

ΒΙΒΛΙΟΚΡΙΣΙΑ

ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΥ Β. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΥ

ΣΧΕΣΙΟΔΥΝΑΜΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΟΥ ΠΡΟΣΩΠΟΥ

(Αθήνα, 1983, σσ. 595)

Ο καθηγητής Κοσμόπουλος σ' αυτή τη μελέτη του επιχειρεί μια πολύπλευρη ανάλυση της δυναμικής των παιδαγωγικών σχέσεων στο σχολείο και οικοδομεί μια πρόταση προσωποκεντρικής κατεύθυνσης της αγωγής. Αντλώντας από δεδομένα της κοινωνικής ψυχολογίας, της ψυχανάλυσης και της ανθρωπολογικής παιδαγωγικής, καθώς και από παρατηρήσεις στην εκπαιδευτική πράξη, προσφέρει μια σημαντική προοπτική αγωγής και εκπαίδευσης που προσδιορίζεται από τις προσωπικές ανάγκες και αναζητήσεις των παιδιών και των εφήβων και από την ποιότητα των σχέσεων παιδαγωγού-παιδαγγομένου. Με το σημείωμα αυτό επιχειρείται μια σύντομη παρουσίαση μερικών κύριων σημείων της μελέτης και μια πρώτη γενική αποτίμησή της.

Η μελέτη θα μπορούσε να θεωρηθεί σχετική με τάσεις που έχουν εμφανιστεί σε τεχνολογικά πρόχωρημένες κοινωνίες για «άνθρωποποίηση» της εκπαίδευσης και των σχολείων. Οι τάσεις αυτές γεννήθηκαν από τη συνειδητοποίηση ότι η εκπαίδευση καθορίζεται σε μεγάλη έκταση από καταπιεστικές και απανθρωποποιητικές οικονομικές και πολιτικές σκοπιμότητες που έχουν ως συνέπεια την παραμέληση της διάστασης που θα έπρεπε να αποτελεί την πρωταρχική μέριμνά της, δηλαδή την ανάπτυξη του προσώπου, την κατάφαση της προσωπικής ελευθερίας, την υποβοήθηση της ανθρώπινης δυνατότητας για αυτο-πραγμάτωση. Η ελληνική κοινωνία δεν παρουσιάζει βέβαια τα ίδια ακριβώς χαρακτηριστικά. Οι αντανακλάσεις τους όμως σε συνδυασμό με εσωγενείς παράγοντες κάνουν αυτές τις διαπιστώσεις πολύ σχετικές για την εκπαίδευσή μας. Ο σ., ενώ αντλεί από τον πλούτο του έργου που παρήγαγαν αυτές οι τάσεις, χρησιμοποιεί δεδομένα της ελληνικής πραγματικότητας για να θεμελιώσει τη θέση του και να οικοδομήσει την πρότασή του.

Η βασική διαπίστωση είναι το ΑΣΧΕΤΟ που επικρατεί στην ελληνική σχολική πραγματικότητα. Αυτή αφορά όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης, αλλά το ενδιαφέρον του σ. είναι περισσότερο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευ-

ση και τους εφήβους. «Ο μαθητής δεν έρχεται σε καμιά, συνήθως, προσωπική σχέση ούτε με τη μάθηση, ούτε με τον παιδαγωγό του και ούτε, μέσα από τις δύο αυτές σχέσεις, με τον εαυτό του» (σ. 9). Η έλλειψη αυτή, που αποτελεί αντανάκλαση ανταγωνιστικών και απρόσωπων σχέσεων στην ευρύτερη κοινωνία, συνιστά τον κορμό του προβληματισμού του σ. που διαπιστώνει (α) την αδυναμία του σχολείου να ανταποκριθεί στην υπαρξιακή ανάγκη του μαθητή για προσωπική σύνθεση και ενότητα και (β) την αδυναμία του να ανταποκριθεί στη λαϊκή απαίτηση για ένα σχολείο που υπηρετεί τον άνθρωπο και τις ατομικές και συλλογικές ανάγκες.

Οι διαπιστώσεις αυτές κάνουν εμφανή την ανάγκη μιας αγωγής και ενός σχολείου που θα εργαστεί σε κατεύθυνση αντίρροπη προς τις σημερινές «εξουθενωτικές για τον άνθρωπο κοινωνικές σχέσεις». Η δυνατότητα μιας τέτοιας κατεύθυνσης δίνεται στην πρόταση του σ. για μια σχεσιοδυναμική παιδαγωγική του προσώπου που την ορίζει με τον παρακάτω τρόπο: «*Η Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική του Προσώπου* είναι η Παιδαγωγική που ασχολείται με τη μελέτη και εμφάνιση των φαινομένων της διαπροσωπικής δυναμικής που αναπτύσσονται μέσα στο σχολείο, καθώς και με τη διατύπωση μιας παιδαγωγικής εμπνευσμένης από τη θεώρηση του παιδαγωγικού ενεργήματος σαν ενεργήματος που είναι καθαρά *σχεσιοδυναμικό* και αποβλέπει στην ανάπτυξη του Προσώπου μέσα στο Μαθητή» (σ. 69).

Οι βασικές έννοιες-κλειδιά που προσδιορίζουν αυτή την παιδαγωγική είναι η έννοια του προσώπου, του παιδαγωγικού ενεργήματος ως σχεσιοδυναμικού, του διαλεκτικού και προσωπικού χαρακτήρα της παιδαγωγικής σχέσης. Ο σ. αναλύει διεξοδικά αυτές τις έννοιες, κάθε φορά σε σχέση με τις ειδικές πλευρές του θέματος που εξετάζει, και διατυπώνει τις συνέπειες που προκύπτουν για την παιδαγωγική πράξη.

Την έννοια του προσώπου την χρησιμοποιεί με την ψυχολογική της σημασία που βρίσκεται πιο κοντά στην νεο-περσοναλιστική σκέψη, ιδιαίτερα των Maunier και Rogers και, ακόμη, στην ορθόδοξη θεολογική παράδοση. Την διακρίνει έτσι από την έννοια του ατόμου που δηλώνει την κοινωνική και φυσική διάσταση του ανθρώπου. Το άτομο νοείται ως προσδιοριζόμενο από κοινωνικούς και φυσικούς παράγοντες, από την πραγμάτωσή του ως μέλους ομάδων. Το πρόσωπο νοείται ως προσδιοριζόμενο από τη δυνατότητα υπέρβασης αυτών των δεδομένων και των αντινομιών, ως δυνατότητα ελευθερίας, μοναδικότητας και ενοποίησης του ανθρώπου.

Το παιδαγωγικό ενέργημα στο πλαίσιο της προσωποκεντρικής κατεύθυνσης της αγωγής θεμελιώνεται πρωταρχικά και κύρια στις προσωπικές ανάγκες και αναζητήσεις του νέου ανθρώπου και λειτουργεί σε συνάρτηση με την ποιότητα των σχέσεων του παιδαγωγούμενου με τους άλλους. Με

αυτή την έννοια, θα λέγαμε πως το παιδαγωγικό ενέργημα, από την πλευρά του παιδαγωγού, συνίσταται από τις δυνατότητες που παρέχει στους μαθητές του να έλθουν σε σχέση με τους άλλους, τις αξίες, τα πράγματα. Από την πλευρά του μαθητή, συνίσταται από τις δυνατότητες που του δίνει ο παιδαγωγός και το σχολείο να προχωρήσει σε αυτο-αγωγή και αυτο-πραγμάτωση. Έτσι, το παιδαγωγικό ενέργημα εμφανίζεται ως κίνηση του μαθητή προς το περιβάλλον, η οποία διευκολύνεται και δεν καθορίζεται από τον παιδαγωγό και κατά την οποία το περιβάλλον δεν επιβάλλει τον εαυτό του, αλλά αποτελεί «υλικό» επεξεργασίας από μέρους του μαθητή μέσα από την οποία θα γνωρίσει τον κόσμο και τον εαυτό του.

Η προσωποκεντρική κατεύθυνση της αγωγής και η σχεσιοδυναμική υφή του παιδαγωγικού ενεργήματος προσδιορίζει την παιδαγωγική σχέση ως διαλεκτική και προσωπική. Ως διαλεκτική σχέση συνίσταται από «μια αμφίδρομη κίνηση, η οποία εμπνέεται από την εκ μέρους των διαλεγόμενων κοινή αναζήτηση μιας τρίτης κατάστασης ή πραγματικότητας» (σ. 91). Η κίνηση προσδιορίζεται από την προσωπική αναζήτηση της «αλήθειας» και του «άλλου» και αποβλέπει στην ολοκλήρωση και ενότητα του προσώπου. Η ικανοποίηση όμως αυτής της αναζήτησης και η δυνατότητα ολοκλήρωσης του προσώπου είναι συνάρτηση της μορφής που θα πάρει η σχέση, κατά κύριο λόγο μεταξύ παιδαγωγού-παιδαγγομένου. Μόνο αν η σχέση αυτή ανταποκρίνεται στις προσωπικές ανάγκες και αναζητήσεις του νέου ανθρώπου και αν αναπτύσσεται και εξελίσσεται σε αναφορά προς αυτές μπορεί να είναι παιδαγωγούσα σχέση. Θεμελιακή προϋπόθεση σύστασης και λειτουργίας της είναι η αποδοχή του νέου ανθρώπου ως προσώπου. Η αποδοχή αυτή οδηγεί σε επιβεβαίωση και κατάφαση του εαυτού και δημιουργεί τη δυνατότητα ελεύθερης και προσωπικής πορείας του.

Η παιδαγωγική σχέση για να λειτουργήσει προς αυτή την κατεύθυνση απαιτείται να είναι «γνήσια», να ξεκινάει από το πρόσωπο, να εδράζεται σε εμπιστοσύνη και ειλικρίνεια. Ο σ. αφιερώνει σημαντικό μέρος της μελέτης του στην ανάλυση των χαρακτηριστικών, των όρων και των προϋποθέσεων γνήσιων παιδαγωγικών σχέσεων. Μετά από μια διεξοδική ανάλυση των εννοιών «επικοινωνία», «συνάντηση» και «σχέση» καταλήγει στο ότι η τελευταία εκφράζει με τον καλύτερο τρόπο την προοπτική της σχεσιοδυναμικής παιδαγωγικής και βρίσκει την πληρέστερη μορφή της στην παιδαγωγική αγάπη. Αναφέρεται σε δύο κλασικές περιπτώσεις, στον πλατωνικό έρωτα και την πεσταλότσια αγάπη, για να διευκρινίσει τα στοιχεία της γνησιότητας στην παιδαγωγική σχέση. Κάνοντας μια σύγκριση ανάμεσα στους δύο τύπους παιδαγωγικής σχέσης, ο σ. βρίσκει την καλύτερη έκφραση της σχεσιοδυναμικής παιδαγωγικής στην παιδαγωγική

του Pestalozzi κατά την οποία η αληθινή παιδαγωγία δεν εξαρτάται από την ηθική αυθεντία του δασκάλου ούτε από την υποταγή και συμμόρφωση του μαθητή, αλλά από την «ποιότητα της σχέσης» και από την ολοκληρωτική κατάφαση του άλλου.

Οι παιδαγωγικές σχέσεις στη σχολική πραγματικότητα εμφανίζονται και αναπτύσσονται στο πλαίσιο της λειτουργίας του σχολείου. Ο σ., κάνοντας μια πλούσια και εκτεταμένη χρήση των δεδομένων της κοινωνικής ψυχολογίας, επιχειρεί μια διεξοδική ανάλυση των ποικίλων μορφών σχέσεων, διατομικών και ενδοσυντακτικών, που αναπτύσσονται στο σχολείο και την τάξη και των δυναμικών που τις καθορίζουν. Το μέρος αυτό είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον και σημαντικό, όχι μόνο για τη θεωρητική του αξία, αλλά και γιατί μπορεί να αποτελέσει τη βάση για την ανάπτυξη τέτοιων σχέσεων στην τάξη που θα την μετέτρεπαν από απλό ξερό χώρο διδασκαλίας και μάθησης σε χώρο κοινοτικής ζωής.

Κεντρικό πρόσωπο και κύριος παράγοντας πραγματοποίησης μιας σχεσιοδυναμικής παιδαγωγικής είναι ο παιδαγωγός, ο δάσκαλος. Έτσι, στο τελευταίο μέρος ο σ. αναλύει τις ποιότητες και ικανότητες του εκπαιδευτικού που συνιστούν προϋπόθεση αυτής της παιδαγωγικής. Από την ανάλυση αναδύεται ένας εκπαιδευτικός που χαρακτηρίζεται από «μια πίστη ή φιλοσοφία που καταφάσκει στις αξίες του Ανθρώπου (ή των ανθρώπων), του Παιδιού (ή του νέου ανθρώπου) και της μορφωτικής-υλικής ανάπτυξής τους, στις αξίες, τέλος, της Αλήθειας, της Αρετής» (σ. 532). Και η δημιουργία ενός τέτοιου τύπου παιδαγωγού μπορεί να προκύψει από μια εκπαίδευση των εκπαιδευτικών που όχι μόνο τους πληροφορεί και τους ασκεί, αλλά και τους βοηθεί ως πρόσωπα στην ανακάλυψη και ολοκλήρωση της προσωπικότητάς τους.

Η σχεσιοδυναμική παιδαγωγική δεν εστιάζει την προσοχή της στον αποτελεσματικό χειρισμό της μετάδοσης γνώσης, της μάθησης και της συμπεριφοράς. Αυτό δεν σημαίνει ότι υποβιβάζει αυτές τις πλευρές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά (σημαίνει) ότι τις θεωρεί παιδαγωγικές κατά την έκταση που εξασφαλίζουν την ψυχολογική ακεραιότητα του παιδαγωγούμενου, την ελεύθερη και αυτόνομη ανάπτυξή του. Ακόμη, δεν θεωρεί τις σχέσεις και την ποιότητα των σχέσεων ως μέσα αποτελεσματικού χειρισμού των διδακτικών και μαθησιακών διαδικασιών και των προβλημάτων που εγείρονται κατά την διεξαγωγή τους, αλλά ως συστατικά στοιχεία κάθε αληθινής παιδαγωγίας. Έτσι, ο ρόλος του δασκάλου και του σχολείου προσδιορίζεται από τις εξελισσόμενες τάσεις του παιδαγωγούμενου, από τις ανάγκες του για αυτοπροσδιορισμό, για γνώση του κόσμου, για εξασφάλιση ισορροπίας και ευτυχίας. Ο δάσκαλος δεν επιβάλλει την αυθεντία του, αλλά

φροντίζει και ενθαρρύνει την ανάπτυξη. Και το σχολείο έχει «ανθρωπιστικό» προσανατολισμό και η λειτουργία του βασίζεται στην κοινοτική ζωή και τις κοινοτικές διαδικασίες.

Η μελέτη έχει θέσει ως στόχο της τη διερεύνηση και ανάλυση της δυναμικής των παιδαγωγικών σχέσεων. Ενώ η εμβέλεια της είναι ευρεία αφού εγγίζει χρόνια θέματα και προβλήματα της παιδαγωγικής, ταυτόχρονα μπορεί να συντελέσει στην αποσαφήνιση πολλών από τις νέες τάσεις στην ελληνική εκπαίδευση που δεν έχουν ακόμη υποστεί σε ικανοποιητικό βαθμό την αναγκαία επεξεργασία. Εννοούμε με αυτό τις τάσεις για ελεύθερη ανάπτυξη των παιδιών και των νέων, για αναγνώριση των δυνατοτήτων αυτοαγωγής και αυτο-πραγμάτωσης, για ισοτιμία και αμοιβαιότητα στις σχέσεις δασκαλου-μαθητή. Όλα αυτά είναι θέματα της μελέτης και μπορεί να τα φωτίσει και να βοηθήσει στο ξεκαθάρισμα πολλών από τις αντιφάσεις με τις οποίες εκδηλώνονται.

Υπάρχουν όμως μερικά σημεία τα οποία θεωρούμε αναγκαίο να επισημανθούν. Η διεξοδική ανάλυση της δυναμικής των σχέσεων είναι εμπειριστατωμένη και προσφέρει μια σημαντική προοπτική. Το επίπεδο όμως στο οποίο κινείται δεν φαίνεται να παρέχει μεγάλη δυνατότητα για διερεύνηση και ανάλυση της δυναμικής των σχέσεων μεταξύ του σχολείου και άλλων κοινωνικών θεσμών και καταστάσεων που μπορεί να επηρεάζουν το σχολείο και τις σχέσεις μέσα σ' αυτό. Βέβαια αυτή η διάσταση δεν αποτελεί κεντρικό στόχο της μελέτης. Ο λόγος που επισημαίνεται είναι για να τονιστεί ότι οι παιδαγωγικές σχέσεις που προτείνει η μελέτη μπορεί να ακυρώνονται στο πλαίσιο ευρύτερων κοινωνικών σχέσεων στις οποίες συμμετέχει το σχολείο και οι δάσκαλοι. Αυτό μπορεί να συμβαίνει μέσω της δομής του σχολείου και των προγραμμάτων σπουδών και μέσω της πραγματικότητας του δασκαλικού ρόλου, όπως αυτός προκύπτει από σχέσεις και καταστάσεις άλλες από αυτές που καθορίζει ο παιδαγωγικός ορισμός του ρόλου. Με άλλα λόγια, ενώ ο παιδαγωγικός ορισμός μπορεί να καθορίζεται από την προοπτική της προσωπικής ανάπτυξης του μαθητή, αυτός μπορεί να ακυρώνεται στο πλαίσιο κάποιων άλλων κοινωνικών σκοπιμοτήτων και των φορέων που τις εκφράζουν και έχουν τη δύναμη να καθορίζουν την εκπαίδευση. Αυτή η παρατήρηση δεν υπονοεί καμιά ντετερμινιστική θεώρηση κατά την οποία οι σχέσεις του σχολείου με ευρύτερες κοινωνικές καταστάσεις αποτελεί τον μόνο αποφασιστικό παράγοντα στη διαμόρφωση των σχέσεων μέσα στο σχολείο. Θέλει μόνο να τονίσει πως η δυναμική των σχέσεων σ' αυτό συνιστά ένα πιο πολύπλοκο φαινόμενο από αυτό που προκύπτει από την ανάλυση της δυναμικής των σχέσεων μικρών κοινωνικών ομάδων και από την παιδαγωγική προσωπικότητα του δασκαλου, νύξεις για

τα οποία κάνει εξάλλου ο σ. Από την πλευρά πάντως του δασκάλου, η αναζήτηση γνήσιων παιδαγωγικών σχέσεων αποτελεί, νομίζουμε, τεράστια παιδαγωγική προσφορά για τους μαθητές και γόνιμο τρόπο θετικής αντίστασης στις πιέσεις που ασκούνται επάνω του για τη μετατροπή του σε απρόσωπο τεχνικό διεκπεραιωτή της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Υπάρχει ένα ακόμη σημείο να επισημανθεί. Η κατεύθυνση της σχεσιοδυναμικής παιδαγωγικής είναι προσωποκεντρική. Η πραγματικότητα όμως που υπονοείται στην έννοια του προσώπου φαίνεται να προσδιορίζεται δύσκολα, αν όχι τόσο στο θεωρητικό επίπεδο, οπωσδήποτε στο επίπεδο της παιδαγωγικής πράξης. Ίσως βέβαια δεν μπορεί να γίνει κι αλλιώς, γιατί ένας ακριβής προσδιορισμός προϋποθέτει πλαίσια και γενικεύσεις που αυτόματα μπορεί να ακυρώνουν σε κάποιο βαθμό την πραγματικότητα του προσώπου.

Νομίζουμε πάντως πως εδώ υπάρχει ένα αδύνατο και ένα ισχυρό σημείο. Η εκπαίδευση στο πλαίσιο του σχολείου και των σχολικών ομάδων εμπεριέχει αναγκαστικά κάποιες καθοδηγητικές κατηγορίες με τις οποίες οργανώνεται η γνώση και οι διαδικασίες και δραστηριότητες μάθησης. Η ιδέα όμως της προσωποκεντρικής κατεύθυνσης δεν προσφέρεται τόσο πολύ για την αποσαφήνιση αυτών των καθοδηγητικών κατηγοριών και μπορεί να οδηγήσει στην αντίληψη πως σε μια προσωποκεντρική αγωγή χωράει οτιδήποτε, αρκεί να καταοάσκειται από τον ίδιο το μαθητή. Τα προβλήματα στα οποία μπορεί να εμπλακεί η ομαδική εκπαίδευση από αυτό το σημείο είναι πολλά. Γι' αυτό, νομίζουμε, θέλει παραπέρα διερεύνηση και περισσότερη «λειτουργική» αποσαφήνιση. Παρά την αδυναμία όμως αυτή, η ιδέα της προσωποκεντρικής κατεύθυνσης αποτελεί ένα ισχυρό σημείο και μια πρόσκληση για παιδαγωγική σκέψη και πράξη. Η κατάφαση της ελευθερίας, της ιδιαιτερότητας και της μοναδικότητας αποτελεί γόνιμο σημείο και κριτήριο αξιολόγησης του τρόπου που εκπαιδεύουμε. Κάτι που ιδιαίτερα πρέπει να τονιστεί είναι ότι, μέσω της κατάφασης αυτής, κατηγορίες συνηθισμένες στην παιδαγωγική, όπως κοινωνική προσαρμοστικότητα, κίνητρα, φιλοδοξίες κλπ., που χρησιμοποιούνται για την ταξινόμηση των μαθητών και την αντίστοιχη οργάνωση των διδακτικών και μαθησιακών δραστηριοτήτων, χάνουν το νόημα και τη σημασία τους. Η έννοια ακριβώς του προσώπου δίνει τη δυνατότητα υπέρβασης αυτών των κατηγοριών στις σχέσεις δασκάλου-μαθητή και προσανατολίζει προς την ιδέα πως όλες αυτές τις κατηγορίες που χρησιμοποιούμε πρέπει να τις προσεγγίζουμε στο πλαίσιο σχέσεων μάλλον παρά κεθεαυτές ως ψυχολογικές οντότητες ριζωμένες στην προσωπικότητα του μαθητή.

Κλείνοντας, θεωρούμε απαραίτητο να τονίσουμε πως η μελέτη πρέπει να

αποτελέσει πηγή και σημείο αναφοράς για τους φορείς της εκπαιδευτικής πολιτικής, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς.

Γιώργος Μιχαλακόπουλος