

Η παιδεία ως σχέση προσώπων σήμερα.

Αλέξανδρος Β. Κοσμόπουλος, Καθηγητής*.



1. Η σχέση.

Η «σχέση», ως υπαρκτό παιδευτικό μέσο, αλλά και ως οντότητα ενδοσχολικής 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. Τί 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 άποψή 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 άποψή μας, το κεντρικό και βαθύτερο πρόβλημα της Εκπαίδευσης σήμερα πηγάζει από την: πραγματικότητα του ασύνδετου, του μη εν σχέσει, του «άσχετου» 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)».

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 τη μορφωτική ετοιμότητα του παιδαγωγούμενου ή του συμβουλευόμενου. Διευκρινίζουμε πως η δυναμική, που μόλις αναφέρθηκε, σε μεγάλο βαθμό τροφοδοτείται από την εκλυόμενη από τη σχέση γνησιότητα. Εννοείται, πως όλα αυτά λειτουργούν υπό τον όρο, ασφαλώς, (*sine qua non*) της προϋ-

πάρχουσας 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 φιλανθρωπώς 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 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 συνεί-

δησης, 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 ακολουθούσουν και αναφέρονται στην «παιδεία 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 (Merleau 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 δυνητικότητα (υπάρχει κρυμμένο και ανενεργό) και όχι οπωσδήποτε δυνατότητα. Πολύ συνδέεται η εμφάνιση και κατοχύρωσή 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 συνυφάνεται 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 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 ενέργειές 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 διακείμενο συνάδελφο, τον κ. P. Schmid.

Η «σχέση» τώρα, που δεν είναι «συνάντηση» και που δεν εμπειρεύεται 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 περι-

πτωση που αυτό δεν κατορθώνεται είναι δυνατόν η σχέση να τραυματισθεί θανάσιμα.

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

Σύμφωνα με αυτά που προηγουμένως αναφέρθηκαν ο τόπος δηλώνει συγκατοχή 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 αποτελεσματικότητά της, πράγμα που επιτρέπει στη σχέση πρώτα-πρώτα να ευεργετείται από διορθωτικά ή επιβεβαιωτικά feed-backs και, επίσης, να εμβαθύνει 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 οποίο 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 οποίο δημιουργούν στον παιδαγωγό τα προχωρημένα στάδια αυτόγνωσίας, 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 αποφαστική 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 *sophisticués*, 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 πρωτοφανερώθηκε, 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) -στον οποίο 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 εντελέχειά 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 ωρίμασή 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, 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 προϋ-

ποθέτει 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 Σχεσιοδυναμική 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, σχεσιοδυναμικής 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 σχεσιοδυναμικής ποιότητας των διαλεγόμενων προσώπων. Διαλογικός δε, μπορεί να χαρακτηρισθεί 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 συνεχής. 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 εξαρτώνται αμέσως από τις εσωτερικές και πνευματικές κατακτήσεις των διαλεγόμενων. 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 κατάργησης ή υπέρβασής της, ει δυνατόν και από τους δύο. Για να κινηθείς προς τον άλλον (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 σε οποιαδήποτε αιτία 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 έκπληξή του, πως το σχολείο επιμένει να λειτουργεί και σήμερα με πολλά από αυτά. Και όταν τα «κατά συνθήκη» πέφτουν τί είναι εκείνο που «θα κρατήσει -όπως λέμε- τα παιδιά στο σχολείο»; Τί άλλο από τη δημιουργία προσωπικών κινήτρων που θα φέρουν σε εσωτερική σύνδεση τα του Σχολείου με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών; Τί δηλαδή άλλο από την κατάρ-

γηση 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, γέννησαν 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 και 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 της εισήγησής 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 πρόσωπο τους, που μέσα από την παιδεία του αναπτύσσεται. Η στήριξη αυτού του Σχολείου αποτελεί μακράς πνοής με το αποτελεί ήρεμη επανάσταση διάρκειας. Και όπως έλεγε ο Rogers επενδυθούν χρήματα στην πυρηνική ενέργεια του προσώπου. Του μαθητή ως προσώπου και του εκπαιδευτικού και της εκπαίδευσης μετεκπαίδευσης και επιμόρφωσης, που τον υπολογίζει ως πρόσωπο και ως συνεργάτη στο μορφωτικό του έργο.

«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 το απόσταγμα των εμπειριών του ως εξής: «το πρόσωπο του εκπαιδευτικού μετράει περισσότερο από εκείνο που γνωρίζει, περισσότερο από τις μεθόδους που χρησιμοποιήθηκαν.

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 σήμερα 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 παιδευτικού και ως εκ τούτου, αυτοπροσδιοριζόμενου.

*** Αλέξανδρος Κοσμόπουλος, Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών, Εναρκτήρια ομιλία στο διεθνές συμπόσιο με θέμα «Παιδεία και Εκπαιδευτικός», Συνεδριακό Κέντρο του Πανεπιστημίου Πατρών, 16-19 Δεκεμβρίου 1999**

