωπεί. Ευτυχώς, άραγε, γι' αυτούς και τις κοινωνίες στις οποίες μεγαλώνουν ;

-“Εάλω” το παιδί και το σχολείο από την αντιπαιδαγωγική επίθεση του ισχυρού κοινωνικού

περιβάλλοντος. Η βία, η παιδική κι εφηβική εγκληματικότητα αυξάνονται σε όλο τον κόσμο, ιδιαίτερα στα μεγάλα αστικά κέντρα της Ευρώπης, μα περισσότερο των ΗΠΑ.

Χρειάζεται να έχει κανείς μεγάλη διορατικότητα για να συμπεράνει πόσο αντιβαίνει στις ανάγκες του νέου ανθρώπου και μιας ανθρώπινης κοινωνίας η Πολιτική της Εκπαίδευσης, που εφαρμόζεται διεθνώς;

Και για τα καθ'ημάς: Το Σχολείο του Ανθρώπου θα μείνει παθητικό και αδρανές στην παιδαγωγική καταστροφή που έρχεται; Η Σχεσιοδυναμική κάνει την πρότασή της.

Το Σχολείο που υπήκει σε αυτή την αντίληψη- πρόταση ζωής και μόρφωσης αποτελεί μια ελπιδοφόρα πρόταση, επειδή στο κέντρο του πολιτικού ενδιαφέροντος βρίσκεται η ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή. Σε αυτό, το δυστυχώς φανταστικό Σχολείο, η ευθύνη και οι πρωτοβουλίες για την μορφωτική ανάπτυξη του μαθητή βρίσκονται σε αυτόν και ο δάσκαλος παίζει συνειδητά τον “δευτερεύοντα” ρόλο του “παρόντα” ενήλικου και παιδαγωγού, του “διευκολυντή” της μάθησης και της ανάπτυξης. Τόσο στην εκπαιδευτική, όσο και στη συμβουλευτική πράξη, ευνοεί την ελεύθερη, αλλά κυκλική πορεία ανάπτυξης (από την ελευθερία στην επιλογή περνάει στη γεύση των συνεπειών της), μέσα, βέβαια, σε κοινωνικό περιβάλλον και κλίμα δημοκρατίας και ισοτιμίας. Όλα αυτά κατεξοχήν μπορούν να υπηρετηθούν μέσα από τη Σχεσιοδυναμική διότι προωθεί την άμεση και δυναμική σχέση του καθενός με τα “μορφωτικά” ερεθίσματα. Πώς;

Με την ενεργό συμμετοχή του μαθητή (εμπιστοσύνη) στα του σχολείου. Είναι παράδοξο αλλά, δυστυχώς, αληθινό πως δεν έχει γίνει στην εκπαιδευτική πράξη δεκτό το ότι η μάθηση είναι προϊόν επικοινωνίας.

Ότι, δηλαδή, η σχολική τάξη την ώρα της διδασκαλίας λειτουργεί ως ένα δυναμικό, πολυσυστημικό και συνεχές δίκτυο επικοινωνίας, με θετικά ή αρνητικά αποτελέσματα, επομένως πως στο δίκτυο αυτό είναι ορατή η συνεχής ροή μηνυμάτων με τη συνήθη επικοινωνιακή αλληλουχία (εκπομπή- μεσολάβηση- λήψη- ερμηνεία- συμπεριφορά) και την ανατροφοδοτική της λειτουργική απαίτηση. Ότι το υποκείμενο, από τη σκοπιά της Σχεσιοδυναμικής π.χ., είναι ένας ζωντανός και ενεργός δέκτης, αλλά και, ταυτόχρονα, πομπός μηνυμάτων όχι μόνο προς το δάσκαλο αλλά και προς τους συμμαθητές, προς το τεχνικό ή φυσικό κ.τ.λ. Ότι αυτό το ίδιο το υποκείμενο, την ώρα που ακούει το δάσκαλο, βρίσκεται σε συνειδητή ή μη συνειδητή επαφή με τον εαυτό του και με τα πολυπληθή του “περιβάλλοντα” (περιβάλλον του ατομικού σύμπαντος-ατομικό, ιστορικό, φυσική και ψυχική υγεία, κοινωνικοπολιτιστικά χαρακτηριστικά, χαρακτηρισολογικό προφίλ, αξιακό σύμπαν, οικογενειακό, φιλικό και πολλά άλλα), τα οποία αλληλεπιδρούν μαζί του και επηρεάζουν τη μαθησιακή του δυνατότητα, θετικά ή αρνητικά.

Και, πως επιπλέον, είναι σχέση. Δηλαδή πρόκειται, όπως ήδη είπαμε, για αλληλοπεριχωρητική ψυχική συνεύρεση των μετεχόντων, για “μοίρασμα” του ίδιου “χώρου”, της “σφαίρας του μεταξύ” από όσους συμμετέχουν. Η σχέση θεμελιώνεται στο προϋπάρχον βίωμα της διανθρώπινης “κοινωνίας” και ενότητας. Η Σχεσιοδυναμική επιδιώκει πρωτίστως να φέρει το μαθητή σε δημιουργική σχέση με τον εαυτό του, τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες, τα προβλήματά του, ώστε στη συνέχεια να αντιληφθεί και συζητήσει ήρεμα τις μορφωτικές απαιτήσεις της κοινωνίας. Επιδιώκει να μετατραπεί η παρεχόμενη πληροφορία σε “σημαντική γνώση” (για τον συγκεκριμένο μαθητή), και σε “ικανότητά” του. Στην περίπτωση αυτή, η μόρφωση επηρεάζει ουσιαστικά την προσωπικότητα και βαθιά (νοοτροπία, στάσεις).

Από τη διαλεκτική και των δύο (ατομικών και κοινωνικών αναγκών και δυνατοτήτων) υφαίνονται τα Αναλυτικά Προγράμματα και οι μέθοδοι εργασίας στο σχολείο.

Ως κατακλείδα: Οι ελπίδες ακουμπούν και πάλι στην ενσάρκωση των προαναφερμένων εννοιών και ικανοτήτων από του εκπαιδευτικούς και τους συμβούλους. Τέτοιες ικανότητες, όπως όλες αυτές που αναφέρθηκαν, καταλαβαίνουμε πως δεν μπορούν να διδαχθούν σε σχολές, που εκτρέφουν συμβουλευτικούς, ψυχολόγους ή παιδαγωγούς, με τις συνήθεις μεθόδους διδασκαλίας. Μόνο με την καταφυγή σε ενεργητικές και βιωματικές μεθόδους εργασίας, όπου λευτερώνεται η ψυχοσωματική έκφραση και αξιοποιείται η εμπειρία της καθημιάς και του καθενός, είναι δυνατή.

Η ΡΟΥΤΙΝΑ ΣΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΜΕΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Αλέξανδρος Κοσμόπουλος

"Ρουτίνα: Συνήθεια αποκτημένη να κάνει κανείς ένα πράγμα πάντα με τον ίδιο τρόπο".
(Larousse, 1964, 932)

Εισαγωγή

Πολλές ξένες, κυρίως, αλλά και ελληνικές έρευνες και μελέτες, κατά την τελευταία δεκαπενταετία, αναφέρονται στην επαγγελματική ψυχολογία του εκπαιδευτικού και, ιδιαίτερα, σε θέματα προσωπικότητας και, μάλιστα, σε θέματα αντοχής και ψυχικής του υγείας. Οι γνωστότερες αναφέρονται στην «εξάντληση» (Teachers' burnout) στο stress, στο αίσθημα δυσανασχέτησης (le malaise des enseignants) κ.ά.

Εμείς, με την παρούσα δημοσίευση μας, αναφερόμαστε σε μικρή, ποιοτικού χαρακτήρα, ερευνά μας για το αίσθημα της ρουτίνας που, επίσης, παρατηρείται σε κάποιους εκπαιδευτικούς. Αποτελεί μέρος μιας γενικότερης μελέτης μας - που στηρίζεται και σε άλλα βιβλιογραφικά και ερευνητικά δεδομένα - για την ψυχολογία και τα προβλήματα του σύγχρονου εκπαιδευτικού και που ελπίζουμε να δημοσιευτεί προσεχώς ως βιβλίο.

Το αξιοπερίεργο είναι πως ενώ για τα υπόλοιπα προβλήματα ψυχικής υγείας του εκπαιδευτικού που προαναφέρθηκαν, υπάρχει πλουσιότερη βιβλιογραφία (βασικώς ξένη), για τη ρουτίνα είναι εμφανώς πάρα πολύ μικρή. Πάντως, ήδη μέσα από τη βιβλιογραφία έχει φανεί ότι η **ρουτίνα** συνδέεται με τους εξής κυρίως **παράγοντες**:

α) Με τους μαθητές του εκπαιδευτικού, στον οποίον εμφανίζεται το φαινόμενο και, συγκεκριμένα, με το πλήθος, την ηλικία, τη συμπεριφορά τους, την προσαρμογή τους στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού και του σχολείου (επίδοση στα μαθήματα και διαγωγή). Ακόμη συνδέεται με τη «γλώσσα» και την επικοινωνία μαθητών και δασκάλου, καθώς και με την ανταπόκριση στα πρότυπα του μαθητή (που μεταφέρει μέσα του κάθε εκπαιδευτικός και συνδέονται με τις δικές του αναμνήσεις και τα βιώματα του ως μαθητή και συμμαθητή).

β) Με τη σχέση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές του, ανεξάρτητα από τις ιδιότητες και τα χαρακτηριστικά των μαθητών και η οποία αποκαλύπτεται, αρκετά, σε δύσκολες κυρίως καταστάσεις, π.χ. σε καταστάσεις μαθητικής απειθαρχίας.

γ) Με αυτό το ίδιο το εκπαιδευτικό έργο και μάλιστα, με το χαοτικό των απαιτήσεών του. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί νιώθουν ότι είναι έργο «που δεν τελειώνει ποτέ», έργο «που καταπονεί», «που εξαπατά για το μέγεθος και το βάρος που προκαλεί». Επίσης, οι έρευνες συνδέουν τη ρουτίνα με τις συγκρούσεις που η άσκηση του εκπαιδευτικού έργου εμπεριέχει, γεγονός που επιδεινώνεται με το ασαφές του εκπαιδευτικού ρόλου.

δ) Με τις επιπτώσεις από τη μακροχρόνια συσσώρευση δυσκολιών, αποτυχιών ή απογοητεύσεων, με την κούραση που προκαλούν η υπερφόρτωση των ρόλων, η προετοιμασία για τα μαθήματα κλπ.

ε) Με τα προγράμματα καθημερινής ρουτίνας και τις κοινότυπες διαδικασίες μέσα στον εκπαιδευτικό μηχανισμό. (Γνωστές οι εκφράσεις τους: «Το ίδιο πάντα βιολί», «κάθε μέρα μάθημα.», «κάθε χρόνο τα ίδια και τα ίδια»).

στ) Με το γεγονός πως ο εκπαιδευτικός δεν έχει πρωτοβουλίες και δεν επηρεάζει με τις αποφάσεις του την εξέλιξη στο σχολείο και γενικότερα στην εκπαίδευση· γι' αυτό και έχει την αίσθηση, πως ό,τι και να κάνει δεν μπορεί να αλλάξει το status quo.

Σκοποί της ερευνάς μας.

A. Να ελέγξουμε την παρουσία του φαινομένου της ρουτίνας στους εκπαιδευτικούς ΜΕ της περιοχής Αχαΐας,

1. Να ορίσουμε τη «ρουτίνα» καθαυτήν, αλλά και σε σχέση κυρίως με το burnout.
2. Να προσδιορίσουμε τις αιτίες που την προκαλούν και προπόντων τους παράγοντες.
3. Να ελεγχθούν οι κρατούσες βιβλιογραφικές απόψεις σχετικά με το χρόνο, τις συνθήκες ή τις περιπτώσεις που ευνοούν την εμφάνιση της ή και την επισπεύδουν.

4. Να φανερωθούν οι ψυχοσωματικές εκδηλώσεις της στην ατομική, οικογενειακή και σχολική ζωή και δραστηριότητα του εκπαιδευτικού, ίσως δε ιδιαίτερα η σχέση της ρουτίνας με την απόδοση του εκπαιδευτικού.

5. Τέλος, να διατυπώσουμε προτάσεις θεραπευτικής αντιμετώπισης της.

B. Για όλα αυτά επιδιώκουμε να διαμορφώσουμε μια πρώτη, προς το παρόν, γνώμη για τις διαφοροποιήσεις που υπάρχουν κατά προσωπικότητα, φύλο και έτη υπηρεσίας του εκπαιδευτικού.

Γ. Μας ενδιαφέρει να δούμε κατά πόσον μπορεί να στηριχθεί η επιστημονική μας υπόθεση: ότι η ρουτίνα είναι αρνητικό παράγωγο του **άσχετου**¹ που συναντάει και βιώνει στη σταδιοδρομία του ο εκπαιδευτικός ως **πρόσωπο**, ιδιαίτερα δε του βιώματος της προσωπικής μοναξιάς ή μοναχικότητας. (Αναρωτιόμαστε, δηλαδή, κατά πόσον η ρουτίνα συνδέεται σημαντικά με τη βαθμιαία απώλεια ενισχυτικών και ανατροφοδοτικών μηνυμάτων κατά τη σχολική ζωή, σε σχέση με το επιστημονικό αντικείμενο, τους συναδέλφους, τα παιδιά, το θεσμό και που έχουν σημασία για τον εκπαιδευτικό.

Δ. Επιθυμία μας είναι να συμπληρωθούν και ελεγχθούν περισσότερο τα δεδομένα της παρούσας έρευνας και μέσα από μια ποσοτική έρευνα, που θα αναφέρεται σε θέματα απειλών της ψυχικής υγείας του εκπαιδευτικού.

Η διαδικασία.

Κατά την πρώτη φάση της έρευνας έγιναν τρεις προ-ερευνητικές μετρήσεις σε σαράντα (η κάθε μια) εκπαιδευτικούς, οι οποίες και αποτέλεσαν τη βάση της σημερινής ποιοτικής έρευνας. Η πρώτη και η δεύτερη από αυτές (Φεβρουάριος και Δεκέμβριος 1988) αποσκοπούσαν να διακρίνουν τη στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στον εαυτό του, στο μαθητή και στο έργο του. Με την τρίτη (Φεβρουάριος 1990) επιχειρήθηκε μια πρώτη καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών για την έννοια, τη συχνότητα, τους παράγοντες που ωθούν τον εκπαιδευτικό στη ρουτίνα.

Τα δεδομένα καταγράφηκαν και αναλύθηκαν σε δύο Pilot studies - α' παράγοντες, β' συσχετισμοί².

Οι προέρευνες έγιναν με ερωτηματολόγια. Απευθυνθήκαμε σε εκπαιδευτικούς της Μ.Ε. διαφόρων ειδικοτήτων, που όμως διέθεταν 6-10 χρόνια υπηρεσίας, το πολύ. Και επειδή είχαμε κατά νου την ποιοτική έρευνα, δε χρειασθήκαμε μεγάλο δείγμα πιστεύουμε πως με δείγμα σαράντα περίπου ατόμων είναι δυνατόν να ανιχνευθούν οι διαφαινόμενες τάσεις στο σώμα των εκπαιδευτικών για το φαινόμενο της ρουτίνας. Το προερευνητικό ερωτηματολόγιο μάς βοήθησε αρκετά να προετοιμασθούμε, όπως μάς βοήθησε και μια μονόωρη συνέντευξη σε 14 χωριστά εκπαιδευτικούς, που έγινε από δύο ψυχολόγους-συνεργάτες μας. Αυτή κυρίως συνέβαλε στην εννοιολογική και περιγραφική οριοθέτηση του φαινομένου της ρουτίνας.

Κατά τη δεύτερη φάση επιδιώξαμε να αναζητήσουμε σε βάθος τις ψυχολογικές αντιδράσεις του εκπαιδευτικού στο χώρο εργασίας του, μέσα, βεβαίως, από την εξέταση του φαινομένου της ρουτίνας. Γι' αυτό και αφενός μεν μελετήσαμε το θέμα βιβλιογραφικά, αφετέρου δε στήσαμε μια έρευνα για τη διακρίβωση κυρίως των βαθύτερων αιτίων και παραγόντων της ρουτίνας, με τη μέθοδο της μη κατευθυντικής και προσωπικοκεντρικής συνέντευξης (Non directive- Person centered, C. Rogers model). Η μέθοδος αυτή εφαρμόζεται σε πάρα πολλές, ποιοτικού χαρακτήρα, έρευνες που αποσκοπούν στη βαθύτερη κατανόηση ενός προβλήματος, Η δε «μη - κατευθυντική» είναι πολύ ταιριαστή στην έρευνα ενός θέματος ψυχικής υγείας του εκπαιδευτικού και απαιτεί από μεν τον ψυχολόγο-συνεντευκτή λεπτότητα χειρισμών, από δε τον εκπαιδευτικό ελευθερία στην έκφρασή του.

2. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, Α.- ΠΑΓΖΗΣ, Ν, Παράγοντες που οδηγούν το νεοδιόριστο εκπαιδευτικό στη ρουτίνα. Φωτοτυπ. έκδ. τ. Α & Β, Πάτρα, 1990

3. και την τεχνική υποστήριξη του εκπαιδευτικού κ. Γ. Μιχαλακόπουλου

4. Βλ. Παράρτημα

Η Έρευνα

Η κυρίως ερευνητική μας διερεύνηση έγινε αργότερα, από τις συνεργάτριες κυρίες Ευδοκία Στάμου, Σοφία Καστανά και Σεβαστιάνα Κουτρομπάνου³, δηλαδή το χειμώνα και την άνοιξη του 1994-1995 σε δώδεκα υποκείμενα. (Ο αριθμός είναι υπεραρκετός σύμφωνα με τα διεθνή ερευνητικά standards για τέτοιου είδους βυθοσκοπικές συνεντεύξεις).

Οι τρεις συνεντεύκτριες (δύο ψυχολόγοι και μία συμβουλευτικός ψυχοπαιδαγωγός, όλες κάτοχοι πανεπιστημιακών τίτλων ειδίκευσης), είχαν προετοιμασθεί και ασκηθεί από μάς στο χειρισμό μη-κατευθυντικής (non directive) συνέντευξης. Για να αποφευχθούν, κατά το δυνατόν, διαφοροποιήσεις στάσεων και συμπεριφοράς των ερευνητών, είχαμε μαζί τους διαφωτιστικές συναντήσεις, έγιναν δε ασκήσεις και δόθηκαν οδηγίες για τις συνεντεύξεις.⁴

Εκπροσωπήθηκαν στο υπό εξέταση δείγμα σχεδόν όλες οι ειδικότητες εκπαιδευτικών και τα είδη σχολείου, όμως κυριάρχησε το Λύκειο. Οι ερωτηθέντες είχαν έτη υπηρεσίας 5-17 και ηλικία που κυμαινόταν ανάμεσα στα 34 - 42 χρόνια. Ανήκαν και στα δύο φύλα, αλλά κυριαρχούσαν οι γυναίκες τους επιλέξαμε με βασικό κριτήριο τη διαπιστωμένη - εκ των προτέρων και από μας-δυνατότητα τους (μέσα από θετικές ή αρνητικές τους εμπειρίες), να φωτίσουν το ερευνώμενο θέμα. Η κάθε συνέντευξη κρατούσε δύο περίπου ώρες, έγινε δε τρεις φορές, διαδοχικά, και με την ίδια συνεντεύκτρια. Τα υποκείμενα, στην προτελευταία συνέντευξη υποβλήθηκαν στο test ενδοσχολικών σχέσεων της Lucile Heraud (έλεγχος σχέσεων με τον εαυτό, με το συνάδελφο, με τους μαθητές), με εντυπωσιακά αποτελέσματα, κυρίως ως προς τη διακρίβωση και την ερμηνευτική επιβεβαίωση των συμπερασμάτων των συνεντεύξεων.

Ελάχιστα μόνο από τα υποκείμενα (1/6) είχαν κάποια γνώση και εμπειρία της Σχεσιοδυναμικής Παιδαγωγικής.

Ας προχωρήσουμε τώρα στην παράθεση των κυριότερων αποτελεσμάτων. Κρίνουμε δε, πως, παρά τα κάποια μειονεκτήματά του, δεν πρέπει να αλλοιώσουμε το αυθόρμητο και επιγραμματικό ύφος του προφορικού λόγου των συνεντεύξεων.

ΤΑ ΒΑΣΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΜΑΣ

Έννοια και συμπώματα της ρουτίνας στους εκπαιδευτικούς

Το φαινόμενο της ρουτίνας θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς υπαρκτό και ορίζεται ως:

- Η καθημερινή επανάληψη, χωρίς διαφοροποίηση και αλλαγή, των ίδιων πραγμάτων. Επαναλαμβανόμενο γεγονός που δεν έχει ενδιαφέρον, που κουράζει τον εκπαιδευτικό, ο οποίος δε βλέπει κάτι να αλλάζει, κάτι να βελτιώνεται. Μοιάζει το προηγούμενο με το επόμενο. Είναι ένα «τέλμα».

- Πρόκειται για κατάσταση στην οποία το άτομο δε δημιουργεί. Κατάσταση παραίτησης. Δεν προχωρεί κανείς πέρα από εκείνα που ξέρει. Δεν υπάρχει κίνητρο, διάθεση για μόρφωση και πρόοδο.

- Το άτομο που βρίσκεται σε κατάσταση ρουτίνας νιώθει ψυχολογικό βάρος, αισθάνεται ακίνητο και βαρύ, δεν έχει διάθεση να κινηθεί και, πολύ περισσότερο, να αλλάξει στο σχολείο. Δεν υπάρχει ενέργεια- αισθάνεται κόπωση, άγχος, έλλειψη χαράς και καλής διάθεσης. Αντιθέτως νιώθει μίζερο, μεμψιμοιρεί, πάντα κάτι του φταίει (η Πολιτεία, οι μαθητές, το σχολείο, ο διευθυντής, οι άλλοι). Ο εκπαιδευτικός που βρίσκεται σε κατάσταση ρουτίνας αισθάνεται βαριεστημάρα και αδιαφορία προς τα παιδιά και το έργο του. Επαναλαμβάνει συχνά ένας τέτοιος εκπαιδευτικός: «Βαριέμαι!», «τα ίδια και τα ίδια», «αδειάζουν οι φλέβες μου», «μου πίνουν το αίμα». Στη συμπεριφορά του δεν είναι χαλαρός, κάθεσαι με συγκεκριμένο τρόπο, έχει βαριεστημένο βήμα.

ΑΙΤΙΕΣ ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΤΗΣ ΡΟΥΤΙΝΑΣ

Η κύρια προσφορά της ερευνάς μας νομίζουμε ότι βρίσκεται στην καταγραφή, ιεράρχηση και ανάλυση των σπουδαιότερων παραγόντων που ωθούν ή, αντιθέτως, αποτρέπουν τον εκπαιδευτικό από τη ρουτίνα.

Οι συνάδελφοι

Θεωρείται βέβαιο και αυτονόητο, πως ο κάθε εκπαιδευτικός είναι και εργάζεται μόνος στο σχολικό χώρο . Οι τρεις στους τέσσερις εκπαιδευτικούς αποδέχονται την κατάσταση ως έχει. Δέχονται πως μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών έχουν ουσιαστική επαφή μεταξύ τους. Δεν είναι λοιπόν παράξενο που το διάλειμμα θεωρείται από πολλούς ως η πιο κουραστική περίοδος της σχολικής εργασίας, επειδή δε επικοινωνούν μεταξύ τους (νιώθουν ότι δεν έχουν τίποτε να πουν ή να κάνουν). Ο κάθε εκπαιδευτικός νοιάζεται να κάνει το μάθημα του και να φύγει όπως - όπως φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δε συζητούν μεταξύ τους και δεν αναπτύσσουν σχέσεις. Αυτό οδηγεί σε αδράνεια, βαρυστημάρα. Υπάρχουν λανθάνουσες συγκρούσεις που χωρίζουν τους εκπαιδευτικούς μεταξύ τους και εμποδίζουν την ανάληψη κοινού έργου.

Η Οικονομικο - κοινωνική θέση του εκπαιδευτικού

Οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να προσαρμοσθούν στην άσχημη οικονομική τους πραγματικότητα. Την εκλογικεύουν λέγοντας «για να είσαι καλά σε αυτή τη δουλειά δεν πρέπει να έχεις πρώτη προτεραιότητα τα χρήματα... Οι καθηγητές πρέπει να μάθουν να ζουν με λιτότητα». Χρειάζονται την εκλογίκευση για να μη νιώθουν ένταση και δυσφορία για τα οικονομικά τους. Όμως, πιο πολύ από τις πενιχρές και αναξιοπρεπείς απολαβές τους ενοχλούνται από τη μιζέρια που υπάρχει στο σχολείο, γεγονός που φαίνεται να δείχνει πως και μέσα από τη διεκδίκηση αξιοπρεπών απολαβών, ο εκπαιδευτικός επιζητεί την κοινωνική του καταξίωση.

Οι Οικογενειακές συνθήκες του εκπαιδευτικού

Διχάζονται οι απόψεις των ερωτηθέντων πάνω στη σπουδαιότητα αυτού του παράγοντα. Φαίνεται πως η κατάσταση που επικρατεί στην οικογένεια επηρεάζει, αλλά δε λειτουργεί ως αναπλήρωση, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν υπολογίζουν στη συμπαράσταση του οικογενειακού περιβάλλοντος για την εκ μέρους τους άσκηση του εκπαιδευτικού έργου. Κάποιοι είπαν : «το σχολείο σου παίρνει τόση ενέργεια και γι' αυτό χρειάζεται να παίρνεις αυτή την ενέργεια από την οικογένεια».

Για μερικούς το σχολείο επηρεάζει και τη διάθεση του εκπαιδευτικού προς την οικογένεια του . Η προσπάθεια του εκπαιδευτικού να επιτύχει στο σχολείο, να επιβληθεί (π.χ. μέσα από την ανάληψη περισσότερων δραστηριοτήτων, μέσα από περισσότερη μελέτη) και να απαλλαγεί από το άγχος που προκαλούν οι απαιτήσεις του έργου του, οδηγεί σε συγκρούσεις στην οικογένεια ή και οδηγεί στην απομόνωση του από αυτήν. Αντιθέτως , η ενδοοικογενειακή επικοινωνία και η ποιότητα των σχέσεων αυξάνονται, όταν ο εκπαιδευτικός αισθάνεται επιτυχημένος και ασφαλής στο σχολείο.

Το εκπαιδευτικό σύστημα

Οι εκπαιδευτικοί που ερωτήθηκαν θεωρούν την κατάσταση που επικρατεί στο σχολείο και Ι) οποια γενικότερα καθορίζεται από αυτό που ονομάζουμε «εκπαιδευτικό σύστημα», ως βασικό παράγοντα που ωθεί τον εκπαιδευτικό στη ρουτίνα. Τούτο, γιατί δε μένουν και δε ικανοποιημένοι κάθε νιώθουν εντός τους ασφαλείς και αξιοπρεπείς. Κυρίως :

- Βλέπουν να παίρνουν άλλοι αποφάσεις για το έργο τους και όχι οι ίδιοι.
- Νιώθουν αγανακτισμένοι και παραγκωνισμένοι από όλους και όλα, οι ανάγκες τους δε λαμβάνονται υπόψη, γεγονός που το βιώνουν ως βίαιη παραμόρφωση του προσώπου τους.
- Νιώθουν ότι οι αξιοκρατικές απαιτήσεις ισοπεδώνονται, ότι δεν υπάρχουν κίνητρα, ότι όλα είναι επίπεδα.
- Πιστεύουν πως δεν είναι κατάλληλες οι συνθήκες εργασίας , πως δεν υπάρχουν συνθήκες και περιθώρια να αναπτυχθούν και λειτουργήσουν ως πρόσωπα στο σχολείο. Όλα, λέει, μια καθηγήτρια της αισθητικής αγωγής, σε κάνουν να νιώθεις το άξενο του σχολείου. «Δεν υπάρχει αίθουσα δική σου, δικός σου χώρος. Να μπαίνεις σε αυτό το χώρο, να μπαίνουν και τα παιδιά και να τον θεωρείς δικό σου..»
- Υποστηρίζουν πως το εκπαιδευτικό σύστημα ωθεί αναγκαστικά τον εκπαιδευτικό στη ρουτίνα, γιατί αδιαφορεί γι' αυτόν και αυτός, με τη σειρά του, αδιαφορεί γι' αυτό . Το σύστημα δεν υπολογίζει εμπράκτως τον εκπαιδευτικό και την ανάπτυξη του.
- Οι εκπαιδευτικοί νιώθουν πως η Εκπαίδευση δεν έχει ελπίδα βελτίωσης, Τους κουράζει αφάνταστα ότι ζουν και εργάζονται σε ένα σύστημα χωρίς ελπίδα βελτίωσης. Φαίνεται πως αυτά τα

δύο , δηλαδή η αίσθηση του αδιεξόδου, (της εργασίας σε ένα σύστημα χωρίς ελπίδα ουσιαστικής βελτίωσης και ανάπτυξης από τη μια μεριά και, από την άλλη, η εργασία σε ένα σύστημα , μέσα στο οποίο όχι μόνο δεν αξιοποιείται η προσωπικότητά τους, αλλά και περιφρονείται, σπαταλάται καθημερινώς), έχει ως αποτέλεσμα να μη νιώθουν τιμή και ενδιαφέρον για το έργο που επιτελούν. Γι αυτό επιλέγουν συνειδητά τον παραμερισμό τους, το «λάθε βιώσας», και μέσα από αυτό το δρόμο οδηγούνται συχνά στη ρουτινοποίηση.

Οι Μαθητές

Ένας από τους παράγοντες που αναφέρονται συχνότερα στις συνεντεύξεις ως πολύ βασικός είναι ο παράγοντας «μαθητές» . Οι αντιλήψεις των καθηγητών έχουν διαμορφωθεί είτε με βάση τις εμπειρίες τους από τους δικούς τους μαθητές, είτε με βάση τη γενικότερη ή στερεοτυπική αντίληψη-εικόνα του σύγχρονου μαθητή - εφήβου από τους καθηγητές της Μ. Ε.

α) Από όλους αναφέρεται η σπουδαιότητα του ρόλου των μαθητών στη διαμόρφωση των συμπεριφορών και στάσεων των εκπαιδευτικών, τόσο απέναντι στον «Άλλο», όσο και απέναντι στον «εαυτό» . Η σχεσιοδυναμική πραγματικότητα του εκπαιδευτικού γίνεσθαι, πέρα από κάθε αμφισβήτηση, αναγνωρίζεται - ως προς τον παράγοντα αυτόν, τουλάχιστον,- ως καταλυτική. Και αναφερόμαστε στη «Σχεσιοδυναμική» ψυχο-παιδαγωγική προσέγγιση, διότι δεν είχε πριν από αυτήν και πριν από την Ψυχολογία της Δυναμικής Αλληλεπίδρασης (Interactionism) επισημανθεί και αναλυθεί πως όχι μόνο ο «Δάσκαλος» , αλλά και ο «Μαθητής» αποτελούν «πρόσωπα αναφοράς» (για τον κάθε εκπαιδευτικό) , είτε αυτό ομολογείται, είτε όχι.

β) Ως προς το θετικό ή αρνητικό χαρακτήρα του ρόλου των μαθητών, καταγράφηκαν δύο ευσταθείς, κατά την ερμηνευτική μας γνώμη , απόψεις: Οι μαθητές άλλοτε παίζουν φοβερά ενισχυτικό ρόλο, οπότε συντελούν στην απομάκρυνση του κινδύνου ρουτινοποίησης του εκπαιδευτικού- και, άλλοτε, συγκαταλέγονται ανάμεσα στους πιο βασικούς παράγοντες που μπορούν να τον οδηγήσουν στην ψυχολογία της ρουτίνας.

Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν οι εκπαιδευτικοί που τονίζουν, ότι όχι μόνο δεν ευθύνονται οι μαθητές, αλλά συνιστούν και το μοναδικό όπλο του εκπαιδευτικού για να χτυπήσει τον κίνδυνο της ρουτίνας που τον απειλεί έξω από την τάξη. Η θέση αυτή εκφράζεται από εκπαιδευτικούς που , κατ' εξοχήν, έχουν εστιάσει την ψυχολογική τους ενέργεια στην εργασία στην τάξη. Είναι σημαντικότερο για τον εκπαιδευτικό να νιώθει ότι αποδίδει στο διδακτικό έργο. «Το νά 'σαι δάσκαλος, λένε μερικοί, σημαίνει να στέκεσαι μέσα από τα παιδιά». Και η απρόθυμη προς τη σχολική γνώση συμπεριφορά των μαθητών, κάνει μερικούς εκπαιδευτικούς να νιώθουν μη αποδοτικοί, να νιώθουν ένα πικρό αίσθημα ότι «δε στέκονται ως δάσκαλοι». Όταν μάλιστα δεν έχουν προετοιμασθεί για να αντιμετωπίσουν αυτή τη δύσκολη μαθητική και μαθησιακή πραγματικότητα, τότε νιώθουν δυο φορές αποτυχημένοι.

Για να αποφύγουν, λοιπόν, αυτή τη δυσάρεστη αίσθηση πολλοί καταβάλλουν περισσότερες προσπάθειες για να επιτύχουν μέσα στη τάξη ως δάσκαλοι ή ως παιδαγωγοί. Ίσως αυτοί οι εκπαιδευτικοί να μην ενδιαφέρονται - και δεν ασχολούνται, συνήθως - για τη διοίκηση του σχολείου, τα συνδικαλιστικά- ίσως και κάποιοι να βρίσκουν την τάξη ως προσωπικό τους καταφύγιο για ν' απαλλαγούν από το βάρος προβληματικών σχέσεων με συναδέλφους, με τη διοίκηση του σχολείου, με το σύστημα. Ίσως και κάποιοι να χαίρονται και απολαμβάνουν τον ψυχικό και πνευματικό πλουτισμό τους, που κερδίζουν μέσα από τη διαπροσωπική αυτή επαφή. Είπαν κάποιοι: «Η τάξη είναι απρόβλεπτη και ζωντανή και δεν αφήνει περιθώρια να πέσεις στη ρουτίνα. Στην τάξη νιώθεις ρουτίνα μόνον όταν το έχεις από πριν αποφασίσει ότι θέλεις να είσαι ρουτινισμένος και δε θέλεις να κάνεις τίποτε για να το αλλάξεις. Όταν θες να νιώσεις ρουτίνα στην τάξη , δεν ακούς τους μαθητές μόνο μιλάς και περιμένεις να χτυπήσει το κουδούνι». Βλέπουμε, δηλαδή, πως πιστεύεται ως βασική αιτία της ρουτίνας η *απουσία της σχέσης* (της αληθινής σχέσης του εκπαιδευτικού με τον εαυτό του , με το διδακτικό - επιστημονικό του έργο και με το μαθητή του ως πρόσωπο). Ακόμη, ότι θεωρείται η προσωποκεντρική και σχεσιοδυναμική λειτουργία του εκπαιδευτικού (που μπορεί να φανερώνεται στο σχολείο ως φιλοσοφία και ως πράξη), προστατευτικό του φίλτρο από τη ρουτίνα.

Στη *δεύτερη κατηγορία* ανήκουν οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν απειλούμενοι από τη συμπεριφορά των μαθητών τους στο σχολείο. Οι μαθητές, λένε , αντιδρούν. Ομολογούν: «Η τάξη, είναι δύσκολο πράγμα! πρέπει να έχεις τα μάτια σου και τα αυτιά σου ανοιχτά, αλλιώς σου έφυγε η

τάξη. Με μερικούς μαθητές έχω πρόβλημα επικοινωνίας, γιατί δε δέχονται τους όρους που βάζω στην αρχή για το πώς θα γίνει το μάθημα».

Το αίσθημα απειλής φάνηκε πολύ και στο test στο οποίο τους υποβάλαμε. Δεν είναι εύκολο ένας εκπαιδευτικός που νιώθει απειλούμενος από τους μαθητές του, στη συνέχεια να μην «υποχρεώνεται» να είναι αμυντικά αρνητικός τόσο στην αντίληψη, όσο και στην ερμηνεία των κινήσεων και συμπεριφορών των μαθητών του στην τάξη και στο σχολείο. Πιο συγκεκριμένα τώρα, οι δυσκολίες τους με τους μαθητές τους, πηγάζουν από τις εξής αιτίες :

Από την έλλειψη χρόνου. Δεν έχουν χρόνο οι καθηγητές (κυρίως, τονίζουν, λόγω των απαιτήσεων ενός πιεστικού αναλυτικού προγράμματος) για να αποκτήσουν επαφή με τους μαθητές τους. «Οι μαθητές χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να σε εμπιστευθούν» δηλώνουν «καθηγητές.

- Τα παιδιά είναι ζωηρά και, συχνά, φοβερά απείθαρχα. Οι καθηγητές κουράζονται «να κάνουν το χωροφύλακα» . Γι' αυτό και «προτιμούν το παιδί να είναι στο μάθημα πιο δειλό, πιο ήσυχο». Ο καθηγητής που δεν μπορεί να ελέγξει την κατάσταση εξαντλείται, γίνεται αδιάφορος, νιώθει αδύναμος, ασήμαντος.

- Τα παιδιά διαθέτουν φοβερά αποθέματα ενέργειας. «Όλη αυτή η ενέργεια έρχεται πάνω μου και είναι φοβερός καταλύτης¹ δεν μπορώ να δώσω ενέργεια». «Οι μαθητές εκτονώνονται» άγρια».

- Οι μαθητές δε συμπαθούν το σχολείο και τη δουλειά που γίνεται στην τάξη. Δεν έχουν: ανάγκη από γνώση, αλλά ανάγκη εκτόνωσης. Βλέπουν το σχολείο σαν πάρεργο. Σημειώνουν:- «Μπαίνεις σε μία τάξη που οι μισοί δε θέλουν. Μόλις γυρίσεις την πλάτη σου, μιλούν, δεν προσέχουν· φαινόμενο συνηθισμένο και καθόλου ευχάριστο. Παλαιότερα οι μαθητές σέβονταν το δάσκαλο. Νιώθω κούραση κι απογοήτευση».

- «Στο σχολείο θα έπρεπε να έρχονται ύστερα από επιλογή τους , όσοι θέλουν να ζητήσουν τη γνώση· επίσης, θα έπρεπε οι μαθητές να μπορούσαν να επιλέξουν τους δασκάλους τους».

Όλες, λοιπόν, οι αναγκαίες, κατά τον εκπαιδευτικό, συνθήκες δεν υπάρχουν στο σχολείο και τα προβλήματα στο σύστημα μεταφέρονται, φυσικά, στις σχέσεις δασκάλων - μαθητών. Με τη συμπεριφορά της αδιαφορίας ή και της εχθρικότητας (δασκάλων και μαθητών), κανείς από τους δύο δεν μπορεί να ικανοποιήσει τις πραγματικές ψυχολογικές του ανάγκες. Συχνά οι καθηγητές ζητούν απεγνωσμένα να βρουν στους μαθητές τους κάποια «ζεστασιά, ένα γλυκό χαμόγελο» για να αντέξουν το βάρος του έργου τους, συνήθως, όμως, λένε οι εκπαιδευτικοί της β' κατηγορίας «εις μάτην». Και από το test προέκυψε, ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ανασφάλεια απέναντι στους μαθητές τους :

«Οι μαθητές μας δε μας εκτιμούν» δηλώνουν με πίκρα κάποιοι από αυτούς.

Όταν οι σημερινοί μαθητές ζουν σε μια κοινωνία παχυλού υλισμού, επίπεδη, χωρίς ιδανικά και αξίες που να ανεβάζουν τον άνθρωπο και όταν μοναδικά, σχεδόν, κυριαρχεί η οικονομική αποτίμηση - γιατί όχι, και εξαγορά - των πάντων, πώς μπορεί ο «φτωχοπρόδρομος» δάσκαλος, που δε διαθέτει κάθε φορά και μια χαρισματική προσωπικότητα, να εκτιμηθεί από τα παιδιά της συγκεκριμένης κοινωνίας των ενηλίκων; Πώς μπορούν να ακούσουν το κήρυγμα του για την αξία της παιδείας και της μόρφωσης, όταν στον πρακτικό βίο πουθενά δεν τη διακρίνουν; Πώς επομένως αυτά τα παιδιά της κοινωνίας των ανέσεων και της υποκουλτούρας των ΜΜΕ θα αισθανθούν για τον καθημερινό δάσκαλο εκτίμηση και θα την ανταποδώσουν σε αυτόν; Και αν αυτό δε συμβαίνει, πώς μπορεί ένας, σχετικά νέος στην ηλικία εκπαιδευτικός, να μην παρωθείται εμμέσως στην ψυχολογία της απόσυρσης (που , κατά τη γνώμη μας, οδηγεί στη ρουτίνα) ή - στην καλύτερη περίπτωση- στην αντίδραση μέσα από τη χρήση της εξουσίας του; Και η Σχεσιοδυναμική θεωρεί ότι δάσκαλος και μαθητής συνιστούν «ζευγική ενότητα» είτε το γνωρίζουν, είτε το αγνοούν, είτε το θέλουν , είτε το πολεμούν. Αυτονόητη είναι, ύστερα από αυτά , η ευαισθησία του κάθε δάσκαλου απέναντι στην εικόνα του, την οποία νιώθει ότι αντιλαμβάνεται ο μαθητής του και την επαναπροβάλλει μέσα από τις αντιδράσεις του.

Η ΣΧΕΣΗ ΠΟΥ ΔΙΑΤΗΡΕΙ Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΜΕ ΤΟΝ ΕΑΥΤΟ ΤΟΥ ΚΑΙ ΤΟ ΕΡΓΟ ΤΟΥ.

Ο παράγοντας αυτός αποδεικνύεται ο σπουδαιότερος. Μας τον έδωσαν οι ίδιοι διπτό και τον διατηρήσαμε, διότι παρά την εννοιολογική διαφορά τους (σχέση με τον εαυτό - σχέση με το έργο)

στην πράξη εμφανίζεται να αποτελεί ένα βασικό παράγοντα, που το καθένα από τα πιο πάνω στοιχεία παρεμβαίνει στο άλλο.

Ο εκπαιδευτικός - παιδαγωγός αντιστέκεται στη ρουτίνα.

- Η παιδαγωγική σχέση κάνει τους εκπαιδευτικούς να αισθάνονται καλά. Αυτό συμβαίνει επειδή διαστέλλεται η θεώρηση του έργου τους και της αποστολής τους και επειδή το έργο εδώ πλαταίνει και γίνεται έργο ανθρωποπλαστικό και όχι στενά εκπαιδευτικό. Τότε νιώθουν ότι επιτελούν χρήσιμο και αξιότιμο έργο, ότι βοηθούν τα παιδιά να εξελιχθούν και όχι μόνο να μάθουν.

Οι ερωτηθέντες πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν και ανθίστανται στη ρουτίνα εφόσον θεωρούν τα παιδιά τους όχι μόνο ως μαθητές, αλλά ως πρόσωπα σε εξέλιξη, τα οποία και χρειάζονται τη βοήθεια τους. Εφόσον οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τα πράγματα έτσι, βγαίνουν από τα στενά πλαίσια του διδακτικού τους ρόλου και λειτουργούν ως παιδαγωγοί. Στην περίπτωση αυτή ανταποκρίνονται στο δάσκαλο τους πολύ περισσότερο οι μαθητές, τόσο σε επίπεδο επικοινωνίας, όσο και σε επίπεδο μάθησης. «Αποτελεί, λέει ένας εκπαιδευτικός, 100% ικανοποίηση να βλέπω πως κάποιος, που δεν ήξερε τίποτε, ξαφνικά μου βγάζει δουλειά που είναι καλή· τότε λέω πως κάτι αξίζω». Οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ευχαρίστηση όταν καταφέρνουν να υποκινούν το ενδιαφέρον των παιδιών και να προχωρούν στην ύλη τους. Η καθηγήτρια ζωγραφικής που νιώθει πως η διδακτική της αποστολή δεν εκτιμάται δεόντως από το σχολικό πρόγραμμα - και επομένως και από τα παιδιά - δεν είναι δύσκολο να φτάσει να θεωρεί το όλο εκπαιδευτικό της έργο ως πάρεργο. Μία φιλόλογος έλεγε: «Ένωθα ότι δεν ήμουν καλή φιλόλογος, επαρκής... Ένωθα αγωνία, άγχος, φόβο, μειονεκτικά για τις λίγες γνώσεις που είχα, ένωθα λειψή... Τώρα βρήκα ότι υπάρχουν τόσο ωραία πράγματα να δώσεις που δε με ενοχλεί πια το γνωστικό έλλειμμα. Τώρα κάνω αυτό που μ' αρέσει, αυτό που ήθελα να κάνω... Νιώθω πιο επαρκής σε αυτό που προσφέρω... Αυτό που πρώτα έκανα σε ομάδες εκτός τάξης, το κάνω τώρα μέσα στην τάξη».

- Όποιος εργάζεται με παιδιά, δείχνει τις αδυναμίες του, χρειάζεται την επικοινωνία και την ανανέωση. Μερικοί εκπαιδευτικοί λένε ότι η σχέση με το παιδί τους κρατάει νέους, αισθάνονται ότι πρέπει να επιβληθούν, αλλά μέσα από την ανάπτυξη του εαυτού τους. Αναγνωρίζουν ότι πρέπει να έλθουν πιο κοντά στον εαυτό τους, να αναγνωρίσουν τις ανάγκες τους. «Έψαχνα, λέει κάποια εκπαιδευτικός, αλλά άφηνα τον εαυτό μου έξω από τις ανάγκες του».

Είναι, νομίζουμε, άξια υπογραμμίσεως η, μέσα από εμπειρίες, ανακάλυψη της μυστικής, όσο και βεβαίας οδού, για την επιβολή του καθηγητή στην τάξη, δηλαδή της συμφιλίωσης με την πραγματικότητα του εαυτού και με τη βεβαιότητα της εσωτερικής αυταξίας. Συνεχίζουν οι ίδιοι εκπαιδευτικοί: «Από τη στιγμή που ένιωσα να λειτουργούν και τα άλλα μου στοιχεία που δεν είχα αξιοποιήσει, άρχισα να νοιώθω λιγότερο λειψή στο θέμα της γνώσης. Τώρα ξέρω να παίρνω από τα παιδιά, τους συναδέλφους, κάθε στιγμή παίρνω, βρίσκω πιο εύκολα στιγμές να γεμίζω τις μπαταρίες μου. Προσπαθούσα παλιά με το διάβασμα, τις δραστηριότητες, δεν ήξερα να παίρνω... Διάβαζα για να σταθώ... Μέσω της γνώσης να τραβήξω εκτίμηση, αποδοχή, σεβασμό, κυριαρχία... Δυστυχώς, παλιά έψαχνα να βρω κάτι το διαφορετικό από τον εαυτό μου!» Και άλλος εκπαιδευτικός: «Ο δάσκαλος δεν ξέρει «να παίρνει», γιατί φοβάται να είναι ανοιχτός. Δεν ξέρεις να παίρνεις θα πει: δεν ξέρεις να ανοιχτείς στη σχέση = ανατροφοδότηση, να εκφραστείς. Π.χ. μπαίνεις στην τάξη, νιώθεις κουρασμένος. Ενα παιδί σε ρωτάει... Αν το πάρεις σαν ενδιαφέρον του παιδιού, είναι θετικό (επειδή είσαι διαφανής). Αν πεις, όχι δεν είμαι κουρασμένη, είναι σαν να λες «δε θέλω να μου δώσετε» .. Δεν έχουμε μάθει οι άνθρωποι της εκπαίδευσης να λειτουργούμε έτσι. Δεν έχουμε μάθει να μιλάμε μέσα από τον εαυτό μας». «Σημαντικό το μάθημα επικοινωνίας, μα δεν το μάθαμε ποτέ», σημειώνει η άλλη εκπαιδευτικός! Επίσης: «Όταν άρχισα να βλέπω τις δυσκολίες που έχω στην επικοινωνία μου με τους άλλους, τότε άρχισα να αλλάζω...»

Η διδασκαλία φαίνεται να αγχώνει κάποιους (όλους;) εκπαιδευτικούς περισσότερο από το παιδαγωγικό έργο. Τους εκπαιδευτικούς διχάζουν συχνά η εκπαιδευτική και η παιδαγωγική όψη του ρόλου τους. Και γνωρίζουμε πως η διδακτική - γνωστική εργασία κυριαρχεί στο ρόλο του εκπαιδευτικού. Το Α.Π. τους πιέζει. Και ο εκπαιδευτικός, όταν δεν μπορεί να σταθεί μέσα στην τάξη, «κρύβεται» για να προστατευθεί, για να μη φανεί το άγχος του. Αδιαφορεί αμυνόμενος.... Ρουτινιάζει.

Παρόλα αυτά όλοι οι εκπαιδευτικοί, που ρωτήθηκαν, τόνισαν πως αν επέλεγαν εκ νέου το επάγγελμά τους, πάλι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού θα επέλεγαν. Όμως, συνεχίζουν, θα

προσπαθούσαν, τώρα πια, να βρουν τη «χρυσή τομή», να επαναπροσδιορίσουν τους στόχους τους, να έχουν λυμένα τα βασικά προβλήματα τους (οικογενειακά, γνωστικά, προσωπικά, επαγγελματικά).

Αυτά που λένε, δηλώνουν ασφαλώς και τη σημασία της εκπαίδευσης στην προετοιμασία του εκπαιδευτικού. Δε θά 'πρεπε μέσα στα Αναλυτικά Προγράμματα εκπαίδευσης των υποψηφίων εκπαιδευτικών, πέρα από την αναγκαία ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση - που και αυτή δε γίνεται παντού και όπως πρέπει- να περιλαμβάνονται και γνώσεις για την ψυχολογία του εκπαιδευτικού και, ακόμη, να γίνεται μια προσπάθεια ενημέρωσης (και αντιμετώπισης) για την πραγματική εικόνα της εκπαίδευσης;

Επίσης, ότι η απογοήτευση του εκπαιδευτικού από το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα, απογοήτευση σταθερά μη ικανοποιούμενη, δημιουργεί σε αυτόν συγκρούσεις, κόπωση, εξάντληση. Η ρουτίνα φαίνεται ότι έρχεται να λειτουργήσει ως μηχανισμός φυγής. Στο test ο ερωτώμενος εκπαιδευτικός ταυτιζόταν με τον κουρασμένο καθηγητή που έχει διάθεση να φύγει από το χώρο του σχολείου και από τους μαθητές του, που δε δέχεται αυτό που κάνει και αδιαφορεί, που δεν έχει πρόθεση να επέμβει σε κάποια κατάσταση για να την κάνει πιο ευχάριστη. Σε καμιά από τις εικόνες (του test) ο δάσκαλος δε γινόταν αντιληπτός ως ευχαριστημένος. Όλα αυτά δείχνουν ότι συντελούν στη ρουτίνα, τα εξής και επιγραμματικά :

- Η δυσκολία στην επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών.
- Η δομή και το σύστημα του σχολείου.
- Η στάση των διευθυντών και η αποστασιοποίηση από το σύλλογο.
- Ο έντονος «εκμαυλισμός».
- Η έλλειψη συλλογικής εργασίας.
- Ο κυρίαρχος τεχνοκρατικός χαρακτήρας του σχολείου.
- Η εκ μέρους του σχολείου εξυπηρέτηση σκοπιμοτήτων (ετοιμάζει άτομα που θα λειτουργούν ξένα προς τη σχέση).
- Η προσπάθεια του συστήματος να απομακρύνονται ολοένα και περισσότερο οι εκπαιδευτικοί από τους μαθητές τους.

Για την ανάγκη βοήθειας του εκπαιδευτικού

Ο εκπαιδευτικός νιώθει την ανάγκη κάποιος να τον στηρίζει ψυχολογικά. «Ξεκινώντας για το σχολείο, ή την ώρα που φθάνω, έχω ψυχοσωματικά προβλήματα».

Σχετικά με τη «θεραπεία» της ρουτίνας και οι 14 εκπαιδευτικοί δήλωναν ότι η ρουτίνα μπορεί να καταπολεμηθεί, εφόσον ο εκπαιδευτικός επιμορφωθεί με μεθόδους που βοηθούν να βρίσκεται σε σωστή και αρμονική σχέση με τον εαυτό του και τον άλλο. «Το ότι στραγγαλίζω αυτό που θέλω να βγάλω προς τα έξω - λέει ο εκπαιδευτικός με τις αντιδράσεις του, και με άλλα λόγια- «επειδή δε λειτουργώ ως πρόσωπο, αυτό με ωθεί σε αδιαφορία»..

Ως βασική αιτία προβάλλει η αίσθηση του αδιεξόδου, ότι αυτό που κάνει δεν έχει αποτέλεσμα, ότι δε φθάνει στο δέκτη. Αυτή η αίσθηση επιφέρει, σιγά - σιγά, κόπωση, «εξάντληση» ή οδηγεί στη ρουτίνα , που σαφώς, τότε ως «μαθημένη» συμπεριφορά αποβλέπει στην εξυπηρέτηση της αμυντικής αυτοπροστασίας του υποκειμένου.

Επίσης, *φάνηκε, πως στις ενδοεπαγγελματικές «πιέσεις» φθοράς και παραίτησης, αντιστέκεται καλύτερα ψυχολογικά ο εκπαιδευτικός που διαπνέεται από κάποια ιδεολογία και έχει χτίσει αμυντικό «θώρακα».* Αναφέρθηκε η περίπτωση θεολόγου καθηγητή, που έβλεπε το ρόλο του ως ρόλο ατόμου που μπορούσε και έπρεπε να επηρεάσει τους μαθητές του στο Χριστιανισμό. Έτσι έβλεπε το έργο του, ως έργο και λόγο ζωής. Αισθανόταν τη διδασκαλία ως δική του ανάγκη. Μπορεί αυτό να τον εμπόδιζε από μια προσωποκεντρική συνάντηση μαζί του (εφόσον έβλεπε το μαθητή ως υποψήφιο πιστό Χριστιανό), αλλά έδινε στον εκπαιδευτικό ένα νόημα σχολικής δράσης και ζωής, που τελικά λειτουργούσε ως αμυντικός θώρακας και προστατευτική ασπίδα.

Από όλα τα προηγούμενα φάνηκε και πάλι, πόσο κεντρικό πρόσωπο αναφοράς είναι για τον εκπαιδευτικό ο «μαθητής» και, ιδιαίτερα, πόσο υπολογίζει την επιβολή ή και την αναγνώριση του από αυτόν. Είδαμε ακόμη, πως μερικοί εκπαιδευτικοί, μέσα από προσωπικές εμπειρίες, ανακάλυψαν ότι η φυσική αυτή ανάγκη κάθε ατόμου για αναγνώριση, δεν μπορεί να ικανοποιηθεί με πληρότητα, παρά μόνον μέσα από την αυτο αποδοχή και αυτοεκτίμηση του εκπαιδευτικού.

Ο εκπαιδευτικός, όμως, δεν έρχεται σε επαφή με τις ανάγκες του, φοβάται να τις δει και να τις αναγνωρίσει και γι' αυτό ξεστρατίζει σε αμυντικές στρατηγικές, «αυτοσαρκάζεται» π.χ. για το γεγονός ότι αισθάνεται μέσα του την ανάγκη να επιβληθεί με κάθε τρόπο.

Στις συνεντεύξεις δε, φάνηκε πως το φύλο στο οποίο ανήκει ο εκπαιδευτικός συνδέεται με τη ρουτίνα. Επίσης, τα χρόνια υπηρεσίας δε φαίνεται να επηρεάζουν τη ρουτινοποίηση.

Φάνηκε, όμως, ότι είναι δυνατό να λειτουργούν θετικά με το να προσφέρουν αυτόπεποίθηση και αίσθηση ασφάλειας. Ενώ, αντιθέτως, φάνηκε πως η αναγνώριση του κύρους του μαθήματος που διδάσκουν, (μέσα στην ιεράρχηση του σχολικού Α.Π. - το πρωτεύον και δευτερεύον) επηρεάζει και το αντιληπτικό πρίσμα του εκπαιδευτικού για την εργασία του και, μερικές φορές, για τον εαυτό του.

Ακόμη, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί βρίσκουν στο γεγονός και στη λογική της επιβολής τους στους μαθητές, ισχυρή διέξοδο της ανάγκης τους για μια καταξιωμένη και δημιουργική έκφραση του προσώπου τους. Φαίνεται πως με τον τρόπο αυτό αμύνονται στον κίνδυνο της φθοράς που τους απειλεί. Όταν όμως δεν μπορέσουν να δώσουν μια υγιή ψυχο-παιδαγωγική έκφραση σε αυτή τους τη θεμιτή ανάγκη, τότε εκπίπτουν σε λογικές και διαδικασίες επιβολής. Και όταν, στη συνέχεια, δεν καταφέρνουν να επιβληθούν (έστω και με σαφώς αντιπαιδαγωγική συμπεριφορά), αναπτύσσουν μια ψυχολογία απόσυρσης, άμεσης ή έμμεσης, η ρουτίνα, με όλα τα χαρακτηριστικά της, εγκαθίσταται και τα «παρατάνε».

ΓΕΝΙΚΑ ΤΕΛΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Δεν επαληθεύτηκαν όλες οι αρχικές μας υποθέσεις, όμως επαληθεύτηκαν οι βασικότερες από αυτές.

1. Φαίνεται πως και ο Έλληνας εκπαιδευτικός προσβάλλεται από τη ρουτίνα · η ερευνά μας δεν είναι- λόγω της φύσεως της - σε θέση να προσδιορίσει την έκταση του φαινομένου ίσως όμως, να είναι μικρότερη από την αντίστοιχη σε εκπαιδευτικούς της Ευρώπης και των ΗΠΑ.

2. Η ρουτίνα δεν ταυτίζεται με το burnout και εμφανίζεται πράγματι σε εκπαιδευτικούς, αδιακρίτως ειδικότητας και φύλου ανάμεσα στα 8-14 χρόνια υπηρεσίας.

3. Ο βασικότερος παράγοντας που προκαλεί την εμφάνισή της, φαίνεται πως είναι η , εκ μέρους του εκπαιδευτικού, αίσθηση αναποτελεσματικότητας και αδιεξόδου κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου. Από την άποψη αυτή, η ρουτίνα φαίνεται πως λειτουργεί ως αμυντικός μηχανισμός (φυγής) ακριβώς για να προστατεύσει το Εγώ από μεγαλύτερες περιπέτειες (π.χ. επιθετικότητα, burnout κλπ.). Και επειδή αυτή η αίσθηση της απογοήτευσης και της αναποτελεσματικότητας είναι κοινωνικό υποπαράγωγο, η ρουτίνα μπορεί να θεωρηθεί ως «κοινωνική διαμαρτυρία» ή καλύτερα, για να μιλήσουμε παραλλαγμένα τη γλώσσα του Adler, ως «εκπαιδευτική διαμαρτύρηση».

4. Η κυριότερη τώρα αιτία φαίνεται να βρίσκεται στο ίδιο το άτομο , διαπίστωση που συμπίπτει και με τα δεδομένα ξένων ερευνών⁵. Πιο συγκεκριμένα, φαίνονται πολύ πιο ικανοί να αντισταθούν στις αλλοτριωτικές κοινωνικές πιέσεις, εκπαιδευτικοί που δεν εγκαταλείπουν κάποια ιδεολογία που τους ενέπνεε και εκπαιδευτικοί που , έχοντας καλές και υγιείς σχέσεις με τον εαυτό τους, μεγιστοποιούν την ανθεκτικότητά τους, επικοινωνούν ως πρόσωπα με το περιβάλλον, ανακαλύπτουν δε εκ νέου- και απολαμβάνουν - τον παιδαγωγικό τους ρόλο μέσα στο

5. Άρα είναι ανάγκη να αναγνωρισθεί αρμοδίως η ανθρώπινη διάσταση του εκπαιδευτικού έργου, να υπολογισθεί η συσσώρευση ψυχικής κόπωσης και η ευθραυστότητα του εκπαιδευτικού λειτουργού και να ληφθούν, για το λόγο αυτό, τα αναγκαία προληπτικά μέσα. Τούτο, φοβούμεστε, πως αγγίζει τα όρια της ουτοπίας, εφόσον - εκτός των άλλων - σημαίνει ότι είναι αναγκαία η επιλογή των υποψήφιων εκπαιδευτικών και με κριτήρια προσωπικότητας, με επαρκή ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση και με εκπαιδευτική προετοιμασία στην αντιμετώπιση της σχολικής πραγματικότητας. Απαιτεί, ακόμη, τη δια βίου και ολόπλευρη στήριξη του εκπαιδευτικού στο έργο του και την ποιοτική

5. Abraham A, Amiel R, Balauques S, Breuse E, Brunel M L, Carrasco J, Dupont P, Esteve J, Huberman M,, Heraud L, Leselbaum N, Marini T, Navarro M, Potvin P, Walker L.D κ.α.

θεώρηση της παραγωγικότητας στην εκπαίδευση, ώστε να αντλεί νόημα και τιμή ο εκπαιδευτικός από την εργασία του.

Παράρτημα

Οδηγίες για τις συνεντεύξεις (που δόθηκαν προκαταβολικώς στις τρεις τελικώς συνεργάτριες).

Θέματα που πρέπει να ερευνηθούν εμμέσως κατά τις συνεντεύξεις:

1. Πώς αισθάνεται ο εκπαιδευτικός στο σχολείο;

Διαφοροποίηση

- κατά ηλικία, χρόνια υπηρεσίας, φύλο, ειδικότητα.

- είδος σχολείου που υπηρετεί ο εκπ/κός.

απέναντι στους μαθητές, στους συναδέλφους, στη Δ/νση, στο εκπ/κό σύστημα, γενικώς, στους γονείς και στο έργο του

2. Τι επίδραση έχουν στον εκπ/κό;

η καθημερινή συναναστροφή του με μαθητές, η διαρκής ενασχόληση του με το εκπ/κό έργο, οι δυσκολίες του εκπ/κού έργου, η οικονομική και κοινωνική του θέση, τα οικονομικά και προσωπικά του προβλήματα.

●3. Ο εκπ/κός (ο παλιός, ο νέος, ο άντρας, η γυναίκα, ο του Γυμνασίου, του Λυκείου, ο της δεινά ειδικότητας) που αισθάνεται άσχημα στο σχολείο.

● **πώς ακριβώς αισθάνεται και γιατί;**

● **- από ποιες αιτίες;**

● **ποιες εκδηλώσεις και συνέπειες έχουν τα συναισθήματα αυτά στην προσωπική του ζωή και στην εκπαιδευτική του παρουσία;**

4. Η ρουτίνα

Πώς γίνεται αισθητό και περιγράφεται ως φαινόμενο (πιθανή χρήση ερωτηματολογίου)

5. Παράγοντες ρουτίνας

Η ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑ

- Η δομή και λειτουργία της. Π.χ. Η ευθραυστότητα που δεν μπορεί να αντέξει τη < αγωνιστικότητα και ενέργεια που απαιτούνται στο επάγγελμα.

- Τα προβλήματα (ατομικά, οικογενειακά, κοινωνικά) και οι συνθήκες που την επηρεάζουν.!

- Η ιδεολογία, η νοοτροπία που τον καιρό αυτό έχει.

- Η σχέση του με τον εαυτό (αυτο-εικόνα, αυτό-εκτίμηση, αυτο-αποδοχή, δημιουργική).

6. Ο θεσμός της Εκπαίδευσης και η Εκπαιδευτική Πολιτική

- Έλλειψη εκπ/σης, επιμόρφωσης, μέριμνας, στηρίγματος του εκπ/κού

- Κοινωνική (μη αναγνώριση του έργου τους) και οικονομική απαξίωση.

7. Το ίδιο το σχολείο

- ως δομή, λειτουργία, δυνατότητα

- οι συνάδελφοι

8. Οι μαθητές

- του σήμερα (το πλήθος, η ηλικία, η συμπεριφορά προσαρμογής στις απαιτήσεις των εκπ/κών και των μεγαλύτερων γενικώς - και του σχολείου και, μάλιστα, σε αντιπαράβολη με τις μαθητικές - ή συμμαθητικές- αναμνήσεις των δικών του χρόνων).

- Η σχέση με τους μαθητές, ανεξαρτήτως των ιδιοτήτων και των χαρακτηριστικών των μαθητών. (Αρχίζουμε από τα προβλήματα πειθαρχίας;)

9. Αυτό το ίδιο το εκπαιδευτικό έργο

- Το ασάφες ή και αντιφατικό των ρόλων και των απαιτήσεων από τον εκπαιδευτικό.

- Ένας στόχος που ποτέ δεν πραγματώνεται πλήρως, εργασία που καταπονεί και «εξαπατά»,

χωρίς ορατά αποτελέσματα.

- Μακρόχρονη συσσώρευση δυσκολιών, απογοητεύσεων ή αποτυχιών. Πολλή κούραση (υπερφόρτωση ρόλων - για μερικές μάλιστα ειδικότητες εκπ/κών - τα καθήκοντα και η εργασία μάς ακολουθούν στο σπίτι και προστίθενται ή συγχέονται με τα εκεί προβλήματα -), χωρίς αναγνώριση, ιδιαίτερα σήμερα.

- «Το ίδιο πάντα βιολί». (Κάθε μέρα, κάθε χρόνο τα ίδια και τα ίδια).

- Το γεγονός πως ο εκπαιδευτικός δεν έχει πρωτοβουλίες, δεν του επιτρέπει να αισθάνεται πως επηρεάζει με τις αποφάσεις και ενέργειες του τα σχολικά και εκπαιδευτικά πράγματα. Έχει την αίσθηση πως δε συμμετέχει στη διαδικασία, πως δεν μπορεί να επέμβει και γι αυτό ή καταφεύγει σε εξωσχολικές δραστηριότητες (π.χ. το φροντιστήριο: πόσο το φροντιστήριο απομακρύνει τον κίνδυνο της ρουτίνας;) ή «βουλιάζει» σιγά - σιγά στη ρουτίνα.

ABSTRACT THE ROUTINE IN SECONDARY EDUCATION TEACHERS.

This is a qualitative research (interviews with 12 secondary education teachers and test of intra-school relations).

The findings indicate that the Greek secondary education teachers are affected by routine too. Routine is not the same with burnout and it has been observed among secondary education teachers with 8-14 years of service. The main factor for the appearance of these findings, is found to be the school system and intra-school relations and especially the educational ones. But these factors have been mainly activated in the case of the teachers' feeling of ineffectiveness and "dead-end", during the exercise of their educational work. From this point of view routine seems that it functions like a self-protecting defense mechanism of the ego of the teacher.

From all the secondary education teachers, the ones, who seem to be endangered less to be affected by routine, are those who continue to be inspired from some faith and hopeful ideology and have stable and true relation with themselves. These secondary education teachers appear to be less fragile to alienation pressure and suffer from less psychological problems linked with their profession.

RESUME EXAMIN DE LA ROUTINE CHEZ L' ENSEIGNANT DU SECOND DEGRÉ

Dans cet article l' auteur examine un fait psychopathologique de la profession enseignante. Il s'agit d'une recherche du phénomène de la routine, par une approche qualitative ayant comme sujets douze enseignants du second degré.

Les données ont, tout d'abord, indique que la routine affecte aussi les enseignants grecs actuels et qu'elle se différencie du burnout ils ont aussi indique que la population affectée par elle n'est pas grande et que les années critiques de service (pour la routine) sont de 8-14.

La recherche est centrée à l'examen des facteurs qui font naître routine. Parmi eux tiennent une place principale le système scolaire ainsi que l'impact que les relations pédagogiques ont eu sur les enseignants.

Pourtant la recherche a prouvé que l'installation de la routine dans l'individu, a bien sur un rapport avec l'existence des certains facteurs désavantageux au milieu de l'enseignant, mais qu'elle est surtout dépendant de l'état "pre-nocif" de l'enseignant. Dans ce sens et comme partie importante de cet état, on peut se considérer les sentiments de l'inefficacité et de l'impasse qui caractérisent la santé psychique de l'enseignant, peu avant l'état de la routine. De ce point de vue la routine paraît comme mécanisme de défense qui protège l'ego de l'enseignant de désenchantements pires.

Au contraire les données indiquent que l'enseignant, le moins risquant de tomber dans l'état de la routine, paraît celui-ci qui ne cesse de s'inspirer d'une fois quelconque ou d'une idéologie et qui lui permettent d'être optimiste. Aussi il risque moins l'enseignant qui tient des relations positives et vraies avec soi-même. La recherche indique que ces catégories des enseignants montrent une vulnérabilité mondrent aux pressions stressantes et senties par eux durant l'exercice de leur profession.

**Η κοινωνία των «Παιδαγωγών»
και τα αιτήματα του σύγχρονου παιδιού.
«Ηλιο, ψωμί και τριαντάφυλλα για όλα τα παιδιά του κόσμου»***

Αλέξανδρος Β. Κοσμόπουλος

Έχει λεχθεί πώς όσο υπάρχουν παιδιά τόσο ή ανθρωπότητα μπορεί να ξαναρχίζει, να αυτοδιορθώνεται, να ελπίζει. Η θεραπεία των «Επιστημών της Αγωγής», που υποκείμενό της αποτελεί η έρευνα της παιδικής πραγματικότητας και ο σχεδιασμός μιας προληπτικής ή θεραπευτικής αγωγής του παιδιού, αυτόν τον κοινωνικό στόχο επιδιώκει. Η μελέτη, έτσι, και η φροντίδα του παιδιού εντάσσονται στον χώρο της Ανθρωπαγωγικής. Και τα αιτήματα των παιδιών, αν ληφθούν σοβαρά υπόψη από την κοινωνία των ενηλίκων, την ανασύλωση αυτή της Εικόνας του Ανθρώπου υπηρετούν και δημιουργούν ελπίδες για ένα λιγότερο εφιαλτικό μέλλον για τον άνθρωπο, στην ατομική, αλλά και στη συλλογική του διάσταση.

Οι προσδοκίες των παιδιών εκφράζονται μέσα από τα δικά τους οράματα για τον κόσμο. Η συγκέντρωση της προσοχής των μεγάλων στο παιδί, γεγονός που χαρακτηρίζει τη σύγχρονη κοινωνία των ενηλίκων, των «Παιδαγωγών» ίσως κάνει πιο φανερό αυτό το παιδικό και νεανικό όραμα του κόσμου. Μάλιστα αν προσέξουμε θα αντιληφθούμε πως το δράμα αυτό βρίσκεται σε αντίθεση με το όραμα, και με τον κόσμο των μεγάλων.

Μέσα από αρκετές φυσιολογικές διεισδύσεις παιδικού λογοτεχνικού τύπου ο «κόσμος των μεγάλων είναι, για τα παιδιά, ο κόσμος των σοβαρών ατόμων», των υπεραπασχολημένων, των businessmen, ή, των ατόμων που «πατάνε στο έδαφος», που γνωρίζουν καλά το συμφέρον τους, καθώς και τα όρια του δυνατού και του αδύνατου.

Ο κόσμος των παιδιών συγχέεται με το μύθο και το όνειρο· είναι κόσμος προφητικός, κόσμος ελπίδας: κόσμος όμως σίγουρα πιο ανθρώπινος.

Θα αναρωτιέται ίσως κανείς: υπάρχουν πράγματι δυο κόσμοι, που μάλιστα είναι, και από φυσικού τους, αντιμαχόμενοι:

-Όχι δεν υπάρχουν. Και το όραμα της γενιάς των μεγάλων ήταν σίγουρα κάποτε και πιο ανθρώπινο και πιο ανθρωπιστικό. Η μεταβολή του έγινε μεσόστρατα κι έφτασε να θεωρείται σαν όραμα ρεαλιστικό και συγκρουόμενο μάλιστα με το ουτοπικό όραμα των παιδιών και των εφήβων. Ξέρουμε όλοι πόσο ακριβά πληρώνεται αυτός ο «ρεαλισμός», τον οποίον, είτε από λάθη και αδυναμίες μας, είτε από πιέσεις του κοινωνικού συστήματος, κάποτε αποκτήσαμε!...

Δηλαδή το περίφημο θέμα-slogan «χάσμα των γενεών», ή «ανταρσία των νέων», έχει κοινωνιολογικές μάλλον παρά ψυχολογικές αιτίες. Θα το λέγαμε δευτερογενώς ψυχολογικό θέμα, αφού εκείνο που συγκρούεται δεν είναι βασικά το αιώνιο και σταθερό χαρακτηριστικό της ψυχολογίας των ατόμων κατά ηλικίες, άλλα οι ρόλοι που παίζουμε μέσα στην κοινωνία άλλοι σαν γονείς και άλλοι σαν παιδιά, άλλοι σαν παιδαγωγοί και άλλοι σαν παιδαγωγούμενοι· αφού δεν αγνοούμε, πώς οι ρόλοι αυτοί δημιουργούνται και επιβάλλονται στον καθένα μας από τις κοινωνικές συνθήκες. Οι αντιθέσεις των ρόλων που γίνονται στοιχεία του εγώ τού καθενός μας είναι αυτές που δημιουργούν την εντύπωση του χάσματος των γενεών και δίνουν την εικόνα των δύο αντιμαχόμενων κόσμων. Όλοι, μεγάλοι και μικροί, είναι δυνατόν να μεταβληθούμε σε εχθρούς ή σε φίλους ανάλογα με τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος. Η ατομική αντίσταση του καθενός θα παίξει ασφαλώς σημαντικό ρόλο. Ίσως, όμως, δεν καταφέρει τίποτε άλλο από το να δοθούν αρκετές ποικιλίες τού δείγματος που, στη βάση του, θα είναι ένα και το αυτό! Έπρεπε όλα όσα μέχρι τώρα είπαμε να λεχτούν γιατί έτσι

* Πρωτοδημοσιεύτηκε στο περιοδικό της ΧΕΕ Ακτίνες, Ιούνιος 1980.

τοποθετείται το θέμα της αγωγής στο αληθινό του πλαίσιο. Για να αναπτυχθεί και για να λειτουργήσει οποιαδήποτε ανθρωπιστική και κοινωνική αγωγή έχει ανάγκη από την υποστήριξη, πού θα της δώσει το πλαίσιο. Αυτό φαίνεται ολοκάθαρα μέσα από την εξέταση των αιτημάτων τού παιδιού πού υπαγορεύονται, από τις ανάγκες του. Σ' αυτές τις αναμφισβήτητες ανάγκες των παιδιών και των νέων θα αναφερθούμε, πού με την υποβλητική γλώσσα των συμβόλων, ήδη αναγγέλθηκαν: «Ψωμί, ήλιο και τριαντάφυλλα για όλα τα παιδιά τού κόσμου».

1.«Ψωμί» για το παιδί.

Η έννοια - σύμβολο «Ήλιος» τροφοδότης της ζωής στον πλανήτη μας έπρεπε να προταχθεί. «Αν προτάσσεται όμως το «Ψωμί» είναι γιατί ή παιδαγωγική θεώρηση δεν κλείνει τα μάτια στα βιοτικά προβλήματα τού ανθρώπου. Όταν ξέρεις πως τα 2/3 των κατοίκων της γης τρέφονται με τα περισσεύματα του κόσμου τής αφθονίας πού αντιπροσωπεύει λιγότερο από το 1/3 του παγκόσμιου πληθυσμού, όταν στο νου σου κρατάς τις εικόνες των παιδιών της Μπιάφρα και των Ινδιών, όταν ξέρεις πώς ή πείνα δεν νικήθηκε ολοκληρωτικά και σ' αυτές ακόμα τις οικονομικά προηγμένες χώρες, δεν μπορείς να μην προτάξεις την Ικανοποίηση τού Ιερού δικαιώματος κάθε ανθρώπου, τού δικαιώματος να ζήσει!

Όταν ξέρεις πώς στον κόσμο υπάρχουν σήμερα 700 εκατομμύρια ανθρώπων πού δεν αντίκρισαν ποτέ γιατρό κι ότι στην Αμερική ξοδεύονται περισσότερα λεφτά για τροφές σκύλων (150 περίπου εκατομμύρια δολάρια) παρά για τις ανάγκες των παιδιών τής Αμερικής... Όταν ξέρεις πώς πεινούν σήμερα τα μισά παιδιά του συνολικού πληθυσμού τής γης...

Όταν ξέρεις πώς στην Ελλάδα το παιδί δεν έχει υγιεινές συνθήκες ψυχικής και σωματικής ζωής και ανάπτυξης, ότι δεν έχει ισότιμα μέσα και ευκαιρίες σπουδών και προόδου, ότι δεν προστατεύεται ούτε από τους κινδύνους πού απειλούν την ψυχή του, ούτε απ' αυτούς πού απειλούν τη ζωή του, όταν ξέρεις πώς δεν αντιμετωπίζεται με δραστικά μέτρα ή εθνικά επικίνδυνη χαμηλή γεννησιμότητα, πρέπει νά 'σαι αρκετά εξωπραγματικός ή υποκριτής για να μην προτάξεις την υπεράσπιση τού δικαιώματος κάθε παιδιού για ζωή.

Και για να ζήσει ο άνθρωπος, υλικά και πνευματικά, χρειάζεται την ύλη, την «αδελφή» αυτή τού πνεύματος. Αυτό το έχουμε καλά νιώσει εμείς εδώ στην Ελλάδα, ιδιαίτερα οι γενιές οι προηγούμενες, πού τόσα στερήθηκαν και τόσο υπέφεραν. Έτσι είμαστε σε θέση να εκτιμάμε τη σημασία πού έχει ή καλή τροφή των σημερινών παιδιών και Ηη καταπολέμηση της θνησιμότητας στις τρυφερές ηλικίες του ανθρώπου, η παροχή ευκαιριών εργασίας, αμοιβής, προόδου, μορφώσεως.

Άλλα η έννοια-σύμβολο «Ψ ω μ ί» σημαίνει να δοθούν στο παιδί όλα τα βασικά μέσα για να αναπτυχθεί σωματικά και ψυχικά, να δοθεί ο «επιούσιος» όπου εδώ μεταφράζεται σε δυνατότητες υλική και πνευματικής τροφής, ύπνου, στέγης, γονιών, αδελφών, στοργής, ηρεμίας, μορφωτικών ερεθισμάτων. Δυνατότητες, πού πρέπει να δοθούν σε όλα τα παιδιά τής χώρας χωρίς διάκριση. Σημαίνει σχολεία υγιεινά και κατάλληλα για τη σωματική, αλλά και για την ψυχική ζωή τού παιδιού. Πρέπει όπως λέει ο Neill, «να κάνουμε το σχολείο κατάλληλο για παιδιά και όχι τα παιδιά κατάλληλα για σχολείο»¹). Δηλαδή το παιδί έχει ανάγκη από μόρφωση πολλή, σωστή, συγχρονισμένη, χρήσιμη. Έχει όμως επίσης ανάγκη να ζήσει μέσα στο σχολείο, να αναπτύξει την' προσωπικότητα του και όχι να βγει απρόσωπο ή νευρωτικό απ' αυτό ². Για να γίνουν αυτά χρειάζονται πολλές ρυθμίσεις από την πολιτεία και πολλή βοήθεια και κατανόηση από την κοινωνία των ενηλίκων, ώστε να μην εμποδίζεται

(1) Βλ. Neill, Α.: «Θεωρία και Πράξη τής αντιαυταρχικής εκπαίδευσης», Μπουκουμάνη, Αθνα 1972, σ. 36.

(2) Βλ. Κοσμοπούλου Άλ.: «Ανθρωπιστικές προϋποθέσεις της παιδαγωγικής Έρευνας, Ι'Η Παιδαγωγική θεμελίωση και προοπτική του Π.Σ.Π.Π.», Πάτρα 1978, σσ. 29-30.

κάθε προοδευτική διάθεση ή πράξη, προσώπων ή θεσμών, στο χώρο μέσα της εκπαίδευσης. Σημαίνει, ακόμη, δασκάλους μορφωμένους, φωτισμένους, ισορροπημένους, ευτυχημένους δασκάλους που δεν τοποθετήθηκαν στο παιδοπλαστικό αυτό λειτούργημα με τους απρόσωπους υπολογισμούς του άψυχου computer, αλλά δασκάλους που διαλέχθηκαν με κριτήρια προσωπικότητας, προκειμένου να ασκήσουν αυτό το τόσο δύσκολο έργο, δασκάλους, τέλος, που βοηθούνται για να μην αποκάμουν, για να μην πάψουν να 'ναι ορθοί, για να μην πάψουν να' είναι δάσκαλοι!

Σημαίνει, επίσης, παιγνιδότοπους, σημαίνει γειτονιές. Σημαίνει κέντρα, σωστής ψυχαγωγίας, σπίτια μορφώσεως και ζωής για το παιδί και το νέο, σημαίνει Επιστημονικά. Κέντρα που φροντίζουν την Οικογένεια, το Παιδί, το Δάσκαλο. Όλα αυτά και πολλά άλλα σημαίνουν «Ψωμί». Δηλαδή περιλαμβάνονται, σ' αυτήν την έννοια, όλες οι θεωρούμενες βασικές ανάγκες για την πνευματική και υλική ζωή του παιδιού, όσο και αν η σύγχρονη διαιτητική φαίνεται να μην κατατάσσει το ψωμί μεταξύ των βασικών τροφών.

2. «Ήλιο» για το παιδί.

Ήλιος, σύμβολο του φωτισμού και της θαλπωρής που συντροφεύει τη μοναξιά του ανθρώπου. Τα παιδιά, ως δίνουν την αντίθετη εντύπωση, έχουν ανάγκη από φως, από πείρα, από καθοδήγηση που θα δείχνει δρόμους και συνάμα θα ζεσταίνει. Τα παιδιά έχουν ανάγκη από τον Ήλιο. Αν δεν μπορούμε να τον δώσουμε, τουλάχιστον ως παραμερίσουμε για να μην τους τον κρύψουμε. Το σημείο αυτό είναι ίσως το πιο δραματικό για μας τους παιδαγωγούς (δασκάλους ή γονείς).

α) Γιατί στη δική μας εποχή νιώθουμε τόσο συγκεχυμένοι· η μετακίνηση των αξιών, η μεταξίωση αυτή που αποτελεί πραγματικότητα έχει αδυνατίσει όχι μόνο το κύρος των Παιδαγωγών, αλλά έχει δημιουργήσει και μια φοβερή σύγχυση. Δεν είμαστε, δυστυχώς για το παιδί, σίγουροι αν πρέπει να οδηγούμε το παιδί, αν πρέπει να του δώσουμε δυνατότητες να φωτιστεί. Δεν συμφωνούμε όλοι στην έννοια που δίνουμε στο «φωτισμό» και στο είδος των περιπτώσεων του, στην ελεύθερη ή όχι ανάπτυξη του ατόμου. Η σύγχυσή μας αυτή είναι αναμφίβολο πως ασκεί δυσμενείς επιδράσεις στον ανώριμο νέο άνθρωπο, όσο και αν για την ανθρωπότητα και εμάς τους ίδιους μπορεί γενικά να θεωρηθεί ως ευεργετική.

β) Είναι δραματικό, γιατί δεν είμαστε σίγουροι ότι έχουμε κάτι να πούμε στο παιδί, ότι μπορούμε, να χρησιμεύσουμε ως οδηγοί του. Νιώθουμε δηλαδή μια τέτοια αβεβαιότητα για το περιεχόμενο και την αξία του οδηγητικού μας ρόλου, που πραγματικά ή αγωγή που δίνουμε και οι ρόλοι που ασκούμε θετικά, έχουν χαρακτήρα αποσπασματικό ή σπασμωδικό ή, και αντίθετα, φέρνουν τη σφραγίδα του συντηρητισμού εκείνου, που πηγάζει από ένα συναίσθημα άγχους και πανικού των Παιδαγωγών.

Κι όμως, ως μην αμφιβάλουμε: το παιδί και ο νέος έχουν ανάγκη από φως. Από φως για να βρουν μόνοι τους δρόμους, από φως που δίνει νόημα στην σπουδή και στην ζωή. Έχουν ανάγκη να πιστεύουν κάπου, έχουν ανάγκη από Αξίες. Ο Αμερικανός Ψυχολόγος A. Maslow τονίζει: «Η καθολική απουσία αξιολογικού συστήματος είναι παθολογική. Το ανθρώπινο ον έχει ανάγκη από ένα αξιολογικό πλαίσιο, από μια φιλοσοφία της ζωής, από μια θρησκεία ή από θρησκευτικές εντολές που θα το βοηθήσουν να ζήσει και να δώσει ένα νόημα στη ζωή, με τον ίδιο τρόπο που έχει ανάγκη από ήλιο, ασβέστιο, αγάπη».³

Αλλά (το πιο δραματικό χαρακτηριστικό της εποχής μας, που έχει μοναδικής σημασίας αντίκτυπο στην αγωγή, είναι ή ταχύτατη μετακίνηση των αξιών, ο κλονισμός και το γκρέμισμα μερικών απ' αυτές και ή αντικατάστασή τους με άλλες. Ίσως δε ο αυριανός κόσμος, ο κόσμος των νέων μας, να φτιάξει το δικό του αξιολογικό «Πιστεύω». Πάντως ο

3. Maslow, A., *Vers une Psychologie de l' Etre*, Fayard, Paris 1972, σελ. 235.

σημερινός νιώθει σ' αυτό το σημείο ορφανεμένος. Συνέπεια-της καταστάσεως αυτής, είναι ή αδυναμία μας να ασκήσουμε αγωγή στην πραγματική της έννοια. Γιατί, όπως λέει και ο Ρώσος Makarencο «δέν μπορούμε να ασκήσουμε μορφωτικό έργο, χωρίς να θέσουμε ένα σκοπό... ένα σκοπό ξεκάθαρο, σαφή, ώστε να ξέρουμε τι άνθρωπο θέλουμε να μορφώσουμε»⁴

Παρ' όλα αυτά πρέπει να ομολογήσουμε πώς αν πολλές αξίες έχουν μετακινηθεί ή αντικατασταθεί, ή αξία του ανθρώπου⁵, του ατομικού και συλλογικού, όχι μόνον δεν έχει αμφισβητηθεί, άλλα αντίθετα έχει ξαναπροβληθεί μέσα από πικρότατες ιστορικές εμπειρίες όλων σχεδόν των λαών μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο. Επομένως αποτελεί πολύ επείγουσα ανάγκη καθορισμού ενός «Χάρτη Παιδαγωγικής Ανθρωπολογίας και Εσχατολογίας» με βάση τον όποιον πρέπει να πολιτεύονται όσοι ασκούν αγωγή.

Στο Χάρτη αυτόν ή αξία του Άνθρωπου, ως ατόμου και ως συνόλου, θα κατοχυρωθεί και θα πρυτανεύει- μέσα από τις θέσεις που θα εκφράζουμε στα παιδιά μας και μέσα από τα ιδανικά πού θα προβάλλει ή αγωγή που δίνουμε σ' αυτά. Δεν θα τ' αφήσουμε χωρίς αξιολογικό στέγαστρο, άλλα ούτε και θα το καθορίσουμε εμείς στις λεπτομέρειες του. Θα το υποδείξουμε δεν έχουμε δικαίωμα ούτε να το επιβάλλουμε αυταρχικά ούτε και να το αγνοήσουμε, να το κρύψουμε⁶ «Αν εμείς αρνηθούμε ή δεν μπορούμε να ανταποκριθούμε στον καθοδηγητικό μας ρόλο, υπερασπιζόμενοι με συνέπεια μια «έντιμη» ουδετερότητα, όχι απλώς παρανοούμε βασικά δεδομένα της Αναπτυξιακής Ψυχολογίας, άλλα αφήνουμε ελεύθερο το χώρο για να έλθουν οπωσδήποτε άλλοι, ύπουλοι, αρρωστημένοι ή, απλώς, λαθεμένοι που θα προσπαθήσουν να αφαρπάσουν την μαλακή παιδική ψυχή- αυτοί σίγουρα θα 'ναι λιγότερο διστακτικοί από μας.

Άλλα αν γίνει αυτό, τότε ποιος ο ρόλος μας ως γενιάς των «παιδαγωγών»; Βέβαια, αν εγκαθιδρύσουμε ένα τίμιο διάλογο με τους νέους μας θα αντιληφθούμε πως υπάρχουν πολλές περιοχές γνώσεων και εμπειριών πού εμείς τις αγνοούμε, ενώ αυτοί τις γνωρίζουν. Γιατί να μη μιλάμε την τίμια γλώσσα και στα παιδιά μας, ιδιαίτερα στα πιο ώριμα, γιατί να μην τους πούμε πώς κι εμείς ψάχνουμε για να βρούμε τις καλύτερες λύσεις για τα προβλήματα των καιρών μας, για τους τρόπους και τις μεθόδους, για να τ' αντιμετωπίσουμε; Γιατί να μην μας δουν πως ψάχνουμε μαζί, στα σημεία τουλάχιστον, πού τους επιτρέπουν-οι δυνατότητές τους; Γιατί να μην αναπτύξουμε και να μην ευρύνουμε τέτοιες δυνατότητες;⁷

Αν ο λόγος μας και η συνεπής μας συμπεριφορά δέν τους πείθουν, δεν έχουμε παρά να μεριάσουμε. Να τους αφήσουμε να δοκιμάσουν, να τους επιτρέψουμε να κάνουν λάθη και να γίνουν σοφοί μέσα από την εμπειρία. Ίσως η δική τους αλήθεια αποδειχτεί τελικά πιο αληθινή από τη δική μας.

3. Τριαντάφυλλα: για το παιδί.

Το παιδί χρειάζεται τα βασικά υλικά ή πνευματικά αγαθά, θέλει καθοδήγηση, θέλει όμως, τέλος, και την ομορφιά.

Για να τη δώσουμε πρέπει να ξαναγίνουμε «ως τα παιδιά». Μόνον ο κόσμος των συμβόλων, της φαντασίας και του συναισθηματικού συγκρητισμού, ο κόσμος αυτός των παιδιών είναι σε θέση να καταλάβει τη λογική του φαινομενικά «άχρηστου», τη λογική και τη

4. Snyders, G., *Pédagogie progressiste*, PUF< Paris 1971, σ. 123.

5. Αν η αξία αυτή παραμείνει κεντρική, επιδέχεται προσεγγίσεις μέσα από οποιαδήποτε φιλοσοφική θεώρηση- αρκεί αυτή να μην αντιφάσκει στις καθολικά, μέχρι σήμερα, αποδεκτές απ' τους λαούς συνιστώσες της έννοιας Άνθρωπος.

6. Ευνόητο πως οι θέσεις αυτές θα δοθούν εφόσον το Παιδί είναι ελεύθερο να μην τις δεχτεί προσωπικεντρικά και με εύκαμπτη παιδαγωγική συμπεριφορά.

7. Ο «Δάσκαλος» είναι έννοια και πραγματικότητα σχεσιοδυναμική. Μέσα σε μια διαλογική παιδευτική σχέση ο καθένας «ανοίγει» την ύπαρξη και τις εμπειρίες του στον άλλον. Αν αυτός χρειάζεται λειτουργικά να μάθει, τότε δέχεται την προσφορά μας- έτσι ο ενήλικος παιδαγωγείται από τον ανήλικο συχνά-πυκνά.

χρησιμότητα πού υπάρχει στο ωραίο.

Εμείς οι μεγάλοι τα μετράμε όλα με κριτήριο την «απόδοση», την πρακτική χρησιμότητα⁸

Αλλά το λουλούδι, το τριαντάφυλλο, η τέχνη μόνο το ωραίο υπηρετούν και είναι χρήσιμα γιατί ακριβώς είναι ωραία ή υπηρετούν την ωραιότητα. «Όπως θαυμάσια λέει. Ο S. Exupiry στο «Μικρό Πρίγκιπα» που παρουσιάζει με τόση ομορφιά τον κόσμο του ωραίου, στον οποίον πιστεύουν τα παιδιά, και τον αντιπαραθέτει στον παράλογο κόσμο του «χρήσιμου», στον οποίον πιστεύουν οι μεγάλοι «είναι αληθινά χρήσιμο γιατί είναι όμορφο»!

Αλλά για να δώσουμε μια τέτοια αγωγή μόνοι μας, χωρίς υποστήριξη από το πλαίσιο, δεν θα καταφέρουμε πολλά πράγματα. Τούτο γιατί «Τριαντάφυλλα για όλα τα παιδιά» σημαίνει:

Όχι στη ζωή μέσα στα «σπιρτόκουτα» που λέγονται πολυκατοικίες, αλλά Ναι στη ζωή σε μονοκατοικίες, στο ύπαιθρο, ναι στη φύση και στο φυσικό παιχνίδι.

Όχι στον δαιμονισμένο θόρυβο, που απειλεί σε λίγα χρόνια να μας κουφάνει ή να μας τρελάνει όλους.

Όχι στη μόλυνση και καταστροφή του περιβάλλοντος.

Όχι στο χωρισμό των προγραμμάτων και των μαθημάτων στα σχολεία με κριτήρια μόνο τις οικονομικές αξίες.

Όχι στη σεκταριστική αγωγή των σχολείων, την παιδαγωγική του αφύσικου κατακερματισμού των μαθημάτων, που αποκόβει τη νόηση από το συναίσθημα και από το σώμα. Όχι στη «ρατσιστική» αγωγή, που δεν αγκαλιάζει την πρωτότυπη και πανέμορφη ιδιοτυπία του κάθε μαθητή, αλλά τους χωρίζει σε καλούς και κακούς.

Όχι, τέλος δεν υπάρχει τέλος στην ατομικιστική και ανταγωνιστική λογική της κοινωνίας που το δηλητήριό της διαπερνάει και την παιδεία, και Ναι στην ώθηση της λογικής της συνεργασίας, μέσα στην κοινωνία και στα σχολεία.

Όχι στην αποκλειστική λατρεία της λογικής, του ορθολογισμού. Καιρός είναι να δούμε κι εμείς οι ίδιοι οι επίγονοι των Ελλήνων πού λάτρεψαν το μέτρο και την ωραιότητα, των ποιητών αυτών του «λόγου», πως «δεν βλέπει κανείς καλά παρά με την καρδιά», όπως τονίζει πάλι ο S. Exupéry στον «Μικρό Πρίγκιπα» ("on ne voit bien qu'avec le coeur") και «πως η καρδιά έχει τη δική της λογική πού η λογική αγνοεί παντελώς» ("le coeur a ses raisons que la raison ne connait point") για να θυμηθούμε «Τις Σκέψεις» του μεγάλου Bl. Pascal.

Μια τέτοια αγωγή - ανταπόκριση στα αιτήματα των παιδιών, αγωγή πού δεν αγνοεί το αναγκαίο για τη ζωή του παιδιού στον κόσμο πού έρχεται, αγωγή που δεν αρνείται τον εαυτό της και τον καθοδηγητικό της ρόλο, μια αγωγή τέλος, πού θεωρεί αισθητικά τον παιδαγωγούμενο, είναι η μόνη πού μπορεί να δικαιώσει ιστορικά τη γενιά των σημερινών ενηλίκων. Φοβούμαστε όμως, πως μόνον αυτή, έτσι που περιγράφηκε στις βασικές της γραμμές, μπορεί να ονομαστεί α γ ω γ ή. Κάθε παρέκκλιση από τους τρεις άξονες, αποδείχθηκε ιστορικά⁹, επιζήμια για το Παιδί και τους λαούς!

8. Διαμαρτύρεται ενάντια στην τακτική αυτή ο εμπνευστής της Προσωποκεντρικής Ψυχοθεραπείας Carl Rogers λέγοντας: «Είναι επείγον να αφιερώσουμε τόσο χρήμα και χρόνο για την απελευθέρωση του Προσώπου, όσο αφιερώνουμε για την πυρηνική έρευνα» (Εφημ.. **Le Monde**, 15-16 Μαΐου 1966, σ.16)
9. Βλ. π.χ. «Εκπαιδευτικός βερμπαλισμός», «Παλιό Σχολείο», «Παιδαγωγικός μηδενισμός», «Ναζιστική αγωγή», «Πρόωρος επαγγελματισμός στα σχολεία της Μ. Παιδείας» κ. Α.

A. Β. Κοσμόπουλος & Σ. Φ. Βασιλόπουλος

ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗΣ ΣΧΕΣΙΟΔΥΝΑΜΙΚΩΝ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ ΤΩΝ ΣΗΜΕΡΙΝΩΝ ΕΦΗΒΩΝ

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθούν ορισμένα στοιχεία της πνευματικής, συναισθηματικής και ερωτικής ζωής των σημερινών εφήβων, τα οποία δεν αντιμετωπίζονται - κατά τη γνώμη μας - επαρκώς στην υπάρχουσα διεθνή βιβλιογραφία και για τα οποία υπάρχει υποψία κάποιας μεταβολής. 275 μαθητές Λυκείου και 193 δευτεροετείς φοιτητές Πανεπιστημίου (δείγμα ελέγχου) συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο, όπου απάντησαν σε ερωτήσεις αναφορικά με τα χαρακτηριστικά της σημερινής εφηβείας. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν αρκετές αποκλίσεις στις απαντήσεις των δυο δειγμάτων, με τους φοιτητές να δίνουν μια λιγότερο αντικειμενική εικόνα της εφηβείας, «εγκλωβισμένοι», όπως φαίνεται, στο δικό τους αυτό-είδωλο. Οι έφηβοι μαθητές, αντίθετα, παρουσίασαν την σημερινή εφηβεία ως αρκετά προσγειωμένη και ώριμη, η οποία όμως δεν χάνει τον πάγιο ιδεαλιστικό της χαρακτήρα.

Λέξεις-κλειδιά: Εφηβεία, Σεξουαλικότητα, Θρησκευτικότητα.

1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια έχουν δει το φως της δημοσιότητας σημαντικές έρευνες που αναφέρονται στην ψυχολογία των Ελλήνων εφήβων. Εύλογα, λοιπόν, μπορεί να τεθεί το ερώτημα: προς τι άλλη μια έρευνα και μάλιστα μικρού αριθμητικού δείγματος και περιορισμένης προέλευσης;

Με την παρούσα έρευνα επιθυμούμε να πέσει λίγο φως σε περιοχές που δεν έχουν ιδιαίτερα ερευνηθεί επειδή, πιθανώς, είτε συνεξετάζονται με άλλα χαρακτηριστικά της ψυχολογίας του εφήβου και επομένως χάνονται μέσα στα άλλα, είτε δεν εξετάζονται διόλου ως προβληματικές ή ως «καυτές» περιοχές. Και όμως, τα λίγα θέματα που εξετάζει πιλοτικά η ερευνά μας είναι κεντρικότερης σημασίας, είναι θέματα που αναδεικνύει η σημερινή ψυχολογική πραγματικότητα¹ στην κοινωνία που ζουν οι έφηβοι, είναι θέματα κρίσιμα.

Οι ερωτήσεις που τέθηκαν αποβλέπουν στον περιορισμό του σκοτεινού νέφους που καλύπτει μερικά λεπτά θέματα της εφηβείας. Έτσι, εξετάστηκαν κάποιες αντιλήψεις κοινωνικού και θρησκευτικού περιεχομένου και κάποιες συμπεριφορές φιλικού και ερωτικού περιεχομένου. Οι ερωτήσεις δόθηκαν στους ίδιους τους μαθητές της Γ', κυρίως, Λυκείου στην περιοχή των Πατρών αλλά και σε δευτεροετείς φοιτητές με νωπές εφηβικές εμπειρίες, ως δείγμα ελέγχου. Ακολουθεί ανάλυση των κοινωνικών και δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος και των απαντήσεων που έδωσαν.

2. Μέθοδος

2.1. Κοινωνικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά τον δείγματος

275 μαθητές (μέσος όρος ηλικίας: 18 έτη) προερχόμενοι από 5 Ενιαία Γενικά λύκεια Πατρών, ένα ΤΕΕ και ένα φροντιστήριο μέσης εκπαίδευσης, επίσης στην Πάτρα, έλαβαν μέρος στην έρευνα. Συμμετείχαν 165 κορίτσια (60.7%) και 107 αγόρια (39.3%). Το 88.2% των συμμετεχόντων παρακολούθησε τα μαθήματα της Τρίτης Λυκείου, ενώ το 7.4% τα μαθήματα της Δευτέρας Λυκείου.

Επίσης, στην έρευνα συμμετείχαν και 193, κυρίως δευτεροετείς, φοιτητές (132 γυναίκες, 56 άνδρες) προερχόμενοι από διάφορες σχολές του Πανεπιστημίου Πατρών (π.χ. Παιδαγωγικό 33.5%, Βιολογικό 10.6%, Μηχανολόγων Μηχανικών 9.5% κ.λπ.). Το 51.4% του φοιτητών (μέσος όρος ηλικίας: 21 έτη) προέρχεται από αστική περιοχή, το 24.9% από αγροτική περιοχή και το 23.8% από ημιαστική περιοχή. Ακολουθεί περιγραφή του μορφωτικού επιπέδου του περιβάλλοντος ανατροφής για το μαθητικό και φοιτητικό δείγμα αντίστοιχα (Πίνακας 1).

1. Εργαστήριο Σχεσιοδυναμικής Παιδαγωγικής και Συμβουλευτικής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπ/μιο Πατρών, 26 110 Πάτρα, e-mail : schesiodynamics.lab@upatras.gr, fax+302610997612

Πρώτη δημοσίευση: Αρέθας, ΙΙΙ, (Επιστημονική Επετηρίδα του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Πατρών), Πάτρα 2005.

Πίνακας 1

ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΓΟΝΕΩΝ*	Μαθητές %	Φοιτητές %
Ανώτατη ή ανώτερη εκπαίδευση	23,7	49,7
Μέση εκπαίδευση (Γυμνάσιο- Λύκειο)	62,0	42,0
Στοιχειώδη εκπαίδευση (Δημοτικό)	14,3	8,3
ΣΥΝΟΛΟ	(275)100,0	(193)100,0

* Στην περίπτωση που το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα διαφέρει από το αντίστοιχο της μητέρας, λαμβάνεται υπ' όψιν μόνο η ανώτερη - από τις δύο - βαθμίδα εκπαίδευσης.

2.2. Μέσα συλλογής δεδομένων και διαδικασία

Η δειγματοληψία έλαβε χώρα κατά τη χρονική περίοδο 2000-2002. Οι ερευνητές επισκέφθηκαν τα προαναφερθέντα δημόσια σχολεία και πανεπιστημιακά τμήματα και ζήτησαν από τους μαθητές και φοιτητές να συμπληρώσουν, επί τόπου και ανώνυμα, το βασικό ερωτηματολόγιο της έρευνας. Το ερωτηματολόγιο αυτό σχεδιάστηκε από τους συγγραφείς της παρούσας μελέτης και αποτελείται από 16 ερωτήσεις. Εκτός από τις ερωτήσεις που αφορούν στην ηλικία, στο φύλο των ερωτώμενων και στο μορφωτικό επίπεδο των γονέων τους, 6 ερωτήσεις αφορούν στην ιδεολογική/κοινωνική ζωή των εφήβων, 4 ερωτήσεις αφορούν στην θρησκευτική ζωή και 6 ερωτήσεις αφορούν στη συναισθηματική/ερωτική ζωή των σημερινών εφήβων. Καμία πληροφορία που θα μπορούσε να αποκαλύψει την ταυτότητα των ερωτώμενων δεν ζητήθηκε (π.χ. όνομα, διεύθυνση). Η εισαγωγική παράγραφος του ερωτηματολογίου που δόθηκε στους φοιτητές ήταν η ακόλουθη:

Αγαπητέ φοιτητή/φοιτήτρια. Παρακάτω παρατίθενται ορισμένες συμπεριφορές και νοοτροπίες που πιθανώς παρουσιάζει ο/η έφηβος σήμερα (αγόρι ή κορίτσι, μαθητής ή μαθήτρια Λυκείου) των 17 περίπου ετών. Σε παρακαλούμε να σημειώσεις εάν συμφωνείς ή διαφωνείς καθώς και να διαλέξεις την πρόταση που ταιριάζει περισσότερο στην προσωπική σου εμπειρία. Εννοείται πως μιλάς μέσα από τις εμπειρίες τις δικές σου ή των ομόφυλών σου.

Ανάλογη ήταν και η εισαγωγική παράγραφος του ερωτηματολογίου για τους εφήβους μαθητές. Οι ερευνητές ήσαν στην διάθεση των συμμετεχόντων καθ' όλη τη διάρκεια της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, προκειμένου να δώσουν περαιτέρω διευκρινίσεις ή επεξηγήσεις. Η συμμετοχή στην έρευνα διήρκησε περίπου 15 λεπτά και ήταν εθελοντική. Καταβλήθηκε ιδιαίτερη προσπάθεια ώστε να δοθούν αληθινές και ειλικρινείς απαντήσεις από τους μαθητές και τους φοιτητές.

3. Ανάλυση των απαντήσεων του μαθητικού δείγματος**3.1. Ιδεολογία και θρησκευτικότητα**

Η πλειοψηφία των εφήβων μαθητών απάντησε ότι η καριέρα είναι γι' αυτούς μέσο για καλύτερη ζωή (68.5%) αλλά και αυτοσκοπός (15.6%) καθώς και ανάγκη για επιβίωση (12.2%). Ένα 2.6% δήλωσε κάτι άλλο από τις προαναφερθείσες επιλογές, όπως μέσο για προσωπική ανάπτυξη, ολοκλήρωση και δημιουργία.

Στο ερώτημα, «σε απασχολούν κοινωνικά οράματα και αγώνες για τη βελτίωση συνθηκών της ζωής του κόσμου», η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων απάντησε καταφατικά (82.1%) και μόλις το 17.9% δήλωσε πως δεν έχει τέτοιες ανησυχίες. Όσοι απάντησαν αρνητικά (αλλά και αρκετοί που απάντησαν καταφατικά στην προηγούμενη ερώτηση) αιτιολόγησαν τη μη ενασχόληση τους με αυτά αναφέροντας πως δεν πιστεύουν ότι θα αλλάξει κάτι (46.8%) αλλά και πως δεν έχουν χρόνο (44.1%) να το πράξουν. Ένα 8.6% των ερωτηθέντων έδωσαν άλλους λόγους, όπως ότι δεν έχουν αποκτήσει (ακόμα) δύναμη (π.χ. οικονομική δύναμη, δικαίωμα ψήφου - 8 έφηβοι), δεν βρίσκουν άτομα της ίδιας ιδεολογίας (1 μαθητής) ή διότι έχουν σημαντικότερα πράγματα να κάνουν (1 μαθητής).

Στο θρησκευτικό τομέα τώρα, το 26.6% των μαθητών θεωρούν πως επηρεάζεται ο τρόπος της ζωή

τους από θρησκευτικές πεποιθήσεις, ένα παρόμοιο (25.5%) δεν συμφωνεί με την παραπάνω πρόταση, ενώ το 47.8% των μαθητών βρίσκεται σε μια μέση κατάσταση («έτσι κι έτσι»). Ωστόσο, απαντώντας στην ερώτηση εάν πιστεύουν ότι η θρησκευτική πίστη μπορεί να δώσει νόημα στη ζωή τους, ένα υψηλό ποσοστό (81%) δήλωσε πως συμφωνεί και μόνο το 19% τω] εφήβων εξέφρασε την διαφωνία του. Ακόμα υψηλότερο είναι το ποσοστό των μαθητών που θρησκεύουν (88.3%), εκ των οποίων το 53.5% το πράττουν με το δικό τους τρόπο, ενώ το 45.3% ακολουθεί περισσότερο το τυπικό της Εκκλησίας.

Τέλος, μόνο ένα ελάχιστο ποσοστό μαθητών (2.6%) δηλώνει πως δεν πιστεύουν στην αξία της αλληλεγγύης και στη συνεργασία των ανθρώπων. Οι περισσότεροι (56.1%) φαίνεται πως πιστεύουν στα παραπάνω, αλλά θεωρούν ότι το σημερινό κοινωνικό και οικονομικό περιβάλλον δεν τους ενθαρρύνει να τα αναπτύξουν. Ακολουθεί το 27.3% που πιστεύει στην αλληλεγγύη των ανθρώπων και την καλλιέργει, ενώ ένα 14% των ερωτηθέντων πιστεύει αλλά δεν έχει χρόνο να την καλλιερήσει.

3.2. Συναισθηματική και ερωτική συμπεριφορά (μαθητικό δείγμα)

Η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών (84.6%) θεωρούν πως έχουν στενό φίλο με τον οποίον επικοινωνούν βαθιά και στον οποίον χωρίς δισταγμό ανοίγουν την καρδιά τους και στηρίζονται. Όσοι διαφωνούν, προτάσσουν ως αιτία το γεγονός ότι δυσκολεύονται να βρουν την ίδια ανταπόκριση στον άλλον (47.9%), δεν πιστεύουν στην αξία της γνήσιας και ουσιαστικής φιλίας (27.1%), διστάζουν να επικοινωνήσουν βαθιά και αρκούνται σε 2-3 επιφανειακές φιλίες (20.8%) και, τέλος, δεν έχουν χρόνο να αναπτύξουν ουσιαστικές φιλίες, παρά την επιθυμία τους (4.2%). Στο ερωτικό πεδίο, το 44.1% των μαθητών δηλώνουν πως έχουν συναισθηματική σχέση με άλλο πρόσωπο -που για τους μισούς περίπου (50.8%) είναι και η πρώτη σοβαρή σχέση. Απ' όσους είχαν και άλλοτε σχέσεις, η εμπειρία αυτή ήταν ουδέτερη για το 49.8%, θετική για το 36.2% και αρνητική για το 13.1% των ερωτηθέντων. Στην ερώτηση, «καταφεύγεις, αναζητώντας ικανοποίηση, σε περιοδικά-ταινίες ερωτικού περιεχομένου», η πλειοψηφία (75.1%) των μαθητών έδωσε αρνητική απάντηση (βλέπε Πίνακα 3). Οι υπόλοιποι δήλωσαν πως το πράττουν ευκαιριακά (19.0%), συχνά (4.0%), ή πολύ συχνά (1.8%). Επίσης, ο Πίνακας 2 δείχνει τη συχνότητα των ερωτικών επαφών που δηλώνουν πως έχουν οι έφηβοι με το σύντροφο τους. Παρατηρούμε πως η πλειοψηφία των εφήβων μαθητών (57.9%) δηλώνει αποχή από κάθε ερωτική επαφή με σύντροφο. Συνδέεται άραγε η αισθητή θρησκευτικότητα που παρατηρήθηκε προηγουμένως με τη συγκρατημένη, σχετικά, ερωτική συμπεριφορά των εφήβων; Ο Werner- Wilson (1998) πάντως έδειξε με την ερευνά του πως ο παράγων θρησκευτική συμμετοχικότητα (religious participation) ήταν ο πιο σημαντικός προβλεπτικός δείκτης των στάσεων του εφήβου απέναντι στον ερωτισμό (sexual attitudes). Είναι, επομένως, πιθανό πως η τακτική συμμετοχή στα θρησκευτικά δρώμενα προμηθεύει τον έφηβο με ένα αξιακό σύστημα που ενθαρρύνει την υπεύθυνη σεξουαλική συμπεριφορά -με τη μορφή της αποχής (Werner- Wilson, 1998). Τέλος, οι τρεις πιο σημαντικοί λόγοι, για τους οποίους οι έφηβοι δεν έχουν επαφή ή συχνή επαφή είναι:

1. Πιστεύουν ότι δεν ήρθε ο καιρός γι' αυτό (Μ.Ο. = 1.65, Τ.Α. = 1.39)1.
2. Φοβούνται (AIDS, ανεπιθύμητη εγκυμοσύνη, κ.λπ.) (Μ.Ο. = 1.04, Τ.Α. = 1.09).
3. Δεν την χρειάζονται (Μ.Ο. = 0.56, Τ.Α. = 0.92).

Πίνακας 2

ΕΧΕΙΣ ΕΡΩΤΙΚΗ ΕΠΑΦΗ ΜΕ ΣΥΝΤΡΟΦΟ;	ΦΥΛΟ		
	Κορίτσια	Αγόρια	ΣΥΝΟΛΟ
	%	%	%
Καθόλου	73,5	34,0	57,9
Κάθε μήνα	0,6	4,7	2,2
Κάθε 15 ημέρες	1,9	2,8	2,2
Κάθε εβδομάδα	4,3	13,2	8,4
Συχνότερα	11,1	8,5	10,0
Ευκαιριακά	8,6	6,8	19,6
ΣΥΝΟΛΟ	(162)100,0	(106)100,0	(271)100,0

($\chi^2(5) = 54.93, p < 0.001$)

3.3. Διαφορές των δύο φύλων (μαθητικό δείγμα)

Τα αγόρια φαίνεται να τα απασχολούν λιγότερο τα κοινωνικά οράματα και αγώνες για τη βελτίωση συνθηκών ζωής του κόσμου ($\chi^2 (\hat{i}) = 15.70, p < 0.001$). Επίσης, επηρεάζεται λιγότερο ο τρόπος ζωής τους από θρησκευτικές πεποιθήσεις, εν συγκρίσει με τις αντίστοιχες απαντήσεις των κοριτσιών, $\chi^2 (\hat{e}) = 9.04, p < 0.02$. Αυτή η ευαισθησία σε θρησκευτικά ζητήματα αντανακλάται και στο γεγονός ότι το γυναικείο φύλο θρησκεύει περισσότερο, $\chi^2 (v, -10.71, p < 0.002$.

Στο συντροφικό και ερωτικό πεδίο προκύπτουν πολλές και σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα, που επιβεβαιώνουν την αντίληψη της προβολής του άνδρα μέσα από την γυναικεία κατάκτηση, ρόλος που η αγωγή τους έπεισε να θεωρούν ως ταιριαστό στο φύλο του αρσενικού (Κοσμόπουλος, 2002). Καταρχήν, περισσότερα αγόρια παρά κορίτσια δηλώνουν πως έχουν συναισθηματικό δεσμό με άλλο πρόσωπο, $\chi^2 < 1 = 5.23, p < 0.03$. Επιπλέον, η πλειοψηφία των αγοριών δηλώνει πως είχε συνάψει και παλαιότερες (σοβαρές) σχέσεις κατά το παρελθόν, ενώ για την πλειοψηφία των κοριτσιών αποτελεί την πρώτη τους σοβαρή σχέση, $\chi^1 < i > = 12.81, /1 < 0.001$. Οι προηγούμενες, αυτές, εμπειρίες ήσαν περισσότερο θετικές και λιγότερο ουδέτερες για τα αγόρια, εν συγκρίσει με τις αντίστοιχες των κοριτσιών, $\chi^2 (2) = 27.45, p < 0.001$.

Διαφυλικές διαφορές προέκυψαν αναφορικά με την αναζήτηση υποκατάστατης ερωτικής ικανοποίησης (βλέπε Πίνακα 3), με τα αγόρια να δηλώνουν πως καταφεύγουν συχνότερα από τα κορίτσια στη διέξοδο αυτή. Σημαντική ήταν και η διαφορά μεταξύ αγοριών και κοριτσιών ως προς την συχνότητα της ερωτικής επαφής (βλέπε Πίνακα 2). Τα αγόρια εμφανίζονται να είναι, κυρίως, ευκαιριακοί αναζητητές της ερωτικής επαφής, ενώ τα κορίτσια προτιμούν να μην έχουν τέτοιου είδους επαφές ακόμα. (Και άλλες έρευνες έχουν δείξει ότι οι άρρενες έφηβοι δηλώνουν πως έχουν συχνότερες ερωτικές επαφές απ' ότι τα κορίτσια; Herald, Valenzuala & Morris, 1992, Newcomer & Udry, 1985). Επιπλέον, ελαφρώς διαφορετικοί ήσαν οι λόγοι που προέβλεπαν τα δυο φύλα προκειμένου να αιτιολογήσουν την έλλειψη (συχνής) ερωτικής επαφής. Τα κορίτσια θεωρούν ότι δεν ήρθε ο καιρός γι' αυτό (M.O.= 2.02, T.A.= 1.27), δείχνουν να φοβούνται το AIDS, ανεπιθύμητη εγκυμοσύνη, κ.λπ. (M.O.= 1.05, T.A.= 1.03), και νιώθουν πως δεν χρειάζονται κάτι τέτοιο (M.O.= 0.58, T.A.= 0.94). Τα αγόρια, πάλι, δίνουν παρόμοια προτεραιότητα στους δύο πρώτους λόγους [φόβος για AIDS, ανεπιθύμητη εγκυμοσύνη κ.λπ. (M.O.= 1.05, T.A. = 1.03), δεν ήρθε ο καιρός γι' αυτό (M.O.= 1.00, T.A. = 1.35)], ενώ προτάσσουν ως τρίτη, κατά σειρά, αιτία το ότι δεν βρίσκουν ανταπόκριση από τον ερωτικό σύντροφο (M.O.= 0.62, T.A.= 1.04).

Πίνακας 3

ΚΑΤΑΦΕΥΓΕΙΣ ΣΕ ΕΡΩΤΙΚΑ ΠΕΡΙΟΔΙΚΑ-ΤΑΙΝΙΕΣ;	ΦΥΛΟ		ΣΥΝΟΛΟ
	Κορίτσια %	Αγόρια %	
Καθόλου	87,7	55,1	75,1
Συχνά	1,8	7,5	4,0
Πολύ συχνά	0,0	4,7	1,8
Ευκαιριακά	10,4	32,7	19,0
σύνολο	(163)100,0	(107)100,0	(273)100,0

($\chi^2 (3) = 38.47, p < 0.001$)

4. Ανάλυση των απαντήσεων του φοιτητικού δείγματος

4.1. Ιδεολογία, Μεταφυσική, συντροφικότητα

Η πλειοψηφία των φοιτητών (57.4%) συμφωνεί ότι ο σημερινός έφηβος, όχι μόνο είναι υποχρεωμένος να δουλεύει πολύ προετοιμαζόμενος για την είσοδο του στην Γ'/θμια Εκπαίδευση, αλλά και δεν πιστεύει ότι αξίζει κάτι άλλο στη ζωή περισσότερο από την καριέρα και την κοινωνικό-επαγγελματική ανέλιξη και επιτυχία, δίνοντας έτσι μια πιο απαισιόδοξη εφηβική εικόνα.

Στη δεύτερη ερώτηση, η πλειοψηφία των φοιτητών συνεχίζει να εμφανίζεται πιο απαισιόδοξη, εν συγκρίσει με τους μαθητές, πιστεύοντας ότι ο σημερινός έφηβος δεν ασχολείται με κοινωνικά οράματα και αγώνες (11.6%), είτε διότι δεν έχει χρόνο (48.9%), είτε διότι δεν πιστεύει σε αυτά

(10.0%). Αντίθετα, ένα μικρό ποσοστό (27.9%) θεωρεί ότι ο έφηβος σήμερα ασχολείται με κοινωνικά οράματα και αγώνες και προσπαθεί. Επομένως, το μόνο σημείο στο οποίο φαίνεται να συγκλίνουν τα δύο ερευνητικά δείγματα είναι πως η έλλειψη χρόνου είναι ένας βασικός λόγος για τον οποίον δεν ασχολείται όσο θα ήθελε ο έφηβος με κοινωνικούς αγώνες και οράματα.

Διαφορές υπάρχουν και μεταξύ των απαντήσεων μαθητών και φοιτητών ως προς τις μεταφυσικές ανησυχίες του εφήβου σήμερα. Για το 33.7% των φοιτητών, ο σημερινός έφηβος δεν πιστεύει πως η Μεταφυσική μπορεί να νοηματοδοτήσει τη ζωή του και να τον βοηθήσει να λύσει να σύγχρονα προβλήματα που αντιμετωπίζει. Το 24.4% των φοιτητών πιστεύει ότι ο έφηβος δεν έχει χρόνο να ασχοληθεί με τα μεγάλα μεταφυσικά ερωτήματα και ένα μικρότερο ποσοστό (14.5%) αρνείται πως έχει μεταφυσικές ανησυχίες. Αντίθετα, για το 24.9% των φοιτητών ο σημερινός έφηβος και μεταφυσικές ανησυχίες έχει και βρίσκει νόημα μέσα από αυτές. Επομένως, οι φοιτητές μοιάζουν να μην πιστεύουν ότι οι έφηβοι έχουν μεταφυσικές ανησυχίες, εν αντιθέσει με τους μαθητές που προσδοκούν πως η Πίστη θα τους βοηθήσει να βρουν νόημα, έστω και αν δεν επηρεάζεται απόλυτα η ζωή τους έως τώρα.

Αναφορικά με την πίστη του εφήβου στην αξία της κοινωνικής αλληλεγγύης, οι απαντήσεις των δυο δειγμάτων φαίνεται να συγκλίνουν περισσότερο μεταξύ τους. Έτσι, η συντριπτική πλειοψηφία των φοιτητών (70.5%) δέχεται ότι ο έφηβος σήμερα πιστεύει στην αλληλεγγύη και συνεργασία των ανθρώπων, αλλά αποθαρρύνεται από το κοινωνικό-οικονομικό πλαίσιο προκειμένου να την αναπτύξει. Για το 18.7% των ερωτηθέντων ο σημερινός έφηβος και πιστεύει στην αλληλεγγύη και την καλλιέργει. Ακολουθεί το απαισιόδοξο 4.7% και 5.2% των φοιτητών, σύμφωνα με το οποίο ο έφηβος, είτε δεν πιστεύει στην αξία των παραπάνω είτε δεν έχει χρόνο να τα καλλιεργήσει, αντίστοιχα. Παρά την εγγύτητα των απαντήσεων οι διαφορές ήταν στατιστικά σημαντικές, $\chi^2(3) = 17.26, p < 0.002$. Οι μαθητές φαίνεται να έχουν λιγότερο χρόνο στη διάθεση τους για να καλλιεργήσουν την αλληλεγγύη, αλλά πιστεύουν περισσότερο σε αυτήν και την καλλιεργούν συστηματικότερα ενώ αποθαρρύνονται λιγότερο από το περιβάλλον, εν συγκρίσει με το τι πιστεύουν οι φοιτητές.

Σύγκλιση ανάμεσα στα δύο δείγματα υπήρξε στην πέμπτη ερώτηση. Έτσι, το 71.4% των φοιτητών διαφωνεί με την άποψη πως ο σημερινός έφηβος «δεν έχει στενό φίλο με τον οποίον επικοινωνεί βαθιά και στον οποίον χωρίς δισταγμό ανοίγει την καρδιά του και στηρίζεται». Όσοι συμφωνούν θεωρούν ως κύρια αίτια το γεγονός ότι ο έφηβος διστάζει να επικοινωνήσει βαθιά και αρκείται σε 2-3 επιφανειακές φιλίες (44.8%), ή ότι δυσκολεύεται να βρει την ίδια ανταπόκριση στον άλλον (43.1%).

4.2. Ερωτική συμπεριφορά (φοιτητικό δείγμα)

Η πλειοψηφία των φοιτητών (62%) φαίνεται να διαφωνεί με το ότι ο σημερινός έφηβος «δεν ανταποκρίνεται εύκολα στο ερωτικό κάλεσμα του άλλου, ακόμα και αν τον ενδιαφέρει». Όσοι συμφωνούν, προτείνουν ως πιθανές αιτίες του φαινομένου:

α) διάφορους φόβους που επικρατούν, π.χ. φόβος της προδοσίας, της απόρριψης, της ερωτικής απογοήτευσης, κ.λπ. (11.9%)

β) την έλλειψη εμπιστοσύνης, δυσπιστία (11.4%)

γ) την ανασφάλεια, προβληματισμό (7%)

Η συντριπτική πλειοψηφία των φοιτητών (81.2%) φαίνεται να διαφωνεί με την άποψη ότι ο σημερινός έφηβος προτιμάει υποκατάστατες ερωτικές ικανοποιήσεις παρά την απευθείας επαφή με σύντροφο, πλησιάζοντας έτσι τις απαντήσεις των μαθητών. Όσοι απάντησαν καταφατικά, απέδωσαν το γεγονός αυτό: (α) στο ότι η υποκατάστατη ερωτική ικανοποίηση είναι «ευκολότερη», χωρίς (συναισθηματικό) κόστος (4.8%), (β) στην έλλειψη επικοινωνίας / μοναξιά (3.7%) και (γ) στις δυσκολίες που παρουσιάζουν οι ερωτικές σχέσεις (3.2%).

Η συχνότητα με την οποία ο σημερινός έφηβος φέρεται να έχει ερωτική επαφή με σύντροφο - πάντα κατά τους φοιτητές - δίνεται στον Πίνακα 4. Εδώ έχουμε σημαντική απόκλιση από τις αντίστοιχες απαντήσεις των μαθητών. Έτσι, παρατηρούμε ότι μόνο ένα μικρό ποσοστό (12.2%) φοιτητών δέχεται ότι οι έφηβοι δεν έχουν καθόλου ερωτική ζωή, πιθανότατα επηρεασμένοι από τη μεγαλύτερη ανεξαρτησία και ελευθεριότητα του τωρινού φοιτητικού status, αλλά και την αυξημένη

σταθερότητα των ερωτικών σχέσεων. Επίσης, η διαφορά στις απαντήσεις των δύο δειγμάτων μπορεί να ερμηνευτεί και από το γεγονός ότι η πλειοψηφία των φοιτητών προερχόταν από αστικό περιβάλλον και διέθετε γονείς με ανώτερη μόρφωση.

Τέλος, οι τρεις πιο σημαντικοί λόγοι, για τους οποίους ο έφηβος δεν έχει (συχνή) ερωτική επαφή είναι:

α) Φοβάται (AIDS, ανεπιθύμητη εγκυμοσύνη κτλ.)

(M.O. = 1.74, T.A. = 1.24).

β) Δεν βρίσκει ανταπόκριση από τον ερωτικό σύντροφο

(M.O. = 1.03, T.A. = 1.20).

γ) Είναι πολύ κουρασμένος (M.O. = 0.70, T.A. = 1.00).

Γενικά, είτε πρώτο έρχεται στις προτιμήσεις, είτε δεύτερο (όπως στους μαθητές), ο φόβος των σεξουαλικώς μεταδιδόμενων νοσημάτων και της ανεπιθύμητης εγκυμοσύνης φαίνεται να αποτελεί σημαντικό ανασταλτικό παράγοντα της εφηβικής ερωτικής ορμής και έκφρασης (Hatfield & Rapson, 1996). Το εύρημα αυτό σε συνδυασμό με την καταγεγραμμένη στη διεθνή βιβλιογραφία τάση των εφήβων να επιδίδονται σε ερωτικές πρακτικές υψηλού κινδύνου², αναδεικνύουν τη σημασία της σεξουαλικής, ορθότερα, ερωτικής αγωγής (Κοσμόπουλος, 2002) και εκπαίδευσης πάνω στις σύγχρονες μεθόδους αντισύλληψης και προφύλαξης στη Δευτεροβάθμια /Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Πίνακας 4

Ο ΕΦΗΒΟΣ ΕΧΕΙ ΕΡΩΤΙΚΗ ΕΠΑΦΗ ΜΕ ΣΥΝΤΡΟΦΟ;	ΦΥΛΟ		ΣΥΝΟΛΟ
	Γυναίκες %	Άνδρες %	
Καθόλου	14,6	7,5	12,2
Κάθε μήνα	28,5	34,0	30,4
Κάθε 15 ημέρες	16,3	9,4	13,8
Κάθε εβδομάδα	26,0	22,6	24,3
Δύο ή περισσότερες φορές την εβδομάδα	14,6	26,4	19,3
σύνολο	(123)100,0	(53)100,0	(193)100,0

($\chi^2(4) = 6.07, \mu.σ.$)

4.3. Διαφορές των δύο φύλων(φοιτητικό δείγμα)

Οι άνδρες του φοιτητικού δείγματος εμφανίζονται περισσότερο απαισιόδοξοι ($\chi^2(3) = 10.31, /) < 0.02$) αναφορικά με το αν πιστεύει ή όχι ο σημερινός έφηβος στην αξία της αλληλεγγύης και στη συνεργασία των ανθρώπων. Επίσης, μικρές διαφυλικές διαφορές προκύπτουν ως προς την ιεράρχηση των αιτιών που ερμηνεύουν την έλλειψη (συχνής) ερωτικής επαφής στους εφήβους. Οι γυναίκες θεωρούν ως πρώτη αιτία τον φόβο του Aids, της ανεπιθύμητης εγκυμοσύνης κ.λπ. (M.O. = 1.95, T.A. = 1.18), ενώ οι άντρες προτάσσουν την έλλειψη ανταπόκρισης από τον ερωτικό σύντροφο (M.O. = 1.37, T.A. = 1.31).

Είναι άξιο ερμηνείας το γεγονός ότι στο φοιτητικό αυτό δείγμα δεν παρατηρήθηκαν οι σημαντικές διαφυλικές διαφορές ως προς τη συχνότητα υποκατάστατης ερωτικής ικανοποίησης ή ερωτικής ικανοποίησης με σύντροφο, που προέκυψαν με το μαθητικό δείγμα. Η ύπαρξη (ή ανυπαρξία) σημαντικών διαφυλικών διαφορών μπορεί να οφείλεται σε ποικίλους παράγοντες: είτε στο ισχυρό της ψυχοβιολογικής παρόρμησης, είτε στην πίεση που νιώθουν οι έφηβοι μαθητές να ανταποκριθούν στο στερεότυπο του ρόλου τους, είτε στην εξισορρόπηση των ερωτικών εμπειριών για τα δύο φύλα που επέρχεται με την απόκτηση του φοιτητικού status και την επακόλουθη ανεξαρτησία, είτε σε όλους αυτούς τους παράγοντες μαζί. Ένα σημαντικό ερμηνευτικό στοιχείο είναι και το γεγονός ότι το 51.4% των φοιτητών προέρχονταν από αστικό περιβάλλον (κυρίως από την Αθήνα) και ότι περισσότεροι φοιτητές, απ' ό,τι μαθητές, προέρχονταν από οικογένειες με ανώτερο μορφωτικό επίπεδο γονέων (Γ'/θμια Εκπαίδευση). Επομένως, είναι πιθανόν οι φοιτητές να ενηλικιώθηκαν σε ένα πιο σύγχρονο και ανεκτικό οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον, όπου η

απόκλιση στην διαφυλική διαπαιδαγώγηση και κοινωνικοποίηση είναι μικρότερη, εν συγκρίσει με τους (Πατρινούς) μαθητές.

5. Συζήτηση

Πιστεύουμε, πως είναι γενικώς παραδεκτό πως οι σημερινοί έφηβοι δέχονται μεγάλη πίεση από την κοινωνία των ενηλίκων για να συμμορφωθούν με τις απαιτήσεις της. Τα πρότυπα και οι ανάγκες τους οδηγούν σε προσαρμογή. Η πίεση αυτή φθάνει στους νεαρούς εφήβους απευθείας μέσα από τις κοινωνικές δομές και λειτουργίες, μα προ πάντων μέσα από την ατμόσφαιρα που τα παιδιά εισπνέουν, σε κάθε εποχή και περιβάλλον. Ιδιαίτερα όμως ασκείται μέσω των «σημαντικών άλλων» της εφηβικής νεολαίας, δηλαδή -συνήθως- των γονιών και δασκάλων τους, προκειμένου να τη βοηθήσουν «να επιβιώσει και επιτύχει» σε μια δύσκολη εποχή. Οπότε διερωτάται κανείς αν μέσα σε αυτές τις συνθήκες παραμένει εφηβική...η εφηβεία. Μια τέτοια ανησυχία των ερευνητών έγινε μια πρώτη προσπάθεια να απαντηθεί από την παρούσα μικρή έρευνα. Μας ενδιέφεραν μερικές πλευρές -ομολογουμένως πολύ ευαίσθητες στις επιδράσεις του περιβάλλοντος και των εποχών- της εφηβικής ψυχολογίας που, συνήθως, δεν αναφέρονται στη βιβλιογραφία.

Συγκεκριμένα μας ενδιέφεραν τα εξής (που δηλώνουμε υπό μορφή ερωτήματος):

- Η προετοιμασία της καριέρας και η επιδίωξη της επιτυχίας στη ζωή είναι μέσο ή αυτοσκοπός για τους σημερινούς εφήβους των αστικών περιοχών;
- Έχει κοινωνικές- πολιτικές ανησυχίες και οράματα, ο σημερινός έφηβος, ή ενδιαφέρεται μόνο για την επιβίωση και το βόλεμα του;
- Έχει μεταφυσικές ανησυχίες, θρησκεύει, και αν «ναι», θρησκεύει τυπικά ή προσωπικά και δημιουργικά;
- Πιστεύει στην κοινωνική αλληλεγγύη και την καλλιέργει;
- Πιστεύει στη φιλία, την απολαμβάνει;
- Έχει ερωτικές σχέσεις ολοκληρωμένες και υγιείς;

Όπως θα έγινε αντιληπτό επιχειρούμε μια πρώτη διερεύνηση της κατάστασης της εφηβικής νεολαίας σε ελάχιστες, πλην όμως, καίριες πλευρές της ψυχολογίας τους. Σε πλευρές για τις οποίες υπάρχει στους ερευνητές υποψία κάποιας μεταβολής.

Κρατώντας κάποιες μικρές επιφυλάξεις (που ελπίζουμε να διασκεδαστούν μέσα από μια ευρύτερη και πιο αυστηρή έρευνα), λέμε πως αυτό που είδαμε είναι διαφορετικό από το προσδοκώμενο: Είδαμε και τους σημερινούς μαθητές να χαρακτηρίζονται από τα ίδια και σταθερά χαρακτηριστικά της εφηβείας, αλλά πολύ πιο ώριμους, «μεγαλύτερους από το μπόι τους», θα έλεγε κανείς.

Η έκπληξη της ερευνάς μας είναι οι φοιτητές που φάνηκε να είναι - κατά κάποιο τρόπο - εγκλωβισμένοι νάρκισσοι στο στερεοτυπικό τους αυτό-είδωλο και να βλέπουν τον εαυτό τους του χθες με τρόπους που τους παρέχουν ηδονή γι' αυτό (τη φοιτητική τους ιδιότητα) που έχουν και απολαμβάνουν. Είδαμε δηλαδή οι εκτιμήσεις των φοιτητών για ορισμένα χαρακτηριστικά της ψυχολογίας του μεγάλου εφήβου αρκετά να διαφέρουν από τις εκτιμήσεις των ίδιων των μαθητών. Ο Πίνακας 5 παρουσιάζει συγκριτικά τις πιο σημαντικές επιμέρους διαφορές.

Οι διαφορές κάνουν εντύπωση για τους εξής λόγους:

Οι φοιτητές είχαν μόλις προ δύο ετών, περίπου, εγκαταλείψει τα μαθητικά έδρανα. Δεν μπορεί κανείς να πει ούτε πως διαφέρουν οι γενιές, ούτε πως ξέχασαν τις εμπειρίες, εντυπώσεις και σχετικές αναμνήσεις.

Οι διαφορές απλώνονται θεματικά σε όλο, σχεδόν, το εύρος του ερωτηματολογίου και χαρακτηρίζονται από το ότι δίνουν μια άλλη εικόνα για τον έφηβο λιγότερο κολακευτική από τη δική τους εικόνα, σύμφωνα με τις κρατούσες στερεοτυπικές συναδελφικές αντιλήψεις για τον φοιτητή στα Πανεπιστήμια. Διακρίνεται άραγε κάποια ανταγωνιστική διάθεση τους προς τους μαθητές;

Εμείς καταφύγαμε στο δείγμα των φοιτητών, με την ελπίδα της ομοιότητας, αν όχι της ταυτότητας μεταξύ τους, επειδή ήταν πολύ δύσκολο να θέσουμε στους μαθητές λεπτές και δύσκολες ερωτήσεις και, μάλιστα, μέσα στο δημόσιο σχολείο. Ελπίζαμε πως θα είχαμε ένα δείγμα ελέγχου, τουλάχιστον, αν όχι μια όψη της εφηβείας μέσα από τη φοιτητική ματιά.

Το γενικό εφηβικό πορτραίτο που ζωγραφίζεται είναι το ακόλουθο:

Ο σημερινός έφηβος των αστικών κέντρων (όπως προκύπτει από τις απαντήσεις των μαθητών):

-Φαίνεται να ενδιαφέρεται για την καριέρα επειδή τον φοβίζει η επιβίωση. Όμως, δεν θεωρεί την καριέρα αυτοσκοπό.

-Φαίνεται να έχει κοινωνικές ανησυχίες και οράματα για ένα καλύτερο κόσμο, αλλά δεν ασχολείται πολύ επειδή «δεν βγαίνει τίποτε» κι επειδή του λείπει ο χρόνος.

-Φαίνεται να έχει θρησκευτική πίστη επειδή του δίνει νόημα στη ζωή. Φαίνεται ότι πιστεύει στην αξία της κοινωνικής αλληλεγγύης και κάπως την καλλιεργεί.

-Φαίνεται πως διατηρεί στενές και ουσιαστικές φιλίες. Λιγότεροι από τους μισούς μαθητές δηλώνουν ότι έχουν ερωτική σχέση.

- Η πλειοψηφία των μαθητών δεν καταφεύγει σε ερωτικά υποκατάστατα.

- Περισσότεροι από τους μισούς μαθητές δηλώνουν πως δεν έχουν ερωτική επαφή διότι δεν νιώθουν ακόμα έτοιμοι γι' αυτό.

Αναφορικά με τις απαντήσεις των φοιτητών προκύπτουν τα εξής:

- Θεωρούν (οι περισσότεροι) ότι οι έφηβοι κυνηγούν την καριέρα, δεν έχουν κοινωνικά οράματα, μάλλον δεν πιστεύουν ότι η Μεταφυσική μπορεί να νοηματοδοτήσει τη ζωή τους, ανταποκρίνονται στο ερωτικό κάλεσμα και έχουν ερωτική ζωή, αν και φοβούνται (AIDS, ανεπιθύμητη εγκυμοσύνη κ.λπ.).

Σε όλες αυτές τις απαντήσεις τους διαφοροποιούνται από τους ίδιους τους εφήβους. Μόνο στην πίστη στην αξία της κοινωνικής αλληλεγγύης, στην ύπαρξη στενής κι ουσιαστικής φιλίας και στη χρήση ερωτικών υποκατάστατων γειτονεύουν οι εκτιμήσεις τους.

Εμείς θεωρούμε ως περισσότερο ισχύουσες τις απαντήσεις των ίδιων των εφήβων, επειδή τις βρίσκουμε λιγότερο επιτηδευμένες. Και τώρα μερικές πιο ειδικές παρατηρήσεις πάνω στα ερευνητικά ευρήματα:

1. Η προσαρμογή του εφήβου στις κοινωνικό-οικονομικές λογικές και απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας δεν φαίνεται να επηρέασε αρνητικά τον ιδεαλιστικό χαρακτήρα της εφηβείας. Αντιθέτως φαίνεται πως οι αλλαγές την κατέστησαν περισσότερο ώριμη και προσγειωμένη.

2. Οι σημερινοί έφηβοι φαίνονται περισσότερο συγκρατημένοι από παλιότερες γενιές συνομηλίκων τους. Ενίοτε δίνουν την εντύπωση συντηρητικής ηλικίας. Δεν νομίζουμε πως συμβαίνει κάτι τέτοιο, παρότι τα στοιχεία που μας παρέχει η παρούσα έρευνα για αντικειμενική και πειστική ερμηνεία του φαινομένου είναι πολύ ανεπαρκή. Η αυξημένη π.χ. θρησκευτικότητα των σημερινών Ελλήνων εφήβων εξηγείται από επιδράσεις αρνητικές και θετικές που έχουν ασκηθεί και από το ότι η πτώση του επιπέδου «βακχείας» (πράγμα που συμβαίνει σήμερα) οδηγεί σε ατομικές ή ατομιστικές λύσεις. Έτσι π.χ. περνούν πιο γρήγορα -από ό,τι οι παλιότεροι έφηβοι- στο γ' στάδιο θρησκευτικότητας (της προσωπικής, ατομικής έκφρασης) κατά Spranger (1956).

Ο βασικός περιορισμός της έρευνας είναι ότι το δείγμα της αποτελείτο από μαθητές και φοιτητές προερχόμενους κυρίως από αστικά ή ημιαστικά κέντρα. Επομένως, τα αποτελέσματα της έρευνας δεν μπορούν αβασάνιστα να γενικευθούν και σε εφήβους προερχόμενους από μη αστικές περιοχές

Βιβλιογραφία

Barber, J.S., & Axinn, W.G. (1998). Gender role attitudes and marriage young women. The Sociological Quarterly, 39, 11-31.

Caron, S.L., & Moskey, E.G. (2002). Changes over time in teenage sexual relationships: Comparing the High School Class of 1950, 1975, and 2000. y lescence, 37, 515-526.

Hatfield, E., & Rapson, R. (1996). Love and sex: Cross cultural perspectives.}ston: Allyn and Bacon.

Herald, J.M., Valenzuala, M.S., & Morris, L. (1992). Premarital sexual activity a contraceptive use in Santiago, Chile. Studies in Family Planning, 23, 128-136, t

Κοσμόπουλος, Α., (2002) Ψυχολογία και Οδηγητική της παιδικής και νεανικής ηλικίας, (6η έκδ.), Γρηγόρη, Αθήνα.

Lye, D., & Waldron, S. (1997). Attitudes toward cohabitation, family and gender! roles: Relationship to values and political ideology. Sociological Perspectives, 1 40, 199-225.

McCabe, M.P., & Cummins, R.A. (1998). Sexuality and quality of life among young people.

Adolescence, 33, 761-773.

Newcomer, S.F., & Udry, J.R. (1985). Oral sex in the adolescent population, *Archives of Sexual Behavior*, 14, 41-46.

Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (1985), *Εξελικτική Ψυχολογία*, Αθήνα

Shaughnessy, M.F., & Shakesby, P. (1992). Adolescent sexual and emotional intimacy. *Adolescence*, 27, 475-480.

Spranger, Ed. (1956). *Ψυχολογία της Εφηβικής Ηλικίας*, (μτφρ. Ν. Λούβαρις), Αθήνα

Terrell, F., Terrell I., & Drashek, S. (2000). Loneliness and fear of intimacy among adolescents who were taught not to trust strangers during childhood. *Adolescence*, 35, 611-617.

Werner-Wilson, R.J. (1998). Gender differences in adolescent sexual attitudes: The influence of individual and family factors. *Adolescence*, 33, 519-

Abstract

Spiritual and emotional aspects of adolescence of today

A. V. Cosmopoulos, S. Ph. Vassilopoulos'

The purpose of this study was to investigate aspects of spiritual, religious, emotional and sexual life in adolescents of today. A comprehensive questionnaire was administered to 275 public high school students and 193 university students (second year undergraduates - control group), asking them to describe adolescence of today drawing mainly from their own experiences. Results showed that university students failed to give an objective picture of adolescence. High school students, in contrast, described adolescence of today as more down-to-earth and mature, which simultaneously manages to keep its well-known idealistic quality.

Keywords: Adolescence; Sexuality; Religiosity.

Αλέξανδρος Κοσμόπουλος

Η αποτελεσματικότητα των εκπ/κών αλλαγών υπό το πρίσμα μιας ποιοτικής θεώρησης της παιδείας *

«Οι θεσμοποιημένες αξίες που ενσταλλάζει το σχολείο είναι ποσοτικές αξίες. Το σχολείο μυεί το νέο άνθρωπο σ' ένα κόσμο όπου όλα μπορούν να μετρηθούν, ακόμη και η φαντασία και γιατί όχι και ο ίδιος ο άνθρωπος.

Η προσωπική όμως ανάπτυξη δεν είναι μια μετρήσιμη οντότητα. Είναι η ανάπτυξη μέσα σε μια πειθαρχημένη αμφισβήτηση και δεν είναι δυνατόν να μετρηθεί με κανένα κριτήριο, δεν είναι δυνατόν να υπολογισθεί με κανένα ιστορικό και δεν μπορεί να συγκριθεί με τα επιτεύγματα κανενός τρίτου. Σε μια τέτοια μάθηση η άμιλλα είναι δυνατή μόνον στην επινόηση και τη δημιουργική προσπάθεια, και είναι προτιμότερο να ακολουθεί κανείς τα χνάρια κάποιου παρά να μιμείται το ρυθμό του. Η μάθηση που οραματίζομαι είναι μια συνεχής αναδημιουργία που δεν μπορεί να μετρηθεί...

Οι άνθρωποι που έχουν υποστεί παρατεταμένη εκπαίδευση δεν είναι σε θέση να χειρισθούν τις μη μετρήσιμες εμπειρίες. Γι' αυτούς ό,τι δεν μπορεί να μετρηθεί είναι δευτερεύον, ταυτόχρονα όμως και απειλητικό..."

Ivan Illich (Κοινωνία χωρίς σχολεία, Βέργος, σ. 58)

Το εκπαιδευτικό πρόβλημα, που διεθνώς αναγνωρίζεται υπό τον όρο «κρίση της παιδείας» έχει στις μέρες μας φτάσει σε σημείο αιχμής. Τούτο γιατί έχει κερδίσει έδαφος η κριτική που γίνεται στην εκπαίδευση, από τη μια μεριά, για την αδυναμία της να συλλάβει εγκαίρως τα μηνύματα των καιρών και να ανταποκριθεί στις αναπτυξιακές ανάγκες της κοινωνίας. Και από την άλλη για τον εγκλωβισμό της σε σχήματα και μηχανισμούς που εμποδίζουν την ανταπόκρισή της στο βασικό και ουσιαστικό, δηλαδή στις αναπτυξιακές και μορφωτικές ανάγκες του μαθητή.

Το πρόβλημα γίνεται πιο οξύ στις μέρες μας, που όλα δείχνουν την ανυπομονησία του ανθρώπου και τη βιασύνη του για τη λύση των προβλημάτων του, στις μέρες μας που χαρακτηρίζονται από τη μέγιστη ταχύτητα των αλλαγών και το μέγα πλήθος των προσαρμογών που καθημερινώς απαιτούνται απ' το νέο, ιδιαίτερα άνθρωπο. Επομένως αν η Εκπαίδευση δεν προσαρμοσθεί, κινδυνεύει σήμερα, όσο ποτέ αυτή η ίδια η ύπαρξη του σχολείου. Κάποια σημάδια ίσως δείχνουν πως μπορεί να μην είναι απίθανο οι μελλοντικές γενιές να ζουν σε κοινωνίες χωρίς Σχολεία.

Το πρόβλημα, επιπλέον, γίνεται τραγικό αν κανείς παρατηρήσει πως σε πολλές χώρες η διέξοδος από την κρίση του σχολείου αντιμετωπίζεται με λύσεις που συνολικά, θά 'λεγε κανείς, δεν είναι απεγκλωβισμένες από τις αιτίες και νοοτροπίες που προκάλεσαν την κρίση.

Πιθανόν οι λύσεις αυτές να μην είναι καθεαυτές λαθεμένες. Προτείνουν π.χ. το σεβασμό των κοινωνικών τάσεων, την παρακολούθηση των αλλαγών στον κόσμο και την προετοιμασία γι' αυτές, τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης και τη μεγιστοποίηση της απόδοσης της με τη χρήση της τεχνολογίας στο σχολείο. Κατά την άποψή μας όμως οι μεταρρυθμιστικές αυτές λύσεις κινδυνεύουν να αποδειχθούν όχι μόνον μη αποτελεσματικές αλλά κι επικίνδυνες, αν διαπιστωθεί πως είναι λύσεις μερικές και αποσπασματικές, λύσεις που δεν πηγάζουν από μια εξ υπαρχής θεώρηση της παιδείας, από μια θεώρηση ολική και προπάντων από μια θεώρηση ποιοτική.

Αντίθετα, η *ποιοτική θεώρηση* έχει κάποια γνωρίσματα, που, κατά την άποψή μας, παρέχουν πολύ μεγαλύτερη ασφάλεια και διάρκεια στις οποιεσδήποτε εκπαιδευτικές αλλαγές. Στις αλλαγές των τελευταίων δέκα ετών δεν θα αναφερθούμε συγκεκριμένα, επειδή πιστεύουμε πως στα πλαίσια αυτής της μελέτης μας δεν είναι δυνατόν, ούτε *πρέπον*, να γίνει ειδική κριτική για κάθε μέτρο. Εκείνο

* Βλ. *Νεοελληνική Παιδεία, τ.Γ', Ιούλ.-Αύγ.-Σεπτ., 1987, σς 9-39.*

που εδώ κάνουμε είναι η θεώρηση των εκπαιδευτικών αλλαγών γενικά και *άφ' υψηλού* χωρίς να πάψουμε νά μαστε συγκεκριμένοι, όπου χρειάζεται· θα περιοριστούμε στην αναφορά μερικών αρχών που διέπουν κάθε ποιοτική θεώρηση των εκπαιδευτικών αλλαγών και που, όπως είναι φυσικό, ρίχνουν αρκετό φως στην κριτική θεώρηση των τελευταίων μεταρρυθμίσεων, των οποίων τη σπουδαιότητα, γενικώς, έχουμε πολλές φορές επισημάνει ίσαμε τώρα.

Η ποιοτική θεώρηση

Με ποια, λοιπόν, έννοια χρησιμοποιείται στο κείμενο αυτό η «ποιοτική θεώρηση»;

Με λίγες λέξεις θα μπορούσαμε να πούμε πως είναι η παιδαγωγικο-πολιτική εκείνη θεώρηση των εκπαιδευτικών αλλαγών, που εμπνέεται από μια φιλοσοφικο-οικονομική πριμοδότηση των ποιοτικών κατηγοριών, έναντι των ποσοτικών.

Φιλοσοφικά η «ποιότητα» αντιτίθεται στην «ποσότητα» και στη «σχέση», σύμφωνα με το λεξικό του Lalande, εφόσον και οι δυο μένουν εξωτερικές στο υποκείμενο ή το πράγμα, ενώ η «ποιότητα» είναι εσωτερική και δεμένη με αυτό.

Η «ποιότητα» που είναι μια από τις θεμελιώδεις φιλοσοφικές κατηγορίες, προσπαθεί κυρίως να απαντήσει στην ερώτηση, ποιος, *qualis*, ο τρόπος του είναι². Με άλλα λόγια, η ποιοτική θεώρηση της παιδείας υπάρχει όπου κατά το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής προϋποτίθεται σαφής γνώση από τους αρμόδιους της ουσίας, της αποστολής και της δυνατότητας της παιδείας, προκειμένου αυτοί να 'ναι σε θέση ν' απαντούν στο ερώτημα: ποια η σπουδαιότητα, χρησιμότητα και πρακτικότητα της αλλαγής που προτείνουν και κατά πόσον το προτεινόμενο μέτρο συνάδει προς την ουσία της παιδείας.

Ο Sartre στο «Είναι και το Μηδέν» αναφέρεται στην ποιότητα και γράφει πως αυτή «δεν είναι τίποτε άλλο από το είναι του τότε τι, όταν αντιμετωπίζεται έξω από κάθε εξωτερική σχέση με τον κόσμο ή με άλλα τότε τι»³. Και συνεχίζει ο Γάλλος υπαρξιστής φιλόσοφος. «Η κιτριλίνα του λεμονιού δεν είναι υποκειμενικός τρόπος σύλληψης του λεμονιού, είναι το λεμόνι. Κι ακόμη δεν αληθεύει ότι το χ αντικείμενο εμφανίζεται σαν μια αδειανή μορφή που συγκρατεί μαζί ασυνάρτητες ποιότητες. Πραγματικά, το λεμόνι εκτείνεται δια μέσου των ποιοτήτων του και κάθε μια από αυτές εκτείνεται δια μέσου κάθε μιας από τις υπόλοιπες. Η ξινίλα του λεμονιού είναι κίτρινη, η κιτριλίνα του λεμονιού είναι ξινή»⁴. Και υπό την έννοια αυτή κάθε ποιότητα του είναι είναι ολόκληρο το είναι, παρότι «το είναι δεν είναι καθεαυτό ποιότητα,, μ' όλο που δεν είναι κάτι παραπάνω ούτε παρακάτω. Αλλά η ποιότητα είναι ολόκληρο το είναι, αποκαλυπτόμενο μέσα στα όρια του «υπάρχειν»⁵. Με άλλα λόγια η ποιοτική διάσταση των-εκπαιδευτικών αλλαγών, και της παιδείας γενικότερα, αποτελεί τη φιλοσοφικά θεωρούμενη έκταση της παιδείας στα επί μέρους στοιχεία και ιδιότητές της και διαπιστώνεται, αν, με τις διαδικασίες της επιστημονικής αξιολόγησης, το είναι της παιδείας διασώζεται μέσα στις επί μέρους αλλαγές και αντιστρόφως.

Η «ποιότητα» μιλάει για το είναι των πραγμάτων, επειδή είναι δεμένη με αυτά. Αυτό αδυνατεί να το κάνει η «ποσότητα» που κατά τον Sartre αποτελεί το «ιδεώδες μηδέν καθ' αυτό». Η ποσότητα διακρίνεται για την εξωτερική της αρνητικότητα προς το είναι. Αν δηλαδή, έχουμε δυο, τρία, χίλια σχολικά κτίρια, πέντε χιλιάδες ή εκατό χιλιάδες εκπαιδευτικούς ποσοτικά δηλ. στοιχεία οπωσδήποτε αναγκία και χρήσιμα του εκπαιδευτικού γίνεσθαι και θελήσουμε μέσα από αυτά και μόνον να απαντήσουμε στο ερώτημα «ποια είναι η εκπαίδευση και η αποτελεσματικότητά της», (μέσα δηλαδή από την τακτική των ποσοτικών μετρήσεων), δεν θα ορθοτομήσουμε. Τούτο όμως αντιθέτως θα γίνει, αν προσεγγίσουμε την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης και ποιοτικά, δηλαδή μέσα και από τη σχεδόν μη μετρήσιμη όψη των πραγμάτων, που όχι απλώς υπάρχει αλλά είναι εκείνη που τα προσδιορίζει, όντας μέσα σ' αυτά. Έτσι η ποιοτική θεώρηση των πραγμάτων αποδεικνύεται φιλοσοφικό-εκπαιδευτική αξιολογική πράξη αποστασιακής και ολικής εξετάσεως του εκπαιδευτικού

1. LALANDE, A., *Vocabulaire technique de la Philosophie*, PUF 1966, 864.

2. LALANDE, A., *Όπ. αν.*

3. SARTRE, J.P., *Το Είναι και το Μηδέν, Εισαγ. Μετάφρ. Κ. Παπαγιώργης, «Παπαζήσης» 1977, σελ. 275*

4. *Όπ. αν. σ.25.*

5. *Όπ. Αν.*

συστήματος, που στοχεύει στο είναι κυρίως των πραγμάτων, και όχι τόσο στο έχουν, εφόσον, άλλωστε, κατά τον Jaspers «το είναι στην ολότητα του δεν μπορεί να είναι ούτε αντικείμενο ούτε υποκείμενο αλλά πρέπει να είναι το «περιέχον»⁶

Νομίζουμε, πως ύστερα από τις λίγες, αλλά αναγκαίες, εννοιολογικές διεκρινίσεις, μπορούμε ασφαλέστερα να προσεγγίσουμε το θέμα μας. Μένοντας, λοιπόν, στις γραμμές που χαρακτήθηκαν προηγουμένως θα μπορούσαμε, κατ' αρχήν, να τονίσουμε πως η ποιοτική θεώρηση των εκπαιδευτικών πραγμάτων αναφέρεται στο όλον, από τους σκοπούς της αγωγής ίσαμε την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας, με σκοπό τη σφαιρική και πλήρη θεώρησή τους. Πιστεύουμε πως είναι τόσο αναγκαία, όσο και χρήσιμη.

Αναγκαία γιατί ζητούμε διέξοδο από το λαβύρινθο της κρίσης, διέξοδο που η ανεύρεση και ακολουθία της δεν μπορεί παρά να έχει ευεργετικές πολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές επιδράσεις. Γιατί, όπως γράφει ο σοφός Πολωνός καθηγητής B. Suchodolski «ποτέ άλλοτε η εξουσία του ανθρώπου πάνω στον κόσμο υλικό και κοινωνικό δεν ήταν τόσο ισχυρή και, κατ' ακολουθίαν, ποτέ οι συνέπειες που προέκυψαν από αυτήν δεν ήταν τόσο ανησυχητικές, όσο στις μέρες μας»⁷

Χρήσιμη, γιατί υποστηρίζουμε πως η ποιοτική θεώρηση της εκπαίδευσης είναι εκείνη που, ως αξιολογική θεώρηση της εκπαιδευτικής πολιτικής, μπορεί κατ' εξοχήν να απαντήσει στο ερώτημα αν και κατά πόσον οι οποιεσδήποτε δαπάνες για την εκπαίδευση συνιστούν βασική οικονομική επένδυση. Δεν είμαστε οικονομολόγοι και γι' αυτό στο σημείο αυτό αρκούμαστε να εκδηλώσουμε μια υποψία, ή καλύτερα, μια επιστημονική υπόθεση. Εκφράζουμε δε την ευχή οικονομολόγοι της εκπαίδευσης να απαντήσουν με τις ερευνητικές τους μελέτες στο συγκεκριμένο ερώτημα για τη νεοελληνική εκπαίδευση: η στενή, αφιλοσόφητη και συχνά κοντόθωρη «ποσοτική» (και συνάμα επιφανειακή, βιαστική και πρόχειρη) θεώρηση των εκπαιδευτικών πραγμάτων, που από της ιδρύσεως του Νεοελληνικού Κράτους φαίνεται να πρυτάνευσε αρκετές φορές στους εκπαιδευτικούς μεταρρυθμιστικούς χειρισμούς πολλών κυβερνήσεων, απέφερε κέρδος ή βλάβη, στην περίπτωση που κρινόταν με κριτήρια καθαρώς οικονομικά; Εμείς, με τη δική μας bon sens πιστεύουμε πως επέφερε βλάβη όχι μόνον εκπαιδευτική και κοινωνική, αλλά βλάβη και ζημιά καθαρά οικονομική. Και για να γίνουμε σαφείς, ίσως και πειστικοί. Έχει π.χ. μετρηθεί η ζημιά στην Εθνική Οικονομία που προκλήθηκε (αν προκλήθηκε) από διοικητικό-εκπαιδευτικές, δομικο-εκπαιδευτικές ή καθαρά εκπαιδευτικές αλλαγές και μεταρρυθμίσεις που έγιναν και γίνονται εν τάχει⁸ δηλαδή όχι μόνον χωρίς προηγούμενο σχεδιασμό αλλά πολύ περισσότερο χωρίς συχνά την ύπαρξη ενός εκπαιδευτικού οράματος, χωρίς κυρίως, να εξετασθεί σε βάθος φιλοσοφικά και πολιτικά κατά πόσον βρίσκονται, τουλάχιστον, σε αρμονία και συνοχή με τη γενικότερη ιδεολογία και πολιτική της κυβέρνησης που βρίσκεται στην εξουσία; Στο σημείο αυτό διερωτάται, επίσης, κανείς κατά πόσο έχει μελετηθεί η πιθανή συνάρτηση της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης με την ποιότητα της προσφοράς του εκπαιδευτικού. Στην περίπτωση που η ερευνητική απάντηση είναι θετική όπως υποθέτουμε εκτιμήθηκε αν και κατά πόσον οι υψηλές δαπάνες για την ποιοτική βελτίωση της προσφοράς του εκπαιδευτικού θα επιφέρουν τελικά και οικονομικό όφελος, εφόσον η μέσα από την υψηλή ποιότητα μεγιστοποίηση της επίδοσης θα αποβεί και μέγιστη εθνική επένδυση; Έχει μελετηθεί η αλληλεξάρτηση της αντιμετώπισης του μεγάλου προβλήματος που λέγεται έλλειψη σχολικής στέγης και της ανάπτυξης της ικανότητας του εκπαιδευτικού, της εισαγωγής της τεχνολογίας στο σχολείο ως βοηθητικού μέσου και της εφαρμογής νέων μεθόδων διδακτικής εργασίας; Και αν ναι, τι έχει γίνει για την τήρηση της ικανής και αναγκαίας συνθήκης που είναι η εξασφάλιση της παραλληλίας και του ταυτόχρονου ανάμεσα στα πολιτικά εκπαιδευτικά μέτρα και στις αναγκαίες κοινωνικές αλλαγές που θα πλαισιώσουν τις εκπαιδευτικές;

6. JASPERS, K., *Εισαγωγή στη Φιλοσοφία, Εισαγ. μετάφρ. Σχόλια Χρ. Μαλεβίτση, «Δωδώνη»*, σελ. 188.

7. SUCHODOLSKI, B., *L' Acte iducationnel-formation ou inspiration ? Βλ Self Realization through Education (World Congress of the International Association for the Advancement of Educational Research), Gent, Belgium, July 25-29, 1977.*, σελ. 203.

8. Ύστερα π.χ. από την αντίληψη πως οι Έλληνες ψηφοφόροι δεν θα ξαναψήφισαν μια κυβέρνηση που θα τολμούσε να πει: «Εμείς σε αυτή την τετραετία, επειδή θέλουμε να κάνουμε σοβαρό έργο και η εκπαίδευση είναι υπόθεση σοβαρή και δύσκολη θα ασχοληθούμε με τη μελέτη των προβλημάτων, το σχεδιασμό, τον πειραματισμό και την προκαταρκτική αξιολόγηση των μεταρρυθμίσεων που θα εφαρμόσουμε την... επόμενη τετραετία». Ύστερα ακόμη από την αντίληψη πως είναι αδύνατη, ή έστω πολύ δύσκολη, η σύναψη σχετικής διακομματικής συμφωνίας, έτσι που σήμερα νοείται και εφαρμόζεται η κοινοβουλευτική δημοκρατία.

Καιρός όμως να δούμε τις παιδαγωγικές συνιστώσες και δυνατότητες αυτής της ποιοτικής θεώρησης της παιδείας. Αυτές θα γίνουν εναργέστερες αν θυμίσουμε μερικά βασικά χαρακτηριστικά της ακτινογραφίας του Ελληνικού σύγχρονου δημόσιου σχολείου, στα οποία φανταζόμαστε, ότι είμαστε σύμφωνοι.

Ενώ στην ιστορία των παιδαγωγικών ιδεών, κινήματων και ρευμάτων έχει θα λέγαμε γεννηθεί μια νέα εποχή, μετά το «Νέο Σχολείο» και το «Σχολείο Εργασίας», στην πράξη τα Δημόσια σχολεία και σε όλες σχεδόν τις χώρες του κόσμου βρίσκονται, ως προς πολλά χαρακτηριστικά τους, στην εποχή της παλιάς παιδαγωγικής. Στο μόνο που ίσως επηρεάστηκαν από το «Νέο Σχολείο», ή ίσως και από τις σε παγκόσμιο επίπεδο διεκδικήσεις της νεολαίας, είναι η μέχρι αντιπαιδαγωγικής υπερβολής ανεκτική τους στάση προς τους μαθητές. Κατά τα άλλα το Σχολείο παραμένει, σε μεγάλο βαθμό, χώρος εξωραϊσμένα αυταρχικός, ξένος προς τις παραγωγικές διαδικασίες και τα ενδιαφέροντα του τροφίμου του, ως και απροσάρμοστος ή ουραγός στην εποχή του. Χώρος ο οποίος προσπαθεί να κρατηθεί παίζοντας ανάμεσα σε αυταρχικές πειθαρχικές μεθόδους (που οδηγούν όχι στη θεραπεία του χαρακτήρα αλλά, αντίθετα στη διαφθορά του μέσα από την προσαρμογή του στους κανόνες ενός σχολείου, αν όχι νεκρού, γεροντοκορίστικα γκρινιάρικου στο εποσιώδες και ένοχα απόντος ή άτολμου στο ουσιώδες) και τη δημαγωγική, λαϊκιστική και ηττοπαθή ουδετερότητα, ανοργάνωτος ή φοβερά χαλαρός, ανιαρός και πληκτικός, δευτερεύουσας (παιδευτικής τουλάχιστον) σημασίας, τόσο για το μαθητή, όσο και για το κοινωνικό σύνολο.

Δυστυχώς, παρά τις φιλότιμες προσπάθειες των εκπαιδευτικών μας γενικά το σχολείο είναι στην πατρίδα μας έτσι σήμερα, όπως μαρτυρούν χίλια δυο στοιχεία που τα γνωρίζουμε πολύ καλά, επειδή ζούμε όχι απλώς κοντά, αλλά μέσα στο χώρο της εκπαίδευσης. «Μοιάζει, θα μου πείτε, λοιπόν το σχολείο του σήμερα (και δεν εννοούμε μόνο των τελευταίων ετών) με το παλιό αυταρχικό σχολείο»; «Ασφαλώς δεν μοιάζει, θα απαντούσαμε». Σε πολλά σημεία έχει γίνει μεγάλη και φανερή πρόοδος. Αλλαγή όμως, ουσιαστική, που να δηλώνει πως το Σχολείο βρήκε και ασκεί τον παιδευτικό του χαρακτήρα δεν έχει γίνει.

Φαίνεται πως ο παιδευτικός χαρακτήρας του διασώζεται και το σχολείο, των τόσο συνθετικών και δύσκολων καιρών, εμφανίζει αποτελεσματικότητα, όταν εκλείψουν τα σημερινά χαρακτηριστικά του γνωρίσματα και στοιχεία, που περίπου είναι τα εξής:

-Ως προς τον προσανατολισμό του: Εκπαιδευτικό περιβάλλον συγκεχυμένης κατεύθυνσης. Στην πραγματικότητα και ιδίως όσο ανεβαίνουμε τις μεγαλύτερες τάξεις του Λυκείου πρόκειται για περιβάλλον φροντιστηριακής εργασίας που συνήθως μάταια προσπαθεί να συναγωνισθεί την αποτελεσματικότητα των ιδιωτικών φροντιστηρίων, ανάμικτο δίκην κρέμας σαντιγύ «με ολίγη ανθρωποπλαστική ή ηθικοθησκευτική παιδαγωγική επένδυση», που εκδηλώνεται είτε ως ωραιοποίηση και εκλογίκευση της πραγματικά άσχημης κατάστασης (με την ευκαιρία συνήθως πανηγυρικών λόγων ή ηθικών προτροπών) είτε ως δικαιολόγηση της λήψης αρνητικών πειθαρχικών μέτρων καταστολής. Ας μην εθελουφλούμε: δεν πρόκειται πια για ίδρυμα παιδείας!

-Ως προς την παιδαγωγική του ταυτότητα: Χώρος άσχετος προς τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες μιας κατ' εξοχήν ζωντανής ανθρώπινης ηλικίας, χώρος που η μόνη ζεστή όψη που διαθέτει είναι εκείνη που μπορεί να προκύψει από τις σχέσεις με τους συμμαθητές (και ίσως με μερικούς εκπαιδευτικούς), παλαιός και αραχνιασμένος ως προς τη χρησιμοποιούμενη μεθοδολογία και τεχνολογία, και προπάντων χώρος ασύνδετων, σκόρπιων γνώσεων. Ο μαθητής υποχρεώνεται να ζει με μάσκα, ψεύτικα και διχασμένα στο σχολείο. Τα πράγματα που, ως αναπτυσσόμενο και κοινωνικό άτομο, τον ενδιαφέρουν όχι μόνον δεν διδάσκονται αλλά συχνά (μέσα από το πρόγραμμα και τη νοοτροπία που συνακόλουθα αναπτύσσεται), γίνονται εμμέσως αντιληπτά ως «κακά», «επικίνδυνα» ή «απαγορευμένα». Και εκείνο που το σχολείο διδάσκει συνήθως αφήνει αδιάφορο το μαθητή. Η σχολική σήμερα ψυχολογία έρχεται δυστυχώς να βεβαιώσει αυτό που παλιότερα ο Dewey (και άλλοι) είχε καταγγείλει. Έλεγε πως ο διχασμός αυτός της ζωής κινδυνεύει να προκαλέσει «μια ηθική και διανοητική αποδιοργάνωση του χαρακτήρα»⁹. Και, ακόμη, επιφανειακών γνώσεων που συχνά έτσι κυρίως που διδάσκονται και εξετάζονται δεν μπορούν να εξηγήσουν την αναγκαιότητά τους για τίποτε άλλο από την εκπόρθηση της εισόδου στα ΑΕΙ ή ΤΕΙ, εκπόρθηση που δεν έχει καν για τους συγκεκριμένους εκπορθητές, και από πριν διαπιστωθεί επιστημονικά, κατά πόσον είναι αναγκαία,

9. Βλ. BLOCH, M.A *Philosophie de l' Education Nouvelle*, PUF, 1948, σελ. 8.

χρήσιμη και δυνατή.

-Ως προς τα κίνητρα μάθησης και τα μέσα: Αυτά αν δεν αγνοούνται εντελώς ποια είναι και πόσο βασικά είναι για τη συμμετοχή του παιδιού στη μάθηση, τουλάχιστον στην πράξη δεν εφαρμόζονται, εφόσον λείπει η επαρκής και σημαντική παιδαγωγική κατάρτιση πολλών εκπαιδευτικών. Τα μέσα είτε είναι ανύπαρκτα ή παμπάλαια, ή χαλασμένα, είτε κλειδωμένα στις αποθήκες και τις ντουλάπες για να αποφευχθούν ευθύνες των εκπαιδευτικών σε περίπτωση φθοράς ή απώλειας.

Ως προς τους μαθητές: Οι περισσότεροι βρίσκονται εκεί λόγω της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, χωρίς ενδιαφέρον αυθόρμητο ή δημιουργημένο μέσα από την εκπαιδευτική μεθοδολογία, άσχετοι και εκ των προτέρων συμβιβασμένοι με την ιδέα πως είναι στη φύση τους, τόσο τη δική τους όσο και του σχολείου, να μένουν ξένοι και εχθρικοί μεταξύ τους. Την ανταγωνιστική τους πλήξη οι μεν εκδηλώνουν με αδιάκριτο ρούφηγμα της ζωής έξω από το σχολείο· δεν διανοούνται, σε κοιτάζουν με βλέμμα απλανές όταν τους το πεις, πως το σχολείο μπορεί να 'ναι χώρος ζωής και μάλιστα λιγότερο επικίνδυνος από όσο συχνότατα είναι το ανοιχτό κοινωνικό περιβάλλον. Πολύ δε περισσότερο σε κοιτάζουν ύποπτα οι μαθητές, όταν τους πεις ότι είναι δυνατόν να αντλούν ευχαρίστηση από τη σχολική εργασία, από τη μάθηση. Στο σχολείο δεν ξέρουμε τι άλλο σπουδάζουν τα παιδιά πάντως είναι βέβαιο ότι εκεί μαθαίνουν αυτό, το ουδέποτε επαρκώς καταγγελλόμενο ψέμα, ότι δηλαδή άλλο εργασία και άλλο χαρά, άλλο ζωή και άλλο σχολείο. Αν αυτό δεν είναι αλλοτρίωση και απανθρωποποίηση με φοβερές κοινωνικο-πολιτιστικές και πολιτικές επιπτώσεις τότε τι είναι; Και είναι λογικό και δίκαιο τόσες και τόσες δαπάνες για την εκπαίδευση να αντιμετωπίζονται από τους μαθητές στους οποίους κυριαρχεί η αντισχολική διάθεση με χλευασμό και αγνωμοσύνη, που κατ' επέκταση, συχνά, καταντά μίσος στην παιδεία, στη μόρφωση, στην ανιδιοτέλεια, στην ανθρωπιά;

-Ως προς τους εκπαιδευτικούς και δη τους καθηγητές Μ.Ε.: Ευγενικοί και ευσυνείδητοι δημόσιοι υπάλληλοι, όμως κουρασμένοι και απογοητευμένοι βαθιά, νιώθουν μόνοι, ακαθοδήγητοι, απροστάτευτοι, ανεξέλεγκτοι. Η ψυχολογία αυτή τους ωθεί συχνά σε αμυντική συμπεριφορά έναντι των νεοτέρων και γι' αυτό δείχνονται, πολλοί απ' αυτούς, ως άνθρωποι της ρουτίνας και της γραφειοκρατίας, καθόλου ή λίγο δημιουργικοί, βολεμένοι ή αγκυλωμένοι σε αμυντική δυσκινησία ή ακινησία, ή και σε εξωτερική δραστηριότητα. Μερικοί απ' αυτούς ασφαλώς δεν διάλεξαν το έργο του εκπαιδευτικού ως προτίμησή τους. Είναι όμως βέβαιο πως όλοι σχεδόν προσπάθησαν ν' ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του έργου τους. Όμως κουράστηκαν μέσα στην υπηρεσία, όταν διαπίστωσαν πόσο τους κόστισε το ανέτοιμό τους για το έργο του εκπαιδευτικού και του παιδαγωγού, όταν διαπίστωσαν την ιεροποιημένη δυσκινησία της Δημόσιας Διοίκησης, όταν διαπίστωσαν πως για τους φιλότιμους και προοδευτικούς παιδαγωγικούς πειραματισμούς τους, αν δεν εισέπρατταν την ποινή ή την επίπληξη των προϊσταμένων αρχών, εισέπρατταν με βεβαιότητα τη σαδιστική νομοτυπικά καλυπτόμενη από τη γραφειοκρατική νοοτροπία σιωπή τους και την ειρωνική έκφραση των παλαιότερων και εμπειρότερων συναδέλφων. Των συναδέλφων εκείνων, που με οδηγό τις τραυματικές εμπειρίες των πρώτων χρόνων στην εκπαίδευση επιβιώνουν κηρύσσοντας το «λάθε βιώσας» και «μη μου τους κύκλους τάραπτε». Τέλος απογοητεύτηκαν ή κουράστηκαν μεσοστρατίς, διότι μερικές φορές αντί του «μάννα» βρήκαν «χολή» από μαθητές τους, και κυρίως γεύτηκαν την αγνωμοσύνη και μη αναγνώριση στο έργο τους πολλών γονιών και του κοινωνικού, γενικότερα σώματος. Απογοητεύτηκαν μένοντας ηρωικά μόνοι στην προσπάθειά τους, μέσα σ' ένα κρατικό μηχανισμό άστοργο και ανυποψίαστο για το γεγονός πως ο εκπαιδευτικός είναι ΨΥΧΗ και πως η ψυχή θέλει ποικίλη και συνεχή συμπαραστάση για να στέκεται όρθια σε κάθε στιγμή της εκπαιδευτικής μάχης. Έτσι, αναζητούν συχνά εξωσχολικές ικανοποιήσεις, δημιουργική διέξοδο, συναίσθημα επιτυχίας. Πόσες τέτοιες αναπληρωματικές αναζητήσεις δεν κρύβει η φροντιστηριακή, η συνδικαλιστική και λοιπή εξωσχολική απασχόληση πολλών εκπαιδευτικών, παράλληλα ασφαλώς με την αδυναμία τους να μη συμμορφωθούν στις απαιτήσεις της σημερινής κοινωνίας για απόκτηση των συμβόλων μετακίνησης σε ανώτερο πολιτιστικό και βιοτικό επίπεδο;

Θα ευχόμαστε ειλικρινώς, στην παρουσίαση της σημερινής εκπαιδευτικής κατάστασης, που επιχειρήσαμε μόλις προηγουμένως, να διαπιστωθεί αντικειμενικά ο υπερβολικός τόνος του συγγραφέα παρά όπως φοβούμαστε η ακρίβεια, δυστυχώς, της περιγραφής.

Είναι δυνατόν κανείς σοβαρός οργανωτής ή πολιτικός της εκπαίδευσης, είναι δυνατόν οποιοσδήποτε να περιμένει από την εκπαίδευση αυτή, την σαφώς αντι-οικονομική, να είναι αποτελεσματική, να καλλιεργήσει τις συνειδήσεις, να γυμνάσει τα μυαλά και τα σώματα των Ελλήνων

μιας πιο ελεύθερης, πιο παραγωγικής, πιο δυνατής, πιο ανθρώπινης Ελλάδας και Ανθρωπότητας; Πότε θα το καταλάβουμε πως έτσι ετοιμάζουμε, αν όχι το θάνατο του Ανθρώπου, τουλάχιστο το θάνατο του Σχολείου (για... να σωθεί ο Άνθρωπος);

Μήπως λοιπόν, μια ποιοτική θεώρηση της παιδείας μπορέσει να αποδειχθεί διεξοδος στο δύσκολο πρόβλημα μας; Μήπως δηλ. τα «ποσοτικά λάθη», των οποιωνδήποτε εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων ή αλλαγών αποκαλύπτουν «ποιοτικού χαρακτήρα» παραλείψεις και λαθεμένους υπολογισμούς;

Η Εκπαιδευτική διαδικασία, υπό το πρίσμα της ποιοτικής θεώρησης αποκτά τέτοιο βάθος και πλάτος χαρακτηριστικών, που περισσότερο αποδίδονται με τη χρήση του όρου «Παιδεία» «αντί του όρου Εκπαίδευση». Έτσι η εκπαιδευτική διαδικασία δεν αρνείται το γραμματισμό, όπως και την επίκαιρη, βιοτικά ή κοινωνικά αναγκαία γνώση, αλλά δεν αρκείται σ' αυτήν. Η παιδεία, εδώ, των νεωτέρων μελών μιας κοινωνίας προχωρεί σε βάθος και αποβλέπει στην καλλιέργεια και την ανάπτυξη του ανθρώπινου προσώπου, σε ενεργήματα δηλαδή που φθάνουν στην κάθαρση, στην αλλαγή στάσεων και συμπεριφοράς, στην ανάπτυξη ικανοτήτων. Υπό την έννοια αυτή, οι ανθρώπινες κοινωνίες έχουν εξουσιοδοτήσει το Σχολείο, από τη μια μεριά, να εξασφαλίσει τη διαφύλαξη και συντήρηση των διατηρητέων στοιχείων τους (και αυτά είναι εκείνα που εξυπηρετούν την ιδιαίτερη φυσιογνωμία κάθε κοινωνίας και συντελούν στον εξανθρωπισμό της) και από την άλλη, την αλλαγή και ανανέωσή τους. Η ανανέωση θα γίνει μέσα από τη βαθμιαία πτώχευση ή κατάρνηση όλων των καθαρά αντιπροοδευτικών στοιχείων, των στοιχείων που αναστέλλουν την πρόοδο του Έθνους και της Ανθρωπότητας, καθώς επίσης, μέσα από την εισαγωγή, στην εκπαιδευτική διαδικασία και ανάπτυξη, μορφωτικών στοιχείων νέων και ικανών να υπηρετήσουν την προσαρμογή του ανθρώπου σε ένα κόσμο που μεταβάλλεται με ρυθμό επιτάχυνσης. Τα νέα αυτά μορφωτικά στοιχεία που δεν είναι μόνον μορφωτικά αγαθά αλλά και μεθοδολογία και σχολικό κλίμα, θα βοηθήσουν τον αυριανό πολίτη να μάθει από τώρα να συνδυάζει την τέχνη της ευτυχίας με την τέχνη του καλού και συνειδητού πολίτη, να κατοχυρώσει την αξία της ζωής, της ανθρωπιάς, της προόδου, της ειρήνης έναντι των συγχρόνων τεχνολογικών ή πολιτικοκοινωνικών απειλών αλλοτρίωσης και θανάτου.

Τότε η Εκπαίδευση θα γίνει Παιδεία, δηλαδή τροφή και νεότητα του ανθρώπου, μέσο αρετής και ευημερίας των κοινωνιών, όπως μας δίδαξαν οι Αρχαίοι Έλληνες.¹⁰ Τα τέσσερα αυτά χαρακτηριστικά της αρχαιοελληνικής έννοιάς της διασώζονται σε μια εκπαίδευση που λειτουργεί με βάση τα ποιοτικά κριτήρια. Σύμφωνα με τα κριτήρια της ποιοτικής αυτής θεώρησης:

I. Η Εκπαίδευση δεν μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά παρά μέσα από μια σφαιρική πολιτική θεώρηση και πράξη

Η Εκπαίδευση είναι ένα πολύμορφο, όσο και ενιαίο όλο, που μεταφέρει την ολότητα σε σμίκρυνση και στην παραμικρή εκδήλωση και μορφή του.

Αυτό στην πράξη θα μπορούσε να δοθεί μέσα από τις εξής διαπιστώσεις:

Δεν μπορείς να κάνεις αποτελεσματικές αλλαγές και μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση χωρίς ανάλογη και παράλληλη παρέμβαση στον οικονομικοκοινωνικό και πολιτιστικό τομέα.

Δεν μπορείς να φροντίσεις την Ανώτατη Εκπαίδευση, αν δεν γνοιαστείς για την προσχολική αγωγή και εκπαίδευση.

Δεν μπορείς να μεταφέρεις παιδαγωγικά και παραγωγικά οποιοδήποτε μορφωτικό αγαθό στο σχολείο, εάν το αποσυνδέσεις από το φιλοσοφικό, κοινωνικό, οικονομικό και πολιτιστικό πλαίσιο τους.

Δεν μπορείς να διδάξεις σωστά και την παραμικρή διδακτική ενότητα, αν μέσα σ' αυτήν, συνεχώς και ακαταπαύστως (και στην αναγκαία σμίκρυνση), δεν υπάρχουν ο γενικός και ειδικός σκοπός της ενότητας, αν, επομένως είσαι μερικός, αποσπασματικός, άσχετος και ασύνδετος με το όλον.

Δεν μπορείς με τη διδασκαλία σου να αναπτύξεις τον εκπαιδευόμενο, αν δεν τον αντιληφθείς και δεν τον αντιμετωπίσεις ως ολότητα ψυχοσωματική, ως πρόσωπο σε ανάπτυξη, και αν επομένως δεν

10. Βλ. ΠΛΑΤΩΝ, Νόμοι Α 6431b d («Κεφάλαιον δη παιδείας λέγομεν τήν ὀρθήν τροφήν, ἢ του παίζοντος τήν ψυχὴν εἰς ἔρωτα μάλιστα ἀξεί τούτου ὁ δέησει γινόμενον ἄνδρ' αὐτὸν τέλειον εἶναι της τοῦ πράγματος αρετής»).

του ζητήσεις τη συνεργασία και δεν προκαλέσεις το ενδιαφέρον της προσωπικότητας του.

Δεν μπορείς να επιχειρείς το καινούργιο και την αλλαγή ξεχνώντας πως το παλιό και το νέο είναι δύο όψεις που συνθέτουν την ολότητα του ανθρώπινου πεπρωμένου. Όπως δέχεσαι τη συμπληρωματικότητα πολλών αντιθέτων μέσα στη ζωή και μπορείς μέσα από αυτά όχι απλώς να επιβιώνεις, αλλά να βρίσκεις και νέα νοήματα ζωής, έτσι πρέπει να αντιληφθείς πως κάθε παράδοση που έχει υγεία και αντοχή μέσα στο παιδευτικό γίνεσθαι των λαών δεν εμποδίζει τις προοδευτικές και ανθρωπιστικές αλλαγές, και πως κάθε αλλαγή διατηρείται, εφόσον διαθέτει στοιχεία ικανά να αποτελέσουν παράδοση.

Η καθολικότητα της παιδαγωγικής θεώρησης εκδηλώνεται στην εκπαιδευτική πράξη με τη φροντίδα για τον άνθρωπο, χωρίς διακρίσεις ή σύνορα. Τον αντιμετωπίζει στη φυσική αλλά και στη μεταφυσική του διάσταση και του συμπαραστέκεται στην αντιμετώπιση των μεγάλων υπαρξιακών του προβλημάτων, της ζωής, της ασθένειας, του θανάτου. Επομένως δεν ενδιαφέρεται τόσο για το αποτέλεσμα, αλλά για τη ζωή και την ανάπτυξη του προσώπου και γι' αυτό δεν ασχολείται με το ντοπάρισμα των μαθητών του για την πολιορκία των ΑΕΙ, ούτε προπαγανδίζει την πρόωρη ειδίκευση.

Το σχολείο ως χώρος ζωής του μαθητή φαίνεται σήμερα ανεφάρμο στο. Είναι βεβαίως το σχολείο χώρος συστηματικής, σκληρής εργασίας, πρέπει να είναι, πλην όμως ελεύθερα επιλεγμένος από τους ίδιους τους μαθητές και η εργασία να στοιχίζεται στα κίνητρα και τις ανάγκες τους. Η εργασία είναι μέρος, και μάλιστα σημαντικό, μιας ευτυχισμένης ζωής. Επειδή όμως τα παιδιά ποτέ τους δεν ένιωσαν πως το σχολείο θέλει και δέχεται τη ζωντανία τους, και επειδή νικάει πάντα η ζωή, αντιδρούν και φθάνουν μερικές φορές στο άλλο άκρο, αυτό που ίσως εκφράζει τη σημερινή κατάσταση: Οι μαθητές ούτε ζουν στο σχολείο, ούτε εργάζονται. Απλώς, χάνουν τα πολύτιμα χρόνια τους και χάνονται συγκεχυμένοι κι' αυτοί οι ίδιοι, σε μεγάλο βαθμό. Αν είναι αφύσικο να συμπεριφέρεσαι και να αντιμετωπίζεις την ορμή της ζωής με το πνεύμα της Δάντειας επιγραφής στην κόλαση: «όσοι μπαίνετε εδώ, αφήστε έξω κάθε χαρά της ζωής», καταλαβαίνετε πόσο εγκληματικά ανόητη και αφύσικη ενέργεια είναι αυτό για το σχολείο της πιο ζωντανής ηλικίας του ανθρώπου.

II. Η Εκπαίδευση είναι κοινωνικό ενέργημα και αποτέλεσμα

Η Εκπαίδευση είναι κοινωνικό ενέργημα που αποβλέπει στην ανάπτυξη της κοινωνίας και στη διάσωση του Ανθρώπου. Εδώ πρέπει να σταθούμε σε δύο σημεία:

α. Η εκπαίδευση αποτελεί διαδικασία συντήρησης και ανανέωσης του κοινωνικού σώματος. Όμως αποτελεί διαδικασία στραμμένη στο μέλλον (FUTURE ORIENTED PROCESS). Υπό την έννοια όμως αυτή το αληθινά παιδευτικό σχολείο δεν δέχεται οπωσδήποτε τη συγκεκριμένη κοινωνία (στην οποία ανήκει)- την αμφισβητεί από τη μια μεριά, (αποτελεί το «Δούρειο ίππο» της), και από την άλλη συντηρεί ό,τι αποδεικνύεται πως είναι υλικό αντοχής ή διαχρονικής αξίας.¹¹ Και σύμφωνα με τον G. Berger, επειδή το «μέλλον ετοιμάζεται ταυτόχρονα με τη δημιουργία του»,¹² η εκπαίδευση για το μέλλον είναι κύριο έργο του σχολείου. Αυτός ο στόχος υλοποιείται, αν, παράλληλα με τη μάθηση των πιο απαραίτητων επιστημονικών γνώσεων από τα παιδιά, επιδιώξει το σχολείο να αναπτύξει σε αυτά μερικές ικανότητες και στάσεις ζωής, ίσως πολύ πιο αξιόλογες από τις προσφερόμενες γνώσεις. Να μερικές από αυτές.¹³

α) Ευκίνησια πνεύματος, προκειμένου τα παιδιά να μπορούν να προσαρμόζονται και ζουν σε ένα κόσμο που βρίσκεται σε διαρκή αλλαγή,

11. Ο μεγάλος ανθρωπιστής, Ελβετός καθηγητής L.Meylan έγραψε: «το σχολείο οφείλει να μορφώσει τον αυριανό άνθρωπο, ερχόμενο σε αντίθεση με τον άνθρωπο του σήμερα». (Β. Α. Κοσμόπουλου *Μύστες της Παιδαγωγικής*, Αθήνα 1971, σελ. 57). Και ο διαπρεπής φιλόσοφος της Παιδείας Γερμανός Bollnow τονίζει: «Η προσαρμογή χρειάζεται μια συμπληρωματική λειτουργία, που εξοστρακίζει την απλή εξομοίωση προς υπάρχουσες καταρτίσεις, και μάλιστα όχι μόνον χάριν του δικαίου του καθενός παιδιού ως υποκειμένου αλλά εξίσου χάριν της κοινωνίας, που μόνο δια μέσου της αντίστασης ενάντια στην απλή προσαρμογή μπορεί να προχωρήσει προς το καλύτερο. Αυτό το είχε κιόλας διαπιστώσει καθαρά ο Kant στις παιδαγωγικές του παραδόσεις: 'Τα παιδιά οφείλουν να διαπαιδαγωγούνται όχι σύμφωνα με την παρούσα, αλλά την μελλοντική δυνατή καλύτερη κατάσταση του ανθρώπινου είδους, που είναι η ιδέα της ανθρωπότητας και του καθολικού προσδιορισμού της» (Φιλοσοφική Παιδαγωγική, μετάφρ. Μ. Κ. Βάϊνα, Γρηγόρης 1986, σελ. 106).

12. BERGER, G., *L'home moderne et son éducation*, PUF, 1962, σελ. 124.

13. Βλ. και BERGER, G., *όπ. αν.*, σσ. 132-133.

β) Πίστη στον εαυτό τους, αυτογνωσία, αποδοχή του εαυτού, ώστε να αντέξουν στον εξουθενωτικό ανταγωνισμό που αναμένεται να κυριαρχήσει και να πάρουν αρκετά στα χέρια τους την πρόοδο, την αλλαγή, την επιτυχία.

γ) Ψυχραιμία, ηρεμία

δ) Φαντασία

ε) Ανάπτυξη της πρωτοβουλίας και παράλληλα

στ) Καλλιέργεια της κοινωνικής συνείδησης και του ομαδικού πνεύματος

ζ) Ενθουσιασμό, κουράγιο, αθλητικό πνεύμα

η) Αίσθηση του ανθρώπινου, ώστε όταν γοητεύονται από την Τεχνολογία και την Τεχνική να επιδιώκουν την ένταξή τους στην υπηρεσία του ανθρώπου

θ) Ανάπτυξη του κριτικού πνεύματος, ώστε να μπορούν συνεχώς να κρίνουν, διακρίνουν και επιλέγουν.

Εννοείται, βεβαίως, πως οι στόχοι αυτοί που ετοιμάζουν τα παιδιά για την είσοδο στην τρίτη χιλιετηρίδα, γίνονται πράξη όχι μέσα από μεθοδολογίες που υπηρετούν την παθητικότητα του ανθρώπου, αλλά εκείνες που αναπτύσσουν σε αυτούς την ενεργητικότητα, δημιουργικότητα ή εμπεδώνουν θετικά βιώματα (π.χ. Σχολείο εργασίας, σχολείο-δημοκρατική κοινότητα κ.ά.)

Φανταζόμαστε πως είναι περιττό να διευκρινισθεί ότι η στροφή αυτή προς το μέλλον δεν σημαίνει απάρνηση του παρελθόντος και των υγιών παραδόσεων του Έθνους. Αντιθέτως, πιστεύουμε πως τότε μόνον ελπίζεται να μην αγνοηθεί ο πλούτος του παρελθόντος, όταν τα διαχρονικής αξίας στοιχεία του γίνουν ενεργά στο σήμερα" όταν δηλαδή, γίνουν υλικά δόμησης του σημερινού μαθητή (και νεοέλληνα) που, από τη φύση του είναι στραμμένος στο μέλλον. Και αυτό θα συμβεί, αν οι πληροφορίες και οι αξίες του παρελθόντος μπορέσουν να μεταβολισθούν σε υλικά αναγκαία για την ανάπτυξη του σημερινού μαθητή. Τότε και η «παράδοση» επιβιώνει με νέες ίσως μορφές και το Έθνος διασώζει την ταυτότητά του χωρίς να οδηγείται σε μαρασμό. Αν αυτό δεν γίνει, τίποτε δεν θα μπορέσει να απομείνει από το παλιό, εφόσον δεν θα κατορθώσει να αντισταθεί στην ορμητική εισβολή του κόσμου που έρχεται.

Η εκπαίδευση, αν ως κοινωνικός θεσμός δεν υποστηριχθεί από ένα ευνοϊκό πολιτιστικό-οικονομικό και πολιτικό πλαίσιο, αποδεικνύεται σχεδόν ανίσχυρη. Αυτό όχι μόνον διότι ως θεσμός είναι σε μεγάλο του μέρος εξαρτώμενος από τα πλαίσια που αναφέρθηκαν ιδιαίτερα σε βραχύχρονη θεώρηση των πραγμάτων αλλά και διότι τα παιδευτικά της μηνύματα προς τη νεολαία δεν είναι εύκολο να έχουν ισχύ και αποτελεσματικότητα, όταν η νεολαία διαπιστώνει αντιφάσεις ή μεγάλες διαφορές και αποστάσεις στις αξίες του σχολείου και στις αξίες του κοινωνικού σώματος. Αν δηλαδή παρατηρήσουμε την αποτελεσματικότητα της αγωγής (ιδιαίτερα ηθικής, πολιτικής, αισθητικής...), θα δούμε ότι αποτελεσματικότητα αυξημένη υπάρχει στη συμμόρφωση της συμπεριφοράς σύμφωνα με αρχές ή αξίες που γίνονται σεβαστές, τόσο από το σχολείο όσο και κυρίως από ένα μεγάλο μέρος του πληθυσμού και των αρχών που ηγούνται. Να γιατί η αρχαία Σπάρτη φιλοτιμούσε τους νέους της να ξεπεράσουν σε αρετή τους πρεσβύτερους και η Αρχαία Αθήνα είχε αναδειχθεί της «Ελλάδος Παιδείσεως». Ο Πλάτων τόνιζε πως ο πρώτος δάσκαλος των μελών μιας κοινωνίας είναι ίδια η πολιτεία. «Πολιτεία τροφή ανθρώπων εστί, καλή μὲν αγαθών, ή δ' εναντία κακών»¹⁴. Δηλαδή το πολίτευμα, οι νόμοι που επιβάλλονται και το σχετικό, με τις απαιτήσεις και προσδοκίες της κοινωνίας, ήθος, που εμπνέεται, αποτελούν ανατροφή των ανθρώπων. Το καλό πολίτευμα και κράτος διαπλάθει τους πολίτες του σε καλούς και χρηστούς, το κακό σε φαύλους.

Η αλήθεια αυτή ισχύει ιδιαίτερα σήμερα, όπου τα Μ.Μ. ενημέρωσης έχουν γκρεμίσει ή, τουλάχιστον, έχουν μεταβάλει σε φοβερά λεπτούς τους διαχωριστικούς τοίχους της σχολικής, μα και οικογενειακής αγωγής. Η ταχύτητα και καταλυτικότητα της μετάδοσης των εξωσχολικών μηνυμάτων, σε συνδυασμό με άλλα χαρακτηριστικά της σημερινής ανθρωπότητας μειώνουν τα μέγιστα όχι μόνο την αποτελεσματικότητα του σχολικού μαθήματος (αν είναι δυνατόν η παράδοση

14. Πλατ. Μενεξ. 238 3ο.

Βλ. και Αισχ. Επτά επί Θήβας 17-20, Σοφοκλ. Ο.Κ, 919

Σχετικά σημειώνει και ο Α. Τερζάκης προ ετών: «Η διαπαιδαγώγηση του ανθρώπου δεν γίνεται με εκπ/κά συστήματα. γίνεται με το ήθος μιας Πολιτείας που, αλλοίμονο, απέχει ακόμα πολύ από το να είναι εντολοδόχος του ανθρώπου...» (Το «Βήμα» 19-4-72)."

στον πράσινο ή μαύρο πίνακα να συναγωνισθεί τις εκπαιδευτικές δυνατότητες που παρέχει η χρήση του Η.Υ. !), αλλά και έχουν προ πολλού αμφισβητήσει τη γενικότερη δυνατότητα αυτών των παραγόντων για άσκηση αγωγής. Αυτό βέβαια δεν σημαίνει πως δεν έχουν παιδευτικό ρόλο αυτοί οι θεσμοί. Σημαίνει πως έτσι που λειτουργούν (ιδιαίτερα το σχολείο), δεν έχουν αποτελεσματικότητα. Σημαίνει ακόμη, πως αν, μέσα από αυτήν την ποιοτική θεώρηση της παιδείας, πεισθούμε πως η αποτελεσματικότητα του σχολικού έργου γενικά εξαρτάται από τη συνειδητοποίηση (από μαθητές και εκπαιδευτικούς), της αναγκαιότητας για συμπαράταξη προς το Σχολείο, τόσο της Πολιτείας όσο και της κοινωνίας, ως προς ορισμένους και βασικούς αξιοκρατικούς άξονες, πρέπει να βρεθούν τρόποι, να αναζητηθούν λύσεις (πολιτειακές, πολιτικές, διοικητικές, χωροταξικές κ.λ.π.), ώστε αυτή η αρχαιότατη αλήθεια που δεν αμφισβητήθηκε, αλλά αντιθέτως επιβεβαιώθηκε για την παιδευτική κοινότητα, ενηλίκων και ανηλίκων, να αναστηλωθεί, να αναβιώσει και προσαρμοστεί στους νέους καιρούς. Και επειδή ίσως μερικοί σκεφθούν: «Αυτά δεν γίνονται, είναι ουτοπικά» και επειδή σκοπεύουμε να προτείνουμε και άλλα τέτοια «ουτοπικά» (αφού, αντιθέτως, όχι μόνον δεν τα θεωρούμε ουτοπικά αλλά, ως τη μόνη ρεαλιστική οδό λύσεων, δηλ. λύσεων ριζικών, για να μη χάσουμε άλλο χρόνο και χρήμα με εμβλασματικές λύσεις), γι' αυτό και τονίσαμε τη σημασία των παιδευτικών αξόνων ενιαίας αξιοκρατικής ισχύος που διαπερνούν μικρούς και μεγάλους πολίτες μιας παιδευτικής κοινωνίας.

Ή, ο άλλος τρόπος να απαλλαγούμε από τα αγχωτικά αυτά φαντάσματα, που τα εξορκίζουμε ως ουτοπίες, είναι πολύ πιο εύκολος και απλός: Να δεχθούμε δηλ. και να διακηρύξουμε πως αυτό που ονομάζουμε Σχολείο δεν έχει καμιά ανθρωποπλαστική και ιδιαίτερα ηθική αποστολή, αλλά είναι το σχολείο το καθαρά και άρτια εξοπλισμένο επαγγελματικό που δίνει στην κοινωνία τεχνίτες, επαγγελματίες διαφόρων ειδικοτήτων και βαθμίδων. Τότε θα λέγαμε «μπράβο», αφού το σημερινό σχολείο ακόμη και το τεχνικό δεν είναι ούτε και επαγγελματικό. Στην περίπτωση αυτή, θα πρέπει να αφαιρέσουμε τις εισαγωγές των νόμων και των Π.Δ. του τύπου: «Σκοπός της Εκπαίδευσης είναι να συμβάλει στην ολόπλευρη αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε... να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά!»¹⁵

Γιατί δηλαδή είναι «ουτοπικός» ο συγγραφέας που μέσα από μια επιστημονική ανάλυση και λογική, επιδιώκει να δείξει το αδιέξοδο, και είναι πιο ρεαλιστές όσοι δέχονται αυτό το συγκεκριμένο και αντιπαραγωγικό σχολείο; Αυτοί δηλ. που την ίδια στιγμή διαπιστώνουν πόση σύγχυση δημιουργούν οι ασαφείς αυτές προσδοκίες του κοινωνικού σώματος (:), σύγχυση ψυχοδιαλυτική και αντιπαραγωγική τόσο στους εκπαιδευτικούς, όσο και στους μαθητές που από τη μια μεριά, και μέσα από το υπάρχον νομικό καθεστώς του εκπαιδευτικού μηχανισμού, παρουσιάζουν το σχολείο ως παιδαγωγικό και ανθρωποπλαστικό χώρο και από την άλλη το μεταβάλλουν σε φροντιστήριο, αγχωτικό και αντιπνευματικό, για τα Α.Ε.Ι.; Ποιος δεν γνωρίζει πως η σύνδεση των Λυκείων με τις Γενικές Εξετάσεις όχι μόνον απέκοψε στην ουσία από τον παιδευτικό κορμό μια ηλικία παιδιών (της γ' λυκείου), αλλά έχει προσανατολίσει προς τις εξετάσεις (και έχει διαμορφώσει μια καθόλου ισορροπημένη ψυχολογία και καθόλου ελπιδοφόρα νοοτροπία) και πως έχει «μολύνει» όλο το Λύκειο; Ο Kerschensteiner, από τότε ήδη, θεωρούσε πως τα σχολεία που είναι προσανατολισμένα στις Γενικές Εξετάσεις δεν αποτελούν καν παιδαγωγικά ιδρύματα αλλά χώρους εκγύμνασης. Στην περίπτωση αυτή, έλεγε, τα παιδιά δεν πετυχαίνουν στις εξετάσεις, επειδή πραγματικά γνωρίζουν εκείνο που εξετάζονται, αλλά επειδή έχουν χρόνια τώρα κλειστεί στο κλουβί κι έχουν μάθει να αντιδρούν, όπως το ζώο στον ήχο του κουδουνιού.¹⁶ Και δεν είναι φοβερή αντίφαση από τη μια μεριά να δίνονται οδηγίες σε όλα τα σχολεία της υποχρεωτικής εννιάχρονη εκπαίδευσης να αποφεύγεται ο έλεγχος της επίδοσης (δηλ. κατάργηση της βαθμολογίας ή αχρωματοποίηση της αξιολόγησης κατάργηση όλων των εξετάσεων προκειμένου να μην τραυματισθεί το παιδί (sic) κλπ., και από την άλλη, να εφαρμόζεται η πλήρης και σταδιακή απορρόφηση του Λυκείου από την πραγματικότητα του «Φροντιστηρίου για τα Α.Ε.Ι.» και η θυσία της πιο όμορφης ανθρώπινης ηλικίας στο Μινώταυρο μιας αμφισβητούμενης «Παραγωγικότητας»; Και, ακόμη, φιλοσοφικά, κοινωνικοπολιτικά δεν νιώθουμε ίλιγγο, δεν μας βρέχει κρύος ιδρώτας από την αγωνία-, αν αναλογισθούμε το είδος του ανθρώπου, που την αξία του δεν πάψαμε εμείς όλοι οι θεσμοθετούντες (εμμέσως ή

15. Ν. 1566/1985.

16. Βλ. BLOCH, , όπ. αν., σελ. 3.

αμέσως) να διακηρύσσουμε που βγαίνει μέσα από το καμίνι της προετοιμασίας του παιδιού για τις Γενικές Εξετάσεις; Δεν έχουν γίνει ακόμη έρευνες σε αυτό το βασικό σημείο· όμως, αναλύοντας τις εισαγόμενες προσδοκίες, απαιτήσεις, συνθήκες ως και τα κριτήρια που ισχύουν στην αξιολόγηση της επιδόσεως μην αμφιβάλλουμε πως ο άνθρωπος που διαμορφώνεται είναι περίπου ο άνθρωπος που μαθαίνει:

- να μην ενδιαφέρεται παρά μόνον για τον εαυτό του και την επιβίωση του,

- να μην είναι βαθύς και ουσιαστικός γνώστης των πραγμάτων, αλλά επιφανειακός, εκγυμνασμένος να λύνει ασκήσεις π.χ. αλλά όχι να έχει αποκτήσει, στοιχειωδώς έστω, την ικανότητα να σκέπτεται μαθηματικά και προπάντων, μέσα από αυτά, να λύνει προβλήματα της καθημερινότητας και της ζωής του.

- να μην σκέπτεται. Δεν προλαβαίνει να σκέπτεται ο μαθητής της Β' και Γ' Λυκείου. Πρέπει να τρέχει για να προλάβει, τι;¹⁷

- να υποκρίνεται (βαθμοθηρία) προκειμένου να εξασφαλιστεί μαθαίνει πως εκείνο, που η γυναίκα του Καίσαρος, σήμερα χρειάζεται δεν είναι το να είναι τιμία, αλλά να... φαίνεται τιμία

- να μην έχεις συναισθήματα, ανθρώπινα και ανθρωπιστικά στοιχεία· στέγνωνα από χυμούς ζωής, στέγνωνα για να αντέξεις αυτόν το σκληρό ανταγωνιστικό κόσμο" γίνει μηχανή». Να το μήνυμα που φτάνει μέσα από την αγχωτική ένταση των εξετάσεων στο μαθητή της Γ', κυρίως, Λυκείου. Και το ερώτημα, το πιο σκληρό και το πιο τραγικό. Γιατί όλη αυτή η αλλοτριωτική φασαρία για το παιδί και η τόσο επικίνδυνη για το μέλλον αυτού του τόπου αυτό-αποξένωσή του; Μήπως για να μπουν τα παιδιά, ύστερα από τόσες θυσίες, στο σημερινό Πανεπιστήμιο που δεν θα αργήσουν να διαπιστώσουν με πίκρα την απόσταση που υπάρχει ανάμεσα στο όνειρο και την πραγματικότητα απόσταση για την οποία όλοι ευθυνόμαστε, άλλοι περισσότεροι, άλλοι λιγότερο;

Η μήπως αξίζουν αυτές οι θυσίες των νέων της Ελλάδας στο Μινώταυρο των Γεν. Εξετάσεων (διότι μη ξεχνούμε πως πρόκειται για την ηλικία των οραματιστών, της χαράς της ζωής, του έρωτα και της φιλίας, της κοινωνικής συμμετοχής, της μεταφυσικής λαχτάρας και πίστης, για μια ηλικία χυμών, φοβερά αξιοποιήσιμη παιδευτικά), για να εγγραφούν μετά την αποφοίτησή τους στις λίστες ανεργίας, επειδή ακριβώς λείπει ο ολικός προγραμματισμός (οικονομικο-εκπαιδευτικός) της εκπαίδευσης και η συμφωνία και η ηθική τόλμη όλων των πολιτικών φορέων, και όλων των κομμάτων, για να αντιμετωπίσουν συστηματικά, επιστημονικά και με τη βοήθεια των ειδικών και με πολλή αγάπη το πρόβλημα της Εκπαίδευσης;

Μη μου πείτε πως ιδιαίτερα στη μεταδικτατορική Ελλάδα είναι αδιανόητη μια διαχρονική και διακομματική συμφωνία των διαφόρων κομμάτων με το κόμμα που κυβερνά, μη μου πείτε πως πρέπει να πιστέψουμε ότι όλοι αυτοί οι σπουδαίοι πολιτικοί μας δεν προτίθενται να θυσιάσουν τα μικροκομματικά τους οφέλη, προκειμένου όχι μόνον απλώς να λυθούν τα δυσκολότατα πράγματι προβλήματα που αναφέρθηκαν, αλλά και να αντιμετωπισθεί ποιοτικά και συστηματικά η όλη Παιδεία του λαού!...

III. Η Εκπαίδευση γίνεται σε Σχολείο συμμετοχής του μαθητή, σε σχολείο ανάπτυξης του προσώπου

Αυτά που μόλις προηγουμένως γράφτηκαν μπορεί ειδικά να αναφέρονται στις επιπτώσεις των Γεν. Εξετάσεων στο παιδευτικό έργο του σχολείου, όμως μας θυμίζουν πως η βούληση του νομοθέτη για «ολόπλευρη, αρμονική και ισορροπημένη ανάπτυξη» του μαθητή στο σχολείο δεν κατορθώνεται, γιατί απουσιάζει η απαιτούμενη αντιστοιχία σκοπών, μέσων και αξιολογικού συστήματος.

Για να υπάρξει αυτή η αρμονική πλοκή και αντιστοιχία σκοπών και μέσων, απαιτείται αυτή η ποιοτική θεώρηση της αποτελεσματικότητας, όπως περιγράφηκε στην αρχή. Σύμφωνα μ' αυτήν το

17. Ο Foerster τόνιζε πως στο σχολείο αυτό υπάρχει διαζύγιο ανάμεσα στη ζωή και στη σκέψη. Είτε δηλ. παρατηρείται «ζωή χωρίς σκέψη» είτε «σκέψη χωρίς ζωή». Πιο κατηγορηματικός είναι ο B. Russel που αρνείται εντελώς τη δυνατότητα ανάπτυξης σκέψης σε ένα σχολείο της γνωστής μορφής. Για δε τους προικισμένους μαθητές έγραψε: «Οι προικισμένοι μαθητές δεν μπορούν να βρουν χρόνο να σκεφθούν ούτε για να ακολουθήσουν τις ιδιαίτερες προσωπικές, διανοητικές τους κλίσεις, από τη στιγμή που μπαίνουν στο σχολείο για πρώτη φορά μέχρι και τη στιγμή που το εγκαταλείπουν για να μπουν στο Πανεπιστήμιο». (Το γεγονός ότι οι παραπομπές σε παλιότερους παιδαγωγούς ισχύουν ακόμη δείχνει, νομίζουμε, πολλά για την τραγικότητα της κατάστασης του σχολείου). Βλ., Bloch, όπ. ανωτ., σελ. 6 και 4.

πρώτο σημείο που χρειάζεται να αντιμετωπισθεί είναι η εξασφάλιση της συμμετοχικής διάθεσης και πράξης του μαθητή στη μαθησιακή και εκπαιδευτική διαδικασία. Χωρίς τη συμμετοχή, χωρίς τη θέληση των παιδιών δεν κάνουμε απολύτως τίποτε. Όλο το οικοδόμημα του Σχολείου γενικά, και της υποχρεωτικής εκπαίδευσης ειδικά, καταρρέει ως χάρτινος πύργος, αν σκεφθούμε πως το σχολείο αυτό έχει χτισθεί πάνω σε λάθος βάση, σχετικά με την αντίληψη της μάθησης. Δηλ. πάνω στην αντίληψη που σε κάποιες πρώιμες φάσεις της παιδαγωγικής σκέψης και πράξης κυριάρχησε, και εκφράζεται με το μοντέλο του χωνιού που ρίχνει τη γνώση από μεγαλύτερο σε μικρότερο δοχείο... Από το πρώτο όμως τέταρτο του αιώνα και ιδιαίτερα σήμερα με τις κατακτήσεις της Γενετικής Ψυχολογίας, της Παιδαγωγικής γενικότερα και της Γνωστικής ειδικότερα, Ψυχολογίας, και μέσα από τα επιτεύγματα του «Νέου Σχολείου», αυτό το μοντέλο όχι απλώς δεν συζητείται, αλλά έχει θεωρητικά εντελώς ξεχαστεί. Στη σχολική πράξη όμως συνεχίζει να λειτουργεί.

Ο μαθητής δεν είναι αδειανό δοχείο. Είναι ζωντανός άνθρωπος που αντιδρά και λειτουργεί ως προς τα ερεθίσματα ως φυσιολογικός, ψυχοσωματικός οργανισμός. Και η μάθηση είναι το αποτέλεσμα όσο βαθύτερα και απαιτητικότερα θεωρείται μιας εσωτερικής σχεσιοδυναμικής κοινωνίας, ερωτικού σχεδόν τύπου, του υποκειμένου (που είναι προβληματισμένο, σε κατάσταση στενοχώριας για το αδιέξοδο-γνωστικό, βιωματικό, α-πορίας, για να θυμηθούμε το Σωκράτη, και προσδοκίας για τη λύση μέσα από τη μαθησιακή αναζήτηση) και του διδακτικού αγαθού, της επιστημονικής γνώσης και της αλήθειας γενικότερα. Την αυτο-μάθηση των μαθητών όριζε ο Πλάτων ως δημιουργική ενέργεια και κίνηση της ψυχής των μαθητών που έφθαναν, με τη βοήθεια του δασκάλου τους, οι ίδιοι να ανακαλύπτουν μέσα τους, να συγκροτούν και να' μορφοποιούν. «Και τούτο ενεργές δι' παρ' έμού ουδέν ώποτε μαθόντες (οι έμοί συγγινόμενοι) άλλ' αυτοί παρ' αυτών πολλά και καλά εύρόντες και τεκόντες»¹⁸ έλεγε ο Σωκράτης. Είναι αυτό που φιλοσοφικά διατυπώθηκε και που αργότερα, μέσα από την ψυχολογική και διδακτική γνώση κατοχυρώθηκε (π.χ. Bruner, Gagne) και που C. Rogers εξέφρασε ως εξής: «Τελικά έχω την εντύπωση πως η μόνη μάθηση που επηρεάζει πραγματικά τη συμπεριφορά ενός ατόμου είναι εκείνη που το ίδιο ανακαλύπτει και ιδιοποιείται». Και «Κατέληξα στη γνώμη πως τα αποτελέσματα της διδασκαλίας είτε είναι ασήμαντα είτε ενοχλητικά»¹⁹. Όταν μάλιστα πιστέψει σε αυτή τη διαδικασίαιτη διαδικασία της μάθησης, ο μαθητής, τότε μπορεί να τοποθετηθεί σε κατάσταση διαλεκτικής αυτο-μάθησης, που ωριμάζει τα άτομα και καθιστά «περιττό» το δάσκαλο. Τότε η αποκτώμενη γνώση, γίνεται προσωπική εμπειρία κατοχυρωμένη και καταξιωμένη, γιατί ανταποκρίνεται σε ανάγκες και επιθυμίες, έχει κίνητρα και με τον ψυχολογικό μεταβολισμό μετατρέπεται σε οργανισμικό υλικό ανάπτυξης του νεαρού ατόμου. Τότε η γνώση και το σχολείο καταξιώνονται στα ίδια του τα μάτια, γιατί το παιδί διαπιστώνει μέσα του χρήσιμες μεταβολές που φτάνουν και μέχρι την αλλαγή συμπεριφοράς. Συμβαίνει όμως αυτό σήμερα; Ξέρουν τα παιδιά γιατί και προπάντων, θέλουν να πηγαίνουν σχολείο; Και αν δεν θέλουν τι κάναμε για να τα ελκύσουμε προς το σχολείο; Μήπως νομίζουμε πως το πρόβλημα λύνεται με την καθιέρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης;

Κανείς δεν αντιλέγει στην αναγκαιότητα γενίκευσης και εξάπλωσης της γνώσης. Όμως δεν πρέπει να τρέφουμε αυταπάτες και να νομίζουμε πως είμαστε πεπαιδευμένοι, αν απλώς κατεβάσουμε το ποσοστό των αναλφάβητων, αν απλώς ανεβάσουμε το ποσοστό των αποφοίτων υποχρεωτικής εκπαίδευσης σε ποσοστό 100%.

Είναι παράλογη και αντι-οικονομική σπατάλη χρήματος και δυνάμεων η καλλιέργεια ψευδαισθήσεων πως όλα αυτά τα παιδιά στα σχολεία και στα Πανεπιστήμια, που στο τέλος της χρονιάς σχίζουν βιβλία ή λερώνουν τους τοίχους, και, τέλος πάντων, εκδηλώνουν με χίλιους δυο τρόπους την αντισχολική τους διάθεση, πως όλα αυτά τα παιδιά που συνωστίζονται στα πολυέξοδα σχολεία μας μορφώνονται.

Δεν υπάρχει μόρφωση παρά σ' εκείνους που εμπλέκονται και συναισθηματικά σε αυτή τη διαδικασία. Ο Φιλόσοφος της Παιδείας Bloch τονίζει: «Δεν υπάρχει έργο αυθεντικής μόρφωσης (culture), παρά μόνον εκείνο στο οποίο συμμετέχει από μέσα και μάλιστα συμμετέχει με όλη του

18. ΠΛΑΤΩΝ, Θεαιτ. 150. και εξ.

19. Βλ. C. Rogers, *Liberte pour apprendre*, Dunod, Paris 1973, σσ. 152-153

την ορμή εκείνος που πρόκειται να ευεργετηθεί. Όσον αφορά στη γνώση για την οποία καμιά εσωτερική ανάγκη δεν ήταν παρούσα από πριν, δεν είναι καθόλου πιθανό να μπορέσει να ενωθεί βαθιά με την ψυχή, να την τροποποιήσει και την πλουτίσει, δεν είναι μόρφωση (culture) αλλά απλό «μορφωτικό βερνίκι»²⁰. Οι απόψεις αυτές του Bloch και τόσων άλλων που εκφράζουν τις θέσεις της «Νέας Αγωγής», στηριγμένες σε εμπειρικές πια έρευνες, κατοχύρωσαν, σήμερα, την αλήθεια σύμφωνα με την οποία η μάθηση είναι αποτέλεσμα μιας σχεσιοδυναμικής διαδικασίας ανάμεσα στο υποκείμενο και το διδακτικό αγαθό. Αυτό βεβαίως δεν σημαίνει πως πρέπει να καταργηθεί μια κάποια βασική υποχρεωτική εκπαίδευση διότι συμμεριζόμαστε απολύτως την σκοπιμότητα της αλλά να γίνει σαφές πως χτίζουμε στην άμμο, αν δεν εξασφαλισθεί, εμμέσως, η συμμετοχική διάθεση του μαθητή.

Αυτό θα γίνει, αν το σχολείο ενδιαφερθεί για το μαθητή του σε βαθμό που ξεκινάει τον προγραμματισμό του λαμβάνοντας σοβαρότατα υπόψη τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του παιδιού και σε συνδυασμό πάντοτε με τις κοινωνικές προοπτικές και ανάγκες. Χρειάζεται δηλ. να γίνει μια ανατροπή της υπάρχουσας κατάστασης και να μην κάνουμε τα παιδιά κατάλληλα για το σχολείο γιατί αυτό ούτε τελικά κατορθώνεται ούτε παραγωγικό και φιλοσοφημένο είναι αλλά το σχολείο κατάλληλο για τα παιδιά, και μάλιστα τα σημερινά, για να θυμηθούμε τον Neill.

Αν αυτό δεν γίνει δηλ. αν τα μέτρα για τη γενίκευση της εκπαίδευσης δεν συμπληρωθούν με μέτρα που όχι απλώς θα εξασφαλίσουν τη μαθητική συμμετοχή, αλλά θα αναθεωρήσουν εκ βάθρων τη σχολική αντίληψη και πράξη για τη μάθηση, σε σημείο που να γίνει συνείδηση στο μαθητή πως η μάθηση αποτελεί δική του εντελώς υπόθεση και πως αν, ακόμη, ο δάσκαλος του δεν γίνει αντιληπτός ως ένας επιστήμονας και ώριμος άνθρωπος, που στέκεται δίπλα του συντροφικά και παιδαγωγικά ως τεχνικός σύμβουλος και ως διευκολυντής του δικού του έργου δηλ. του μαθητή που είναι η μόρφωση, τότε το Σχολείο δεν είναι παραγωγικό και γι' αυτό είναι καλύτερο να δώσουμε τα χρήματα σε παραγωγικότερες επενδύσεις και όχι σε μια εκπαίδευση πολυδάπανη και χτισμένη στην άμμο.²¹ Και μάλιστα θα πρέπει να σταματήσει η καλλιέργεια της αυταπάτης πως έχουμε κάθε χρόνο τόσες χιλιάδες «γραμματισμένους») για μορφωμένους η κοινή εμπειρία δεν επιτρέπει να μιλάμε την ώρα που, και μέσα από καθαρά εμπειρικές έρευνες, αρχίζει να διαπιστώνεται πως τόσος κόπος (καθηγητών και μαθητών) πολύ μικρή αποτελεσματικότητα έχει, ως προς την κατοχή μερικών πολύ-πολύ βασικών γνώσεων (από όλους τους κλάδους που διδάσκονται στα σχολεία μας). Δεν έχετε παρά να θυμηθείτε το ιλαροτραγικό γκάλλοπ για τον Παρθενώνα που έγινε προ μηνών στην Αθήνα...

Τουλάχιστον αν αποφασισθεί η κατάργηση του σχολείου²² αυτού που είναι, έτσι που είναι όχι

20. Όπ. ανωτ., σελ. 12.

21. Σε ένα από τα μεγάλα διεθνή συνέδρια που έχουν συγκληθεί για την κρίση της εκπ/σης, σε αυτό της Βιργίνιας των ΗΠΑ (1967), στο οποίο έλαβαν μέρος εκατόν πενήντα ειδικοί από πενήντα δύο χώρες του κόσμου, τονίστηκε σε ότι αφορά στη μαθητική συμμετοχή: «Θα 'πρεπε οι μαθητές που θέλουν να σπουδάσουν να 'χουν πολύ περισσότερο ενεργοποιηθεί από ότι σήμερα, όσον αφορά την ατομική προσπάθεια, που απαιτείται για τη μόρφωση. (Οφείλουν, δηλ. οι μαθητές) να αποδειχθούν ικανοί να χρησιμοποιήσουν τα διάφορα μέσα αυτό-εκπαίδευσης που θα έχουν τεθεί στη διάθεσή τους, ευτυχημένοι και μάλλον σε ανυπομονησία να προσκληθούν (από το σχολείο) για να εργασθούν μόνοι, με διάθεση να αποκομίσουν ωφέλεια από τα μέσα που τους προσφέρει το σχολείο για να ικανοποιήσει τις αναπτυσσόμενες ανάγκες τους». (Bl. COOMBS, Ph., *La Crise mondiale de l'Education*, PUF 1968, σελ. 203).

22. «Δεν είμαι καθόλου υπερβολικός. Αγάπησα και ονειρεύτηκα ένα περιλαμπρο Σχολείο, και αποφάσισα να θυσιάσω κάθε μου υλική ευζωία σε μια ψυχική μου ικανοποίηση. Κ' είδα, όσο έζησα εκεί μέσα, τη ρίζα του κακού τόσο βαθιά του εισχωρημένη, ώστε απελπισμένος να καταλήξω πολλές φορές στην εξωφρενική ανακραυγή των σημερινών γραφομένων μέσα μου: Κλείστε τα Σχολεία! Γιατί ο οργανισμός αυτός, που τον εθέσπισε βέβαια σε παλαιότερα χρόνια ένας αγνός ενθουσιασμός και μια ομαδική αγάπη, κατάντησε στην εξέλιξη του, από ορισμένες αιτίες και αφορμές, μια αθλιότητα κι ένα ψέμα που πρέπει να χτυπηθεί και να εκλείψει, αν δε θέλουμε οι αμέσως ερχόμενες γενιές να πληρώσουν ακριβότερα από εμάς τις αμαρτίες των γονιών τους». (Μ. Κουντουράς *Κλείστε τα Σχολεία*, «Γνώση» σ. 21).

«Όσοι βρίσκονται κοντά στο πρόβλημα «Σχολείο» και, συγχρόνως, πιστεύουν στην ανανεωτική του δυνατότητα και αποστολή, θα 'χουν πιθανότατα καταλήξει στο ίδιο με μας συμπέρασμα: ή επιτρέπουμε (και βοηθάμε) στο σχολείο (από το Δημοτικό μέχρι και το Λύκειο) να μεταβληθεί σε μια «νησίδα» στην οποία αναπτύσσεται και μορφώνεται ελεύθερα μια ανθρώπινη κοινότητα (που ετοιμάζει για μια κοινωνία «πρόσωπα» υγιή, ελεύθερα και δημιουργικά) ή το Σχολείο σιγά-σιγά θα καταργηθεί (ουσιαστικά), καλύτερα, θα «πτωχεύσει» ελλείψει «πελατών»!

Αντίθετα, ένα ελεύθερο σχολείο, (που όχι απλώς είναι ανεκτό από την κοινωνία, αλλά και διευκολύνεται στη διάσωση των παιδαγωγικών δυνατοτήτων του), όχι μόνον δεν αποτελεί «εθνικό κίνδυνο», όχι μόνο δεν είναι «ανατρεπτικό», αλλά παρασκευάζει και το μοναδικό αντιφάρμακο κατά του σημερινού ουσιαστικά ανατρεπτικού σχολείου! Ας μη γελιόμαστε τι άλλο είναι το σημερινό σχολείο παρά ανατρεπτικό και «αντικοινωνικό», εφόσον αδυνατεί να υπηρετήσει την ισορροπημένη και ελεύθερη ανάπτυξη του ανθρώπου; Ποιο σχολείο υπονομεύει το μέλλον της κοινωνίας των «ανθρώπων»: εκείνο που υπάρχει σήμερα ή εκείνο που εργάζεται να ανατρέψει το σημερινό;». Α. Κοσμόπουλος *Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική του Προσώπου*, Αθήνα 1983, σ. 64.

μόνον θα κερδίσει η οικονομία, αλλά και η ίδια η παιδεία. Διότι μήπως νομίζετε πως με το αντισχολικό μένος και την αντι-μαθησιακή στάση και νοοτροπία που βγαίνουν οι περισσότεροι μαθητές από τα σχολεία της Γεν. Εκπ/σης και από τους οποίους θα στρατολογηθούν αύριο εκείνοι που θα ρυθμίζουν τις τύχες της Παιδείας (Υπουργοί, βουλευτές, δημόσιοι και κρατικοί λειτουργοί...) πρόκειται να βγουν και θεσπιστούν μέτρα θετικής, φωτισμένης και ισορροπημένης εκτίμησης του έργου του σχολείου και του Εκπαιδευτικού;

Ίσως ρωτήσει κανείς, τέλος πάντων αυτός ο μόχθος δασκάλων και μαθητών δεν φέρνει κανένα κέρδος;

Δεν πρόκειται, ασφαλώς, για μια τέτοιου επιπέδου θεώρηση και κριτική. Είναι, δυστυχώς, αλήθεια πως οι πιο έγκυρες φωνές των ειδικών (παιδαγωγών, ψυχολόγων, ψυχιάτρων, οργανωτών, οικονομολόγων, κοινωνιολόγων της εκπαίδευσης, όπως και άλλων) συμπίπτουν στη διαπίστωση πως το σύγχρονο σχολείο όχι απλώς δεν είναι αποτελεσματικό, αλλά και επικίνδυνο για την ψυχική υγεία του παιδιού, εφόσον αντιστρατεύεται τη φύση του ανθρώπου και τις ανάγκες της εφηβικής και παιδικής ηλικίας (για κατανόηση του κόσμου και του εαυτού, για ανάπτυξη και κατοχύρωση του εγώ, για χαρά, για ζωή, για δημιουργία).

Ίσως μερικοί από μας, εκπαιδευτικοί, ή πολιτικοί, που ζουν συχνά τη «σκληρότητα» της μαθητικής συμπεριφοράς, να αιτιώνονται γι' αυτήν ακριβώς αυτή την ίδια «ελευθερία» και την «άνεση», που εμπνεύστηκαν, μέχρι ενός βαθμού τα σχολεία, από τις κατακτήσεις, των Παιδαγωγικών και Ψυχολογικών Επιστημών, ή της πρωτοποριακής εκπαιδευτικής πράξης (π.χ. «Νέο Σχολείο», Πειραματικά Σχολεία, Neill κ.ά.) καθώς ασφαλώς και από τις ανακατατάξεις που επήλθαν μέσα από τις ζυμώσεις της κοινωνίας του πλουραλισμού και της ανοχής.

Πράγματι ο νέος άνθρωπος χρειάζεται, για τη σωστή ανάπτυξη του, την εμπλοκή του σε προβλήματα και δυσκολίες, την αντιμετώπιση και υπέρβαση τους η «ευκολία» έχει συχνότατα αντιπαιδαγωγικές παρενέργειες. Στην Παιδαγωγική υπάρχει μια τέτοια σημαντική ροή που ξεκινάει από το Δημόκριτο («πάντων κάκιστον ή ευπετείη παιδεύσαι την νεότητα- αυτή γαρ έστιν ή τίκτει τάς ήδονάς ταύτας, έξ ων ή κακότης γίνεται»²³, φθάνει στον Alain («πρέπει πρώτα να μάθει κανείς να πλήττει»)²⁴ και περνάει στη διδακτική πράξη με την «problem solving”.situation” στους Dewey, Bruner, Gagne κ.ά.

Όμως, αναφορικά με την αναγκαία προσπάθεια του μαθητή, δεν πρέπει να γίνει παρεξήγηση, γιατί αλλιώς κινδυνεύουμε να πέσουμε στον άγονο βολονταρισμό της Παλιάς Παιδαγωγικής. Το παιδί πρέπει ασφαλώς να δυσκολεύεται και να κουράζεται, για να αναπτυχθεί στη διαδικασία αυτομάθησης, εφόσον, όμως, θέλει, (αμέσως ή έστω εμμέσως) να μάθει. Η ψυχανάλυση έδειξε καθαρά πως η θέληση καταπονείται και ματαιοπονεί, όταν δεν στηρίζεται σε ενστικτώδη ορμή. Επειδή δε η καταπόνηση της βούλησης σε έξω-φυσικά ξεστράτισματα δεν γίνεται με το αζημίωτο ο Ad. Ferrière προσάρμοσε ως εξής τα λόγια του φιλόσοφου Bacon: «δεν διατάσσουν τη φύση παρά υπακούοντας την». Και σε όσους φοβούνται τις τυχόν δυσμενείς συνέπειες αυτής της στήριξης της σχολικής εργασίας στήριξης που τόσο συζητήθηκε στη διεθνή βιβλιογραφία πάνω στα κίνητρα και ιδιαίτερα πάνω στην ηθική αγωγή του παιδιού, θυμίζουμε τα λόγια του Spranger που κάθε άλλο παρά «μοντέρνος» (με την αρνητική έννοια της λέξης) μπορεί να θεωρηθεί όταν τονίζε πως «ουδέποτε θα εμάθαιναν οι άνθρωποι τι είναι ιδανικόν, εάν δεν είχαν την δύναμιν να βιούν και να αισθάνωνται ερωτικώς»²⁵. Και ακόμη ας μη ξεχνούμε, πόση και ποια επίδραση άσκησε στην ηθική αυτή του παραδοσιακού σχολείου η εκλαΐκευση της θεωρίας του «προπατορικού αμαρτήματος» και της καντιανής ηθικής. Δεν υπάρχει αμφιβολία πως ένα σχολείο μόρφωσης του χαρακτήρα που το έχει τόση ανάγκη η ψυχολογία του εφήβου δεν μπορεί να είναι το σχολείο στο οποίο ο μαθητής, αν δεν γεύεται μοναδικά την αποτυχία, καταδικάζεται σε παθητικότητα και δεν γνωρίζει ποτέ κάποιο «πάθος» γι' αυτο-υπέρβαση και κατάκτηση αξιών που τον εκφράζουν και τον ελκίζουν.

Ρωτούσε παλιότερα ο μαθηματικός και παιδαγωγός, καθηγητής στο Πανεπιστήμιο του Μονάχου ο G. Kerschensteiner, όταν έβλεπε πως και τότε κάποιοι δεν αντιλαμβάνονταν ότι με την πρακτική τους το ιερό ενέργημα της αγωγής μετατρεπόταν σε εκγύμναση: «Εκγύμναση ενός ζώου δεν σημαίνει να του μάθεις, ρυθμίζοντας επιδέξια τις δόσεις ανάμεσα στα χτυπήματα του μαστιγίου

23. Βλ. Δ-Κ12 178.

24. ALAIN, *Propos sur l' education*, PUF 1961 σ. 10

25. *Ψυχολογία της Εφηβικής ηλικίας*, Αθήνα 1956 εκδ. σ. 123.

και το δέλεαρ στη λαιμαργία του, κινήσεις που δεν ανήκουν στη φύση του, που είναι ξένες προς το νόμο των ενστίκτων και των αναγκών του»²⁶; Ασφαλώς δεν λησμονούμε πως το καταπιεζόμενο άτομο μπορεί να αντιδράσει στο άγχος, που δημιουργείται από την αλλοτριωτική πίεση, με τους εξής, συνήθως τρόπους: Είτε με φανερή (ή και κρυφή) συμμόρφωση μικρή ή μεγάλη- που θέτει σε κίνδυνο όχι μόνο την κοινωνία, αλλά και την ψυχική υγεία του ίδιου, είτε με φανερή (ή κρυφή), άμεσα (ή έμμεσα), παροδική, εποχική, ή διαρκή, εξέγερση και ανταρσία. Η τελευταία μπορεί να λυτρώσει το άτομο, αλλά μπορεί και να το «καρφώσει» σε πρώιμα στάδια ψυχοσεξουαλικής υπανάπτυξης. Έστω και αν λυτρωθεί, ο νέος άνθρωπος, μέσα από την επανάσταση του, πιστεύουμε πως κανείς μας δεν θα θεωρήσει ως επιτυχημένη και κολακευτική την άσκηση του παιδευτικού του ρόλου, όταν ο παιδευμένος χρειάζεται μια, τραγικών συχνά συνεπειών, ανταρσία, προκειμένου να λυτρωθεί από τους Παιδαγωγούς του και τα φαντάσματα τους που τον κυνηγούν!..

Αν η αντισχολική διάθεση και συμπεριφορά μαθητών και φοιτητών δεν μαρτυρεί την αποτυχία του σχολικού συστήματος και την ξενικότητά του προς την ψυχολογία των εφήβων, προπάντων τότε τι κυρίως μαρτυρεί;

Αν όμως, αντιθέτως, το σχολείο γίνει αληθινό και δεν φοβηθεί να αποτελέσει μια ανθρώπινη και δημοκρατική μικρή κοινότητα δασκάλων και μαθητών, τότε ο μαθητής θα νιώσει άνετα, θα νιώσει κατανοημένος, δεκτός ως ολόκληρο και ως πρόσωπο. Θ' αρχίσει, λοιπόν, να περιεργάζεται το χώρο, να εκφράζει τα ενδιαφέροντα, τις απορίες του για τη ζωή, για την κοινωνία, για την επιστήμη. Και τότε το ελεύθερο, έξυπνο και «σχεσιοδυναμικό»²⁷ προσωπικό των ωρίμων εκπαιδευτικών και ενηλίκων θα προσαρμόσει στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών τον πλούτο των γνώσεων του, τα προγράμματα, τη μεθοδολογία. Τότε το σχολείο θα γίνει «γυμνάσιο» καλλιέργειας του χαρακτήρα, των ικανοτήτων, του πνεύματος. Τότε θα ανθίσει ο μαθητής ως πρόσωπο και αν το πρόσωπο νιώθει ευτυχισμένο και ισορροπημένο μπορεί να επιδοθεί απερίσπαστα στη μάθηση και να γίνει αφάνταστα εφευρετικό, δημιουργικό, κοινωνικό. Τότε θα δει ο μαθητής πως μπορεί να συνδυαστεί ο δημιουργικός μόχθος με τη χαρά πράγμα που τώρα του είναι αδιανόητο η ζωή με τη σπουδή, τότε θα κατακτήσει την ύψιστη μάθηση και τέχνη, που είναι η γνώση του εαυτού και η μάθηση του μανθάνειν. Στο σχολείο αυτό πια δεν θα λογοκρίνεται συνεχώς ή δεν θα δοκιμάζει μόνον την αποτυχία²⁸ αλλά επειδή θα ναι ένα σχολείο όχι μόνο θεωρητικό, αλλά και πρακτικό, ένα σχολείο δράσης και πρωτοβουλίας, θα γεύεται την επιτυχία, που έχει θεραπευτικές επιδράσεις στο μαθητή που τώρα περνάει κρίση ταυτότητας. Γιατί άς μην λησμονούμε πως στην πραγματικότητα το σχολείο δεν είναι για τους νέους το θέατρο μερικών πνευματικών και μνημονικών παιγνιδιών, αλλά ο τόπος μάθησης και αναδόμησης θετικής ή αρνητικής - ολόκληρης της προσωπικότητας²⁹.

IV. Η Αναγνώριση του πρωτεύοντα ρόλου του εκπαιδευτικού

Όταν θεωρείς πως το εκπαιδευτικό έργο είναι αποτέλεσμα της δημιουργικής και λειτουργικής σχέσης υποκειμένου και αντικειμένου είναι δυνατόν να μην αναφερθείς στον πρωτεύοντα και τεράστιο ρόλο του διαμεσολαβητή, δηλ. του εκπαιδευτικού; Όταν μέσα από αυτήν την ποιοτική ασφαλώς θεώρηση, θεώρηση που αναζητεί ακριβώς το βαθύτερο ποιόν των πραγμάτων -βλέπεις την εκπαίδευση, (θεώρηση που δεν ικανοποιείται με ότι φαίνεται ή λάμπει), και όταν δεν μετράς την αποτελεσματικότητα παρά με την εκρηκτικότητα της ενέργειας του δασκάλου και την ετοιμότητα του μαθητή, μπορείς να προσπεράσεις το ρόλο του εκπαιδευτικού;

Αν αρχίζαμε την τελευταία αυτή μας παράγραφο με τον ορισμό του έργου του εκπαιδευτικού θα λέγαμε πως είναι έργο μια: ανθρώπινης, ισορροπημένης, ώριμης και φωτισμένης παρουσίας³⁰, η

26. Βλ. BLOCH, *όπ. αν. σ. 20*

27. Βλ. Α. Κοσμόπουλου, «Η μάθηση στη σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική», *Σχεσιοδυναμική, όπ. αν. 169 και εξής.*

28. «Ο παιδαγωγός πρέπει να θυμάται πως κάθε σχολική δυσκολία ενός μαθητή μπορεί να έχει συναισθηματική αιτία. Είναι δυνατόν κάθε μειονέκτημα του μαθητή να αποτελεί μια αδέξια έκκληση για βοήθεια».

MAUCO, G., *Psychanalyse d' Education, Aubier-Montaigne, Paris, σ. 161.*

29. Βλ. GUSDORF, G., *Pourquoi des professeurs, Payot, Paris 1963, σ. 24.*

οποία συντροφεύει και διευκολύνει με τρόπο επιδέξιο και υπεύθυνο τους λίγους μαθητές της, στην προσπάθεια τους να αναπτυχθούν και κοινωνικοποιηθούν, (μέσα από την ενεργητική συμμετοχή τους στην παιδευτική διαδικασία), και επομένως να ζήσουν ειρηνικά και δημιουργικά στον κόσμο που έρχεται.

Από τον πιο πάνω ορισμό προκύπτει:

α) Ότι στην εκπαίδευση χρειάζονται πολλοί εκπαιδευτικοί.

β) Ότι αυτοί είναι επιστήμονες με επάρκεια στην επιστημονική τους ειδικότητα και η εκπαίδευση τους γίνεται σε ΑΕΙ

γ) Ότι είναι ψυχοπαιδαγωγικά καταρτισμένοι σε Παιδαγωγικά Τμήματα των ΑΕΙ, για την Προσχολική, Δημοτική και την Μέση Εκπαίδευση.

δ) Ότι αυτή η εκπαίδευση απευθύνεται σε ανθρώπους που πιστεύουν στην παιδεία, στον άνθρωπο και ενδιαφέρονται να ασκήσουν, μέσα στο σχολείο, έργο κοινωνικής αποστολής. Επίσης πως η εκπαίδευση αυτή δεν είναι μόνον γνωστικού περιεχομένου, αλλά επεκτείνεται στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του ίδιου του εκπαιδευτικού.

Όταν κανείς καταγράψει τους κυριότερους συντελεστές επιτυχίας του εκπαιδευτικού, παρατηρεί ότι αυτοί είναι:

Η επιστημονική τους επάρκεια (που διαφαίνεται μέσα από τη βαθιά και συνάμα πλατιά γνώση του θέματος και κυρίως την ευκολία και αφ' υψηλού χρήση και θεώρηση της, όποτε χρειασθεί)

Η ψυχολογική του ισορροπία και ωριμότητα που θεμελιώνουν την παιδαγωγικότητα και αυξάνουν την παραγωγικότητα του

Η άρτια, γενική και ειδική παιδαγωγική του κατάρτιση, η αναπτυγμένη παιδαγωγική τον συνείδηση και συνειδητοποίηση του εκπαιδευτικού του ρόλου

Η συνεχής του ανανέωση και συντήρηση, όχι μόνον σε επίπεδο γνωστικό ή πρακτικό, αλλά και σε επίπεδο προσωπικής ανάπτυξης.

Δεν νομίζουμε πως κάθε εκπαίδευση εκπαιδευτικού οφείλει να αναγάγει σε στόχους της (objectifs) τους πιο πάνω συντελεστές, προκειμένου να αποδεικνύεται αποτελεσματική;

Η ανάπτυξη της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού και η συνεχής φροντίδα της ψυχικής του υγείας είναι προϋποθέσεις για την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου, έργου που συχνότατα (αν όχι πάντοτε) ξεπερνάει την ίδια τη φύση του και επεκτείνεται στο χώρο της ψυχοθεραπευτικής ή ψυχοδιαλυτικής προσέγγισης των προσωπικοτήτων, δασκάλου-μαθητή. Η ψυχανάλυση της σχολικής ζωής, το έχει ήδη επισημάνει από τον καιρό του Freud, έχει σημαντικά δείξει πως το έργο της αγωγής κινείται σημαντικά και στο χώρο του ασυνειδήτου. Ο Maucó λέει: «Αν ο δάσκαλος έχει μια προσωπική ωριμότητα, που του επιτρέπει να λύνει τις ίδιες του τις δυσκολίες, θα μπορέσει να βοηθήσει το παιδί να ζήσει και να λύσει τις δικές του. Δεν θα αντιδράσει μεταβιβαστικά στις μεταβιβαστικές αντιδράσεις του μαθητή του»³¹. Όταν ο Freud τόνιζε πως «η ανάλυση των δασκάλων και παιδαγωγών φαίνεται πως πρέπει να είναι αποτελεσματικό προφυλακτικό μέτρο»³², το τόνιζε, γιατί είχε ήδη αντιληφθεί πολλά σφάλματα αγωγής που οφείλονταν σε φαντασιώσεις, σύμβολα, κ.α. της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού. Αυτά όλα δεν επισημαίνουν τίποτε περισσότερο από τις μέγιστες δυσκολίες του εκπαιδευτικού λειτουργήματος, δυσκολίες που πρέπει να αντιμετωπισθούν από τον τρόπο της στρατολόγησης και της ουσιαστικής εκπαίδευσης του εκπ/κού³³, καθώς και με τη συνεχή μέριμνα, για να σταθεί υγιής και όρθια η ψυχή του. Και για να γίνει αυτό πρέπει ο εκπαιδευτικός να βρίσκει κίνητρα στο επάγγελμα του. Τα κίνητρα θα δημιουργηθούν μέσα από τις

30. BUBER, M., *La Vie en dialogue*, Aubier-Montaigne, Paris 1959, σ. 14 και 238.

Δεν νομίζουμε ότι αμφιβάλλει κανείς πως η ένταση και η μαρτυρία της προσωπικής ζωής ενός εκπ/κού μπορεί να καθορισθεί και συμπέσει με την απονομή οποιουδήποτε πτυχίου σπουδών. Η ιστορία ενός ανθρώπου στο τέλος-τέλος συμποσούται στην πείρα αυτού του ανθρώπου, σ' εκείνο που τούτος ο άνθρωπος έκανε με τη ζωή του, με το κεφάλαιο που του ήταν εμπιστευμένο (GUSDORF, *οπ. αν. σ. 23*)

31. MAUCO, G., *Psychoanalyse et education*, *οπ. αν. σ. 166*, 202

32. LÉBOVICI-SOULE, S., *La Connaissance de l'enfant par la Psychoanalyse*, PUF, σ. 495-496

33. Σ την Ευρωπαϊκή Συνδιάσκεψη WCOTP «Νέες κλήσεις για τους καθηγητές και την εκπαίδευσή τους», είναι χαρακτηριστικό πως στο άρθρο 69 αναφέρονται: «ιδιαίτερα, προσοχή πρέπει να δοθεί στην εκπαίδευση του καθηγητή που αποβλέπει στην προσωπική ανάπτυξη. Κανένας καθηγητής δεν μπορεί να επιτύχει στο έργο του χωρίς μια βαθεία και σταθερή βάση προσωπικής ανάπτυξης. Όλοι οι μαθητές επίσης πρέπει να διαθέσουν χρόνο για την ανάπτυξη των προσωπικών τους ικανοτήτων και των ατομικών τους ενδιαφερόντων (ΔΕΛΤΙΟ ΟΛΜΕ 1987).

ψηλές αποδοχές, την οργάνωση του σχολείου και τη γενικότερη παραγωγικότητα του και μέσα από την επίδειξη ενδιαφέροντος για τον εκπαιδευτικό, από κάθε αρμόδιο. Γιατί ποιος ποτέ έσκυψε πάνω στους μηχανισμούς φθοράς του εκπαιδευτικού, μηχανισμούς κοινωνικο-οικονομικούς και εκπαιδευτικούς; Ποιος ερεύνησε τους ενδο-εκπαιδευτικούς μηχανισμούς αναστολής, τους μηχανισμούς που ροκανίζουν καθημερινά την αυθορμησία, το θάρρος, τη φαντασία, το ζήλο του νέου, στο επάγγελμα, εκπαιδευτικού; Ποιο αρμόδιο γραφείο έσκυψε πάνω στα ατομικά και οικογενειακά, υλικά και ψυχολογικά προβλήματα του εκπαιδευτικού και παρατήρησε την επίδραση τους στο έργο του; Ποιος αρμόδιος άκουσε (όχι για να αξιολογήσει και η αξιολόγηση χρειάζεται αλλά προηγείται η μέριμνα), ποιος αφουγκράστηκε τις δυσκολίες και τις αποτυχίες του εκπαιδευτικού, τις πήρε στα σοβαρά και φρόντισε να τις λύσει προκειμένου να μειωθούν τα εμπόδια που προβάλλονται στο έργο του; Ποιος, τέλος πάντων ίσαμε τώρα, έδειξε πως η Πολιτεία και η Κοινωνία έχουν επαρκώς αντιληφθεί πόσο συμφέρει την εκπαίδευση να στελεχώνεται από εκπαιδευτικούς ικανούς, ισορροπημένους, ευτυχημένους, με πίστη, και περηφάνια για τον εαυτό τους και το έργο τους;

ε) Ότι η εκπαίδευση, υπό διάφορες μορφές, συνεχίζεται δια βίου, προκειμένου ο εκπαιδευτικός να ανανεώνεται και προσαρμόζεται στις απαιτήσεις της επιστήμης και των καιρών.

στ) Ο εκπαιδευτικός δεν χρειάζεται μόνον δια βίου εκπαίδευση και επιμόρφωση. Χρειάζεται πολύ περισσότερη ακόμη κοινωνική και κρατική αναγνώριση στο έργο του, που εκδηλώνεται έμπρακτα. Χρειάζεται συνεχή μέριμνα η διάσωση της φρεσκάδας, η αποφυγή των δυσμενών ψυχοσωματικών επιπτώσεων της απογοήτευσης που δοκιμάζει, σχεδόν πάντοτε, από την αδιαφορία των αρμοδίων, από το άκαμπο της γραφειοκρατίας, από την κυνικότητα, μερικές φορές των παιδιών μας, ή από την εγωιστική, κάποιες άλλες φορές, συμπεριφορά των γονιών. Απαιτείται λοιπόν, μέριμνα και φροντίδα πολλαπλή και πρακτική για την ψυχή του εκπαιδευτικού. Γιατί δεν υπάρχει ποιοτική θεώρηση χωρίς την αναγνώριση αυτής της απλής και πολυσήμαντης αλήθειας: ο εκπαιδευτικός εμπλέκεται στο σχολικό έργο με όλη του την προσωπικότητα και με όλη του την ψυχή και γι' αυτό φθείρεται. Όταν έχει στην ψυχή του νεότητα, αισιοδοξία, υγεία, αυτά και μεταδίδει. Όπως και όταν έχει «γερατεία» μαρασμό, αρρώστια ή «θάνατο» στην ψυχή του πάλι τα μεταδίδει³⁴.

34. Στο σημείο αυτό αξίζουν να γίνουν γνωστά στους Έλληνες Εκπαιδευτικούς τα Συμπεράσματα του Διεθνούς Συνεδρίου της Σαλαμάνκας. Τα συμπεράσματα αυτά ενός πολύ υψηλού συνεδρίου, που έλαβε χώρα στο ιστορικό αυτό Πανεπιστήμιο στις 4,5 και 6 Σεπτεμβρίου 1985 και είχε ως θέμα «Εκπαιδευτικό έργο και ψυχική υγεία», συνιστούν, νομίζουμε, μια πολυσήμαντη όσο και επίκαιρη διακήρυξη: «Λαμβάνοντας υπόψη

τη σύγχρονη τάση για υποτίμηση της σπουδαιότητας του εκπαιδευτικού λειτουργήματος,

την κοινωνική τάση σύμφωνα με την οποία αποδίδονται στους εκπαιδευτικούς οι αποτυχίες του σχολικού συστήματος

το γεγονός πως συνεχώς και περισσότερο εμφανίζονται στο σώμα των εκπαιδευτικών συμπτώματα αποθάρρυνσης και ψυχικών ασθενειών

την ανικανότητα της αρχικής και συνεχούς εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν στις προ κλήσεις του σύγχρονου κόσμου,

το Διεθνές Συνέδριο το «εκπαιδευτικό έργο και την ψυχική υγεία», στο οποίο έλαβαν μέρος μερικές εκατοντάδες εκπαιδευτικών, παιδαγωγών, ψυχολόγων, κοινωνιολόγων, ψυχιάτρων και ερευνητών από όλο τον κόσμο και το οποίο πραγματοποιήθηκε με τη συνεργασία της «Διεθνούς Ενώσεως Ερευνών για το Πρόσωπο του Εκπαιδευτικού (A.I..R.P.E)» κατάληξε στα εξής συμπεράσματα:

1. Γίνεται συνεχώς και περισσότερο επιτακτική η ανάγκη η κοινωνία και οι αρχές να αντιμετωπίσουν με τρόπο δίκαιο το έργο των εκπαιδευτικών και επομένως να αποδώσουν πάλι σ' αυτό την κοινωνική και οικονομική θέση που ταιριάζει.

2. Είναι απαραίτητο να ληφθούν τα δέοντα μέτρα, ώστε οι εκπαιδευτικοί να μην αντιμετωπίζονται αστόχαστα ως οι «αποδιοπομπαίοι τράγοι» της κοινωνικής και πνευματικής κρίσης της εποχής μας.

3. Είναι σημαντικό να εγκαινιασθεί μια πολιτική πλήρους βοήθειας που, όχι μόνον θα έσπαγε την απομόνωση των εκπαιδευτικών, αλλά και θα υποστήριζε την προσωπική τους ανάπτυξη, σ' οποιοδήποτε επίπεδο εκπαίδευσης κι αν αυτοί εργάζονται (δημοτικής, μέσης, ή πανεπιστημιακής).

4. Θα έπρεπε να προγραμματισθεί η ίδρυση Κέντρων Ψυχολογικών-Ψυχιατρικών, για να προσφέρουν αποκλειστικές- υπηρεσίες στο σχολικό σύστημα.

5. Είναι επείγον να ληφθεί πρόνοια, ήδη μέσα από τους μηχανισμούς επιλογής και μόρφωσης των εκπαιδευτικών, για την πρόληψη των καταστάσεων εκείνων που κάνουν δυστυχισμένο τον εκπαιδευτικό κατά την άσκηση του έργου του και για τον περιορισμό τόσο των πολύ εξιδανικευτικών, όσο και των πολύ «κανονιστικών» προσανατολισμών που υφίσταται.

6. Είναι, τέλος, βασικό να διασκεδαστούν οι ποικίλες κινδυνολογίες οι οποίες παραλύουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και εμποδίζουν τόσο τη λειτουργία των σχολείων, όσο και την επιτυχία των μαθητών.

Η βελτιστοποίηση της απόδοσης του εκπαιδευτικού συνδέεται και εξαρτάται από όσα αναφέρθηκαν. Όλα όμως αυτά συνδέονται, πρώτα απ' όλα με την αύξηση των δαπανών για την παιδεία. Κι εδώ βρίσκεται ένα οξύ, σύγχρονο και παγκόσμιο πρόβλημα, εφόσον σε όλα τα κράτη τη δεκαετία του '60 εμφανίστηκε το φαινόμενο της «έκρηξης της γνώσης» δηλ. το φαινόμενο πολλαπλασιασμού του αριθμού των μαθητών, παράλληλα με την αναγκαιότητα αυξήσεως των δαπανών για καλύτερη εκπαίδευση.

Το οικονομικό πρόβλημα βρίσκεται ακριβώς, νομίζουμε, στο εξής σημείο. Η εκπαίδευση όπως λειτουργεί σήμερα είναι «βιομηχανία μαζικής παραγωγής» που χρειάζεται ένα πολύ μεγάλο εργατικό δυναμικό. Όμως «αντίθετα απ' ό,τι συμβαίνει με τις άλλες βιομηχανίες, η εκπαίδευση είναι συγχρόνως παραγωγός και καταναλωτής εργατικού δυναμικού υψηλής ποιότητας. Αν θέλουμε (η εκπαίδευση) να τροφοδοτεί σωστά τους άλλους καταναλωτές εργατικού δυναμικού και κάθε γενιά συνεχώς και καλύτερα, είναι υποχρεωμένη να ανανεώνει κάθε χρόνο ένα ικανό μέρος των καλύτερων προϊόντων, προκειμένου να εξασφαλίσει την επομένη συγκομιδή»³⁵.

Πώς όμως μπορεί η εκπαίδευση να κρατήσει τα καλύτερα προϊόντα της, τα καλύτερα, ως πούμε, μυαλά, για την ανανέωση και συνεχή αναπροσαρμογή της στις νέες απαιτήσεις, όταν δεν μπορεί να ανταγωνισθεί τις άλλες βιομηχανίες που μπορούν να αμείβουν πλουσιοπάροχα αυτά τα μυαλά; Για το λόγο αυτό, συνεχώς και περισσότερο, και σε παγκόσμιο επίπεδο, το εργατικό δυναμικό της Εκπαίδευσης τείνει να γίνει β' επιλογής και επομένως να υποβαθμίζεται η αποτελεσματικότητά της.

Το ερώτημα που απασχολεί ασφαλώς πολλούς οργανισμούς και κράτη δεν είναι τόσο δύσκολο να απαντηθεί, όσο οι απαντήσεις να υλοποιηθούν. Διότι φαίνεται αναγκαία η εξασφάλιση ανταγωνιστικών αμοιβών στον εκπαιδευτικό³⁶, που θα συνοδεύονται από μια συνεχή, ποιοτική αναθεώρηση και αξιολόγηση τόσο του έργου του εκπαιδευτικού, όσο και γενικότερα της εκπαίδευσης. Η διέξοδος, λοιπόν, κι εδώ δεν μπορεί παρά να αναζητηθεί μέσα στους δρόμους που υπαγορεύονται από μια ποιοτική θεώρηση της Παιδείας. Διότι ακριβώς εδώ, ισχύουν τα λόγια του G. Berger, που υπό το πρίσμα της Prospective τόνιζε πως όταν τα προβλήματα περιπλέκονται σε μεγάλο βαθμό, τότε οι λύσεις που πρέπει να αναζητούνται δεν είναι ποσοτικές αλλά ποιοτικές. Σε παρόμοια συμπεράσματα έχουν φθάσει πολλές προσωπικότητες και διεθνή συνέδρια που δεν παύουν να τονίζουν ότι «η επιλογή των καλών εκπαιδευτικών είναι η' προτεραιότητα της προτεραιότητας»³⁷. Η στρατηγική δε που προτείνεται να ακολουθηθεί για το ξεπέρασμα του διλήμματος και της κρίσης, στηρίζεται σε δύο βασικές αρχές:

- α) Στην αναγκαιότητα συντονισμού και ανάπτυξης σχέσεων ανάμεσα σε κάθε στοιχείο του εκπαιδευτικού μηχανισμού καθώς και ανάμεσα στην εκπαίδευση και τις κοινωνικές ανάγκες. Στην ανάγκη εξισορρόπησης, σύνδεσης και συντονισμού των επί μέρους στοιχείων και αντιμετώπισης του εκπαιδευτικού γεγονότος και προβλήματος ως όλου.
- β) Στο να δοθεί πρωτεύων ρόλος στην ανανέωση του εκπαιδευτικού συστήματος και στην προσαρμογή του στις νέες ανάγκες.

Για να γίνουν, λένε, αυτά πράξη χρειάζεται από τη μια μεριά ένα νέο πνεύμα που εκτιμά τις αλλαγές και θα αναζητεί συνεχώς καινούριες λύσεις και απόψεις. Ένα πνεύμα για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, ένα πνεύμα που εκπαιδευτικά αξιοποιεί και δεν καταδικάζει τη δημιουργικότητα!³⁸ Με άλλα λόγια, χρειάζεται να πνεύσει σε όλες τις βαθμίδες και τα είδη της εκπαίδευσης άνεμος ιδεολογικής και γενικότερης ελευθερίας και ερευνητικού πειραματισμού. Και από την άλλη, χρειάζεται να προικισθεί η εκπαίδευση με τα απαραίτητα για την ανανέωση της μέσα. Όπως, λένε, ανανεώθηκε η γεωργία,³⁹ όταν τέθηκαν στην διάθεση των καλλιεργητών τα τεχνικά

35 COOMBS, *όπ. αν. σελ. 57 - 65 και 249 - 254*

36. Στο διεθνές συνέδριο για την «Κρίση στην Εκπαίδευση» που συγκλήθηκε στα 1967 στην Virginia των Η.Π.Α. επισημάνθηκε ακόμη: «Οι άνδρες και οι γυναίκες που θα μπορούσαν να γίνουν καλοί εκπαιδευτικοί, ελκύνονται συχνά προς άλλα επαγγέλματα, όχι μόνο γιατί οι αμοιβές και οι ενθαρρύνσεις είναι σχετικώς αδύνατες στους εκπαιδευτικούς, αλλά επίσης γιατί οι συνθήκες εργασίας που εκεί βρίσκουν δεν τους επιτρέπουν να πετύχουν ψηλές επιδόσεις». Και κατέληξαν πως «οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε τόσο καλά να αμείβονται, όσο οι ειδικοί οι καλύτερα αμειβόμενοι στη χώρα» (Βλ. COOMBS, *όπ. αν. σελ. 261*).

37. COOMBS, *όπ. αν. σ. 245*

μέσα και οι επιστημονικές γνώσεις, έτσι πρέπει και τα κέντρα παραγωγής της επιστημονικής και παιδαγωγικής γνώσης δηλ. τα Πανεπιστήμια να έχουν αμεσότητα παρέμβασης στο σχολικό χώρο και γενικότερα στον κοινωνικό.

Συνάμα προτείνεται με ιδιαίτερη έμφαση η επιλογή και εκπαίδευση του προσωπικού (και σε επίπεδο προσωπικότητας)⁴⁰ ως και η αμοιβήτων εκπαιδευτικών, όπως ακριβώς αμείβονται οι «ειδικοί» από το κράτος ή τις βιομηχανίες, και με κριτήρια όχι την αρχαιότητα, άλλα την παραγωγικότητα.

Τέλος, μια ποιοτική επαναθεώρηση της παιδείας δεν μπορεί να γίνει χωρίς ορθολογική και στοχοκεντρική οργάνωση του διοικητικού, και ιδιαίτερα του εκπαιδευτικού μηχανισμού. Όσοι έχουμε κάποια διοικητική πείρα θα έχουμε ασφαλώς αντιληφθεί πως υπάρχουν οικονομίες αναγκαίες και περιττές, οικονομίες έξυπνες και κουτές, δημιουργικές και καταστροφικές. Ίσως συμφωνούμε πως συχνά η νοοτροπία του δημόσιου λογιστικού αποδεικνύεται «ακριβή στο πίσυρο και φθηνή στο άλευρο». Από την πλευρά μας πιστεύουμε απόλυτα, πως οι ορθολογικές δαπάνες για την ποιοτική αναβάθμιση της απόδοσης του εκπαιδευτικού αποτελούν και οικονομικό όφελος.

38. Σε έρευνά τους λ.χ. οι Getzels και Jackson (*Creativity and Intelligence*, N.Y., Wiley) ζήτησαν από τους δασκάλους να ταξινομήσουν τους μαθητές τους ανάλογα με την ευχαρίστηση που οι ίδιοι (οι δάσκαλοι) ένιωθαν έχοντας τους στην τάξη τους. Παρατηρήθηκε λοιπόν, πως οι μαθητές με υψηλό I.Q είχαν χαρακτηριστεί από τους δασκάλους τους ως πολύ πιο συμπαθείς από το M.O. των μαθητών του σχολείου. Αντίθετα, τα παιδιά με υψηλή δημιουργικότητα είχαν ταξινομηθεί στο επίπεδο του M.O. παρότι η σχολική τους επίδοση ήταν ίση με εκείνη των μαθητών με υψηλό I.Q., και, ίσως καλύτερη. Σε ανάλογα συμπεράσματα έχουν φθάσει και άλλοι ερευνητές (TORRANCE 1962, HASAN & BUTEHED 1966) κ.α. (Βλ. και I, YTTON, H, *Creativity and Education*, Routledge- Kegan Paul, London, σελ. 94.

39. COOMB8, όπ. αν. σ. 246

40. Βλ. "Teacher Training in the European Community", European Documentation Special Intergovernmental Conference of the Status of Teachers", Records of the Conference, UNESCO, Paris, 21 Sept.-5 Oct. 1966.

- "Quelques suggestions pour un enseignement sur les Droits de ' Homme", UNESCO 1969, σ. 31.

-A.R.I.P., *Pidagogie et Psychologie des groupes*, Paris, 1964.

-DEBESSE, M.,-MIALARET, G., *Traiti des Sciences Pidagogiques*, τ.7ος.

-ARDOINO, G., *Propos sur l' Education*, Gauthier-Villars, Paris 1968, σ.315-316...

**ΕΠΙΘΥΜΗΤΕΣ ΑΛΛΑΓΕΣ ΣΤΙΣ ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ
ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**
(Πειραματική έρευνα για τη διερεύνηση βασικών τάσεων
κατά τη διαμόρφωση στάσεων σε εκπαιδευτικούς)

Αλ. Κοσμόπουλος - Ν. Παΐζης*
Πανεπιστήμιο Πατρών

Περίληψη

Η πειραματική αυτή εργασία, που ως προς το περιεχόμενο της εντάσσεται στο κοινωνιοψυχολογικό τμήμα που μελετάει και η «Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική», αποτελεί μια πρώτη διερεύνηση της αλλαγής των αντιλήψεων και των στάσεων σε εκπαιδευτικούς και έγινε σε μικρά δείγματα - ομάδες «Σχολικών Συμβούλων» (που ως θεσμός είχε μόλις γεννηθεί) και καθηγητών της Μέσης Εκπαίδευσης.

Βασίζεται στη μετάδοση συγκεκριμένων μηνυμάτων - με τρόπο έμμεσο και υποβλητικό - και άλλων, χωρίς στοιχεία έμμεσης καθοδήγησης. Μελετήθηκαν οι παρατηρούμενες βασικές τάσεις αλλαγής αντιλήψεων και στάσεων σε συνάρτηση με τον πραγματικό ρόλο των υποκειμένων και τον φανταστικό ρόλο που κλήθηκαν να υποδυθούν. Έγινε σε δείγμα σαράντα (40) Σχολικών Συμβούλων και εβδομήντα δύο (72) Καθηγητών.

Σε ομάδες Εκπαιδευτικών και σε ομάδες Σχολικών Συμβούλων έγινε προσπάθεια μεταδόσεως συγκεκριμένων οπτικών μηνυμάτων από τους ερευνητές με τρόπο έμμεσο κι υποβλητικό που περιείχαν στοιχεία καθοδήγησης της αντίληψης τους. Σε μια πρώτη φάση παρουσιάστηκαν πορτραίτα που υπέβαλαν από μόνα τους συγκεκριμένα μηνύματα· σε δεύτερη φάση παρεμβλήθηκαν σκοπίμως οπτικοί μεσολαβητές με σκοπό την αλλοίωση των προηγούμενων μηνυμάτων των πορτραίτων. Μελετήθηκαν το ποσοστό και το μέγεθος αλλαγών (στην αντίληψη και στις στάσεις) που εμφανίστηκε στους Εκπαιδευτικούς και στους Συμβούλους και σε κάποια αναφορά με το επαγγελματικό τους status.

Φάνηκαν πολλά: Π.χ. η ισχυρότητα του αρχικού μηνύματος και η δυσκολία επέμβασης του μεσολαβητή, εάν δεν υπάρχουν οι συνθήκες που διευκολύνουν. Επίσης, παρατηρήθηκε πως οι πραγματικοί ρόλοι λειτουργούν ως ισχυρά φίλτρα και ο ρόλος του κατώτερου και μερικώς, έστω, εξαρτημένου είναι περισσότερο ευαίσθητος στην επίδραση των μεσολαβητών. Κυρίαρχο συμπέρασμα είναι πως η στάση καθενός από τους δύο (Σχολικού Συμβούλου- Καθηγητή Μ.Ε.) είναι 'ζευγική'- συμπληρωματική, η δε σχέση τους, λανθάνοντως κι εμμέσως ανταγωνιστική, εύρημα εκμεταλλεύσιμο στη Σχεσιοδυναμική θεώρηση της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών.

* Lab. of Relational Dynamics Education and Counselling Department of Primary Education, University of Patras- Greece.

a.v.kosmopoulos@upatras. Gr

1. Εισαγωγή

Η πειραματική αυτή εργασία αποτελεί μια πρώτη διερεύνηση της αλλαγής των αντιλήψεων και των στάσεων σε εκπαιδευτικούς και έγινε σε μικρά δείγματα - ομάδες «Σχολικών Συμβούλων» (που ως θεσμός είχε μόλις γεννηθεί) και καθηγητών της Μέσης Εκπαίδευσης.

Βασίζεται στη μετάδοση συγκεκριμένων μηνυμάτων με στοιχεία καθοδήγησης με τρόπο έμμεσο και υποβλητικό - και άλλων, χωρίς στοιχεία έμμεσης καθοδήγησης. Μελετήθηκαν οι παρατηρούμενες βασικές τάσεις αλλαγής αντιλήψεων και στάσεων σε συνάρτηση με τον πραγματικό ρόλο των υποκειμένων και τον φανταστικό ρόλο που κλήθηκαν να υποδυθούν. Έγινε σε δείγμα σαράντα (40) Σχολικών Συμβούλων και εβδομήντα δύο (72) Καθηγητών.

Η έρευνα και τα αποτελέσματά της ανακοινώθηκαν για πρώτη φορά το καλοκαίρι του 1986 στο διεθνές συνέδριο της Association Internationale de la Recherche sur la Personne de l'Enseignant (A.I.R.P.E.), που έγινε στο Κολυμπάρι Χανίων, και οι οργανωτές δεσμεύτηκαν για να δημοσιευτούν στα Πρακτικά. Δυστυχώς όμως τα Πρακτικά αυτού του Συνεδρίου δεν δημοσιεύτηκαν ποτέ για λόγους που αγνοούν οι εισηγητές. Θεωρούμε επιβεβλημένη τη σημερινή δημοσίευση εκείνης της έρευνας, επειδή, για πολλούς λόγους, δεν χάνει την επικαιρότητά της και τη συμβολή της.

2. Εισαγωγή

2.1. Επιλογή των μηνυμάτων

Τα μηνύματα που επιλέχθηκαν παρουσίαζαν τα εξής βασικά χαρακτηριστικά.

- α) Ήσαν οπτικά μηνύματα (χωρίς παρουσία ηχητικού ερεθίσματος)
- β) Ήσαν 6 διαφορετικά πορτραίτα ειδικά επιλεγμένα ως προς τη δυνατότητα αποστολής συγκεκριμένου μηνύματος.
- γ) Η χρονική διάρκεια παρουσίασης του μηνύματος ήταν 10 - 12 sec.
- δ) Η διάρκεια διατύπωσης γνώμης ήταν 2 min. κατά πορτραίτο
- ε) Τα πορτραίτα εικόνισαν σε άλλες ομάδες Σχολικούς Συμβούλους και σε άλλες Καθηγητές Μ.Ε.

Με βάση αυτά τα 6 πορτραίτα κατασκευάστηκε μια δεύτερη ομάδα μηνυμάτων (μεσολαβητές) που σκοπίμως επεδίωξαν την τροποποίηση των προηγούμενων.

Βασικά χαρακτηριστικά των μηνυμάτων με μεσολαβητές ήσαν τα ακόλουθα :

- α) Είναι οπτικά μηνύματα (χωρίς παρουσία ηχητικού ερεθίσματος).
- β) Οι μεσολαβητές επιλέχθηκαν έτσι, ώστε να βρίσκουν φυσικά ερείσματα στα ερεθίσματα (πορτραίτα) και, με το περιεχόμενο τους, υπέβαλαν στο δέκτη τροποποιητικά (ή και παραμορφωτικά) μηνύματα περισσότερο - ή λιγότερο - σαφή, σύμφωνα με τη θέληση του ερευνητή.
- γ) Ο θετικός - ή αρνητικός - χαρακτήρας των μεσολαβητών χρησιμοποιήθηκε ανάλογα με τη σκοποθεσία του ερευνητή, σύμφωνα βεβαίως πάντα με τις αξίες που επικρατούν στη σύγχρονη κοινωνική και εκπαιδευτική πραγματικότητα..
- δ) Ο αριθμός των μεσολαβητών, κατά πορτραίτο, καθορίστηκε στους 10-12.
- ε) Η χρονική διάρκεια παρουσίασης του όλου μηνύματος ήταν 7-8 min.
- φ) Η διάρκεια διατύπωσης γνώμης ήταν 2 min κατά πορτραίτο.
- γ) Τα πορτραίτα (με τους μεσολαβητές) εικόνιζαν σε άλλες ομάδες Σχολικό Σύμβουλο και σε άλλες Καθηγητές Μ.Ε.

Τα μηνύματα αυτά αποτυπώθηκαν σε έγχρωμη video-ταινία και αποτέλεσαν το βασικό ερευνητικό μέσο.

2.2. Συγκρότηση ομάδων - Συλλογή πληροφοριών

Οι δέκτες των μηνυμάτων διακρίθηκαν σε δύο μεγάλες κατηγορίες, ανάλογα με τον πραγματικό τους ρόλο («Σχολικοί Σύμβουλοι» και «Καθηγητές» Μ.Ε). Κάθε κατηγορία διαιρέθηκε σε δύο ομάδες, ανάλογα με τον φανταστικό ρόλο των υποκειμένων («Σχ. Σύμβουλοι» - «Καθηγητές»).

Κάθε μια από τις ομάδες αυτές υποδιαιρέθηκαν σε δύο υποομάδες, ανάλογα με το μήνυμα που ελάμβανε (μήνυμα με μεσολαβητές- μήνυμα χωρίς μεσο-λαβητές). (Βλ. Παράρτημα, Πίνακας 1).

Έτσι δημιουργήθηκαν 4 δεκαμελείς υποομάδες Σχολικών Συμβούλων και 4 δεκαοκταμελείς υποομάδες καθηγητών.

Επομένως, ως προς τις τρεις αυτές μεταβλητές (πραγματικός ρόλος, φανταστικός ρόλος¹, ύπαρξη μεσολαβητών) οι υποομάδες σχηματίστηκαν όπως φαίνεται στον επόμενο πίνακα (Βλ. Παράρτημα, Πίνακα 2).

Η διαδικασία μετάδοσης των μηνυμάτων και έκφρασης των απόψεων των δεκτών ήταν ομοιόμορφη σε όλες τις υποομάδες.

Το ερώτημα που κλήθηκαν να απαντήσουν, ως προς το μήνυμα, οι δέκτες, και αφού προηγουμένως είχαν καθοριστεί οι φανταστικοί ρόλοι πορτραίτου και δέκτη, ήταν το εξής:

«Τι θα πρέπει να προσέξετε στο διάλογο με καθένα από τα (εικονιζόμενα) πρόσωπα, τι θα πρέπει να κάνετε- ή να μην κάνετε- ώστε να επιτύχει η επικοινωνία σας μαζί τους και να μείνουν ευχαριστημένοι»; (Βλ. Παράρτημα). Βασικό χαρακτηριστικό του ερωτήματος: η προτροπή για επιτυχημένη επικοινωνία, παρά την όποια αντίληψη και στάση του δέκτη προς το ερέθισμα. Η προτρεπτική αυτή διατύπωση εκφράζει την υπόθεση των ερευνητών σύμφωνα με την οποία, το πρόσφατο της θεσμοθέτησης του Σχολικού Συμβούλου δεν επιτρέπει την εξαφάνιση των ανισοτήτων ανάμεσα στους ρόλους Συμβούλου - Καθηγητή, γεγονός που δημιουργεί διαφορετικές αντιλήψεις και ες από κάθε ομάδα υποκειμένων, γεγονός που πιθανότατα δημιουργεί στα υποκείμενα διαφορετικές τάσεις (συμμορφωτικές σ'εκείνα με κατώτερο status και αμυντικά περιθλαπτικές σε εκείνα με ανώτερο status).

Επεξεργασία των πληροφοριών

Πρέπει να διευκρινιστεί από την αρχή ότι σκοπός της έρευνας δεν ήταν η μέτρηση των στάσεων (the measurement of attitudes), αλλά η καταγραφή βασικών τάσεων, ώστε να μπορούν να προβλεφθούν (διερευνηθούν) διαφανόμενες στάσεις.

Γι' αυτό η μέθοδος που κρίθηκε ικανοποιητική για την σκοποθεσία της έρευνας προέβλεπε την κατάταξη των απόψεων σε μια πενταβάθμια κλίμακα αποδοχής - επιφύλαξης- απόρριψης² και έγινε με γνώμονα την απόσταση από τα άκρα της κλίμακας. Η κατάταξη έγινε με ερμηνεία και αξιολόγηση της διαφανόμενης αποδεκτικής - ή μη - στάσης από την ερευνητική ομάδα. Η σχετική αυτή εκτίμηση δεν μπορεί να δώσει πληροφορίες μέτρησης, πλην όμως επιτρέπει σαφώς την καταγραφή βασικών τάσεων κάθε υποομάδας.

Παρά το μικρό μέγεθος στο δείγμα κάθε υποομάδας επιχειρήθηκε στατιστικός έλεγχος με χ^2 κριτήριο και επιλέχθηκαν συσχετισμοί με πιθανότητα $p \leq 0.10$, ενώ υπολογίστηκε και ο αντίστοιχος δείκτης συνάφειας. C. Η διαδικασία κρίθηκε αναγκαία για να εντοπιστούν οι διαφορές που είναι συστηματικές και δεν οφείλονται στην τυχαιότητα των δειγμάτων.

1. Ο φανταστικός ρόλος του δέκτη είναι πάντα διαφορετικός από το ρόλο που εικονίζεται στο πορτραίτο. Δηλαδή αν π.χ. το πορτραίτο προβάλλεται ως Σχολ. Σύμβουλος,, ο φανταστικός ρόλος του δέκτη είναι καθηγητής Μ.Ε.

2. Στην πενταβάθμια κλίμακα οι τιμές της μεταβλητής ήσαν: α. Ιδιαίτερη αποδοχή, β. Αποδοχή, γ. Επιφύλαξη, δ. Ιδιαίτερη επιφύλαξη, ε. Απόρριψη.

3. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

3.1. Η επενέργεια των μεσολαβητών στο μήνυμα-ερέθισμα

Για τη διερεύνηση του θέματος απομονώθηκαν οι άλλες δυο μεταβλητές (πραγματικός, φανταστικός ρόλος).³

Παρουσιάστηκαν οι ακόλουθες διαφορές στις εκτιμήσεις των δεκτών:

α. Στο πορτραίτο 3 (Φ.Ρ.Π.⁴ = σχολικός σύμβουλος) $C = 0.48$, $p < 0.005$ Η παρουσία μεσολαβητών μετέτρεψε την «ιδιαιτέρη επιφύλαξη» σε «επιφύλαξη». Η θετική μετακίνηση υπήρξε μεγαλύτερη στους σχολικούς συμβούλους απ' ότι στους καθηγητές (πραγματικός ρόλος).

β. Στο πορτραίτο 6 (Φ.Ρ.Π. = σχολικός σύμβουλος) $O = 0.44$, $p < 0.01$. Η παρουσία μεσολαβητών μετέτρεψε την «επιφυλακτική αποδοχή» σε «σημαντική επιφύλαξη». Δηλαδή, από τη δεύτερη, τρίτη κλίμακα των στάσεων (βλ. Παράρτημα.....) κατρακύλησε στην προ-τελευταία. Η αρνητική μετακίνηση αποκλειστικά, σχεδόν, οφείλεται στους καθηγητές (πραγματικός ρόλος), μια και οι σχολικοί σύμβουλοι δεν αντιλήφθηκαν τους μεσολαβητές του πορτραίτου ως αρνητικούς, αλλά ως θετικούς.

γ. Στο πορτραίτο 4 (Φ.Ρ.Π. = καθηγητής Μ.Ε.) $O = 0.48$, $p < 0.005$. Η παρουσία μεσολαβητών μετέτρεψε την μάλλον «αποδεκτή στάση» σε «ιδιαιτέρα επιφυλακτική». Το κατρακύλισμα είναι εδώ σαφέστερο. Η τροποποίηση, ομόρροπη και στους καθηγητές και στους συμβούλους, στους τελευταίους ήταν μικρότερης έντασης..

δ. Στο πορτραίτο 6 (Φ.Ρ.Π. = καθηγητής Μ.Ε.) $C = 0.48$, $p < 0.005$. Η παρουσία μεσολαβητών μετέτρεψε την «επιφυλακτική» στάση σε «ιδιαιτέρα επιφυλακτική» στάση, ανεβάζοντας σημαντικά το μηδενικό προηγούμενως ποσοστό απόρριψης. Η τροποποίηση ομόρροπη και στους καθηγητές και στους συμβούλους.

ε. Στο πορτραίτο 5 (Φ.Ρ.Π. = καθηγητής Μ.Ε.) $C = 0.45$ $p < 0.01$ Η παρουσία μεσολαβητών μετέτρεψε την «απορριπτική» στάση σε ιδιαιτέρα επιφυλακτική». Δηλαδή, τη μετακίνησε μια θέση ψηλότερα. Η τροποποίηση ομόρροπη και στους καθηγητές και στους συμβούλους, στους τελευταίους ήταν μικρότερης έντασης.

Συμπερασματικά, τα προηγούμενα μας επιτρέπουν να υποστηρίξουμε πως παρατηρήθηκε ότι:

1. Η παρουσία των μεσολαβητών λειτούργησε ως ερέθισμα και επηρέασε τις αντιλήψεις και τις στάσεις.
2. Υπήρξε εντονότερη η επίδραση των μεσολαβητών στις περιπτώσεις που υπήρχε αντίθεση ανάμεσα στο αρχικό μήνυμα και στο μήνυμα με μεσολαβητή (πορτραίτα 4,5,6) ή στις περιπτώσεις όπου το αρχικό μήνυμα δεν ήταν σαφές (πορτραίτο 3).
3. Η επίδραση των συγκεκριμένων μεσολαβητών τροποποίησε τη στάση των υποκειμένων γενικά, αλλά όχι σημαντικά. Όμως, η ισχυρότητα του αρχικού μηνύματος παρέμεινε καθοριστική. (Οι τροποποιήσεις που έγιναν κινήθηκαν, τις περισσότερες φορές, στο εύρος μιας βαθμίδας).
4. Η επίδραση θετικών μεσολαβητών δεν κατόρθωσε να ανατρέψει ριζικά (βαθ. 1, 2) κάποια αρνητική αντίληψη και στάση και να την μεταβάλει σε αποδεκτική (βαθ. 3,4,5)
5. Κατά τη σύγκριση (πραγματικών ρόλων) Καθηγητών και Σχολικών Συμβούλων, οι πρώτοι παρουσιάστηκαν πιο ευάλωτοι στην επίδραση των μεσολαβητών (είτε αρνητικών είτε θετικών). Γι' αυτό οι τροποποιήσεις στις στάσεις τους ήσαν μεγαλύτερης εντάσεως.

3. Δημιουργήθηκαν διευρυμένες ομάδες Συμβούλων και Καθηγητών από συνένωση των αντίστοιχων υποομάδων ΣΑΚΑ, ΣΒ-ΚΒ, ΣΓΚΓ, ΣΔΚΔ. Έγιναν 2 συγκρίσεις. Η πρώτη μεταξύ ΣΑΚΑ και ΣΒΚΒ (ίδιος φανταστικός ρόλος δέκτη-καθηγητή) και η δεύτερη ΣΓΚΓ ΜΕ ΣΔΚΔ (ίδιος φανταστικός ρόλος δέκτη - σχολ. σύμβουλος.). Οι παρατηρούμενες διαφορές είναι αποτέλεσμα την επενέργειας των μεσολαβητών και μόνο.

4. Φ.Ρ.Π. = φανταστικός ρόλος πορτραίτου.

Ερμηνευτικά Σχόλια

Η ισχυρότητα των μεσολαβητών εξαρτάται από το βαθμό φυσικής τους σύνδεσης με το βασικό μήνυμα του πορτραίτου.

Το ασαφές (ακαθόριστο) αρχικό ερέθισμα καθιστά ισχυρότερη την παρουσία του μεσολαβητή. Αλλά και όταν ακόμα το ερέθισμα έχει σαφήνεια ως προς ορισμένα μόνο χαρακτηριστικά του, είναι δυνατόν οι μεσολαβητές να αποδειχθούν ισχυρότατοι. Αυτό συμβαίνει επειδή ακριβώς ο συνδυασμός ισχυρών και μη ισχυρών χαρακτηριστικών (συνδυασμός συνήθης και διαδεδομένος της αντιληπτικής διαδικασίας-gestalt) αυξάνει την «ασυδοσία» των ερμηνευτικών τάσεων του δέκτη.

Ο πραγματικός ρόλος του Σχολικού Συμβούλου παρουσιάστηκε ως φίλτρο αντίστασης στα αρνητικά μηνύματα. Υποθέτουμε- επειδή το χαρακτηριστικό θα το δούμε να επανέρχεται- ότι οφείλεται στο γεγονός ότι ο Σύμβουλος από τη μια μεριά έχει μεγαλύτερο εύρος εμπειριών περί την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, και από την άλλη - και κυρίως - στο ότι «έχει μάθει» πως είναι δυνατόν να θεωρηθεί αποτυχημένος, εάν δεν επιτύχει στη σχέση του με οποιοδήποτε καθηγητή.

Η προοδευτικότητα είναι ανεκτή και επιθυμητή, αλλά σε κάποια πλαίσια που έχουν προδιαγράψει η εποχή και η κοινωνική κι εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Ένα αρχικό μήνυμα αρνητικό, ή ακριβέστερα, ένα αρχικό μήνυμα ερμηνευμένο αρνητικά από τον δέκτη, διευκολύνει την επενέργεια αρνητικών μεσολαβητών. (Τα δεδομένα δεν φαίνεται να επηρεάζονται από τον φανταστικό ρόλο). Αντιθέτως, μια, κατ' αρχήν, αρνητική αντίληψη δεν επηρεάζεται σημαντικά από θετικούς μεσολαβητές.

Όταν το αρχικό μήνυμα είναι θετικό, τότε η επενέργεια τυχόντος αρνητικού μεσολαβητή φιλτράρεται από το ρόλο (το φανταστικό) και ερμηνεύεται αναλόγως (θετικά ή αρνητικά). Το είδος της ερμηνείας δεν είναι άσχετο με τη στερεοτυπική εικόνα του ρόλου. Επιστημάνθηκε ότι η ζευγική συμπληρωματική σχέση των ρόλων αποτελεί σε τέτοιο βαθμό πραγματικότητα, ώστε να επηρεάζει την αντίληψη και τη στάση των υποκειμένων. Συγκεκριμένα παρατηρήθηκε πως όταν έχουμε ταύτιση πραγματικού και φανταστικού ρόλου στον δέκτη (και, ως ρόλος, βρίσκεται σε συμπληρωματική-ζευγική σχέση με το ερέθισμα), τότε εμφανίζεται αντίσταση στην επίδραση αρνητικών μηνυμάτων. Αυτό αποδεικνύει, άλλη μια φορά, πόσο η αντίληψή μας είναι δεμένη με το ρόλο του υποκειμένου και πόσο εξαρτημένο είναι το Εγώ από το Συ.

3.2. Η επενέργεια των φανταστικών ρόλων στο μήνυμα-ερέθισμα

Για την διερεύνηση του θέματος απομονώθηκαν οι άλλες δύο μεταβλητές (πραγματικός ρόλος, μεσολαβητής)⁵

Παρουσιάστηκαν οι ακόλουθες διαφορές στις εκτιμήσεις των δεκτών:

α. Στο πορτραίτο 2 (χωρίς μεσολαβητές) $C=0.42$ $p<0.025$

Η στάση μετατράπηκε σε «αποδεκτική» (από «επιφυλακτική»), όταν ως ρόλος του πορτραίτου προβλήθηκε εκείνος του σχολικού συμβούλου. Η μετατροπή οφείλεται αποκλειστικά στους εκπαιδευτικούς. Οι σύμβουλοι γίνονται αποδεκτικότεροι όταν ο εικονιζόμενος θεωρείται καθηγητής.

β. Στο πορτραίτο 3 (χωρίς μεσολαβητές, $C=0.46$ $p<0.01$) η στάση μετατράπηκε σε «επιφυλακτική» από «ιδιαιτέρα επιφυλακτική» όταν ως ρόλος του πορτραίτου προβλήθηκε εκείνος του καθηγητή Μ.Ε. Η μετατροπή ομόροπη και για συμβούλους και για καθηγητές, και της αυτής εντάσεως.

γ. Στην παρουσίαση των μηνυμάτων-πορτραίτων με μεσολαβητές δεν παρουσιάστηκαν διαφορές που να εμπίπτουν στο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας, το οποίο προκαθορίστηκε ($p < 0.10$)

5. Παρέμειναν οι διευρυμένες ομάδες, όπως ορίστηκαν προηγουμένως και έγινε η σύγκριση ΣΑΕΑΣΓΕΓ και ΣΒΕΒ ΣΔΕΔ (διαφορά φανταστικών ρόλων δέκτη). Οι προηγούμενες διαφορές είναι αποτέλεσμα της διαφοράς φανταστικών ρόλων).

Ερμηνευτικά Σχόλια

1. Η αποτελεσματικότητα της ταύτισης στο role-playing φάνηκε εξαρτημένη από την σαφήνεια των μηνυμάτων. Στην περίπτωση που υπήρξαν διαφορές οφειλόμενες στον ανωτέρω λόγο παρατηρήθηκε πως στην διαμόρφωση των αντιλήψεων και στάσεων κυριαρχούσε ο πραγματικός πάνω στο φανταστικό ρόλο.
2. Βασικό κριτήριο για την κρίση του δέκτη για το ερέθισμα, διαφαίνεται να είναι η ιδεατή εικόνα των ρόλων (η *imago* του ρόλου) που έχει ο δέκτης.

2.3. Η επενέργεια των πραγματικών ρόλων στο μήνυμα-ερέθισμα

Για να διερευνηθεί η επενέργεια της τρίτης αυτής μεταβλητής, απομονώθηκαν, κατ' ανάλογο με προηγουμένως τρόπο⁶, οι άλλες δύο μεταβλητές (φανταστικός ρόλος, μεσολαβητές).

Παρουσιάστηκαν οι ακόλουθες διαφορές στις εκτιμήσεις των δεκτών :

- A. Στο πορτραίτο 4 (χωρίς μεσολαβητές, $C=0.37$ $p<0.10$) οι σχολικοί σύμβουλοι είναι γενικώς «επιφυλακτικοί», ενώ οι καθηγητές «αποδέχονται» το πορτραίτο.
- B. Στο πορτραίτο 5 (χωρίς μεσολαβητές, $C=0.42$ $p<0.01$) οι σχολικοί σύμβουλοι αντιμετωπίζουν το πορτραίτο με «ιδιαιτέρη επιφύλαξη», ενώ οι καθηγητές το «απορρίπτουν».
- Γ. Στο πορτραίτο 2 (με μεσολαβητές) $C=0.45$ $p<0.01$. Οι σχολικοί σύμβουλοι αντιμετωπίζουν με «επιφύλαξη» το πορτραίτο, ενώ οι καθηγητές με «ιδιαιτέρη επιφύλαξη».
- Δ. Στο πορτραίτο 6 (με μεσολαβητές) $C=0.36$ $p<0.1$ Οι σχολικοί σύμβουλοι αντιμετωπίζουν το πορτραίτο με «επιφύλαξη», ενώ οι εκπαιδευτικοί με «ιδιαιτέρη επιφύλαξη» και σημαντική «απόρριψη».

Συμπερασματικά:

Η διαφορά πραγματικών ρόλων διαφοροποίησε τις κρίσεις των δεκτών σε όλα τα πορτραίτα (γενικά). Οι παρατηρούμενες διαφορές εντοπίζονται κυρίως στη διαβάθμιση της αρνητικής στάσης (επιφύλαξη-ιδιαιτέρη επιφύλαξη-απόρριψη).

Οι σχολικοί σύμβουλοι εμφανίζονται γενικά λιγότερο «ακραίοι» στις εκτιμήσεις, μια και προβάλλουν μετριοπάθεια στο χαρακτηρισμό (είτε θετικό, είτε αρνητικό). Γενικά εμφανίζονται «αποδεκτικότεροι» συγκριτικά με τους καθηγητές.

Από την κατασκευή των υποομάδων (ΣΑΣβ, ΣγΣδ, Εβ, ΕγΕδ) μπορεί να ανιχνευτεί η διαφαινόμενη «*imago*» των ρόλων τόσο των Σχολικών Συμβούλων, όσο και των καθηγητών⁷.

Τα πορτραίτα που παρουσίασαν τα μικρότερα ποσοστά επιφύλαξης ιεραρχούνται όπως φαίνονται στον ακόλουθο πίνακα⁸.

IMAGO για το ρόλο του	ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ				ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΜΕ.			
	6M	6M	4	2M	4	2	6	3
Σχολικού Συμβούλου	6M	6M	4	2M	4	2	6	3
Καθηγητή ΜΕ.	3M	2M	—	—	3M	4	6	

6. Δημιουργήθηκαν διευρυμένες ομάδες Συμβούλων ΣΑΣΓ, ΣΒΣΔ και καθηγητών ΚΑΚΓ και ΚΒΚΔ. Έγιναν δύο συγκρίσεις. Η πρώτη μεταξύ ΣΑΣΦ ΚΑΚΓ (μήνυμα χωρίς μεσολαβητή), όπου η δεύτερη ΣΒΣΔ ΚΒΚΔ (μήνυμα με μεσολαβητή). Οι παρατηρούμενες διαφορές είναι αποτέλεσμα της ενέργειας των πραγματικών ρόλων και μόνο.

7. Οι υποομάδες Α,Β, δίνουν πληροφορίες για την «*imago*» του Σχολικού Συμβούλου υποομάδες και οι Γ, Δ, δίνουν πληροφορίες για την «*imago*» του καθηγητή Μ.Ε. Η κατάταξη στον πίνακα έγινε με συνδυασμό των παραμέτρων θέσεως.

8. Όταν στον αριθμό του πορτραίτου υπάρχει το γράμμα Μ (π.χ. σμ) υπονοείται η παρουσία μεσολαβητή.

Από την μελέτη του πίνακα είναι χαρακτηριστικό:

i) Ότι για τον προσδιορισμό της *imago* του καθηγητή Μ.Ε. υπάρχει σαφώς! μικρότερη ποικιλία πορτραίτων (τόσο από Συμβούλους, όσο και από καθηγητές). Αντίθετα για την *imago* του Συμβούλου υπάρχουν αρκετά πορτραίτα (άρα και προσδοκίες ;). Εκτιμάμε ότι τόσο ο ρόλος του Συμβούλου, ως θεσμός (νέος) αλλά και ως έργο (καθήκοντα), επηρεάζουν τη δημιουργία αυτής της εικόνας.

ii) Υπάρχει διαφοροποίηση της *imago* είτε του Συμβούλου είτε του Καθηγητή στους δύο πληθυσμούς (Σύμβουλοι, Καθηγητές). Έτσι, η *imago*⁹ του Συμβούλου στον Σύμβουλο περιέχει στοιχεία του πορτραίτου 6 (εμπνέει, σεβαστός, φιλοσοφημένος, με ενδιαφέρον και πόνο), του πορτραίτου 3Μ (νεανικός, ιδεαλιστής, ευαίσθητος, τυπικός), του πορτραίτου 4 (διανοούμενος, καλός ακροατής, διαλογικός, προβληματισμένος), και του πορτραίτου 2μ (ορθολογιστής, σύγχρονος, απαιτητικός)¹⁰. Ενώ η *imago* του Συμβούλου στον καθηγητή διαφοροποιείται. Περιέχει στοιχεία του πορτραίτου 4 (άνετος, συζητήσιμος, προβληματισμένος, νεανικός), του πορτραίτου 2 (τυπικός, ακριβής, φιλικός, απαιτητικός), του πορτραίτου 6 (έμπειρος, μορφωμένος, σεβάσμιος) και του πορτραίτου 3 (συγκαταβατικός, άνετος, φιλικός, τυπικός). Η *imago* του Καθηγητή για το Σύμβουλο διαφέρει από εκείνη του Συμβούλου, περιέχει στοιχεία των πορτραίτων 3 και 3μ και του πορτραίτου 2Μ. Στην *imago* του καθηγητή συμφωνούν (ως προς την πρώτη επιλογή) οι Καθηγητές. Προτάσσουν στοιχεία του πορτραίτου 3μ, αλλά τα συνοδεύουν με στοιχεία από τα πορτραίτα 4 και 6.

Ερμηνευτικά Σχόλια

Οι αντιδράσεις του δέκτη, στα ερεθίσματα πορτραίτου, αποδείχθηκαν τελικά εξαρτημένες από το επίπεδο αυτοεκτίμησης (*self-esteem*) και το επίπεδο ψυχολογικής ασφάλειας του δέκτη. Χαρακτηριστικά στο πορτραίτο 3 ο Σύμβουλος φαίνεται ότι μάλλον αισθάνεται απειλούμενος από τα στοιχεία του πορτραίτου, τα οποία προδίδουν μοντερνισμό, κουλτούρα, αμφισβήτηση, νεανικότητα. Η ερμηνευτική άποψη ενισχύεται από το γεγονός ότι οι Σύμβουλοι δεν απορρίπτουν (πράγμα που κάνουν οι Καθηγητές) την εικόνα 5 που στέλνει σαφή μηνύματα ξεπερασμένου, συντηρητικού, προσαρμοσμένου εκπαιδευτικού. Επομένως, ρυθμιστικός παράγοντας φαίνεται ότι είναι η διατάραξη (ή το αντίθετο) της ψυχολογικής ασφάλειας των υποκειμένων, από τα μηνύματα που εκπέμπουν τα ερεθίσματα, σε συνάρτηση πάντα με τον πραγματικό ρόλο κάθε ομάδας.

Μέσα από αυτά αναδύεται εμμέσως ο ρόλος του Καθηγητή ως ρόλος ψυχολογικά ασφαλέστερος από εκείνον του Συμβούλου (θεσμός νέος, βαλλόμενος, υπό αντίθεση), γεγονός που οδηγεί στην εκδήλωση μιας αυξημένης «ριζοσπαστικότητας» στις απαιτήσεις από το ρόλο του συμβούλου.

9. Ως γνωστόν, η "*imago*" αποτελεί όρο της Αναλυτικής Ψυχολογίας του Κ. Yung και δηλώνει την εξιδανικευμένη εικόνα ενός σημαντικού για το παιδί προσώπου που σχηματίστηκε κατά τα πρώιμα (συνήθως) ή τα πρώτα παιδικά χρόνια. Η Ψυχανάλυση υποστηρίζει πως πρόκειται για αρχετυπική εικόνα που παραμένει στο ασυνείδητο του ατόμου επ' αόριστον και ασκεί επιρροή στα κριτήρια και στα ιδανικά του. Το σπουδαιότερο, όμως, νομίζουμε πως είναι να εννοήσουμε την "*imago*" ως «αποκτημένο φαντασιακό σχήμα, ένα στατικό cliché, μέσω του οποίου το υποκείμενο βλέπει τον άλλον». (Βλ. LAPLANCHE ET PONTALIS, *Vocabulaire de la Psychanalyse*, PUF 1971, σ.196). Εδώ, η *imago* των Καθηγητών (ή και των δασκάλων) και των Σχολ. Συμβούλων διαφέρει από τη *social image*, τη, λίγο ή πολύ, στερεοτυπημένη κοινωνική εικόνα ενός ρόλου, επειδή η *imago* αναφέρεται στην προσλαμβανόμενη (μέσα από την ένταξη του υποκειμένου στο διαχρονικό συλλογικό ασυνείδητο) αρχετυπική έννοια-εικόνα του «Καθηγητή» ή του «Σχολ. Συμβούλου» = εκπαιδευτικό ρόλο ανώτερο, αλλά και ασαφή (του «εκδημοκρατισμένου επιθεωρητή»); Αυτή η ασάφεια μπορεί όμως να προκαλεί περισσότερο την έμμεση και κρυφή επιθετικότητα των μαθητών ή και των εκπαιδευτικών που βρίσκονται σε αναγκαστική ζευγική σχέση με τους σχολικούς συμβούλους. Εμείς, χρησιμοποιούμε εδώ τον όρο σε εισαγωγικά διότι πιστεύουμε πως οπωσδήποτε δεν πρόκειται για την κοινωνικά επιδιωκόμενη και καθοριζόμενη *image* του ατόμου, αλλά για μια *imago*, που δεν είναι όμως «αρχετυπική», σε αυστηρή έννοια.

10. Οι χαρακτηρισμοί είναι των ίδιων των δεκτών των μηνυμάτων.

3. Επιλογικά

Η έρευνά μας αυτή ικανοποίησε τις μικρές φιλοδοξίες που είχαμε θέσει από την αρχή, μια και αρκετές από τις υποθέσεις μας τις επιβεβαίωσε. Κυρίαρχο συμπέρασμα φαίνεται ότι μπορεί να θεωρηθεί πως η αντίληψη και η στάση καθενός από τους δύο (Σύμβουλοι - Καθηγητές) είναι «ζευγική-συμπληρωματική». Κι ακόμη πως η σχέση αυτή στα πρώτα στάδια λειτουργίας του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου εμφανίζεται ως «λανθανόντως ανταγωνιστική» και για τους δύο.

Ο ανταγωνισμός αυτός, στους μεν Καθηγητές εκδηλώνεται με σαφέστερη επιθετικότητα (κριτική στάση, εκ του ασφαλούς, αυξημένες προσδοκίες), στους δε Συμβούλους, με σαφέστερη αμυντική διάθεση (προστατευτισμός, σαγήνη, κομπορρισμός).

Η ανισότητα των status Συμβούλου και Καθηγητή είναι φανερή και προκαλεί δυσκολίες επικοινωνίας, ιδιαίτερα στην αντίληψη και τη στάση. Όσο και αν ο Καθηγητής δεν θεωρεί λογικά τον «Σύμβουλο» ως «Επιθεωρητή» κι ακόμη δεν τον θεωρεί-μέχρι στιγμής- ως αξιολογητή, δεν φτάνει παρ' όλα αυτά στο σημείο να τον αισθανθεί «συνάδερφο», εφόσον στο παιχνίδι των ρόλων κυριαρχούν περισσότερο οι διαφορές παρά οι ομοιότητες.

Οι διαφορές αυτές εμφανίζονται και στις συνθετικές εικόνες του ιδανικού συμβούλου και του ιδανικού καθηγητή.

Εφαρμογή των προηγούμενων στη Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική

Σε όλες τις διανθρώπινες σχέσεις, επομένως και στις παιδαγωγικές, υπάρχουν κάποιοι παράγοντες που επηρεάζουν την ασκούμενη πίσση των μηνυμάτων, τα οποία εκπέμπονται κάθε φορά και από τον πομπό και από τον δέκτη. Και η θεματική αυτή θεραπεύεται από την Κοινωνική Ψυχολογία, αλλά και από νεώτερες επιστήμες.

Όπως αντιληφθήκαμε, η παρούσα έρευνα, συζητάει την επίδραση των μεσολαβητών σε συνάρτηση με τους πραγματικούς και φανταστικούς ρόλους τον κάθε συμμετέχοντα (εδώ Καθηγητών της Μ.Ε. και Σχολικών Συμβούλων Μ.Ε). Διερευνήθηκε τι ήταν ισχυρότερο στο παιχνίδι της εκπαιδευτικής διάδρασης: το πρόσωπο, καλύτερα και ακριβέστερα, το απλό «πορτραίτο» του προσώπου, (η εικόνα του σώματος σε μια τυχαία και καθημερινή κοινωνική σκηνή, με τα πάμπολλα σύνθετα μηνύματα που ακτινοβολεί) ή οι σκόπιμες λεζάντες παρεμβάσης και «μεσολαβητές» ανάμεσα στο αρχικό μήνυμα και στο δέκτη; Και στην περίπτωση που επιβεβαιωθεί- όπως και έγινε- πως η σκόπιμη παρεμβολή των μεσολαβητών έχει ισχύ, τότε αξίζει να δούμε σε ποιες περιπτώσεις έχει τη μεγαλύτερη.

Το θέμα μας ενδιαφέρει την εκπαιδευτική πρακτική, αλλά και τη σχεσιοδυναμική παιδαγωγική έρευνα, εφόσον ό,τι προέκυψε (και δεν πρόκειται ακόμη παρά για τις πρώτες ενδείξεις) επιβεβαιώνει το πολύ σύνθετο της επικοινωνίας και, πολύ περισσότερο, της σχέσης. Τονίζουμε το προηγούμενο επειδή, χάρη στην έρευνα, δόθηκε η ευκαιρία να ανιχνεύσουμε κάποιες υπόγειες και ασύνειδες, πιθανώς, τάσεις των ομάδων «Καθηγητών» και «Σχολικών Συμβούλων» που έλαβαν μέρος, οι οποίες διαμόρφωσαν τις στάσεις και συμπεριφορές που συλλέξαμε και καθόρισαν σχεσιοδυναμικά την εξέλιξη των πραγμάτων. Αντιμετωπίσαμε, δηλαδή, τη ρευστή δυναμική- και μη πάντοτε προβλεπόμενη- μιας επικοινωνίας (και συνάμα, σχέσης) που, όμως, υφάινεται από πριν στον αργαλειό των μυστικών, συνήθως, σχέσεων του Εγώ με το «Μη-Εγώ»¹¹.

Προκειμένου να γίνουμε σαφέστεροι σταχυολογούμε μερικά από τα συμπεράσματα της έρευνας, όπως αναφέρθηκαν λίγο πιο πριν, και τα αναδεικνύουμε επειδή ενδιαφέρουν τις εφαρμογές της Σχεσιοδυναμικής Παιδαγωγικής. Παρότι η έρευνα πρέπει να ακολουθηθεί από άλλες έρευνες που θα έχουν ειδικότερους στόχους και πιο ακριβή εργαλεία, πιστεύουμε πως ήδη τα δεδομένα της φωτίζουν αρκετά το τοπίο και, επομένως, τα αποτελέσματά της μπορούν να θρέψουν τον έντονο ήδη προβληματισμό για την πορεία και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης ή επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Ας αναφερθούμε σε μερικά από τα συμπεράσματα:

11. Δεν πρόκειται αντικειμενικά για μη-Εγώ, αλλά για την προβλημένη από το Εγώ υποκειμενική αντίληψη για το μη-Εγώ.

1. (α) Οι μεσολαβητές λειτουργούν γενικά ως ερέθισμα και επηρεάζουν την αντίληψη και στάση του δέκτη.

Είναι, δηλαδή, μια πραγματικότητα που παρεμβαλλόμενη επηρεάζει, κάτω βέβαια, από κάποιους όρους.

(β). Είναι εντονότερη η επίδραση τους στις περιπτώσεις που υπάρχει αντίθεση ανάμεσα στο αρχικό μήνυμα και στο μεσολαβητή ή στις περιπτώσεις ασάφειας του αρχικού μηνύματος.

Στις περιπτώσεις, δηλαδή, που οι διαφορές είναι τέτοιες, ώστε να παρουσιάζεται αντίθεση ανάμεσα στο μήνυμα που απεστάλη με την αρχική εικόνα και στο πορτραίτο του πομπού (και τις εικόνες) που μεσολαβούν, καθώς και στις περιπτώσεις που το αρχικό μήνυμα δεν ήταν π.χ. σαφώς θετικό ή αρνητικό, η επίδραση των μεσολαβητών παρατηρήθηκε να είναι εντονότερη και πιο ικανή να μετακινήσει τις αντιλήψεις και στάσεις.

2. Η ισχυρότητα του αρχικού μηνύματος - του πορτραίτου ή της εικόνας του σώματος.

Είδαμε πως η πίεση των μεσολαβητών τροποποίησε τη στάση των δεκτών, αλλά πως, παρόλα αυτά, παρέμεινε καθοριστική η ισχυρότητα της αρχικής αντίληψης. Βεβαίως, γνωρίζουμε πως «καθαρή» (in ruo) αρχική αντίληψη δεν υπάρχει, εφόσον και σε αυτήν μέσα κρύβεται η αντίληψη και γνώμη του Άλλου, ατομική ή συλλογική, ενεργώς στερεοτυπική ή και λανθάνουσα, η οποία και διαπαιδαγωγεί χάρη στη σχεσιοδυναμική επένεργεια του περιβάλλοντος. Όμως επισημαίνουμε το γεγονός αυτό που έχει σπουδαία κοινωνική και παιδαγωγική σημασία, εφόσον το halo effect αποδεικνύεται και πάλιν πανίσχυρο. Ιδιαίτερα, εντυπωσιάζει το γεγονός πως θετικοί μεσολαβητές αποδείχτηκαν ανίκανοι να μετατρέψουν την αρνητική αρχική αντίληψη σε θετική. Και πως, αντιθέτως, όταν η αρχική αντίληψη είναι θετική τότε η επένεργεια τυχόντος αρνητικού μεσολαβητή φιλτράρεται από το ρόλο (το φανταστικό) και ερμηνεύεται αναλόγως (θετικά ή αρνητικά).

3. Σχετικά με τους ρόλους.

α. Παρατηρήθηκε πως η διαφορά πραγματικών ρόλων διαφοροποίησε τις κρίσεις των δεκτών σε όλα τα πορτραίτα. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι εμφανίζονται λιγότερο ακραίοι και αποδέχονται περισσότερο το διαφορετικό, από τους καθηγητές. Οι αντιδράσεις του δέκτη στα ερεθίσματα πορτραίτου αποδείχτηκαν, τελικά, εξαρτημένες από το επίπεδο αυτοεκτίμησης και από το επίπεδο ψυχολογικής ασφάλειας του δέκτη. Σε ρυθμιστικό παράγοντα αναδείχτηκε η διατάραξη (ή η μη-διατάραξη) των επιπέδων αυτοεκτίμησης και ψυχολογικής ασφάλειας του δέκτη από την εισβολή των μεσολαβητικών μηνυμάτων, (σε συνάρτηση, βέβαια, πάντοτε με τον πραγματικό ρόλο κάθε ατόμου, ενταγμένου σε κάποια ομάδα).

β. Βάζει σε πολλές σκέψεις για την επίδραση της εσωτερικευμένης κοινωνικής ιεράρχησης των ρόλων το γεγονός πως οι Καθηγητές αποδείχτηκαν πιο ευαίσθητοι στην επίδραση των μεσολαβητών από ό,τι οι Σχολικοί Σύμβουλοι.

γ. Επισημάνθηκε ότι η ζευγική συμπληρωματική σχέση των ρόλων αποτελεί σε τέτοιο βαθμό πραγματικότητα ώστε να επηρεάζει την αντίληψη και τη στάση των υποκειμένων. Μάλιστα τότε, στα πρώτα στάδια ζωής του θεσμού των Σχολικών Συμβούλων, φάνηκε πως η σχέση συμβούλων κι εκπαιδευτικών ήταν λανθάνοντως ανταγωνιστική. Ο ανταγωνισμός εκδηλώθηκε διαφορετικά σε ζευγική σχέση ρόλων άνισου status: Στους μεν Καθηγητές ως σαφέστερα επιθετική στάση ή συμπεριφορά στους δε Σχολικούς Συμβούλους ως αρνητική διάθεση...Συμπερασματικά θα λέγαμε πως και, γενικότερα, στις παιδαγωγικές σχέσεις (και στην αντίληψη! για τον εαυτό, όσο και για τον άλλον), η αντίληψη του κάθε παράγοντα (του δάσκαλου και του μαθητή) φαίνεται να λειτουργεί ως ζευγικά προσδιορισμένη.

4. Η προοδευτικότητα στη συμπεριφορά παρουσιάστηκε ανεκτή, αλλά σε κάποια πλαίσια που έχουν προδιαγραφεί από τους ρόλους στη συγκεκριμένη εποχή και στις συγκεκριμένες εκπαιδευτική και κοινωνική πραγματικότητα. Το γεγονός αυτό τονίζει τη σημασία του αισθήματος ασφάλειας που πρέπει να μη διαταράσσεται σε οποιαδήποτε προοδευτική σχεσιακή κίνηση.

Ακροτελείτες συμπερασματικές παρατηρήσεις

Εφόσον έτσι έχουν τα πράγματα και έντονα προβληματιζόμαστε, τίθενται από τις ενδείξεις της παρούσας έρευνας ερωτήματα σχετικά αφενός μεν με την ωφελιμότητα του εκπαιδευτικού έργου και, αφετέρου με την αποτελεσματικότητα στην κατάρτιση, εκπαίδευση και επιμόρφωση των

υποψηφίων και των εν ενεργεία εκπαιδευτικών.

1. Αντιλαμβανόμαστε εναργέστερα πόσο το έργο της Παιδείας είναι έργο διαμόρφωσης προσωπικοτήτων ! (Το εξετασιοκεντρικό και ανταγωνιστικό σημερινό σχολείο.. .κάνει το «καλό» να μας δίνει την εντύπωση πως εκεί ασκείται μόνον έργο γραμματισμού και άρα, εμείς οι εκπαιδευτικοί δεν αγγίζουμε τις προσωπικότητες, θετικά ή αρνητικά. Επομένως ας μην έχουμε τύψεις!..). Εφόσον, λοιπόν, ισχύει η παλαιή αυτή αλήθεια της διαμόρφωσης, η έρευνα δείχνει πόσο το έργο μας είναι «αμφίστομος μάχαιρα» και πως υπάρχει μέγιστος κίνδυνος καταστροφικής επίδρασης στην προσωπικότητα του εκπαιδευόμενου.

2. Αντιλαμβανόμαστε πως αν ένα είδος εκπαίδευσης εκπαιδευτικών είναι αναγκαίο, αυτό είναι εκείνο που επηρεάζει θετικά την όλη προσωπικότητα, που μεταβάλλει τις στάσεις και συμπεριφορές. Αυτό, νομίζουμε, πως πρέπει να αποτελέσει τη σκοποθεσία της ψυχοπαιδαγωγικής, ιδιαίτερα, κατάρτισης ή εκπαίδευσης εκπαιδευτικών. Αλλιώς, μάταιος ο κόπος και οι δαπάνες.

Η προτεινόμενη αλλαγή πλεύσης στην πολιτική εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, ασφαλώς δεν είναι καθόλου εύκολη. Οι στάσεις έχουν ριζώσει, οι συμπεριφορές έχουν παγιωθεί με τα χρόνια, αλλά και υπακούουν στους «άγραφους» κανόνες των ρόλων. Άρα απαιτείται ειδικός σχεδιασμός και προγραμματισμός, ο οποίος πολύ λίγη- αν όχι καμιά- σχέση έχει με τη διδασκαλία, που...σήμερα, αποτελεί την κυρίαρχη μέθοδο εκπαιδευτικής εργασίας.

Ερώτημα: Πώς θα αποφύγουμε την χειριστική παρέμβαση (με τους τόσους κινδύνους αλλοτρίωσης) κατά την εκπαιδευτική εργασία και με εκπαιδευτικούς; Υπάρχει άλλη διέξοδος από τον προσωποκεντρικό προσανατολισμό της εκπαίδευσης, από την εγκαθίδρυση δηλαδή μιας εκπαίδευσης που θα βρίσκεται σε δυναμική μορφωτική σχέση με τον εκπαιδευόμενο ως πρόσωπο;

Επιθυμητές αλλαγές στις στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών

ΤΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΠΟΥ ΔΟΘΗΚΑΝ ΚΑΤΑ ΡΟΛΟΥΣ

Ομάδες Α' & Β'

Τα πρόσωπα που εικονίζονται έχουν ορισθεί σχολικοί σύμβουλοι στην περιφέρεια όπου σεις υπηρετείται ως εκπαιδευτικός. Αύριο θα σας επισκεφθούν στο σχολείο σας.

Τι θα πρέπει να προσέξετε στο διάλογο με καθένα από αυτά, τι θα πρέπει να κάνετε (ή να μην κάνετε) ώστε να επιτύχει η επικοινωνία σας μαζί τους και να μείνουν ευχαριστημένοι;»

Γράψτε την απάντησή σας στο περιθώριο που έχει τον αριθμό της αντίστοιχης εικόνας.

Ομάδες Γ' & Δ1

«Των εκπαιδευτικών, που την εικόνα τους θα δείτε στο video, έχετε ορισθεί Σχολικός Σύμβουλος. Αύριο θα τους επισκεφθείτε στο σχολείο τους. Τι θα πρέπει να προσέξετε στο διάλογο με καθένα από αυτούς, τι θα πρέπει να κάνετε (ή να μην κάνετε), ώστε να επιτύχει η επικοινωνία σας και να μείνει ευχαριστημένος (νη);»

Γράψτε την απάντησή σας στο περιθώριο που έχει τον αριθμό της αντίστοιχης εικόνας.

Αλ. Κοσμόπουλος - Ν. Παίξης

ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΕΚΤΑΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΣΕ ΣΧΕΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ - ΓΟΝΙΩΝ

Α1: Είσοθε εκπαιδευτικός

Τα πορτραίτα ανήκουν σε γονείς μαθητών σας και μεθαύριο πρόκειται να σας επισκεφθούν στο σχολείο για να πληροφορηθούν τη γνώμη σας για τα παιδιά τους.

Όπως βλέπετε προσπάθησα να σας δώσω κάποιες εικονογραφημένες πληροφορίες για καθένα από αυτά τα πορτραίτα ώστε να εξυπηρετήσω το σκοπό σας.

Τι θα πρέπει να προσέξετε στο διάλογο μαζί τους, τι θα πρέπει να κάνετε (ή να μην κάνετε), ώστε να επιτύχει η επικοινωνία σας μαζί τους και να μείνουν ευχαριστημένοι;

Β1: Είσοθε γονιός

Τα πορτραίτα ανήκουν σε δασκάλους των παιδιών σας που μεθαύριο πρόκειται να επισκεφθείτε στο

σχολείο για να πληροφορηθείτε τη γνώμη τους για τα παιδιά σας.

Όπως βλέπετε προσπάθησα να σας δώσω κάποιες εικονογραφημένες πληροφορίες για καθένα από αυτά τα πορτραίτα ώστε να εξυπηρετήσω το σκοπό σας.

Τι θα πρέπει να προσέξετε στο διάλογο μαζί τους, τι θα πρέπει να κάνετε (ή να μην κάνετε), ώστε να επιτύχει η επικοινωνία σας μαζί τους και να μείνουν ευχαριστημένοι;

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Argyle, M. (1972). *The Psychology of Interpersonal Behaviour*. Penguin Books.

Γεώργας, Δημ., (1991). *Κοινωνική Ψυχολογία, Τομ..Α,Β.,Αθήνα.*

Hargreaves, D.H., (1972). *Interpersonal Relations and Education*. Routledge and Kegan Paul, London.

Κοσμόπουλος, Αλέξανδρος (1995) *Σχαιοδυναμική Παιδαγωγική του Προσώπου*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα.

Fiske, S.T. & Taylor, S.E. (1991). *Social Cognition (sec. edit.)*. MacGraw Hill.

ABSTRACT

"Purposeful Changes in Attitudes and Perceptions of Teachers"

In their article, Dr. Alex. Cosmopoulos, Professor of Relational Dynamics Pedagogy at the University of Patras, Greece, and N. Paizis, mathematician and collaborator of the same Laboratory, present their experimental study concerning the change of perception and attitudes of Secondary Education Teachers and School Advisors* in Greece. The sample consisted of 40 school advisors and 72 teachers of Secondary Education.

The study used two different groups of visual messages: the first group consisted of simple pictures of different types of persons (portraits), and was presented to participants either as School Advisors or Teachers; the second group of visual images consisted of elaborate pictures with purposeful and suggestive messages (mediators) that followed the portraits in order to alter or strengthen participants' perception and attitude towards them. All messages were displayed to the aforementioned groups of teachers and school advisors in two conditions: In the first condition, participants exercised their real-life role (that of a teacher or school advisor accordingly). In the second condition, and for the purposes of the experiment, participants were required to swap their own perception of their role with an imaginative one as well as the perception of the role of portraits presented.

The provoked changes in perception and attitudes of the sample towards the portraits were studied in the study, especially those concerning the self and the other, in comparison with the real-life and the imaginative roles of the participants. The interesting finding was the persistence of participants' initial attitudes and perceptions, and the difficulty for interference from the intentional mediation in the cases where the necessary conditions were missed. Furthermore, the real roles of the participants functioned as filters, with the roles of inferior and more dependent status being more vulnerable to the influence of the intentional mediators. The interesting conclusion is that participants' (advisors' and teachers') attitudes (as well as the relevant perceptions) were influenced by the coupling of their status and by the fact that their relationship was indirectly antagonistic.

A.V. Kosmopoulos - N. Paizis

* The role of the School Advisor is to guide and support the teachers in the practice role, but their status is superior to that of the teachers

Η ΕΠΟΧΗ ΜΑΣ ΚΑΙ ΤΟ ΚΙΝΗΜΑ ΤΗΣ ΝΕΑΣ ΓΕΝΙΑΣ *

Αλέξανδρος Κοσμόπουλος ΑΠΟΠΕΙΡΑ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΤΗΣ ΝΕΑΣ ΓΕΝΙΑΣ

Ψυχολογική κατανόηση

Νέα γενιά σημαίνει αντίθεση προς την προηγούμενη, προς την υπάρχουσα προς την παλιά. Πρέπει πρώτα-πρώτα να συμφωνήσουμε, πως στη φύση του νέου ανθρώπου είναι ο ιδανισμός, ο ενθουσιασμός και η αντίδραση προς το παραδεδιγμένο. Η αντίδραση αυτή επιτρέπει στο νεαρό άτομο να νιώσει ότι υπάρχει αυτόνομα, ότι αποτελεί επιτέλους ίδια ύπαρξη που μπορεί να επιζήσει και να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες της ζωής πετώντας με τα δικά της φτερά. Δεν είναι, δυστυχώς δυνατόν να προχωρήσει προς την ωριμότητα χωρίς αυτή την αντίδραση προς εμάς τους μεγαλύτερους, γονείς, εκπαιδευτικούς και άλλους. Δεν πρέπει να μας φοβίζει και, πολλώ μάλλον, δεν πρέπει να μη διακρίνουμε αυτή τους την τάση για αυτούπαρξη πίσω από οποιαδήποτε παράδοξη ή δυσάρεστη για μας συμπεριφορά των παιδιών μας.

Οι γονείς που αντιδρούν, δεν αποδέχονται το φυσιολογικό αυτό χάσμα ανάμεσα στις μεγαλύτερες και μικρότερες γενιές. Η πίκρα των γονιών, αν εμφανιστεί κατά την αντιμετώπιση αυτής της καταστάσεως, μπορεί, στις περισσότερες περιπτώσεις, να δείξει πως κάτι δεν πάει σωστά όσον αφορά τις σχέσεις με τα παιδιά τους. Όσον αφορά την ευθύνη των μεγάλων (γιατί δεν ευθύνονται μονόπλευρα αυτοί), η διακοπή της επικοινωνίας μπορεί να δηλώνει πως ή οι ίδιοι δεν μπορούν να εμφανιστούν ως υποδείγματα γονέων ή δεν ξέρουν να διαλέγονται και να'ναι ευκίνητοι στο χώρο και στο χρόνο που ζουν τα παιδιά τους. Κινούνται στο σήμερα αλλά λατρεύουν τη δική τους Belle-Epoque. Μπορεί ακόμη να υπάρχουν προβλήματα στην ψυχολογική δομή και στην εν γένει προσωπικότητα τους και γι' αυτό θα έπρεπε να βοηθηθούν, το συντομότερο, από ειδικούς για να τα αντιμετωπίσουν.

Υπάρχουν τύποι γονέων, που πράγματι παρουσιάζουν τέτοια προβλήματα. Ιδίως τύποι μητέρων. Στις περισσότερες δηλαδή περιπτώσεις οι γονείς είναι εκείνοι που δεν πέτυχαν στις διαδικασίες ωρίμασης, δεν κατάφεραν το δικό τους ψυχολογικό αποθλασμό και γι' αυτό δεν επέτρεψαν τον αποθλασμό των παιδιών τους.

Από τη μια, λοιπόν, μεριά η ορμή των νέων και η λαχτάρα τους για ζωή, για δράση, από την άλλη η λανθασμένη αντιμετώπιση αυτής της ορμής εκ μέρους των γονέων, βαθαίνουν το χάσμα.

Κοινωνιολογική κατανόηση

Αλλά το πρόβλημα της σημερινής γενιάς είναι μεγαλύτερο και βαθύτερο και δεν μπορεί να εξηγηθεί μόνο με τη βοήθεια της Ψυχολογίας του Αναπτυσσόμενου Ανθρώπου. Δεν πρόκειται για το χάσμα των γενεών, όπως λανθασμένα επιμένουν μερικοί να νομίζουν, αλλά για μια επανάσταση της νέας γενιάς κατά του «κατεστημένου». Πρόκειται για μια παγκόσμια αμφισβήτηση του υπάρχοντος πολιτισμού, αμφισβήτηση που απαιτεί μια κοινωνιολογική ενημέρωση, για να μπορεί να κατανοηθεί στις λεπτομέρειές της. Διότι, όπως έλεγε κάποτε ο Πρόεδρος Πομπιντού, το κίνημα της νέας γενιάς μαρτυρεί την κρίση του Πολιτισμού.

Η κοινωνιολογική δομή θα φανεί σαφέστερα, εάν ρίξουμε μια ματιά, μια μικρή ματιά και σύντομη, στην ιστορία της φοιτητικής εξέγερσης.

Αρχίζει το Νοέμβριο του '67 και έχει, χάρη στους ηγέτες της, συνδεθεί με την Αμερική. Πολλοί από αυτούς που κατηύθυναν τα κινήματα στην Ευρώπη ήλθαν από την Αμερική ή συνδέθηκαν με την Αμερική. Άλλωστε ως ληξιαρχική πράξη του παγκοσμίου φοιτητικού κινήματος πρέπει να θεωρηθεί η εξέγερση στο Μπέρκλεϊ στα 1963. Σε λίγο, στα 1966, εμφανίζεται για πρώτη φορά το κίνημα χίππου

* Το βασικότερο τμήμα αυτής της μελέτης δημοσιεύτηκε αυτοτελώς στα 1972 με τίτλο: «Η Νέα. Γενιά, κίνδυνος ή ελπίδα?».

και το «Flower Power». Είναι εντυπωσιακό πως από την εμφάνιση του, το κίνημα της νεανικής αμφισβήτησης εμφανίζει δύο πόλους: Από τη μια ο υπαρξιακός με το σύνθημα “to Paradise now” («Τώρα στον παράδεισο») και από την άλλη ο στρατευμένος πόλος. Η νεολαία μέσα από τις αντιθέσεις της τονίζει την ανάγκη της καθολικής αλλαγής, που θα σώσει τον άνθρωπο. Η μία βλέπει τις ατομικές λύσεις, η άλλη τις συλλογικές. Όποιο σύνθημα αγνόησε μία από τις δύο, απέτυχε.

Το Νοέμβριο του '67, στη λεωφόρο Saint-Michel του Παρισιού, δύο χιλιάδες φοιτητές διαμαρτύρονται κατά του υπερπληθυσμού και των περιορισμών στο Πανεπιστήμιο. Το καλοκαίρι του ίδιου χρόνου είχε προηγηθεί μπροστά στην Όπερα του Βερολίνου μια διαδήλωση κατά του σάχη της Περσίας, για τους πολιτικούς κρατούμενους στη χώρα του. Σκοτώνεται τότε ένας φοιτητής.

Το Πάσχα, όμως, του '68 πυροβολείται και τραυματίζεται ο Ντούτσκε¹ και έτσι κορυφώνεται η αναταραχή. Στη Φραγκφούρτη οι φοιτητές καταλαμβάνουν το Πανεπιστήμιο του Goethe και το μετονομάζουν σε Πανεπιστήμιο Karl Marx. Στο Βερολίνο μετονομάζουν το Πολυτεχνείο σε Ινστιτούτο Λούξεμπουργκ. Δημοσιεύονται έκτακτοι νόμοι. Οι διανοούμενοι και οι εργαζόμενοι δείχνουν απάθεια και εχθρότητα απέναντι στις φοιτητικές ακρότητες. Παρ' όλα αυτά πραγματοποιήθηκαν μερικές αλλαγές στην εκπαίδευση.

Στη Γαλλία το κίνημα του Μαρτίου του '68 ξεκίνησε από τη Ναντέρ. Στο προάστιο Ναντέρ στεγάζεται ένα από τα νέα Πανεπιστήμια του Παρισιού. Εκεί έχει διαίτερα αναπτυχθεί μια Σχολή Κοινωνιολογίας.

Μια λοιπόν μικρή ομάδα φοιτητών διαμαρτυρήθηκε, γιατί της απαγορεύτηκε η είσοδος σ' ένα υπνωτήριο. Οι “Enrages”, οι «λυσσασμένοι», άρχισαν να κυκλοφορούν προκηρύξεις. Στις 22 Μαρτίου καταλαμβάνουν το Πανεπιστήμιο στις αίθουσες του κυκλοφορούν τροτσκιστές. Ο Γερμανογάλλος ηγέτης των «λυσσασμένων» Κον-Μπεντίτ φθάνει στη Σορβόνη επικεφαλής μιας στρατιάς φοιτητών και καταλαμβάνει τις αίθουσες στις αρχές Μαΐου. Διαδηλώσεις, συγκρούσεις, οδοφράγματα. Επέρχεται εθνική κρίση στη Γαλλία και παντού βλέπεις παράδοξα, ασυνήθιστα τουλάχιστον συνθήματα, όπως: « Όσο πιο πολύ κάνω έρωτα, τόσο πιο πολύ επιθυμώ να κάνω επανάσταση. Όσο πιο πολύ κάνω επανάσταση, τόσο πιο πολύ θέλω να κάνω έρωτα». «Απαγορεύεται να απαγορεύεις». «Το να καπνίζεις, σημαίνει να γίνεσαι συνένοχος της κοινωνίας της καταναλώσεως», «θεωρήστε τις αδυναμίες σας ως πραγματικότητα» και λοιπά.

Επί ένα σχεδόν μήνα οι επαναστατημένοι φοιτητές φαίνονται να κρατούν στα χέρια τους το μέλλον της Γαλλίας. Μέσα στα Πανεπιστήμια έκαναν επιτροπές από καθηγητές και φοιτητές, για να ετοιμάσουν τις μεταρρυθμίσεις. Στη συνέχεια οι εργάτες κατελάμβαναν τα εργοστάσια... Αλλά τα γεγονότα τερμάτισαν οι εκλογές. Οι Γάλλοι, φοβισμένοι, έδωσαν συντριπτική πλειοψηφία στον Ντε Γκωλ.

Άρχισε σειρά μεταρρυθμίσεων στην Παιδεία. Εισάγεται για πρώτη φορά από τον ίδιο τον Ντε Γκωλ η αρχή της συμμετοχής. Οι φοιτητές δεν έμειναν ικανοποιημένοι από τη χειρονομία και τη θεώρησαν ύποπτη. Ειρωνευόμενοι την πολιτική αυτή, έλεγαν: «Συμμετέχω, συμμετέχεις, συμμετέχει, συμμετέχουμε, συμμετέχετε, επωφελούνται!»

Το Καλοκαίρι του '68 γίνεται απεργία στη Ζυρίχη. Στο Βελιγράδι φοιτητές καταλαμβάνουν ολόκληρο προάστιο, ζητώντας τη δημοκρατικοποίηση του κομμουνιστικού κόμματος. Στη Μαδρίτη 10 χιλιάδες φοιτητές μπαίνουν στις αίθουσες διδασκαλίας και υψώνουν σημαία επαναστάσεως.

Τα λίγα αυτά από την πρόσφατη ιστορία του νεανικού κινήματος, του κινήματος εκείνου που δεν είναι η αρχή, αλλά το αποτέλεσμα αυτής της παγκόσμιας κρίσης του πολιτισμού, ίσως φοβίζονται μερικούς από εμάς. Ίσως πάλι υπάρχουν άνθρωποι οι οποίοι λένε ότι τα αίτια της αναστάτωσης είναι μονάχα πολιτικά.

Οι κυβερνήσεις όλων των κρατών εκείνων, όπου εδραιώθηκε και αναπτύχθηκε το φοιτητικό κίνημα, έκαναν επιστημονικές μελέτες, για να βρουν τα αίτια. Μελέτες που έγιναν με έρευνες αντικειμενικότητας, χωρίς φανατισμούς. Να το συμπέρασμα μερικών από αυτές, που έγιναν πάντοτε για το ίδιο θέμα, με την ευκαιρία δεδομένων επαναστατικών κινήματων.

Η επίσημη έκθεση της Επιτροπής που συγκρότησε ο Πρόεδρος Νίξον, για να μελετήσει τις αιτίες

1. Πέθανε από ατύχημα τα Χριστούγεννα του 79 στη Δανία.

που ξεσήκωσαν του νέους στα Αμερικανικά Πανεπιστήμια, έδωσε την εξής απάντηση: «Η Επιτροπή απορρίπτει τις κατηγορίες ότι οι δήθεν ταραχές προκλήθηκαν από υπονομευτές προπαγανδιστές νέους και ξένους πράκτορες. Οι βασικές αιτίες για την εξέγερση στα Πανεπιστήμια θα πρέπει να μελετηθούν με μεγάλη προσοχή, γιατί είναι πολύπλοκες και συνδεδεμένες βαθύτατα με βασικά κοινωνικά και φιλοσοφικά κινήματα... Σημασία έχει να ερευνήσουμε τα βαθύτερα αίτια της ανωμαλίας και να δείξουμε περισσότερη κατανόηση, για να μπορέσουμε να περιορίσουμε τα επεισόδια και να ελαττώσουμε την έντονη διαφορά που υπάρχει ανάμεσα στις νέες αντιλήψεις της νεολαίας και στην πατροπαράδοτη αντίληψη της αμερικανικής κοινωνίας». Και η Επιτροπή προσθέτει: «Ο Πρόεδρος των Η.Π.Α. θα πρέπει να διακηρύξει, ότι η κυβέρνηση του είναι αποφασισμένη να επιβάλει την κοινωνική δικαιοσύνη. Και ο ίδιος, όσον και τα κυβερνητικά όργανα, πρέπει ν' αποφεύγουν δηλώσεις που δίνουν αφορμή σε σκληρά αντίμετρα, θα πρέπει ακόμη στα Πανεπιστήμια να μιλούν ελεύθερα τα άτομα που έχουν διαφορετικές αντιλήψεις και μόνον να ληφθούν μέτρα, ενάντια σ' εκείνους που καταφεύγουν στη βία». Και το συμπέρασμα:

«Τα αίτια πρέπει να αναζητηθούν στον πόλεμο της Ινδοκίνας, στην κοινωνική αδικία που υπάρχει στη χώρα, στις ελλείψεις που παρουσιάζουν τα σημερινά Πανεπιστήμια».

Η Επιτροπή Κέννεντυ είχε εκφραστεί, μέσω εκπροσώπου της, ως εξής για τα ίδια θέματα: «Πιστεύω ακράδαντα ότι χρειάζονται βασικές αλλαγές στη διάρθρωση και στην ιδεολογία της αμερικανικής κοινωνίας. Αυτό ζητούν οι ριζοσπαστικές δυνάμεις στη χώρα μας. Δεν είναι αρκετά τα συνθήματα και η βία. Πρόκειται για την επιθυμία που υπάρχει για μια κοινωνική θεμελιακή αλλαγή στις σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων, στις θυσίες τους και το μηχανισμό του πολιτισμού τους. Ας ρίξουμε μια ματιά στο κεντρικό πρόβλημα της κοινωνίας που διαμορφώνεται κιόλας. Το κεντρικό πρόβλημα είναι ότι αυξάνουν οι περιορισμοί της ανθρώπινης ελευθερίας».

Και η Επιτροπή Αϊζενχάουερ. Είναι τα λόγια εκείνα που απηύθυνε ο στρατηγός στον αποχαιρετιστήριο λόγο του, το Γενάρη του 1961, όταν παρέδινε την εξουσία στον Τζων Κέννεντυ:

«Υπάρχει κάτι καινούργιο στο αμερικανικό στερέωμα -έλεγε ο στρατηγός-και αυτό είναι η παρουσία του τεράστιου στρατιωτικού κατεστημένου, όπως και μιας μεγάλης βιομηχανίας εξοπλισμών.

»Η επιρροή του, η οικονομική, πολιτική, ακόμα και πνευματική, εξαπλώνεται σε κάθε πόλη, στην έδρα κάθε τοπικής κυβέρνησης των Πολιτειών, σε κάθε γραφείο της ομοσπονδιακής κυβέρνησης. Νιώθουμε την επιτακτική ανάγκη αυτής της ανάπτυξης, όμως οφείλουμε να μην αγνοήσουμε τις σοβαρές επιπλοκές. Οι εργασίες μας, οι πηγές μας και η ύπαρξη μας ακόμη διακυβεύονται, όπως επίσης διακυβεύεται η διάρκεια της κοινωνίας μας. Στα κυβερνητικά συμβούλια πρέπει να προσέξουμε την αδικαιολόγητη επιρροή που έχει το βιομηχανικό-στρατιωτικό σύμπλεγμα, είτε το επιδιώκει είτε όχι. Η πιθανότητα μιας καταστρεπτικής μεταβίβασης της εξουσίας σ' αυτό υπάρχει και θα παραμείνει. Δεν μπορούμε ν' αφήσουμε το βάρος αυτού του συνδυασμού να βάζει σε κίνδυνο τις ελευθερίες μας και τους δημοκρατικούς θεσμούς μας»².

Και από τις τρεις αυτές έρευνες Προέδρων της μεγάλης χώρας των Η.Π.Α. και από τα λόγια του Προέδρου της Γαλλικής Δημοκρατίας που προαναφέραμε, ανθρώπου όχι τυχαίου κατά την παιδεία, φθάνουμε στη βασική μας σκέψη ότι δηλαδή δεν πρόκειται για μια κρίση της νέας γενιάς, αλλά για κρίση του σύγχρονου πολιτισμού, της σύγχρονης εποχής μέσα στην οποία γεννήθηκαν, ζουν και αναπτύσσονται και αντιδρούν οι νέοι άνθρωποι.

Δεν είναι η νέα γενιά που είναι χαλασμένη. Είναι ο κόσμος που την ανατρέφει διαφορετικός και, αν θέλετε, χαλασμένος. Το νεανικό κίνημα διακρίνεται από τις αντιδραστικές ενέργειες των νέων κατά τους προηγούμενους αιώνες, διότι ακριβώς αποτελεί παγκόσμιο κίνημα όλων των νέων, που δεν εννοούν πια να μείνουν στο περιθώριο της ζωής και της ιστορίας και θεωρούν καθήκον τους να συμμετάσχουν ενεργά στη διαμόρφωση του κόσμου. Έτσι οργανώθηκαν και αποτέλεσαν μια νέα τάξη, την «τάξη των νέων». Φαίνονται κλεισμένοι στον εαυτό τους, απελπισμένοι χωρίς να περιμένουν βοήθεια ή υπόδειξη ούτε από θεούς ούτε από ανθρώπους.

Προσπαθούν μόνοι τους να βρουν την αλήθεια, γιατί είναι απογοητευμένοι. Αυτή η προσπάθεια, η πεισματική και μοναχική, ευνόητο είναι ότι μπορεί να οδηγήσει τη Νέα Γενιά σε λανθασμένα

2. Αποσπάσματα από το βιβλίο της Ρόζας Ιμβριώτη *Το κατηγορώ της νεολαίας, Παιδαγωγική, Αθήνα 1972*, και από τις σελ. 29, 77, 143 αντίστοιχα.

συμπεράσματα.

Είναι ένα κίνημα που ξεκίνησε από πολλές αιτίες, με κοινωνιολογικό, κυρίως, και πολιτικό υπόστρωμα, ένα κίνημα που κύριο χαρακτηριστικό του, όπως είπαμε, έχει την ταξική παγκόσμια συσπείρωση των νέων, σε σημείο που αποτέλεσε μια νέα τάξη, την τάξη των νέων³. Έτσι δημιουργήθηκε ένας ολόκληρος πολιτισμός (Youth Culture) με δικές του αξίες, θέσεις, σύμβολα, μέσα κτλ. Η συσπείρωση αυτή επιδιώκει όχι το στοχασμό πλέον ή τη γνώση, αλλά κυρίως τη δράση προκειμένου να κάνουν έργο τις απόψεις τους, που με βεβαιότητα κηρύττουν.

Ιδανικό τους φαίνεται να είναι να σωθεί ο άνθρωπος και γι' αυτό αντιδρούν στον υπάρχοντα κόσμο, στην εποχή αυτή. Αλλά ποια είναι αυτή η εποχή;

Όσοι κατακρίνουν τους σημερινούς νέους δεν υποψιάζονται πως ουσιαστικά καταδικάζουν τη δική τους εποχή που γέννησε τους νέους αυτούς. Είναι ο φυσικός της καρπός και αυτό θα το δούμε, όταν από τη στιγμή αυτή αρχίσουμε την εξέταση των κυρίων χαρακτηριστικών της εποχής μας.

Η ΕΠΟΧΗ ΜΑΣ

Η εποχή μας είναι εποχή γνώσης. Είναι η «έκρηξη της γνώσης», ένα από τα βασικότερα χαρακτηριστικά του νέου κόσμου. Η επιστημονική επανάσταση, που συντελέστηκε βασικά στον αιώνα μας, γέννησε, άμεσα ή έμμεσα δεν έχει σημασία, και τις τεχνικές και ιδεολογικές αναστατώσεις και τη φρίκη των πολέμων και την επικοινωνία των ανθρώπων και την καταναλωτική κοινωνία, που σφράγισαν τους καιρούς μας.

Ίσως η πιο περιληπτική και περιεκτική εξήγηση του ανθρώπινου δράματος, ιδιαίτερα στην εποχή μας, και μαζί του νεανικού προβλήματος θα μπορούσε ν' αναζητηθεί στους γνωστούς στίχους της Γενέσεως: «Και ένετείλατο Κύριος ό Θεός τφ Αδάμ λέγων· από παντός ξύλου των εν τω Παραδείσω βρώσει φαγή, από δέ τού ξύλου του γιγνώσκειν καλόν και πονηρόν, ού φάγεσθε άπ' αυτού· ή δ' αν ημέρα φάγητε άπ' αυτού, θανάτω άποθανείσθε»⁴.

«Και έδωκεν τω άνδρί αυτής και έφαγον, και διηνοίχθησαν οί οφθαλμοί των δύο, και έγνωσαν!...»⁵. Αλλά η ανάπτυξη της γνώσης του ανθρώπου, είναι η μήτρα του σύγχρονου πολιτιστικού φαινομένου. Πλην όμως, η γνώση αυτή που ελευθέρωσε και έδωσε νόημα στη ζωή, δημιούργησε και πολλά προβλήματα. Χώρισε την ανθρωπότητα σε δύο μεγάλες περιόδους.

Ίσως ο 20ός αιώνας φανεί στις μελλοντικές γενιές οριακός, γιατί διακρίνει την περίοδο του μύθου και της προσυνειδησίας του ανθρώπινου γένους, απ' αυτήν που έχει ήδη χαράξει: την περίοδο της ανθρώπινης αυτοσυνειδησίας.

Είναι κοινός τόπος να θυμίσουμε πόσο η κατάκτηση της γνώσης από τον άνθρωπο άλλαξε τη ζωή του και την έκανε πιο ανθρώπινη και νοηματική. Συγχρόνως όμως έδωσε σ' αυτό το μεταφυσικό ον την ψευδαίσθηση πως μπορεί να ερευνηθεί επιστημονικά και ν' αναλυθεί εργαστηριακά. Με άλλα λόγια, η γνώση, εκείνη κυρίως που έγινε τεχνική ικανότητα, τον έγδυσε από το μυστήριο και από τότε προσπαθεί να θρέψει τις αρχέγονες μυστικιστικές του τάσεις μ' ένα είδος σύγχρονης «λογικής». Έτσι ο άνθρωπος νιώθει ασφυξία, πεθαίνει. Βέβαια δεν έχουν όλοι το αίσθημα τούτο της πνευματικής πνιγμονής. Το νιώθουν ιδιαίτερα εκείνοι που έχουν ακόμη τις κεραίες της ψυχής τους υψωμένες και ευαίσθητες, και δη οι νέοι.

Η γνώση, λοιπόν, γέννησε την τεχνική. Κι οι δύο μαζί ζύμωσαν την εποχή μας. Την εποχή που ανέθρεψε την επαναστατημένη γενιά. Και ας δούμε μερικές απ' τις πιο κυρίαρχες όψεις της.

Το ποσοστό των αναλφάβητων σ' όλο τον κόσμο συνέχεια πέφτει. Και σ' όλες τις αναπτυγμένες χώρες έχουμε αύξηση του αριθμού των σπουδαστών. Η μόρφωση των νέων αυξάνεται και σε πλάτος και σε ύψος, σ' όλες σχεδόν τις χώρες. Στη Γαλλία μόνο στη δεκαετία του 1958-1968 έχουμε αύξηση 24%. Στις Ηνωμένες Πολιτείες σπουδάζουν 7 εκατομμύρια.

3. Χρησιμοποιούμε τον όρο «τάξη» για να δείξουμε την εξ ορισμού σχεδόν αντιπαλότητα των νέων προς καθετί μη νεανικό (ή τουλάχιστον μη παραδεκτό από αυτούς) και τη μαζική προσπάθειά τους για επιβολή των θέσεών τους. Η εναντίωση των νέων προς καθετί που δεν είναι της «γενιάς τους» συνοδεύεται, βέβαια, από το φαινόμενο της μεταξύ τους *apriori* εκχειρίσας.

4. Γένεσ. β', 16-17.

5. Γένεσ. γ', 6-7.

Εάν μάλιστα ληφθεί υπ' όψη και μια ανανέωση του πληθυσμού που παρατηρείται με σημαντικό σε αναλογίες νεανικό αίμα, τότε καταλαβαίνουμε την επίδραση του φαινομένου στη μεταβολή της ισορροπίας των γενεών. Το 1968 που έγινε το κίνημα στη Γαλλία, τα 32,5% των ανθρώπων ήταν μικρότεροι των 20 ετών!

Τα πολιτισμένα κράτη ένωσαν την αξία των επενδύσεων στην εκπαίδευση και διαθέτουν σημαντικό μέρος του προϋπολογισμού τους για την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών. Στις Ηνωμένες Πολιτείες το 7% του προϋπολογισμού, στη Σουηδία το 7,4%, Γαλλία 4,8%, Αγγλία 4,2%, Τουρκία 3,2%, Ελλάδα 2,4%⁶. Στις Η.Π.Α. σπουδάζει το 43% των νέων, στη Σοβιετική Ένωση το 21%, στην Ευρώπη το 7-15%.

Οι λίγοι αυτοί αριθμοί, είναι ικανοί να μας δείξουν τη διαφορά της εποχής μας από τις προηγούμενες. Ήταν ετοιμασμένη η ανθρωπότητα να δεχθεί στα σπλάχνα της το βουητό τόσων μορφωμένων παιδιών; Πώς είναι δυνατόν να αποφύγουν τη σύγκρουση μαζί τους οι γονείς των παιδιών αυτών, τη στιγμή που οι περισσότεροι διαθέτουν πολύ κατώτερη μόρφωση από τα παιδιά τους; Αφού εμείς ανοίξαμε τους κρουσούς της γνώσης και ποτίσαμε μ' αυτή τα παιδιά μας, γιατί ξαφνιαζόμαστε για την αλλαγή τους, για την ωριμότητα της κρίσης τους; γιατί διαμαρτυρόμαστε για τα λιθαράκια που πετούν στα λιμνάζοντα από την αγραμματοσύνη μας νερά; Θα μπορούσαμε να περιμένουμε και χειρότερα.

Το άλλο χαρακτηριστικό είναι η ιδεολογική σύγχυση, ο PLURALISMUS. Αν ανοίξεις την πόρτα σου και φιλοξενήσεις στο σπιτικό σου τη γνώση, πρέπει να 'χεις προϋπολογίσει πως ο φιλοξενούμενος σου θα γίνει μόνιμος και απαιτητικός συγκάτοικος. Η γνώση με τίτλους επιτυχίας σε τεχνικές εφαρμογές και μ' ελεύθερο πεδίο δράσης, χάρη στην εξασθένηση των αξιολογικών φορέων - Gott ist tot, έλεγε ο Nietzsche («ο Θεός πέθανε»)- προκάλεσε ιδεολογική σύγχυση που μοιραία μετέβαλε τη συνείδηση της εποχής. Ο άξονας της αξιολογικής σταθερότητας κλονίστηκε και διασπάστηκε. Έτσι ο ιδεολογικός πλουραλισμός κυριάρχησε και η απολυτότητα των πεποιθήσεων παραμερίστηκε. Ο συγκρητισμός που επικράτησε, ενισχύθηκε από τα μύρια λάθη και παραδείγματα της διεθνούς πολιτικής συμπεριφοράς, πράγμα που επέφερε την ολέθρια κρίση του Κύρους, κρίση των αξιών. Ανατίναξε ακόμη την εμπιστοσύνη των νέων στην κυρίαρχη γενιά των μεγάλων. Έτσι, όπως λέγαμε προηγουμένως, η νέα γενιά μένοντας εθελούσια μόνη, ανιχνεύει η ίδια την πορεία της. Και δεν καταφεύγει ούτε στην πείρα του παρελθόντος, ούτε ελπίζει στη βοήθεια άλλων έξω από τον εαυτό της, είτε πρόκειται για τον κόσμο των αξιών είτε για τον κόσμο των ανθρώπων⁷.

Γι' αυτό ο καθηγητής Μπερν ονομάζει τη σημερινή εποχή, το σημερινό κόσμο, όχι μόνο μεταβιομηχανικό αλλά και μετα-ηθικό. Έναν κόσμο που ζει μετά την εποχή των ηθικών προβληματισμών⁸. Έναν κόσμο που ορθώνεται εκνευριστικά αδιάφορος απέναντι στο καταπιεστικό πατρικό σύμβολο, κατά την οιδιπόδεια φροϋδική ερμηνεία.

Αυτή η σύγχυση, η κρίση του κύρους που δημιουργήθηκε (χάρη στην αύξηση της γνώσης), -και που έγινε ιδιαίτερα αισθητή στις νεανικές υπάρξεις- εκφράζεται σ' ένα κείμενο που βρέθηκε γραμμένο από κάποιον φοιτητή, πάνω σ' ένα έδρανο του Πανεπιστημίου Πατρών. Το αντέγραψα για τον αναγνώστη. Δείχνει την έλλειψη εμπιστοσύνης στην κοινωνία των ενηλίκων και γενικότερα την κρίση που επέφερε η ανάπτυξη της γνώσης. Κρίση περισσότερο αισθητή στο νέο άνθρωπο, που φυσικό είναι να μην έχει ακόμη τη δυνατότητα να αναπτύξει τη γνώση και να φθάσει στη σύνθεση του προσώπου με το προσφερόμενο υλικό.

Άλλωστε είναι γνωστό, πως η γνώση δημιουργεί ταραχή στο πρώτο της στάδιο. Στο δεύτερο όμως, το στάδιο της σοφίας, το στάδιο που έρχεται μετά από πολύ μόχθο και σύνεση, ο ώριμος ο άνθρωπος δε βλέπει οπωσδήποτε τη γνώση σαν ανατροπή του υπάρχοντος συστήματος αξιών και πεποιθήσεων, αλλά ως φωτιστή του παρόντος, του παρελθόντος και του μέλλοντος και αισθάνεται μίαν ηρεμία, «μια απάθεια», όπως θα έλεγαν οι αρχαίοι φιλόσοφοι και οι ασκητές. Αλλά ας κλείσουμε

6. ΟΟΣΑ, L'Observateur, Φεβρ. 1971.

7. «Αν η εποχή μας έχει κάτι το νέο και το μεγάλο, αυτό... είναι η γενική έξοδος για την ανίχνευση του πλανήτη, για την απογύμνωση της πλάνης, για την καθάρση της απάτης, για την αναγόρευση του ανθρώπου σε ισόβιο και ανέστιο οδοιπόρο...» (Α. ΤΕΡΖΑΚΗΣ, Βήμα, 15.9.71).

8. Μέσα στην ευτυχία της αστικής κοινωνίας πρόβαλε η ηθική κρίση - «με τούτη την έννοια: ότι συρρικνούται ολοένα ο χώρος της ηθικής συνειδήσεως, αχρηστεύονται οι κατηγορίες της, αμφισβητείται η αξία του ηθικού αγωνίσματος -μ' ένα λόγο, παραμερίζεται η ηθική προβληματική» (ΜΑΛΕΒΙΤΣΗΣ, Προοπτικές, 1965, σ. 102).

τη διευκρινιστική παρένθεση. Αντιγράφουμε για σας τα γραμμένα επάνω στο φοιτητικό έδρανο. Τίτλος: «Αγιογδύτες και συκοφάντες». Κείμενο: «Πόσο βαριά είναι όλα! Σαν να είμαι κολλημένος σε γλοιώδη αναγουλιαστή μάζα και μ' εμποδίζει να κινηθώ, ενώ ένας κόσμος από απόμακρες σκιές στροβιλίζεται γύρω μου, χωρίς να μ' αγγίζει, χωρίς να τον επηρεάζω. Πόσο δύσκολο είναι, λοιπόν, να κοροϊδέψεις τον εαυτό σου και να πεις υπάρχουν αλήθειες μεγάλες που αξίζουν, σκοποί υπέροχοι για μένα που πρέπει να τους φτάσω! Ίσως κάποτε στα πενήντα, η φαλάκρα και τ' αρθριτικά, με το μηνιαίο μου εισόδημα των... χιλιάδων, να κατορθώσω να τον κοροϊδέψω. Ίσως. Αλλά φοβούμαι και το ελπίζω και το παρακαλώ· όχι, ας μη γίνει. Ας βλέπω κατάματα, έστω, αυτό το μικρό μέρος της αλήθειας. Είναι φρικτή, ναι, μα είναι αλήθεια. Και τρέμω μήπως όλη αυτή η αλήθεια είναι έτσι φρικτή και ικετεύω ταυτοχρόνως. Ας τη βρω όπως και να είναι. Και θα είναι -μιλώ με βεβαιότητα- φρικτή, θανατηφόρα για τον κάθε ανίδεο, τον τυχαίο γνώστη της, όπως και για το μαθητευόμενο μάγο που πέθανε ανοίγοντας το κουτί της γνώσης»!..

Το αποκαλυπτικό αυτό κείμενο δείχνει, εκτός των άλλων, καθαρά πόσο η νεανική συνείδηση αναζητεί την ενσάρκωση της μεταφυσικής αλήθειας στον κόσμο και πόσο η απουσία της τη διαταράσσει και τη διασπά επικίνδυνα. Επίσης, την κοινωνία μας διακρίνει η ευημερία και τα παράγωγα της. Η ευημερία είναι ένα πολύ σημαντικό χαρακτηριστικό της πολύ σύγχρονης νεοελληνικής κοινωνίας και τα μειονεκτήματά της δεν έχουν ακόμη συνειδητοποιηθεί από τις μάζες. Διστάζουμε, δικαιολογημένα, όλοι μας να συζητήσουμε τις μεταβολές που γέννησε, αφού η φτώχεια ήταν πάντα σύντροφος του Έλληνα και έχει τόσο επηρεάσει το χαρακτήρα του. Ίσως φανεί κανείς γκρινιάρης κάπως, αν τώρα που μας έθρεψε η ευημερία με λίγο κρέας και μας έντυσε, χωρίς σχεδόν διαφορά, όλες τις τάξεις των νεοελλήνων, της αποδώσει και κατηγορίες. Και όμως «άληθομυθέειν χρεών», έλεγε ο Δημόκριτος. Η ευημερία είναι αποτέλεσμα, αλλά και αιτία της τεχνικής και έφερε βίαια δύο τουλάχιστον καρπούς: Το φαύλο κύκλο της καταναλωτικής κοινωνίας και την απανθρωποποίηση της κοινωνικής ζωής.

Έπαψε πια ο σύγχρονος άνθρωπος να παράγει μόνος του τα αγαθά που τον συντηρούν στη ζωή. Όλοι μεταβληθήκαμε σε αγοραστές" ο ρόλος που μας απέμεινε, ιδίως με την εισβολή της αχαλίνωτης διαφημιστικής προπαγάνδας, είναι του παθητικού καταναλωτή. Αγοράζουμε για να καταναλώνουμε και όσο καταναλώνουμε τόσο και επιθυμούμε να αγοράζουμε. Ουδέποτε άλλοτε ο άνθρωπος είχε συνδεθεί με τα «προσωπεία» της καταναλωτικής κοινωνίας, δηλαδή τα προσφερόμενα... αγαθά και αντικείμενα.

Δε θα υπήρχε πρόβλημα αν εξ αιτίας της δεν παρουσιαζόταν πιο έντονη η διαφορά ανάμεσα στον κόσμο που ευημερεί και στον κόσμο που στερείται και τα στοιχειώδη. Αρκεί να σκεφθεί κανείς ότι μόνον το 1/3 ευημερεί και τα 2/3 πεινούν πάνω στον πλανήτη της γης.

Και στην πατρίδα μας ακόμη, κατά τον καθηγητή Αθ. Ρουσόπουλο, οκτώ εκατομμύρια και τόσο που είμαστε, είκοσι χιλιάδες είναι πλούσιοι οκτακόσιες χιλιάδες ζούνε άνετα, τέσσερα εκατομμύρια ζούνε συντηρητικά και με στερήσεις Οι άλλοι, το μισό σχεδόν του πληθυσμού, ζουν στη φτώχεια και την αθλιότητα»⁹.

Να σκεφθεί ακόμη κανείς, ότι έχουμε 810 εκατομμύρια ανθρώπων που είναι αναλφάβητοι, κατά την Unesco, και είναι περιττό να εξηγηθεί η σημασία που έχει το γεγονός αυτό, για την οικονομική ανάπτυξη των χωρών, στις οποίες υπάρχουν οι αναλφάβητοι.

Δε θα υπήρχε επίσης πρόβλημα, εάν αυτή η ευημερία δεν απομάκρυνε τον άνθρωπο από τη φυσικότητα της ζωής του.

Ο σύνδεσμος με τα βιομηχανικά αντικείμενα τον διέζευξε από τη φύση. Έτσι η ευημερία δημιούργησε πιο έκδηλη τη δουλεία του ανθρώπου. Είναι τώρα πρόθυμος να προσφέρει «γήν και ύδωρ» στα οποιαδήποτε αφεντικά του που προσφέρουν υλικά ανταλλάγματα.

Έτσι οι νέοι απομακρύνονται απ' αυτό τον κόσμο και ζητούν λιτότητα. Διαμαρτύρονται τα σύγχρονα παιδιά, ιδίως των αστικών οικογενειών. Και ζητούν μια ζωή περισσότερο λιτή και απλή. Γεγονός που εκδηλώνεται και με την αμφίση τους. «Πιστεύω, λέει σχετικά ο Γάλλος κοινωνιολόγος Jean Morin, πως για πρώτη φορά στη δυτική ιστορία εμφανίζεται ένα συναίσθημα που το κατέστειλαν πάντοτε σκληρά από το 17ο αιώνα: η βαθιά ιδέα πως η ουσία της ζωής δε βρίσκεται

9. Βλ. ΙΜΒΡΙΩΤΗ, ρ., Το κατηγορώ της Νεολαίας, ό.π., σ. 105.

στην εργασία, στην τεχνική, στην κατάκτηση του κόσμου, αλλά σε μια άλλη κατάκτηση, που ανάγεται κυρίως στο στοχασμό και στην ανακάλυψη του εαυτού μας...». Και μιλώντας ειδικά για τα νεανικά αμερικανικά κινήματα: «Είναι μάλλον, λέει, μια αντίδραση στην καταναλωτική ηδονολατρία, κηρύσσει περισσότερο την αναζήτηση της εσωτερικής γαλήνης παρά της ευτυχίας (...). Κατάλαβαν πως ο εξουσιασμός και η κατοχή μερικών υλικών μέσων δε λύνει τα θεμελιακά προβλήματα της ευτυχίας. Χρειάστηκε να σημειωθεί και μια πραγματική κρίση αξιών αυτής της κοινωνίας, για να νιώσει η νεολαία σε βάθος την κρίση τούτη, τη στιγμή όπου θα ενηλικιωνόταν, και να εκφράσει την ανάγκη για κάτι διαφορετικό, που περιεχόταν κιόλας, ως ένα σημείο, στο σύμπαν της παιδικής της ηλικίας».

Ένα άλλο παράγωγο της ευημερίας είναι και η αστυφιλία. Ο ασφυκτικός υπερπληθυσμός των βιομηχανικών ζωνών, που μετέβαλε την κοινωνία των ανθρώπων σε απρόσωπη κι ανώνυμη μάζα ανθρωποειδών, τα χωριά που αραιώνουν, η συγκέντρωση των ανθρώπων στις βιομηχανικές περιοχές, όλα αυτά μεταβάλλουν τον ανθρώπινο χαρακτήρα και ο άνθρωπος γίνεται αυτοματοποιημένο εξάρτημα μιας μηχανής¹⁰. Έτσι, από τη μια μεριά ο ρυθμός της ζωής είναι αγχώδης, εκνευριστικά ταχύς. Από την άλλη όμως, οι διαπροσωπικές σχέσεις γίνονται κάθε μέρα και πιο απρόσωπες, πιο ψεύτικες, πιο επιπόλαιες. Κανέννας πια δε διαθέτει λίγο χρόνο για να κοιτάξει προσεκτικά, αδελφικά, το συνάνθρωπο του. Και το κακό δεν έμεινε μέχρις εδώ. Αλλά προχώρησε μέχρι και την αλλοίωση αυτής ακόμη της ψυχικής κοινωνικής μας στάσης (attitude). Έγινε άβαθη, επιπόλαιη, αφιλοσόφητη κι απάνθρωπη. Γιατί δεν ευκαιρούμε πια να σταθούμε εκστατικοί, ή τουλάχιστον σιωπηλοί, στη θέα του συνανθρώπου.

Το άλλο βασικό χαρακτηριστικό της κοινωνίας μας είναι η κ α τ α ε υ θ υ ν ό μ ε ν η ζωή από τον πολιτισμό και την παγκόσμια πολιτική. Οι νέοι νομίζουν ότι η κατάσταση αυτή είναι αποτέλεσμα δύο βασικών παραγόντων -και δεν ξέρω αν έχουν άδικο. Ο πρώτος είναι η παγκόσμια πολιτική και ο δεύτερος η οικονομική παντοδυναμία του κεφαλαίου.

Αισθάνονται ότι η ζωή τους δεν είναι πια γνήσια, αυθόρμητη, όμορφη γι' αυτό περισσότερο τώρα τη λαχταρούν. Η αξία της ζωής είναι σήμερα η πρώτη μεγάλη αξία. Έτσι, τα μεγάλα μας παιδιά διψούν, ιδιαίτερα στην εποχή μας, για τη ζωή, για καθετί που έχει μέσα του τη σάρκα, το αίμα, τη φωτιά, την ταχύτητα. Για καθετί που είναι ζωή.

Νιώθουν τον κόσμο χωρισμένο σε μεγάλα μπλοκ. Αισθάνονται τους δύο συνασπισμούς, το ρωσικό και τον αμερικανικό. Καθένας απ' αυτούς τους συνασπισμούς έχει επικεφαλής την αντίστοιχη χώρα. Και κάτω από την εξουσία του, τις εδαφικές του περιοχές.

Αισθάνονται οι νέοι πως και οι δύο συνασπισμοί αγωνίζονται να πάρουν με το μέρος τους τις χώρες της Ευρώπης, της Ασίας και της Αφρικής. Πιστεύουν δε πως όσο περισσότερο ιδρύονται οργανισμοί για τα δικαιώματα και τα συμφέροντα του ανθρώπου, τόσο και αυτά καταπατούνται (θα μπορούσαν οι οργανισμοί αυτοί να θεωρηθούν θερμομέτρα, δείκτες του... αντιανθρωπισμού που επικρατεί). Και φαινομενικά ελεύθεροι αν είναι οι λαοί του δυτικού κόσμου, κατευθύνονται από τις επιταγές του πολιτισμού, από τις επιταγές μιας ζωής αυστηρά οργανωμένης.

Τα φανερά ή μη οικονομικά συμφέροντα, ο απάνθρωπος ρυθμός της ζωής στην καταναλωτική ζωή των μεγαλοπόλεων και άλλα πολλά, μεταβάλλουν τους λαούς σε μάζες, που πρέπει να προχωρούν ή να σταθμεύουν σύμφωνα με το κόκκινο ή το πράσινο φως που ρυθμίζεται από τους δημιουργούς της αλλοτρίωσής τους.

Να, λοιπόν, η σημερινή κοινωνία. Έτσι, κυρίως, είναι αισθητή από τους νέους. Δεν εκφράσαμε δικές μας απόψεις, αλλ' αφήσαμε να ακουστεί η δική τους φωνή. Σε μας μένει να απαντήσουμε σε λίγο στο ερώτημα: Αποτελεί η νέα γενιά κίνδυνο ή ελπίδα;

Δεν μπορούμε να απαντήσουμε στο ερώτημα εύκολα, όχι μόνο γιατί είναι δύσκολο, αλλά γιατί είναι κάτι που έχει σχέση με το αόρατο μέλλον. Προηγουμένως όμως θα πρέπει να νιώσουμε πως οι νέοι πορεύονται το δρόμο αυτό όντας μόνοι τους. Η φυσική επαναστατικότητα των νέων θα είχε ίσως πάρει άλλη, πιο άμεσα γόνιμη μορφή, αν δεν έμεναν μόνοι και αβοήθητοι στην προσαρμοστική τους προσπάθεια μέσα στην ανθρώπινη κοινωνία. Έτσι, εκείνο που ιδιαίτερα αξίζει να σημειωθεί είναι το γεγονός πως στη συνείδηση τους χαραχτήκαν δύο βασικές απουσίες: η απουσία της

10. *Θυμίζουμε ενδεικτικά: Στα 1790 στις Η.Π.Α. δεν υπήρχαν παρά μόνο δύο μεγάλες πόλεις: η Ν. Υόρκη και η Φιλαδέλφεια με 30.000 η καθεμιά και έναν αιώνα μετά (1870) στην ίδια χώρα οι αγρότες ήταν τα 53% του πληθυσμού. Σήμερα είναι 13%.*

Εκκλησίας και η απουσία του Σχολείου.

Η Εκκλησία (μιλούμε εδώ για την ορθόδοξη νεολαία και τον ελλαδικό χριστιανισμό) δεν έδειξε στους νέους το φιλόνητο πρόσωπο της, δεν τους δέχτηκε στο πανδοχείο της έστω «ως τον άσωτον», «ως την πόρνη», «ως τον ληστή». Ασχολήθηκε με τα δευτερεύοντα, με κομπλεξική μερικές φορές μανία. Πήρε στάση κριτού των παροδικών χαρακτηριστικών της νεανικής εμφάνισης και όπου δεν προκάλεσε την οργή, προκάλεσε τη θυμηδία. Έτσι, το πρόσωπο του Θεού, που δείχνει στους νέους, είναι άγριο, σκληρό, σχολαστικό, σχετικό. Είναι φοβερό, αλλ' είναι αλήθεια πως ο χριστιανισμός, και μάλιστα ο ορθόδοξος χριστιανισμός με το τόσο του φως και πλάτος, παρουσιάζεται επικίνδυνα παραμορφωμένος στις ημέρες μας. Πολλοί από τους νέους τον θεωρούν - και όχι πάντοτε χωρίς επιχειρήματα-, ως αφιόνι του υπολογισμένου συντηρητικισμού, ως καμουφλάζ αγνώστων στο λαό συμφερόντων, ως σκέπαστρο άγονων συντηρητικών ή ύποπτα συμβιβαστικών τάσεων και άλλα. Οι νέοι κατηγορούν την Εκκλησία για δουλεία, για ανθρωπαρέσκεια, για σκοταδισμό και για ανικανότητα του ουσιώδους κτλ. Ότι δηλαδή δεν ενδιαφέρεται, τελικά, για τον τωρινό άνθρωπο και μεταθέτει τη δικαίωσή του στον ουρανό.

Αν η Εκκλησία κρατούσε τον αρχέγονο ρόλο της, το ρόλο της εθελούσια ασθενικής (για το εγκόσμιο μάτι) δύναμης, θα είχε, αν όχι ζυμώσει, οπωσδήποτε επηρεάσει και το νεανικό «φύραμα» των απαιτητικών καιρών μας. Κάθε κίνηση πολλών εκπροσώπων της Εκκλησίας προς τους νέους, ακόμη και η πιο καλοπροαίρετη, μαρτυρεί την καθολική, δυστυχώς, απουσία της Θεολογίας από την καθημερινή εκκλησιαστική ζωή.

Ο άλλος μεγάλος απών είναι το Σχολείο, το εκπαιδευτικό σύστημα των καιρών γενικότερα.

Είναι τέτοια η αίρεση της σχολικής πραγματικότητας -παγκόσμιο φαινόμενο, όχι μόνον ελλαδικό- που αν πεις σε φιλοπρόδοους νέους πως το Σχολείο θα υπήρχε περίπτωση να μην το θεωρούν οι περισσότεροι από αυτούς ως μια «ιδιότροπη και στενοκέφαλη γεροντοκόρη» που αποστρέφονται, θα σε κοιτούσαν το λιγότερο με απορία. Για όλους σχεδόν τους νέους, το ελληνικό ιδιαίτερα Σχολείο, είναι ένας θεσμός που δεν έχει πια τίποτε να δώσει («ξοφλημένος»). Και αν η κρίση τους είναι υπερβολική, δεν είναι δυστυχώς ικανό το σημερινό Σχολείο να αποδείξει, πως:

α) Παρέχει την απαραίτητη, τη διαλεγμένη παιδεία μέσα στα πλαίσια της επικαιρότητας.

β) Γνωιάζεται για την ψυχοσωματική ανάπτυξη του παιδιού, για την ευτυχία του και την κοινωνική προσαρμογή του.

γ) Μπορεί να ανταποκριθεί στις βαθιές πνευματικές ανάγκες των συγχρόνων παιδιών, πως μπορεί να δώσει μια αποδεκτή ερμηνεία του κόσμου, να συστήσει έναν υγιή προσανατολισμό μέσα στο κοινωνικό χάος, να ξεχωρίσει το ουσιώδες από το επουσιώδες.

Συμπεράσματα

Η σύγχρονη γενιά, έτσι που την είδαμε σε αυτή μας την προσπάθεια κατανόησης του αληθινού μας προσώπου, είναι ένας κίνδυνος για την ίδια και για όλους εμάς, ή μια ελπίδα;

Πιστεύουμε πως είναι, πως μπορεί να είναι και τα δύο.

Είναι ελπίδα γιατί κατόρθωσε ήδη πολλά" λίγα απ' αυτά είναι τα εξής:

α) Έσπρωξε όσο κανείς την ανθρωπότητα σε μια πορεία αυτοσυνειδησίας.

β) Κατέδειξε πως το κεντρικό πρόβλημα του ανθρώπου δεν είναι οικονομικό ή πολιτικό, αλλά φιλοσοφικό και θεολογικό,

γ) Φανέρωσε το αληθινό πρόσωπο του Ανθρώπου: ον ελεύθερο, πνευματικό, μεταφυσικό,

δ) Κήρυξε με τρόπο ηρωικό την αξία της ανθρώπινης ζωής και της ειρήνης, της δικαιοσύνης.

Ναι, η νέα γενιά είναι η ύστατη μαρτυρία υγείας, είναι ελπίδα. Και όταν σε λίγο η φυσική διαδοχή του χρόνου της δώσει τη σκυτάλη της ιστορικής προόδου του ανθρώπινου γένους, θα σταθεί με ειλικρίνεια, θ' ανανεώσει τα γερασμένα κοινωνικά κύτταρα, αρκεί:

α) Να μη γίνει μόδα και καταστραφεί μέσα στο «ναρκισσισμό» της.

β) Να μείνει νέα και αισιόδοξη, ακόμα και όταν θα πάψει βιολογικά να 'ναι νέα. Να συνεχίσει ν' αντιδρά σε ό,τι αντιανθρώπινο συναντά και μέσα στην ωριμότητα της.

γ) Να μη μείνει στο στείρο αρνητισμό. Ν' αποδεχθεί το παρελθόν εκλεκτικά και ν' αποδείξει τη

φιλότητά της με κατανοητική συμπεριφορά προς τους παλιότερους οικοδόμους του πολιτισμού, τους πατέρες της. Να μην πάψει ούτε στιγμή να είναι δεμένη με όλους τους άλλους, να 'ναι «καθολική» και στην περίπτωση που διαφωνεί. Και πάνω από όλα να σταθεί άγρυπνος επαναστάτης; μήπως κρίνοντας συνέχεια τους άλλους πάψει να επαναστατεί ενάντια στον εαυτό της!...¹¹.

Κίνδυνος ή ελπίδα; Αν κάποιος κίνδυνος υπάρχει, είναι ο κόσμος μας έτσι που είναι. Ο κόσμος με τα καυσαέρια των αντιφάσεων και του αξιολογικού μηδενισμού, μέσα στον οποίο μεγάλωσαν και μεγαλώνουν αυτά τα παιδιά. Οι διεκδικήσεις τους, είδαμε ότι είναι ανθρωπιστικές. Διεκδικήσεις για την αγάπη, την ειρήνη, την αλήθεια, τους υψώνουν σε μοναδικά ίσως σύμβολα ελπίδας.

Είναι μια γενιά που αγωνίζεται για τα δικαιώματα του ανθρώπου, όπως φαίνεται από τη διακήρυξη της Γεν. Συνελεύσεως του Ο.Η.Ε. της 7ης Δεκεμβρίου 1965:

«Η νέα γενιά πρέπει ν' ανατραφεί με το πνεύμα της ειρήνης, της δικαιοσύνης, της ελευθερίας, του σεβασμού και της αμοιβαίας κατανόησης».

Ελπίδα, λοιπόν. Ελπίδα, ίσως όχι για τον κόσμο που υπάρχει, έτσι που υπάρχει. Αλλά ελπίδα για τον κόσμο που έρχεται. Κι ίσως για τον κόσμο που έπρεπε να έρχεται" ελπίδα για την αληθοποίηση του ανθρώπινου γένους.

Όμως φοβόμαστε, φοβόμαστε πολύ αυτή τη μοναξιά των νέων ανθρώπων, Φοβάται ο κάθε μελετητής της νέας γενιάς, πως η Εκκλησία και το Σχολείο έχασαν οριστικά τους νέους, γιατί δεν κατάφεραν όχι μόνο να τρέξουν μαζί τους, αλλά και γιατί έχουν μείνει, από άποψη αντιλήψεων, γλωσσολογίου και μεθόδων εργασίας, αιώνες πολλούς πίσω. Και είναι τούτο τραγικό, τραγικότατο!

Σήμερα οι νέοι ζητούν μία ζωντανή Εκκλησία. Ένα αληθινά παιδευτικό Σχολείο. Δεν τα βρίσκουν. Ζητούν οικογένεια σύγχρονη, αλλά και στηριγμένη στα αιώνια ιδανικά. Οικογένεια που ζει αληθινά και της οποίας η πράξη είναι «θεωρίας επίβαση». Ζητούν μια κοινωνική ζωή, που τη διέπει ένας σταθερός αξιολογικός άξονας. Ζητούν μια κοινωνία και μια πολιτεία που ασκεί με τη νομοταγή συμπεριφορά της παιδευτική επίδραση πάνω στους νέους¹².

Δε βρίσκουν όμως αυτά τα στοιχεία οι νέοι. Και γυρίζουν προς όλους αυτούς τους φορείς, (ιδιαίτερα προς το Σχολείο και την Εκκλησία που θα μπορούσαν ν' αντιταχθούν στη διαβρωτική επίδραση των ισχυρών) την πλάτη τους. Φτιάχνουν, λοιπόν, έναν κόσμο δικό τους, στηριγμένο στη «λογική» και στην εμπειρία. Αλλά αυτό είναι τραγικό και θα 'χει άσχημες συνέπειες. Γιατί; Επειδή το σπίτι γκρεμίζεται, επειδή οι τοίχοι πέφτουν μ' ορυμαγδό;

Ασφαλώς όχι. Φοβούμαστε αυτόν τον κόσμο που έρχεται, όσο κι αν τον χαιρόμαστε.

Όχι γιατί είναι διαφορετικός από τον υπάρχοντα. (Τι πειράζει αν γκρεμιστούν οι τοίχοι οι παλιοί, αλλά το σπίτι παραμένει βασικά ανθρώπινο;)¹³.

Φοβούμαστε διότι αυτός ο κόσμος χτίζεται από ανθρώπους που γεύτηκαν τα πάντα, πριν καν μεγαλώσουν. Τα μπούχτισαν. Χτίζεται από νέους ανθρώπους που φαίνεται να μην ένιωσαν όσο πρέπει τη σκλαβιά που δημιουργεί η απομόνωση από τη μεταφυσική πραγματικότητα και η αποδοχή μόνον του επιστητού και του χειροπιαστού, του «λογικού», κατά του οποίου επαναστάτησαν" από ορφανά παιδιά, από εγκαταλειμμένους ήρωες, που έμειναν μεταφυσικά άστεγοι και έτσι δεν κατάλαβαν πως οι πόλεις και οι κοινωνίες σώζονται μόνο χάρη στο «Δέος». Το δέος που σε αυτές βασιλεύει, χάρη στο σεβασμό και την πίστη στην πνευματική υπόσταση και συνέχεια του όντος.

Ή χτίζεται από άλλους, τους πιο πολλούς, που νιώθουν προδομένοι ή αδύνατοι. Πώς μπορεί να συνεχιστεί το χτίσιμο, η δημιουργία με χτίστες που, επειδή ακριβώς «κοιμήθηκαν παιδιά και ξύπνησαν άντρες» (όπως έλεγε για τη γενιά του '40 ο Γ. Βλάχος) και γνώρισαν τα όρια ανάμεσα στο όνειρο και την πραγματικότητα, κουράστηκαν πριν την ώρα τους;

11. «Οι άνθρωποι είχαν γίνει καλά μάζα προτού γίνουν πολλός από τη μηχανή των τυράννων (Χίτλερ-Μουσολίνι). Μάζα γίνεται κανείς -η μεγαλύτερη απειλή του σύγχρονου ανθρώπου- όταν δεν έχει την ελευθερία του σκέπτεσθαι και του γράφειν» (Ι.Ν. Θεοδωρακόπουλος, διάλεξη στον «Παρνασσό» με θέμα: «Προβλήματα της Ν. Γενιάς», 16.12.1969).

12. Ο Α. Τερζάκης έγραφε στο Βήμα της 19.4.72: «Η διαπαιδαγώγηση του ανθρώπου δεν γίνεται με εκπαιδευτικά συστήματα" γίνεται με το ήθος μιας Πολιτείας που, αλλοίμονο, απέχει ακόμα πολύ από το να είναι εντολοδόχος του ανθρώπου. Παραμένει σ' όλο τον κόσμο όργανο για επιδιώξεις αλλότριες, υπονομευτικές. Ένας εισημοποιημένος αποστάτης. Τους νέους διαφθείρει η παγκόσμια πολιτική ».

13. «Πρέπει να γίνεις σκληρός, χωρίς όμως να χάσεις ποτέ την τρυφερότητα σου» (Τσε Γκουεβέρα, 1967).

Το κίνημα της Νέας Γενιάς είναι κρίμα να μείνει χωρίς μεγάλες επιδράσεις ή, το χειρότερο, να καταντήσει απάνθρωπο και εφιαλτικό. Βέβαια, ως ιστορικό γεγονός που είχε αρχή, θα είχε και τέλος. Αλλά, πιστεύουμε, πως το «τέλος» αυτό θα 'ταν ευεργετικό, αν το βασικό μήνυμα των νέων για μια ζωή πιο ανθρώπινη για όλους τους κατοίκους του πλανήτη μας γινόταν μήνυμα και πίστη όλων των ανθρώπων και των γενεών. Ο ρόλος ενός ανθρωποκεντρικού Σχολείου είναι εδώ μοναδικός.

Αλέξανδρος Β. Κοσμόπουλος

«Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική του Προσώπου»

εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα α' έκδοση: 1983, β' έκδοση: 1990, γ' έκδοση: 1995

Ο Αλέξανδρος Β. Κοσμόπουλος, διδάκτορας Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου της Σορβόνης και καθηγητής της Σχεσιοδυναμικής Παιδαγωγικής από το 1965 ανέδειξε τη σημασία του διαλόγου και των σχέσεων στο σχολείο που, από το 1983, εισηγήθηκε ως Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική με το βιβλίο του «ΣΧΕΣΙΟΔΥΝΑΜΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΟΥ ΠΡΟΣΩΠΟΥ».

Η Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική αμφισβητεί έντονα την παιδευτική και γενικότερη αποτελεσματικότητα του σύγχρονου σχολείου και θεωρεί, ως μοναδική οδό που μπορεί να οδηγήσει σε λύση, την ποιοτική θεώρηση του σχολείου και της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τη θαρραλέα αντιμετώπιση (από όλους τους παράγοντες της Εκπαίδευσης) του κέντρου των προβλημάτων.

Το βαθύτερο κέντρο των προβλημάτων αυτών -κατά το συγγραφέα- βρίσκεται στην αίσθηση από τον εκπαιδευόμενο του Α-ΣΧΕΤΟΥ που κυριαρχεί τόσο ανάμεσα στους διακηρυττόμενους στόχους και την πραγματικότητα του σχολείου (όπως και ανάμεσα στις κοινωνικοοικονομικές ανάγκες ή προσδοκίες και την παραγωγικότητα της εκπαίδευσης) όσο και ανάμεσα στα ενδιαφέροντα (και τις δυνατότητες) του μαθητή και τη σχολική μάθηση.

Είναι, όμως, λάθος να δοθεί η εντύπωση ότι το βιβλίο αυτό μιλάει μόνο για το «άσχετο». Προτείνει και περιγράφει μια Παιδαγωγική που βρίσκεται σε σχέση με το Πρόσωπο του εκπαιδευόμενου, που στοχεύει στην ανάπτυξή του και αντλεί από τη δυναμική των σχέσεων. Το βιβλίο ξεκινάει από το αδιέξοδο της σημερινής σχολικής πραγματικότητας και οδηγεί σταδιακά και συστηματικά στην προβολή, επιστημονική ανάλυση και περιγραφή μιας λεπτότατης και δυσκολότατης έννοιας και εμπειρίας, της Παιδαγωγικής Σχέσης.

Πού βρίσκεται ο πυρήνας του παιδαγωγικού ενεργήματος, -διερωτάται ο συγγραφέας- εκείνος που χρωματίζει κάθε παιδαγωγική πράξη και στον οποίο οφείλεται η παιδαγωγία, η μόρφωση του παιδαγωγούμενου; Δεν βρίσκεται, υποστηρίζει, ούτε στην προσωπικότητα του Δασκάλου, ούτε στο διδακτικό Αγαθό. Βρίσκεται μέσα στην υψηλής ποιότητας Παιδαγωγική Σχέση που αναπτύσσεται με δική της δυναμική ανάμεσα στον παιδαγωγό και στον παιδαγωγούμενο, ανάμεσα στον παιδαγωγούμενο και το διδακτικό αγαθό, ανάμεσα στο γονιό και το παιδί.

Στην ποιότητα της παιδαγωγικής σχέσης κρέμεται η παιδαγωγική της αποτελεσματικότητα, σχεδόν εξ ολοκλήρου. Την ποιότητα συνθέτουν χαρακτηριστικά πρώτον του παιδαγωγικού έργου και θεσμού (φιλοσοφικός, πολιτικός προσανατολισμός της Εκπαίδευσης, συνεχής επανέλεγχος της επιστημονικής, παιδαγωγικής και ιδεολογικής εγκυρότητας και αντικειμενικότητας των αναλυτικών προγραμμάτων και διαλογικός χαρακτήρας της διαδικασίας). Και δεύτερον τη συνθέτουν ποιοτικά χαρακτηριστικά της δυναμικής των σχέσεων που εκλύει ο εκπαιδευτικός και το εκπαιδευτικό πλαίσιο που εργάζεται. Τέτοια χαρακτηριστικά είναι αφενός μεν η υψηλή επιστημονική και ψυχοπαιδαγωγική του

κατάρτιση, αφετέρου δε οι σχεσιακές του ικανότητες, όπως η σωστή σχέση με τον εαυτό του, η θετική στάση προς το παιδί αλλά και το εκπαιδευτικό του έργο. Τονίζεται η μέγιστη σημασία των στάσεων στην ορθή σχεσιακή έκφραση και γι' αυτό η εκπαίδευση εκπαιδευτικών θεωρείται ως αποκατάσταση της προσωπικότητας.

Για να μελετήσει ο συγγραφέας διεξοδικά και σε βάθος αυτή την παιδαγωγική σχέση, τη φωτίζει με σύγχρονα δεδομένα της Κοινωνικής Ψυχολογίας, της Ψυχολογίας, της Ψυχανάλυσης και της Ανθρωπολογικής Παιδαγωγικής.

Πολλοί ειδικοί αναγνωρίζουν ότι ο συγγραφέας, με το έργο του αυτό, θεμελιώνει μια εντελώς νέα και μάλιστα ελληνογενή- Παιδαγωγική.

Ξεκινώντας από την ανάλυση της επίδρασης των κοινωνικών σχέσεων στην αντιπαιδαγωγικότητα των ενδοσχολικών σχέσεων, «ξεναγεί» τον ειδικό (και όχι μόνο) αναγνώστη στο γοητευτικό δρόμο της ορθής και συνάμα γνήσιας παιδαγωγικής σχέσης. Αλλά και ο «απλός» αναγνώστης που έχει ανάγκη να πληροφορηθεί γενικά και να αισθανθεί την τραγικά δύσκολη και συνάμα υπέροχη, όσο και αναγκαία, διανθρώπινη σχέση, δεν έχει καλύτερο, ίσως, μέσο από τη μελέτη αυτού του βιβλίου που, παρά τον όγκο του και την επιστημονική του βαρύτητα, διαβάζεται τόσο ευχάριστα.

Το βιβλίο αποτελείται από πέντε μεγάλα μέρη: Η Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική αίτημα των καιρών.

Η Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική του Προσώπου.

Η Παιδαγωγική Σχέση.

Μορφές σχέσεων στο σχολείο.

Η εξάρτηση της Σχεσιοδυναμικής Παιδαγωγικής από την ποιότητα και ικανότητα του παιδαγωγού.

ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΣ Β. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ

1. Βιογραφικό Σημείωμα



· Ο Αλέξανδρος Β. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, γεννήθηκε στην Αμαλιάδα της Ηλείας στα τέλη του 1936. Από τη νεαρή του ηλικία τον προσήλκυσαν τα προβλήματα ψυχολογίας και οδηγητικής των νέων ανθρώπων και συνειδητοποίησε αφενός μεν το επικίνδυνο της αγωγής και, αφετέρου, το δύσκολο επίτευξης δημιουργικών και αναπτυξιακών σχέσεων. Πιθανότατα, οι εμπειρίες επικοινωνίας με τους εφήβους και οι προβληματισμοί που αναπτύχθηκαν συνετέλεσαν στη διαμόρφωση των υπαρξιακών-μορφωτικών αναζητήσεών του.

2. ΣΠΟΥΔΕΣ

· Ο Α. Κοσμόπουλος, λοιπόν, βάζει στα θεμέλια της πανεπιστημιακής του παιδείας τις προπτυχιακές σπουδές στη Θεολογία και στη Φιλοσοφία (Πανεπιστήμιο Αθηνών).

3. Επειδή πίστευε πως οι μεταπτυχιακές σπουδές καθενός σχεδόν ορίζονται από την ποιότητα των δασκάλων που έχει, επιδιώκει και αποκτά γαλλική υποτροφία προκειμένου,, κυρίως, να μαθητεύσει κοντά στον φημισμένο, σε όλη την Ευρώπη του 1960, ψυχολόγο και παιδαγωγό της Εφηβείας M. Debesse. Εγγράφεται για σπουδές Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας στο Πανεπιστήμιο του Παρισιού (Sorbonne) και ακολουθεί ένα πολύ δομημένο κι έντονο πρόγραμμα σπουδών. Εξειδικεύεται σε θέματα Ψυχολογίας και Οδηγητικής του εφήβου και του παιδιού (καθηγητές M. Debesse, P.Oleron, C.Chiland, J.Piaget (P.Greco), A.Reynes κ.ά, αφού προηγουμένως επιδίωξε και πέτυχε μια γερή παιδαγωγική θεμελίωση στις σπουδές του (καθηγητές M. Debesse, A. Leon, J.Vial, R.Bley, Favez-Boutonier, G. Rioux κ.ά).

4. Επιπλέον, στο πλαίσιο των παιδαγωγικών του σπουδών, ύστερα από σύσταση του επόπτη σπουδών του (του M. Debesse), επιδιώκει και αποκτά μοναδικής αξίας παιδαγωγικές εμπειρίες, χάρη σε πρόγραμμα πολυήμερης διαμονής και άσκησης στους τόπους εργασίας (stages). Τοιουτοτρόπως α) Προσέγγισε την παιδαγωγική αντίληψη οργανώσεων της Γαλλικής νεολαίας, C.E.M.E..A. κ.ά. β). Ασκήθηκε στην εκπαιδευτική χρήση της T.V. γ)



Ο Α.Κ. έφηβος



Στο δωμάτιό του στο Παρίσι

Γνώρισε από κοντά πολλές νέες μεθόδους ή παιδαγωγικές προσεγγίσεις (π.χ. Τα σχολεία C.Freinet, τα σχολεία της “Θεσμικής Παιδαγωγικής”- Ardoino, Lobrot, Oury, Vasquez-τα σχολεία Montessori κ.ά.) . Γνώρισε, επίσης, πρωτοποριακά και πειραματικά σχολεία, όπως και παιδαγωγικά ιδρύματα της Κεντρικής Ευρώπης , όπως π.χ. το Lycée de Sèvres και Louis XV στο Παρίσι, τα Ευρωπαϊκά σχολεία στις Βρυξέλλες και στο Λουξεμβούργο, τα σχολεία κοινότητες όπως «Ecole d' Humanité» του Paul και της Edith Geheeb στο Goldern της Ελβετίας, το Σχολείο Πεσταλότσι “la Comunita Scolastica”- στη Φλωρεντία της Ιταλίας, το “Διεθνές παιδικό χωριό Pestalozzi», στο Trögen της Ελβετίας, το αντίστοιχο παιδικό χωριό Pestalozzi στο Walwies της Γερμανίας, τα ιδρύματα Pestalozzi στην Ελβετία (π.χ. το «Pestalozzianum», Ινστιτούτο παιδαγωγικών μελετών στη Ζυρίχη, το εργασιο-θεραπευτικό ίδρυμα κοινωνικά δυσπροσάρμοστων εφήβων στη Neuhof και το μουσείο - ερευνητικό κέντρο στην Yverdon της Ελβετίας).

5. Στη συνέχεια, στο ίδιο Πανεπιστήμιο αρχίζει τη μελέτη των παιδαγωγικών σχέσεων- που θα διαρκέσει όσο και η ζωή του- με τη διδακτορική διατριβή του (1967, La Relation Pédagogique a partir de l'oeuvre de Pestalozzi). Οι μέχρι τότε πλουσιότερες ψυχολογικές εμπειρίες από τους νέους ανθρώπους (ως ψυχοπαιδαγωγός και εμψυχωτής νεανικών κινήσεων), τον είχαν ήδη πείσει για τη σημαντικότητα και δυσκολία των παιδαγωγικών σχέσεων στην εξέλιξη του μαθητή και του νέου, γενικότερα. Στη συγκεκριμένη πλέον σπουδή του θέτει γερό θεμέλιο: την έρευνα για τις σχέσεις στον Pestalozzi. Στην εποπτεία της διατριβής του ορίζεται από τη Σορβόνη , εκτός του Debesse και ο Ελβετός καθηγητής του Πανεπιστημίου της Λοζάννης, διαπρεπής πεσταλοτοσιανολόγος, L. Meylan. Για αρκετό πλέον καιρό ο Α.Κ. μοιράζεται το χρόνο του μεταξύ Γαλλίας και Ελβετίας.

6. Όταν πλέον άρχισε να συλλαμβάνει την έννοια μιας παιδαγωγικής του διαλόγου και των σχέσεων (1964) και να γράφει τα πρώτα σχετικά κείμενά του (1965) αναζήτησε και συναντήθηκε με το έργο, την προσωπικότητα και την περσοναλιστική ψυχοθεραπεία του Αμερικανού ψυχολόγου, καθηγητή C. Rogers, ήδη από το Παρίσι όπου σπούδαζε (1964). Η μαθητεία του και η μετέπειτα σχέση του με τον C. Rogers αύξησαν την αυτοπεποίθησή του και ο ίδιος αισθάνθηκε μεγάλη συγγένεια με τη σκέψη και



Ο Α.Κ. με τη σύζυγο του Νίκη Σ. Παπαγεωργίου



Ο Α.Κ. με τον καθηγητή του M. Debesse και Έλληνες μεταπτυχιακούς στη Σορβόνη.



Με τον Άγγλο φίλο και συνάδελφο M. Blakeney



Με τον καθηγητή Carl Rogers



Καθηγητής στη Μέση Εκπαίδευση



Καθηγητής στο Πανεπιστήμιο Πατρών

εμπειρία του Rogers. Ο Α. Κοσμόπουλος υπήρξε ο πρώτος συντονιστής (για την Ελλάδα, 1979) των Ψυχοθεραπευτικών Εργαστηρίων που ίδρυσαν στην Ευρώπη οι Carl Rogers και ο συνεργάτης του Chuck Devonshire και ο πρώτος που ενσωμάτωσε τα Encounters groups στην εκπαιδευτική του εργασία στο Πανεπιστήμιο Πατρών, τόσο με φοιτητές όσο και με εκπαιδευτικούς.

7. ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑ

8. Το 1968 διορίστηκε καθηγητής στη Μ. Εκπαίδευση και, τη θητεία αυτή, πάντοτε θεωρούσε ως πολύτιμη κι ενισχυτική εμπειρία της παιδαγωγικής του θεωρίας

9. Το 1970 επιλέχτηκε και διορίστηκε στο Πανεπιστήμιο Πατρών ως Επιμελητής του Φιλοσοφικού Σπουδαστηρίου της τότε Φυσικομαθηματικής Σχολής. Από τη θέση αυτή δίδαξε πολλά μαθήματα Ψυχολογίας και Παιδαγωγικής στους φοιτητές των Θετικών Επιστημών.

10. Το 1981 εκλέχτηκε Μόνιμος Καθηγητής της Εκτάκτου Αυτοτελούς Έδρας της Παιδαγωγικής της Φυσικομαθηματικής Σχολής και το 1982 η θέση του ενιαιοποιείται στη βαθμίδα του Α/θμίου Καθηγητή Πανεπ/μίου και εντάσσεται στο τμήμα Μαθηματικών όπου ανέπτυξε μεγάλη διδακτική δραστηριότητα. Το 1989 μετακλήθηκε ως καθηγητής της Σχεσιοδυναμικής Παιδαγωγικής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του ίδιου Πανεπιστημίου (Πατρών) και στο οποίον, έκτοτε, υπηρετεί. Στο Παιδαγωγικό Τμήμα του Πανεπιστημίου Πατρών συμμετέχει ενεργά στις προπτυχιακές και μεταπτυχιακές σπουδές του. Στις τελευταίες διευθύνει, από κοινού με τον καθηγητή Κ. Πόρποδα την κατεύθυνση «Ψυχολογία Παιδιού, Δυσκολίες Μαθήσεως, Συμβουλευτική». Στο ΜΠΣ, που σήμερα λειτουργεί, είναι υπεύθυνος, από κοινού με τον καθηγητή Σπύρο Κρίβα, της Κατεύθυνσης «Συμβουλευτική στο χώρο της Εκπαίδευσης και στα επαγγέλματα στήριξης του ανθρώπου: Σχεσιοδυναμική-Προσωποκεντρική και Οικοσυστημική Προσέγγιση».

11. Έχει αναπτύξει σημαντική συγγραφική κι ερευνητική δραστηριότητα, την οποίαν και συνεχίζει, στους τομείς κυρίως της Σχεσιοδυναμικής Παιδαγωγικής, της Ψυχολογίας και Συμβουλευτικής του Παιδιού και του Εφήβου και της Φιλοσοφίας και Πολιτικής της Εκπαίδευσης. Είναι συγγραφέας

αρκετών μελετών, άρθρων και βιβλίων, δημοσιευμένων στην ελληνική, γαλλική και αγγλική γλώσσα. Από τα βιβλία του τα πιο γνωστά είναι η «Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική του Προσώπου», (έκδ.5η, Μ.Π.Γρηγόρης, Αθήνα 2004), η «Ψυχολογία και Οδηγητική της Παιδικής και Νεανικής Ηλικίας» (έκδ.5η, ΜΠ Γρηγόρης, Αθήνα 1999) «Το παιδαγωγικό ημερολόγιο του Πεσταλότσι», (Εκδ. 2η, Αθήνα 1972), το «Σχολείο πέθανε. Ζήτω το Σχολείο του Προσώπου» (Εκδ ΜΠ Γρηγόρης, Αθήνα 1990) και το «Ο Carl Rogers και η Προσωποκεντρική του Θεωρία για την Ψυχοθεραπεία και την Εκπαίδευση», έκδ. «Ελληνικά Γράμματα» Αθήνα 2003 (συν-συγγραφή).

12. Ο Αλεξ. Κοσμόπουλος χρημάτισε Κοσμήτορας της Σχολής Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Πατρών (1993-1996).

13. Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Τμήματος του Παν/μίου Πατρών (1995-1997, 1997-1999).

14. Πρόεδρος της «Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος», (Π.Ε.Ε.)

15. Μέλος του Ειδικού Εκλεκτορικού Σώματος για την Εκλογή Μελών Δ.Ε.Π. των Παιδαγωγικών Τμημάτων των Πανεπ/μίων, καθώς και πολλών άλλων Εκλεκτορικών Σωμάτων των Πανεπ/μίων της χώρας.

16. Μέλος πολλών Επιτροπών Εμπειρογνομόνων του Υ.Π.Ε.Π.Θ. (Ν 1566/85, Π.Δ. για τα Π.Σ./Α.Ε.Ι., Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών και Π.Ε.Κ.), κ.ά..

17. Πρόεδρος του 1ου Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Αθήνα 1983.

18. Πρόεδρος της Οργανωτικής Επιτροπής του Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος που οργανώθηκε στην Πάτρα τον Σεπτέμβριο (29/9) του 1990 με θέμα «Η Εκπαίδευση στην Ενωμένη Ευρώπη».

19. Μέλος, πολλάκις, Διοικητικών Συμβουλίων ελληνικών και διεθνών επιστημονικών ενώσεων.

20. Επόπτης του Πειραματικού Σχολείου του Πανεπ/μίου Πατρών (1982-2004).

21. Διευθυντής, επί σειρά ετών, του Τομέα Παιδαγωγικής Φ.Ι.Μ. του τμήματος Μαθηματικών του οικείου Πανεπ/μίου μέχρι της μετακλήσεώς του στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης (1989).

22. Βασικός οργανωτής και καθηγητής του Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπ/μίου Πατρών κατά τον πρώτο χρόνο της λειτουργίας του.

23. Διευθυντής, επί σειρά ετών, του Τομέα Παιδαγωγικής του Π.Τ.Δ.Ε.

24. Οργανωτής ή συνδιοργανωτής πολλών





ειδικών επιστημονικών σεμιναρίων του «Τομέα Παιδαγωγικής, Φιλοσοφίας και Ιστορίας των Μαθηματικών», του «Φιλοσοφικού Σπουδαστηρίου» (παλιότερα), του Πανεπιστημίου Πατρών.

25. Επιβλέπων καθηγητής αρκετών διδακτορικών διατριβών του Τομέα Παιδαγωγικής του Παιδαγωγικού Τμήματος Πανεπιστημίου Πατρών και επίσης μέλος της επιτροπής κριτών για τη διατριβή του Γ. Σταμέλου στο Πανεπιστήμιο UFR/ Sciences de l' Education de Paris VIII (1990).

26. Επιβλέπων, επίσης, καθηγητής πολλών Διπλωματικών Εργασιών, σε θέματα Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, παλιότερα φοιτητών της σχολής Θετικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Πατρών και σήμερα της Σχολής Α.Κ.Ε. του ίδιου Πανεπ/μίου.

27. Διδάσκων καθηγητής σε όλα τα Τμήματα της Σχολής Θετικών Επιστημών και στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπ/μίου μας.

28. Διοργανωτής πολλών Σεμιναρίων-Εργαστηρίων Σχεσιοδυναμικής Παιδαγωγικής, μεγάλης διάρκειας και σε διαδοχικές φάσεις, για Σχολικούς Συμβούλους και εκπαιδευτικούς, ψυχολόγους και φοιτητές, ανά την Ελλάδα και ύστερα από πρόσκληση. Δύο από τα εργαστήριά του αυτά διηύθυναν η Αμερικανίδα ψυχοθεραπεύτρια Natalie Carl ROGERS και ο Γάλλος καθηγητής Michel LOBROT.

29. Εκπαιδευτής εκπ/κών σε πολλά Σεμινάρια που οργανώνει είτε το ΥΠΕΠΘ, είτε Πανεπ/μια, είτε Σχολ. Σύμβουλοι, είτε Επιστημον. Ενώσεις.

30. Διευθυντής της Σ.Ε.Λ.Μ.Ε. Πατρών (από της ιδρύσεως της μέχρι το 1987) και καθηγητής στη Σ.Ε.Λ.Δ.Ε.

31. Μέλος της Εποπτικής Επιτροπής του έργου των Maurice Debesse Gaston Mialaret, που εκδόθηκε στα ελληνικά από τις εκδ. Δίπτυχο με τίτλο «Οι Παιδαγωγικές Επιστήμες».

32. Μέλος της Κεντρικής Συντακτικής Επιτροπής (τομέας: Προβλήματα Αγωγής, Σχολική Συμβουλευτική-Οδηγητική) της «Παιδαγωγικής και Ψυχολογικής Εγκυκλοπαίδειας», που εκδόθηκε στην Αθήνα από τις εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

33. Αρθρογράφος σε εφημερίδες και περιοδικά για θέματα εκπ/κής επικαιρότητας, συγγραφέας άρθρων σε Εγκυκλοπαίδειες, δοκιμίων και μεταφραστής αξιόλογων ψυχοπαιδαγωγικών μελετών και έργων των



Ο Α.Κ., Διευθυντής της ΣΕΛΜΕ Πατρών με εκπαιδευτικούς της Μ.Ε., 1984-1985

Pestalozzi, Reynes, Debesse, Meylan, Zenkovsky, Florensky, Roumazon, Quignard, Natalie και Carl Rogers, De Peretti, Postic, Zenkovsky, Suchodolski κ.ά.

Είναι:

34. Πρόεδρος της «Ελληνικής Εταιρείας Σχεσιοδυναμικής Παιδαγωγικής και Συμβουλευτικής του Προσώπου», ΕΛ.Ε.ΣΧΕ.Π.ΣΥ.Π.

Η εταιρεία ιδρύθηκε το 2004 με σκοπό την μελέτη, κατανόηση, ανάλυση, τεκμηρίωση, στήριξη ανάπτυξη, διάδοση και εφαρμογή της Σχεσιοδυναμικής- Προσωποκεντρικής Παιδαγωγικής και Συμβουλευτικής ειδικότερα, όπως αυτή διδάχτηκε και καταγράφηκε τόσο από τους κορυφαίους εκπροσώπους της Φαινομενολογικής και Ανθρωπιστικής ψυχολογίας και παιδαγωγικής ανά τον κόσμο, όσο και από το επιστημονικό έργο του Αλεξάνδρου Β. Κοσμόπουλου, σε επίπεδο θεωρητικό και πρακτικό, ερευνητικό, εκδοτικό, εκπαιδευτικό-επιμορφωτικό και επαγγελματικό.

35. Μέλος της «Παγκόσμιας Εταιρείας για την Προσωποκεντρική Ψυχοθεραπεία».

36. Μέλος του Διοικητικού Συμβουλίου της « Association internationale de Recherche pour la Personne de l' Enseignant (A.I.R.P.E.)».

37. Μέλος της «World Association for Educational Research (W.A.E.R.)»,.

38. Μέλος της Association for the Development of the Person-Centered Approach (A.D.P.C.A.).

39. «Μέλος της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος (Π.Ε.Ε)» και μέλος της Συντακτικής Επιτροπής και κριτής σε θέματα Σχεσιοδυναμικής Παιδαγωγικής και Συμβουλευτικής του περιοδικού της Παιδαγωγική Επιθεώρηση.

40. Μέλος της Association du Centre de Documentation et de Recherche Pestalozzi, Yverdon.

41. Μέλος της Association Internationale de Pedagogie Experimentale de la Langue Francaise.

42. Μέλος της European Association for Humanistic Psychology.

43. Μέλος της Association Internationale des Docteurs (Lettres et Sciences Humaines) de l' Université de Paris et des autres Universites de France.

44. Μέλος, ύστερα από πρόσκληση, του Editorial Board του βελγικού περιοδικού Scientia Paedagogica Experimentalis και

45. του Board of Directors του αμερικάνικου





περιοδικού Person Centered Journal.

46. Διευθυντής (από το 1989) της εκδ. Σειράς «Παιδαγωγική και Ψυχολογία του Προσώπου», εκδ. Μ.Π.Γρηγόρη.

47. Διευθυντής της Σειράς : «Σχεσιοδυναμική- Προσωποκεντρική Ψυχολογία και Παιδαγωγική», εκδ. «Ελληνικά Γράμματα».

48. Ο Α. Κοσμόπουλος αναγνωρίζεται κυρίως, από τους ομοτέχνους του, ως εισηγητής της «Σχεσιοδυναμικής Παιδαγωγικής», καθώς και της «Παιδαγωγικής του Προσώπου». Αναγνωρίζεται δηλαδή, κάθε μέρα και πιο πολύ, ως ο θεμελιωτής μιας νέας επιστημονικής κατεύθυνσης στους κλάδους της Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας. Εκείνο που τον διαφοροποιεί δεν είναι μόνο πως είναι ανάμεσα στους πρώτους, αν όχι ο πρώτος και σε διεθνές επίπεδο-που ερευνούσε και έγγραφε για το θέμα (ένα θέμα με φοβερή απήχηση επιστημονική και κοινωνική όπως αποδείχθηκε αργότερα), αλλά κυρίως το πρίσμα του: Ο Α. Κοσμόπουλος μελετάει τις Παιδαγωγικές Σχέσεις από μέσα, το βλέμμα του είναι «εσωτερικό». Οι αναλύσεις του βαθιές και λεπτές. Ερευνά τις σχέσεις ως παιδαγωγός και η θεώρησή του

εντάσσεται στην Ανθρωπολογική Παιδαγωγική, ενώ η ψυχολογική του προσέγγιση επιτρέπει να διακρίνουμε την «Ανθρωπιστική Σχολή» και έχει, συνήθως, κοινωνιο-ψυχολογικό ή ψυχο-αναλυτικό περιεχόμενο. Δημιουργεί ένα ίδιο και συγκροτημένο σύστημα παιδαγωγικής, ενώ σε ορισμένα πολύ βασικά κεφάλαια είτε μερικώς διαφοροποιείται και από αυτή τη θεωρία του Rogers είτε προχωρεί σε μεγαλύτερο βάθος, αντλώντας από τον πλούτο της ελληνικής και χριστιανικής Φιλοσοφίας και Παράδοσης.

49. Με πολύ ευαίσθητο προβολέα φωτίζει και μελετά την μικρο-κοινωνία του Σχολείου. Θεωρεί τη ποιοτική ανάπτυξη του Σχολείου ως Σχεσιοδυναμικής Κοινότητας, ως την μόνη δυνατή παιδαγωγική απόκριση στην πρόκληση του εικοστού αιώνα. Εν κατακλείδι υπογραμμίζουμε πως χάρη στον Α.Κοσμόπουλο

50. Το Πανεπιστήμιο Πατρών είναι μεταξύ των πρώτων διεθνώς αν όχι το πρώτο στο οποίο άρχισε να διδάσκεται η Παιδαγωγική των Σχέσεων. Σήμερα, οι καιροί ωρίμασαν πλέον, και το λεπτό αυτό αντικείμενο διδάσκεται- με διάφορες ονομασίες- σε όλα τα Πανεπιστήμια της Ελλάδας και σε πολλά Πανεπιστήμια του Εξωτερικού.

51. Ο όρος του «Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική» άρχισε ήδη να χρησιμοποιείται.

52. Ο Αλ. Κοσμόπουλος ως ακαδημαϊκός δάσκαλος υπήρξε σεμνός, προσηνής, αφοσιωμένος στο καθήκον του, θαρραλέος δε και αξιοπρεπής σε δύσκολες στιγμές του Έθνους και του Ελληνικού Πανεπιστημίου.

53. Με την αρθρογραφία του στον Τύπο, έδινε σε κρίσιμες στιγμές το «παρών» για τα μεγάλα θέματα της Παιδείας μας, όπως π.χ., για την ίδρυση των Πανεπιστημιακών Παιδαγωγικών Τμημάτων.

54. Έδινε επίσης το «παρών» συμμετέχοντας με ανιδιοτέλεια σε επιτροπές του ΥΠΕΠΘ για τη σύνταξη εκπαιδευτικών Νομοσχεδίων. Ο Νόμος 1566/85, τα Π.Δ. για τα Πειραματ. Σχολ/ΑΕΙ, για την επιμόρφωση και τα ΠΕΚ, έχουν στοιχεία έντονα της δικής του συμβολής.

55. Παρών και στη στήριξη σημαντικών αλλαγών στην Εκπαίδευση, όπως π.χ. για την εκλογή των πρώτων Σχολικών Συμβούλων, «παρών» και στις εκλογές πολλών Εκλεκτορικών Σωμάτων των Παιδαγωγικών Τμημάτων στα Πανεπ/μια.

56. Α.Β. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ - ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

1. COSMOPOULOS AI., (1965). Pèlerinage Pestalozzien, *Bulletin du Laboratoire de Pédagogie de la Sorbonne*, Ιαν.-Μαρτ., σς.37-38.

2. COSMOPOULOS A. (1966). Relations scolaires du type Pestalozzien: "L' Ecole d' Humanité" de Paul Geheeb. *Bull. Du Laboratoire de Pédagogie de la Sorbonne*, Janv. Mars., pp.29-35.

3. COSMOPOULOS A., (1967). La relation pédagogique à partir de l' oeuvre de Pestalozzi. Thèse de Doctorat de l'Université de Paris, (Sorbonne), Paris, pp. 322.

4. COSMOPOULOS A., (1977). Democritian education: the way to happiness through difficulties. *Ziva Antika*, Skoplje, 2, pp.337-341.

5. COSMOPOULOS A., (1978). J.H. Pestalozzi: Le maitre des relations humaines. *Bulletin d' Information, University of Kinshasa*, 8, pp.68-78.

6. COSMOPOULOS AI., (1979) Influences pestalozziennes en Grèce : Pestalozzi et Capodistrias, *Paedagogica Historica*, t. XIX/1, pp.242-245.

7. COSMOPOULOS A., (1980). A present-day educational view of the thought of Democritus. *Paedagogica Historica*, XX/1, pp. 5-23.

8. COSMOPOULOS AI., (1981). Peut-on parler aujourd'hui de l'actualité de Pestalozzi. *Psychologia Educatio*, Université de Constandine, 9, pp. 141-146.

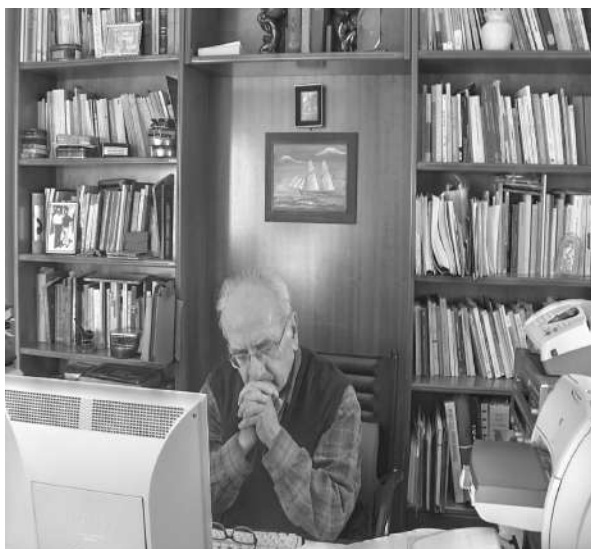
9. COSMOPOULOS. AI. (1984) Le portrait du futur enseignant en Sciences. Congrès International de l' A.I.R.P.E. Université de l' Etat, Mons, Belgique.

10. COSMOPOULOS A., (1985).Necessité d'un examen plus au fond concernant la traduction pédagogique de la "person centered approach" Actes du Congrès International del' A.I.R.P.E. Université de Salamanque.

11. COSMOPOULOS A., (1985). « Rencontre » et « relation » en Education. *Paideia*, 12, Polska Akademia Nauk, pp. 253-257.

12. COSMOPOULOS A., (1988). Subsistance de l'Ecole après 2000. V Congrès de l' A.I.R.P.E. «Etre enseignant aujourd'hui »,





Universidade de Aveiro, 25-28 Juillet, pp.418-428.

13. COSMOPOULOS AL., (1990). L' Ecole après 2000 et le développement de la qualité relationnelle de l' enseignant, R. *Le Binet Simon*, 625-IV, pp. 22-31.

14. COSMOPOULOS A. - HERAUD, L., (1990). Formation à la relation enseignants-enseignés pour les débutants. La prévention des inadaptations psychologiques. V Congrès Internationale de l' A.I.R.P.E. «La prise de fonction des personnels de l'education », Centre International d'Etudes Pédagogiques, Sèvres (Paris), 3 au 6 juillet, pp. 356-358.

15. COSMOPOULOS A., (1992). La subsistance de l' ecole apres 2000 et le developpement de la personne de l' enseignant,



R. Paideia, (*Polish Academy of Science*), t. XVI, pp.103-110.

16. COSMOPOULOS A., (1999). La relation pédagogique, condition nécessaire de toute efficacité éducative. *Revue Française de Pédagogie*, 128, pp.97-106.

17. KOSMOPOULOS AL., (2001). The Teaching of the Religious lesson as an offer of ecclesiastical and adoring relationship of existence. Στο "*Phronema*, (Annual Review Published by the Faculty of St. Andrew's Greek Orthodox Theological College). Vol. 16, 2001, pp.79-103.

18. MOULADOUDIS, Greg., KOSMOPOULOS, AL., (2003). The Concept of the Person in the Relationaldynamics. An Alternative proposal for the Education of the 21st Century. Proceedings of the first Central and Eastern European Conference on Phenomenology:Person, Community and Identity. Rome.

19. MOULADOUDIS, Greg., KOSMOPOULOS, AL., (2003). Relationaldynamics : A Greek Reading of the Person-Centered Learning and Education. Στο Bower Doug "Person-Centered/ Client Centered, Discovering the Self that one truly is". Edit. Universe Inc.,N.Y.,pp.83-98.

Ελληνική

20. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, ΑΛ., Περί του διαλόγου, *Καθημερινή* (Επιφυλλίδα) 1965

21. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, ΑΛ., J. H. Pestalozzi, ο επαναστάτης φοιτητής που έγινε δάσκαλος. *Εφημ Πελοπόννησος*, 22,23,24 Νοεμβρ. 1977.

22. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, ΑΛ., Διαγωγή μαθητών, *Παιδαγωγική- Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια- Λεξικό*, τ.3., σσ.1374-1375.

23. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, ΑΛ., Debesse, Maurice, *Παιδαγωγική-Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια- Λεξικό*, τ.3. σς. 1589-1590.

24. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, ΑΛ., Ανθρωπιστική Συμβουλευτική, Παιδαγωγική, Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια- Λεξικό, εκδ. «Ελληνικά Γράμματα», τ. 1, σς. 493-495.

25. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, ΑΛ., «Πεσταλότσι Ερρίκος Ιωάννης». Στη *Θρησκευτική και Ηθική Εγκυκλοπαίδεια*, τ. 10ος, σσ. 328-330.

26. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, ΑΛ., «Paul Geheeb». Στη *Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια*, τ. 3ος, σσ. 11-12.

27. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, ΑΛ., (1969). Περί της μορφώσεως των παιδαγωγών. *Περιοδικό Ακτίνες*, Μάρτιος, αριθ.299, σσ. 102-105.

28. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, ΑΛ., (1971). Η ζωή στο Ινστιτούτο της Yverdon (1805-1825). Στο *Μύστες της Παιδαγωγικής*, (επιμ. Αλ. Κοσμόπουλος), Αθήνα, σσ. 13-21.
29. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, ΑΛ., (1971) M. Debesse, Στο *Μύστες της Παιδαγωγικής* (επιμ. Α. Κοσμόπουλος), Αθήνα, σσ. 25-26.
30. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, ΑΛ., (1971). L. Meylan. Στο *Μύστες της Παιδαγωγικής* (επιμ. Α. Κοσμόπουλος), Αθήνα, σσ. 49-60.
31. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, ΑΛ., (1971) A. Reynes . Στο *Μύστες της Παιδαγωγικής* (επιμ. Α. Κοσμόπουλος), Αθήνα, σ. 76.
32. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, ΑΛ., (19712). Johan Heinrich Pestalozzi.. Στο *Παιδαγωγικό Ημερολόγιο του Πεσταλότσι* (επιμ. Α.Κοσμόπουλος), Αθήνα, σσ. 23-33.
33. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, ΑΛ., (1972). Το σχολείο της ανθρωπότητας και ο Paul Geheeb. Στο *Μύστες της Παιδαγωγικής* (επιμ. Α. Κοσμόπουλος), Αθήνα, σσ. 91-95.
34. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, ΑΛ., (1972). Η νέα γενιά - Σχεδιάγραμμα κατανόησής της, Αθήνα. σσ. 22.
35. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, ΑΛ., (1972). Αγωγή: Η Φλεγόμενη Βάτος, Αθήνα, σσ. 78.
36. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, ΑΛ., (1972). *Προσκοπική Αγωγή*, Αθήνα, σσ. 28.
37. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, ΑΛ., (1972). Ο Ρόλος του Πατρός εις την Ανάπτυξιν της Προσωπικότητας του Εφήβου, 2η έκδοση, Αθήνα, σσ. 60.
38. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, ΑΛ., (1974). *Η Αγωγή ως αποκατάσταση του ανθρώπου*. Ανάτυπο από το περιοδικό «Γρηγόριος Παλαμάς», 57, Θεσσαλονίκη, σσ. 195-202.
39. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, ΑΛ., (1974). Ψυχολογικές προϋποθέσεις για τη λατρευτική αγωγή. Ανάτυπο από το περιοδικό «Γρηγόριος Παλαμάς», 57, Θεσσαλονίκη, σσ. 413-430.
40. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, ΑΛ., (1975). Η νέα γενιά κίνδυνος ή ελπίδα; Στα Δημοσιεύματα της Σχολής Γονέων Αμαλιάδος.
41. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, ΑΛ., (1975). Ο ρόλος του πατέρα στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του εφήβου. Στα *Δημοσιεύματα της Σχολής Γονέων Αμαλιάδος*.
42. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, ΑΛ., (1976). Ο Ρόλος της Μητέρας στην ανάπτυξη της Εφηβικής Προσωπικότητας, Πάτρα, σσ. 11.
43. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, ΑΛ., (1977). J.H. Pestalozzi, ο παιδαγωγός της αγάπης, Ακτίνες, Απριλ. Μαΐου .
44. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, ΑΛ., (1977). Η παιδαγωγική των σχέσεων από τον Pestalozzi ίσαμε σήμερα. Στο *Εκδηλώσεις στην Πάτρα για τα 150 Χρόνια από το θάνατό του*, Πάτρα σσ. 37-55.
45. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, ΑΛ., (1977). J. H. Pestalozzi. Ο επαναστάτης φοιτητής που έγινε δάσκαλος (αφιέρωμα στους νέους της 17 Νοεμβρίου). Εφημερίδα Πελοπόννησος, 22-23-24 Νοεμβρίου.
46. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, ΑΛ., (1977). Η πνευματική επαφή δυο μεγάλων του περασμένου αιώνα. Η αλληλογραφία Καποδίστρια- Πεσταλότσι. Η Καθημερινή, 6 Ιουλίου.
47. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, ΑΛ., (1978). Αφανείς επιδράσεις της γονεϊκής προσωπικότητας στη θεμελίωση της σχολικής προόδου του μαθητού. Ανάτυπο από τα *Παιδαγωγικά Ανάλεκτα* του Λυκείου Βάσκα, Αθήνα, σσ. 14.
48. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, ΑΛ., (1978) Ανθρωπιστικές Προϋποθέσεις της Παιδαγωγικής Έρευνας-Η Παιδαγωγική Θεμελίωση και Προοπτική του Π.Σ.Π.Π., σσ. 31.
49. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, ΑΛ., (1979). Σπουδαιότητα και δυνατότητες εφαρμογής των ψυχοθεραπευτικών θέσεων του Carl Rogers στην Παιδεία. *Συνέδριο Προληπτικής Ψυχιατρικής, Κέντρο Ψυχικής Υγιεινής*, 14 Δεκεμβρίου, σσ. 33.
50. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, ΑΛ., (1979). Ο έφηβος και οι γονείς του. Περιοδικό Γονείς, Φεβρουάριος, σσ. 45-47.
51. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, ΑΛ., (1979). Οι ανθρώπινες σχέσεις στην εργασία και τον ελεύθερο χρόνο. Περιοδικό *Μεταξύ μας*, Θεσσαλονίκη, σσ. 32-40.
52. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, ΑΛ., (1980). Σπουδαιότητα και δυνατότητες εφαρμογής των ψυχοθεραπευτικών θέσεων του Carl Rogers στην Παιδεία, *Λόγος και Πράξη*, σσ. 90-96.
53. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, ΑΛ., (1980). Το εργαζόμενο παιδί και τα προβλήματά του (ψυχολογική και παιδαγωγική προσέγγιση με την ευκαιρία των περυσινών εκδηλώσεων για το «Έτος του Παιδιού»), *Ελληνοχριστιανική Αγωγή*, 286, σσ. 264-269.
54. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, Α. (1980). Στοιχεία Ψυχολογίας και Ανθρωπαγωγικής της Ώριμης Ηλικίας, Πάτρα, σσ. 44.
55. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, ΑΛ., (1980). Βιβλιογραφικός Οδηγός της Ψυχολογίας και Παιδαγωγικής των Σχέσεων, εκδ. φωτ., Πάτρα, σσ. 205.
56. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, Α., (1983). Εμείς

σήμερα και η γιορτή των γραμμάτων. Λόγος που εκφωνήθηκε για την γιορτή των Τριών Ιεραρχών, Πάτρα, Πανεπ. Πατρών, σσ.15.

57. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, Α., Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική του Προσώπου, Αθήνα 1983 σσ. 612.

58. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, Α., ΠΑΪΖΗΣ, Ν., ΠΕΤΡΟΠΟΥΛΟΣ, Π., ΓΕΩΡΓΑΚΑΚΟΣ, ΣΤ., (1984). Φοιτητική Ζωή και Νοοτροπία. Έρευνα, εκδ. Φωτοτ. Πανεπ. Πατρών, σσ. 600.

59. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, Α., (1984). Στόχοι και πλαίσια του συνεδρίου (αναφορά στο 1ο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος). *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 2, σσ. 9-12.

60. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, Α., (1985). Σχεσιοδυναμική αντίληψη της μόρφωσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Εισήγηση στο Διεθνές Συμπόσιο, «Νέες Κατευθύνσεις στις Παιδαγωγικές Σπουδές», Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, 25-27/9.

61. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, Α., ΠΑΪΖΗΣ, Ν., ΠΕΤΡΟΠΟΥΛΟΣ, Π., ΓΕΩΡΓΑΚΑΚΟΣ, ΣΤ., (1985). Φοιτητική Ζωή και Νοοτροπία. Σκιαγράφηση των πρώτων αποτελεσμάτων σχετικής έρευνας στον φοιτητικό πληθυσμό του Πανεπιστημίου Πατρών, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 2, σσ. 13-43.

62. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, Α., (1985). Η διδακτική προσφορά (ή διδασκαλία του μαθήματος των θρησκευτικών) ως σχέση (εκκλησιαστική και λατρευτική) της ύπαρξης. *Κοινωνία*, 1, σσ. 28-53.

63. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ Α., - ΠΑΪΖΗΣ, Ν., (1986). «Επιθυμητές αλλαγές στις στάσεις και νοοτροπίες εκπαιδευτικών», (Changements voulus dans les attitudes et les perceptions des enseignants) ανακοίν. πειραμ. έρευνας στο Διεθνές Συνέδριο της AIRPE, Κολυμπάρι Χαλνίων.

64. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, Α., (1987). Νεκρολογία C. Rogers, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 6, σσ. 107-108.

65. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, Α., (1989). Λίγες σκέψεις με αφορμή την αποχώρηση από την ενεργό υπηρεσία στο πανεπιστήμιο του καθηγητή Α.Ν. Ζούμπου λόγω ορίου ηλικίας. Από το Φίλια Ρήματα εις τον Καθηγητή Α.Ν. Ζούμπου, έκδοση του Φιλοσοφικού Συμποσίου με θέμα: Επιστήμες-τεχνολογία-φιλοσοφία και κοινωνική πραγματικότητα, Πάτρα (1 και 2 Απριλίου), Πανεπ. Πατρών.

66. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, Α., (1990). Το Σχολείο Πέθανε. Ζήτη το Σχολείο του Προσώπου, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα, σσ. 110.

67. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, Α., (1991). Αντί

προλόγου : Εισαγωγή στην προβληματική του Συνεδρίου. Εναρκτήρια ομιλία στο 5ο Διεθνές Συνέδριο της Π.Ε.Ε., «*Η Εκπαίδευση στην Ενωμένη Ευρώπη*», Αθήνα , Ελληνικά Γράμματα, σσ. 19-21.

68. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, Α., (1993). Πρόλογος στο βιβλίο του Ματζάνα Π., Πεσταλότσι, Ζωή - Έργο - Παιδαγωγικές Ιδέες, εκδ. Μ.Π.Γρηγόρης, Αθήνα, σσ. 7-8.

69. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, Α., (1993). Η εξουσία του δασκάλου και η δυναμική των σχέσεων. *Σύναξη*, 47, σσ. 43-55.

70. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, Α., (1994). Μουσική παιδεία ως στοιχείο κουλτούρας για την ανάπτυξη αξιών. Εισήγηση στο 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο Χορωδιών, 8-10 Απριλίου, σσ. 1-8.

71. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, Α., (1995). Αγωγή υγείας και η σχέση δασκάλου μαθητή: Σχέση προσώπων που μαθητεύουν στην αλήθεια. Εισήγηση στο Σεμινάριο Αγωγής Υγείας, Υ.Π.Ε.Π.Θ.-Ο.Λ.Μ.Ε., 22 Μαΐου, Πάτρα.

72. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, Α., (1995). Εισαγωγή στην ελληνική έκδοση του βιβλίου του Postic, M., *Η Μορφωτική Σχέση*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, σσ. 13-19.

73. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, Α., (1995). Το Σχεσιοδυναμικό Μοντέλο Διδακτικής Εργασίας. Στο Η Εξέλιξη της Διδακτικής- Επιστημολογική Θεώρηση (Επιμ. Ματσαγγούρας, Ηλ.), Αθήνα, Gutenberg, σσ. 195-229.

74. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, Α., (1996). Για τη σημασία της - με ψυχική υγεία- προετοιμασίας, (γράμμα σε προετοιμαζόμενο για τις γενικές εξετάσεις μαθητή). Περιοδικό *Μετά*, (οδηγός επιτυχίας στις πανελλαδικές, ISBN 960-7329-08-2,) , σσ. 6-7.

75. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, Α., (1996). Σύμβουλος και δάσκαλος: Δύο όψεις του ίδιου νομίσματος; Στην Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού-Review of counselling and Guidance, 38-39, σσ. 102-109.

76. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, Α., (1997). Πρόλογος στο Suchodolski Bogdan, *Δοκίμια για μια Φιλοσοφία του Προσώπου* (Επιμέλεια Χρ. Λαμπρόπουλου, Μεταφρ. Από τα Γαλλικά, Αγγλικά, Γερμανικά Φ. Μαρτάκη, Β. Πολίτη και Α Γραμμένος), εκδ. Μ.Π.Γρηγόρης, Αθήνα, σσ. 262.

77. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, Α., (1997). Σύνθεση της τεκμηρίωσης για το πρόγραμμα «Μελίνα», έκδ. φωτ. Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Μάιος 1997, σσ. 60.

78. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, Α., (1998).

Νεκρολογία Maurice Debesse, Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 28, σσ. 274-276.

79. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, ΑΛ., (1998). Η ρουτίνα στον εκπαιδευτικό Μέσης Εκπαίδευσης. Αρέθας, Επιστημονική Επετηρίδα του Π.Τ.Δ.Ε., εκδ. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα.

80. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, ΑΛ., (1999). Η άσκηση του συμβουλευτικού-ποιμαντικού έργου στους κόλπους της Εκκλησίας. Στο Παιδαγωγία Ζωής (Επιμ. Σταύρος Σ. Φωτίου), εκδόσεις Αρμός, σσ. 93-143.

81. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, ΑΛ., (2000). Η ψυχική υγεία και αντοχή του εκπαιδευτικού στο σχολείο και η αντιμετώπισή τους. Στο Παιδαγωγική και Εκπαίδευση Τιμητικός Τόμος για τα 65χρονα του Καθηγητή Παναγιώτη Δ. Ξωχέλη (Επιμ. Δ. Χατζηδήμου), εκδ. οίκος Αδελφών Κυριακίδη α.ε., Θεσσαλονίκη.

82. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, ΑΛ., (2001). Τελικά ποιο είναι το παραγωγικό σχολείο; Κυπριακή Μαρτυρία, τεύχος 20, σσ. 97-105.

83. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ ΑΛ., (2001). Η διάκριση στη συμβουλευτική εργασία. Στο Ανθηφόρος Μητροπολίτου Δέρκων Κωνσταντίνου, Πεντηκονταετία Προσφοράς στην Εκκλησία 1950 84. εκδ. Σύνδεσμος των εν Αθήναις Μεγαλοσχιολιτών, Αθήνα, σσ. 287 306.

85. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, ΑΛ., (2002). Ψυχολογία και Οδηγητική της Παιδικής και Νεανικής Ηλικίας, 6η έκδοση, εκδ. Μ.Π.Γρηγόρης, Αθήνα, σσ. 399.

86. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, ΑΛ., (1994). Η Μουσική Παιδεία ως στοιχείο κουλτούρας για την ανάπτυξη αξιών. Πρακτικά του 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου Χορωδιών, Πάτρα 8-10 Απριλίου, σσ.1-8.

87. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, ΑΛ., (επιστημονική επιμέλεια), (1999). *Παιδεία και Εκπαιδευτικός*, Διεθνές Συμπόσιο, Πανεπιστήμιο Πατρών, εκδ. Ψηφίδα Εκδοτική σσ 380.

88. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, ΑΛ., (1999). Η παιδεία ως σχέση προσώπων σήμερα. Στο *Παιδεία και Εκπαιδευτικός*, εκδ. Ψηφίδα Εκδοτική, σσ.311-324.

89. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, ΑΛ.,- ΠΑΙΖΗΣ, Ν., (2002), «Επιθυμητές αλλαγές στις στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. (Πειραματική έρευνα για τη διερεύνηση βασικών τάσεων κατά τη διαμόρφωση στάσεων σε εκπαιδευτικούς)». Αρέθας, Επιστημονική Επετηρίδα του Π.Τ.Δ.Ε, Πάτρα, σσ. 161-177.

90. ΒΑΣΙΛΟΠΟΥΛΟΣ, Σ.Φ.- ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, Α.Β.-ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΙΔΗΣ ,Γ- ΜΕΛΕΤΙΑΔΟΥ,Κ., (2003). Μετεφηβεία και ερμηνεία κοινωνικών ερεθισμάτων : Ο ρόλος του Σχεσιοδυναμικού

Πλαισίου. Περίληψη δημοσιευμένη από την Παιδοψυχιατρική Εταιρεία Ελλάδος- 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο Εφηβεία και ψυχική υγεία. Νέες πραγματικότητες- νέες προκλήσεις 8-11 Μαΐου.

91. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, ΑΛ., ΜΟΥΛΑΔΟΥΔΗΣ, Γρηγ. (2003). Ο Carl Rogers και η Προσωποκεντρική του θεωρία για την Ψυχοθεραπεία και την Εκπαίδευση. «Ελληνικά Γράμματα», Αθήνα 2003, σσ. 220.

92. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, ΑΛ., (2005) Εισαγωγή στη θεματική του συνεδρίου. Πρακτικά του Συνεδρίου για την «Παιδαγωγική Σχέση», (Πάτρα, Νοέμβρ. 2004, υπό έκδοση).

93. ΒΑΣΙΛΟΠΟΥΛΟΣ, Σ.Φ., ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, Α.Β., ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΙΔΗΣ, Γ.Κ., (2005), Τα πρόσωπα εν σχέσει τείνουν να μοιράζονται ένα κοινό σημασιολογικό πλαίσιο αναφοράς: Αναλύοντας το σχεσιοδυναμικό πλαίσιο αναφοράς, Αρέθας III, εκδ. Πανεπιστημίου Πατρών (Π.Τ.Δ.Ε.), σσ. 25-36.

94. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, Α.Β., ΒΑΣΙΛΟΠΟΥΛΟΣ, Σ.Φ., (2005), Προσπάθεια διερεύνησης σχεσιοδυναμικών στοιχείων ψυχολογίας των σημερινών εφήβων, Αρέθας III, εκδ. Πανεπιστημίου Πατρών (Π.Τ.Δ.Ε.), σσ.163-177.

Έργα με Επιμέλεια του Αλ. Κοσμόπουλου

95. Μύστες της Παιδαγωγικής (Αφιέρωμα- πρόλογος, Αλ. Κοσμόπουλος), 2η έκδοση, Αθήνα, 1971, σσ. 95.

96. SUCHODOLSKI Bogdan, Δοκίμια για μια Φιλοσοφία του Προσώπου (Επιμέλεια κειμένου Χρ. Λαμπρόπουλου, Μεταφρ. Από τα Γαλλικά, Αγγλικά, Γερμανικά Φ. Μαρτάκη, Β. Πολίτη και Α Γραμμμένος), εκδ. Μ.Π.Γρηγόρης, Αθήνα 1997, σσ. 262.

97. Ιωάννης Ερρίκος Πεσταλότσι. Εκδηλώσεις στην Πάτρα για τα 150 χρόνια από τον θάνατό του, Πάτρα 1977, σσ. 73.

98. Το Παιδαγωγικό Ημερολόγιο του Πεσταλότσι (βιογραφικό σημείωμα-επιλογή κειμένων-μετάφραση: Αλ. Κοσμόπουλος. Εισαγωγή: «Στην ανθρωπότητα με αγάπη»: Louis Meylan), εκδόσεις 1970, 1971, Αθήνα.

Μεταφράσεις

99. ROUMAJON, Yves (Dr), Η κρίσις της εφηβείας εις τον σύγχρονον κόσμον, Ακτίνες, Ιαν. 1965, σσ. 17-23.

100. QUIGNARD, J. (1965). Η Μέση Εκπαίδευσις εις την Γαλλίαν (μετάφραση Αλ.

- Κοσμόπουλου). Περιοδικό *Ακτίνες*, Νοέμβριος, σσ.323-331.
101. FLORENSKY, Paul. Περί του επικηδείου του π. Alexis Metchev, *Εκκλησία*, 23, 1 Δεκ 1967, σσ.745-750.
102. DEBESSE, M., (1971). Το πατρικό συναίσθημα στην ανδρική ψυχολογία Στο *Μύστες της Παιδαγωγικής* (επιμ. Α. Κοσμόπουλος), Αθήνα, σσ. 27-45.
103. MEYLAN, L., (1971). Ο Pestalozzi αιώνια σύγχρονος. Στο *Μύστες της Παιδαγωγικής* (επιμ. Α. Κοσμόπουλος), Αθήνα, σσ.61-67.
104. MEYLAN, L., (1971) Στην Ανθρωπότητα με αγάπη. Στο *Το Παιδαγωγικό Ημερολόγιο του Πεσταλότσι* (επιμ. Α. Κοσμόπουλος,) Αθήνα.σς. 13-22.
105. PESTALOZZI, J.H., (1972). Το γράμμα της Stanz, 1798. Στο *Το Παιδαγωγικό Ημερολόγιο του Πεσταλότσι* (επιμ. Α. Κοσμόπουλος,) Αθήνα.σς 36-70.
106. REYNES, A., (1971). Η αρμονική συνεργασία των παιδαγωγών, βασικός όρος ενοποιήσεως της προσωπικότητας του παιδιού. Στο *Μύστες της Παιδαγωγικής* (επιμ. Α. Κοσμόπουλος), Αθήνα, σσ.72-87.
107. ROGERS, CARL R., (1985). Η πολιτική μου τοποθέτηση (μετάφραση: Ν. & Ν. Παϊζη Αλ. Κοσμόπουλος). *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 2, σσ.123-127.
108. SUCHODOLSKI, Bogdan. (1989). Η σύγχρονη κατάσταση των νέων εξαρτήσεις και ανεξαρτησία (Μετάφραση: Φάνη Μαρτάκη, Επιστημονική Εποπτεία: Αλ. Κοσμόπουλος). *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 11/1989, σς.147-159, εκδ. Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- Διδακτικά Συγγράμματα-Σημειώσεις**
109. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, Αλ., . Εισαγωγή εις την Παιδαγωγικήν (Μέρος Α, Β). Πανεπ. Πατρών, Φιλοσοφικό Σπουδαστήριο, σσ.79.
110. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, Αλ., (1974). Οι Διανθρώπινες Σχέσεις στο Σύγχρονο Κόσμο, Πανεπιστήμιο Πατρών, σσ. 24
111. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, Αλ., (1976). Σημειώσεις Ψυχολογίας Βάθους, Πανεπιστ. Πατρών, Φιλοσοφικό Σπουδαστήριο, σσ. 75.
112. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, Αλ., (1976). Τουριστική Ψυχολογία, Πάτρα, σσ.118.
113. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, Αλ., (1976). Στοιχεία Εξελικτικής Ψυχολογίας, Πάτρα, σσ.304
114. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, Αλ., (1976). Παιδαγωγικά Προβλήματα της Εφηβείας, Πανεπ. Πατρών, Φιλοσοφικό Σπουδαστήριο, σσ.77.
115. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, Αλ., (1976). Στοιχεία Βιομηχανικής Ψυχολογίας, Πανεπ. Πατρών, Φιλοσοφικό Σπουδαστήριο, σσ.24.
116. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, Αλ., (1977). Στοιχεία Ψυχολογίας και Παιδαγωγικής των Σχέσεων, Πανεπ. Πατρών, Φιλοσοφικό Σπουδαστήριο, σσ.131.
117. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, Αλ., (1977). Βασικοί Σταθμοί της Παιδείας, Πανεπ. Πατρών, Φιλοσοφικό Σπουδαστήριο, σσ.71.
118. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, Αλ., (1977). Στοιχεία Διδακτικής, Πανεπ. Πατρών, Φιλοσοφικό Σπουδαστήριο, σσ.16.
119. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, Αλ., (1977). Εισαγωγή στις Επιστήμες της Αγωγής, Πανεπ. Πατρών, Φιλοσοφικό Σπουδαστήριο, σσ.34.
120. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, Αλ., (1979). Παιδαγωγικά Ι, Πανεπ. Πατρών, Φιλοσοφικό Σπουδαστήριο, σσ. 188.
121. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, Αλ., (1979). Παιδαγωγικά ΙΙ, Πανεπ. Πατρών, Φιλοσοφικό Σπουδαστήριο, σσ.150.
122. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, Αλ., (1979). Ειδικά Θέματα Ψυχολογίας, Πανεπ. Πατρών. Φιλοσοφικό Σπουδαστήριο.
123. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, Αλ. (1980). Ψυχολογία και Οδηγητική της Παιδικής και Νεανικής Ηλικίας, Πάτρα, σελ.96.
124. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, Αλ., (1981). Προσωπικότητα και Συμπεριφορά-Σημειώσεις Παιδαγωγικής Ψυχολογίας Ι και ΙΙ, Πανεπιστήμιο Πατρών, σσ.234.
125. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, Αλ., (1981-82). Σημειώσεις Διδακτικής. Πανεπ. Πατρών. Φιλοσοφικό Σπουδαστήριο.
126. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, Αλ., (1983). Σημειώσεις Ψυχολογίας της Μάθησης, Πανεπιστήμιο Πατρών, Φιλοσοφικό Σπουδαστήριο, σσ.53.
127. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, Αλ., (1983). Σημειώσεις Εισαγωγής στην Παιδαγωγική και Ιστορία της Παιδείας, Πανεπ. Πατρών, σσ. 157.
128. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, Αλ., (1984). Σημειώσεις Εισαγωγής στην Παιδαγωγική και Ιστορία της Παιδείας, Πανεπ. Πατρών, σσ. 155.
129. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, Αλ., (1984). Σημειώσεις Γενικής Διδακτικής και Αξιολόγησης, Πανεπ. Πατρών, σσ. 254.
130. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, Αλ., (1985). Στοιχεία Γενικής Διδακτικής και Αξιολόγησης, Πανεπ. Πατρών-Ο.Ε.Δ.Β., σσ. 254.
131. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, Αλ., (1985). Στοιχεία

Εισαγωγής στην Παιδαγωγική και Ιστορία της Παιδείας, Πανεπ. Πατρών-Ο.Ε.Δ.Β., σσ. 153

132. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, ΑΛ., (1985). Ψυχολογία και Οδηγητική της Παιδικής και Νεανικής Ηλικίας, Πανεπ. Πατρών-Ο.Ε.Δ.Β., σσ. 94.

133. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, ΑΛ., (1987). Προσωπικότητα και Συμπεριφορά. Πανεπ. Πατρών, σσ.166.

134. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, ΑΛ., (1988). Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική του Προσώπου, Πανεπ. Πατρών, σσ.595.

135. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, ΑΛ., (1990). Προσωπικότητα και Συμπεριφορά (σημειώσεις ψυχολογίας), σσ.231, Πανεπ. Πατρών.

Αρθρογραφία-Παιδαγωγική Επικαιρότητα

136. Μια συνέντευξη με τον καθηγητή κ. Αλ. Κοσμόπουλο (Ναρκωτικά!). Περιοδικό Πρόταση

137. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, ΑΛ., Για τη σημασία της με ψυχική υγεία προετοιμασίας (γράμμα σε προετοιμαζόμενο για τις γενικές εξετάσεις φοιτητή). Περιοδικό Μετά, σσ.6-7.

138. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, ΑΛ., (1967). Το σημειωματάριο ενός συνανθρώπου (υπό το ψευδώνυμο Δ. Ναθαναήλ). Περιοδικό Ακτίνες, Ιανουάριος- Δεκέμβριος 1967.

139. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, ΑΛ., (1984). Μεγάλο γεγονός το Τμήμα Παιδαγωγικής του Πανεπ.

Πάτρας. Ομιλία προς τους πρωτοετείς φοιτητές, εφημερίδα Αλλαγή, 23 Οκτωβρίου.

140. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, ΑΛ., (1984). Μεγάλο γεγονός το Τμήμα Παιδαγωγικής του Πανεπ. Πάτρας. Ομιλία προς τους πρωτοετείς φοιτητές, Διδασκαλικό Βήμα, Οκτώβριος.

141. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, ΑΛ., (1984). Παιδαγωγικά τμήματα και σπουδές. Εφημερίδα Το Βήμα, 25 Ιουλίου.

142. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, ΑΛ., (1993). Είναι ντροπή και λάθος. Εφημερίδα Τα Νέα, 4 Μαΐου.

143. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, ΑΛ., (1998). Από το «άσχετο» και αντιπαραγωγικό του σημερινού Σχολείου στο Σχολείο των Προσώπων και των μορφωτικών σχέσεων. Εισήγηση στην Ημερίδα «Το Σχολείο: Θεμέλιο της Κοινωνίας και της Γνώσης» που οργανώθηκε από τη Νέα Δημοκρατία, 10 Μαΐου, Αθήνα.

144. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, ΑΛ., (1999). Χρειάζεται να αναπνεύσει το Σχολείο της Μόρφωσης. Εφημερίδα Τα Νέα, 20 Σεπτεμβρίου.

145. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, Α., (2000). Σεισμογενής εφηβεία. Στο Ημερολόγιο, μηνιαίο περιοδικό της εφημερίδας Η Ημέρα, Φεβρουάριος, Πάτρα.

146. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, ΑΛ., (2000). Να μιλήσουν καθαρά. Εφημερίδα Πελοπόννησος, 25 Ιουλίου, Πάτρα.



*** ΑΝΤΙΦΩΝΗΣΗ****“La conception du Beau n'est pas logos, mais silence”[1]
A.N. Zoumpos****ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΚΔΗΛΩΣΗ ΠΟΥ ΔΙΟΡΓΑΝΩΣΕ ΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΑΤΡΩΝ ΠΡΟΣ ΤΙΜΗΝ
ΤΟΥ ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΥ ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΥ**

Σεβασμιώτατε Άγιο Ηλείας, αιδεσιμότατοι, κ.κ. πρώην Πρυτάνεις, κύριοι Κοσμήτορες Σχολών, κυρίες και κύριοι συνάδελφοι, αγαπητοί μου φίλοι που με συντροφεύετε και σε αυτήν την ώρα, Κυρίες και κύριοι που υποστασιοποιείτε με την παρουσία σας την αποψινή τιμητική σύναξη και πολύ αγαπητοί μου χθεσινοί και σημερινοί φοιτητές που με την αυθόρμητη και ανιδιοτελή ανταπόκρισή σας στην ακαδημαϊκή μου παρουσία στηρίζετε μέσα μου- καθ' όλη την παιδαγωγική μου πορεία και χωρίς ασφαλώς να το γνωρίζετε- την όρθια και αξιοπρεπή στάση ενός ακαδημαϊκού δασκάλου. ΧΙΛΙΑ ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες απευθύνω στους συναδέλφους του Τμήματός μου. Τους ευχαριστώ πολύ για τη σύλληψη και εκτέλεση αυτής της εορταστικής και τιμητικής εκδήλωσης, που τιμά πρωτίστως τους τιμώντες. Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω στο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης και ιδιαίτερος στον πρόεδρό του συνάδελφο κ. Σήφη Μπουζάκη. Πιστεύω πως χωρίς την αποτελεσματική συνδρομή του Διδασκαλείου θα ήταν πολύ δύσκολη η υλοποίηση των ευγενών προθέσεων του Τμήματος. Ακόμη οφείλω να ευχαριστήσω το παράρτημα Πελοποννήσου της Π.Ε.Ε και τον πρόεδρό του συνάδελφο κ. Καμαριανό που συνδιοργανώνει την εκδήλωση, ως και τον Πρόεδρο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, κ. Δημήτρη Χατζηδήμου, Καθηγητή του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, που μας τιμά με την παρουσία του. Τις αυτές ευχαριστίες οφείλω, επίσης, να απευθύνω στον Σύλλογο Δασκάλων/ Νηπιαγωγών Πάτρας που συμμετέχουν πρόθυμα στη διοργάνωση της παρούσας εκδήλωσης.

Επιτρέψτε μου, τέλος, περισσότερο όλων να ευχαριστήσω τους συναδέλφους που ήρθαν επίτηδες από τα άλλα πανεπιστήμια και στέγασαν, κάτω από εκλεκτά πνευματικά πονήματα και χωρίς φειδώ φιλόφρονες λόγους, την προς τους αποχωρήσαντες στοργή και τιμή της πανεπιστημιακής κοινότητας και του Παιδαγωγικού Τμήματος, ιδιαίτερος, Ιδιαίτατα ευχαριστώ τον διακεκριμένο συνάδελφο κ. Παναγιώτη Ξωχέλλη, ομότιμο Καθηγητή του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, που είχε την πρόθεση και υπομονή να ασχοληθεί και παρουσιάσει το έργο μου.

Κυρίες και κύριοι

Ακούγοντας τους ομιλητές και ρίχνοντας με συγκίνηση ματιές απορίας και ευγνωμοσύνης στους παρευρισκόμενους, γύρισα χρόνια πίσω. Πώς πέρασαν τα χρόνια, σκέφτηκα ! Τρία σχεδόν χρόνια στη δημόσια Μ. Εκπαίδευση και τριανταπέντε περίπου στο Πανεπιστήμιο...

Σκέψεις πολλές και προβληματισμοί δυσεπίλυτοι πολιορκούν την ώρα τούτη την ψυχή μου: Ποιος άραγε υπήρξα, όλα αυτά τα χρόνια της σταδιοδρομίας μου, μέσα στις συνειδήσεις των φοιτητών και των στενών μαθητών μου, στις συνειδήσεις των συναδέλφων του Τμήματος και του Πανεπιστημίου, στις συνειδήσεις των ειδικών συναδέλφων του Εσωτερικού και του Εξωτερικού, στις συνειδήσεις τέλος των εκπαιδευτικών και του κοινού της Πάτρας που έγινε πατρίδα μου;

Αντιλαμβάνομαι, πως είναι πολύ δύσκολο να γνωρίζει κανείς επακριβώς τις απαντήσεις των αρμοδίων σ' αυτά τα υπαρξιακού και ψυχολογικού χαρακτήρα ερωτήματα ενός απερχόμενου από την ενεργό υπηρεσία καθηγητή. Ακόμη γνωρίζω πως καμιά σχεδόν απάντηση δεν θα μοιάζει εντελώς σε κάποια άλλη. Τι μπορώ, λοιπόν, να κάνω, τι μου μένει; Μα, τι άλλο από το βύθισμα στον εαυτό μου ; Με απασχολούσε ανέκαθεν, μα και τώρα, η μυστική περιπλάνηση «εις εαυτόν», όπως θα

έλεγε ο Μάρκος Αυρήλιος. Το αποτέλεσμα πιθανώς να μην έχει αντικειμενικό κύρος, έχει όμως θέση μαρτυρίας που αυτήν την ώρα δεν είναι χωρίς σημασία. Τι βλέπω λοιπόν μέσα μου; Πώς βλέπω εγώ την πορεία μου μέσα στο Πανεπιστήμιο και στον πνευματικό χώρο των Επιστημών της Αγωγής;

Το ασυνήθιστο και ίσως προκλητικό αυτό εγχείρημα μπορεί να έχει κάποια ευρύτερη σημασία και ωφέλεια και λέω- με την ανοχή σας- να το επιχειρήσω αντιφωνών στα «φίλια ρήματα» των προσφωνήσεων και, μάλιστα, με τη μεγαλύτερη δυνατή συντομία. Για λόγους όμως που πηγάζουν από τον χαρακτήρα μου θα ειπώ το αληθινό μέσα από μια φιλοσοφικο-αλληγορική γλώσσα, μιλώντας σε παιδαγωγούς και ανθρωποπλάστες για τη διαλεκτική «Λόγου» και «Σιωπής» στο πλαίσιο μιας αισθητικής και ηθικής αντίληψης του παιδαγωγικού έργου. Θα προσπαθήσω, δηλαδή, να δώσω μια γενική απάντηση στα ερωτήματα και να υποδηλώσω, έτσι, το δικό μου στίγμα κινούμενος ανάμεσα στο θεσμικό και το προσωπικό, ανάμεσα στο πραγματικό και το επιθυμητό.

Ο «μέντοράς» μου στα πανεπιστημιακά, σεβαστός Καθηγητής και Ακαδημαϊκός Α.Ν. Ζούμπος, σε ένα ολιγόλογο-ως συνήθως- όσο και βαθυστόχαστο μελέτημά του, διατυπώνει την πρόταση, που λόγω της άρτιας αισθητικής της επιτρέψτε μου να την αναφέρω, όπως είναι γραμμένη, δηλαδή γαλλιστί: «*La conception du beau n' est pas logos, mais silence*»! («Η σύλληψη, η έννοια του Ωραίου δεν είναι λόγος, αλλά σιωπή»).

Έχω την εντύπωση, κυρίες και κύριοι, πως η άσκηση του οποιουδήποτε παιδαγωγικού έργου, απαιτεί τον διαλεκτικό, αλλά αρμονικό συνδυασμό του «χρήσιμου» και του «ωραίου». Το «χρήσιμο», για τον παιδαγωγούμενο και την εκτρέφουσα κοινωνία, δεν μπορεί να υποτιμηθεί ή αγνοηθεί από την παιδαγωγική φιλοσοφία και σκοποθεσία, εφόσον στην περίπτωση αυτή το δημιουργήμα δεν θα είναι ρεαλιστικό και πιθανότατα δε θα έχει συνέχεια. Αλίμονο, όμως αν είναι μόνον χρήσιμο το παιδευτικό δημιουργήμα. Απαιτείται να είναι ταυτόχρονα και ωραίο, έργο δηλαδή φτασμένο στην εντελεχειακή αυτοπραγμάτωση (ως πρόσωπου) καθενός παιδαγωγούμενου, ώριμο, καλλιές, «τόκος εν καλώ».

Πλην όμως, δεν διαφεύγει πιθανώς της προσοχής μας πως το «ωραίο», ως αισθητική κατηγορία, δεν συγκαταλέγεται στα «χρήσιμα» αλλά στα από τη φύση τους «περιττά». Η «περιττότητα» δε αυτή, σε κρίσιμους και μεταβατικούς καιρούς, καιρούς στενά χρησιμοθηρικούς, όπως η σημερινή, τονίζεται ιδιαίτερος αρνητικά και καταλυτικά, σε σημείο που δημιουργεί μέγιστη σύγχυση- αν όχι πανικό σε κάθε σχεδόν λειτουργό της Παιδείας- και ως εκ τούτου αδρανοποιεί κάθε θετική παιδαγωγική αντίδραση.

Πώς, άραγε, αυτό το δράμα του παιδαγωγικού έργου μπορεί να αντιμετωπισθεί επιτυχώς ώστε να ανατραπεί η δυσμενής επίδρασή του;

Σε ό,τι μας αφορά, ως παιδαγωγούς μαχόμενους και πανεπιστημιακούς δασκάλους που απολαμβάνουν σε σημαντικό βαθμό την ακαδημαϊκή ελευθερία, και πέραν, ασφαλώς, από την εξίσου αναγκαία θετική κοινωνικο-πολιτική παρέμβαση αποτελεί, κατά την άποψή μας, επιτυχή αντιμετώπιση η επιλογή της αντίστροφης πορείας από αυτήν που ακολουθούμε, εν πολλοίς. Θα χρειαστεί να εμπιστευθούμε μια αντίθετη λογική από αυτήν που ακολουθούμε και να δοκιμάσουμε – με πνεύμα επιστημονικό απροκατάληπτο- μήπως ουσιώδη παιδευτικά επιτεύγματα έρθουν τότε στο φως.

Εμείς, μέσα από τις εμπειρίες που ζήσαμε, αυτό είδαμε και αυτή την παρακαταθήκη αφήνουμε. Πιο συγκεκριμένα: Αν ο «λόγος» της παιδαγωγικής παρέμβασής μας εξεταστεί μακροσκοπικά και ποσοτικά δεν έχει μεγάλες δυνατότητες επίδρασης, εφόσον οι κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες σέρνουν, συνήθως, το χορό των διαμορφωτικών επιδράσεων της νέας γενιάς. Αν όμως επιχειρηθεί μια μικροσκοπική και ποιοτική θεώρηση υπάρχει μεγάλη ελπίδα. Αυτή, κατά τη γνώμη μας, περνάει μέσα από την πνευματική και ψυχολογική- γενικότερα- ετοιμότητα των παιδαγωγών να ενστερνισθούν την «περιττότητα του λόγου» και να κάμουν δική τους «τη γλώσσα της σιωπής»! Ποια είναι η γλώσσα της σιωπής, πως εκφέρεται, γιατί είναι αποτελεσματική στην περίπτωση μας και πως

οδηγεί στη συνάντηση με το Ωραίο, το οποίο τότε μπορεί να υψωθεί και σε κατηγορία του «αληθινού»;

Ας προσπαθήσουμε να απαντήσουμε εκφραζόμενοι επιγραμματικά και με την επιβαλλόμενη συντομία, όχι μόνο από την αποψινή μας εόρτια περίπτωση αλλά και από την ανάγκη συστοιχίας προς τη γλώσσα της σιωπής.

Αν, για λόγους ορθής κατανόησης, δεν απλουστεύω επικινδύνως, θα απαντούσα πως μιλάει τη γλώσσα της σιωπής ο μη φωνασκών με το παράδειγμά του δάσκαλος, ο ψυχολογικά αληθινός και πνευματικά ισχυρός, εκείνος που σκοπίμως ακολουθεί τη λογική του όντως είναι και όχι του φαίνεσθαι. Συχνά, η αίσθηση της εσωτερικής του δύναμης και βεβαιότητας τον οδηγούν σε συμπεριφορές εθελούσιες αδυναμίας. Η μέσα και από τις αποτυχίες του εμπειρία τον έχει σοφίσει και πείσει για το πεπερασμένο της ισχύος του «λόγου». Η εμπειρία ενός τέτοιου λειτουργού-ευαίσθητου στην αποστολή του και σε συνεχή σχέση με την προσωπική του πραγματικότητα και αλήθεια, φθάνει για να του δείξει ότι ο «λόγος» δεν επαρκεί ούτε για την κατανόηση των προσωπικών και υψηλών νοημάτων ή εμπειριών, ούτε για την περιγραφή ή ερμηνεία τους. Και πως, αντιθέτως, άλλα ενεργήματα (όπως η «Τέχνη», π.χ.) μπορούν, μέσα από εμπειρικά ή βιωματικά μονοπάτια, ή, καλύτερα μέσα από «μια κατάσταση μυστικής κοινωνίας με το καλλιτέχνημα», να προσεγγίσουν το ύψος των νοημάτων, όντας λευτερωμένα από την απόλυτη κυριαρχία των λογικών κατηγοριών και των σχετικών με αυτές παραδοχές και δεσμεύσεις.

Μήπως όμως δεν πρέπει να ξεχνάμε πως και η γλώσσα της Τέχνης ανήκει σε αυτές που μιλιούνται στο βασίλειο της Σιωπής και πως γι' αυτό καταφέρνει να μας οδηγήσει σε μυστικές κορυφές, κρυμμένες ψηλά στα σύννεφα;

Παρόλα αυτά, και η οδηγητική δυνατότητα της τέχνης δεν είναι χωρίς όρια. Τα όριά της είναι πεπερασμένα και η μαζική μορφωτική της επίδρασή δεν επεκτείνεται στο άπειρο. Από εδώ και πέρα, έχουν πεδίο δράσης κάποια «πρόσωπα», από τους μέχρι σήμερα μαθητές του δάσκαλου, που ενηλικιώθηκαν κι ωρίμασαν, σκλήρυναν απέξω, χωρίς όμως να χάσουν τη μέσα τους τρυφεράδα. Θα ανεβούν τις απάτητες κορυφές της πνευματικής ανάπτυξης.

Εδώ, συνήθως, γράφεται το τέλος του παιδαγωγικού ρόλου και του παιδευτικού έργου. Εδώ ο συνετός και ρεαλιστής δάσκαλος αποσύρεται ώστε να μην εμποδίσει παντελώς με την παρουσία του την ελεύθερη, την αυτόνομη πλέον και εντελώς προσωπική πορεία του πρώην μαθητή του. Στη θέση του δασκάλου που αποσύρεται πλέον ως εθελούσια περιπτώς, προβάλλει τώρα, και χάρη στη μέχρι σήμερα ψυχολογική και παιδαγωγική του προσπάθεια το ενοποιημένο, μοναδικό και ισχυρότατο σε αντιστάσεις «Πρόσωπο» του μέχρι χθες μαθητή του.

Για τον παιδαγωγό το έργο «τετέλεσται» και έφερε καρπούς επειδή θάφτηκε στο γόνιμο χωράφι της σιωπηλής παιδαγωγικής ευθύνης. Το αποτέλεσμα είναι αισθητικά ωραίο, αυτόνομο κι ο δάσκαλος το καμαρώνει.

Αποσυρόμενος, τώρα πλέον ο δάσκαλος, (που δεν είχε πρόθεση να διδάξει τους άλλους, αλλά, απλά και μόνο να υπάρξει αυθεντικά και με αγάπη δίπλα στους νέους), ανακαλύπτει πως η σιωπηλότητα της παρουσίας του –όπως αυτή πιο πάνω σκιαγραφήθηκε– μπορούσε να αναδεικνύει και ισχυροποιεί 'πρόσωπα'. Ακούγεται, τότε, να μονολογεί δακρυσμένος: 'πρόσωπα'. Ακούγεται, τότε, να μονολογεί δακρυσμένος: «Πράγματι, ήταν η πορεία μου μοναχική και τραχιά, ενίοτε. Όμως είδα με τα ίδια μου τα μάτια πως η σύλληψη του Ωραίου δεν λαβαίνει χώρα μέσα στη μήτρα του λόγου, αλλά μέσα σε αυτήν της απείρως ευγλωττότερης σιωπής!» Και σαν τα σκέφθηκε αυτά ένιωσε υπαρξιακό τρόμο. Ρίγος διαπέρασε το κορμί του. Γονάτισε, λοιπόν, τότε και χωρίς καλά-καλά να το καταλάβει ψιθύρισαν τα χείλη του το επίγραμμα που είναι χαραγμένο στον τάφο του μεγάλου δασκάλου του Pestalozzi: «Κύριε δεν έχει αυτή η ζωή άλλο νόημα και αξία από εκείνη που θα έχουν τα παιδιά και οι νέοι αισθανθεί και ορίσει!»

Π Ε Ρ Ι Ε Χ Ο Μ Ε Ν Α

ΠΡΟΛΟΓΟΙ	
- Ν.Α. ΗΛΕΙΑΣ	5
- ΤΕΔ Ν. ΗΛΕΙΑΣ - Δ. ΑΜΑΛΙΑΔΑΣ	7
- ΠΡΟΛΕΓΟΜΕΝΑ	9
<hr/>	
- ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΚΕΙΜΕΝΟ ΑΝΑΦΟΡΑ ΣΤΟΝ Α.Κ.	11
<hr/>	
ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΣΥΜΠΟΣΙΟ , ΤΙΜΗΤΙΚΗ ΑΝΑΦΟΡΑ ΣΤΟΝ Α.Κ. ΑΜΑΛΙΑΔΑ, ΝΟΕΜΒΡΙΟΣ 2006	14
<hr/>	
ΑΡΘΡΑ και ΕΡΕΥΝΕΣ ΤΟΥ ΚΑΘΗΓΗΤΗ ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΥ ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΥ · ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΑΝΑΦΟΡΑ	64
<hr/>	
ΒΙΟΓΡΑΦΙΚΟ- ΕΡΓΟΓΡΑΦΙΑ Α.Κ.	204
<hr/>	
ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΣ ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ ΑΝΤΙΦΩΝΗΣΗ	219

