

ΤΟ «ΣΧΕΣΙΟΔΥΝΑΜΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ»

(Στο «Η Εξέλιξη της Διδακτικής. Επιστημολογική Θεώρηση», (επιμ. Ματσαγγούρας, Ηλ.), εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1995)

1. Υπόμνηση για τη «Σχεσιόδυναμική Παιδαγωγική»

Θυμίζουμε, καταρχάς, πως η Σχεσιόδυναμική Παιδαγωγική, στις οποίας την επιστημονική αντίληψη και πρακτική ανήκει το ΣΜΟΔΕ («Σχεσιόδυναμικό Μοντέλο Διδακτικής Εργασίας»), είναι η επιστημονική εκείνη προσέγγιση που στηρίζεται στη θεώρηση του παιδευτικού ενεργήματος (α) 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 έμειναν 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

1. *La Relation Pédagogique a partir de l'œuvre de Pestalozzi*, Sorbonne 1967.

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 ποιότητα 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 αποφαίνεται 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 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 άπειρα 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

τα για την υποστασιοποίηση και ανάπτυξη της σε κινητήρια δύναμη της μορφωτικής διαδικασίας.

(ή) 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 edιδάσκειτο 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 βασικότερος «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 σπουδαιότητα 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 Ευρωπαϊού μαθητή του 2000. Ο μαθητής εκπαιδύεται 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 οποίον 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 προώσπισης 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 έφεραν 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 προσωπικότητας του. Ακόμη, ζώντας στην «εποχή της ταχύτητας», στην «κοινωνία του θεάματος», στην «καταναλωτική κοινωνία» των θελκτικότητας προσφορών, στην «κοινωνία των ανέσεων», ξέμαθε την υπομονή (και σπουδή χωρίς υπομονή και εμμονή, αναμφίβολως δεν γίνεται). Δεν φτάνει, λοιπόν, ένα κατ'όληλο 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 επιτρέπει να συμπεριλάβουμε και τον βαθμό *θελκτικότητας της παρουσίας του δασκάλου*), γίνεται τελικώς ανταπαθές 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

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

Δεν πρέπει όμως να δοθεί από τα προηγούμενα η εντύπωση πως η αναγκαϊότητα 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 συμπεριληφθούν 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 αιώνα μας), 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 επιβίωσή τους στον καινούργιο κόσμο που ανατέλλει. Θα λέγα-

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 αναγκαϊότητας 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.

με πως αυτό είναι το σχολείο που με τα προγράμματα και τις μεθόδους του αναπτύσσει σφαιρικά την προσωπικότητα 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.

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 οικουμενικής παραδοχής 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, η άρχουσα γενιά των «παιδαγωγών» δεν αλλάζει, γεγονός που επιφέρει την παθητική αντίδραση των μαθητών. Οι τελευταίοι, επειδή αισθάνονται πως μια άμεση, πιθανώς, αντίδραση 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 μααρασμό 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. 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.

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

Η «Σύνδεση»

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). Αλλο 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 πλατυτέρα, και δηλώνει την όλη ψυχοσωματική ετοιμότητα του ατόμου για επικοινωνία με το γνωστικό αντικείμενο» (σ. 166).

- Στον Pavlov 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

Το «Σχεσιοδυναμικό Μοντέλο Διδακτικής Εργασίας»

αδύνατη χωρίς την εννοιακή-διαισθητική ικανότητα του ατόμου. Νομίζουμε πως η θέση αυτή 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, τονίστηκε και από άλλους, όπως π.χ. από τους Bruner, Claparede και Decroly, «απαιτεί να θεμελιωθεί η μάθηση, και όλη η παιδαγωγική ενέργεια, πάνω στις βαθιές 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 είν.ν.ι 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 οποίαν 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, ασαφούς 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 (insightful) (α) σχέση (β') της όλης προσωπικότητας (διάνοηση, σώμα, συναισθημα, συνειδητές, ασυνειδητές, φανερές και μη φανερές διασυνδέσεις). Ενίοτε είναι συνδέσεις ή ακόμη και «σχέση» πολύ πλατυτέρα και βαθύτερη, αφού πρόκειται για

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.

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, χαρακτηρισολογικό προφίλ, αξιακό σύμπαν, οικογενειακό, φιλικό και πολλά άλλα), τα οποία αλληλεπιδρούν μαζί του και επηρεάζουν τη μαθησιακή του δυνατότητα, θετικά ή αρνητικά.

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 ενορατική κ.ά), και από την άλλη, ενώ παραμένει η διαφορικότητα των μετεχόντων, έχει πολύ μειωθεί η αντιπαλότητα ή αμυ-

Το «Σχεσιοδυναμικό Μοντέλο Διδακτικής Εργασίας»

ντικότητα 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 μόρφωσης του σε «απόσωπο» δηλαδή σε οντότητα ακέραιη, 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 σεξουαλικότητα 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 εκφραστεί πραξιακά σε προσωπικό, και κοινωνικό επίπεδο (παρεμβαίνοντας δημιουργικά στο περιβάλλον) η γνώση καθίσταται προσωπική κατάκτηση, εμπειδώνεται και λειτουργεί ως αναπτυξιακό υλικό της προσωπικότητας 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 αρ-

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

Το «Σχεσιοδυναμικό Μοντέλο Διδακτικής Εργασίας»

νητικά 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, η κοινωνική αγωγή, που επίσης 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 προσωπικότητας 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 θεώρηση 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, ανακοίνωση 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 παρεμβαίνει στο περιεχόμενο και τις μεθόδους της μορφωτικής διαδικασίας).

6. «Εκείνο που έχει ιδιαίτερη σημασία, λοιπόν, είναι η αληθινή και άνετη "ενδοκατοίκηση" (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 "δέχθουν" και, μέσα από αυτό το κλίμα, να το "ακούσουν", να το "αφουγκραστούν". Με άλλα λόγια, θα πρέπει να δούμε πού μας πάει εκείνος που "κατευθύνουμε", αν θέλουμε το έργο μας να είναι μορφωτικό και όχι παραμορφωτικό, αν θέλουμε οι προσπάθειες όλων να έχουν αποτελέσματα θετικά και σημαντικά» (σ. 188).

-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, 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 παίζει 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 αντικείμενου, 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 περι-

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 κατεξοχήν ενεργητικό μηχανισμό του ψυχισμού του ατόμου, για process δημιουργικής επικοινωνίας και ανταλλαγής με το περιβάλλον. Όλες οι έρευνες των ψυχολόγων της μάθησης (...) φανερώνουν τη συσχέτιση του με την όλη κοινωνικο-ψυχοσεξουαλική ανάπτυξη του ατόμου, ανάπτυξη που τη σπουδαιότητα 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. Κοσμοπούλου, *Ψυχολογία και Οδηγητική της Παιδικής και Νεανικής Ηλικίας*, 4η έκδ., σ. 154. Αθήνα 1994, Γρηγόρης).

βάλλον, 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 ένταση 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 αγνώσιας ή ανισορροπίας. Προκαλείται ζήτημα 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 (K. 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.

(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, διευκολύ-

νοντας 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 σημαντικότατο 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 εφελουσία «περιττός». 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 (ά) έμμεσος, υποβοηθητικός στην ανάπτυξη και ενίσχυση των ερεθισμάτων ή στη δημιουργία του πλαισίου εκείνου που διευκολύνει τη *μαθησιακή* 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 υπάρχει 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 χρησιμοποίηση 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 ανάπτυξη του ως *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» (σ. 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 ο,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 δια βίου, 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 ψυχολο-

8. Βλ. Α. Κοσμόπουλος, *Σχεσιοδυναμική...*, Μέρος Β', Κεφ. Τρίτο.

Το «Σχισιοδυναμικό Μοντέλο Διδακτικής Εργασίας»

γίες 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 προλειάνει 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 σχισιοδυναμικό 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 κοίτη τον 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 διδα-

σκαλιά 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 θρέφει 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 (“κατέλιξα 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 ψυχοπαιδαγωγικής 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 “Σχεσιό δυναμική”. Η Σχεσιό δυναμική ασπάζεται τη θέση του Δημοκρίτου: “Πάντων κάκιστον η ευτετεία 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 Σχεσιό δυναμική 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 πλαισίου. 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 προσπάθεια 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 “σχεσιό δυναμική μορφωτική κοινότητα διδασκόντων και διδασκόμενων”. Στην κοινότητα συμμετέχουν ισότιμα, αλλά χωρίς να αποβάλλουν ή να ανατρέφουν τους ρόλους τους, όλα τα μέλη που εργάζονται στη σχολική μονάδα, κυρίως όμως οι μαθητές και οι δάσκαλοι τους. “Η σχεσιό δυναμική 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 σχεσιό δυναμική μορφωτική κοινότητα αποτελεί αναπληρωτικό 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 πρόγραμμα του, συμφωνά 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 δάσκαλο 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 Σχεσιό δυναμική ενδιαφέρεται περισσότερο για τη διαδικασία που παιδαγωγεί και λιγότερο για το αποτέλεσμα.

9. Βλ. Alain, *Propos sur l'éducation*, σ. 10. PUF 1961.

Το «Σχεσιοδυναμικό Μοντέλο Διδακτικής Εργασίας»

Παρατηρώντας, λοιπόν, τη διαδικασία, *μελετούμε τα λάθη* του μαθητή (π.χ. είδος, συχνότητα, συνθήκες εμφάνισής τους). Το λάθος ανοίγει ένα παράθυρο και βλέπουμε καθαρότερα τον μαθητή μας (τα κενά στο μάθημα, τον τρόπο που σκέπτεται και μελετά, τις δυνατότητες του, το ρόλο των υποστηρικτικών ή όχι περιβαλλόντων του), τη διδασκαλία μας, το ΑΠ, τη μέθοδο εργασίας, και επιχειρούμε μια πρώτη αξιολόγηση τους. Η ανοχή του λάθους και η μη επιτιμητική -για την προσωπικότητα- διόρθωση 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 απαιδεία.

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 άποψή 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 καταχρηστικώς «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 πάποτε μαθόντες (οι εμοί συγγηγόμενοι), αλλ' αυτοί παρ' αυτών πολλά και καλά ευρόντες και τεκόντες», έλεγε ο Σωκράτης.¹⁰

12. Ομιλεί μόνο του.

Τ ΦΑΣΗ

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.

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,

10. Πλάτ., *Θεατ.*, 150e.

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 ταξινόμησεις 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 ανύσταση του νεκρού παιδευτικού σχολείου,, όπως μερικοί επιμένουν να ισχυρίζονται. Και εδώ επαναλαμβάνουμε, ίσως κουραστικά: το πρόβλημα βρίσκεται στο «άσχετο»! Αν αυτό εικλείνει, όλα αποκτούν καινούργιο νόημα και λειτουργία, επομένως και η αξιολόγηση του μαθητή.

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.

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 πει πως ακόμη δεν φαίνεται να έχει μάθει, πως χρειάζεται να προσέξει αυτό ή εκείνο, αυθάνοντας την προσπάθεια του σε κάποιον τομέα, χωρίς να προβεί σε αξιολόγηση της προσωπικότητας του (και μάλιστα αρνητική, χρησιμοποιώντας και απειrais ή εσφαλμένους χαρακτηρισμούς), υπάρχει κίνδυνος να του δημιουργήσει «τραύμα»; Ασφαλώς, όχι. Άρα, έχουμε άδικο όταν τονίζουμε πως δεν ευθύνεται η αξιολόγηση καθαυτήν, 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 αποθητική 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 μυοκάλια με το κρασί είναι μισο-γεμάτη και όχι μισο-άδεια", όπως θα έλεγαν οι φίλοι μας οι Άγγλοι).

- Αποτελεί κρίση για την πρόοδο της εργασίας και την κατάκτηση του αντικειμέ-

νου, και όχι κατά-κρίση 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 υφός, 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

12. Για περισσότερα βλ. Α. Κοσμόπουλος, *Σχεσιοδυναμική...*, Μέρος Β', Κεφ. 3.3.

13. C. Rogers, *Enseignant, qui es-tu? Images, attitudes, noeuds et illusions*. Στο υπό τη δ/ση της Α. Abraham *L'Enseignant est une Personne*, σ. 14. ESF.

παρατηρήσεις συναδέλφων που το έθεσαν σε εφαρμογή. Από τώρα τους ευχαριστούμε. Προς το παρόν εντοπίζουμε δυο προβλήματα που, χρειάζεται να αντιμετωπισθούν.

ΠΡΟΒΛΗΜΑ 1^ο: Μέγιστο, θεωρητικό και πρακτικό, πρόβλημα είναι ο ταυτόχρονος συνδυασμός 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 εκτέσουμε στον παιδαγωγικό αυταρχισμό ή στη στυγνή 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 (K. 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 απόδοση 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 ανυπολόγητης πίεσης για την «παραγωγικότητα» αναπτύσσει την ελεύθερη και ασφαλή προσωπικότητα του παιδαγωγούμενου. Αντιθέτως, τη συνθλίβει! Από την άλλη μεριά, είναι δυνατό η «Σχεσιοδυναμική 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

Το «Σχεσιοδυναμικό Μοντέλο Διδακτικής Εργασίας»

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 από 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 Σχεσιοδυναμικής χρειάζεται να έχει καταλλήλως προετοιμαστεί από την εκπαίδευση 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 2^ο: 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.

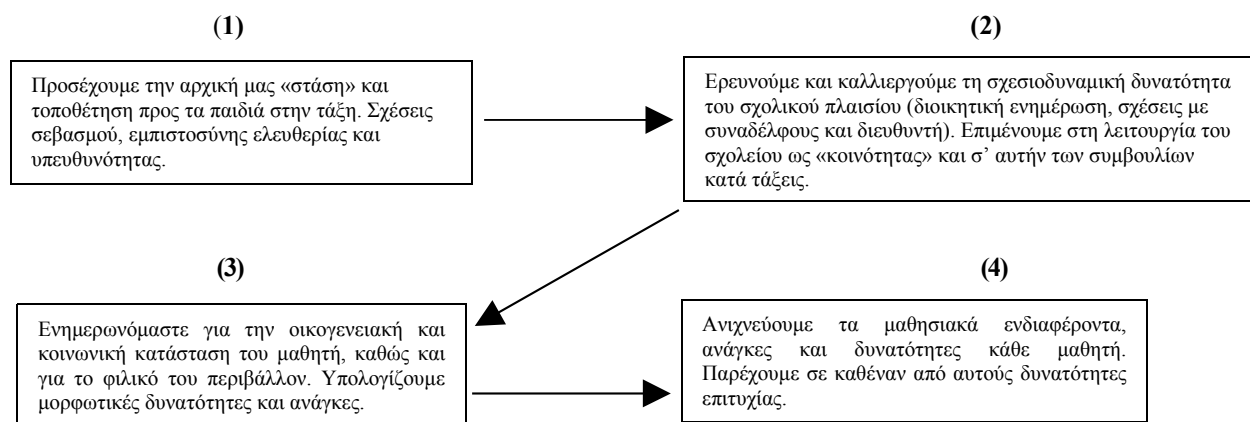
Εάν το πρίσμα της πολιτικής και εκπαιδευτικής θεώρησης της εκπαίδευσης -και προπάντων της επιμόρφωσης- του εκπαιδευτικού ήταν αυτό, θα δινόταν το βάρος που απαιτείται στο ρόλο που η προσωπικότητα του ασκεί κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Οπότε, δεν θα ακουγόταν το παρόν ως ευχή, αλλά, αντιθέτως, ως 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

14. Για περισσότερα βλ. Α. Κοσμόπουλος, *Το Σχολείο πέθανε, ζήτω το Σχολείο του Προσώπου*. σσ. 68-82.

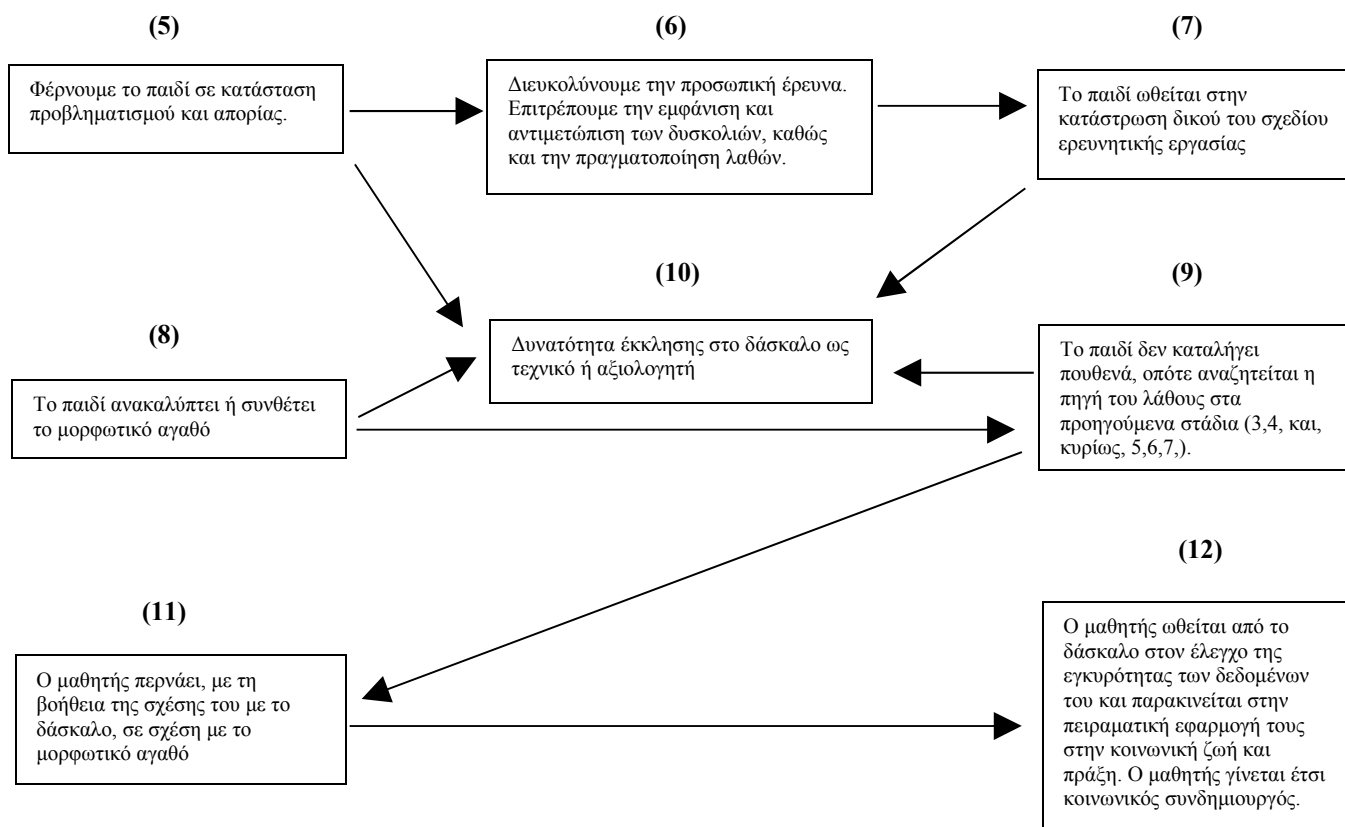
Το Σχεσιοδυναμικό Μαθησιακό Μοντέλο

Α . ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ ΚΑΙ ΣΤΟ ΚΑΘΕ ΠΑΙΔΙ

(Κλίμα «λιτότητας», άνεσης, χαράς, αποδοχής)



Β' . ΔΙΕΥΚΟΛΥΝΟΥΜΕ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ ΤΟΥ ΝΑ ΕΡΘΕΙ ΣΕ ΑΜΕΣΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΜΕ ΤΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΑΓΑΘΟ



Γ'. ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΜΕΝΕΙ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟ ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΑΓΑΘΟ.
Ο ΔΑΣΚΑΛΟΣ ΑΠΟΣΥΡΕΤΑΙ:

