

ΦΩΤΕΙΝΗ ΚΟΣΣΥΒΑΚΗ

**Ο ΑΝΤΙΝΟΜΙΚΟΣ ΚΑΙ ΔΙΑΛΟΓΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ
ΤΗΣ ΣΧΕΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ-ΜΑΘΗΤΗ
ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ**

Ιωάννινα 1996

ΦΩΤΕΙΝΗ ΚΟΣΣΥΒΑΚΗ

**Ο ΑΝΤΙΝΟΜΙΚΟΣ ΚΑΙ ΔΙΑΛΟΓΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ
ΤΗΣ ΣΧΕΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ-ΜΑΘΗΤΗ
ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ**

Εισαγωγή

- 1. Η σχέση εκπαιδευτικού - μαθητή ως παιδαγωγική σχέση**
 - 1.1. Οριοθέτηση του θέματος
 - 1.2. Ανθρώπινη επικοινωνία και διανθρώπινη σχέση: το πρόβλημα των αντινομιών στη διανθρώπινη σχέση, λογική και διαλεκτική προσέγγιση
 - 1.3. Παιδαγωγική επικοινωνία και παιδαγωγική σχέση: το πρόβλημα των αντινομιών στην παιδαγωγική σχέση, ορθολογική και συναισθηματική διάσταση
- 2. Η σημασία των διαταραχών και των συγκρούσεων στην παιδαγωγική σχέση**
 - 2.1. Οι παιδαγωγικές αντινομίες και η σημασία του διαλόγου στη διδασκαλία
 - 2.2 Σταθερό σημείο αναφοράς και Προοπτική της παιδαγωγικής σχέσης στο σχολείο
- 3. Η σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή στο δημοτικό σχολείο**

Αντί επιλόγου

Εισαγωγή

Παρόλο που αποδεχόμαστε τη θέση ότι για κάτι που βρίσκεται σ' ένα διαρκές "γίγνεσθαι" δεν μπορεί να υπάρξει ένας μόνιμος χαρακτηρισμός και ορισμός, εντούτοις, θα επιχειρήσουμε να ορίσουμε για καθαρά επικοινωνιακούς λόγους αυτό που συμβαίνει μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών κατά την αναγκαστική συνήθως συνύπαρξη τους μέσα στον ίδιο χώρο του σχολείου ως σχέση και, μάλιστα, ως "εξειδικευμένη" παιδαγωγική σχέση. Με την παραδοχή ότι οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές δεν είναι κατασκευάσματα, ρόλοι ή διαδικασίες που λειτουργούν μόνο στη βάση θεσμών ή σκοπιμοτήτων, προσεγγίζουμε τη σχέση εκπαιδευτικού - μαθητή ως μια διανθρώπινη σχέση, καταβάλλοντας προσπάθεια να αποφύγουμε τη μοντελοποίησή της ή την τεχνικοποίησή της.

Μια τέτοια ζωντανή σύνδεση, επικοινωνία και αλληλεπίδραση που εκφράζεται στη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή, επειδή δεν μπορεί να οριοθετηθεί και να τοποθετηθεί σε καλούπια, χρειάζεται ένα περίγραμμα (θεσμικό πλαίσιο) για να αρχίσει να διαμορφώνεται.

Στην καθημερινή πράξη η "εξειδικευμένη" παιδαγωγική σχέση, ενώ διαμορφώνεται θεσμικά από την κυρίαρχη παιδαγωγική και πολιτική πρακτική με σκοπό να προσδιορίζει, να εξομαλύνει και να διευκολύνει τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία, αποτελεί πολλές φορές το βασικό ανασταλτικό παράγοντα στις θεωρητικές και στις πρακτικές επιδιώξεις του σχολείου. Μπροστά σ' αυτή την παράδοξη κατάσταση δημιουργείται η ανάγκη να συζητηθεί το πρόβλημα που αφορά στη σχέση μεταξύ των ανθρώπων, προκειμένου να εντοπιστούν και να επισημανθούν εκείνα τα στοιχεία που καθιστούν την παιδαγωγική σχέση εξειδικευμένη, σκόπιμη και αποτελεσματική. Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στα βασικά δομικά στοιχεία της εξειδικευμένης παιδαγωγικής σχέσης, τα οποία βρίσκονται, συνήθως, σε λανθάνουσα κατάσταση, λόγω του θεσμοθετημένου και πολλές φορές αναγκαστικού χαρακτήρα της. Αυτά τα δομικά στοιχεία αποτελούν συνήθως και το "αδιαλεύκαντο σημείο", που αποτελεί την αιτία πρόκλησης διαταραχών, και ταυτόχρονα και μια δυνατότητα οι μετέχοντες να οδηγηθούν στην εξομάλυνση και στη διαμόρφωση ή στην αναδιαμόρφωση και αναθεώρηση τόσο του θεσμικού πλαισίου της παιδαγωγικής σχέσης όσο και της μεταξύ τους σχέσης. Έτσι:

Στο πρώτο κεφάλαιο αυτής της εργασίας επιχειρείται μια προσπάθεια οριοθέτησης του όρου “παιδαγωγική σχέση”. Παρουσιάζονται τα βασικά αξιώματα και χαρακτηριστικά της ανθρώπινης επικοινωνίας και της διανθρώπινης σχέσης μέσα από τα οποία αναδεικνύονται οι αντινομίες που διέπουν την ανθρώπινη επικοινωνία και ιδιαίτερα τη διανθρώπινη σχέση, στην οποία συνυπάρχουν το λογικό- ορθολογικό και το συναισθηματικό-διαλεκτικό στοιχείο.

Μια αναφορά στη δομή και στη διαδικασία της δυαδικής παιδαγωγικής επικοινωνίας και ιδιαίτερα της δυαδικής παιδαγωγικής σχέσης την θεωρούμε απαραίτητη, για δύο λόγους: Πρώτον, επειδή η διδακτική και μαθησιακή διαδικασία στο σημερινό δημοτικό σχολείο περιορίζεται συνήθως στη μετωπική διδασκαλία και στη δυαδική σχέση εκπαιδευτικού -μαθητή, και, δεύτερον, επειδή το θεσμικό περίγραμμα της παιδαγωγικής σχέσης όχι μόνο δεν προσδιορίζει το πλαίσιο της διαπροσωπικής επικοινωνίας και σχέσης, αλλά την αγνοεί ή την απαγορεύει. Η διδασκαλία διεξάγεται με μια συμβολική αλληλεπίδραση που βασίζεται, κυρίως, στην ερώτηση- απάντηση (ψηφιακός τρόπος μετάδοσης μηνυμάτων), παραγνωρίζει τη συναισθηματική και επικοινωνιακή ανάγκη του μαθητή, ενώ η ησυχία και η προσοχή είναι οι ουσιαστικές “αρετές” που προσδοκούνται από αυτόν. Η εισαγωγή των μαθητών στις παραπάνω “αρετές” συμβαίνει κατά ένα μεγάλο ποσοστό από την πλευρά του εκπαιδευτικού χωρίς ανάλυση, εξήγηση και συνεννόηση, απαιτεί, δηλαδή, μία συμμόρφωση που σε μεγάλο ποσοστό διαμηνύεται στους μαθητές με τον αναλογικό τρόπο μετάδοσης μηνυμάτων και με τη μη λεκτική επικοινωνία και συμπεριφορά. Επομένως, δεν είναι καθόλου παράξενο και παράδοξο το γεγονός της ύπαρξης των διαταραχών και των συγκρούσεων, φανερών και μή, στις διαδικασίες της παιδαγωγικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης. Η ύπαρξη των διαταραχών ανάγεται αφενός στο γεγονός ότι ο συναισθηματικός παράγοντας αποκλείεται από το μάθημα, και αφετέρου στη χρήση από πλευράς των εκπαιδευτικών του αναλογικού τρόπου μετάδοσης μηνυμάτων όχι ως διαδικασίας κατανόησης και έκφρασης συναισθημάτων, αλλά ως διαδικασίας περιορισμού της εκδήλωσης των συναισθημάτων των μαθητών.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζουμε τον αντινομικό χαρακτήρα της παιδαγωγικής σχέσης, το σταθερό σημείο αναφοράς και την προοπτική της. Επιχειρείται, μέσα από την αποδοχή των παιδαγωγικών αντινομιών, η ανάδειξη της σημασίας που έχουν οι διαταραχές και οι ενοχλητικοί παράγοντες στη διδασκαλία για τη διαμόρφωση δημιουργικών προϋποθέσεων επικοινωνίας και συνεργασίας σε εκπαιδευτικούς και μαθητές. Θεωρούνται, δηλαδή, οι διαταραχές στο μάθημα αφενός ως *έκφραση* του “αδια-

λεύκαντου σημείου”. είτε αναφορικά με το διαπροσωπικό στοιχείο μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή, είτε αναφορικά με το περιεχόμενο της διδασκαλίας και αφετέρου ως μια δυνατότητα και προοπτική εξομάλυνσης των αντιφάσεων της υπαρκτής σχολικής πραγματικότητας. Ως βασικό εργαλείο στην προσπάθεια εντοπισμού του “αδιαλεύκαντου σημείου” που προκαλεί τη διαταραχή, η οποία εμφανίζεται ως ενοχλητικός και ανασταλτικός παράγοντας στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία, θεωρείται η εισαγωγή του επικοινωνιακού διαλόγου, προκειμένου να δοθεί η δυνατότητα στο μαθητή να εξωτερικεύσει τον εσωτερικό διάλογο (μονολογικός διάλογος), που ούτως ή άλλως υφίσταται και δεν εκδηλώνεται. Μπορεί, επίσης, να δώσει διέξοδο στην καταπίεση του συναισθηματικού παράγοντα και να μετατρέψει το διαλογικό μονόλογο (ερώτηση- απάντηση) που υφίσταται σε μια πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία και σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή. Με αυτό τον τρόπο μπορεί να αποφεύγεται σταδιακά η υποταγή και η αναγκαστική συμμόρφωση των μαθητών και να προωθείται η συνεννόηση και η κατανόηση γύρω από παιδαγωγικά προβλήματα και θέματα.

Στο τρίτο κεφάλαιο με βάση τους προβληματισμούς και τις παραδοχές που προηγούνται, επιχειρείται η διερεύνηση της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή στο σημερινό δημοτικό σχολείο, όπως αυτή προσδιορίζεται θεσμικά στα αναλυτικά προγράμματα και καταγράφεται στη δομή των σχολικών χειριδίων του δημοτικού σχολείου.

1. Η σχέση εκπαιδευτικού -μαθητή ως παιδαγωγική σχέση

1.1 Οριοθέτηση του θέματος

- Από την κατανόηση στη συνεννόηση

Στη σύγχρονη παιδαγωγική βιβλιογραφία αποφεύγεται ο παραδοσιακός όρος “παιδαγωγική σχέση, pädagogischer Bezug”, όπως διατυπώθηκε από τη νοησιαρχική-ερμηνευτική παιδαγωγική και αντικαθίσταται από ορολογίες όπως, σχέση εκπαιδευτικού- μαθητή, παιδαγωγικό ενέργημα, μορφωτική σχέση, σχεσιοδυναμικό μοντέλο. Οι όροι αυτοί επαναφέρουν στο προσκήνιο τη συζήτηση για τη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή ως παιδαγωγική σχέση, και παράλληλα αποκαλύπτουν τη μονομέρεια και την αναποτελεσματικότητα που επήλθε με τη μετατόπιση των συζητήσεων από τη σχέση του μαθητή προς τον εκπαιδευτικό προς μια σχέση του μαθητή προς το περιεχόμενο διδασκαλίας και μάθησης, που επέβαλαν οι ψυχολογικές θεωρίες μάθησης. Στις ψυχολογικές θεωρίες γίνεται λόγος για δημιουργία δε-

σμού, σύνδεσης ανάμεσα στο υποκείμενο (μαθητή) και στο αντικείμενο διδασκαλίας. Μέσα από τη σχέση του εκπαιδευτικού και του μαθητή προς το περιεχόμενο διδασκαλίας διαμορφώνεται ένα είδος αλληλεπίδρασης που κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης δεν προσλαμβάνει μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητή οπωσδήποτε προσωπικό ή διαπροσωπικό χαρακτήρα. Είναι προφανές ότι στις ψυχολογικές θεωρίες μάθησης υιοθετείται η αντίληψη ότι η μάθηση δεν εξαρτάται τόσο από τη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή όσο από τη σχέση των δύο προς το αντικείμενο διδασκαλίας. Αποκαλύπτεται, δηλαδή, μια μηχανιστική αντίληψη όσον αφορά τη διδασκαλία και την αγωγή από την οποία επιχειρείται να αποκλειστεί ο διαπροσωπικός συναισθηματικός παράγοντας. Αυτή η τάση διαπιστώνεται και από προσπάθειες που καταβάλλονται για μια αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση, που επικεντρώνονται στα περιεχόμενα και στις μεθόδους διδασκαλίας, στην ταξινόμηση των στόχων μάθησης, καθώς επίσης και στην αναζήτηση αρχών μάθησης που προωθούν τη δημιουργία δεσμών του μαθητή προς το αντικείμενο διδασκαλίας, όπως για παράδειγμα η παρώθηση, η ενίσχυση, η δράση κλπ. Η ελπίδα για ύπαρξη σχέσεων ανθρώπων, που θα στηρίζονται στην κατανόηση, την αποδοχή και τη στήριξη του μαθητή στα προσωπικά του προβλήματα, σχέσεις που ασφαλώς θα μπορούσε να δημιουργήσει το σχολείο, φαντάζει σήμερα ως κάτι το αναγκαίο, αλλά ταυτόχρονα και ως κάτι το υπερβολικό και ακατόρθωτο τόσο για τον εκπαιδευτικό όσο και για το μαθητή. Είναι γεγονός, ότι η τεχνολογική ανάπτυξη θα επιφέρει αρκετές αλλαγές στο σχολείο, αναφορικά με τη μαθησιακή διαδικασία, όπου πραγματικά ο μαθητής θα μπορεί να μαθαίνει περισσότερο από μόνος του, γεγονός που θα καταστήσει και την ύπαρξη του εκπαιδευτικού στον τομέα αυτό σχεδόν περιττή, ή καθαρά διαμεσολαβητική. Εκείνο, όμως, που παραμένει στα χέρια του εκπαιδευτικού είναι η αγωγή και η κοινωνικοποίηση του αναπτυσσόμενου ανθρώπου. Τίθεται έτσι το πρόβλημα της διαπαιδαγώγησης, ένα πρόβλημα που επιβάλλει τη στροφή του εκπαιδευτικού προς το μαθητή και αντιστρόφως, ανεξάρτητα από την ύπαρξη συγκεκριμένων περιεχομένων και στόχων διδασκαλίας. Στην κατεύθυνση αυτή η παιδαγωγική σχέση είτε ως σχέση επίδρασης είτε ως σχέση αλληλεπίδρασης δεν θεωρείται το μέσον αντιμετώπισης των παιδαγωγικών και μαθησιακών προβλημάτων αλλά η απαραίτητη προϋπόθεση, προκειμένου να υπάρχει και να ανανεώνεται η εμπιστοσύνη της παιδαγωγικής δυάδας ή ομάδας. Οι περισσότερες περιπτώσεις διαταραχής της διδασκαλίας είναι ενδείξεις και μηνύματα των μαθητών, οι οποίοι θέλουν να ανακοινώσουν στον εκπαιδευτικό κάτι, όπως για παράδειγμα:

- ότι το μάθημα είναι ανιαρό και χωρίς ενδιαφέρον, το περιεχόμενο διδασκαλίας δεν έχει σχέση με το παρόν και το μέλλον τους.

- ότι ο μαθητής έχει μαθησιακά προβλήματα επειδή αντιμετωπίζει υπαρκτά προβλήματα επιβίωσης και σχέσεων, τα οποία αποκλείει το σχολείο,

- ότι οι μαθητές αμφισβητούν τόσο στο πρόσωπο του εκπαιδευτικού το στίλ διδασκαλίας και συμπεριφοράς του όσο και τις επιδιώξεις του σχολείου.

- ότι ο μαθητής επιθυμεί να μάθει, αλλά κάτι άλλο και με άλλο τρόπο από αυτό που του επιβάλλουν να μάθει ή ότι ήδη το γνωρίζει ή έχει την εντύπωση ότι το γνωρίζει.

- ότι ο μαθητής δεν μπορεί να αποδώσει κάποιο νόημα και κοινωνικό περιεχόμενο, κάποιο σκοπό στο σχολικό μάθημα, επειδή απουσιάζουν τα κίνητρα και οι προσωπικές επιδιώξεις.

Η αντιμετώπιση των παραπάνω προβλημάτων επιβάλλει την ανάλυση και τη διερεύνησή τους πάντα στα πλαίσια του μαθήματος και όχι ξεκομμένα από αυτό, προκειμένου να αποκρυπτογραφηθούν και να εντοπιστούν μέσα στο περιβάλλον που εμφανίζονται. Κι αυτό, επειδή κάθε ανθρώπινη συμπεριφορά και δράση οφείλεται σε κάποια αίτια και ακολουθεί κάποιους στόχους, επιδιώξεις σκοπούς και σκοπιμότητες. Ο S. Freud προσπάθησε μέσα από τη βιογραφία του ατόμου να διαλευκάνει την ανθρώπινη συμπεριφορά και δράση διερευνώντας τα αίτια που πιθανόν την προκαλούν, ενώ ο Adler διερεύνησε τις επιδιώξεις και τα κίνητρα που συνοδεύουν κάθε ατομική παροντική και μελλοντική του επιδίωξη. Σε ερωτήματα όπως γιατί και για ποιό σκοπό, που διευκολύνουν την αποκάλυψη του μόνιμου χαρακτήρα τέτοιων ενδείξεων και ανακοινώσεων των μαθητών με τη συμπεριφορά τους, θα επικεντρωθεί το ενδιαφέρον αυτής της εργασίας.

Όταν, για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός διαπιστώνει στην προσπάθεια επικοινωνίας του με το μαθητή στοιχεία επιτυχίας ή αποτυχίας, εύλογα μπορεί να αναρωτηθεί και να αναζητήσει τα αίτια αυτής της θετικής ή της αρνητικής κατάστασης, αν δηλαδή οφείλονται:

- στο μαθητή, στις ικανότητες και στις δυνατότητές του, στη θέλησή του, στην προθυμία ή στην απροθυμία, στη σοβαρότητα ή μη που αποδίδει στη συγκεκριμένη περίπτωση,

- στον εκπαιδευτικό, στην επιτυχημένη ή στην αποτυχημένη διδασκαλία του, στη στάση του απέναντι στο μαθητή, στο μάθημα και στην περίπτωση,

- στο γνωστικό αντικείμενο, στη μέθοδο διδασκαλίας, στο οικογενειακό περιβάλλον, στο θετικό ή αρνητικό κλίμα του σχολείου, στις θετικές ή στις αρνητικές επιδράσεις,

- ή αν τελικά οφείλονται στη θετική ή στην αρνητική εικόνα που έχει ο εκπαιδευτικός σχετικά με τις δυνατότητες του μαθητή, φαινόμενο που αναδεικνύει τον διαπροσωπικό χαρακτήρα της παιδαγωγικής σχέσης.

Τα ερωτήματα αυτά και ιδιαίτερα το τελευταίο αποτελούν το “αδιαλεύκαντο σημείο” στην παιδαγωγική πράξη και δεν είναι θεωρητικά και αφηρημένα. αφορούν συγκεκριμένες παιδαγωγικές περιστάσεις. Η αναζήτηση των παραγόντων στους οποίους οφείλεται η επιτυχία ή η αποτυχία στην διδακτική διαδικασία αποτελεί μέρος της παιδαγωγικής πράξης και αποκαλύπτει μια πλευρά της σχέσης εκπαιδευτικού- μαθητή όχι πλέον μόνο προς το γνωστικό αντικείμενο, αλλά και προς τη μεταξύ τους σχέση. Στο σημείο αυτό αναδεικνύεται και η παιδαγωγική διάσταση της σχέσης εκπαιδευτικού- μαθητή, δεδομένου ότι η αγωγή λαμβάνει χώρα κυρίως σε μια διανθρώπινη σχέση, μέσα από μια επικοινωνιακή σχέση μεταξύ του εγώ και του εσύ, όπου υπάρχει και διαμορφώνεται ένας κοινός τόπος και ένας κοινός κόσμος με ομοιότητες και διαφορές. Είναι προφανές ότι μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή δημιουργείται μία σχέση που είναι ταυτόχρονα διδακτική και παιδαγωγική, όπου η παιδαγωγική διάσταση μπορεί να συμβάλλει θετικά ή αρνητικά στη διδακτική διάσταση του μαθήματος. Το είδος επομένως της σχέσης που υπάρχει και αναπτύσσεται μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών επηρεάζει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Η αξιολόγηση του αποτελέσματος μιας διδακτικής διαδικασίας πρέπει να περιλαμβάνει τόσο τη σχέση του εκπαιδευτικού και του μαθητή προς το διδακτικό αντικείμενο όσο και τη μεταξύ τους σχέση. Σε διαφορετική περίπτωση, χωρίς δηλαδή τη διερεύνηση των σχέσεων που επικρατούν στη σχολική τάξη, η αξιολόγηση του διδακτικού και μαθησιακού αποτελέσματος δεν θα είναι δυνατή και μπορεί τότε να γίνει λόγος για “σχεσιακό κενό” (Κοσμόπουλος, 1995). Στην παιδαγωγική σχέση εμφανίζεται τόσο η σχέση του μαθητή προς το διδακτικό αντικείμενο όσο και η σχέση του μαθητή προς τον εκπαιδευτικό. Αυτό που χαρακτηρίζει την παιδαγωγική διάσταση της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή είναι η σχέση που υπάρχει και διαμορφώνεται μεταξύ τους και προσλαμβάνει διαπροσωπικό χαρακτήρα κατά τη διαδικασία της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης. Αυτή η διαπροσωπική σχέση επηρεάζει την όλη διδακτική διαδικασία και οδηγεί σε θετικά ή αρνητικά αποτελέσματα, γεγονός που επιβάλλει την ανάγκη να συνειδητοποιηθεί από τους μετέχοντες τόσο η διαπροσωπική σχέση όσο και η σημασία της στη διδασκαλία. Αυτό που προέχει στην παιδαγωγική πράξη του δημοτικού σχολείου και ιδιαίτερα στις μικρότερες τάξεις είναι η διαμόρφωση σχέσεων κατανόησης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, αφού δεν υπάρχει πάντα μεταξύ αυτών των δύο ένας κοινά βιωμένος κόσμος τόσο

στη γλώσσα της συνεννόησης όσο και στις εμπειρίες και στις επιδιώξεις. Η διερεύνηση της παιδαγωγικής σχέσης επιβάλλει τον προσδιορισμό αρχικά του όρου σχέση.

- Από τη σχέση στην παιδαγωγική σχέση

Ο όρος "σχέση - Relation" στη φιλοσοφική της θεώρηση (Ritter / Gründer 1992, Γκίκα 1991) εμφανίζεται, συνήθως, χωρίς επιθετικό προσδιορισμό και περιγράφει τη φυσική ή τη λογική - τεχνητή σύνδεση ενός φαινομένου ή αντικειμένου με ένα άλλο. Η φυσική σχέση ορίζεται ως μια σχέση δεδομένη από τα ίδια τα πράγματα. Η τεχνητή ή η λογική σχέση κατασκευάζεται ή επινοείται από τον άνθρωπο και εκφράζει το αποτέλεσμα μιας διαδικασίας σύγκρισης, που αναδεικνύει σχέσεις ομοιότητας, ισότητας ή σχέσεις ανομοιότητας, ανισότητας και διαφοράς. Στη φιλοσοφική σκέψη της νέας εποχής και του διαφωτισμού επικρατεί η λογική διάσταση της σχέσης που προωθεί στον άνθρωπο την ορθολογική, επεξηγηματική, αναλυτική σκέψη, πράξη και σχέση τόσο προς τα πράγματα, όσο και μεταξύ των ανθρώπων. Στις φιλοσοφικές, ωστόσο, αναζητήσεις του 20ου αιώνα (Ritter/ Gründer, 1992, 602 κ. ε.) επικρατεί αναφορικά με το πρόβλημα της διανθρώπινης σχέσης μια αντινομική σκέψη που διέπεται από δύο διαφορετικές θεωρήσεις. επειδή ακριβώς κάθε σχέση ως διαδικασία σύγκρισης ή συσχέτισης τη στιγμή που επιχειρεί να διαχωρίσει ενώνει, και τη στιγμή που επιχειρεί να ενώσει διαχωρίζει και διαφοροποιεί. Αυτό το παράδοξο και αντιφατικό στοιχείο της σχέσης επιχειρεί να τονίσει ο Leisegang (1969, 100) καταγράφοντας στα βασικά χαρακτηριστικά της από τη μια τη διαφορά, το διαχωρισμό και την ανισότητα και από την άλλη την ενότητα, την ομοιότητα και την ισότητα. χαρακτηριστικά που δεν μπορούν από μόνα τους να υπάρξουν ως μορφές σχέσεων. Στο πνεύμα αυτό η σχέση που αποκαλείται ως το "μεταξύ" (Buber, 1973, 1991) των υποκειμένων αφενός δεν μπορεί μόνο να διαχωρίζει ή μόνο να ενώνει και αφετέρου ο προσδιορισμός αυτού του "μεταξύ" μπορεί να γίνει με έννοιες που χαρακτηρίζουν τα υποκείμενα της σχέσης, χωρίς όμως να ταυτίζεται η σχέση με τα υποκείμενα που προσδιορίζει (Adorno, 1966, 604). Από φιλοσοφικής σκοπιάς ως χρήσιμη για την παρούσα ανάλυση υπογραμμίζεται η παραδοχή ότι ο άνθρωπος "είναι σε σχέση" ανεξάρτητα από τη θέση του μέσα σ' ένα κοινωνικό σύνολο, σχέση που αναδεικνύει ταυτόχρονα και τη σχέση ισότητας και ανισότητας και τη σχέση ομοιότητας και διαφοράς.

Στις κοινωνιολογικές θεωρήσεις (Fuchs, 1988, Abercrombie, 1991, Ba-

σιλείου, 1992) ο όρος “σχέση” συναντάται συνήθως συνοδευόμενος από επιθετικούς προσδιορισμούς, ως κοινωνική, οικονομική, πολιτική σχέση. Η διανθρώπινη σχέση χαρακτηρίζεται συνήθως “κοινωνική σχέση” και υποδηλώνει μια μορφή κοινωνικής αλληλεπίδρασης, που διέπεται από τα χαρακτηριστικά της αμοιβαίας αναγνώρισης των προσώπων που αλληλεπιδρούν, τα οποία είναι κάτοχοι συγκεκριμένων θέσεων και φορείς συγκεκριμένων ρόλων. Στην προκειμένη περίπτωση η κοινωνική σχέση μπορεί παράλληλα να υποδηλώνει τη φυσική σχέση που υπάρχει μεταξύ των ανθρώπων, αλλά και τη λογική ή τεχνητή σχέση, που υπακούει σε συγκεκριμένους σκοπούς και σκοπιμότητες και υπόκειται σε συγκεκριμένους περιορισμούς. Για παράδειγμα, στα πλαίσια της φυσικής σχέσης ο άνθρωπος “είναι σε σχέση” με το συνάνθρωπό του, ανεξάρτητα από την προσωπική του δράση και παρέμβαση. Στα πλαίσια της επινοημένης κοινωνικής σχέσης (θεσμικής) ο άνθρωπος “βρίσκεται σε σχέση” με το συνάνθρωπό του. Και στις δύο περιπτώσεις οι άνθρωποι, ενώ “είναι σε σχέση” και “βρίσκονται σε σχέση” δε σημαίνει ότι “έχουν σχέση” μεταξύ τους, αφού δεν έχουν προβεί ακόμα σε μια κοινή προσπάθεια, έτσι ώστε να διαμορφώσουν συνειδητά ένα συγκεκριμένο περίγραμμα που θα επιτρέπει και παράλληλα θα δεσμεύει αναφορικά με κάποια κοινή επιδίωξη προσωπικού ή κοινωνικού χαρακτήρα. Η συνειδητή δημιουργία μιας σχέσης μεταξύ δύο υποκειμένων, έχουμε τη γνώμη, ότι εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από την ευελιξία που παρέχει το επινοημένο πλαίσιο, έτσι ώστε τα υποκείμενα της σχέσης να μπορούν να δρουν και να επικοινωνούν μέσα σε συνθήκες πρωτοβουλιών και ελευθερίας. *Από κοινωνικής σκοπιάς υπογραμμίζουμε ότι ο άνθρωπος είναι και βρίσκεται σε σχέση ανεξάρτητα από τη θέλησή του, έχει και αποκτά σχέση ανάλογα με τη θέλησή του και τις συνθήκες που επικρατούν κάθε φορά. Αυτή η σχέση μπορεί να είναι ανάλογα με την κοινωνική κατηγορία των υποκειμένων, σχέση ισότητας ή ανισότητας, σχέση ομοιότητας ή διαφοράς, σχέση συμφωνίας ή διαφωνίας, σχέση ταύτισης ή διαφοράς κλπ. Η σχέση αυτή μπορεί να διατηρηθεί, να διαλυθεί ή να αναθεωρηθεί, ανάλογα με τις προσωπικές επιδιώξεις των μετεχόντων στη σχέση και το σύστημα των κυρώσεων (τυπικό και άτυπο). Βασικό χαρακτηριστικό της γνώρισμα είναι η αμοιβαία αναγνώριση και αποδοχή των προσώπων που αλληλεπιδρούν.*

Στις επιστημονικές παιδαγωγικές θεωρήσεις (Lenzen, 1983, Γκότοβος 1994) ο όρος “σχέση εμφανίζεται συνήθως ως “παιδαγωγική σχέση” ή απλά ως σχέση εκπαιδευτικού - μαθητή (Krüger, 1991, 799 κ.ε.) και τελευταία και ως διαμαθητική σχέση, αφού ο μαθητής δεν μαθαίνει και δεν διαπαιδαγωγείται μόνο από τον εκπαιδευτικό αλλά και από τους συμμαθητές του με

τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ τους (βλ. Ξωχέλλης, 1991, Ματσαγγούρας, 1994, 60 κ.ε., Postic, 1995, 27 κ.ε.). Η εκάστοτε περιγραφή αυτού του όρου αναδεικνύει το πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνουν χώρα παιδαγωγικές δραστηριότητες, στις οποίες περιλαμβάνονται οι μορφές επικοινωνίας, αλληλεπίδρασης και εργασίας τόσο μεταξύ εκπαιδευτικού- μαθητών, μαθητών-μαθητών, όσο και η σχέση εκπαιδευτικού και μαθητών προς το μορφωτικό αγαθό. Η ιδιαιτερότητα της παιδαγωγικής σχέσης, σε αντίθεση με την κοινωνική, απορρέει από τη βασική επιδίωξη της ενήλικης γενιάς που επικεντρώνεται κυρίως στο “γίγνεσθαι” του ανθρώπου - προσώπου και της κοινωνίας - ανθρωπότητας, σύμφωνα με ένα προαποφασισμένο σκοπό, μέσα σε συγκεκριμένο χωρόχρονο και με συγκεκριμένα μέσα. Αφετηρία για τον προσδιορισμό της σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικού - μαθητή *θεωρούνται τα κοινά και τα διαφοροποιά στοιχεία των υποκειμένων της σχέσης* με βάση τα οποία διαμορφώνεται το ειδικά επινοημένο και κατασκευασμένο θεσμικό πλαίσιο ή περίγραμμα (Γκότοβος, 1994, 109). Τα υποκείμενα της παιδαγωγικής σχέσης εκφράζουν μια ενότητα, η κοινωνική κατηγορία του ενός (του παιδαγωγού) εξαρτάται από την κοινωνική κατηγορία του άλλου (παιδαγωγούμενος) (ο.π.). Γι’ αυτό είναι ταυτόχρονα μια σχέση *ομοιότητας*, (ως ανθρώπινα όντα είναι σε σχέση) αλλά και μια σχέση *διαφοράς* ως σχέση δύο ανθρώπινων όντων όμοιων που όμως διαφέρουν σε βασικά χαρακτηριστικά, όπως το ύψος, την ηλικία, το χρόνο, τη γνώση και την εμπειρία (βρίσκονται, τοποθετούνται σε σχέση). Αυτή τη σχέση δεν μπορούν να τη διακόψουν κατά βούληση, λόγω του υποχρεωτικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης. Από αυτό τον υποχρεωτικό και πιθανόν αναγκαστικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης προκύπτει και το στοιχείο της *ασυμφωνίας* στην παιδαγωγική σχέση, επειδή τα υποκείμενα βρίσκονται σε ένα χώρο των οποίων οι σκοποί και οι στόχοι δεν είναι πάντα ταυτόσημοι. Η διαφορά και η ασυμφωνία επιτείνεται και από το γεγονός ότι οι στόχοι αυτοί, όχι μόνο δεν είναι ταυτόσημοι αλλά και δεν προκύπτουν από τα ίδια τα υποκείμενα. Κι αυτό επειδή από τη μια, ο εκπαιδευτικός καλείται να μεταφράσει, να κατανοήσει και να μετατρέψει τους σκοπούς της εκπαίδευσης σε επι μέρους στόχους και να τους διδάξει στους μαθητές. Από την άλλη ο μαθητής καλείται να ανταποκριθεί κατά τη διαδικασία της παιδαγωγικής και της διδακτικής πράξης σ’ αυτούς τους στόχους, ανεξάρτητα από την προσωπική του βούληση, επιθυμία ή ανάγκη. Εκπαιδευτικοί και μαθητές συναντώνται πλέον ως κοινωνικές κατηγορίες ενός θεσμικού πλαισίου που αποτελεί στην ουσία το περιεχόμενο της αγωγής και των προθέσεων της πολιτείας. γεγονός που δεν προϋποθέτει απαραίτητα το στοιχείο της αμοιβαίας αναγνώρισης και αποδοχής.

Ανεξάρτητα, όμως, από τον ορισμό και το περιεχόμενο που κάθε φορά ιστορικά, κοινωνικά ή επιστημονικά αποδίδεται στον όρο αγωγή και στην συναρτώμενη με αυτόν τον όρο παιδαγωγική σχέση, μπορούμε να καταγράψουμε κάποια κοινά σημεία που αναδεικνύονται μέσα από τις περιγραφές του όρου (βλ. Hermanns, 1995: 20, κ.ε.). Τα κοινά σημεία των περιγραφών αυτών καταγράφονται συνήθως:

- στον ορισμό της αγωγής που εμφανίζεται πάντα ως μια πρόθεση των ενηλίκων απέναντι στους ανήλικους,

- στις προϋποθέσεις, όπου η σκόπιμη πρόθεση ολοκληρώνεται και πραγματώνεται πάντα μέσα σε συγκεκριμένα ιδρύματα και με βάση την ατομική κατάσταση του μαθητή,

- και στην παιδαγωγική δράση- ανεξάρτητα από την παιδαγωγική κατεύθυνση ή τη θεωρία- αυτή προσδιορίζεται ως μια αλληλεπίδραση μεταξύ ενηλίκων (παιδαγωγών) και ανηλίκων (παιδαγωγούμενων) και εμπεριέχει το στοιχείο της επιδίωξης. Αυτή η επιδίωξη διαφοροποιείται ανάλογα με τους σκοπούς, τους στόχους, τα μέσα, τα συγκεκριμένα περιεχόμενα και τα υποκείμενα. Τα στοιχεία αυτά μας επιτρέπουν να θεωρήσουμε ότι στην παιδαγωγική σχέση από την πλευρά του εκπαιδευτικού υπάρχει μια συνειδητή, αλλά όχι πάντα ηθελημένη κατάσταση. Δεν μας επιτρέπεται, όμως, να θεωρήσουμε ότι συμβαίνει το ίδιο και από την πλευρά του παιδαγωγούμενου, όπου η θεσμοθετημένη παιδαγωγική σχέση και πράξη είναι γι' αυτόν κατά κύριο λόγο μια επιβαλλόμενη και κατευθυνόμενη πράξη, πολλές φορές μη συνειδητή, επειδή, συνήθως, οι επιλογές δεν προέρχονται από τον ίδιο τον παιδαγωγούμενο. *Επομένως από παιδαγωγικής σκοπιάς η σχέση εκπαιδευτικού- μαθητή είναι τελεολογική σχέση ανισότητας και διαφοράς με στόχο την ισότητα. Εκπαιδευτικοί και μαθητές βρίσκονται σε μια σχέση, που δεν την προσδιορίζουν, αλλά προσδιορίζονται από αυτή. Από το είδος του θεσμικού πλαισίου εξαρτάται αν θα αποκτήσουν συνειδητά και από κοινού σχέση με κοινούς στόχους και επιδιώξεις.*

Συνοψίζοντας, θα μπορούσε κανείς να υπογραμμίσει τα ακόλουθα: ότι η διανθρώπινη σχέση

- στη φιλοσοφική της θεώρηση εμφανίζεται ως σχέση ταυτόχρονης ισότητας και ανισότητας,

- στην κοινωνιολογική της θεώρηση εμφανίζεται ως σχέση μόνο ισότητας ή σχέση μόνο ανισότητας,

- και στην παιδαγωγική της θεώρηση ως τελεολογική σχέση μόνο ανισότητας και διαφοράς.

Το γεγονός ότι η παιδαγωγική σχέση είναι μόνο σχέση διαφοράς προ-

καλεί δυσχέρειες στη διαμόρφωση συνθηκών τουλάχιστον συμπληρωματικότητας, με αποτέλεσμα η παιδαγωγική σχέση να μη έχει το στοιχείο της αμοιβαίας αναγνώρισης, να διατηρεί από την αρχή ως το τέλος της το στοιχείο της ιεραρχίας από την πλευρά του εκπαιδευτικού και να μη παρέχει στο μαθητή δυνατότητες αυτονομίας και χειραφέτησης, αφού η ιεραρχική σχέση μετατρέπεται συνήθως σε κυριαρχική. Κι αυτό συμβαίνει επειδή το κυριαρχικό στοιχείο του εκπαιδευτικού δεν επιτρέπει τη διαμόρφωση ανοιχτών καταστάσεων όπου ο μαθητής θα είναι σε θέση να εκφράζεται ελεύθερα. Το γεγονός αυτό οξύνει τον ήδη υπαρκτό αντιφατικό χαρακτήρα της παιδαγωγικής σχέσης, όπου επιχειρείται η χειραφέτησή του μαθητή μέσα από διαδικασίες καθοδήγησης και τροποποίησης της συμπεριφοράς του.

- Επιστήμες Αγωγής και παιδαγωγική σχέση

Από τις μέχρι τώρα παρατηρήσεις συμπεραίνεται ότι μια διανθρώπινη σχέση, όσο αυτή περιορίζεται σ' ένα συγκεκριμένο χωρόχρονο και λαμβάνει τη μορφή μιας συγκεκριμένης επιδίωξης, γίνεται πιο εξειδικευμένη. Η διαδικασία της εξειδίκευσης απαιτεί συνεχώς νέους προσδιορισμούς, έτσι ώστε στην περίπτωση της παιδαγωγικής σχέσης να μετατρέπεται σε μια τεχνητή, εξειδικευμένη ανθρώπινη πράξη, που απομακρύνει συνεχώς τους εμπλεκόμενους σ' αυτή από τη φυσική τους σχέση, ως ανθρώπων με ομοιότητες και διαφορές. Είναι προφανές ότι όσο περισσότερο προσδιορίζεται θεσμικά η σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού- μαθητών τόσο περιορίζεται η πρωτοβουλία και η ανθρώπινη επικοινωνία μεταξύ τους, τόσο τυποποιείται, περιορίζεται και φυλακίζεται το επικοινωνιακό και διαπροσωπικό στοιχείο.

Το γεγονός αυτό οδήγησε τις επιστημονικές παιδαγωγικές συζητήσεις να στρέψουν το ενδιαφέρον τους στην αναζήτηση τρόπων που θα διευκολύνουν τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία, δίνοντας έμφαση στο ορθολογικό ή το συγκινησιακό στοιχείο τόσο της παιδαγωγικής σχέσης, όσο και της διδασκαλίας (Ferry, 1995, 200). Οι προβληματισμοί γύρω από το ορθολογικό στοιχείο της παιδαγωγικής σχέσης εστιάζονται αφενός στην αναζήτηση, κατασκευή και χρησιμοποίηση των μέσων και οργάνων διερεύνησης της σχολικής πραγματικότητας και αφετέρου στην τελειοποίηση μεθόδων και τεχνικών με έναν και μοναδικό στόχο: τη μεγιστοποίηση της αποτελεσματικότητας των διδακτικών και μαθησιακών διαδικασιών. Παρατηρείται, δηλαδή, μια προσπάθεια ορθολογικοποίησης της παιδαγωγικής πράξης, της σχέσης και γενικά της διδασκαλίας, με τη βοήθεια τεχνικών διαδικασιών και εξειδικευμένων δραστηριοτήτων. Μετατρέπεται, έτσι η

εξειδικευμένη παιδαγωγική σχέση σε προσδιοριστικό εργαλείο που απο-υποκειμενοποιεί τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους μαθητές. Ένα παρόμοιο είδος τεχνικοποιημένης σχέσης προτείνεται από τους εκπροσώπους της Εμπειρικής Αναλυτικής Παιδαγωγικής (Brezinka 1989, 330 - 331, v. Cube 1982), όπως προκύπτει από τον ορισμό της αγωγής και το επίκεντρο του ενδιαφέροντος της συγκεκριμένης παιδαγωγικής κατεύθυνσης: το ενδιαφέρον της Παιδαγωγικής Επιστήμης πρέπει να εστιάζεται στην κατασκευή νόμων με βάση τους οποίους ο εκπαιδευτικός να μπορεί κάθε φορά να γνωρίζει, με τη βοήθεια συγκεκριμένων υποθέσεων κάτω από ποιες προ-υποθέσεις και με ποια μέσα μπορεί να προκληθεί ή να αποτραπεί στους μαθητές η εμφάνιση μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς (εμπειρικό-αναλυτικό παράδειγμα).

Στην αντίθετη από την παραπάνω κατεύθυνση επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους οι παιδαγωγικές συζητήσεις εκπροσώπων της Νοησιαρχικής, Ερμηνευτικής Παιδαγωγικής (Spranger, 1962, Nohl, 1948, Bollnow, 1983) που στρέφονται γύρω από το διαπροσωπικό ή το συναισθηματικό στοιχείο της παιδαγωγικής σχέσης. Η σχέση εκπαιδευτικού- μαθητή είναι θέμα ερμηνείας και κατανόησης του παιδαγωγούμενου από την πλευρά του παιδαγωγού και επομένως δεν είναι δυνατό αυτή να υπαχθεί σε τυποποιήσεις και νόμους (ερμηνευτικό- διερευνητικό παράδειγμα).

Σε μια ουσιαστική, κατά την άποψή μας, διαφοροποίηση με σκοπό την ποιοτική ενοποίηση των παραπάνω θεωριών, κινούνται οι συζητήσεις των εκπροσώπων της Κριτικής Παιδαγωγικής και Κριτικής Επικοινωνιακής Διδακτικής. Στις συζητήσεις αυτές, ενώ δεν παραβλέπεται η ανάγκη εξορθολογισμού της παιδαγωγικής πράξης και της σχέσης, θεωρείται το πρόβλημα της αγωγής και της μάθησης ως ένα πρόβλημα που αντιμετωπίζεται μέσα από τη σχέση που υπάρχει (θεσμικό πλαίσιο, περίγραμμα), αλλά και μέσα από τη σχέση που οικοδομείται μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή, ως διαπροσωπική σχέση συναισθηματικής στήριξης και αποδοχής, αλλά και ως σχέση που αναπτύσσεται προς και από το περιεχόμενο διδασκαλίας (Schaller 1986, Cohn, 1981, Winkel, 1994) (διαλεκτικό-διαλογικό παράδειγμα). Στην κατεύθυνση αυτή η αγωγή και η διδασκαλία πραγματοποιούνται μέσα σ' ένα ευέλικτο και ελαστικό πλαίσιο σχέσεων. Επιτρέπεται έτσι η ανάδειξη και η δημιουργία σχέσεων στη βάση συγκεκριμένων διδακτικών περιεχομένων. Αυτά τα περιεχόμενα μπορεί να αποτελέσουν την αφετηρία για τη συνεχή αναδιαμόρφωσή της παιδαγωγικής σχέσης, καθώς στην Κριτική Επικοινωνιακή Διδακτική ο τομέας των σχέσεων που αναπτύσσονται και των ενοχλητικών παραγόντων που υπάρχουν και εξομαλύνονται κατά τη διδακτική διαδικασία θεωρείται σημαντικότερος από τα

υπό διαπραγμάτευση περιεχομένα και τις μεθόδους ή τις τεχνικές διδασκαλίας και μάθησης(Winkel, 1994.87). Στα επιστημολογικά παραδείγματα της εμπειρικής και της νοησιαρχικής παιδαγωγικής διαπιστώνεται ο μονόπλευρος ρόλος του εκπαιδευτικού, είτε ως “τεχνικού της σχέσης” είτε ως “ειδικού ερμηνευτή των ανθρώπινων σχέσεων” αντίστοιχα. Είναι ένας ρόλος που εγκλωβίζει, τον εκπαιδευτικό άλλοτε μέσα σ’ ένα προσδιορισμένο πλαίσιο και άλλοτε μέσα σ’ ένα πλαίσιο απροσδιοριστίας. Στην πρώτη περίπτωση ο εκπαιδευτικός φαίνεται να είναι δέσμιος ρόλων, λειτουργιών και τεχνικών διαδικασιών, στη δεύτερη περίπτωση είναι δέσμιος βιωμάτων και υποκειμενικών εκτιμήσεων. Αιωρείται έτσι ο εκπαιδευτικός, ανάμεσα σ’ ένα πλέγμα αντιφάσεων, χωρίς να είναι σε θέση τουλάχιστον να τις εντοπίσει, αφού αντιμετωπίζει το πρόβλημα μονόπλευρα, είτε μόνο ορθολογικά-τεχνολογικά (εξήγηση) είτε μόνο επικοινωνιακά -συναισθηματικά (ερμηνεία-κατανόηση). Το διαλεκτικό - διαλογικό παράδειγμα της Κριτικής Παιδαγωγικής επιχειρεί να εξισορροπήσει και να ενοποιήσει αυτή τη μονόπλευρη προσέγγιση και αντιμετώπιση του προβλήματος μέσα από μια προσπάθεια εξήγησης και ταυτόχρονα κατανόησης. Το πρόβλημα της διδακτικής σχέσης η Κριτική Παιδαγωγική και η Κριτική Επικοινωνιακή Διδακτική επιχειρεί να ξεπεράσει με την εισαγωγή των ομάδων εργασίας στη διδακτική πράξη, ενώ το πρόβλημα της αποφυγής τεχνικοποίησης της σχέσης και εξομάλυνσης του διαπροσωπικού στοιχείου αντιμετωπίζεται με την αποδοχή των παιδαγωγικών αντινομιών και την αντιμετώπιση των ενοχλητικών παραγόντων από την πλευρά της περίπτωσης ή του προβλήματος. Με τον τρόπο αυτό αποφεύγεται σε μεγάλο βαθμό η μονόπλευρη αντιμετώπιση των ενοχλητικών παραγόντων και των διαταραχών από την πλευρά του μαθητή ή του εκπαιδευτικού, αποφεύγοντας τους χαρακτηρισμούς και τους στιγματισμούς στη σχέση και αναπτύσσοντας μια ειλικρινή διαπροσωπική σχέση.

- Η παιδαγωγική σχέση ως γέφυρα επικοινωνίας κα κατανόησης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή

Η προσέγγιση στα πλαίσια αυτής της εργασίας στηρίζεται ως ένα βαθμό στις αντιλήψεις της Κριτικής Επικοινωνιακής Διδακτικής (Winkel, 1994) και ιδιαίτερα στις παιδαγωγικές αντινομίες που αυτή υιοθετεί (βλ. Κοσσυβάκη / Μπρούζος, 1995, 300 κ.ε. Μπρούζος/ Κοσσυβάκη, 1995, 342, κ.ε.) Τη σημασία των παιδαγωγικών αντινομιών στη διαμόρφωση της παιδαγωγικής σχέσης θα επιχειρήσουμε να καταδείξουμε και μέσα από την ανάλυση της δομής της ανθρώπινης επικοινωνίας (Watzlawick, 1985), και με την ανάλυση της δομής της διανθρώπινης σχέσης (Kümmel, 1977, 1- 26).

Στην περιγραφική του ανάλυση ο Fr. Kümmel (ό.π., 9 κ.ε.) τονίζει τον αντινομικό και παράδοξο χαρακτήρα της διανθρώπινης σχέσης και υποστηρίζει ότι η πορεία του ανθρώπου στη διαμόρφωση της σχέσης είναι μια πορεία διαλεκτική, μια προσπάθεια κατασκευής γεφυρών ανάμεσα στον εαυτό του και στον άλλο, είναι μια πορεία διαλεύκανσης, συννενόησης και κατανόησης και μια προσπάθεια εξομάλυνσης τόσο της σχέσης του καθενός προς τον εαυτό του (αυτοεικόνα - αυτοαντίληψη), όσο και της σχέσης του καθενός στον άλλο μέσα από μια διαδικασία υπέρβασης των αντιφάσεων. Ο ίδιος υποστηρίζει ακόμη (ό.π.) ότι η δυνατότητα ουσιαστικής επικοινωνίας των υποκειμένων και κατά συνέπεια η δυνατότητα δημιουργίας ή μετασχηματισμού της σχέσης έγκειται στον εντοπισμό του "αδιαλεύκαντου σημείου" της σχέσης και στην κατανόησή του. Αυτό το "αδιαλεύκαντο σημείο" αποτελεί το περιεχόμενο της αντίφασης που είναι αφενός παράγοντας διαταραχής αλλά και παράγοντας που παρέχει τη δυνατότητα ουσιαστικής επικοινωνίας. Αυτή η επικοινωνία μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από έναν ειλικρινή και ουσιαστικό διάλογο, ο οποίος δεν είναι δυνατό να περιοριστεί στη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης, επειδή αυτή προτείνει τη χρησιμοποίηση μιας γλώσσας της εξήγησης που οδηγεί μεν στη διαλεύκανση του αδιαλεύκαντου σημείου μέσα από τη συνεννόηση όχι όμως απαραίτητα και στην κατανόησή του. Το αδιαλεύκαντο αυτό σημείο στην Κριτική Επικοινωνιακή Διδακτική θεωρείται "ενοχλητικός παράγοντας," διαταραχή στο μάθημα και στη σχέση και επομένως και μια σημαντική δυνατότητα συζήτησης και υπέρβασης των συγκρούσεων και των αντιπαραθέσεων ή δυσλειτουργιών στη διαδικασία της αγωγής και της διδασκαλίας (Winkel, 1994). Γι' αυτόν ακριβώς το λόγο παρουσιάζουμε τη σχέση εκπαιδευτικού- μαθητή ως μια σχέση διαλογική, προκειμένου η ίδια η σχέση να αποτελέσει τη βάση για το πέρασμα από την παιδαγωγική σχέση στην κοινωνική, από την καθοδήγηση στη χειραφέτηση. Ένα βασικό δεδομένο της αγωγής- ανεξάρτητα αν αυτό γίνεται παραδεκτό ή όχι- είναι ότι ο μαθητής είναι κάποιος που ο ίδιος θέλει να είναι κάποιος, και ενώ υπόκειται σε πολλαπλές επιρροές καταφέρει και αποστασιοποιείται, αντιστέκεται και προσδιορίζει είτε φανερά είτε κρυφά τα ενδιαφέροντά του. Ο εκπαιδευτικός βρίσκεται σε άμεση σχέση με τις προσπάθειες απόκτησης από το μαθητή της δικής του ταυτότητας μέσα σ' ένα κόσμο κοινό. Ο κοινός κόσμος συγκροτείται από τις εξωτερικές και τις εσωτερικές σχέσεις. Οι εξωτερικές σχέσεις προσδιορίζονται από το χωρόχρονο, τα περιεχόμενα διδασκαλίας, τις συνθήκες λειτουργίας και το θεσμικό πλαίσιο, σχέσεις που τοποθετούν τους μετέχοντες σε μια κατάσταση ανεξάρτητα από τη δική τους παρέμβαση (λογική διάσταση της σχέσης). Οι εσωτερικές σχέ-

σεις προσδιορίζονται από τις διαδικασίες επικοινωνίας, συνεργασίας και αλληλεπίδρασης και επιτρέπουν το μετασχηματισμό του θεσμικού πλαισίου σε λειτουργικές διαδικασίες, στις οποίες εμπλέκεται το διανθρώπινο και το διαπροσωπικό στοιχείο (συναισθηματική και διαλεκτική διάσταση της σχέσης). Επομένως η σχέση εκπαιδευτικού μαθητή ορίζεται από το θεσμικό περίγραμμα και την ανθρώπινη επικοινωνία και αλληλεπίδραση, η οποία μετατρέπεται σε παιδαγωγική επικοινωνία και αλληλεπίδραση από τη στιγμή που η παιδαγωγική πράξη έχει σκόπιο και τελεολογικό χαρακτήρα. Στο σημείο αυτό ο εκπαιδευτικός είναι και παιδαγωγός, καθώς η σχέση του με τους μαθητές δεν είναι μόνο διδακτική αλλά και παιδαγωγική. Μπαίνει έτσι το ερώτημα: πώς το διαπροσωπικό στοιχείο επηρεάζει τη σχέση εκπαιδευτικού μαθητή, επειδή η διανθρώπινη σχέση επηρεάζεται από το λογικό-κοινωνικό αξίωμα που εμφανίζεται με τη μορφή του περιγράμματος και ταυτόχρονα από το διαλεκτικό-επικοινωνιακό αξίωμα που εκφράζεται από τη στάση των μετεχόντων απέναντι στο περίγραμμα και στη μεταξύ τους σχέση. Τα δύο αυτά αξιώματα εμπλέκονται στην παιδαγωγική σχέση και προκαλούν αντινομίες και αντιφατικές καταστάσεις, οι οποίες προκαλούν προβλήματα στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία. Η αναζήτηση των αιτίων και των κινήτρων που διέπουν μια διανθρώπινη σχέση είναι απαραίτητη προϋπόθεση για να ξεπεραστούν τα προβλήματα, τα οποία εμφανίζονται και στην ανθρώπινη επικοινωνία και στη διανθρώπινη σχέση.

1.2. Ανθρώπινη επικοινωνία και διανθρώπινη σχέση: το πρόβλημα των αντινομιών στη διανθρώπινη σχέση, λογική και διαλεκτική προσέγγιση

- Ανθρώπινη επικοινωνία: αξιώματα και χαρακτηριστικά

Ο P. Watzlawick και οι συνεργάτες του (1985.50-71), επιχειρώντας να προσδιορίσουν τη λογική της ανθρώπινης επικοινωνίας ανέπτυξαν και επεξεργάστηκαν ένα μοντέλο σύμφωνα με το οποίο η ανθρώπινη επικοινωνία στηρίζεται σε πέντε (5) βασικά αξιώματα και εμφανίζει πέντε βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα (βλ. Γκότοβος 1994.59-62):

Το πρώτο αξίωμα σύμφωνα με το οποίο “η επικοινωνία είναι αναπόφευκτη”, παραπέμπει στο χαρακτηριστικό γνώρισμα ότι σε μία πρόσωπο με πρόσωπο συνάντηση η οποιαδήποτε συμπεριφορά των μετεχόντων είναι στοιχείο επικοινωνίας. Με την παραδοχή αυτή αναδεικνύεται η αντιφατική κατάσταση στην οποία περιέχεται το άτομο στην επικοινωνιακή διαδικασία.

Το δεύτερο αξίωμα σύμφωνα με το οποίο "κάθε επικοινωνία προσδιορίζεται από τη διάσταση του περιεχομένου και τη διάσταση της σχέσης, έτσι ώστε η σχέση να καθορίζει το περιεχόμενο και να αποτελεί ένα είδος μεταεπικοινωνίας", παραπέμπει στο χαρακτηριστικό γνώρισμα ότι η διαπροσωπική σχέση που υπάρχει ανάμεσα στους επικοινωνούντες προσδιορίζει σε σημαντικό βαθμό τη σημασία του περιεχομένου της επικοινωνίας.

Το τρίτο αξίωμα σύμφωνα με το οποίο "η αντίληψη της ακολουθίας των επί μέρους επικοινωνιακών στιγμών προσδιορίζει σε σημαντικό βαθμό το είδος μιας διαπροσωπικής σχέσης", παραπέμπει στο χαρακτηριστικό γνώρισμα της επικοινωνίας ότι η επιλεκτική αντίληψη των επί μέρους επικοινωνιακών στιγμών επηρεάζει την οπτική γωνία από την οποία οι μετέχοντες ερμηνεύουν τη σχέση τους.

Το τέταρτο αξίωμα σύμφωνα με το οποίο "η ανθρώπινη επικοινωνία συντελείται με αναλογικούς και ψηφιακούς κώδικες" παραπέμπει στο χαρακτηριστικό γνώρισμα της επικοινωνίας ότι τα μηνύματα στη διάσταση της σχέσης μεταδίδονται με τον αναλογικό τρόπο (αναλογίες, μεταφορές, εικόνες), ενώ τα μηνύματα στη διάσταση του περιεχομένου μεταδίδονται με τον ψηφιακό τρόπο (γράμματα, σήματα, αριθμοί).

Το πέμπτο αξίωμα σύμφωνα με το οποίο "η επικοινωνία ανάμεσα σε δύο πρόσωπα είναι συμμετρική (ισότητα μεταξύ προσώπων) ή συμπληρωματική (ανισότητα μεταξύ προσώπων), ανάλογα, δηλαδή, με το είδος της σχέσης που προκύπτει από τη σύγκριση των προσώπων αυτών", παραπέμπει στο χαρακτηριστικό γνώρισμα της επικοινωνίας ότι η σχέση (ισότητα, ανισότητα, ομοιότητα, διαφορά) μεταξύ των προσώπων προσδιορίζει το είδος της επικοινωνίας.

Τα παραπάνω αξιώματα και χαρακτηριστικά της ανθρώπινης επικοινωνίας οδηγούν στις παρακάτω παραδοχές:

- ότι ο άνθρωπος είναι αναγκασμένος να επικοινωνεί - ανεξάρτητα από τη βούλησή του - σε κάθε περίπτωση που χωροχρονικά βρίσκεται απέναντι σε άλλον άνθρωπο και ότι το είδος της επικοινωνίας βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με το είδος της διαπροσωπικής σχέσης,

- ότι η επικοινωνία - ανάλογα με την περίπτωση - μπορεί να είναι μόνο συμμετρική ή μόνο συμπληρωματική και ότι η διαπροσωπική σχέση είναι μόνο σχέση ομοιότητας ή μόνο σχέση διαφοράς.

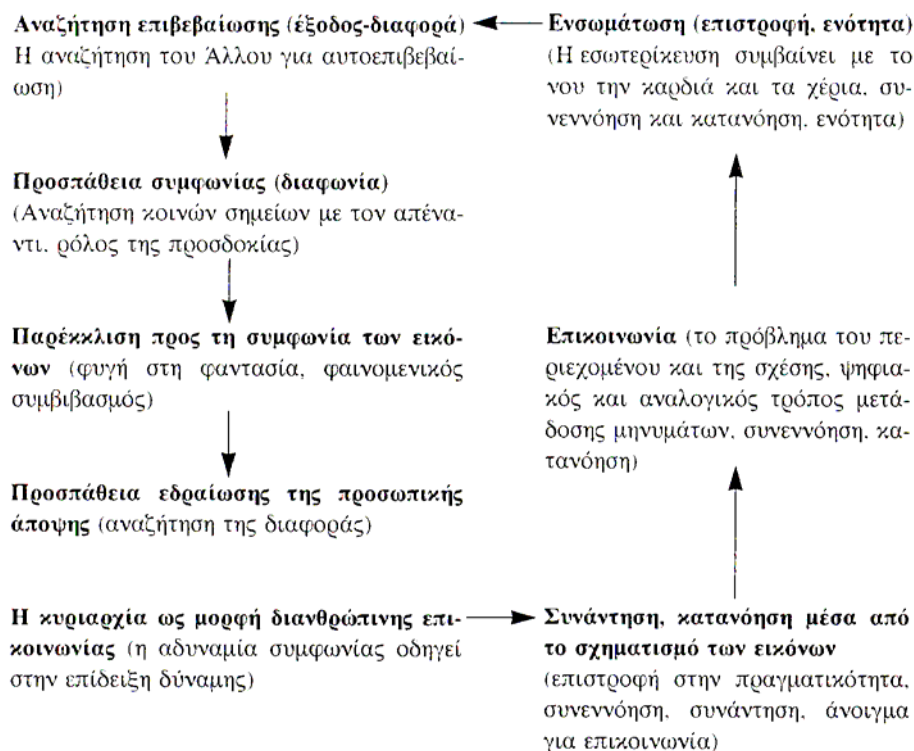
Οι παραδοχές αυτές αναδεικνύουν τη λογική προσέγγιση και ανάλυση της ανθρώπινης επικοινωνίας, όπου ισχύει το αξίωμα (ή το ένα ή το άλλο, όταν ..τότε) και όπου η διανθρώπινη σχέση είναι αυτή που προσδιορίζει την επικοινωνία. Το γεγονός από τη μια του αναπόφευκτου της επικοινωνίας παραπέμπει αναπόφευκτα και στο διαλογικό χαρακτήρα της

διανθρώπινης σχέσης, με την έννοια ότι η οποιαδήποτε συμπεριφορά λεκτική και μη απέναντι στον άλλο ή τους άλλους αποτελεί στοιχείο διαλόγου. Από την άλλη, η παραδοχή ότι η σχέση προσδιορίζει το περιεχόμενο της επικοινωνίας, αποτελεί ένδειξη του αντινομικού και επομένως και αντιφατικού χαρακτήρα της επικοινωνιακής σχέσης. Ιδιαίτερα στην περίπτωση που η διαπροσωπική σχέση είναι διαρκώς ιεραρχική ενισχύεται και οξύνεται το αντιφατικό στοιχείο. Το σημείο αυτό αποκτά ιδιαίτερη ακόμα σημασία στην παιδαγωγική σχέση, επειδή αυτή έχει υποχρεωτικό χαρακτήρα και διέπεται συνήθως από στοιχεία ιεραρχικά και κυριαρχικά.

Η σημασία, λοιπόν, της διανθρώπινης σχέσης στην ανθρώπινη επικοινωνία επιβάλλει την αναζήτηση βασικών αξιωμάτων και χαρακτηριστικών που τη διέπουν, προκειμένου να προσδιοριστεί και να αναλυθεί πληρέστερα η παιδαγωγική σχέση και η παιδαγωγική επικοινωνία, να διαφανούν τα αντινομικά και αντιφατικά χαρακτηριστικά του διαπροσωπικού στοιχείου της σχέσης και να εξομαλυνθούν μέσα από τη δημιουργία ανοικτού διαλόγου και διδασκαλίας και με ομάδες εργασίας.

- Διανθρώπινη σχέση: στάδια και χαρακτηριστικά

Ο Fr. Kümmel (1977), στην προσπάθειά του να συλλάβει τη δομή της διανθρώπινης σχέσης (Die Struktur der zwischenmenschlichen Beziehung) στη λογική και ιδιαίτερα στη διαλεκτική της διάσταση προσδιόρισε μερικά χαρακτηριστικά της που παραπέμπουν σε δύο βασικά αξιώματα: στο λογικό-κοινωνικό και στο διαλεκτικό-επικοινωνιακό. Η βασική του αντίληψη επικεντρώνεται στο διττό προσδιορισμό των εννοιών, οι οποίες ορίζονται αντιθετικά. Μέσα από αυτό το διττό προσδιορισμό αναδεικνύεται ο αντινομικός και παράδοξος χαρακτήρας της διανθρώπινης σχέσης η οποία ακολουθεί μια κυκλική πορεία με συγκεκριμένα στάδια. Τα στάδια αυτά, που αποτελούν και βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα της διανθρώπινης σχέσης, προσδιορίζονται ως εξής:



Σχήμα 1: Ο διαλεκτικός κύκλος της διανθρώπινης σχέσης (βλ. Kümmel, 1977, 9)

Στο παραπάνω σχήμα(1) διαφαίνεται η κυκλική πορεία που ακολουθεί η διαμόρφωση μιας διανθρώπινης σχέσης. Κάθε στάδιο κατά την άποψη του συγγραφέα κινείται ανάμεσα σε ακραίες καταστάσεις, οι οποίες δημιουργούν στο εσωτερικό της σχέσης αντιφάσεις και αντίρροπες δυνάμεις. Οι δυνάμεις αυτές για να αποδυναμωθούν επιβάλλεται να γίνουν κατανοητές από τους ίδιους τους μετέχοντες στη σχέση, μέσα από δραστηριότητες και διεργασίες που θα συμβάλλουν στον εντοπισμό και στην επεξεργασία τους. Το παράδοξο αυτής της πορείας εστιάζεται κυρίως στο ότι κάθε εμφανής προσπάθεια συνοδεύεται και από μια άδηλη που εκφράζει ακριβώς το αντίθετο από αυτό που φαίνεται να επιδιώκουν τα εμπλεκόμενα στη σχέση πρόσωπα, όπως φαίνεται και από την ανάλυση που ακολουθεί (βλ. Kümmel 1977, 1- 25):

Ως πρώτο εμφανές στάδιο θεωρείται “η αναζήτηση της επιβεβαίωσης “από τον άλλο, τον απέναντι, το εσύ. Αυτή η αναζήτηση συνοδεύεται πα-

ράλληλα και από την άδηλη αναζήτηση της αυτοεπιβεβαίωσης, επειδή ο καθένας επιθυμεί να τον βλέπουν οι άλλοι, όπως αυτός βλέπει τον εαυτό του και επιθυμεί να τον βλέπει. Η προσπάθεια αυτή περιπλέκεται, λόγω της εμπλοκής στις διεργασίες μεταξύ του εγώ και του απέναντι, του “ανώνυμου τρίτου”, ο οποίος αποτελεί την αναπράσταση στη συνείδηση του εγώ της αντίληψης που ο απέναντι διαθέτει για το εγώ. Ο “ανώνυμος τρίτος” εμπλέκεται στη σχέση με αποτέλεσμα να μη είναι ξεκάθαρη η ετεροεικόνα, η ετεροαντίληψη από την αυτοεικόνα, την αυτοαντίληψη, προκειμένου να είναι κανείς σε θέση να διακρίνει στον άλλο τα κοινά και τα διαφοροποιήσιμα στοιχεία, απαραίτητα για την επιτυχή έκβαση της επιβεβαίωσης από τον απέναντι. Αποτέλεσμα: Η αναζήτηση της επιβεβαίωσης από τον απέναντι είναι παράλληλα και μια αναζήτηση της αυτοεπιβεβαίωσης (ο.π.). Στο σημείο αυτό υφίσταται ένας μονολογικός διάλογος όταν η διαπροσωπική σχέση δεν είναι ανοιχτή και διέπεται από το στοιχείο της ιεραρχίας και της κυριαρχίας και αποτελεί πιθανόν και το στοιχείο που προδιορίζει την ακολουθία των επικοινωνιακών στιγμών κατά την επικοινωνιακή διαδικασία της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης.

Το δεύτερο εμφανές στάδιο που προκύπτει από την εμπλοκή στη σχέση του “ανώνυμου τρίτου” είναι “η προσπάθεια συμφωνίας” με τον απέναντι, μέσα από την αναζήτηση κοινών στοιχείων. Η αναζήτηση συμφωνίας συνοδεύεται και από την άδηλη προσπάθεια αναζήτησης διαφοροποιήσιμων στοιχείων, έτσι ώστε αντί να ανακαλύπτει κανείς τα κοινά να εντοπίζει ιδιαίτερα τα διαφοροποιήσιμα στοιχεία, επειδή ο απέναντι δεν αποτελεί μόνο την επιβεβαίωση αλλά και τα όρια και την αμφισβήτηση του εαυτού. Κι αυτό επειδή η παρατηρήσιμη συμπεριφορά είναι πολυσήμαντη και είναι δύσκολο στον καθένα να διακρίνει στον άλλο αυτό που πραγματικά υπάρχει, από αυτό που ο καθένας προβάλλει και προσδοκά από τον απέναντι, έτσι ώστε με την αναζήτηση των κοινών στοιχείων να εντοπίζει κανείς πολλές φορές περισσότερο τις διαφορές (ό.π.). Το στάδιο αυτό μπορεί να συμβάλλει στη συνεννόηση και στην κατανόηση όταν οι διαφορές που εντοπίζονται μπορούν να συζητηθούν, γεγονός που απαιτεί, τουλάχιστον, το σημείο της συμπληρωματικότητας στη σχέση.

Το τρίτο εμφανές στάδιο είναι “η παρέκκλιση προς τη συμφωνία των εικόνων” των κατασκευασμένων και πλαστών εντυπώσεων ή των χαρακτηρισμών που ο καθένας αναγκάζεται να δημιουργήσει τόσο για τον εαυτό του όσο και για τον απέναντι, προκειμένου να είναι σε θέση να επικοινωνήσει. Η επιθυμία για επιβεβαίωση υπάρχει και στα δύο πρόσωπα που εμπλέκονται στη σχέση και συνοδεύεται ταυτόχρονα από συναισθήματα εμπιστοσύνης και δυσπιστίας. Η αντινομική αυτή κατάσταση στην περι-

πτωση ιδιαίτερα της ιεραρχικής σχέσης οδηγεί τον καθένα στη φυγή προς τις εντυπώσεις, που κατασκευάζει για τον εκάστοτε απέναντι, γεγονός που τελικά μπορεί να καταλήξει και σε στερεότυπους χαρακτηρισμούς. Αποτέλεσμα: *ο χαρακτηρισμός μετατρέπεται συνήθως σε στιγματισμό, ο οποίος τελικά εκλαμβάνεται ως αίτιο και όχι σύμπτωμα μιας επικοινωνιακής κατάστασης, γεγονός που επιφέρει σύγχυση και διαταραχή (ό.π.).* Στην προκειμένη περίπτωση η συνειδητοποίηση αυτής της περιπλοκής μπορεί να οδηγήσει στην αποφυγή των διαδικασιών στιγματισμού και στην ειλικρινή εκδήλωση των συναισθημάτων που θα συμβάλλουν, τουλάχιστον, στη διαλεύκανση αν όχι και στην κατανόηση της προβληματικής κατάστασης.

Το τέταρτο εμφανές στάδιο είναι *“η αναζήτηση της διαφοράς”* και καταγράφεται ως προσπάθεια αυτονόμησης του καθενός από τον απέναντι με διαδικασίες εδραίωσης της προσωπικής άποψης, με διαδικασίες φυγής ή άρνησης του εδάφους του άλλου. Η φαινομενική επιλογή φυγής και απαλλαγής από την παρουσία του απέναντι μετατρέπεται τελικά σε φυλακή απομόνωσης έτσι ώστε *η φυγή και η άρνηση του άλλου να σημαίνει ουσιαστικά τη φυγή από τον εαυτό του και την άρνηση του εαυτού του*, με αποτέλεσμα να καθίσταται δυσκολότερη η απεμπλοκή του καθένα από παρόμοιες καταστάσεις. Είναι ήδη γνωστό ότι *“όσο ανυπόφορη γίνεται μία κατάσταση τόσο δυσκολότερα μπορεί κανείς να εξέλθει από αυτή”* (Lainig, 1973,40). Αποτέλεσμα: *η άρνηση και η απόρριψη του άλλου σε μια σχέση να σημαίνει παράλληλα και την άρνηση του εαυτού (ό.π.).* Η παραδοχή αυτή και η συνειδητοποίησή της μπορεί να συμβάλλει στην αλλαγή της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού απέναντι στους αδύναμους μαθητές και αντιστρόφως, έτσι ώστε η αυτονόμηση του καθενός από τον άλλον να επέρχεται μέσα από την ανάπτυξη πρωτοβουλιών στη βάση της συνεργασίας που θα επιτρέψει στον καθένα να διαπιστώσει τις δυνατότητες του άλλου τα κοινά στοιχεία και τις διαφορές. Αυτή η διαδικασία θα οδηγήσει στο πλησίασμα και στην αναζήτηση του άλλου και όχι στην αποφυγή του.

Το πέμπτο εμφανές στάδιο της διανθρώπινης σχέσης είναι *“η τάση για κυριαρχία”* στην ανθρώπινη επικοινωνία και καταγράφεται στις μορφές άσκησης εξουσίας και βίας. Η άλλη όψη της τάσης για κυριαρχία που δεν φαίνεται είναι *η τάση για άμυνα*. Κι αυτό γιατί τα συστήματα κυριαρχίας είναι και παράλληλα συστήματα άμυνας. Μέσα σ' αυτά τα συστήματα ο άνθρωπος είναι και δυνατός και αδύναμος. Αμύνεται με αυτά και αποδυναμώνεται από αυτά. Η εξουσία και η βία παράγει αυτό που θέλει να εμποδίσει, και όσο πιο ανοιχτά και ελεύθερα αυτό συμβαίνει τόσο τραυματίζει και αυτοτραυματίζεται. Έτσι, δράστης και θύμα καταλήγουν να είναι ένα και το αυτό πρόσωπο, αποτελώντας μια ενότητα. Αποτέλεσμα: *η εμφανής*

τάση για κυριαρχία συνοδεύεται ταυτόχρονα και από την άδηλη τάση για άμυνα (ό.π.). Η προσπάθεια για άμυνα μέσα από τη χρήση εξουσίας αποδυναμώνει το σύστημα άμυνας, δηλαδή, το σύστημα κυριαρχίας. Μόνο που στην περίπτωση της ύπαρξης μιας παγιωμένης ιεραρχικής σχέσης, όπως συμβαίνει στην παιδαγωγική σχέση, το στοιχείο αυτό της αποδυνάμωσης δεν γίνεται εύκολα συνειδητό, επειδή η αποδυνάμωση μιας πρακτικής επιβολής δεν οδηγεί αυτόματα και στην κατάργησή της, αλλά στην αναζήτηση πιο αυστηρής πρακτικής άσκησης του κυριαρχικού «καθήκοντος», όπως αυτό πολλές φορές εκλαμβάνεται από τον εκπαιδευτικό. Με τη συνειδητοποίηση της παραπάνω παραδοχής ο εκπαιδευτικός μπορεί να μειώσει τις πρακτικές κυριαρχίας και να εισάγει πρακτικές διαλόγου, συνεννόησης και κατανόησης.

Το *έκτο στάδιο* της διανθρώπινης σχέσης προσδιορίζεται από την κατά παράδοξο τρόπο “*συνεννόηση και κατανόηση μέσα από το μετασχηματισμό των πλαστών εικόνων*”. Η φυγή τελικά του καθένα στη μαγεία των εικόνων και στη φαντασία συμβάλλει στο να διακρίνει κανείς την πραγματικότητα τόσο στον απέναντι όσο και στον εαυτό του. Η φαντασία ανακαλεί ρεαλιστικές εικόνες και μετρατρέπεται σε προάγγελο πραγματικών καταστάσεων και η πραγματικότητα αποτελεί την πηγή διαμόρφωσης φανταστικών εικόνων, διανοίγοντας διεξόδους φυγής από την πραγματικότητα. Αυτό που η μαγεία των εικόνων προσφέρει είναι ότι παρέχει τη δυνατότητα μέσα από αυτές ο καθένας να εκτεθεί πραγματικά στο φως, όπως αυτός θέλει να πιστεύει ότι είναι και να διαφανούν τελικά τα πραγματικά αίτια που προκαλούν τη φυγή από την πραγματικότητα. Αποτέλεσμα: *φαντασία και πραγματικότητα αποτελούν μια αδιαχώριστη ενότητα (ό.π.)*. Η συνειδητοποίηση αυτής της παραδοχής επιτρέπει και την παράλληλη συνειδητοποίηση των αντιφατικών καταστάσεων, οι οποίες όταν δεν γίνονται αντικείμενο συζήτησης ενισχύουν το μονολογικό διάλογο και προκαλούν όξυνση και διαταραχή στη σχέση.

Το *έβδομο στάδιο* στη διανθρώπινη σχέση είναι “*η επικοινωνία*” με τα φανερά και λανθάνοντα χαρακτηριστικά που συνοδεύουν μια επικοινωνιακή κατάσταση. Με την ανάγκη για επικοινωνία συνδέεται άμεσα και η επιθυμία για ανοιχτές σχέσεις και διάλογο. Από τη χρήση του διαλόγου προσδοκά κανείς τη διαμόρφωση μιας ανοιχτής κατάστασης, στην πραγματικότητα, όμως, η προσπάθεια αυτή οδηγεί σε κλειστές καταστάσεις είτε μέσα από συμφωνία είτε μέσα από διαφωνία. Η διαπίστωση αυτή προκύπτει από την εμπλοκή στην επικοινωνία του περιεχομένου και της σχέσης, όπου το μεν περιεχόμενο απαιτεί τον ψηφιακό τρόπο μεταβίβασης μηνυμάτων και τη γλώσσα της διαλεύκανσης, ενώ αντίθετα στη διάσταση της

σχέσης τα μηνύματα μεταδίδονται με τον αναλογικό τρόπο και χρησιμοποιείται η γλώσσα της κατανόησης. Σε οποιαδήποτε προσπάθεια διαχωρισμού της επικοινωνίας σε περιεχόμενο και σχέση πάντα η σχέση άδηλα θα συνοδεύει το περιεχόμενο. Αποτέλεσμα: *στην επικοινωνία το περιεχόμενο και η σχέση αποτελούν μια αδιαχώριστη ενότητα* (ό.π.). Η οποιαδήποτε ορθολογική παρέμβαση στη διάσταση της σχέσης επιστρέφει με ανορθολογικότερο τρόπο στη διάσταση του περιεχομένου και αντιθέτως. Η λογική της μιας πλευράς ξεκοιμμένη από τη λογική της άλλης εμφανίζεται στην άλλη πλευρά ως ακατανόητη και παράλογη, με αποτέλεσμα σε στατικές και μόνιμα ιεραρχικές σχέσεις το πρόβλημα αυτό να οδηγεί είτε στη φυγή και στην απομόνωση είτε στη σύγκρουση που δυσχεραίνει την αντιπαράθεση με επιχειρήματα και τον ουσιαστικό διάλογο, παραμένοντας σ' ένα διαλογικό μονόλογο όπου ο καθένας επιχειρεί να επιβάλλει τη δική του άποψη. Στην περίπτωση της παιδαγωγικής σχέσης ο εκπαιδευτικός είναι συνήθως φαινομενικά ο νικητής.

Με το όγδοο στάδιο της διανθρώπινης σχέσης, που είναι η *“ενσωμάτωση”*, κλείνει ο εξωτερικός κύκλος της σχέσης και η επιστροφή στην ενότητα (ό.π.). Η επικοινωνία, που στηρίζεται στο λόγο και μόνο, προκαλεί συνήθως το διαλογικό μονόλογο (απομόνωση από τον απέναντι). Η επικοινωνία που στηρίζεται στην εμπειρία και μόνο προκαλεί το μονολογικό διάλογο (απομόνωση στον εαυτό). Αντίθετα η επικοινωνία που στηρίζεται τόσο στο λόγο όσο και στην εμπειρία προωθεί έναν επικοινωνιακό διάλογο, που προκαλεί τόσο την έξοδο του καθενός προς τον άλλο όσο και την επιστροφή στον εαυτό. Αποτέλεσμα: *η σχέση πρέπει να διαμορφώνεται από τον καθένα, το δρόμο πρέπει να τον διαβαίνει ο καθένας και να τον βιώνει μέσα από τη συνεργασία και τη συναίνεση* (ό.π.). Ο μόνος δρόμος επιστροφής του καθενός στη νέα αφετηρία της σχέσης είναι η συμμετοχή και η δράση του με το νου και το συναίσθημα και τις δυνατότητες επικοινωνίας, που επιτρέπουν τον ειλικρινή διάλογο και μια σχέση που στηρίζεται στη συνεννόηση και στην κατανόηση.

Στα παραπάνω στάδια από τα οποία διέρχεται η διαμόρφωση μιας διανθρώπινης σχέσης διαφαίνεται το πρόβλημα των αντινομιών που διέπει κάθε ανθρώπινη επικοινωνιακή προσπάθεια και των αντιφάσεων που προκαλούνται όταν το πλαίσιο της σχέσης ενισχύει την ιεραρχία και όχι τουλάχιστον τη συμπληρωματικότητα.

Συμπερασματικά θα μπορούσε κανείς να υπογραμμίσει τα εξής:

Το λογικό-κοινωνικό αξίωμα επιβάλλει με βάση τις κλειστές διαδικασίες τη διαμόρφωση σχέσεων ισότητας ή σχέσεων διαφορής μέσα από το διαχωρισμό και την απομόνωση συγκεκριμένων περιοχών ή πεδίων δρά-

σης για τον καθένα. παρέχοντας στον καθένα ασφάλεια και σταθερότητα στο ρόλο του. Έτσι, υπάρχει ο κίνδυνος σε εξαιρετικά ακραίες καταστάσεις να οδηγήσουν οι κλειστές διαδικασίες και οι αυστηρές προδιαγραφές σε πρακτικές διαχωρισμού με αποτέλεσμα να κινδυνεύει να χαθεί η εσωτερική ζωντάνια και η δυναμική της σχέσης, η οποία τελικά διατηρείται επιφανειακά και οδηγεί σε μια διαχωριστική εσωστρέφεια (απομόνωση). Από την άλλη πλευρά το διαλεκτικό-επικοινωνιακό αξίωμα επιβάλλει με βάση ανοικτές διαδικασίες τη διαμόρφωση σχέσεων ενότητας μέσα από το μη διαχωρισμό και μη περιορισμό, πράγμα που προϋποθέτει την παραίτηση των υποκειμένων από τις προδιαγραφές και από κάθε ασφάλεια και σταθερότητα. Η ανοικτή διαδικασία παρέχει στους μετέχοντες τη δυνατότητα αυτοπραγμάτωσης μέσα από μια ριζοσπαστική πορεία αναζήτησης και αποκάλυψης, προκαλώντας μια δυναμική που μπορεί να οδηγήσει και στην εσωστρέφεια, ιδιαίτερα όμως οδηγεί στην εξωστρέφεια, δηλαδή, στην αναζήτηση του άλλου ή των άλλων, την προσπάθεια για επικοινωνία και όχι τη φυγή στη μη επικοινωνία και στην απομόνωση.

- Κοινωνική σχέση και αντινομίες

Σύμφωνα με τη λογική προσέγγιση της δομής της ανθρώπινης επικοινωνίας (Watzlawick), στην περίπτωση της συμμετρικής επικοινωνίας η σχέση βασίζεται μόνο στην ομοιότητα ή στην ισότητα, όπου οι μετέχοντες ανήκουν στην ίδια κοινωνική κατηγορία. Αντίθετα, στην περίπτωση της συμπληρωματικής επικοινωνίας η σχέση ορίζεται και ερμηνεύεται μόνο με βάση τη διαφορά. Αυτός ο διαχωρισμός των σχέσεων, σε σχέσεις ισότητας ή διαφοράς, είναι ένας τυπικός και λογικός διαχωρισμός που στην πραγματικότητα δεν είναι εφικτός, από το γεγονός ότι μια σχέση διαφοράς τη στιγμή που διαχωρίζει, ταυτόχρονα και ενώνει, ενώ μια σχέση ισότητας τη στιγμή που ενώνει, ταυτόχρονα και διαχωρίζει. Το φαινόμενο αυτό διαπιστώνεται στη διαλεκτική προσέγγιση της σχέσης (Kümmel). Τόσο στην περίπτωση της συμμετρικής όσο και στην περίπτωση της συμπληρωματικής επικοινωνίας η σχέση μπορεί να είναι ταυτόχρονα και σχέση ισότητας και σχέση ανισότητας. Η αδυναμία ταξινόμησης των διαθρώπων σχέσεων σε σχέσεις ισότητας-ομοιότητας ή σε σχέσεις διαφοράς-ανισότητας οφείλεται στις παρακάτω διαπιστώσεις ή παραδοχές:

- Ότι ο άνθρωπος βρίσκεται πάντα σε σχέση με τον άλλο.
- Ότι ο άλλος, ο απέναντι, αποτελεί την επιβεβαίωση αλλά και τα όρια του εαυτού.
- Ότι στη σχέση εμπλέκεται το ορθολογικό και το συναισθηματικό στοιχείο.

- 'Ότι η σχέση είναι παράλληλα σχέση ομοιότητας και διαφοράς και διέπεται από αντιφατικές και αντίρροπες δυνάμεις.

- 'Ότι η αντίφαση αυτή προκαλεί στη σχέση πάντα διαταραχές, λόγω της ύπαρξης ενός αδιαλεύκαντου σημείου που αποτελεί παράλληλα την εσωτερική της ζωντάνια αλλά και το αδύνατο σημείο της.

Συμπερασματικά και με βάση τις δύο θεωρήσεις των Watzlawick και Kümmel που αναπτύχτηκαν θα μπορούσε κανείς να υποθέσει:

- ότι το αναπόφευκτο της επικοινωνίας ανάγεται και στη διττή υπόσταση της σχέσης που είναι παράλληλα και σχέση ομοιότητας-ισότητας και σχέση διαφοράς- ανισότητας, και.

- ότι οι επικοινωνιακές διαταραχές και συγκρούσεις οφείλονται στην μόνιμη ύπαρξη ενός "αδιαλεύκαντου σημείου" στη διανθρώπινη σχέση, λόγω του αντινομικού χαρακτήρα που διέπει κάθε προσπάθεια επικοινωνίας ή αποφυγής της επικοινωνίας.

Οι δύο μορφές στοχασμού σχετικά με τη διανθρώπινη σχέση, η λογική και η διαλεκτική, ισχύουν με τον ίδιο τρόπο και στην κοινωνική σχέση. Κάθε κοινωνική σχέση κινείται ανάμεσα στην ασφάλεια και στην ανασφάλεια, ανάμεσα στην προβλεψιμότητα και στη μη προβλεψιμότητα. Και αυτό επειδή το εγώ κάθε ανθρώπου, που τον διαχωρίζει από τον απέναντι, αναδεικνύεται μόνο μέσα από την επικοινωνία του με τον άλλο, που είναι συνήθως κάποιος άλλος. Με αυτή την έννοια η κοινωνική σχέση ως μια μορφή επικοινωνίας με κοινά και επαναλαμβανόμενα χαρακτηριστικά μπορεί να αναδειχθεί ως τέτοια και μέσα από την αλλαγή, αφού η σταθερότητα χωρίς τη μεταβλητότητα δεν μπορεί να διαπιστωθεί. Η σταθερότητα της κοινωνικής σχέσης, μπορεί, επομένως, να υπάρξει μόνο μέσα από τη μη σταθερότητα του "είναι" και τη δυνατότητα της διαφορετικότητας (Watzlawick, 1977), όπου "μόνο εφόσον αλλάζουν οι καταστάσεις διαπιστώνω ότι υπάρχω και μόνο μέσα από την αλλαγή του εαυτού μου, διαπιστώνω ότι παραμένω ο εαυτός μου" (Kümmel 1977, 2). Στη κοινωνική σχέση όταν αυτή δεν επιβάλλεται είναι ευκολότερα να συζητηθούν οι αντίρροπες δυνάμεις που κατευθύνουν μια σχέση και να αποδυναμωθούν τα αντιφατικά στοιχεία. Στην περίπτωση που αυτό είναι αδύνατο τότε η κοινωνική σχέση μπορεί να διαλυθεί, πράγμα που δεν είναι εύκολο να συμβεί στην παιδαγωγική σχέση. Θα μπορούσε κανείς να αναρωτηθεί σε ποιο βαθμό τα παραπάνω χαρακτηριστικά επηρεάζουν την παιδαγωγική επικοινωνία και την παιδαγωγική σχέση και πώς αυτά αντιμετωπίζονται στην διδακτική πράξη;

1.3. Παιδαγωγική επικοινωνία και παιδαγωγική σχέση: Το πρόβλημα των αντινομιών στην παιδαγωγική σχέση, ορθολογική και συναισθηματική διάσταση

Προϋποθέσεις παιδαγωγικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης

Η σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή και μαθητή- εκπαιδευτικού είναι πρωταρχικά μια φυσική σχέση μεταξύ ανθρώπων, οι οποίοι έχουν ατομικές και προσωπικές ανάγκες. Αυτή η διανθρώπινη σχέση (φυσική κατάσταση) περιορίζεται και εξειδικεύεται από το γεγονός ότι αυτοί(εκπαιδευτικοί και μαθητές) συνευρίσκονται και υποχρεούνται να συνυπάρξουν μέσα στο ίδρυμα σχολείο (μη φυσική κατάσταση), προκειμένου να ανταποκριθούν σε συγκεκριμένους και προαποφασισμένους σκοπούς. Το περίγραμμα αυτό διαμορφώνει το πλαίσιο αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών,των οποίων οι προϋποθέσεις διακρίνονται σε ανθρωπολογικές-προσωπικές και σε πολιτικο- κοινωνικές απαιτήσεις(Krüger, 1991,807κ.ε.):

Οι ανθρωπολογικές - προσωπικές προϋποθέσεις των υποκειμένων της παιδαγωγικής σχέσης αφορούν περισσότερο στις βασικές ανάγκες του ανθρώπου, όπως είναι η ανάγκη:

- για αγάπη και ασφάλεια, δηλαδή απαιτούν την ύπαρξη μιας σχέσης απαλλαγμένης από φόβους, φοβίες και άγχος.
- για απόκτηση νέων άμεσων και έμμεσων εμπειριών,
- για έπαινο, αναγνώριση, αποδοχή, σεβασμό, επιτυχία και σεβασμό της ανθρώπινης αξιοπρέπειας,
- και για υπευθυνότητα, αυτονομία και ανεξαρτησία.

‘Όλες οι παραπάνω ανάγκες μπορούν να συνοψιστούν στην ανάγκη του ανθρώπου για δράση, η οποία αποτελεί την ένδειξη ότι το άτομο είναι ικανό να λάβει αποφάσεις. Η ανάληψη ευθυνών, πρωτοβουλιών και αυτόνομης δραστηριοποίησης απουσιάζει σήμερα σε σημαντικό βαθμό τόσο από τους μαθητές, όσο και από τους εκπαιδευτικούς. Αυτή η έλλειψη σε υπευθυνότητα ιδιαίτερα από την πλευρά του εκπαιδευτικού επηρεάζει αρνητικά τη διαμόρφωση σταθερών συναισθηματικών σχέσεων, επειδή η έλλειψη πρωτοβουλίας και ευθύνης περιορίζει της δυνατότητες αναδιαμόρφωσης των σχέσεων (διαλεκτικό, επικοινωνιακό αξίωμα).

Οι κοινωνικο-πολιτικές απαιτήσεις και επιδιώξεις αφορούν και εξαρτώνται από:

- Τους σκοπούς της εκπαίδευσης και του σχολείου.* Οπου, δηλαδή, επικρατούν κοινωνικοπολιτικοί κυρίως στόχοι, όπως μεταβίβασης, εξειδίκευ-

σης, επιλογής και ταξινόμησης-ιεράρχησης των μαθητών, η σχέση εκπαιδευτικού-μαθητών έχει δευτερεύουσα θέση και αξία(λογικό, κοινωνικό αξίωμα). Αντίθετα, όπου επικρατούν κυρίως παιδαγωγικοί στόχοι, όπως αφύπνιση, ανάπτυξη των δυνάμεων των μαθητών, στήριξη και βοήθεια για την ολοκλήρωση και αυτονόμηση της προσωπικότητας του μαθητή, προέχει και δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στη σχέση εκπαιδευτικού- μαθητών και μαθητών-μαθητών (διαλεκτικό, επικοινωνιακό αξίωμα).

-*Το πλαίσιο συνθηκών* που επικρατεί στην εσωτερική λειτουργία του σχολείου και προσδιορίζεται από τις κατηγορίες χώρου-χρόνου, μέσα στο οποίο λαβαίνει χώρα η παιδαγωγική αλληλεπίδραση, από τις μορφές συνεργασίας των εκπαιδευτικών, από τους τρόπους ομαδοποίησης των μαθητών και από τις μορφές παροχής της γνώσης. Στο πλαίσιο αυτό των συνθηκών προστίθεται το προσωπικό-διαπροσωπικό στοιχείο της δια ανθρώπινης σχέσης με το κοινωνικό στοιχείο της παιδαγωγικής σχέσης. Οι συνθήκες αυτές δεν είναι εύκολο να προσδιοριστούν θεσμικά και υπάρχει η δυνατότητα δράσης του εκπαιδευτικού, από την οποία διαφαίνεται η προσωπική παιδαγωγική και διδακτική συμπεριφορά του, πράγμα που καταγράφεται πλέον στην επιστημονική βιβλιογραφία ως παραπρόγραμμα.

-Τα προσδιοριστικά στοιχεία της παιδαγωγικής σχέσης

Τα δύο αξιώματα - λογικό και διαλεκτικό- συναντώνται στις μορφές της παιδαγωγικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης και αποτελούν το περιεχόμενο της παιδαγωγικής σχέσης, όπως η συναισθηματική αναφορά, ο διάλογος, το παράδειγμα και η αποστασιοποίηση (Küger, 1991, 809-810). Πιο συγκεκριμένα:

- *Η συναισθηματική αναφορά* αποτελεί την ελάχιστη συμβολή του εκπαιδευτικού στη σχέση του με τους μαθητές. Απαραίτητη ικανότητα και δεξιότητα που πρέπει να διαθέτει ο εκπαιδευτικός προκειμένου να διαμορφώσει συνθήκες ασφάλειας και συναισθηματικής σταθερότητας είναι η ενεργητική ακρόαση. Στόχος της συγκεκριμένης αντιμετώπισης είναι η αμοιβαία δημιουργία και ανανέωση της εμπιστοσύνης που αποτελεί το βασικότερο δομικό χαρακτηριστικό της σχέσης και ιδιαίτερα της παιδαγωγικής.

- *Ο διάλογος* παρέχει τη δυνατότητα και την προοπτική δημιουργίας και μετασχηματισμού της σχέσης. Το στίλ αγωγής και διδασκαλίας του εκπαιδευτικού αποκτά επί του προκειμένου εξαιρετική σημασία, ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά την προσπάθειά του να χρησιμοποιεί και να επιτρέπει στους μαθητές τη χρήση τόσο της αναλυτικής λειτουργίας της γλώσσας (ψηφια-

κός τρόπος μετάδοσης μηνυμάτων, γλώσσα της συνεννόησης) όσο και της εκφραστικής συνθετικής λειτουργίας (αναλογικός τρόπος μετάδοσης μηνυμάτων, γλώσσα της κατανόησης).

- Το παράδειγμα του εκπαιδευτικού είναι θετικό ή και αρνητικό πρότυπο, γεγονός που διαμορφώνει αντίστοιχα και τη σχέση του με τους μαθητές.

- Η αποστασιοποίηση, με τη σταδιακή μετατόπιση της ευθυνότητας από τον εκπαιδευτικό προς την πλευρά του μαθητή μέσα από την ανάληψη πρωτοβουλιών και ευθύνης, έτσι ώστε ο μαθητής να είναι πραγματικά υπεύθυνος και να μη τοποθετείται σε ένα βάθρο που δεν μπορεί να σταθεί ή αντίθετα να του αφαιρείται κάθε δικαίωμα ανάληψης ευθυνών.

Συμπερασματικά θα μπορούσε κανείς να υπογραμμίσει τα παρακάτω προσδιοριστικά στοιχεία τόσο της διανθρώπινης όσο και της παιδαγωγικής σχέσης:

- τα προσωπικά προσδιοριστικά στοιχεία της, είναι το συναίσθημα και η ανάγκη για επικοινωνία, για στήριξη και επιβεβαίωση του ανθρώπου, ιδιαίτερα όμως του παιδιού. Αυτά τα χαρακτηριστικά προϋποθέτουν και προωθούν την ασφάλεια μέσα από τη δημιουργία συνθηκών εμπιστοσύνης του μαθητή προς τον εκπαιδευτικό, την ελευθερία μέσα από τον περιορισμό και τον αυτοπεριορισμό, την αυτονόμηση του παιδιού μέσα από την καθοδήγηση και τον περιορισμό της αυτονομίας· συγκροτούν έτσι την ατομική, προσωπική και συναισθηματική διάσταση της σχέσης. Πρόκειται, δηλαδή για το επικοινωνιακό και διαλεκτικό αξίωμα, πάνω στο οποίο βασίζονται οι προσωπικοί, ατομικοί (ανθρωπολογικοί) σκοποί της εκπαίδευσης και της σχέσης.

- τα ρυθμιστικά προσδιοριστικά στοιχεία της που επιτρέπουν και προσδιορίζουν την πορεία και τους όρους διαμόρφωσης των μορφών της διαπροσωπικής επικοινωνίας στη διδασκαλία είναι η μορφή της λεκτικής και μη λεκτικής συμπεριφοράς και έκφρασης, το στιλ και οι μέθοδοι αγωγής και διδασκαλίας, καθώς επίσης και το θεσμικό πλαίσιο που επιτρέπει και επιβάλλει τα όρια ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και το μαθητή. Πρόκειται, δηλαδή, για τη λογική διάσταση της σχέσης πάνω στην οποία βασίζονται και θεμελιώνονται οι κοινωνικοί σκοποί της εκπαίδευσης και η κοινωνική διάσταση της σχέσης. Τα προσωπικά και ρυθμιστικά προσδιοριστικά στοιχεία της παιδαγωγικής σχέσης βρίσκονται συνήθως σε μια αντίφαση η οποία ενισχύεται και από τα αντιφατικά στοιχεία που διέπουν το διαπροσωπικό της στοιχείο.

- Παιδαγωγική επικοινωνία και παιδαγωγική σχέση: Αρχές και χαρακτηριστικά

Γενικά η σχέση εκπαιδευτικού- μαθητή προσδιορίζεται από την αντιφατική κατάσταση μεταξύ της διδακτικής και της παιδαγωγικής αποστολής του σχολείου και του συναρτώμενου με αυτή την αποστολή ρόλου του εκπαιδευτικού. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι διαμεσολαβητικός μεταξύ της ανάγκης για επιβράβευση και της δυνατότητας για επίπληξη, μεταξύ της ανάγκης για διατήρηση και της δυνατότητας για αλλαγή, μεταξύ της ανάγκης για αξίωση-απαίτηση και της δυνατότητας για προώθηση και στήριξη. Είναι τελικά μια σχέση που προσδιορίζεται από τις κοινωνικές απαιτήσεις και επιταγές από τη μία και από τις ατομικές και προσωπικές ανάγκες, επιθυμίες και απαιτήσεις από την άλλη, είναι μια αντιφατική κατάσταση όπου ο εκπαιδευτικός καλείται να συμβιβάσει και να διαμεσολαβήσει ανάμεσα στο λογικό-κοινωνικό και το διαλεκτικό-επικοινωνιακό αξίωμα. Η σχέση αυτή περιπλέκεται ακόμα περισσότερο, επειδή καθοριστικό ρόλο παίζει το ανθρωπινό και διαπροσωπικό στοιχείο, το οποίο συνήθως παραμένει σε λανθάνουσα κατάσταση και προκαλεί διαταραχές, αφού η σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή είναι σχέση ιεραρχική, γεγονός που δεν επιτρέπει πολλές φορές την ειλικρινή έκφραση και εκδήλωση συναισθημάτων και προβλημάτων που αντιμετωπίζουν. Στην κατεύθυνση αυτή το διαπροσωπικό στοιχείο στη διανθρώπινη σχέση μπορεί να αποτελέσει ανασταλτικό παράγοντα στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία, όταν για παράδειγμα, παιδαγωγικά δεν αντιμετωπιστεί θετικά και δεν επιδιωχθεί η ολοκλήρωση του κύκλου στη διαδικασία που ακολουθεί μια διανθρώπινη σχέση και επικοινωνία. Στην περίπτωση αυτή, και συνήθως αυτό συμβαίνει, μπορεί ο μαθητής να παραμείνει στο στάδιο της αναζήτησης της επιβεβαίωσης ή φυγής από τον εκπαιδευτικό, ενώ ο εκπαιδευτικός να παραμείνει στο επίπεδο της απόρριψης κάποιων μαθητών καθώς επίσης και στο στάδιο της τάσης για κυριαρχία, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν μπορεί να συμβεί και το αντίθετο, δηλαδή, τόσο ο εκπαιδευτικός όσο και οι μαθητές να παραμένουν σ' ένα στάδιο μόνιμης και χωρίς ουσιαστική υπόσταση αμοιβαίας αναγνώρισης και αποδοχής, γεγονός που αποτελεί πάλι ανασταλτικό παράγοντα στη διδακτική πράξη που υπαγορεύεται κυρίως από το λογικό και κοινωνικό αξίωμα. Η διαλεύκανση αυτών των σημείων μέσα από διαδικασίες συνεννόησης και κατανόησης είναι απαραίτητη, προκειμένου αυτά να μη μετατρέπονται σε μόνιμες διαταραχές και συγκρούσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το πρόβλημα αυτό περιπλέκεται ακόμα περισσότερο, στην περίπτωση που η συμπεριφορά της κάθε πλευράς

υπαγορεύεται και προκαλείται από διαφορετικό αξίωμα, για παράδειγμα στον εκπαιδευτικό να κυριαρχεί το λογικό και κοινωνικό αξίωμα ενώ στο μαθητή το διαλεκτικό και επικοινωνιακό αξίωμα ή και αντιστρόφως.

Η ορθολογική διάσταση της παιδαγωγικής σχέσης επιβάλλει τη διαμόρφωση συνθηκών ασφάλειας, σταθερότητας, το σαφή προσδιορισμό των σκοπών και των επιδιώξεων, καταστάσεις που μπορούν ορθολογικά να κατασκευαστούν και να προβλεφθούν, μετρέποντας έτσι τη διδασκαλία για παράδειγμα σε διδακτική πράξη και μόνο. Με αυτή την έννοια η παιδαγωγική σχέση μπορεί να θεωρηθεί ως ένας μηχανισμός και ως τέτοιος να μελετηθεί και να κατασκευαστεί θεσμικά ακόμα και κατά βούληση-παρέμβαση της κρατικής εξουσίας (Γκότοβος 1990, 23, 29). Η παρέμβαση αυτή γίνεται ανεξάρτητα αφενός από τα υποκείμενα που εμπλέκονται στη σχέση, και αφετέρου με βάση τα υποκείμενα αυτά ως βασικές κατηγορίες και όχι ως συγκεκριμένες οντότητες, προκαλώντας έτσι καταστάσεις εσωστρέφειας και απομονωτισμού τόσο στη σχέση εκπαιδευτικού - μαθητή όσο και στη σχέση σχολείου - κοινωνίας. Η επαλήθευση της θέσης αυτής καταγράφεται στα προβλήματα που παρουσιάζονται μέσα από τη θεσμοποίηση των κλειστών αναλυτικών προγραμμάτων και της λεπτομερειακής περιγραφής της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας στα σχολικά εγχειρίδια. Το λογικό-κοινωνικό αξίωμα για ασφάλεια και σταθερότητα επιβάλλει μια πρακτική εξαρχής εξομοίωσης και εξίσωσης των μαθητών και των εκπαιδευτικών ωσάν να πρόκειται για ένα άτομο, προκαλώντας στα υποκείμενα αυτά ανασφάλεια και ανευθυνότητα, όταν βρεθούν μπροστά σε ανοιχτές και απροσδιόριστες παιδαγωγικές καταστάσεις. Μπορεί, δηλαδή, το κλειστό αναλυτικό πρόγραμμα να διευκολύνει και να προσφέρει ασφάλεια στον εκπαιδευτικό, αλλά δεν του παρέχει και συνθήκες βίωσης της διδακτικής πράξης και πραγματικής απελευθέρωσης από το σχολικό εγχειρίδιο.

Η διαλεκτική διάσταση της παιδαγωγικής σχέσης υπαγορεύεται από την ύπαρξη ανοικτών διαδικασιών και καταστάσεων, και αναφέρεται, όχι τόσο στις εξωτερικές προϋποθέσεις που αφορούν στο περίγραμμα και στο θεσμικό πλαίσιο, όσο στο διαπροσωπικό στοιχείο, γεγονός που δημιουργεί καταστάσεις ανοιχτές και αβέβαιες, καταστάσεις μη προκατασκευασμένες και προβλέψιμες, απαιτεί συνθήκες ευέλικτες, ανοικτές που επιτρέπουν την εξωστρέφεια και την αναζήτηση της επικοινωνίας με τον απέναντι. Το γεγονός αυτό επιτρέπει στη διδασκαλία να διατηρήσει τόσο το διδακτικό όσο όμως και τον παιδαγωγικό της χαρακτήρα, με την έννοια ότι στην παιδαγωγική πράξη κυριαρχεί όχι ο στόχος και το περιεχόμενο διδασκαλίας αλλά πολύ περισσότερο ο παιδαγωγούμενος με τις απρόβλεπτες δυνατό-

τητές του και αντιδράσεις του. Η παιδαγωγική σχέση μπορεί, έτσι, να λειτουργήσει ως φίλτρο διαλεύκανσης τόσο της αυτοαντίληψης, όσο και της ετεροαντίληψης μέσα στη σχολική δυάδα ή ομάδα. Πρόκειται, δηλαδή, για μια σχέση ανοιχτή, και επομένως εκτεθειμένη σε διαταραχές εξωτερικές και εσωτερικές. Το διαλεκτικό επικοινωνιακό αξίωμα επιβάλλει μια πρακτική αναζήτησης, προβληματισμού και ανάπτυξης πρωτοβουλιών, που θα οδηγήσει τα υποκείμενα από την ανασφάλεια στην ασφάλεια και στην υπευθυνότητα.

Αν λάβει κανείς υπόψη ότι:

- η παιδαγωγική επικοινωνία προσδιορίζεται ιδιαίτερα από το αναπόφευκτο της επικοινωνίας, από την αλληλεξάρτηση μεταξύ περιεχομένου και σχέσης, καθώς επίσης και από τον αναλογικό και τον ψηφιακό τρόπο μετάδοσης μηνυμάτων και, ότι:

- η παιδαγωγική σχέση προσδιορίζεται από το στοιχείο της αναζήτησης της επιβεβαίωσης, από το στοιχείο της κυριαρχίας και από το στοιχείο της λειτουργίας της γλώσσας κατά την παιδαγωγική επικοινωνία και σχέση, τότε στην παιδαγωγική πράξη είναι αναπόφευκτη η αντιπαράθεση με το πρόβλημα των παιδαγωγικών αντινομιών και την προσπάθεια επιβολής λύσεων μονοσήμαντων που θα κινούνται μόνο προς τη μια κατεύθυνση της παιδαγωγικής αντινομίας, όπως για παράδειγμα στην κατεύθυνση μόνο της καθοδήγησης και όχι παράλληλα και στην κατεύθυνση της χειραφέτησης και της αποδέμευσης του μαθητή από την παρουσία του εκπαιδευτικού.

- Το πρόβλημα της παιδαγωγικής επικοινωνίας

Με το αναπόφευκτο της επικοινωνίας και την ανάγκη για αναζήτηση της επιβεβαίωσης συνδέεται άμεσα και η επιθυμία ύπαρξης και διασφάλισης ανοιχτών παιδαγωγικών σχέσεων. Τόσο η σχέση όσο και η επικοινωνία βασίζονται σε κάποιο περιεχόμενο. Ο διαχωρισμός της επικοινωνίας στο σχολείο στη διάσταση της σχέσης και στη διάσταση του περιεχομένου αποκαλύπτει την αναπόφευκτη εμπλοκή στην επικοινωνία του λογικού και του διαλεκτικού στοιχείου. Ο διαχωρισμός είναι μια πράξη λογική. Ωστόσο αυτός ο διαχωρισμός προκαλεί και αποκαλύπτει την εσωτερική αντίφαση της επικοινωνίας, αφού σπάνια μπορεί να γίνεται λόγος κατά την επικοινωνιακή διαδικασία μόνο για περιεχόμενα ή μόνο για σχέσεις. Σε κάθε περίπτωση και περίπτωση είναι δυνατή από την πλευρά του μαθητή η υποβολή του ερωτήματος γιατί αυτό το συγκεκριμένο περιεχόμενο εδώ και τώρα και ποια η σημασία του για τους συζητητές. Με το ερώτημα αυτό προβαίνει κανείς σε μια φαινομενικά άδηλη αναφορά στη σχέση που απο-

τελεί το "δεύτερο" μη δηλωτικό θέμα μιας επικοινωνίας, στη βάση μόνο του περιεχομένου. Αυτό το συγκεκριμένο σημείο αποτελεί στην επικοινωνία το "αδιαλεύκαντο σημείο", αφού η σχέση προς το περιεχόμενο δεν γίνεται αντικείμενο συζήτησης, και μπορεί να λειτουργήσει και θετικά και αρνητικά. Το ότι ο εκπαιδευτικός δεν γίνεται αποδεκτός ως προοδευτικός από τους μαθητές παρά τις αναφορές σε προοδευτικές ιδέες και αξίες (Γκότοβος, 1994.60), είναι ακριβώς επειδή από τη μια στο πρόσωπο του εκπαιδευτικού δεν εκδηλώνεται η ανάλογη στάση και σχέση τόσο προς τους μαθητές όσο και προς το περιεχόμενο. Από την άλλη, οι μαθητές δεν είναι σε θέση να δηλώσουν και να εκφράσουν ελεύθερα στον εκπαιδευτικό αυτή τη διαφορά που διαπιστώνουν στη συμπεριφορά του και αποτελεί για την ομάδα το αδιαλεύκαντο σημείο, γεγονός που λειτουργεί αρνητικά στη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή. Αντίθετα ένας εκπαιδευτικός που εκφράζει στη σχέση του προς τους μαθητές τις προοδευτικές του ιδέες θα μπορούσε να δημιουργήσει ένα θετικό κλίμα ακόμη και σε ένα περιεχόμενο που δεν συγκινεί ή μάλλον απωθεί τους μαθητές. Ο τρόπος με τον οποίο κάποιος εκφράζει ένα περιεχόμενο και τη σχέση του προς τους συνομιλητές του εκδηλώνει και αποκαλύπτει τη γενικότερη ηθική, κοινωνική και πολιτική συγκρότηση και επομένως ανακλά αυτός ο τρόπος και το ποιοτικό μέρος του προσώπου και του πολιτισμού που εκφράζει ποιός τελικά είναι. Επομένως, στην περίπτωση που οι δύο παραπάνω διαστάσεις θεωρηθούν ως ανεξάρτητες μεταξύ τους τότε μπορεί μια συζήτηση διαλεύκανσης και διαπραγμάτευσης στη διάσταση του περιεχομένου να επιδρά στην αντίθετη κατεύθυνση και να αποκτά εντελώς διαφορετική σημασία στη διάσταση της σχέσης. Το φαινόμενο αυτό της αλληλεξάρτησης μεταξύ περιεχομένου και σχέσης στην επικοινωνία δεν είναι μόνο φαινόμενο χωρόχρονου, με την έννοια της μετάθεσης του ή της μετατόπισης κάποιων προβλημάτων της μιας ή της άλλης πλευράς σε άλλο χώρο και χρόνο. Η μονομερής επίκληση των εκπαιδευτικών στην έλλειψη χρόνου και ο περιορισμός τους στη διδασκαλία της ύλης και μόνο χωρίς να δίνεται βαρύτητα στις μεθόδους που εφαρμόζονται, στη σχέση που υπάρχει και γενικότερα στο στυλ διδασκαλίας, προκαλεί προβλήματα και διαταραχές στη μάθηση αλλά και συγκρούσεις στη σχέση. Το φαινόμενο αυτό ανάγεται και στις ποιοτικά διαφορετικές μορφές επικοινωνίας και τις συναρτώμενες με αυτές διαφορετικές λειτουργίες του λόγου (Watzlawick, 1977.44.κ.ε 1985.61 κ.ε.), επειδή η ανθρώπινη επικοινωνία συντελείται με αναλογικούς και ψηφιακούς κώδικες. Οι δύο γενικοί τρόποι μεταβίβασης μηνυμάτων ο ψηφιακός και ο αναλογικός αντιστοιχούν στις δύο διαστάσεις της επικοινωνίας, ο ψηφιακός στο περιεχόμενο και ο αναλογικός στη σχέση. Ο ψηφιακός τρό-

πος είναι μια λογικά, αντικειμενικά και αναλυτικά δομημένη τεχνική, όπου τα μηνύματα μεταβιβάζονται με σημεία, νούμερα, γράμματα, σήματα και προωθεί την εξήγηση και τη συνεννόηση μεταξύ των υποκειμένων της σχέσης, όπου σημαίνουν και σημαινόμενο δεν είναι ταυτόσημα. Ο αναλογικός τρόπος μετάδοσης μηνυμάτων αντιστοιχεί στη διάσταση της σχέσης και προσδιορίζει τη μεταφορική λειτουργία της γλώσσας. Τα μηνύματα μεταβιβάζονται με αναλογίες, μεταφορές, εικόνες, στοιχεία που αποτελούν μια συνθετική, εκφραστική και ζωντανή τεχνική που εκφράζει περισσότερο το συναισθηματικό στοιχείο στην επικοινωνιακή διαδικασία και προωθεί την κατανόηση και την ερμηνεία, επειδή κατά την επικοινωνία σημαίνουν και σημαινόμενο είναι ταυτόσημα. Πρόκειται, δηλαδή, για δύο διαφορετικές λειτουργίες της γλώσσας (βλ. Prieto, 1986, 67 κ.ε., Kümmel, 1977, 21-24, Watzlawick, 1985, 61-70.96 κ.ε.) εκείνης της διαλεύκανσης και της εξήγησης που πραγματοποιεί ή θεωρητικοποιεί τις ανθρώπινες σχέσεις και δεν επιτρέπει τους υποκειμενισμούς (διάλογος της λεκτικής επικοινωνίας, της διαλεύκανσης, εξήγησης, λεκτική συμπεριφορά) και εκείνης της κατανόησης, της έκφρασης, της σύνθεσης και της εκδήλωσης συναισθημάτων (διάλογος της μη λεκτικής επικοινωνίας, της ερμηνείας και της κατανόησης, μη λεκτική συμπεριφορά) .

Το δυνατό, επομένως, σημείο της ορθολογικής λειτουργίας της γλώσσας επικεντρώνεται στην δομική της ανάλυση, στο ότι είναι απαλλαγμένη από υποκειμενισμούς, όπου η δυνατότητα της άρνησης, η συνέπεια (όταν ..τότε), η δυνατότητα εκλογής και απόφασης (ή..ή) που απουσιάζουν από το μεταφορικό λόγο, παρέχουν τη δυνατότητα στα υποκείμενα να προβαίνουν σε διαδικασίες σύγκρισης, ανάλυσης και απόφασης (Kümmel 1977, 22). Από την άλλη, η δύναμη της μεταφορικής λειτουργίας της γλώσσας έγκειται στο γεγονός ότι επιτρέπει την έκφραση υποκειμενικών στοιχείων και συναισθημάτων, τον αυθορμητισμό, όπου μπορεί κανείς να λειτουργήσει άμεσα και να αυτενεργήσει, να προβεί, δηλαδή, σε διεργασίες συσχετισμού, ερμηνείας και κατανόησης (ο. π. 22). Με αυτή τη διάκριση που οδηγεί σε διαφορετική αξιολόγηση των υπαρκτών αντιφάσεων μπορεί να εξηγηθεί καλύτερα η παραδοξότητα της διαλεύκανσης και η σημασία του διαλόγου στην παιδαγωγική επικοινωνία και σχέση. Θεωρητικά η ορθολογική ανάλυση πρέπει να συμβάλλει στη διαλεύκανση των σχέσεων. Στην πράξη όμως μπορεί να συμβαίνει και το αντίθετο, να οδηγείται κανείς σε περισσότερη σύγχυση, επειδή προφανώς η εξήγηση δεν συμβάλλει απαραίτητα και στην κατανόηση ιδιαίτερα στην περίπτωση της παιδαγωγικής πράξης στο δημοτικό σχολείο. Όσο τελειότερα εφαρμόζεται η λογική ανάλυση προβλημάτων που σχετίζονται ή επηρεάζουν την παιδαγωγική σχέση τόσο

εντονότερα φαίνεται να συντελείται κάτι μη λογικό. Η λογική της μιας πλευράς φαντάζει παράλογη στην άλλη πλευρά, με αποτέλεσμα η μία να προδίδει την άλλη (ο.π., 23). Αυτό που φαίνεται ως συνεπές στη λογική πλευρά, π.χ. να λάβει κάποιος μια ξεκάθαρη και δίκαιη απόφαση, φαντάζει στην άλλη πλευρά ασυνεπές και άδικο, με αποτέλεσμα εκείνο που παραμερίζεται και καταπιέζεται στην μία πλευρά να εκδηλώνεται εντονότερα στην άλλη πλευρά. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η διαδικασία αξιολόγησης και βαθμολογίας, οι αμοιβές και οι ποινές, οι φυσικές και λογικές συνέπειες. Όσο ακριβοδίκαια θεωρείται η βαθμολογία τόσο πιο άδικη φαντάζει και αντί να εξομαλύνει και να απελευθερώνει τη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή τόσο περισσότερο την εγκλωβίζει και την περιορίζει, όσο περισσότερο γενικεύονται τα μέτρα και μέσα πειθαρχίας τόσο περισσότερο να προκαλούν καταστάσεις απειθαρχίας και διαταραχές. Τόσο η γλώσσα που χρησιμοποιείται στην παιδαγωγική πράξη όσο και τα μέσα αγωγής προκαλούν διαταραχές τη στιγμή που ο εκπαιδευτικός επιβάλλει γενικευμένες μονοσήμαντες και στερεότυπες διαδικασίες.

Τίθεται, επομένως, το ερώτημα για το είδος του λόγου και των μέσων που χρησιμοποιούνται στην παιδαγωγική επικοινωνία και αλληλεπίδραση του λόγου και των παιδαγωγικών μέσων που αφορούν στο πρόβλημα της αναζήτησης της επιβεβαίωσης και της κυριαρχίας κατά την παιδαγωγική επικοινωνία. Για παράδειγμα, ενέργειες των μαθητών στις μικρότερες ηλικίες να δωρίζουν στους εκπαιδευτικούς τις ζωγραφιές τους είναι μια επιθυμία επικοινωνίας με αναλογικό τρόπο. Παράλληλα εκφράζουν οι ενέργειες αυτές και την ανάγκη για επιβεβαίωση του μαθητή από τον εκπαιδευτικό, όπως αυτός(ο μαθητής) νομίζει ότι είναι. Την αντίληψή του αυτή επιδιώκει να την ισχυροποιήσει μέσα από την εικόνα που ζωγράφισε και δώρισε, πράγμα που ενδεχομένως δεν έχει συμβεί με την αξιολόγηση (τυπική και άτυπη) στο μάθημα. Παρόμοιες ενέργειες των μαθητών πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη από τον εκπαιδευτικό, επειδή αποτελούν μια ένδειξη επικοινωνίας και μια δυνατότητα να εξωτεριευθεί και να συζητηθεί το πρόβλημα που κρύβεται πίσω από τέτοιες ενέργειες. Είναι μια δυνατότητα για τη μετάβαση από μια κλειστή σε μια ανοιχτή κατάσταση κατά την επικοινωνία που δεν στηρίζεται σε χαρακτηρισμούς και στιγματισμούς.

- Το πρόβλημα της επιβεβαίωσης και η σημασία της ομάδας

Με την αναζήτηση της επιβεβαίωσης δηλώνεται το πρωταρχικό χαρακτηριστικό της διανθρώπινης σχέσης για επικοινωνία, αναγνώριση και αποδοχή, γεγονός απαραίτητο για την διαμόρφωση ομάδων στη σχολική

τάξη. Κάθε άνθρωπος και ιδιαίτερα ο μαθητής στην περίπτωση της παιδαγωγικής πράξης επιζητεί και επιθυμεί μέσα από τη σχέση να γίνει αποδεκτός από τον απέναντι. όπως αυτός θεωρεί ότι είναι και επιθυμεί να είναι. Ο απέναντι για το μαθητή στην περίπτωση της δυαδικής σχέσης είναι το πρόσωπο του εκπαιδευτικού, ενώ στην περίπτωση της ομάδας ο απέναντι εκφράζεται και μέσα από την ομάδα, η οποία στην περίπτωση αυτή μπορεί να λειτουργήσει και ως "ανώνυμος τρίτος" (Kümmel, 1977, 10) που παίρνει πλέον συγκεκριμένη υπόσταση. Επομένως, είτε πρόκειται για μαθητή είτε για εκπαιδευτικό είτε για την ομάδα ο απέναντι είναι η επιβεβαίωση και παράλληλα η αμφισβήτηση του εγώ, πράγμα που οδηγεί τόσο στην επιβεβαίωση όσο και στην απόρριψη. Το γεγονός αυτό οφείλεται στη σύγκυση που προκαλεί στις διεργασίες αυτοαντίληψης και ετεροαντίληψης ο "ανώνυμος τρίτος", ιδιαίτερα όταν η σχέση παραμένει δυαδική. Στην περίπτωση της μετωπικής διδασκαλίας, όπου η σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή παραμένει δυαδική, ο ανώνυμος τρίτος ισχυροποιείται επειδή δεν έχει πραγματική υπόσταση. Έτσι η σχέση που υπάρχει μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή είναι μια συγκεχυμένη κατάσταση αφού δεν είναι δυνατό να συζητηθεί και να διαχωριστεί η αυτοαντίληψη από την ετεροαντίληψη με αποτέλεσμα να μη είναι πλέον διακριτό τί ο καθένας προβάλλει ως συνειδητή προσδοκία στον απέναντι, τί τελικά ανήκει στον άλλο, τί προβάλλει στον άλλο, ενώ στην πραγματικότητα είναι προσωπική του επιθυμία. Ο "ανώνυμος τρίτος", στην περίπτωση της παιδαγωγικής σχέσης, ενδυναμώνεται από τη βαθμολογία, και από τον θεσμικό προσδιορισμό των λειτουργιών και των ρόλων, ενώ στην περίπτωση της σχολικής ομάδας ο ανώνυμος τρίτος ενσωματώνεται στην ομάδα και μπορούν οι μαθητές να συζητήσουν ελεύθερα και να αναζητήσουν την επιβεβαίωση με διάφορους τρόπους από τους συμμαθητές τους, αλλάζοντας παράλληλα και την αντίληψη του εκπαιδευτικού. Η σχολική ομάδα είναι, κατά τη γνώμη μας, εκείνη η δυνατότητα που μπορεί να ελέγξει τις ψευδαισθήσεις που προκαλεί στα πρόσωπα η παρεμβολή του "ανώνυμου τρίτου" στην επικοινωνία: όπου, δηλαδή, δεν είναι πλέον ξεκάθαρο αν "αυτό που θεωρώ ότι είμαι είναι προσωπική αντίληψη ή η αντίληψη που έχει ο άλλος για μένα, όπως με θεωρούν οι άλλοι ότι εγώ θεωρώ τον εαυτό μου" (Kümmel, 1977, 10). Στην κατεύθυνση αυτή η διδασκαλία και με ευέλικτες ομάδες εργασίας θα μπορούσε να απεγκλωβίσει τον εκπαιδευτικό και το μαθητή από μια δυαδική σχέση που δεν γίνεται διαπροσωπική και να αποφευχθούν τα διάφορα σύνδρομα και οι χαρακτηρισμοί. επειδή έξω από την ομάδα θα δίνεται η δυνατότητα στο μαθητή να εντάσσεται στις διάφορες ομάδες και να εκδηλώνεται διαφορετικά, έτσι ώστε η αναζήτηση για επιβεβαίωση να μην

προσωποποιείται στη δυαδική σχέση εκπαιδευτικού- μαθητή. Η προσπάθεια για διαμόρφωση συνθηκών ασφάλειας μέσα στη ομάδα διαμορφώνει συνθήκες ανάμεσα στους μαθητές τέτοιες ώστε ούτε ο εκπαιδευτικός, αλλά ούτε και οι μαθητές να αναγκάζονται να προσφεύγουν σε προσωπικούς στεγανούς χαρακτηρισμούς, προκειμένου να διασφαλίζεται και να ανανεώνεται η εμπιστοσύνη και το αίσθημα της ασφάλειας, έστω και μέσα από την φαινομενική απόρριψη του απέναντι. Η σημασία της διδασκαλίας και με ομάδες εργασίας είναι στη συγκεκριμένη περίπτωση σημαντική, επειδή είναι πιθανόν να συμβάλλει στη μετατροπή του δυαδικού χαρακτήρα της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή σε μια σχέση ομάδας, έτσι ώστε να διαμορφωθούν και συνθήκες εμφάνισης της συμπληρωματικής σχέσης στη διδακτική διαδικασία. Πέραν αυτού στην περίπτωση της εξατομικευμένης ή της μετωπικής διδασκαλίας όταν αυτές οι μορφές επικοινωνίας συνοδεύονται και από ανταγωνιστικό κλίμα μεταξύ των μαθητών, τότε ο άλλος, ο συμμαθητής μετατρέπεται όχι μόνο σε παράγοντα άρνησης του συμμαθητή του, αλλά και σε παράγοντα από τη μια επιβεβαίωσης της υπεροχής του άλλου και από την άλλη σε στοιχείο απαραίτητο για την ταξινόμηση και την επιβεβαίωση της υπεροχής του άλλου. Η μείωση των εντάσεων που προκαλεί ο ανταγωνισμός, η σύγκριση και η απόρριψη στη διαπροσωπική σχέση, μπορεί να επιτευχθεί με τη λειτουργία της ομάδας, προκειμένου η επιβεβαίωση να επιτευχθεί μέσα από τη συνεργασία, όπου ο καθένας μπορεί να θεωρηθεί στην ομάδα ως απαραίτητος και όχι ως επικίνδυνος ανταγωνιστής.

- Το πρόβλημα των χαρακτηρισμών και η λειτουργία της ομάδας

Οι χαρακτηρισμοί ενώ δημιουργούνται από αγαθή πρόθεση, προκειμένου κανείς να διαμορφώσει συνθήκες που θα καταστήσουν δυνατή τη συνεννόηση και την επικοινωνία, μπορεί να οδηγήσουν σε προκαταλήψεις, στερεότυπα και αυτονόητα, μετατρέπόμενοι σε στιγματισμούς που δύσκολα μπορεί κανείς να διαψεύσει, ή να αποδυναμώσει είτε επειδή δεν ανταποκρίνονται σ' αυτό που εκφράζουν είτε γιατί γενικεύουν και ενισχύουν αυτό που εκφράζουν. Ο βαθμός, για παράδειγμα, μπορεί να θεωρηθεί ως ένας χαρακτηρισμός μιας πλευράς του μαθητή σε μια συγκεκριμένη χωροχρονική στιγμή. Με το βαθμό αυτό μεταδίδεται, παρότι είναι ψηφιακός τρόπος μετάδοσης μηνύματος, μια ανακοίνωση αναλογικού τρόπου και μπορεί να εκφράζει τη συνολική προσωπικότητα του μαθητή. Τελικά αυτού του είδους οι γενικεύσεις οδηγούν μέσα από στερεότυπα επαναλαμβανόμενες καταστάσεις σε στιγματισμούς και αποτελούν, έτσι, ένα χαρακτηρισμό που δύσκολα ο μαθητής μπορεί να ανατρέψει, αν ο εκπαιδευτικός

δεν συνειδητοποιήσει αυτή τη διαδικασία και δεν προσπαθήσει να απεγκλωβιστεί και ο ίδιος από παρόμοιες πρακτικές. Η σχέση που προσδιορίζει στη συγκεκριμένη περίπτωση τον εκπαιδευτικό προς το μαθητή μέσω του βαθμού ταυτίζεται με το υποκείμενο που χαρακτηρίζει και γίνεται κατ' ανάγκη αποδεκτός τόσο από το μαθητή όσο και από τον εκπαιδευτικό. Η παιδαγωγική σχέση ταυτίζεται με το βαθμό και προσδιορίζεται μέσα από αυτόν και όχι από την εκάστοτε περίπτωση ή τα υποκείμενα. Στην παιδαγωγική σχέση οι προσδοκίες και οι χαρακτηρισμοί οδηγούν πολλές φορές στον παρακάτω φαύλο κύκλο: το να ανταποκριθεί κανείς στην προσδοκία του άλλου, τη στιγμή που δεν υπάρχει συμφωνία, σημαίνει ότι δεν ανταποκρίνεται σ' αυτό που ο ίδιος επιθυμεί και προσδοκά από τον εαυτό του. Αποτέλεσμα: *προδίδει τον εαυτό του*. Το να ανταποκριθεί σ' αυτό που ο ίδιος επιθυμεί και προσδοκά μέσα από διαδικασίες πραγματικής διαφοροποίησης δεν ανταποκρίνεται στη προσδοκία του άλλου, επικρίνεται ποικιλοτρόπως και στην περίπτωση της παιδαγωγικής σχέσης υφίσταται και τις ανάλογες κυρώσεις. Αποτέλεσμα: *αγνοεί τον άλλο και απορρίπτεται από τον άλλο*. Και στις δύο περιπτώσεις και ο μαθητής και ο εκπαιδευτικός εισέρχονται σε μια κατάσταση ανειλικρίνειας και αντίφασης, όπου σε μια κλειστή σχέση, όπως και να δράσει κανείς, τιμωρείται είτε γιατί δεν κάνει αυτό που θέλει, είτε γιατί δεν κάνει αυτό που οι άλλοι θέλουν. Στην περίπτωση της παιδαγωγικής πράξης που διέπεται από την αρχή της κυριαρχίας για το μαθητή συνεπάγεται να κάνει συνήθως αυτό που οι άλλοι θέλουν. Η διδασκαλία και με ομάδες εργασίας στη συγκεκριμένη περίπτωση μπορεί να λειτουργήσει εξισορροπητικά και συνθετικά. Θα συμβάλει πιθανόν και στη αποκατάσταση μιας περισσότερο αντικειμενικής διαπροσωπικής σχέσης, αφού στο μαθητή παρέχεται η δυνατότητα να διαμορφώσει στην ομάδα ισότιμες διαπροσωπικές σχέσεις συνεργασίας και διαλόγου και θα προετοιμαστεί και για τη διαμόρφωση ισότιμων κοινωνικών σχέσεων.

- Το πρόβλημα της κυριαρχίας και ο ρόλος της ομάδας

Η κυριαρχία στην ανθρώπινη σχέση είναι ένα ιδιότυπο χαρακτηριστικό. Αυτή η ιδιότητα στην κοινωνική σχέση είναι ξεκαθαρισμένη επειδή οι κοινωνικές σχέσεις είναι σχέσεις ισότητας ή ανισότητας και στηρίζονται στην αμοιβαία αναγνώριση και αποδοχή. Στην παιδαγωγική σχέση η ιδιότητα της κυριαρχίας ενισχύεται ακόμα περισσότερο αφού αυτή είναι θεσμικά κατοχυρωμένη στο πρόσωπο του εκπαιδευτικού (Γκότοβος, 1994, 104) και αναμένεται από το μαθητή η αποδοχή και η αναγνώριση αυτής της ιεραρχικής σχέσης. Στη συνείδηση του εκπαιδευτικού αυτή η σχέση κυ-

ριαρχίας είναι μέσα στα αυτονόητα, δεν αμφιβητείται και εκδηλώνεται προς το μαθητή συνήθως με την άσκηση πίεσης και πολλές φορές βίας όχι μόνο σε επίπεδο διαδικασιών, αλλά και σε συναισθηματικό επίπεδο. Η παραδοχή της ύπαρξης στο σχολείο σχέσεων κυριαρχίας είναι μια υπαρκτή παραδοχή αφού αυτή είναι ένα από τα δομικά χαρακτηριστικά στη διανθρώπινη σχέση και ιδιαίτερα στην παιδαγωγική, όπου πρόκειται για “μη συμμετρική” σε όλα τα επίπεδα σχέση. Η ιδέα της παιδαγωγικής σχέσης ως “παιδαγωγικός έρωτας”. η ιδέα της αντιαυταρχικής αγωγής και της αντιπαιδαγωγικής αποδεικνύουν ακριβώς την επιβεβαίωση της παραπάνω παραδοχής. Στο πλαίσιο αυτό η ιδέα του παιδαγωγικού έρωτα δεν μπορεί να θεωρηθεί μόνο, όπως υποστηρίζει ο Θ. Γκοτόβος, ως μια προσπάθεια συγκάλυψης του υπαρκτού προβλήματος των σχέσεων κυριαρχίας και αυταρχισμού (Γκοτόβος,1994,109). Αποτελεί, ίσως, πολύ περισσότερο μια πράξη φυγής στη μαγεία των εικόνων, μια προσπάθεια υπέρβασης και λύσης του προβλήματος των σχέσεων κυριαρχίας με φετιχιστικό ή θαυματουργικό τρόπο. Ο αυταρχισμός στην εκπαίδευση είναι ένα παράδοξο φαινόμενο, είναι αποτέλεσμα των ιεραρχικών σχέσεων που ενώ αποβλέπουν στη σταδιακή αυτονόμηση του μαθητή σε συνθήκες κλειστές μετατρέπονται σε αυταρχισμό. Το πρόβλημα του αυταρχισμού στην εκπαίδευση προκαλεί συνήθως είτε διαταραχές και συγκρούσεις, είτε καταστάσεις εξιδανίκευσης με την έννοια ότι η συγκεκριμένη συμπεριφορά εκδηλώνεται από την πλευρά του εκπαιδευτικού, όπως συνήθως οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν, για το καλό των μαθητών. Και στις δύο περιπτώσεις είτε πρόκειται για καθαρή σύγκρουση είτε για εξιδανίκευση δεν παύει να αποτελεί για τον εκπαιδευτικό μια εκδήλωση υπεράσπισης της κυριαρχικής θέσης, όταν αυτή η σχέση δεν γίνεται αποδεκτή και σεβαστή από τον απέναντι, από κάποιο μαθητή ή από ομάδα μαθητών. Αν δεχτούμε την κυριαρχία ως μια κατάσταση με τουλάχιστον δύο όψεις, τότε η μελέτη της μπορεί να οδηγήσει στην αποδυνάμωση του κυριαρχικού στοιχείου στη σχέση κατά την παιδαγωγική και διδακτική διαδικασία. Το στοιχείο της κυριαρχίας στην παιδαγωγική σχέση μπορεί να λειτουργήσει και θετικά και αρνητικά. Τεχνικές επίδειξης και άσκησης εξουσίας και βίας, όπως π.χ. επιβολής κυρώσεων, εκφοβισμού, παγίδευσης, εκμετάλλευσης, είναι φαινόμενα που συναντώνται καθημερινά τόσο στις κοινωνικές όσο και στις παιδαγωγικές σχέσεις. Η χρήση βίας και κυριαρχίας φαίνεται ως ο πιο εύκολος δρόμος για να ισχυροποιήσει και να υπερασπίσει κανείς τη δική του θέση. Είναι μια στρατηγική διασφάλισης μιας σχέσης με την επίδειξη δύναμης και παράλληλα μια ένδειξη αδυναμίας και προσπάθεια αυτοεπιβεβαίωσης μέσα από την αυτοάμυνα. Κι αυτό γιατί τα συστήματα κυριαρχίας είναι και παράλ-

ληλα συστήματα άμυνας και συστήματα προφύλαξης της σχέσης (Kümmel 1977, 17). Μέσα σ' αυτά τα συστήματα ο άνθρωπος είναι και δυνατός και αδύναμος, αμύνεται με αυτά και αποδυναμώνεται από αυτά. Η εξουσία και η βία παράγει αυτό που θέλει να εμποδίσει, αποκαλύπτει αυτό που επιχειρεί να συγκαλύψει και όσο πιο ανοιχτά και ελεύθερα αυτό συμβαίνει τόσο τραυματίζει και αυτοτραυματίζεται. Όταν μια κατάσταση σχέσεων οδηγεί στη χρήση βίας σωματικής ή ψυχολογικής τότε αυτή η πράξη είναι μια πράξη απελπισίας που επιχειρεί να αναχαιτίσει και να σταματήσει την έκβαση μιας στάσης του κυρίαρχου στη σχέση που δεν έχει πλέον περιθώρια να διατηρηθεί από μόνη της ως τέτοια (ό.π.). Η εκδήλωση βίας και εξουσίας μπορεί να θεωρηθεί μία ύστατη προσπάθεια να ξεπεραστεί μια συγκρουσιακή κατάσταση, και στην περίπτωση της διατήρησης της κυριαρχικής θέσης στη σχέση με τακτικές εκφοβισμού και απειλών, η σχέση οξύνεται, έτσι ώστε η κυριαρχική θέση του ενός να αποδυναμώνεται. Φαίνεται επομένως, ότι αυτό που ο φόβος επιχειρεί να αμβλύνει να μετατρέπεται σε αιτία πρόκλησης νέου φόβου, ο φόβος να οδηγεί στο αντίθετο από αυτό που επιδιώκεται, αντί, δηλαδή, να ενδυναμώνει να αποδυναμώνει το σύστημα κυριαρχίας. Είναι γεγονός ότι στις περισσότερες των περιπτώσεων που μια τάξη θορυβεί στο σχολείο, ενώ δεν συνεργάζεται, αυτός ο θόρυβος αποτελεί συνήθως ένδειξη της κατάργησης της κυριαρχικής σχέσης του εκπαιδευτικού επειδή αυτός επιχειρήσε να τη διασφαλίσει όχι με καθοδηγητικό και διαλογικό αλλά με αυταρχικό τρόπο. Ενδεικτικό, επίσης παράδειγμα διαταραγμένων σχέσεων που οφείλονται τόσο στην επιλεκτική επικοινωνιακή κατάσταση (ακολουθία των επί μέρους επικοινωνιακών στιγμών) όσο και στην ύπαρξη σχέσεων κατάλυσης της κυριαρχίας με στόχο την αυτοεπιβεβαίωση αποτελούν οι έντονες περιπτώσεις φραστικού διαπληκτισμού που εκδηλώνονται ιδιαίτερα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (βλ. περίπτωση μαθήτριας και καθηγητή, Γκότοβος 1994, 60). Στην περίπτωση αυτή το πρόβλημα της κυριαρχίας στη σχέση εμφανίζεται ως πρόβλημα σύγκρουσης, η οποία επιχειρείται από πλευράς μαθητών να επιλυθεί με σύγκρουση, αφού εκφοβισμοί πλέον δεν ισχύουν και η θεσμική αυθεντία του εκπαιδευτικού στην αντίληψη των μαθητών παύει να ισχύει. Το παιδαγωγικό αυτό πρόβλημα της σύγκρουσης οδηγεί από πλευράς εκπαιδευτικού σε μια διαδικασία εξιδανίκευσης της αυταρχικής και πολλές φορές βίαιης συμπεριφοράς του, προκειμένου να τη δικαιολογήσει όχι μόνο απέναντι στους μαθητές αλλά ιδιαίτερα απέναντι στον εαυτό του. Παρέχει επίσης τη δυνατότητα, μέσα από τη σύγκρουση και τη δικαιολόγηση, επιστροφής στην πραγματικότητα έτσι ώστε να αναδεικνύονται οι πραγματικές συνθήκες. Τέτοιες διαδικασίες οδηγούν συνήθως την παιδαγωγική αλ-

ληλεπίδραση σε ένα είδος εσωστρέφειας στοχασμού και συζήτησης. έτσι ώστε να συζητήσουν το πρόβλημα της σχέσης, χωρίς να επιροίπτουν τις ευθύνες ο καθένας στον απέναντι. Παρόμοιες συγκρούσεις συμβαίνουν και στο δημοτικό σχολείο αλλά σε φαντασιακό πλέον επίπεδο και προκαλούν στους μαθητές ενδόμυχες επιθυμίες εκδίκησης στο μέλλον. όταν αυτή κάποτε η αναγκαστική συνύπαρξη θα πάψει να υπάρχει. Αυτή η κατάσταση είναι μια λανθάνουσα κατάσταση, χωρίς να υπάρχουν δυνατότητες εξωτερίκευσης και σύγκρουσης, γεγονός που επιφέρει αρνητικές επιπτώσεις τόσο στη συμπεριφορά όσο και στη μάθηση του μαθητή, ενώ ο εκπαιδευτικός σπάνια παίρνει ερεθίσματα και μηνύματα για τη συμπεριφορά του που μπορεί να είναι η αιτία των μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών. Η εργασία στο σχολείο και με ομάδες εργασίας θα μπορούσε να αμβλύνει την κυριαρχική θέση του εκπαιδευτικού, αφού οι μαθητές θα έχουν τη δυνατότητα να εκφράζονται πλέον ως ομάδα.

Από τα παραπάνω διαπιστώνεται ότι το πρόβλημα της αναζήτησης της επιβεβαίωσης, το πρόβλημα των χαρακτηρισμών και της κυριαρχίας στην παιδαγωγική σχέση μπορεί να οδηγήσει σε αντίθετα από τα επιδικώμενα αποτελέσματα, ιδιαίτερα όταν επιχειρείται να επιβληθούν και να διασφαλιστούν κλειστές και προβλέψιμες καταστάσεις. Η διαπίστωση αυτή μπορεί να αιτιολογηθεί και να ερμηνευτεί και με βάση τις παρακάτω διαπιστώσεις:

- η αντίφαση οξύνεται αναφορικά με τα διαπροσωπικά προσδιοριστικά στοιχεία της παιδαγωγικής σχέσης από το γεγονός της ύπαρξης στην επικοινωνία του "ανώνυμου τρίτου" που επιφέρει περισσότερη σύγχυση και ανασφάλεια, ενώ εκπαιδευτικοί και μαθητές τηρούν μια έντονη σιωπή "ισχύος". Κυριαρχεί, δηλαδή, ένας εσωτερικός μονολογικός διάλογος που εκδηλώνεται στο εσωτερικό της σχέσης ως εσωστρέφεια με την έννοια της απομόνωσης και όχι της συζήτησης, ενώ στην εξωτερική πλευρά να εμφανίζεται ως διαταραχή. Παραβλέπεται ή προσβάλλεται ο συναισθηματικός κόσμος του μαθητή και η αξία του προσώπου του εκπαιδευτικού στο ρόλο του.

- η διαφορά και η αντίφαση στα ρυθμιστικά προσδιοριστικά στοιχεία της παιδαγωγικής σχέσης οξύνεται σε επίπεδο επικοινωνίας από το αυταρχικό στιλ του εκπαιδευτικού, από τη χρήση μόνο της λεκτικής επικοινωνίας σε μια μορφή διαλογικού μονολόγου και από την τάση του καθενός για κυριαρχία. Στη περίπτωση αυτή οι μέθοδοι καταστολής οδηγούν στην εμφάνιση περιπλοκότερων καταστάσεων που οδηγούν εσωτερικά στη διαταραχή της παιδαγωγικής σχέσης και εξωτερικά εκδηλώνεται με τη μορφή της σύγκρουσης. Και αυτό συμβαίνει επειδή στην κυριαρχική σχέση παραγνωρίζεται η συμπληρωματικότητα που πρέπει να υπάρχει στην παιδα-

γωγική σχέση και το δικαίωμα άμυνας και αυτοάμυνας του μαθητή. Η προσπάθεια του εκπαιδευτικού να μονοπωλήσει την ιεραρχία οδηγεί στη σύγκρουση, μέσα από την οποία μπορεί να διαμορφωθούν ανοικτές καταστάσεις που θα επαναφέρουν ή θα εδραιώσουν το στοιχείο της συμπληρωματικότητας.

Είναι φυσικό μέσα σε τέτοιες διαταραγμένες σχέσεις να διαταράσσεται η παιδαγωγική αλληλεπίδραση, να μη διασφαλίζεται η συναισθηματική αναφορά, να μη προωθείται το παράδειγμα, ο διάλογος, να μη λαμβάνει χώρα η σταδιακή αποστασιοποίηση και η μετατόπιση της υπευθυνότητας από την πλευρά του εκπαιδευτικού προς την πλευρά του μαθητή, γεγονός που επιβάλλει στη διδασκαλία πλέον την εσωστρέφεια με την έννοια της αναζήτησης και αποκάλυψης του προβλήματος. Με την εσωστρέφεια στη σχέση εκπαιδευτικοί και μαθητές υποχρεούνται έστω και μέσα από τις συγκρούσεις να επικοινωνήσουν, όταν αυτή η επικοινωνία δεν περιορίζεται στην επιδείξη ισχύος αλλά στην υπέρβαση των συγκρούσεων. Ο ρόλος της εργασίας με ομάδες στο σχολείο παρέχει δυνατότητες αποδυνάμωσης της ανταγωνιστικής δυαδικής σχέσης, και δυνατότητες συλλογικής συζήτησης του προβλήματος. Παρέχει επίσης και δυνατότητες συνειδητοποίησης του προβλήματος ότι η αυθεντία δεν επιβάλλεται με συστήματα κυριαρχίας, αλλά συνειδητοποιούνται μέσα σε ανοικτές καταστάσεις που απαιτούν συνεργασία και αποφεύγεται η υποκρισία στην επικοινωνία και στο διάλογο.

Συμπερασματικά θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι οι δυνατότητες για μια καλύτερη, κατάλληλη και ουσιαστική εξομάλυνση του διαπροσωπικού στοιχείου που εμπλέκεται στην παιδαγωγική σχέση διασφαλίζονται όταν η διδασκαλία είναι μια παιδαγωγική και όχι μόνο διδακτική πράξη, όταν εκπαιδευτικοί και μαθητές επιβάλλεται και από το ίδιο το αναλυτικό πρόγραμμα να συνεργαστούν και να συναποφασίσουν. Είναι επομένως φυσικό επακόλουθο να επέλθουν και να προκληθούν διαταραχές και συγκρούσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στο σημείο αυτό οι διαταραχές και οι συγκρούσεις πρέπει να γίνονται αντικείμενο διδασκαλίας μέσα από ένα ουσιαστικό διάλογο, προκειμένου αυτές να αναλυθούν και να αμβλυνθούν, να δώσουν, δηλαδή, στην παιδαγωγική σχέση σταθερό σημείο αναφοράς και προοπτική.

2. Η σημασία των διαταραχών και των συγκρούσεων στην παιδαγωγική σχέση

2.1. Οι παιδαγωγικές αντινομίες και η σημασία του διαλόγου στη διδασκαλία

- Παιδαγωγικές αντινομίες και αναλυτικό πρόγραμμα

Η αντιφατική κατάσταση που προκαλεί η εμπλοκή του διαπροσωπικού στοιχείου στην παιδαγωγική σχέση οξύνεται ακόμα περισσότερο και από το αντινομικό πνεύμα που διέπει κάθε παιδαγωγική παρέμβαση, όπως για παράδειγμα, μέσα από τον περιορισμό της ελευθερίας να οδηγηθεί ο μαθητής στη χειραφέτηση. Στο ίδιο πνεύμα και σε σχέση με τον εκπαιδευτικό επιχειρείται η καλύτερη επιτυχία της διδασκαλίας μέσα από τον περιορισμό των δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού, όπως για παράδειγμα μέσα από τη λεπτομερή καταγραφή της διδακτικής διαδικασίας και πράξης. Από την άλλη, είναι γεγονός, ότι δεν μπορεί να υπάρξει ένα σχέδιο διαχρονικό για την αγωγή, τη μάθηση και τη διδασκαλία, λόγω των διαφορετικών συνθηκών και περιστάσεων που κάθε φορά διαμορφώνονται. Είναι, ακόμα, γεγονός ότι όσο οι ρόλοι εξειδικεύονται και προσδιορίζονται από, επίσης, εξειδικευμένες λειτουργίες, οδηγούν τον εκπαιδευτικό σε μια παράδοξη ασφάλεια που τον απούποκειμενοποιεί, θεωρητικοποιεί το ρόλο του, ο οποίος πλέον περιορίζεται στα πλαίσια μιας διαμεσολαβητικής λειτουργίας. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα από την πλευρά του άλλου ή των άλλων να ξεχνιέται ο άνθρωπος - εκπαιδευτικός, ο άνθρωπος - μαθητής και να γίνεται λόγος για τον εκπαιδευτικό ως λειτουργία (γυμναστής), για το μαθητή ως λειτουργία (οικονομικής ή συναισθηματικής υψής), για τη σχέση ως λειτουργία μεταξύ λειτουργιών (Βιόλα, 1993, 24 κ.ε.) και όχι για τη λειτουργία της σχέσης και τη σημασία της στη διδασκαλία. Το παράδοξο επί του προκειμένου είναι ότι παρά το γεγονός ότι ο ρόλος και οι αρμοδιότητες του εκπαιδευτικού δεν είναι με σαφήνεια προδιαγραμμένες, συχνά στην πράξη οι εκπαιδευτικοί να αντιδρούν-ενδεχομένως λόγω της ύπαρξης των σχολικών εγχειριδίων- σε νεωτεριστικές πρωτοβουλίες προβάλλοντας θεσμικές απαγορεύσεις. Σε ελάχιστες περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί επικαλούνται είτε τις παλαιότητες είτε τις δυνατότητες εκλογής και απόφασης που τους παρέχει το θεσμικό πλαίσιο και το αναλυτικό πρόγραμμα προκειμένου να προβούν σε διαδικασίες και δραστηριότητες που δεν προβλέπονται στα σχολικά εγχειρίδια. Το φαινόμενο αυτό χαρακτηρίζεται ως "εκπαιδευτική ανομία." (Γκότοβος, 1985, 109), ως "σχεσιακό κενό" (Κοσμό-

πουλος, 1995,197, κ.ε.). Το παράδοξο και αντιφατικό, επομένως, εντοπίζεται στην αδυναμία ανάπτυξης πρωτοβουλιών στην παιδαγωγική πράξη είτε γιατί είναι θεσμικά προδιαγραμμένα τα πλαίσια της διδασκαλίας και πρέπει να υλοποιηθούν τα προβλεπόμενα, είτε γιατί κάτι τέτοιο δεν προβλέπεται. Με δεδομένο ότι ο άνθρωπος είναι ανοιχτό ον και απροσδιόριστο είναι φανερό ότι η σχέση του με τον οποιοδήποτε απέναντι δεν μπορεί να προσδιοριστεί, αφού δεν είναι δυνατό να προβλεφτεί και να προγραμματιστεί ο ανθρώπινος παράγοντας, όπως επίσης, δεν μπορεί η κάθε του προσπάθεια να εγκαταληφθεί στην τύχη και στην πρόχειρη αντιμετώπιση των περιστάσεων που πρόκειται στην πορεία να προκύψουν. Έτσι, σε κάθε πρόγραμμα ενυπάρχει ως αντίρροπη δύναμη ένα παραπρόγραμμα και σε κάθε προσδιορισμό ενυπάρχει η απροσδιοριστία του προσδιορισμού. Μια ισχυρή παιδαγωγική αντινομία αναφέρεται επομένως στο πρόβλημα του ανοικτού ή του κλειστού προγραμματισμού, και γενικότερα στο πρόβλημα των αναλυτικών προγραμμάτων.

- Παιδαγωγικές αντινομίες και συμπεριφορά του εκπαιδευτικού

Στα πλαίσια του ανοικτού ή του κλειστού προγραμματισμού κάθε παιδαγωγική και διδακτική δραστηριότητα στην πράξη διέπεται από το στοιχείο της αντίφασης και της αντινομίας. Από αυτή την αντινομία δεν μπορεί να εξαιρεθεί η εξειδικευμένη παιδαγωγική σχέση, η οποία ενώ έχει οριστεί ως μια σχέση χωρίς μέλλον (Γκότοβος,1990, 28), ουσιαστικά το μέλλον της βρίσκεται στην αντίθετη κατάσταση από αυτή που εφαρμόζει. Έτσι, για παράδειγμα, η παιδαγωγική σχέση μπορεί να μετασχηματιστεί από μια σχέση καθοδήγησης, στήριξης και επίδρασης σε μια συνειδητή σχέση συνεργασίας και αλληλεπίδρασης. Είναι γεγονός ότι η αγωγή ως σκόπιμη επίδραση του ενήλικου στον ανήλικο επιδιώκει την αυτοκατάργησή της, επιδιώκει μια κατάσταση μη επίδρασης μέσα από την επίδραση (Γκότοβος,1994,109), πράγμα εξαιρετικά δύσκολο στην περίπτωση του δημοτικού σχολείου, επειδή η σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή εκφράζεται σχεδόν ιεραρχικά και καθοδηγητικά. Στην περίπτωση αυτή η μετάβαση στην παιδαγωγική σχέση από μια κατάσταση ιεραρχική σε μια κατάσταση συμπληρωματική ή συμμετρική εκφράζεται με την παιδαγωγική αντινομία που αναφέρεται ουσιαστικά στο πρόσωπο του εκπαιδευτικού και συγκεκριμένα στο πρόβλημα της απόστασης-προσέγγισης. Υπάρχει έτσι ο κίνδυνος να γίνονται χαρακτηρισμοί που να επιβάλλουν πλέον μια κυριαρχική και αυταρχική ή ανταυταρχική συμπεριφορά. Ιστορικά και κοινωνικά το πρόβλημα της απόστασης- προσέγγισης αντιμετωπίστηκε από παιδαγωγικά ρεύματα με μονοσήμαντες και ακραίες επιλογές, όπως με την αυταρ-

χική ή την αντιαυταρχική αγωγή, θεωρώντας το πρόβλημα της σχέσης ως την προϋπόθεση και όχι παράλληλα και το ζητούμενο, που θα μπορούσε να προκύψει με την εφαρμογή μιας διαλογικής επικοινωνίας τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο. Σήμερα επικρατεί αναφορικά με το θέμα της αυταρχικής ή της αντιαυταρχικής αγωγής μια τάση απόρριψης και των δύο θέσεων, τουλάχιστον στην περίπτωση του ελληνικού δημοτικού σχολείου, ενώ στη θέση της παιδαγωγικής σχέσης υπεισέρχονται πρακτικές διαμόρφωσης δεσμών μεταξύ μαθητή και διδακτικού αντικειμένου. Στην τάση αυτή αναδεικνύεται η λογική της απόρριψης και η εφαρμογή του λογικού αξιώματος “ούτε το ένα..ούτε και το άλλο”. Στην πράξη εξακολουθεί να ισχύει ανεξέλεγκτα και αυθαίρετα τόσο το ένα όσο και το άλλο, με τη διαφορά ότι η επιλογή του εκπαιδευτικού είναι ως ένα βαθμό αυθαίρετη, αφού συνήθως δεν στηρίζεται στην αδυναμία και στη δυνατότητα του μαθητή να λειτουργήσει καθοδηγητικά ή υπεύθυνα. Η επιλογή αυτή είναι μια επιλογή καθαρά του εκπαιδευτικού, ο οποίος επιθυμεί να χαρακτηρίζεται με τη μια ή με την άλλη συμπεριφορά, ανεξάρτητα από την ανάγκη και τη δυνατότητα του μαθητή, έτσι ώστε η ίδια η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού να επιβεβαιώνει και να επιτείνει την ήδη υφιστάμενη αντινομία και να επιφέρει στο μαθητή σύγχυση αναφορικά με το τί επιτρέπεται και τί μπορεί ο ίδιος ο μαθητής να καταφέρει.

Επομένως, σε κάθε κοινωνική και ιδιαίτερα στην παιδαγωγική πράξη με την προσπάθεια να υπερισχύσει η μία από την άλλη θέση εξακολουθεί να ισχύει τόσο η μία όσο και η άλλη, τόσο η θέση όσο και η αντίθεση σε μια ίσως παραλλαγμένη μορφή, γεγονός που αναδεικνύει στην αγωγή την αναγκαιότητα της αποδοχής των παιδαγωγικών αντινομιών στη διδασκαλία.

Η παραδοχή της ύπαρξης των παιδαγωγικών αντινομιών αποτελεί κατά τους εκπροσώπους της Κριτικής Επικοινωνιακής Διδακτικής τη βάση για μια προοδευτική, δημιουργική και ποιοτικά μετασχηματιστική πορεία στην εξέλιξη και ανάπτυξη του παιδιού. Παραδοχή του αντινομικού πνεύματος σημαίνει σε κοινωνικό επίπεδο και αποδοχή των διαλεκτικών αξιωμάτων ή της απόρριψης και άρνησης (διαφωνία), γεγονός που οδηγεί στην άρνηση θέσης και αντίθεσης ή της αποδοχής με την έννοια του “τόσο το ένα, όσο αυτό είναι αναγκαίο - όσο επίσης και το άλλο, όσο αυτό είναι δυνατό”(συμφωνία χωρίς διαχωρισμό). Ενώ στα δημοκρατικά πολιτεύματα επικρατεί η αρχή της γνώμης των πολλών, και η λογική του τύπου: “όταν... τότε, όσο...τόσο”, σύμφωνα με τους θεωρητικούς της Κριτικής Παιδαγωγικής, στην κοινωνία του σχολείου μια τέτοια αρχή και λογική είναι ανεπίτρεπτη.

Η αποδοχή των αντινομιών στην εκπαίδευση σημαίνει και την παράλληλη αποδοχή και προθυμία για διαλεκτική σύνθεση, σημαίνει την αποδο-

χή ενός διαλεκτικού-διαλογικού πνεύματος που διέπεται από την αρχή του “τόσο το ένα όσο είναι απαραίτητο...όσο και το άλλο, όσο αυτό είναι δυνατό”. Γι’ αυτό η Κριτική Επικοινωνιακή Διδακτική υιοθετεί το αξίωμα το “τόσο - όσο” και επιχειρεί να δώσει προοπτική τόσο στη σχέση όσο και στα υποκείμενα της σχέσης. Σύμφωνα με τον R. Winkel (1994 , 88 κ.ε.) η πορεία προς τη σύνθεση των αντιθέσεων που προκαλεί από τη μια το λογικό-κοινωνικό αξίωμα και από την άλλη το επικοινωνιακό-διαλεκτικό αξίωμα μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από τη δυναμική των παιδαγωγικών αντινομιών που επιτρέπουν μια προσεκτική πορεία και κίνηση ανάμεσα στις εξής τάσεις:

- στην *καθοδήγηση, απόσταση- ελευθερία, προσέγγιση* (εφαρμογή της συμπληρωματικής και επιδίωξη της συμμετρικής σχέσης μέσα από μια σταδιακή αποστασιοποίηση του εκπαιδευτικού και με τη σταδιακή ανάληψη ευθυνών από το μαθητή).

- στη *διατήρηση, συντήρηση-αλλαγή, πρόοδο* (διαρκής ενσωμάτωση στην παιδαγωγική πράξη της επικαιρότητας, συσχέτιση με το παρόν και το μέλλον των μαθητών, σταδιακή προσέγγιση των γενεών),

- και στη *δέσμευση, προγραμματισμός-ευελιξία, πρωτοβουλία* (εισαγωγή των ανοικτών αναλυτικών προγραμμάτων, καθώς επίσης και μιας ευέλικτης οργάνωσης της θεσμικής ζωής).

Το πλαίσιο συνθηκών που διαμορφώνεται με τις παραπάνω παιδαγωγικές αντινομίες παραχωρεί στον εκπαιδευτικό δυνατότητες ελευθερίας και πρωτοβουλιών, ενώ παράλληλα τον δεσμεύει με την ευθύνη των επιλογών στις οποίες το πλαίσιο κατά κάποιο τρόπο τον αναγκάζει. Ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που οφείλει να γνωρίζει κάθε φορά τις συνθήκες και να προβαίνει στις κατάλληλες επιλογές και όχι το οποιοδήποτε κλειστό αναλυτικό πρόγραμμα. Στα πλαίσια αυτών των τάσεων η μετάβαση είναι δυναμική και όχι ευθύγραμμη και η διαδικασία χαρακτηρίζεται από την αναζήτηση του “μέτρου” και της μέσης “οδού” τόσο σε θέματα κυριαρχίας, επιβεβαίωσης , όσο και σε θέματα επικοινωνίας και διαλόγου. Στο πλαίσιο της αναζήτησης του μέτρου στη δράση του εκπαιδευτικού κάθε φορά θα επικρατεί με βάση το μαθητή ή την ομάδα “τόση καθοδήγηση - διατήρηση - δέσμευση, όση είναι απαραίτητη και τόση ελευθερία, αλλαγή, ευελιξία, όση είναι δυνατή”. Διαφαίνεται, έτσι μια δυναμική μετάβαση από μια κατάσταση του “είναι” συνειδητή, σε μια κατάσταση του “πρέπει”. επιθυμητή και απροσδιόριστη, που αποτελεί και το όραμα μιας καλύτερης κοινωνίας. Το όραμα αυτό είναι ο εξανθρωπισμός και ο εκδημοκρατισμός της παιδαγωγικής σχέσης όταν για τον εκπαιδευτικό η δραστηριότητά του θα προσλάβει και προσωπικό χαρακτήρα και ο μαθητής συγκεκριμένο πρό-

σωπο που επιβάλλει στον εκπαιδευτικό συγκεκριμένη επιλογή. Έτσι η κάθε διαδικασία αποκτά και διαπροσωπικό χαρακτήρα. Το εργαλείο της μετάβασης είναι η σταδιακή χειραφέτηση, η σταδιακή αποδέσμευση του ενός από τον άλλο, διαδικασία που θα τους φέρει πιό κοντά σε μια συλλογική προσπάθεια μέσα από την οποία θα παρέχεται η δυνατότητα απεγκλωβισμού της δυαδικής σχέσης από διαδικασίες απόρριψης, χαρακτηρισμών και φυγής σε υποκατάστατα. Η πορεία από την κατάσταση του "είναι" στην επιθυμητή κατάσταση οφείλει να δρομολογηθεί μέσα από τα παρακάτω στάδια (Winkel, 1994, βλ. Κοσσυβάκη/ Μπρούζος, 1995,299):

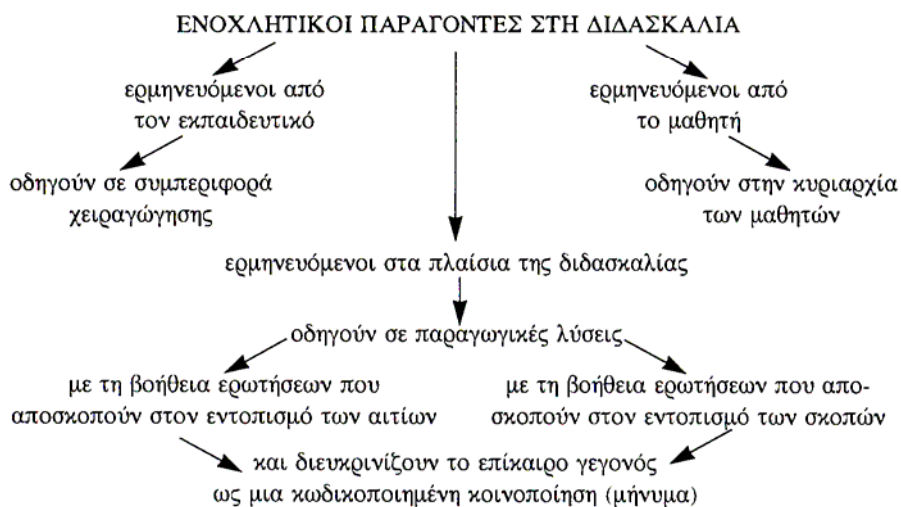
- Από τη μελέτη της πραγματικής πραγματικότητας, αποκάλυψη, για παράδειγμα, των σχέσεων που υπάρχουν, που επιβάλλονται και που λειτουργούν ανασταλτικά στην προσπάθεια μετάβασης από την κατάσταση του είναι που επιβάλλουν τη "σιωπή ισχύος" στην επιθυμητή κατάσταση της ειλικρινούς επικοινωνίας. Από την προσπάθεια βελτίωσης της πραγματικότητας, υπολογίζοντας πάντα το εφικτό ανάμεσα στην πραγματική και στην επιθυμητή κατάσταση, ανάμεσα στη σχέση που υπάρχει και στη σχέση που είναι δυνατό να δημιουργηθεί.

Τα δεκανίκια της διαδικασίας προς τη χειραφέτηση είναι οι διαταραχές, οι ενοχλητικοί παράγοντες, που ενώ λειτουργούν αντιχειραφετικά παρέχουν τη δυνατότητα της αντιπαράθεσης και του διαλόγου. Ο ειλικρινής διάλογος είναι αυτός που θα δώσει τη δυνατότητα να διαπιστωθούν και να εντοπιστούν εκείνοι οι παράγοντες που δρουν ανασταλτικά και συγχυτικά στη σχέση επειδή πολλές φορές εκλαμβάνεται το σύμπτωμα των διαταραχών ως αίτιο και το αίτιο ως σύμπτωμα, το οποίο τελικά προσωποποιείται είτε στο πρόσωπο του εκπαιδευτικού είτε στο πρόσωπο των μαθητών ή ομάδων μαθητών. Δεν είναι υπερβολικό να ισχυριστεί κανείς ότι στην περίπτωση της παιδαγωγικής σχέσης η αναζήτηση των διαταραχών έχει διττό προσανατολισμό: αφορά τόσο στις εξωτερικές συνθήκες που επιβάλλουν κάποιες καταστάσεις όσο και στη στάση που η σχολική κοινότητα λαμβάνει απέναντι στις συνθήκες αυτές. Με αυτή την έννοια η παιδαγωγική σχέση και γενικότερα η διανθρώπινη σχέση είναι ταυτόχρονα προϋπόθεση και ζητούμενο της παιδαγωγικής και κοινωνικής πράξης. Η παιδαγωγική σχέση ως ζητούμενο δεν στηρίζεται σε αργιστί προσδιορισμούς, επιτρέπει προκαλεί και το διάλογο, τη γνήσια έκφραση της γνώμης, τη συνεργασία και τη συλλογικότητα. Η γνησιότητα στη γνώμη είναι φυσικό να προκαλεί αντιθέσεις, αφού εκφράζεται κανείς ελεύθερα και δεν προσφεύγει σε κρυφούς χαρακτηρισμούς, αρνήσεις και απορρίψεις. Οι αντιθέσεις είναι επίσης φυσικό να οδηγούν στην αντιπαράθεση και πολλές φορές στη σύγκρουση. Από την άλλη, η γνησιότητα στη σχέση ενισχύει το

στοιχείο της συναισθηματικής αναφοράς και της συναισθηματικής σταθερότητας, συνθήκες που παρέχουν στο μαθητή τη δυνατότητα να θεωρεί τον εκπαιδευτικό ως παράδειγμα με θετικές ή και αρνητικές διαστάσεις και όχι το αδιαπέραστο τείχος από το οποίο προφυλάσσεται και απομακρύνεται. Η συναισθηματική σταθερότητα παρέχει στο μαθητή τη δυνατότητα να συμμετέχει στο διάλογο, να μη φοβάται την ύπαρξη αλλά ούτε και την εκδήλωση διαταραχών και συγκρούσεων, έτσι ώστε να δημιουργείται ένα κλίμα ειλικρίνειας, συνεννόησης και κατανόησης, όπου η συναισθηματική σταθερότητα, το παράδειγμα, ο διάλογος και η αποστασιοποίηση θα αποκτούν για το μαθητή νόημα και αξία.

- Παιδαγωγικές αντινομίες και ενοχλητικοί παράγοντες

Για τους λόγους που προαναφέρθηκαν και επισημάνθηκαν η Κριτική Επικοινωνιακή Διδακτική θεωρεί τους τομείς των σχέσεων και των ενοχλητικών παραγόντων εξίσου αν όχι περισσότερο σημαντικούς από εκείνους των περιεχομένων και των μεθόδων διδασκαλίας (Winkel, 1994, 87). Παράλληλα οι εκπρόσωποι της Κριτικής Επικοινωνιακής Διδακτικής θεωρούν σκόπιμο οι διαταραχές να επιλύονται κατά τη διδασκαλία με βάση την περίπτωση ή το πρόβλημα και τις συνθήκες που επικρατούν, αποφεύγοντας με τον τρόπο αυτό την μονόπλευρη ερμηνεία και απονομή ευθυνών είτε στο πρόσωπο του εκπαιδευτικού είτε στο πρόσωπο του μαθητή (Winkel, 1983, 30), όπως εξάλλου φαίνεται στο σχήμα (2) που ακολουθεί



Σχήμα 2. Νέα θεωρία των ενοχλητικών παραγόντων (Winkel, 1983,30, Μπρούζος/Κοσσυβάκη, 1995, 351)

Μ' άλλα λόγια στην Κριτική Επικοινωνιακή Διδακτική και στα πλαίσια των ανοιχτών αναλυτικών προγραμμάτων οι σχέσεις γίνονται αντικείμενο διδασκαλίας και οι ενοχλητικοί παράγοντες το μέσο ανάλυσης της παιδαγωγικής σχέσης. Σ' αυτή τη διαδικασία η σχέση είναι το ζητούμενο. Η σχέση που υπάρχει μελετάται, κρίνεται και διαμορφώνονται οι συνθήκες που επιτρέπουν τη συνειδητοποίηση και την αναθεώρησή της. Κατά την παιδαγωγική επικοινωνία και αλληλεπίδραση που θέτει ως αντικείμενο διδασκαλίας την παιδαγωγική σχέση που επικρατεί διαμορφώνονται καταστάσεις παιδαγωγικής μεταεπικοινωνίας. Στο πνεύμα αυτό κατά την παιδαγωγική μεταεπικοινωνία διαμορφώνονται οι συνθήκες για μια αναθεώρηση της παιδαγωγικής σχέσης, έτσι ώστε να καθίσταται δυνατή η διαμόρφωση συνθηκών για μια παιδαγωγική μεταεπικοινωνία και παιδαγωγική μετασχέση. Σε σχέση με τους ενοχλητικούς παράγοντες αυτοί δεν ερευνώνται από την πλευρά του εκπαιδευτικού ή του μαθητή, αλλά από την πλευρά της περίπτωσης και της σχέσης ή του προβλήματος που υπάρχει, έτσι ώστε να καταστεί δυνατή η διαλεύκανση και η κατανόηση του όποιου προβλήματος για το οποίο πλέον η ομάδα είναι υπεύθυνη (βλ. σχήμα 2). Στόχος της συλλογικής αντιμετώπισης είναι και η δημιουργία συνθηκών εμφάνισης στη θέση του εγώ και του απέναντι το εμείς. Με τον τρόπο αυτό πετυχαίνεται η διαμόρφωση το «εμείς», στα πλαίσια μιας κοινής προσπάθειας και ισότιμης συμμετοχής, χωρίς κανείς να κινείται στα άκρα. Αποφεύγονται ακραίοι χαρακτηρισμοί και τυπολογίες τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών.

Στην περίπτωση, όμως, που η διαταραχή στο εσωτερικό της παιδαγωγικής σχέσης και της διδασκαλίας εμφανίζεται και εξωτερικεύεται ως ενοχλητικός παράγοντας, ως μαθησιακή δυσκολία, ως πρόβλημα ενός μαθητή, ή του εκπαιδευτικού ή ως πρόβλημα που αφορά μόνο μια συγκεκριμένη ομάδα μαθητών, φαινόμενο συχνό στα σχολεία τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τότε επιχειρείται συνήθως η διάλυση της σχέσης ενότητας με τη διάκριση και το διαχωρισμό, εμφανίζονται τάσεις κυριαρχίας, απόρριψης και τάσεις φυγής, όχι όμως και κοινής προσπάθειας και συνευθύνης. Ακριβώς μέσα σε συνθήκες διαχωρισμού η ακραία μορφή των ενοχλητικών παραγόντων εκδηλώνεται με τη μορφή των εσωτερικών συγκρούσεων (εκδίκηση και στιγματισμός) ή εξωτερικών συγκρούσεων που φτάνει μέχρι τις σκληρές φραστικές αντιπαραθέσεις και ποινές ποικίλλου περιεχομένου (καταλήψεις, αρνήσεις και εκατέρωθεν απορρίψεις). Μια τέτοια σχέση είτε μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, είτε μεταξύ μαθητών δεν έχει περιθώρια να διατηρηθεί, καταλύεται με ποινές και αντεκδικήσεις, ο τρόπος όμως της κατάλυσης θα συνοδεύει τον κα-

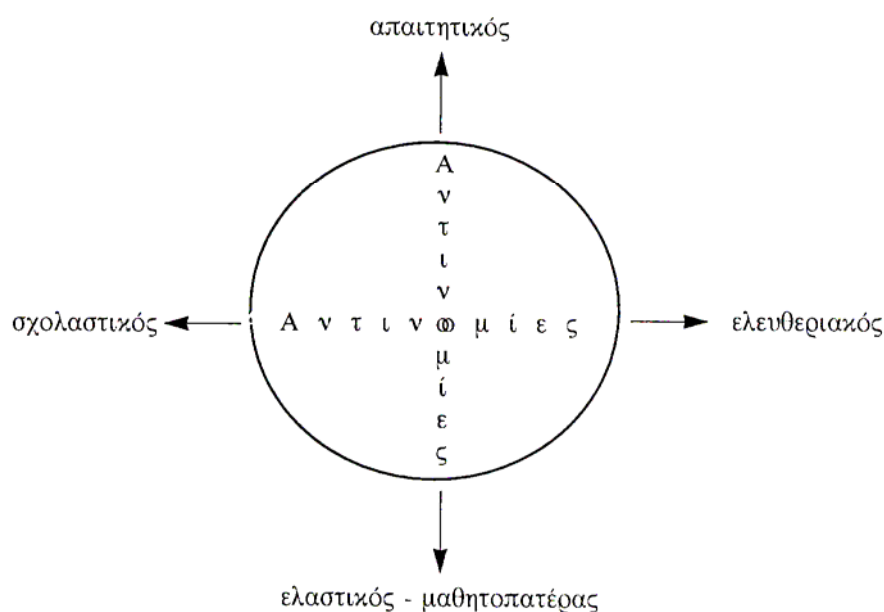
θένα. Στην περίπτωση που το πρόβλημα εξεταστεί από την πλευρά της σύγκρουσης τότε αποφεύγονται οι παραπάνω αντιπαραθέσεις και μπορεί κανείς πιο εύκολα να οδηγηθεί στην διαλεύκανση και στην κατανόηση.

Μόνο στην κατεύθυνση αυτή είναι δυνατή η διαμόρφωση ενός κοινού βιωμένου κόσμου μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών μέσα από ένα επικοινωνιακό και σταδιακά αντιεξουσιαστικό διάλογο (Habermas, 1988). Η προτεραιότητα που αποδίδεται από την Κριτική Επικοινωνιακή Διδακτική στις περιστάσεις, στην επικαιρότητα, στις διαδικασίες, στους ενοχλητικούς παράγοντες, στις διαταραχές και στις σχέσεις και όχι τόσο στα περιεχόμενα της διδασκαλίας υπογραμμίζεται η αποδοχή του επικοινωνιακού διαλεκτικού αξιώματος. Στην περίπτωση αυτή, επειδή οι ενοχλητικοί παράγοντες και οι διαταραχές στην Κριτική Επικοινωνιακή Διδακτική προηγούνται, η διδακτική και μαθησιακή διαδικασία λειτουργεί προληπτικά και θεραπευτικά, ενώ στις άλλες διδακτικές θεωρίες επειδή οι διαταραχές απαγορεύονται, έπονται (R.Cohn 1981.121 κ.ε.) και εκδηλώνονται με τη μορφή έντονων συγκρούσεων, με τη μορφή χαρακτηρισμών, στιγματισμών, απορρίψεων, φραστικών διαπληκτισμών και αυταρχικών τάσεων. Είναι προφανές, ότι η ύπαρξη διαταραχών στο μάθημα αποτελεί μια διττή ένδειξη: Είναι ένδειξη υγιούς επικοινωνίας. Η ύπαρξη, δηλαδή, ανοιχτών καταστάσεων επιτρέπουν την εμφάνιση ή την εκδήλωση των διαταραχών που υπάρχουν, φαινόμενο καθόλα υγιές, μέσα σ' ένα σύνολο ανθρώπων που συνεργάζονται και εκφράζονται σ' ένα ελεύθερο και από κοινού συμφωνημένο πλαίσιο. Παράλληλα, όμως, η ύπαρξη διαταραχών παραπέμπει και σε μια κλειστή, τελματωμένη και αρρωστημένη κατάσταση, ιδιαίτερα, όταν οι διαταραχές είναι πάντα ίδιας ποιότητας, μετατρέπονται σε καταστάσεις χρόνιες, καταργούν το διάλογο, οδηγούν στη χρήση βίας, στην κατάργηση της εμπιστοσύνης και επομένως στην εντονότερη και πολυπλοκότερη επανεμφάνισή τους με άλλη εντελώς όψη. Ακόμα και σ' αυτή την κατάσταση υπάρχει η ελπίδα να αντιμετωπιστούν οι όποιες διαταραχές και συγκρούσεις χωρίς νικητές και ηττημένους (Gordon.1981). Η μη εμφάνιση διαταραχών στο μάθημα μπορεί να αποτελεί τον προάγγελο ενός επικοινωνιακού θανάτου (Junker, 1972, 42), του θανάτου της επικοινωνίας και της σχέσης με την έννοια της απομόνωσης των μελών της και της αποστολής μηνυμάτων άρνησης και απόρριψης του άλλου.

- Παιδαγωγικές αντινομίες και ο ρόλος του εκπαιδευτικού: το πρόβλημα της κυριαρχίας και η σημασία του διαλόγου.

Στην Κριτική Επικοινωνιακή Διδακτική το ζητούμενο δεν είναι η κατάργηση των συγκρούσεων ή η αλλαγή των κυρίαρχων στη σχέση, αλλά ο

ποιοτικός μετασχηματισμός τόσο των υποκειμένων, όσο και της σχέσης μέσα από μια παιδαγωγική σχέση και παιδαγωγική επικοινωνία που διαμορφώνει καταστάσεις ανοιχτές, δηλαδή, ούτε θετικές αλλά ούτε και αρνητικές, καταστάσεις που μπορούν να επιτρέψουν την έκφραση και το διάλογο, και επομένως τη συζήτηση των προβλημάτων που διευκολύνουν ή εμποδίζουν τη συνεργασία και την ειλικρίνεια. Μέσα σε τέτοιες ανοιχτές συνθήκες ο μαθητής από την πλευρά του εκπαιδευτικού ερμηνεύεται ως άνθρωπος, ανοιχτός που δεν είναι ούτε καλός ούτε κακός, είναι δηλαδή ένας άνθρωπος, ένας μαθητής με θετικές και αρνητικές πλευρές. Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός ερμηνεύεται από την πλευρά του μαθητή, ως άνθρωπος, που δεν είναι ούτε αυστηρός ούτε ελαστικός, ούτε κακός ούτε καλός, που μπορεί όμως ανάλογα με την περίπτωση να είναι άλλοτε αυστηρός και άλλοτε ελαστικός. Στο πνεύμα αυτό της διατήρησης της ενότητας στην παιδαγωγική σχέση τόσο μέσα από τη διαφορά, διαφωνία όσο και μέσα από την ισότητα, συμφωνία ο R.Winkel (1994, 151) προβαίνει σε μια προσπάθεια τυπολογίας των εκπαιδευτικών, εντοπίζει τέσσερους(4) διαφορετικούς τύπους και προτείνει έναν πέμπτο, εκείνον του “διαλεκτικού-αντινομικού “ εκπαιδευτικού (βλ. σχ 3).



Σχήμα 3: Τυπολογία εκπαιδευτικών (Winkel, 1994, 151)

Με την παραπάνω τυπολογία(σχήμα 3) εκφράζεται η αντίθεση και η αντίφαση που προκαλεί το λογικο-κοινωνικό και το διαλεκτικο-επικοινωνιακό αξίωμα στον προσδιορισμό του ρόλου του εκπαιδευτικού. Στη μια δυάδα αντίθετων τύπων εκπαιδευτικών εμφανίζεται από τη μια άκρη ο απαιτητικός εκπαιδευτικός (κοινωνικο-λογικό αξίωμα) και από την άλλη ο “μαθητοπατέρας” (επικοινωνιακό-διαλεκτικό αξίωμα). Την αντίθεσή τους την ενώνει η παιδαγωγική αντινομία (απόσταση - προσέγγιση). Η δεύτερη δυάδα αποτελείται από το σχολαστικό και τον ελευθεριακό εκπαιδευτικό. Την αντίθεσή τους ενώνει η παιδαγωγική αντινομία (συντήρηση - πρόοδος).

Μέσα σ’ αυτή τη δυναμική των αντινομιών, “διαλεκτικός-αντινομικός” είναι εκείνος ο εκπαιδευτικός που επιχειρεί να επιτύχει μια συμπεριφορά εξισορρόπησης προς το κέντρο των αντινομιών, όπου η διαλεκτική του πορεία είναι μια πορεία ενοποίησης των διαφορών χωρίς την τελική κατάργησή τους, αλλά τον ποιοτικό μετασχηματισμό τους. Η μελέτη των ρόλων, των λειτουργιών και των τυπολογιών από τη σχολική ομάδα μέσα από μια επικοινωνιακή λειτουργία της γλώσσας θα συμβάλει στην κατανόηση και στη συνεννόηση, γεγονός που μπορεί να δώσει δυναμική στη λειτουργία της ομάδας, έτσι ώστε μαθητές και εκπαιδευτικοί να συναντηθούν στη σχέση ως πρόσωπα με συγκεκριμένους ρόλους, απαραίτητους σε όλους. Στο πλαίσιο αυτό, έχουμε τη γνώμη ότι μπορεί η ανάγκη για επικοινωνία και επιβεβαίωση του καθενός στην παιδαγωγική πράξη να δρομολογηθεί όχι μόνο με την αναγκαστική τους συνύπαρξη μέσα σ’ ένα χωρόχρονο που στενεύει τα όρια και τις δυνατότητες των μαθητών, αλλά και να μετράει σε επιβεβαίωση της ανάγκης του καθενός για την έντονη παρουσία του άλλου διαμορφώνοντας μια ομάδα που θα λειτουργεί εξομαλυντικά στα όποια προβλήματα προκαλούν συγχυτικές καταστάσεις. Σημαντικό ρόλο στην περίπτωση αυτή παίζει ο εκπαιδευτικός, ένας εκπαιδευτικός που δεν θα δημιουργεί στο μαθητή την επιθυμία να τον αποφεύγει αλλά την επιθυμία της απαραίτητης παρουσίας του. Για το λόγο αυτό έχουμε τη γνώμη ότι ο Α. Καζαμίας(1995) προτείνει τον τύπο του “αυτοδύναμου δασκάλου”, για να μπορεί ακριβώς να είναι σε θέση τόσο σε θέματα κατάρτισης όσο και σε θέματα θεσμών να λειτουργεί παρεμβατικά και όχι μεταπρατικά. Στην ίδια κατεύθυνση κινείται η προσπάθεια του Η. Μασσαγγούρα (1995, 456, κ.ε.), ο οποίος χρησιμοποιεί τον όρο “στοχαστικοκριτικός δάσκαλος,” προκειμένου να προσδιορίσει ένα παρόμοιο τύπο εκπαιδευτικού, που έχει συνείδηση των αντιφάσεων, των διλημάτων και των συγκρούσεων στην εκπαίδευση και αναζητά διαρκώς τρόπους διαλεκτικής υπέρβασής τους.

Προϋπόθεση μιας τέτοιας παιδαγωγικής επικοινωνίας και παιδαγωγικής σχέσης είναι ο διάλογος και η ομάδα. Γι' αυτό θα πρότεινα στη συγκεκριμένη περίπτωση όχι απλά το "διαλεκτικό-αντινομικό" αλλά τον "αντινομικό-διαλογικό" εκπαιδευτικό, ο οποίος θα επιχειρεί τις διάφορες συγκρούσεις και αντιφάσεις να τις υπερβαίνει ή να τις προκαλεί όχι μόνο μέσα από το διαλεκτικό στοχασμό, αλλά ιδιαίτερα μέσα από έναν ειλικρινή και ανοιχτό διάλογο με τους μαθητές και τους φορείς της εκπαίδευσης. Ο "αντινομικός- διαλογικός" εκπαιδευτικός θα επιδιώξει την επικοινωνία του μαθητή με τον έξω κόσμο, με τον άλλον που αποτελεί το κάλεσμα για την έξοδο από τον εαυτό του, έτσι ώστε όχι μόνο να γνωρίσει τον κόσμο αλλά και να τον ενδιαφέρει η πορεία που η κοινωνία ακολουθεί. Στην περίπτωση του δημοτικού σχολείου είναι απαραίτητος ένας εκπαιδευτικός που διαθέτει τα χαρακτηριστικά του " αντινομικού-διαλογικού". Αυτός ο τύπος εκπαιδευτικού ίσως θα μπορέσει να συμβάλει μέσα από το διάλογο στην κατανόηση αρχικά και στη συνέχεια στην συνεννόηση, λόγω του ότι ο βιωμένος κόσμος σε σχέση με τη λειτουργία του λόγου σε νοητικό και εμπειρικό επίπεδο δεν είναι κοινός ούτε μεταξύ των μαθητών ούτε μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών. Από την άλλη πλευρά οι μαθητές των μικρότερων ηλικιών και τάξεων λειτουργούν περισσότερο με τον αναλογικό τρόπο μετάδοσης μηνυμάτων και έχουν την ανάγκη για συναισθηματική σταθερότητα, τέτοια που θα τους επιτρέψει την εξωστρέφεια και την αναζήτηση(διαλεκτική, επικοινωνιακή διάσταση). Στην αντίθετη περίπτωση ο μαθητής θα οδηγηθεί σε μια εσωστρέφεια με σημάδια απομόνωσης, τη στιγμή ακριβώς που του είναι απαραίτητη η έξοδος και η αποδέμευση τόσο από τον εαυτό όσο και από το οικογενειακό περιβάλλον.

Συνοψίζοντας μπορούμε να υπογραμμίσουμε τα ακόλουθα:

- η λογική- κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης επιβάλλει τη διαμόρφωση συνθηκών ασφάλειας που οδηγεί πολλές φορές το μαθητή στην εσωστρέφεια και στην απομόνωση, τη στιγμή που του είναι απαραίτητη η εξωστρέφεια (αναζήτηση του άλλου), με αποτέλεσμα το σύμπτωμα (εσωστρέφεια του μαθητή) να θεωρείται ως αίτιο και χαρακτηριστικό του γνώρισμα (στιγματισμός). Η διαλεκτική προσέγγιση της εκπαίδευσης επιβάλλει καταστάσεις ανοικτές, έτσι ώστε ο εκπαιδευτικός να λειτουργεί διαγνωστικά, προληπτικά και εξισορροπητικά. Το παράδοξο που συμβαίνει στο ελληνικό δημοτικό σχολείο εντοπίζεται στο γεγονός ότι ενώ οι μαθητές καλούνται να κατανοήσουν και να συνεννοηθούν στο γραπτό και τον προφορικό λόγο, δεν εκφράζονται ούτε στο γραπτό ούτε και στον προφορικό λόγο, αφού αυτό που πρωταρχικά απαιτείται είναι η σιωπή και η ησυχία. Οι καταστάσεις αυτές θα μπορούσαν να ανατραπούν μέσα από το διάλογο και

τη διαλογική σχέση που θα οδηγούσαν τη σχολική κοινότητα στο στοχασμό, στη συγκέντρωση και επομένως στην παραγωγική σιωπή.

3.2. Σταθερό σημείο αναφοράς και Προοπτική της παιδαγωγικής σχέσης στο σχολείο

-Ασφάλεια και ανασφάλεια στην παιδαγωγική σχέση

Η πρόταση για ένα τύπο “αντινομικού-διαλογικού” εκπαιδευτικού που θα προωθήσει μια διαλογική παιδαγωγική σχέση ιδιαίτερα στην περίπτωση του δημοτικού σχολείου, δεν έχει οπωσδήποτε δεοντολογικό, κανονιστικό χαρακτήρα. Είναι μια θεωρητική πρόταση που ανταποκρίνεται σ’ αυτό που νομίζουμε ότι συμβαίνει κατά την ανάπτυξη των σχέσεων τόσο μεταξύ των ανθρώπων όσο και μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών, μόνο που στην περίπτωση του δημοτικού σχολείου δεν υπάρχουν οι προϋποθέσεις εκείνες που θα προκαλούσαν και θα διευκόλυναν το διάλογο.

Με την παιδαγωγική σχέση μπορεί να αναπτυχθεί μεταξύ των υποκειμένων μια διαλογική δράση, όπου πραγματοποιείται μια διύποκειμενική συνεννόηση (Habermas, 1990, 76): “το κατ’εξοχήν παράδειγμα της διύποκειμενικής συνεννόησης είναι η τελεστική στάση εκείνων που συμμετέχουν στη σχέση αλληλεπίδρασης (Interaktion) και που συντονίζουν τα σχέδιά τους για να πετύχουν μέσα από το συντονισμό αυτό την κατανόηση οποιουδήποτε πράγματος”. Στο πλαίσιο αυτού του παραδείγματος, κατά τον παραπάνω συγγραφέα “το Εγώ, με ένα λεκτικό ενέργημα και το Άλλο, που παίρνει θέση απέναντι στο ενέργημα αυτό, συνομολογούν μια διαπροσωπική σχέση”. Με το διάλογο και με τη σωστή χρήση των προσωπικών αντωνυμιών το “Εγώ εισέρχεται σε μια διαπροσωπική σχέση, η οποία του επιτρέπει να θεωρεί τον εαυτό του από τη σκοπιά του ‘Άλλου, εξαιτίας της συμμετοχής του σε μια σχέση αλληλόδρασης” (ό.π., 76) Εξάλλου, όπως επισημαίνει ο παραπάνω συγγραφέας, ο ομιλητής και ο ακροατής βρισκόμενοι ο ένας απέναντι στον άλλον προσπαθούν να συνεννοηθούν για κάτι που εντάσσεται στον κοινά βιωμένο κόσμο, που είναι αδιαίρετος και προσεγγίζεται με ένα ολιστικό τρόπο (ό.π., 78), γεγονός που παραπέμπει και στη σημασία της άσκησης, εκμάθησης και κατανόησης της μη λεκτικής συμπεριφοράς και επικοινωνίας, ιδιαίτερα στη διδασκαλία (Βρεττός, 1994).

Αναφορικά με την παιδαγωγική σχέση στο δημοτικό σχολείο το πέρασμα από το Εγώ στο Εσύ είναι εξαιρετικά δύσκολη υπόθεση. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι ενώ ο βιωμένος κόσμος πρέπει να είναι κοινός και αδιαίρετος σε σχέση με τον εκπαιδευτικό και τον μαθητή δεν είναι ούτε

κοινός αλλά ούτε και αδιαίρετος. Πέραν αυτού, επικρατεί στο μεν εκπαιδευτικό ο κόσμος και ο νόμος της λογικής στο δε μαθητή επικρατεί ο κόσμος και ο νόμος του συναισθήματος. Το γεγονός αυτό προκαλεί οξύνσεις στις υπάρχουσες από την ίδια τη φύση της διδασκαλίας και της αγωγής αντινομικές και αντιφατικές καταστάσεις, με αποτέλεσμα ο προγραμματισμός αυτής της σχέσης μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια να είναι μακριά και από τα δύο υποκείμενα της σχέσης. Η έλλειψη ενός από κοινού βιωμένου κόσμου και ο ετεροπροσδιορισμός δημιουργεί μεγαλύτερη απόσταση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και το μαθητή προκαλώντας έτσι συναισθήματα ανασφάλειας. Μπαίνει, έτσι, το ερώτημα: Πώς μπορεί να δημιουργηθεί μια σχέση συνάντησης του μαθητή με τον εκπαιδευτικό, με τους συμμαθητές του και με το γνωστικό αντικείμενο που θα επιτρέπει τη διαμόρφωση συνθηκών ασφάλειας. Με άλλα λόγια μπαίνει το ερώτημα της αναζήτησης ενός σταθερού σημείου αναφοράς (σταθερότητα, ασφάλεια στη σχέση) και μιας προοπτικής (δυναμική και αλλαγή της σχέσης) από πλευράς της εκπαίδευσης και της πολιτείας επιχειρείται η διαμόρφωση συνθηκών ασφάλειας με τον ακριβή προγραμματισμό τόσο των περιεχομένων και των μεθόδων διδασκαλίας όσο και της θεσμικής οργάνωσης της σχολικής ζωής.

Η λογική της παιδαγωγικής σχέσης, όπου επικρατεί το ορθολογικό στοιχείο, εστιάζεται στην προϋπόθεση ύπαρξης συνθηκών ισότητας, συμφωνίας και μη αντιφατικότητας. Στηρίζεται επίσης στο διαχωρισμό των υποκειμένων της σχέσης και στην ανάδειξη του κοινού στοιχείου που θα αποτελέσει το θεμέλιο προκειμένου η σχέση αυτή να χαρακτηρίζεται από ασφάλεια, σταθερότητα και προβλεψιμότητα. Στην κατεύθυνση αυτή διαμορφώνεται μια σχέση σταθερή, κλειστή, χωρίς, όμως, έδαφος και προοπτική για ανάληψη πρωτοβουλιών και δράση. Δίνεται έμφαση στον προσδιορισμό των ρυθμιστικών δομικών στοιχείων της παιδαγωγικής σχέσης, όπως ακριβής προσδιορισμός περιεχομένων και μεθόδων διδασκαλίας που οδηγούν τα υποκείμενα της σχέσης στην εσωστρέφεια - απομόνωση, αφού δεν έχουν δυνατότητες ανάληψης από κοινού πρωτοβουλιών. Άτομα, όμως, που δεν αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες οδηγούνται στην ανασφάλεια. Επομένως σε μια διαρκώς μεταβαλλόμενη παιδαγωγική σχέση το σταθερό σημείο αναφοράς πρέπει να είναι η σταδιακή μετάβαση από την κατάσταση του «είναι» στην επιθυμητή κατάσταση, μια μετάβαση που μόνο ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές μπορούν να συγκεκριμενοποιήσουν και να οριοθετούν κάθε φορά.

Αντίθετα, στη διαλεκτική της παιδαγωγικής σχέσης, προηγείται των υποκειμένων η σχέση, η ανοιχτή διαδικασία που την χαρακτηρίζει η ανα-

σφάλεια. Μέσα από τις ανοικτές διαδικασίες ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής αναλαμβάνουν πρωτοβουλία και δράση, διαδικασίες που μπορούν να τους οδηγήσουν και προς την εσωστέφεια-απομόνωση αλλά και προς την εξωστρέφεια -αναζήτηση της επικοινωνίας. Στην ανοικτή διαδικασία επικρατεί η ανασφάλεια και το απρόβλεπτο και παρέχεται στη σχέση έδαφος και προοπτική για δράση, όπου πρωταγωνιστούν το παράδειγμα, ο διάλογος και οι εκάστοτε περιστάσεις ως ασταθείς μορφές αγωγής (Bollnow, 1983). Δίνεται, δηλαδή, έμφαση στα προσωπικά στοιχεία της παιδαγωγικής σχέσης στην ανάληψη δημιουργικών πρωτοβουλιών (εξωστρέφεια, εσωστρέφεια).

Μια τέτοια κατάσταση μπορεί να επιτευχθεί με την εισαγωγή των ανοικτών αναλυτικών προγραμμάτων, την ευελιξία στην οργάνωση της θεσμικής ζωής και την προώθηση από πλευράς εκπαιδευτικού μεθόδων και διαδικασιών που διευκολύνουν την ανάληψη πρωτοβουλιών. Η προοπτική της παιδαγωγικής σχέσης βρίσκεται όχι τόσο στην εξασφάλιση προϋποθέσεων που αφορούν στα ρυθμιστικά στοιχεία της σχέσης, όσο στην εξασφάλιση στα πρόσωπα δυνατοτήτων ανάληψης ευθύνης, γεγονός που διαμορφώνει στα υποκείμενα συναισθήματα ασφάλειας. Επομένως η προοπτική σε μια συνεχώς μεταβαλλόμενη παιδαγωγική σχέση βρίσκεται στη δυνατότητα εναλλαγής καταστάσεων και συνθηκών, όπου τα υποκείμενα αποκτούν συναισθηματική σταθερότητα και μπορούν να επικοινωνήσουν χωρίς έντονες διαταραχές. Αυτό προϋποθέτει και μια αντίστοιχη κατάρτιση του ενεργού εκπαιδευτικού, την οποία δεν διαθέτει, ενώ είναι γεγονός ότι το κλειστό αναλυτικό πρόγραμμα και το σχολικό εγχειρίδιο του παρέχουν κάποια ασφάλεια και διασφάλιση της επιτυχίας των διδακτικών όχι όμως και των μαθησιακών διαδικασιών. Ωστόσο τόσο το σταθερό σημείο, όσο και η προοπτική της παιδαγωγικής σχέσης, αναδεικνύονται μέσα από την ανταλλαγή και την εναλλαγή, μέσα από την ανοιχτή επικοινωνία, η οποία επιτρέπει την εμφάνιση στον άνθρωπο της αλλαγής και μέσα από την αλλαγή επιτρέπεται η ανάδειξη των σταθερών σημείων του ανθρώπου και της παιδαγωγικής σχέσης. Η αλλαγή, λοιπόν, επιβεβαιώνει τη σταθερότητα και η σταθερότητα την αλλαγή. Αν στην παιδαγωγική σχέση επικρατεί το λογικό και κοινωνικό αξίωμα της συμφωνίας των υποκειμένων μέσα από το διαχωρισμό και τον καταμερισμό περιοχών και αρμοδιοτήτων, τότε επειδή ο καθένας συμμετέχει ως προς ένα σημείο, για παράδειγμα, μόνο με το νου ή του επιτρέπεται μόνο να απαντάει κατά την επικοινωνία, τότε η σχέση με την εσωστρέφεια που τη διακρίνει οδηγείται σε ακραίες καταστάσεις και στην απώλεια της εσωτερικής ζωντάνιας. Η παιδαγωγική σχέση είναι επιφανειακή και η ασφάλεια του εκπαιδευτικού επιχειρείται να επιτευχθεί όχι μέσα από τη δημιου-

γική συνεργασία, αλλά μέσα από τη διαφορά, την κυριαρχία του εκπαιδευτικού στους μαθητές και την ταξινόμησή τους. Τα προκαθορισμένα πλαίσια, αποτελούν το μέτρο σύγκρισης των μαθητών και όχι οι δυνατότητες και το εκάστοτε επίπεδό τους αναφορικά με τις γνώσεις, τη συναισθηματική τους σταθερότητα και τις κοινωνικές τους δεξιότητες.

Αντίθετα, αν στην παιδαγωγική σχέση επικρατεί το διαλεκτικό και επικοινωνιακό αξίωμα, που υιοθετεί την εξουχία ενότητα χωρίς έμφαση στις διαφορές ή στα κοινά σημεία τότε οι ανοιχτές διαδικασίες επιτρέπουν την προσαρμογή των συνθηκών στις δυνατότητες των μαθητών, όποτε οι μαθητές και ιδιαίτερα ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος που θα αναζητεί το μέτρο και θα προχωρεί στη διδακτική διαδικασία με σιγουριά και ασφάλεια. Τα χαρακτηριστικά αυτά της ασφάλειας θα μεταδώσει και στους μαθητές του, γεγονός που μπορεί να τους οδηγήσει στην ουσιαστική ασφάλεια και στη σταθερότητα μέσα από τη διαμόρφωση στη διδακτική διαδικασία εναλλακτικών καταστάσεων. Η αντίφαση που παρατηρείται εντοπίζεται στην προσπάθεια της πολιτείας να διαμορφώσει για τις επιδιώξεις της σταθερές και σαφείς συνθήκες, προκαλώντας όμως στα υποκείμενα ανασφάλεια, όταν αυτά βρεθούν μπροστά σε καταστάσεις ανοιχτές που απαιτούν την ανάπτυξη πρωτοβουλιών και τη λήψη αποφάσεων.

-Σταθερότητα της παιδαγωγικής σχέσης μέσα από την εναλλαγή, προοπτική μέσα από τη σταθερότητα

Στη λογική διάσταση της σχέσης υπάρχει ασφάλεια, σταθερότητα, προβλεψιμότητα, πρόκειται για κλειστή σχέση, που προκαλεί πολλές φορές τη ρουτίνα. Σε μια κλειστή παιδαγωγική σχέση θα μπορούσε κανείς να κάνει λόγο για τις προθέσεις της πολιτείας που επιθυμεί και επιδιώκει μια αγωγή ως Ορθολογική Επικοινωνία II και ελάχιστα ως Ορθολογική Επικοινωνία I (Schaller, 1986, βλ. Κοσσυβάκη/ Μπούζος, 1995, 301 κ.ε.). Αγωγή ως Ορθολογική Επικοινωνία II σημαίνει την εισαγωγή του μαθητή στην υπάρχουσα κατάσταση, σημαίνει την εισαγωγή του μαθητή σε διαδικασίες μετάδοσης της έτοιμης γνώσης, προκειμένου αυτή να αναλυθεί και να αξιολογηθεί, σημαίνει κριτική αντιπαράθεση του μαθητή με τον υπαρκτό πολιτισμό· παραπέμπει, επομένως, το είδος αυτό της αγωγής όταν ακολουθείτε μονόπλευρα στην υιοθέτηση κλειστών αναλυτικών προγραμμάτων στον προσδιορισμό των διδακτικών και μαθησιακών διαδικασιών, χωρίς να ενσωματώνονται στα περιεχόμενα διδασκαλίας τα προσωπικά και τοπικά προβλήματα των μαθητών (λογικό- κοινωνικό αξίωμα, που επιβάλλει την ανάγκη για διαμόρφωση συνθηκών ενιαιότητας μέσα από κοινή αντιμετώπιση και προκαλεί ρουτίνα). Στη διαλεκτική σχέση, αντίθετα επικρατεί η

ανασφάλεια, η μη προβλεψιμότητα που μπορεί να προκαλέσει αλλά και να αποκλείσει τη ρουτίνα. Θα μπορούσε κανείς να κάνει λόγο για αγωγή ως Ορθολογική Επικοινωνία I και II (ό.π. 301). Αγωγή ως Ορθολογική Επικοινωνία I θεωρείται η ενεργός συμμετοχή των μαθητών σε ανοιχτές καταστάσεις και με ανοιχτές διαδικασίες επικοινωνίας, έτσι ώστε αυτοί να έχουν τη δυνατότητα να αποδώσουν οι ίδιοι κοινωνικό περιεχόμενο και αξία σε καταστάσεις, προκειμένου αυτοί να είναι παράλληλα ικανοί να αξιολογήσουν την έτοιμη γνώση(επικοινωνιακό- διαλεκτικό αξίωμα). Η ποιότητα της σχέσης επικεντρώνεται στις ανοιχτές διαδικασίες, όπως ανοιχτά αναλυτικά προγράμματα, ανοιχτό προς την κοινωνία και το μαθητή σχολείο. Με τα ανοιχτά αναλυτικά προγράμματα παρέχεται η δυνατότητα να συμπληρώνεται η θεματολογία του σχολείου πέραν της έτοιμης γνώσης και με τη μελέτη προβλημάτων, θεμάτων και περιεχομένων που θα εκφράζουν τους μαθητές και θα εκφράζονται από αυτούς. Στην περίπτωση των κλειστών αναλυτικών προγραμμάτων εκπαιδευτικοί και μαθητές βρίσκονται σε σχέση και παραμένουν εκεί, ενώ στην περίπτωση των ανοιχτών αναλυτικών προγραμμάτων διαμορφώνουν σχέση μεταξύ τους και προς τις καταστάσεις. Με τα κλειστά αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια που καταγράφουν περισσότερο ανεπίκαιρες και κλειστές καταστάσεις παρατηρείται το παράδοξο και αντιφατικό φαινόμενο οι μαθητές να εισάγονται σε μια διαδικασία αξιολόγησης μιας κατάστασης (Ορθολογική Επικοινωνία II), προτού ακόμα μάθουν οι ίδιοι να αποδίδουν σε μια κατάσταση κοινωνικό περιεχόμενο, σημασία και αξία(Ορθολογική Επικοινωνία I).

Σύμφωνα με τη λογική διάσταση για να διαμορφωθεί μια παιδαγωγική σχέση πρέπει να υπάρχει ένα σταθερό σημείο αναφοράς ένας σταθερός τόπος, που προσφέρει ασφάλεια. Σύμφωνα με τη διαλεκτική διάσταση μια παιδαγωγική σχέση για να συνεχίσει να υπάρχει πρέπει να παρέχεται σ' αυτή και μια προοπτική, μια πρόκληση, ένα άγνωστο, μια ανασφάλεια, προκειμένου να προκαλείται μια διαρκής επαγρύπνηση και αναθεώρηση, να αποφεύγεται η ρουτίνα και τα αυτονόητα. Το αντιφατικό και παράδοξο που διαπιστώνεται στο σταθερό σημείο αναφοράς και στην προοπτική της σχέσης οφείλεται στο γεγονός ότι μια διαρκής ασφάλεια οδηγεί στην ανασφάλεια και μια διαρκής ανασφάλεια τείνει στην αναζήτηση της ασφάλειας και μπορεί να μετατραπεί σε ρουτίνα (Kümmel 1977, 4), όπου η εσωστρέφεια μπορεί να οδηγή στην εξωστρέφεια και η εξωστρέφεια στην εσωστρέφεια.

Επομένως, στη λογική της παιδαγωγικής σχέσης που επικρατεί η ασφάλεια, πολλές φορές το ασφαλές, η ρουτίνα φαντάζει ως ανασφαλές μέσα στη ροή των πραγμάτων, δημιουργεί την εσωστρέφεια όχι πλέον στα πρό-

σωπα αλλά και στην ίδια τη σχέση που προκαλεί τις διαταραχές (ό.π.). Το προσωπικό στοιχείο μέσα σε συνθήκες ρουτίνας φυλακίζεται, αλλοτριώνεται και επιθυμεί την έξοδο προς το ανοιχτό, το άγνωστο. Για να ξαναβρεί, δηλαδή, κανείς τον εαυτό του, ο δρόμος της επιστροφής προς τον εαυτό του περνάει από την έξοδο προς τη μακρινή χώρα του αγνώστου Άλλου (ο. π.): ο πειρασμός να μείνει κανείς πίσω, να μείνει στην ασφάλεια της ρουτίνας, είναι μεγάλος γιατί όπως υπογραμμίζεται από τον Fr. Kümmel (ό.π.) όσο άσχημη κι αν είναι η ζωή που εγκαταλείπει κανείς δεν είναι ασφαλώς η πλιό άσχημη που μπορεί κανείς να διανοηθεί. Το ίδιο μπορεί να συμβεί και στη διαλεκτική της σχέσης. Το δέσιμο και η παραμονή στην άρνηση της ασφάλειας και στη διαρκή αναζήτηση μπορεί να αναχθεί σ' ένα σταθερό καταφύγιο και να μετατρέψει τη σχέση σε απόλυτη κατάσταση. Στο σχολείο παρόμοιες καταστάσεις διαπιστώνονται από τον εφησυχασμό των εκπαιδευτικών και την ασφάλεια που προκαλείται από την έτοιμη γνώση και τις έτοιμες διαδικασίες που προσφέρουν τα υφιστάμενα σχολικά εγχειρίδια. Παρόλα αυτά οι εκπαιδευτικοί διαμαρτύρονται για την ακαταλληλότητα των σχολικών εγχειριδίων, ενώ δεν είναι πρόθυμοι να αναλάβουν κάποιες πρωτοβουλίες και να δεχτούν κάποιες καινοτομίες, επειδή ενδεχόμενα ούτε τη διδακτική ύλη ούτε τους μαθητές τους γνωρίζουν τόσο καλά ώστε να διαμορφώσουν πραγματικές συνθήκες συνάντησης των μαθητών με τη γνώση και τα πολιτισμικά στοιχεία. Στην περίπτωση όμως που δεν φτάσουν έγκαιρα τα σχολικά εγχειρίδια προκαλείται αναταραχή και ανασφάλεια, γεγονός που αναδεικνύει τον κεντρικό ρόλο του σχολικού εγχειριδίου στη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητών με την έναρξη του σχολικού έτους. Η σχέση αυτή στηρίζεται στο σχολικό εγχειρίδιο και δεν έχει κανένα διαπροσωπικό στοιχείο, πάνω στο οποίο θα μπορούσε να διαμορφωθεί μια διδασκαλία και μια σχέση χωρίς το σχολικό εγχειρίδιο, θα παρέχονταν η δυνατότητα συζήτησης και διαπραγμάτευσης θεμάτων που να αφορούν άμεσα τη σχολική ομάδα και δεν θα υποχρεώνονταν πάντα να διαπραγματεύονται θέματα που φαίνονται στους μαθητές άσχετα. Το φαινόμενο αυτό της προσκόλλησης στο σχολικό εγχειρίδιο γίνεται πλιό εμφανές στις σχολικές εκδρομές, όπου συχνά εκπαιδευτικοί και μαθητές χωρίς το βιβλίο όχι μόνο δεν είναι σε θέση να αναλάβουν κοινές πρωτοβουλίες, αλλά ο καθένας επιχειρεί να ξεφύγει από το οπτικό πεδίο του άλλου, οι μαθητές να ξεφύγουν από τον εκπαιδευτικό για να παίζουν ελεύθερα, οι εκπαιδευτικοί να ησυχάσουν από αυτούς. Το φαινόμενο αυτό θα μπορούσε να αποτελέσει και την αφετηρία για προβληματισμό ότι το μάθημα δεν συμβαίνει μόνο μέσα στην αίθουσα, έτσι ώστε με την πραγματική εφαρμογή του θεσμού των μορφωτικών εκδρομών και των Projekt να μπορέσει ο

εκπαιδευτικός να ξεφύγει από την αίθουσα και το σχολικό εγχειρίδιο. Μόνο όταν ο εκπαιδευτικός λειτουργήσει και πέρα από τα πλαίσια της αίθουσας διδασκαλίας και του σχολικού εγχειριδίου θα λειτουργήσουν και οι δύο (εκπαιδευτικός και μαθητής) όχι δεσμευτικά αλλά χειραφετικά και απελευθερωτικά κατά τη διδακτική διαδικασία, θα επιτευχθεί, δηλαδή, η προοπτική της χειραφέτησης μέσα από τη συνειδητοποίηση της δέσμευσης που επιβάλλει το σχολικό εγχειρίδιο.

Το πρόβλημα της σταθερότητας και της προοπτικής στην παιδαγωγική σχέση είναι ένα πρόβλημα που δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί με μόνιμες και σταθερές λύσεις αλλά ούτε και με την ανυπαρξία κάποιων προϋποθέσεων. Η σταθερότητα στην παιδαγωγική σχέση διαπιστώνεται μέσα από δυνατότητες εναλλαγής και η προοπτική διαφαίνεται μέσα από τη διασφάλιση σταθερών συνθηκών και από τα ίδια τα υποκείμενα της σχέσης. Στο πλαίσιο αυτό ο εκπαιδευτικός οφείλει να ακολουθήσει μια πορεία που θα αποφεύγει την υπερβολή και την έλλειψη, μια πορεία που θα χαρακτηρίζεται από "τόση σταθερότητα στη σχέση, όση είναι απαραίτητη και τόση προοπτική (ευελιξία), όση είναι δυνατή", προκειμένου να υπάρξει μια διαλογική παιδαγωγική σχέση που θα κινείται ανάμεσα στο προβλέψιμο και στο μη προβλέψιμο, ανάμεσα στη διατήρηση και στην αλλαγή. Η αναζήτηση του μέτρου δεν είναι εύκολη υπόθεση, δεν είναι δυνατόν να την υποθέσει κανείς, αυτή πρέπει να αναζητηθεί και να διαπιστωθεί από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, σταδιακά και από τους μαθητές. Μια τέτοια αναζήτηση επιβάλλει τη δράση τόσο σε νοητικό όσο και σε συναισθηματικό επίπεδο, μια δράση που μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσα από το διάλογο και την από κοινού αναζήτηση της επιβεβαίωσης από τον απέναντι, ένα διάλογο σχετικά με το ρόλο και τη σημασία του "ανώνυμου τρίτου" στη σχέση, το ρόλο του οποίου στην περίπτωση του ελληνικού σχολείου παίζει πλέον η κοινωνία και η πολιτεία μέσα από το σχολικό εγχειρίδιο.

- Το ακατόρθωτο μιας μόνιμης κατάστασης στην παιδαγωγική σχέση: σημείο αναφοράς και προοπτική,

Σύμφωνα με όσα προηγήθηκαν θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι το σταθερό σημείο αναφοράς τόσο της διανθρώπινης σχέσης, όσο και της παιδαγωγικής βρίσκεται στο "ακατόρθωτο μιας μόνιμης κατάστασης", δηλαδή στη μεταβλητότητα που ούτως ή άλλως επέρχεται. Η προοπτική της σχέσης και επομένως και της παιδαγωγικής, έγκειται στο "ακατόρθωτο της απόλυτης άρσης της αντιφατικότητας". Συνεπώς, η προοπτική της παιδαγωγικής σχέσης εστιάζεται στα ανοιχτά αναλυτικά προγράμματα και στην ευελικτη οργάνωση της θεσμικής ζωής που θα παράσχει τη δυνατότητα στα

υποκείμενα να αναπτύξουν πρωτοβουλίες, προκειμένου αυτή η σχέση να προφυλάσσεται από καταστάσεις κυριαρχίας, ιεραρχίας και απόρριψης και παράλληλα να μετασχηματίζεται από ιεραρχική σε συμπληρωματική και συμμετρική. Το σταθερό σημείο αναφοράς εστιάζεται στην παραδοχή της αντιφατικής κατάστασης της σχέσης που προκαλεί η ύπαρξη του σχολείου, ως “μη φυσική κατάσταση” γεγονός που καλούνται οι μετέχοντες να επεξεργαστούν και να διαμορφώσουν.

Σύμφωνα με το διαλεκτικο-επικοινωνιακό αξίωμα, στην παιδαγωγική σχέση και στη διδασκαλία το σταθερό σημείο αναφοράς έγκειται στην παραδοχή “του ακατόρθωτου μιας απόλυτης άρσης της αντιφατικότητας”, ενώ η προοπτική της έγκειται στην ενεργό συμμετοχή και παρέμβαση των μετεχόντων, προκειμένου να ξεπεραστεί κάθε κατάσταση που οδηγεί στη ρουτίνα και στην απομόνωση.

Και στις δύο περιπτώσεις όμως η παιδαγωγική σχέση περνάει μέσα από την καρδιά, όπου το συναίσθημα δίνει πνοή, ελπίδα και χρώμα, συνοδεύει τις λογικές επιλογές και κατευθύνεται από τη συναισθηματική κατάσταση του καθενός. Λογική και συναίσθημα καταγράφονται στην αφύπνιση των δυνάμεων του παιδιού, στη μετατροπή των δυνάμεων σε ικανότητες και στην εξέλιξη αυτών σε διξιότητες και συνήθειες που θα τον βοηθούν στην αναζήτηση.

Αυτό που επιβάλλεται να έχει υπόψη του ο εκπαιδευτικός είναι ότι η διαμόρφωση μιας παιδαγωγικής σχέσης ουσιαστικής περνάει μέσα από τη διαμόρφωση του εμείς. Η πορεία προς το εμείς διέρχεται μέσα από τα εξής στάδια: είμαστε σε σχέση, βρισκόμαστε σε σχέση, έχουμε σχέση, αποκτούμε σχέση, διαμορφώνουμε σχέση. Αυτά προϋποθέτουν το πέρασμα από τη δυαδική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή στην παιδαγωγική σχέση της ομάδας.

Στην κατεύθυνση αυτή θα μπορούσε κανείς να διερευνήσει το θέμα στα εξής τρία επίπεδα:

1. Στη σημασία που μπορεί να έχει ο ένας ή οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί για τη διαμόρφωση του παιδιού μέσα από τη σχέση του προς τον άλλο, όταν αυτός είναι κάποιος άλλος.

2. Στη σημασία που αποκτούν οι προκαθορισμένοι στόχοι, τα κλειστά αναλυτικά προγράμματα στη διαμόρφωση της παιδαγωγικής σχέσης, όπου αυτά πέραν των θεσμών περιορίζουν το έδαφος για ανάληψη πρωτοβουλιών στη διδασκαλία και την αναγκαιότητα εδραίωσης ανοιχτών αναλυτικών προγραμμάτων. Στην περίπτωση του δημοτικού σχολείου με την παιδαγωγική σχέση επιβάλλεται να εδραιώνεται ένα περιβάλλον κατανόησης (συναισθηματική αναφορά, παράδειγμα), προκειμένου ο μαθητής να οδη-

γηθεί στη συνεννόηση (διάλογος, αποστασιοποίηση) και στη χειραφέτηση.

3. Στην αδυναμία διαμόρφωσης του εμείς, όταν στο σχολείο επικρατεί η ρουτίνα και η διδασκαλία στηρίζεται στο διαχωρισμό και στη διαφορά και όχι στη σφαιρική αντιμετώπιση του μαθητή και στην ενεργό συμμετοχή του. Στο πλαίσιο αυτό θα πρέπει να διερευνήσει κανείς κατά πόσο η πορεία που ακολουθείται στο σχολείο για την ανάπτυξη μιας σχέσης είναι μια πορεία διαλεύκανσης και κατανόησης, μια πορεία αναζήτησης κοινών σημείων και διαφορών· είναι μια πορεία άρσης των αντιφάσεων μεταξύ των υποκειμένων της σχέσης και τέλος, είναι μια προσπάθεια διαμόρφωσης συλλογικού πνεύματος μέσα από τη συνεννόηση και κατανόηση του “αδιαλεύκαντου σημείου” στη σχέση και στη διδασκαλία;

3. Η σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή στο ελληνικό δημοτικό σχολείο - Από τη συνεννόηση στην κατανόηση

Για να εδραιωθεί μια ουσιαστική και συνεχώς μεταβαλλόμενη προς την κατεύθυνση της απεξάρτησης, της συμπληρωματικότητας και της ισοτιμίας στην παιδαγωγική σχέση, επιβάλλεται να ακολουθηθεί από τους υπεύθυνους εκπαιδευτικούς μια πορεία από τη συνεννόηση και την ενημέρωση, γύρω από το πρόβλημα, στην κατανόηση του προβλήματος. Οι αντίρροπες δυνάμεις που διέπουν το διανθρώπινο και διαπροσωπικό στοιχείο στην παιδαγωγική σχέση ενισχύονται και από το αντιφατικό γεγονός που ενώ υπάρχει μια φυσική διανθρώπινη σχέση, δεν υπάρχει κανένα σχολείο από τη φύση του. Αυτή η φυσική διανθρώπινη σχέση μεταξύ ενηλίκων-ανηλίκων χάνει τη φυσικότητά της μέσα σ'ένα χώρο που δεν είναι φυσικός και δεν συνενυθρύνονται σ'αυτόν το χώρο οι άνθρωποι πάντα συνειδητά και με τη θέλησή τους. Για να πλησιάσει, επομένως, αυτή η σχέση τη φυσική διανθρώπινη σχέση επιβάλλεται να διέπεται από μια συναισθηματική και λογική διάσταση όπου ο κάθε μέτοχος να αισθάνεται ότι είναι χρήσιμος, απαραίτητος και αναγκαίος στους υπολοίπους. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσα από μια σχέση που θα επιτρέπει στον καθένα να συμμετέχει είτε από χαρά και απόλαυση, είτε από πεποίθηση, είτε και από τα δύο μαζί. Η επίτευξη αυτού του στόχου είναι δυνατή όταν το κάθε πρόσωπο αντιλαμβάνεται και βιώνει την αγάπη, το σεβασμό και την εκτίμηση από τους άλλους ιδιαίτερα από τον εκπαιδευτικό, όταν του επιτρέπεται να συμμετεχει ενεργά στη διαδικασία, όταν, δηλαδή, βιώνει την ύπαρξή του ως υποκείμενο και όχι ως αντικείμενο προς εκμετάλλευση. Τίθεται επομένως ένα διδακτικό ερώτημα: Πώς μπορεί διδακτικά να οργανωθεί η διδασκαλία προκειμένου να διαμορφωθεί το παραπάνω κλίμα συνεργασίας και εμπιστοσύνης σε εκ-

παιδευτικούς και μαθητές. Τελευταία γίνεται λόγος για τον αυτοδύναμο, στοχαστικοκριτικό, διαλογικό εκπαιδευτικό. Ο Hartmut von Hentig (1993, 250 κ.ε.) κάνει λόγο για ένα εκπαιδευτικό που θα είναι ικανός να ανταποκριθεί ελεύθερα στις απαιτήσεις του “Σωκρατικού όρκου” την ουσία του οποίου επικεντρώνει στο σεβασμό της προσωπικότητας του μαθητή, στη στήριξη για ελεύθερη ανάπτυξη και εξέλιξη, στη στήριξη για απόκτηση γνώσεων και ιδιαίτερα στη διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος που θα του προσφέρει όραμα και προοπτική, μέσα από μια προσπάθεια διαλεύκανσης, κατανόησης και αποδυνάμωσης των όποιων σκοτεινών σημείων και προθέσεων. Παράλληλα, διαμορφώνεται μια συλλογική απαίτηση για μια ριζική αναθεώρηση του σχολείου(ό.π.), το οποίο θα θέτει σε πρώτη προτεραιότητα τη ζωή (Flitner, 1987), θα διασφαλίζει την αυτονομία στην παιδαγωγική σχέση(Γκότοβος,1990,208 κ.ε). Θίγεται επίσης το πρόβλημα της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητών και το πρόβλημα των ανοιχτών αναλυτικών προγραμμάτων, όπως και το άνοιγμα του σχολείου προς το παιδί και την κοινωνία (Reinhardt, 1992), προκειμένου να παρέχεται στο σχολείο και μια προοπτική αναθεωρητικής επιστροφής στη βασική του αποστολή που δεν είναι δυνατόν να αναζητάται μόνο έξω από τους μαθητές.

Σημαντικό ρόλο στην προσπάθεια αυτή μπορεί να παίξει εκτός των ανοιχτών διαδικασιών και η εδραίωση εναλλακτικών μορφών εργασίας, όπως της εργασίας στο σχολείο με ομάδες. Στο σημείο αυτό η ομάδα μπορεί να λειτουργήσει ως παράγοντας διαλεύκανσης και κατανόησης στο πρόβλημα που προκαλεί ο “άνωνυμος τρίτος”, και στην προκειμένη περίπτωση, εκείνοι που προκατασκευάζουν την έτοιμη γνώση και αποτελούν τελικά τον ενοχλητικό παράγοντα, την αιτία της αδυναμίας διαλεύκανσης και κατανόησης των επιβαλλόμενων ρόλων στην παιδαγωγική επικοινωνία και παιδαγωγική σχέση στο σχολείο.

Οι αρχές που διέπουν την παιδαγωγική σχέση στο ελληνικό σχολείο και επηρεάζουν την ποιότητα της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης είναι η κυριαρχία, η επίδοση και η ιεραρχία (Γκότοβος, 1994, 109 κ.ε.). Από την άλλη στην ελληνική εκπαίδευση γίνεται λόγος για “σχεσιακό κενό” (Κοσμόπουλος,1995). Και οι δύο παρατηρήσεις αναδεικνύουν την κυριαρχία του λογικού-κοινωνικού αξιώματος στην σχολική εκπαίδευση και καταγράφουν πλέον ένα βασικό πρόβλημα που δεν είναι πρόβλημα κυριαρχίας στη σχέση, αλλά το πρόβλημα μιας κυριαρχικής σχέσης που συνθλίβει ιεραρχικά την εκπαίδευση, αφαιρώντας δυνατότητες πρωτοβουλίας και έκφρασης των μετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στην περίπτωση του δημοτικού σχολείου η παιδαγωγική σχέση προσδιορίζεται σε σημαντικό βαθμό όχι τόσο από την αρχή της επίδοσης όσο από τις αρχές της κυ-

ριαρχίας, της ιεραρχίας και της συναισθηματικής ανασφάλειας, αφού η συναισθηματική αναφορά και σταθερότητα ισχυροποιείται μέσα από την εναλλαγή, την ανάληψη πρωτοβουλιών και την έξοδο του εκπαιδευτικού και των μαθητών από την αίθουσα διδασκαλίας και το σχολικό εγχειρίδιο. φαινόμενο που δεν παρατηρείται συχνά. Το ιδιαίτερο δομικό στοιχείο της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης είναι η εξουσία του εκπαιδευτικού, που τον ωθεί σε μονοσήμαντες αποφάσεις και δεν του παρέχουν τη δυνατότητα να ερμηνεύσει τη σχέση του από την πλευρά των μαθητών. Η σχέση εκπαιδευτικού- μαθητή, όπως αυτή καταγράφεται στη δομή των σχολικών εγχειριδίων του δημοτικού σχολείου, είναι μια σχέση κλειστή και προδιαγραμμένη. Εμφανίζει, δηλαδή, η σχέση αυτή μια σταθερότητα παράλογη, αφού η δυνατότητα ευελιξίας και απόφασης στα σχολικά δρώμενα είναι από ελάχιστη έως ανύπαρκτη, ενώ θεωρητικά ο σκοπός του αναλυτικού προγράμματος επιβάλλεται να επιτευχτεί μέσα σε ατμόσφαιρα ελευθερίας και προβληματισμού (Ορθολογική Επικοινωνία Ι) και επικεντρώνεται σε τρία βασικά σημεία, τα εξής:

- Στη βαθμιαία οικείωση του μαθητή με τις ηθικές, θρησκευτικές, εθνικές, κοινωνικοοικονομικές, πολιτικές, αισθητικές κτλ. αξίες. Εδώ τονίζεται ιδιαίτερα η ελεύθερη αποδοχή και χρήση τους ως κριτηρίων και κανόνων της δικής τους δραστηριότητας και συμπεριφοράς. Στο σχολείο όμως δεν γίνεται οικείωση αλλά καταφατική εισαγωγή σ'αυτές(βλ. αγωγή, ως Ορθολογική Επικοινωνία ΙΙ).

- Στη βαθμιαία εισαγωγή του μαθητή στη γνωστική σφαίρα. Εδώ τονίζεται ιδιαίτερα η καλλιέργεια της επιθυμίας για αυτενεργό απόκτηση γνώσεων, έρευνα, κριτική σκέψη και δημιουργική πνευματική δραστηριότητα. Στην πραγματικότητα παρέχεται έτοιμη γνώση με διαδικασίες τεχνικές και απομνημόνευσης.

- Στη βαθμιαία κοινωνικοποίηση του μαθητή. Στο επίπεδο αυτό τονίζεται ιδιαίτερα η απόκτηση γνώσεων, έξεων και στάσεων που θα συμβάλουν στην εξέλιξη του μαθητή ως πολίτη με ελεύθερο φρόνημα και συναίσθηση ευθύνης και σεβασμού προς τους δημοκρατικούς θεσμούς της πολιτείας. Εκείνο όμως που ο μαθητής ουσιαστικά βιώνει είναι η υπακοή και υποταγή στο πρόγραμμα και στον εκπαιδευτικό, ενώ η κοινωνικοποίηση πρέπει να βιωθεί σε πραγματικές καταστάσεις και όχι με παραδείγματα παρωχημένων και εξιδανικευμένων εποχών που πιθανόν να μη υπήρξαν ποτέ.

Η πράξη και η πρακτική εφαρμογή αυτών των θεωρητικών επιδιώξεων του αναλυτικού προγράμματος στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αναδεικνύει μια σχέση που δεν επιτρέπει την απρόσκοπτη πραγμάτωσή τους

αφού απουσιάζει η δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών και ευθυνών. Αυτή η σχέση δεν διαφυλάττει τη σταθερότητα αλλά οδηγεί στο μαρασμό, στην εσωστρέφεια και στην απουσία δυνατότητας συγκέντρωσης του ενδιαφέροντος της σχολικής ομάδας σε συγκεκριμένα και υπαρκτά προβλήματα. Ο μαθητής ανακαλύπτει κρυφά και από μόνος του τις αλλαγές στον εαυτό του, και στην περίπτωση που αυτές δεν ανταποκρίνονται στο εξιδανικευμένο πρότυπο του μαθητή, πρέπει να μην εκδηλωθούν, με αποτέλεσμα να προκαλούν πάντα εσωτερικές συγκρούσεις στον ίδιο το μαθητή που βρίσκεται ταυτόχρονα σε μια κατάσταση ανειλικρίνειας και απέναντι στον άλλο και απέναντι στον εαυτό του. Η προοπτική και το σταθερό σημείο αναφοράς της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή βρίσκονται στην έτοιμη διδακτική διαδικασία, στο σχολικό εγχειρίδιο, το οποίο ούτε σταθερότητα προσφέρει αφού δεν επιτρέπει την αλλαγή, ούτε προοπτική προσφέρει αφού δεν επιτρέπει την έξοδο από αυτό και επομένως ούτε τη δυνατότητα επιστροφής. Το επικοινωνιακό-διαλεκτικό στοιχείο της παιδαγωγικής σχέσης στο ελληνικό δημοτικό σχολείο χάνεται μέσα στο στείρο προγραμματισμό, γεγονός που οδηγεί τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους μαθητές σε μια στάση αναμονής και ανοχής, ώσπου να περάσει αυτός ο χρόνος της αναγκαστικής τους συνύπαρξης. Η συνύπαρξη αυτή συνοδεύεται συνήθως από αναμνήσεις, όχι συνύπαρξης, κοινής πορείας και αναζήτησης ή αλληλοστήριξης αλλά από στοιχεία και καταστάσεις υπεκφυγών και δρομολογίων αποφυγής του μαθητή από το οπτικό πεδίο του εκπαιδευτικού, προκειμένου ο μαθητής να διασωθεί από την εξέταση, τις δύσκολες, ανούσιες και πολλές φορές ακατανόητες και πρόχειρες ερωτήσεις του σχολικού εγχειρίδιου που αναγκάζεται να υποβάλλει ο εκπαιδευτικός στους μαθητές του. Επικρατεί πολλές φορές μια σχέση αλληλεξάντλησης και όχι απαραίτητα συνάντησης και συμπληρωματικότητας. Η μονομερής επικράτηση στο ελληνικό δημοτικό σχολείο ενός παράλογου λογικού- κοινωνικού αξιώματος, που εκφράζεται με ένα στείρο προγραμματισμό, οδηγεί την παιδαγωγική πράξη και σχέση σε παραλογισμούς. Έτσι, αν ήθελε κανείς να αναζητήσει το σταθερό σημείο αναφοράς της παιδαγωγικής σχέσης στο ελληνικό δημοτικό σχολείο, αυτό θα το εντοπίσει στην προσπάθεια αποκλεισμού του επικοινωνιακού και συναισθηματικού στοιχείου, αφού στο σχολείο δε μιλάνε (Φραγκουδάκη, 1996,29), σιωπούν ή φωνάζουν- κραυγάζουν με τον εσωτερικό μονολογικό τους διάλογο. Η προοπτική της παιδαγωγικής σχέσης εντοπίζεται στο εντελώς αντίθετο στοιχείο από εκείνο που θα έπρεπε, εντοπίζεται, δηλαδή, στην προσπάθεια μιας εκ προΐμιου άρσης των αντιφάσεων που προκαλεί πάντα διαταραχές και από προσπάθειες μεταρρύθμισης χωρίς αποτέλεσμα, επειδή αυτές οι προσπάθειες διέπονται

από την ίδια λογική της εκ των προτέρων άρσης και της κατάργησης των αντιφάσεων. Το πνεύμα αυτό διαφαίνεται στη δομή και στο περιεχόμενο τόσο των αναλυτικών προγραμμάτων όσο και ιδιαίτερα των σχολικών εγχειριδίων τα οποία αποτελούν και το σημείο αναφοράς και την προοπτική της παιδαγωγικής σχέσης. Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές από διαφορετική θέση και για τον ίδιο λόγο μετατρέπονται σε καταναλωτές και καταναλωτικά προϊόντα ενός παιδαγωγικού ενεργήματος, που λόγω του προσδιορισμένου χαρακτήρα του, μετατρέπεται και παίζει το ρόλο ενός πολιτικού ενεργήματος με αποτέλεσμα ο καταναλωτής εκπαιδευτικός να αναπτύσσει μια διδακτική και όχι παιδαγωγική σχέση προς τους μαθητές μέσα από την υποχρέωση να διδάξει το έτοιμο πολιτικό ενέργημα.

— και αντίστοιχα ο καταναλωτής μαθητής να αναπτύσσει μια σχέση υποταγής προς τον καταναλωτή εκπαιδευτικό μέσα από την αναγκαστική σχέση εκμάθησης του έτοιμου πολιτικού ενεργήματος.

Συνεπώς θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι η σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή στο σύγχρονο δημοτικό σχολείο δεν διέπεται από αντίφαση, είναι η ίδια μια αντίφαση, αυτονομημένη και κινούμενη πραγματικά μέσα σ' ένα "σχεσιακό κενό", σε μια "εκπαιδευτική ανομία" και απροσδιοριστία. Κι αυτό γιατί κάθε ακριβής και απόλυτος προσδιορισμός οδηγεί τα υποκείμενα σε μια κατάσταση απροσδιοριστίας. Αν οι εκπαιδευτικοί δεχτούν το σχολικό εγχειρίδιο ως σταθερό σημείο αναφοράς και προοπτική της παιδαγωγικής σχέσης, τότε αυτό που τους απομένει είναι να εργαστούν με αυτά και έξω από αυτά.

Υπάρχουν, δηλαδή, μεγαλύτερες πιθανότητες με τη σταδιακή ανάπτυξη πρωτοβουλιών και μέσα από το διάλογο η παιδαγωγική σχέση να πάρει μορφωτικό χαρακτήρα (Postic 1995) να μετατρέψει το άσχετο, το σχεσιακό κενό (Κοσμόπουλος, 1995) σε πολυδύναμη σχέση, να μετριάσει τα παράδοξα και τα παράλογα που συμβαίνουν στη λογική του υπαρκτού σχολείου (Γκοτοβος, 1990). Η εισαγωγή στο δημοτικό σχολείο ενός διαλόγου που δεν θα περιορίζεται στη μετάδοση της γνώσης, αλλά θα οδηγεί τα υποκείμενα της σχέσης σε μια συνάντηση, είναι απαραίτητη τη στιγμή που ο μαθητής έχει ακόμα τη διάθεση και την ανάγκη να ρωτήσει και να προβληματιστεί, εκείνη τη στιγμή που δεν είναι από μόνος του ικανός να αναζητήσει τη γνώση, να αμφισβητήσει στα φανερά τον εκπαιδευτικό, να απαιτήσει την επιβεβαίωση, την επικοινωνία και να διεκδικήσει τη συμπληρωματικότητα ή ακόμα και την ισοτιμία στη σχέση. Τα σημεία αυτά ενισχύουν την κυριαρχία του εκπαιδευτικού στη σχέση και δεν διευκολύνουν στην εξομάλυνση. Η αναδιαμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος με περισσότερες ανοιχτές διαδικασίες και δυνατότητες και η κατάρτιση του

εκπαιδευτικού στην κατεύθυνση που οραματίζεται ο H.v. Hentig θα οδηγήσει σε ένα ανοιχτό διάλογο στη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή που θα αποκαλύπτει τις αντινομίες, θα μειώνει την ύπαρξη αντιφατικών καταστάσεων και θα διαμορφώνει ένα περιβάλλον παραγωγικής και δημιουργικής μάθησης.

Αντί επιλόγου

Συνοπτικά θα μπορούσε κανείς, ακολουθώντας την αντίστροφη κατεύθυνση και πορεία, να υπογραμμίσει τα παρακάτω σημεία:

Ο τόπος, το σημείο αναφοράς και η προοπτική της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή είναι κατεξοχήν η διδασκαλία, το “μάθημα”, η παιδαγωγική και διδακτική του διάσταση. Η δυναμική αυτής της σχέσης εντοπίζεται, κυρίως, στη δυνατότητα και συγχρόνως στην ανάγκη θεματοποίησής της, έτσι ώστε να είναι δυνατή η εξερεύνηση και η διερεύνησή της, προκειμένου να ανακαλύψουν εκπαιδευτικοί και μαθητές από κοινού “χώρους”, “αδιαλεύκαντα σημεία” και καταστάσεις που θα οδηγήσουν σε ουσιαστικό διάλογο και αντιπαράθεση. Αυτό το είδος της αντιπαράθεσης, επειδή δεν θα επηρεάζεται από προκαταλήψεις, μπορεί να στηρίζεται τόσο στη διαφορά - διαφωνία, όσο και στην ισότητα - συμφωνία ή την ταύτιση.

Εκείνο που κατά την άποψή μας αποκτά πραγματικά σημαντική αξία είναι, ότι η κοινότητα των μαθητών έχει τη δυνατότητα να γνωρίσει τον κόσμο μέσα από τα δικά της μάτια, καθώς επίσης και μέσα από τη στήριξη και συμπόρευση του εκπαιδευτικού με αυτούς. Η ελευθερία κινήσεων και η υπεύθυνη θέση που αναγνωρίζει και παρέχει σε μαθητές και εκπαιδευτικούς μια ανοιχτή σχέση, μια σχέση που θέτει πλαίσια χωρίς περιχαρακώματα, τους επιτρέπει να τολμήσουν ένα ταξίδι έξω από τα αόρατα χαρακώματα, με στόχο να αναγνωρίζουν αυτά τα πλαίσια επιστρέφοντας, να τα διευρύνουν και να θέτουν νέους στόχους.

Σ’ αυτά τα ελαστικά πλαίσια η περίπτωση της παράβασης είναι πολύ πιθανή, γεγονός που θα αποτελέσει το σημείο αντιπαράθεσης, προκειμένου να παρέχεται η δυνατότητα στη σχέση να βγαίνει από τη ρουτίνα και να αποφεύγει τον επικοινωνιακό μαρασμό. Το αίτημα για αναζήτηση ενός χώρου, μιας κατεύθυνσης που θα επιτρέπει τη διαφωνία και την συμφωνία, που δεν θα είναι μονόδρομος, είναι ένα αίτημα για μια νέα παιδαγωγική σχέση. Μια παιδαγωγική σχέση που θα διαμορφώνει ένα ανθρώπινο - χωρίς εξιδανικεύσεις, χωρίς εκφοβισμούς - ένα ζωντανό σχολείο που θα λαμβάνει υπόψη μαθητές και εκπαιδευτικούς ως πρόσωπα με όνειρα και προσωπικά προβλήματα και όχι μόνο ως άτομα που εκφράζουν συγκεκριμένους ρόλους και λειτουργίες.

Το σημερινό σχολείο αναγκασμένο να τροφοδοτεί την κοινωνία, δέσμιον των πολιτικών και οικονομικών σκοπιμοτήτων, διαμορφώνει άτομα, έτοιμα να διατηρήσουν και να προωθήσουν τον υπάρχοντα κοινωνικόοικονομικό σχηματισμό, αλλά και να τον πυροδοτήσουν αφού δεν βρίσκουν πλέον νόημα και συμπαράσταση σ' αυτόν.

Οι μηχανισμοί των θεσμών, οι οποίοι προσδιορίζουν και επιβάλλουν και τους μηχανισμούς της εξειδικευμένης παιδαγωγικής σχέσης, αποτελούν συνήθως το αόρατο τείχος που εμποδίζει το πλησίασμα μαθητών και εκπαιδευτικών και την αντιπαράθεσή τους με το αόρατο τείχος των εκπαιδευτικών επιδιώξεων αλλά και των πολιτικών σκοπιμοτήτων.

Η ανοιχτή σχέση, η ανοιχτή διδασκαλία, η ευελιξία στις μεθόδους, τα ανοιχτά αναλυτικά προγράμματα, το ανοιχτό σχολείο, έχουμε την εντύπωση, ότι θα επιτρέψουν στη σχολική κοινότητα να ταξιδέψει ο καθένας στην άγνωστη χώρα του Άλλου ή των άλλων για να γνωρίσει έτσι ο καθένας καλύτερα και τον εαυτό του και τον άλλον και τη "μεταξύ" τους σχέση. Μια σχέση που θα επιτρέψει το διάλογο της λογικής με το συναίσθημα και το συναίσθημα με τη λογική, μέσα σε μια ενότητα με διαφορές και συμφωνίες, μέσα σε μια ενότητα έκφρασης με τον αναλογικό και τον ψηφιακό τρόπο μετάδοσης μηνυμάτων, μέσα σ' ένα φάσμα, τέλος, παιδαγωγικών αντινομιών που θα βοηθούν τον καθένα να αποφύγει την υπερβολή και τη μονομέρεια και να πλησιάζει το μέτρο που δεν είναι ούτε το ίδιο για όλους αλλά ούτε και διαφορετικό. Εκείνο που επιβάλλεται να γίνει αποδεκτό είναι ότι το διαπροσωπικό στοιχείο στη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή δεν μπορεί ούτε να καταργηθεί ούτε να τυποποιηθεί, παρά μόνο να εξομαλυνθεί μέσα από διαδικασίες κατανόησης και συνεννόησης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Abercrobie, N. κ.ά. (1991): Λεξικό Κοινωνιολογίας, επιμ. Τερλεξή, Π., Πατάκη. Αθήνα, μετφ. Αρ. Κάντας, Σπ. Κάντας.
- Adorno, Th. (1966) : Negative Dialektik. In: Ritter, J. / Gründer, K. (1992): Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. 8, Schwabe, Basel, s. 604.
- Βασιλείου, Θ./ Σταματάκης, Ν. (1992): Λεξικό Επιστημών του Ανθρώπου, Gutenberg, Αθήνα.
- Βιόλα, Φ. (1993): Η κοινωνία της αφαίρεσης, Στάχυ, Αθήνα.μετφ. Μ. Βασιλείου/ Α. Κόκαλη
- Bollnow, O. F. (1986): Φιλοσοφική Παιδαγωγική, Γρηγόρη, Αθήνα. μετφ. Μαρίας και Κώστα Βαϊνά.
- Bollnow,O.F.1983 : Anthropologische Pädagogik, Haupt, Bern / Stuttgart.
- Βρεττός, Ι. (1994): Μη λεκτική συμπεριφορά και επικοινωνία στη σχολική τάξη: Άσκηση με μικροδιδασκαλία, εκδόσεις art of text, Θεσσαλονίκη
- Brezinka, W. (1988) : Erziehung, Kunst des Möglichen, Konstanz.
- Brezinka, W. (1989) : Aufklärung über Erziehungstheorien, München / Basel.
- Brunner, E. J. / Raussenbach, Th. /Steinilber, H.(1978) : Gestörte Kommunikation in der Schule, Juventa, München.
- Buber, M.(1973) : Ich und Du, in: Das Dialogische Prinzip, Lampert Schneider, Heidelberg.
- Buber, M.(1991) : Στο: Αποστολόπουλος, Χ. : Ο Martin Buber και το πρόβλημα του Ανθρώπου,, Gutenberg.Αθήνα.
- Γκίκας, Σ.(1991) : Φιλοσοφικό Λεξικό, Φελέκη, Αθήνα.
- Γκότοβος, Α.(1990) : Η λογική του υπαρκτού σχολείου, Gutenberg, Αθήνα.
- Γκότοβος, Α.(1994) : Παιδαγωγική αλληλεπίδραση.Gutenberg, Αθήνα.
- Cohn, R.(1981) : Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion, Stuttgart.
- Cube, F. v. (1982) : Kybernetische Grundlagen des Lehrens und Lernens, Stuttgart, Dresden.
- Ferry, G. (1995) : Το Συγκινησιακό ή το Ορθολογικό : Στο : Postic, M. : Η Μορφωτική Σχέση, Gutenberg, Αθήνα, μετφ. Δ. Χ. Τουλούπη.
- Flitner, A. (1987) : Für das Leben- Oder für die Schule? Belzverlag, Weinheim / Basel.

- Fuchs, W/ u.a. (1988): Lexikon zur Soziologie, Westdeutscher Verlag, Darmstadt
- Gordon, T. (1981): Lehrer-Schüler-Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule löst, Rohwohlt, Reinbek bei Hamburg.
- Habermas, J. (1990) : Ο Επικοινωνιακός λόγος: μια άλλη δυνατότητα εξόδου από τη φιλοσοφία του υποκειμένου: Στο : Βέλτσος, Γ. Η Διαμάχη, Κείμενα για τη Νεοτερικότητα, Πλεθρον, Αθήνα.
- Habermas, J. (1988): Theorie des kommunikativen Handelns (Bd I,II), Suhrkamp, Frankfurt/M
- Hentig, H. v. (1993) : Die Schule neu denken. Hanser, München/ Wien.
- Hermanns, A. (1995) : Erziehungswissenschaft, Ernst Klettverlag, Stuttgart.
- Junker, H. (1976) : Konfliktberatung in der Schule. Klett, Stuttgart.
- Καζαμιάς, Α. (1995): Ο αυτοδύναμος δάσκαλος “Ένα αιρετικό νεωτερικό πρόταγμα”. (εισήγηση) Στο: Δ.Ο.Ε-Π.Ο.Ε.Δ.” Ο δάσκαλος του Δημοτικού Σχολείου” 8ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο 1994, Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου, Αθήνα, σσ.38-45
- Κοσμπόπουλος, Α. (1995) : “Το Σχεσιοδυναμικό Μοντέλο Διδακτικής Εργασίας”. Στο: Ματσαγγούρας, Η. : Η Εξέλιξη της Διδακτικής, Gutenberg, Αθήνα. σ.σ. 195-229.
- Κοσσυβάκη, Φ. / Μπρούζος, Α. (1995) : Βασικές θέσεις και αντιλήψεις της Κριτικής Επικοινωνιακής Διδακτικής: Στο: Ματσαγγούρας, Η. : Η Εξέλιξη της Διδακτικής, Gutenberg, Αθήνα, σ.σ. 277 - 324.
- Krüger, R. (1991) : Das Lehrer - Schüler- Verhältnis: In: Roth, L.: Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis, Ehrenwirthverlag, München.
- Kümmel, Fr. (1977) : Zur Struktur der zwischenmenschlichen Beziehung, Anthropologische Aspekte einer Beziehungsdialektik. (Vorlesung in Japan, unveröffentlichtes Typuskript, Πανεπιστημιακές παραδόσεις).
- Laing, R.D. (1973): Das Selbst und die Anderen, Kiepenhauer & Witsch, Köln
- Leisegang, D. (1969) : Die drei Potenzen der Relationen. In: Ritter, J./ Gründer, K. (1992): Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. 8, Schwabe, Basel, s. 604,.
- Lenzen, D. / Mollenhauer, Kl. (1983) : Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 1, Klett-Cotta Verlag, Stuttgart.
- Ματσαγγούρας, Η. (1994) : Στρατηγικές Διδασκαλίας, Συμμετρία, Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Η. (1995) : “Στοχαστικοκριτικός δάσκαλος”. Στο: Καζαμιάς, Α. / Κασσωτάκης, Μ. (επιμ.) . Ελληνική Εκπαίδευση, Σείριος, Αθήνα, σ.σ.456-476.
- Μπρούζος, Α. / Κοσσυβάκη, Φ. (1995) : Η Ανοιχτή Διδασκαλία ως μια Δυνατότητα της Κριτικής Επικοινωνιακής Διδακτικής. Στο: Ματσαγγούρας, Η.: Η Εξέλιξη της Διδακτικής, Gutenberg, Αθήνα, σ.σ. 325 - 357.

- Nohl, H.(1948): Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, Frankfurt/M,
- Prieto, L(1986). Μηνύματα και σήματα,εκδόσεις Νεφέλη, Αθήνα, μετφρ.Δ. Μοσχόπουλος.
- Postic, M.(1995) : Η Μορφωτική Σχέση, Gutenberg, Αθήνα, μετφρ. Δ. Χ. Τουλούπη.
- Ritter, G./ Gründer, K. (1992): Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd.,8, Schwabe, Basel, s. 604.
- Reinhardt, Kl. (1992) : Öffnung der Schule, Belzverlag, Weinheim / Basel.
- Ritter, J. Gründer, K. (1992) : Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. 8, Schwabeverlag, Basel.
- Schaller, Kl.(1986) : Die Kritisich- Kommunikative Pädagogik. In. Gudjons, H.etal.: Erziehungswissenschaftliche Theorien, Hamburg, Bergmann+ Helbig, σσ 15-23.
- Spranger, E.(1962): Das Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen in der Erziehung, Heidelberg
- Φραγκουδάκη, Α. (1996): Στο σχολείο δε μιλάνε, εφημερίδα “Τα Νέα” 17.08.1996, σ.σ.11
- Watzlawick, P./ u.a. (1985) : Menschliche Kommunikation, Hans Huberverlag, Bern/ Stuttgart/ Toronto.
- Watzlawick, P. (1977):Die Möglichkeit dew Andersseins. Zur Tecnik der therapeutischen Kommunikation, Hans Huber, Bern. Stuttgart, Wien
- Winkel, R.(1983) : Der gestörte Unterricht, Kamp, Bochum.
- Winkel, R.(1994) : Antinomische Pädagogik und Kommunikative Didaktik, Schwann, Düsseldorf.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ.(χ.χ.): Αναλυτικά Προγράμματα Μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου, Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων, Αθήνα
- Ξωχέλλη, Π.(1991) : Παιδαγωγική του Σχολείου, Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.