Ετήσιο Πρόγραμμα Παιδαγωγικής Κατάρτισης (ΕΠΠΑΙΚ)
Πρόγραμμα Ειδίκευσης στη Συμβουλευτική & τον Προσανατολισμό (ΠΕΣΥΠ)
ΑΣΠΑΙΤΕ Ανωτατη Σχολη ΠΑΙδαγωγικης και Τεχνολογικης Εκπαιδευσης

Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης
Πρόγραμμα Ειδίκευσης στη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό

Διπλωματική εργασία:
Από τη σχέση δασκάλου-μαθητή στη σχέση συμβούλου- συμβουλευόμενου.

Σπουδαστής: Ορφανός Προκόπιος

Επιβλέπων Καθηγητής: Ανδρέας Οικονόμου

Θεσσαλονίκη 2017

Θα ήθελα να αφιερώσω και αυτήν την εργασία,
στη μνήμη του δασκάλου και φίλου Θανάση Τζαβάρα.
Έναν χρόνο μετά τον θάνατό του.

Περιεχόμενα

Εισαγωγή **7**

1ο κεφάλαιο. Ο δάσκαλος, ο μαθητής και η γνώση στον Πλάτωνα. **9**

1.1 Η ιστορία. **9**

1.2 Η μέθοδος του δασκάλου. **10**

1.3 Η σχέση μαθητή-δασκάλου. **11**

1.4 Η φυσική παρουσία και το κείμενο. **11**

1.5 Μια κριτική ματιά. **13**

2ο κεφάλαιο. Τα μαθήματα του *αδαούς δασκάλου.* **15**

2.1 Η ιστορία. **15**

2.2 Η μέθοδος του δασκάλου. **16**

2.3 Η σχέση δασκάλου-μαθητή. **18**

2.4 Ο γραπτός λόγος και η προφορική διδασκαλία. **20**

2.5 Μία κριτική ματιά στις προσεγγίσεις του Πλάτωνα και των Jacotot και Rancière. **22**

3ο κεφάλαιο. Από την εκπαίδευση στη συμβουλευτική. **25**

3.1 Η ιστορία. **25**

3.2 Ο ρόλος του συμβούλου. **28**

3.3 Η σχέση συμβούλου-συμβουλευόμενου. **30**

3.4 Ο γραπτός λόγος. **33**

3.5 Κοινωνικοπολιτικά ζητήματα και η κριτική ψυχολογία. **34**

Επίλογος **37**

Βιβλιογραφικές αναφορές **39**

Γ΄

Μέμνησο λουτρῶν οἷς ἐνοσφίσθης

Ξύπνησα μὲ τὸ μαρμάρινο τοῦτο κεφάλι στὰ χέρια
ποὺ μοῦ ἐξαντλεῖ τοὺς ἀγκῶνες καὶ δὲν ξέρω ποῦ νὰ
τ᾽ ἀκουμπήσω.
Ἔπεφτε τὸ ὄνειρο καθὼς ἔβγαινα ἀπὸ τὸ ὄνειρο
ἔτσι ἐνώθηκε ἡ ζωή μας καὶ θὰ εἶναι πολὺ δύσκολο νὰ ξαναχωρίσει.

Κοιτάζω τὰ μάτια. Μήτε ἀνοιχτὰ μήτε κλειστὰ
μιλῶ στὸ στόμα ποὺ ὅλο γυρεύει νὰ μιλήσει
κρατῶ τὰ μάγουλα ποὺ ξεπέρασαν τὸ δέρμα.

Δὲν ἔχω ἄλλη δύναμη
τὰ χέρια μου χάνουνται καὶ μὲ πλησιάζουν
ἀκρωτηριασμένα.

(Γιῶργος Σεφέρης - «Μυθιστόρημα»)

Εισαγωγή

Στην παρούσα επιστημονική εργασία προσεγγίζονται θέματα που αφορούν τις γνωστικές πειθαρχίες της εκπαίδευσης και της συμβουλευτικής. Ειδικότερα προσεγγίζονται θέματα που αφορούν τη συμβουλευτική και την εκπαιδευτική σχέση.

Διαβάζοντας κανείς φιλοσοφικά έργα του Πλάτωνα, βρίσκεται πολλές φορές αντιμέτωπος με παιδαγωγικές προτάσεις, με συγκροτημένες σκέψεις και επιχειρήματα που καθοδηγούν μέσα από τον διάλογο. Ιδιαίτερη αναφορά στην αγωγή της ψυχής, γίνεται στον πλατωνικό διάλογο *Φαίδρος*.

Αυτό το εξαιρετικά επιδραστικό και αμφιλεγόμενο βιβλίο θα αφήσει τα σημάδια του σε μεταγενέστερες προσεγγίσεις, ιδιαίτερα για την εκπαίδευση. Ενδιαφέρον αποκτά για την ανάπτυξη του βιβλίου του Jacques Rancière, *Ο αδαής δάσκαλος*. Εκεί προσεγγίζεται μια διαφορετική σχέση ανάμεσα στον δάσκαλο, τον μαθητή και τη γνώση.

Έχοντας αυτές τις σχέσεις γνώσης και υποστήριξης κατά νου, ίσως είναι χρήσιμο να δούμε τη συμβουλευτική και θεραπευτική σχέση, τον ρόλο του συμβούλου και τις μεθόδους που χρησιμοποιεί. Επίσης, ενδιαφέρον έχει η χρήση του γραπτού λόγου στον οποίο γίνεται αναφορά τόσο στον *Φαίδρο*, όσο *και στον Αδαή δάσκαλο*. Η γραφή μπορεί να έχει συμβουλευτική χρησιμότητα.

Τέλος, ζωτικό σημείο αναφοράς στην παρούσα εργασία, γίνεται το κοινωνικό και πολιτικό πεδίο. Πρόκειται για σημεία που αφορούν την προσέγγιση του Πλάτωνα και την προσέγγιση που παρουσιάζεται από τον Rancière. Επιπλέον, η κοινωνία είναι θέμα που εμμέσως θίγουν ή παραβλέπουν, θεωρίες που προέρχονται από την ψυχολογία και τη συμβουλευτική. Παρ' όλα αυτά, η κοινωνία και η πολιτική δημιουργούν δυναμικές με τις οποίες έρχονται αντιμέτωπες αυτές οι θεωρίες.

Ευθύς αμέσως θα γίνει λόγος για τον *Φαίδρο*. Στη συνέχεια θα γίνει αναφορά στον *Αδαή δάσκαλο* και την *καθολική διδασκαλία*. Στο τρίτο και τελευταίο κεφάλαιο θα προσεγγιστούν ζητήματα συμβουλευτικής με κύριες αναφορές στην Ψυχανάλυση και την Ανθρωπιστική ψυχολογία.

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να αναδειχθούν συνάφειες και ιδιαιτερότητες ανάμεσα στις τέσσερις προσεγγίσεις, λαμβάνοντας υπόψη ότι η κίνηση ανάμεσα σε δύο διαφορετικούς χώρους όπως είναι η εκπαίδευση και η συμβουλευτική, ενέχει κινδύνους.

1ο κεφάλαιο

Ο δάσκαλος, ο μαθητής και η γνώση στον Πλάτωνα

Η σχέση μαθητή-δασκάλου είναι πολύ σημαντική για την επιτυχία της διδασκαλίας, η οποία κρίνεται από τα αποτελέσματα της διαδικασίας μάθησης. Αναφέρεται μάλιστα στους κύριους παράγοντες της διδασκαλίας (Μαυρόπουλος, 2006: 12).

Ξεκινώντας με τη διερεύνηση της σχέσης αυτής και έχοντας κατά νου τη συμβουλευτική σχέση υποστήριξης, μία πρώτη στάση γίνεται στην προσέγγιση του Πλάτωνα.

Πιο συγκεκριμένα, στον πλατωνικό *Φαίδρο,* βρίσκουμε μια πλούσια θεματολογία. Εκεί αναπτύσσονται ζητήματα σχετικά με τον *έρωτα* και το κάλος. Στο δεύτερο μέρος του διαλόγου προσεγγίζεται η τέχνη του λόγου. Για λόγους συντομίας και συνάφειας με το κύριο θέμα μας, στην παρούσα εργασία θα προσεγγιστούν τα θέματα που είναι απαραίτητα για να φωτίσουν τη σχέση ανάμεσα στον δάσκαλο και τον μαθητή και όχι το σύνολο της προβληματικής του αρχαίου Έλληνα φιλοσόφου.

Με αναφορά στον *Φαίδρο*, κύρια ζητήματα που θα μας απασχολήσουν εδώ συνδέονται με τα παρακάτω θέματα:

α) τη σχέση μαθητή-δασκάλου,

β) τη μέθοδο του δασκάλου και

γ) τη φυσική παρουσία και το κείμενο.

1.1. Η ιστορία

Στην αρχή του εν λόγω πλατωνικού διαλόγου έχουμε τη συνάντηση του Σωκράτη με έναν νέο σε ηλικία, τον Φαίδρο. Αυτός ο νεαρός κατευθύνεται εκτός των τειχών της πόλης και η συνάντηση κάνει και τον αρχαίο Έλληνα φιλόσοφο να φύγει για λίγο από το άστυ.

Σ' αυτό το ήρεμο τοπίο έξω από την πόλη της Αθήνας στήνεται περίτεχνα το σκηνικό, όπου ο Σωκράτης θα βρεθεί αντιμέτωπος με τον λόγο του Λυσία που συγκίνησε τον Φαίδρο, έτσι ώστε να τον κουβαλήσει μαζί του.

Ο Σωκράτης λοξοδρομεί και αλλάζει την πορεία του και παράλληλα το ίδιο συμβαίνει και με τον Φαίδρο. Όπως αναφέρει ο ίδιος ο Σωκράτης, ο νεαρός Φαίδρος ζήτησε από τον Λυσία να επαναλάβει πολλές φορές τον λόγο του, τον οποίο και πήρε σε γραπτή μορφή και τον ξαναδιάβασε μέχρι να τον μάθει. Κατευθύνθηκε εκτός της πόλης για ''*… να τον εντυπώσει πια μέσα του*'' (*Φαίδρος* 228b).

Το ενδιαφέρον του Σωκράτη επικεντρώνεται στους ανθρώπους της πόλης και όχι στα φαινόμενα της φύσης. Ο ίδιος παραδέχεται ότι βγήκε από την πόλη σαν ένα ζώο που του κουνάνε το κλαδί. Στην περίπτωσή του το ''κλαδί'' είναι ο λόγος του Λυσία και αυτός που το κουνάει είναι ο

Φαίδρος, ο οποίος βρήκε το φάρμακο για να τον βγάλει από την πορεία του.

Όπως αναφέρεται στον λόγο που αποδίδεται στον Λυσία, «*… ο όμορφος πρέπει να χαρίζεται πιο πολύ σ' έναν που δεν κατέχεται από έρωτα, παρά σε έναν που κατέχεται»* (*Φαίδρος* 227c). Αυτό συμβαίνει γιατί οι εραστές μετανιώνουν για ότι καλό κάνουν ο ένας στον άλλο, μόλις σβήνει η επιθυμία τους. Επιπλέον, γνωρίζουν ότι δεν είναι στα καλά τους και αισθάνονται σχεδόν άρρωστοι.

Όσοι δεν κατέχονται από έρωτα δεν πιέζονται από κάποια ανάγκη και δεν αφήνουν πίσω τις υποθέσεις τους. Επίσης, δεν κατέβαλαν κόπους για τους αγαπημένους τους, ούτε και άνοιξαν διαφορές με αυτούς, όπως αναφέρεται παρακάτω στον λόγο του Λυσία.

Οι ανθρώπινες σχέσεις και η σχέση δασκάλου-μαθητή προσδιορίζονται με έναν βάναυσο ερωτισμό. Κατά τον Σωκράτη, ο Λυσίας έχει άλλες προθέσεις για τον Φαίδρο και δεν έχει σκοπό να του διδάξει κάτι. Επίσης, αναφέρει, ότι υπάρχουν άλλοι συγγραφείς που έγραψαν καλύτερα για το θέμα του έρωτα, όπως η Σαπφώ και ο Ανακρέοντας (*Φαίδρος* 235c). Παρατηρεί ότι ο Λυσίας λέει τα ίδια πράγματα, σαν να μην είχε κάτι περισσότερο να πει.

Πράγματι, ο έρωτας είναι μια έννοια πολύ ζωτική για τον Πλάτωνα, που της δίνει νέο περιεχόμενο. Ο όρος αυτός διχάζει και θίγεται και στο πλατωνικό *Συμπόσιο* (198a-199a).

1.2. Η μέθοδος του δασκάλου

Η μέθοδος του Σωκράτη, όπως αναφέρεται στον πλατωνικό διάλογο, ξεκινάει από τη γνώση του εαυτού. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Σωκράτης στον Φαίδρο:

> *... δεν μπορώ ακόμα, καθώς λέει το Δελφικό ρητό, να γνωρίσω τον εαυτό μου· μου φαίνεται λοιπόν πως είναι γελοίο, εν όσο δεν ξέρω ακόμα τούτο, να νοιάζομαι για τα ξένα πράγματα.* (Φαίδρος 229e)

Το θεμέλιο και η αφετηρία στη διαδικασία της γνώσης μοιάζει να είναι η αυτογνωσία. Μέσα από το *γνώθι σαυτόν*, ξεκινάει ένα ταξίδι προς τη γνωριμία με τα αντικείμενα και τον άλλο. Απαραίτητη προϋπόθεση για αυτές τις συναντήσεις είναι ο εαυτός και η αυτοαντίληψη.

Πριν γνωρίσει ο άνθρωπος την αλήθεια, δεν είναι σε θέση να μιλάει, να γράφει ή ακόμη περισσότερο και να διδάσκει. Επιπλέον, στην πλατωνική διδασκαλία, ο λόγοι που λέγονται ή και γράφονται για να πείσουν και δεν αναπτύσσονται προς την αναζήτηση της αλήθειας ή της διδαχής, δεν είναι σημαντικοί (278a-b).

Στη διδακτική σχέση θα πρέπει να συνδυάζονται αρμονικά ο έρωτας, ο λόγος και η ψυχή. Για να συμβεί κάτι τέτοιο ο δάσκαλος οφείλει να προσαρμόσει τη διδασκαλία στον μαθητή, εκπαιδεύοντάς τον ανάλογα με τις ικανότητες που διαθέτει ο τελευταίος.

Πριν γίνει κάτι τέτοιο, ο διδάσκων μελετά την ψυχή του μαθητή. Επομένως, βασικό στοιχείο της προσαρμογής της γνώσης είναι η έρευνα των δυνατοτήτων του διδασκόμενου. Επιπλέον, η αναλογία έχει σημαντικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία.

Κάτι τέτοιο δεν συμβαίνει με τη ρητορική τέχνη. Αυτοί που την ασκούν πρέπει να γνωρίζουν και την ψυχή και τα μέρη αυτής, καθώς και το *πώς* να περνούν από τη θεωρία στην πράξη και να κάνουν τους λόγους τους κατανοητούς. Όπως διαπιστώνει ο Σωκράτης, για να γίνει κανείς σωστός ρήτορας δεν χρειάζεται να γνωρίζει την αλήθεια, ούτε το δίκαιο, αλλά να ξέρει αυτό που φαίνεται αληθινό ή δίκαιο (272 d-e).

Το *φαίνεσθαι* δεν συμβαδίζει με την πλατωνική διδασκαλία, όπως αποτυπώνεται στα λόγια του Σωκράτη.

1.3. Η σχέση μαθητή-δασκάλου

Ο Σωκράτης αναφέρεται στις δύο δυνάμεις που κυβερνούν τον άνθρωπο: την έμφυτη δύναμη και την επίκτητη. Αυτές οι δυνάμεις είναι αντίρροπες και βρίσκονται σε σύγκρουση μεταξύ τους δημιουργώντας εντάσεις:

> *… δύο δυνάμεις μας κυβερνάνε ... η μία είναι έμφυτη, η επιθυμία για τις ηδονές, η άλλη πάλιν είναι η επίκτητη, η σωστή γνώση που ζητάει να φτάσει το άριστο και αυτές οι δύο μέσα μας άλλοτε πάνε μαζί και άλλοτε πάλιν τα βάζει η μία με την άλλη και πότε παίρνει την εξουσία η μία και πότε η άλλη.* (Φαίδρος 237 d-e)

Έτσι, εισερχόμαστε σιγά-σιγά στο πρώτο θέμα αυτής της ενότητας, που αφορά τη σχέση δασκάλου και μαθητή. Μια σχέση που αψηφά την επιθυμία για ηδονές και προσεγγίζει τη γνώση μέσα από την επίκτητη δύναμη.

Η διαδικασία της γνώσης μπορεί να περιλαμβάνει τη φιλία, την επιθυμία, την έλξη, όμως όχι με τη σαρκική έννοια των όρων. Έτσι ο έρωτας αλλάζει περιεχόμενο και συνδέεται με τη γνώση και την αγωγή της ψυχής.

Βασικό μέσο για την επίτευξη της γνώσης είναι ο διάλογος. Ο άνθρωπος που μπορεί να χειρίζεται τη διαλεκτική τέχνη, παραλαμβάνει την ψυχή και φυτεύει, ή ακόμη καλύτερα σπέρνει *λόγους με γνώση*. Αυτή είναι η σπορά που συνεχίζεται και σε άλλους ανθρώπους και κάτι τέτοιο συμβαίνει γιατί είναι γόνιμη και φέρνει ευδαιμονία σε όλες τις πλευρές (Φαίδρος 276e-277a).

Κύρια σημεία της σχέσης διδάσκοντα-διδασκόμενου θα αναπτυχθούν παρακάτω, με αφορμή την προσέγγιση της μεθόδου του δασκάλου, καθώς και με τη συνεξέταση των όρων φυσικής παρουσίας/γραπτού λόγου.

1.4. Η φυσική παρουσία και το κείμενο

Ας έρθουμε σε ένα από τα επίμαχα σημεία του πλατωνικού διαλόγου, το θέμα της γραφής. Ο Σωκράτης αναφέρει, στο δεύτερο μέρος του *Φαίδρου*, ότι αν κάποιος θεωρεί πως από τα γραμμένα θα προκύψει κάτι ξεκάθαρο και βέβαιο, τότε σκέφτεται απλοϊκά (275c).

Ο Φαίδρος κατηγορεί τον Σωκράτη ότι πλάθει ιστορίες, όταν ο δεύτερος ολοκληρώνει τον μύθο του Θεύθ. Ποιο είναι όμως το περιεχόμενο αυτού του μύθου και ποια η σχέση του με τη γραφή, τη γνώση και τη μνήμη;

Ο Σωκράτης αφηγείται τον μύθο ανατρέχοντας στην αρχαία Αίγυπτο. Το θέμα αφορά την τέχνη της γραφής. Ο θεός Θεύθ είναι αυτός που βρήκε τους αριθμούς, τη γεωμετρία, το παιχνίδι με τους κύβους, όπως μεταξύ των άλλων και τα γράμματα.

Ο Θεύθ παρουσιάζει στον βασιλιά Θαμούς τις τέχνες και αυτός αποφασίζει ποιες από αυτές είναι χρήσιμες. Όταν φτάνει στα γράμματα, ο αιγυπτιακός θεός αναφέρει ότι πρόκειται για το φάρμακο της μνήμης, όπως και της σοφίας. Ο βασιλιάς αμφισβητεί αυτή την αξία του γραπτού λόγου και αναφέρει ότι τα γράμματα όχι μόνο δεν βοηθούν στη γνώση και τη σοφία, αλλά φέρνουν λησμονιά καθώς φέρνουν ξένα πράγματα προς τη μνήμη. Η γραφή φέρνει την υπόμνηση και όχι τη μνήμη. Οι μαθητές νομίζουν ότι γίνονται σοφοί με τη χρήση του γραπτού λόγου, αλλά στην πραγματικότητα θα γίνονται ανίδεοι (275a-b).

Αξίζει εδώ να σημειώσουμε ότι κατά τον Θεοδωρακόπουλο, ο θεός Θεύθ δεν λατρευόταν στην πόλη της Αιγύπτου που αναφέρει ο μύθος. Επίσης, ο Πλάτωνας μεταχειρίζεται την αρχαία αιγυπτιακή παράδοση με δημιουργική διάθεση, πλάθοντας έναν μύθο ο οποίος αποτελεί δική του σύνθεση. Στην αρχαία Αιγύπτου η γραφή και η παράδοση αντιμετωπίζονταν με μεγάλο

σεβασμό, ενώ στην αρχαία Ελλάδα υπήρχε η αμφιβολία για αυτούς τους δύο όρους[1].

Είδαμε τη θέση του Πλάτωνα για τη γραφή. Όμως, υπάρχει και μια άλλη πτυχή στον *Φαίδρο* που μοιάζει αντιφατική με τον παραπάνω μύθο.

Ένα από τα βασικά στοιχεία της διδασκαλίας του Σωκράτη, όπως μας μεταβιβάζεται από τον πλατωνικό διάλογο, είναι η ψυχή του μαθητή. Επίσης, προαναφέρθηκε ότι σημαντικό στοιχείο είναι η προσαρμογή της διδασκαλίας του δασκάλου στον μαθητή. Αυτή η προσαρμογή γίνεται για να εντυπωθεί η γνώση στην ψυχή του μαθητή. Επομένως, η εκπαίδευση αναφέρεται στον όρο της γραφής.

Ακόμη καλύτερα θα μπορούσαμε να πούμε ότι ο ζωντανός, έμψυχος λόγος του γνώστη, γράφεται…

> *...μέσα στην ψυχή του μαθητή, κι έχει τη δύναμη να υπερασπίσει τον εαυτό του, και γνωρίζει σε ποιους πρέπει να μιλάει και σε ποιους να σωπαίνει.*

Και πάντα εδώ γίνεται συζήτηση για *.. το ζωντανό και έμψυχο λόγο του γνώστη, κι αυτού του λόγου ο γραπτός σωστό θα ήταν να λέγεται ομοίωμα.*

Η κριτική στάση ολοκληρώνεται νωρίτερα, όπου

Βλέπομαι κανένα άλλο λόγο, αυτού γνήσιο αδελφό, και με ποιο τρόπο γεννιέται και πόσο καλός είναι απ' αυτόν και πιο δυνατός από τη φύση του; (Φαίδρος 276a-b)

Όταν φτάνουμε στο μέγιστο σημείο της διδασκαλίας και της αποτύπωσής της, η στάση προς τη γραφή αλλάζει. Η τελευταία, από αντικείμενο κριτικής γίνεται το στοιχείο που σημαδεύει τη μετάδοση της γνώσης.

Πρόκειται για μια γραφή που δεν έχει αθώο χαρακτήρα, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Jacques Derrida στην ανάγνωση του πλατωνικού κειμένου που επιχειρεί:

> *Η γραφή εν τη ψυχή δεν είναι μια γραφή που χαράζει και διανοίγει, αλλά μια γραφή αποκλειστικά διδακτική, μεταβιβαστική, αποδεικτική, στην καλύτερη περίπτωση αποκαλυπτική, μία γραφή αλήθειας.* (Derrida, 1990: 208)

Κατά τον Πλάτωνα, αυτοί που προσποιούνται ότι γνωρίζουν μεταχειρίζονται τη γραφή και όχι οι φιλόσοφοι. Ο σοφιστής καμώνεται ότι γνωρίζει τα πάντα, όμως ανατρέχει στην υπόμνηση, στον γραπτό λόγο και όχι στη μνήμη. Το γραπτό αποξενώνει από την πραγματική γνώση και την επιστήμη, όπως σημειώνει και πάλι ο Jacques Derrida (1990: 131, 133). Ο σοφιστής, όπως και αυτός που μεταχειρίζεται τον γραπτό λόγο νομίζουν ότι γνωρίζουν, όμως στην πραγματικότητα βρίσκονται σε πλάνη.

Η γραφή συνδέεται με τον θάνατο της γνώσης και με μια νεκρή επανάληψη. Τοποθετείται μάλιστα εκτός της αλήθειας και της προϋπόθεσής της, δηλαδή της μνήμης. Όπως βλέπουμε στον αιγυπτιακό μύθο, διακρίνεται η μνήμη από την υπόμνηση, με την πρώτη να προϋποθέτει τη φυσική παρουσία και να συνδέεται με τη γνώση. Ενώ η υπόμνηση χαρακτηρίζεται με αρνητικά

1

Θεοδωρακόπουλος, σχόλια στον *Φαίδρο,* σελ. 550, υποσημείωση 1.

στοιχεία που αφορούν τη στειρότητα της γραφής και την επανάληψη.

Ο Σωκράτης (και η φιλοσοφία που αυτός φέρει) ξέρει ότι δεν γνωρίζει τίποτα, ενώ αντίθετα όσοι γνωρίζουν με βάση τα γραπτά, επαναλαμβάνουν και επανέρχονται στην υπόμνηση και στους τύπους, αλλά όχι στη μνήμη και τη γνώση (Derrida, 1990: 177).

Με βάση τα παραπάνω διακρίνεται ο προφορικός από τον γραπτό λόγο, η φυσική παρουσία από τη γραφή. Ο προφορικός λόγος είναι ποιοτικός, γνήσιος, γόνιμος και εγγράφεται στην ψυχή του ατόμου που μαθαίνει, από τον γνώστη: *Ὃς μετ' ἐπιστήμης γράφεται ἐν τῇ τοῦ μανθάνοντος ψυχῇ…* (Φαίδρος 276a).

1.5. Μια κριτική ματιά

Σε αυτό το σημείο βρίσκουμε μια αντίφαση, όπως προαναφέρθηκε και νωρίτερα: ο γραπτός λόγος υποτιμάται, αλλά όταν φτάνουμε στη στιγμή της ύψιστης σύνθεσης έρωτα, γνώσης, μνήμης, επίκληση γίνεται στη γραφή.

Έτσι οφείλουμε να αναπτύξουμε τον πλατωνικό στοχασμό και παράλληλα να διατηρήσουμε μια κριτική σκοπιά. Για αρχή αξίζει να θυμηθούμε τον Jacques Derrida:

> *Δεν υπάρχει φυσικό ούτε ουδέτερο μέρος στη διδασκαλία* (*There is no neutral or natural place in teaching*). (Derrida, 2000: 85)

Αυτή η πρόταση μας οδηγεί να σκεφτούμε ότι η τοποθεσία, έξω από την πόλη της Αθήνας, δίπλα στον Ιλισό, μοιάζει μια φυσική επιλογή για τη ροή της συζήτησης. Όμως η επιλογή δεν είναι τυχαία, ούτε φυσική, αλλά ούτε και ουδέτερη. Ο ίδιος ο Σωκράτης τοποθετείται μέσω του μύθου των τζιτζικιών (259a).

Όπως αναφέρεται σχετικά στον πλατωνικό διάλογο, αν τα τζιτζίκια που ακούγονται στην εξοχή έβλεπαν τον Σωκράτη και τον Φαίδρο σε ερωτικές περιπτύξεις, θα νόμιζαν ότι ήταν δούλοι που δεν μπορούν να ελέγξουν τα ένστικτά τους και τις ορμές τους, υπακούοντας στο σώμα. Ενώ τώρα θα τους βλέπουν με σεβασμό, γιατί αναπτύσσουν τα επιχειρήματα και την τέχνη του λόγου και του διαλόγου.

Έτσι, βλέπουμε ότι η τοποθεσία του διαλόγου εξυπηρετεί την αρχιτεκτονική των επιχειρημάτων. Παράλληλα, εκτός του ότι δεν υπάρχει φυσική επιλογή του μέρους, δεν υπάρχει και ουδετερότητα στη διαδικασία της γνώσης. Είδαμε ότι ο δάσκαλος παρεμβαίνει στην ψυχή του μαθητή που είναι και ο τελικός του στόχος. Η διδασκαλία δεν φαίνεται να είναι μια ουδέτερη σειρά γεγονότων.

Για να είμαστε πιο ακριβείς, ο δάσκαλος που έχει *γνώθι σαυτόν* βρίσκεται σε διαλογική σχέση με τον μαθητή και τον κατευθύνει, προσαρμόζει την εκπαιδευτική διαδικασία, χρησιμοποιεί τις αναλογίες, υποβαθμίζει τον γραπτό λόγο για χάρη της δια ζώσης διδασκαλίας.

Με την παραγνώριση του γραπτού λόγου, στον *Φαίδρο* θα βρούμε τον δάσκαλο που εξηγεί και κάνει πιο ξεκάθαρη τη γνώση του, εντυπώνοντάς τη στην ψυχή του μαθητή.

> *Στον εξηγητικό κανόνα χρειάζεται πράγματι η προφορική εξήγηση που θα αποσαφηνίσει τη γραπτή. Αυτό σημαίνει ότι οι συλλογισμοί είναι πιο σαφείς, εντυπώνονται καλύτερα στο μυαλό του μαθητή όταν καθοδηγούνται από το λόγο του δασκάλου, που εξαφανίζεται αμέσως, σε αντίθεση με το βιβλίο, όπου είναι γραμμένοι για πάντα με ανεξίτηλους χαρακτήρες.* (Rancière, 2008: 12)

Είναι εμφανές ότι εδώ έχουμε ένα παράδοξο σημείο ανάμεσα στη γνώση, τη γραφή και τη φυσική παρουσία, όπως σημειώνει και ο Jacques Rancière (2008: ό.π.). Είναι ένα παράδοξο που τονίζει

την εξουσία του δάσκαλου έναντι του μαθητή.

Το σώμα του μαθητή δεν έχει κάποιο ενδιαφέρον για τη διδασκαλία του Πλάτωνα. Ο δάσκαλος κυριαρχεί στην ψυχή του διδασκόμενου, θέλοντας να τον επηρεάσει σε βάθος και να παρέμβει στη ζωή του.

Η παρέμβαση έχει τη μορφή της αναλογικότητας. Όμως, η αναλογία, ή προσαρμογή της γνώσης στις ιδιαιτερότητες του μαθητή και η φυσική παρουσία, δεν αποτελούν εγγύηση για την ισότιμη συμμετοχή των δύο μερών: δεν πρόκειται για μια σχέση ισότητας. Ο δάσκαλος καθοδηγεί τη διαδικασία και είναι αυτός που κατέχει τη γνώση και μπορεί να διασαφηνίσει τις πτυχές που δεν είναι ξεκάθαρες.

Ο δρόμος της αγωγής είναι στρωμένος με τις ερωτήσεις του σοφού δασκάλου. Ο μαθητής δεν εξερευνά με δική του πρωτοβουλία αυτό το μονοπάτι, μπορεί μάλιστα να μην το έχει επιλέξει ο ίδιος. Ο σοφός που κατευθύνει και επεξηγεί, κρύβει μέσα του έναν Σωκράτη.

> *Το να εξηγεί κάποιος κάτι σε κάποιον σημαίνει αρχικά ότι του αποδεικνύει ότι δεν μπορεί να το αντιληφθεί μόνος του. Προτού αποτελέσει τη βασική πρακτική του παιδαγωγού, η εξήγηση αποτελεί τον μύθο της παιδαγωγικής, η παραβολή ενός κόσμου χωρισμένου σε μορφωμένους και αστοιχείωτους, ώριμους και ανώριμους, ικανούς και ανίκανους, έξυπνους και χαζούς.* (Rancière, 2008: 13)

Επομένως, βρισκόμαστε μπροστά σε ένα καθαρό διαχωρισμό των δύο μερών, όπου η μία πλευρά της εκπαιδευτικής διαδικασίας υποβιβάζεται έναντι της άλλης και παράλληλα δεν της δίνεται η δυνατότητα της απελευθέρωσης.

> *Οι μαθητές, αλλοτριωμένοι, σαν το σκλάβο της εγελιανής διαλεκτικής, αποδέχονται την αμάθειά τους σαν αιτιολογικό για την ύπαρξη του δασκάλου -αλλά, αντίθετα από τον σκλάβο, αυτοί δεν ανακαλύπτουν πότε ότι και οι ίδιοι εκπαιδεύουν το δάσκαλο.* (Freire, 1977: 79)

Έτσι, το παράδοξο επεκτείνεται, ο δάσκαλος κατευθύνει και ο μαθητής αποδέχεται. Ο μαθητής μπορεί να θέτει ερωτήματα στον πλατωνικό διάλογο, όμως το κάνει για να στρώσει τον δρόμο στα επιχειρήματα του δασκάλου που γνωρίζει. Ο διάλογος δεν είναι πάντα ένα ανοιχτό πεδίο συνάντησης και ανταλλαγής.

Ενώ η διδασκαλία του Πλάτωνα, μέσα από το πρόσωπο του Σωκράτη, ξεκινάει με τη γνώση του εαυτού και στοχεύει στην προσαρμογή στις δυνατότητες του μαθητή, δεν θα μπορούσαμε να πούμε ότι ωθεί σε πλήρη έκταση σε ότι θα ανέφερε ο Carl Rogers ως: ανάληψη της ευθύνης του εαυτού, λειτουργία ως προσώπου, πραγμάτωση του εαυτού (Χήνας, 1990: 15).

2ο κεφάλαιο

Τα μαθήματα του *αδαούς δασκάλου*

Μετά την προσέγγιση της εκπαιδευτικής σχέσης υπό το πρίσμα του πλατωνικού *Φαίδρου*, σειρά έχει μια διαφορετική θεώρηση της μάθησης. Σε αυτό το κεφάλαιο θα εξεταστεί ο προσέγγιση του Joseph Jacotot (1770-1840), όπως την αφηγείται και την αναλύει ο Jacques Rancière (1940-)στο βιβλίο του *Ο αδαής δάσκαλος.*

Για μια ακόμη φορά, όπως και στο προηγούμενο κεφάλαιο, θα μας απασχολήσουν ανάλογες θεματικές: η σχέση δασκάλου-μαθητή, η μέθοδος του δασκάλου, η χρήση του γραπτού λόγου.

Η διδασκαλία του Jacotot αναφέρεται στον σοφό δάσκαλο, θυμίζοντας μας τη διδασκαλία του Πλάτωνα. Όμως, διαφοροποιείται με σαφή τρόπο από τον Σωκράτη και προτάσσει τη ριζοσπαστικοποίηση της διδασκαλίας. Ας ξεκινήσουμε την αφήγηση με κάποια ιστορικά στοιχεία.

2.1 Η ιστορία

Το 1818 ο Joseph Jacotot, ύστερα από μια καριέρα στον στρατό και την εκπαίδευση, εξορίζεται από τη Γαλλία με την επιστροφή των Βουρβόνων στην εξουσία (Rancière 2008: 9). Ο βασιλιά των Κάτω Χωρών του δίνει θέση καθηγητή και έτσι βρίσκεται ως λέκτορας Γαλλικής Λογοτεχνίας στο πανεπιστήμιο της Λουβέν.

Ο Jacotot καλείται να διδάξει γαλλικά σε Φλαμανδούς μαθητές. Όμως διαπιστώνει ότι οι μαθητές του δεν γνωρίζουν γαλλικά, ενώ παράλληλα ούτε ο ίδιος γνωρίζει ολλανδικά. Αρχικά φαινόταν ότι δεν υπήρχε κάποιο σημείο επαφής μέσα στην τάξη.

Ένα γεγονός και η έμπνευση του Jacotot συντελούν στο να βρεθεί μία κοινή βάση. Αυτή η βάση ήταν η έκδοση του *Τηλέμαχου* σε δύο γλώσσες, που πραγματοποιήθηκε εκείνη την εποχή στις Βρυξέλλες. Ο δάσκαλος είχε την έμπνευση να χρησιμοποιήσει αυτό το βιβλίο με τους μαθητές του.

Το συγκεκριμένο βιβλίο βέβαια δεν ήταν μια τυχαία περίπτωση. Αναφερόμαστε στην έκδοση του βιβλίου με διδακτικό περιεχόμενο *Aventures de Télémaque* του François Fénelon (1651 - 1715), που γνώρισε ιδιαίτερη επιτυχία και πολλές μεταφράσεις στην εποχή του.

Στο βιβλίο γίνεται αναφορά στη ζωή του Τηλεμάχου γιου του ομηρικού Οδυσσέα και μάλιστα η αφήγηση αφορά το διάστημα που αφήνει κενό ο αρχαίος Έλληνας ποιητής. Η ζωή του Τηλεμάχου περιλαμβάνει κάποια ταξίδια με τη συνοδεία του Μέντορα που είναι ο παιδαγωγός του. Το εν λόγω βιβλίο επικρίθηκε και απαγορεύτηκε στην αρχική του έκδοση του 1699. Το θέμα του άσκησε επιρροή στον Jean Jacques Rousseau.

Ένα αντίτυπο του *Aventures de Télémaque* μοιράζει ο Jacotot στους μαθητές του, ζητώντας τους να μάθουν το γαλλικό κείμενο με τη βοήθεια της μετάφρασης, ελπίζοντας να λειτουργήσει με κάποιο τρόπο στη διδακτική σχέση (Rancière 2008: 9).

Το αποτέλεσμα όμως είναι ανέλπιστα καλό. Σε βάθος χρόνου οι μαθητές του φαίνεται να μαθαίνουν τους κανόνες της γαλλικής γλώσσας. Αυτό είχε συμβεί χωρίς να τους έχουν διδαχθεί από κάποιον.

2.2 Η μέθοδος του δασκάλου

Καθώς ο Rancière αναπτύσσει την ιστορία του Jacotot, εμφανίζονται διαφορετικές θεωρήσεις και προσεγγίσεις για την παιδαγωγική σχέση. Έτσι, γίνεται ένα πέρασμα από τον 'παλαιό δάσκαλο' στον 'πεφωτισμένο παιδαγωγό' και τέλος στον 'αδαή δάσκαλο'.

Αντίστοιχα έχουμε ένα πέρασμα από τον δάσκαλο που είναι το επίκεντρο της διδασκαλίας ('παλαιός' και 'πεφωτισμένος' δάσκαλος) στον δάσκαλο που εξισώνεται με τον μαθητή, στον μαθητή που μαθαίνει πώς να μαθαίνει. Παράλληλα, από τη φυσική παρουσία του σοφού δασκάλου, μετατοπιζόμαστε στην *καθολική διδασκαλία* του αδαούς δασκάλου, του μαθητή και του βιβλίου.

Στο βιβλίο *Ο αδαής δάσκαλος* ο Rancière παρουσιάζει κριτικά το εγχείρημα του Jacotot, όπως και τη μέθοδο του *αδαούς*. Αναφορά γίνεται σε προσεγγίσεις που προηγήθηκαν σχετικά με τη γνώση, ενώ ένα πέρασμα γίνεται από τον Πλάτωνα, τον Σωκράτη, τον *Φαίδρο*, με αναφορά σε σημεία που ενδιαφέρουν την παρούσα εργασία.

Οι παιδαγωγικές προτάσεις που προηγήθηκαν από τον Jacotot, κάνουν με σαφή τρόπο διακριτή την απόσταση ανάμεσα στα ρήματα: *κατανοώ* και *μαθαίνω*. Ο δάσκαλος είναι αυτός που θέτει την απόσταση ανάμεσα στα δύο ρήματα. Για την ακρίβεια, θέτει σε λειτουργία και καταργεί την απόσταση με τον λόγο και την παρουσία του. Η κατανόηση γίνεται ένα άλλο πράγμα σε σχέση με τη μάθηση και συνακόλουθα η εκπαίδευση καλύπτεται από αυτό το μυστήριο που δημιουργεί το ρήμα ''κατανοώ''. Για να δώσουμε και πάλι το λόγο στον Rancière:

> *Κανείς δεν γνωρίζει πραγματικά κάτι άλλο εκτός από αυτό που έχει κατανοήσει. Και για να πραγματοποιηθεί η διαδικασία της κατανόησης, κάποιος πρέπει να εξηγήσει, τα λόγια του δασκάλου πρέπει να σπάσουν τη σιωπή της διδακτικής* ύλης. (Rancière 2008: 11)

Η εμπειρία του Jacotot στη Φλαμανδία, δείχνει ότι ο μαθητής μπορεί να κατανοεί αυτά που μαθαίνει, ακόμη και πέρα από τον δάσκαλο που παρουσιάζει και επεξηγεί τη διδακτέα ύλη. Σε αυτή την περίπτωση σημαντικό είναι το παράδειγμα της μητρικής γλώσσας, την οποία τα παιδιά ξεκινούν να μαθαίνουν χωρίς κάποιο δάσκαλο.

> *Μέσα στο άνισο αποτέλεσμα των ποικίλων πνευματικών μαθήσεων, εκείνο που όλα τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα, εκείνο που κανένας δάσκαλος δεν μπορεί να τους εξηγήσει, είναι η μητρική τους γλώσσα. Τους μιλάμε, και μιλάμε γύρω τους. Ακούν και συγκρατούν, μιμούνται και επαναλαμβάνουν, κάνουν λάθη και διορθώνονται, επιτυγχάνουν τυχαία και ξαναρχίζουν μεθοδικά, και ενώ βρίσκονται σε πολύ τρυφερή ηλικία για να μπορέσουν όσοι τους εξηγούν να εφαρμόσουν τη διδασκαλία τους, είναι σχεδόν όλα τους -ανεξάρτητα από το φύλο, την κοινωνική κατάσταση και το χρώμα του δέρματός τους- ικανά να κατανοήσουν και να μιλήσουν τη γλώσσα των γονιών τους.* (Rancière 2008: 12)

Η εκπαιδευτική σχέση περιλαμβάνει και υπηρετεί μια νοημοσύνη που έχει την ικανότητα να βλέπει και να μπορεί να συγκρίνει. Από το τυχαίο, μελετά την επανάληψη, βρίσκει ομοιότητες και δίνει μορφή και έκφραση σε όλα ανακάλυψε. Ότι βρέθηκε με τυχαίο τρόπο, παράγεται με μια επαναληπτική και εσκεμμένη διαδικασία.

Βασικά βήματα για την *καθολική διδασκαλία* του Jacotot είναι τα εξής: α) μαθαίνω, β) επαναλαμβάνω, γ) μιμούμαι, δ) μεταφράζω, ε) αποσυνθέτω, στ) ανασυνθέτω (Rancière, 2008: 65).

Η μέθοδος του Jacotot διαφοροποιείται σε σχέση με αυτές που προηγήθηκαν. Οι προηγούμενες προσεγγίσεις ενεργοποιούν τη μεγαλοφυΐα του δασκάλου. Ο δάσκαλος μπορεί να κάνει το μαθητή να ξεχωρίσει και να μην καταλήξει σαν αυτούς που κάθονται μπροστά στο βιβλίο και επαναλαμβάνουν μέσα στη σιωπή. Το ίδιο συμβαίνει και στη μέθοδο του Σωκράτη που βρίσκει την εφαρμογή της στη διαλεκτική.

Όπως θα δούμε και παρακάτω, ο μαθητής μπορεί να αυτονομηθεί μέσα από το βιβλίο και να γνωρίσει μόνος του. Με αυτόν τον τρόπο, άπειρο .. *δεν είναι πλέον το μυστικό του δασκάλου αλλά η πορεία του μαθητή* (Rancière, 2008: 26). Ο μαθητής συγκρίνει και ζητά απάντηση στα ερωτήματα: τι βλέπω, τι νομίζω γι' αυτό και τι κάνω.

Η μέθοδος του Jacotot δομείται με βάση τις ικανότητες του αδαούς δασκάλου, δηλαδή τη γνώση της γλώσσας του, την ικανότητα να διαμαρτύρεται και να ρωτά χρησιμοποιώντας τη γλώσσα του. Έχει γνώση του επαγγέλματος, των εργαλείων που χρειάζεται, πως μπορεί να τα βελτιώσει και σκέφτεται τις ικανότητές του.

Σε αυτό το σημείο οι αναφορές του Rancière συναντούν τον René Descartes (1596– 1650) και το σημαντικό έργο του σχετικά με τους *Κανόνες για την Καθοδήγηση του Πνεύματος* και ιδιαίτερα στον 8ο κανόνα.

Ο Descartes αναφέρεται σε έναν σιδερά που θα πρέπει να κατασκευάσει τα εργαλεία, που δεν έχει, από την αρχή. Δεν θα ξεκινήσει παράγοντας σπαθιά ή κράνη, αλλά θα χρησιμοποιήσει μια σκληρή πέτρα για αμόνι, πέτρα για σφυρί και ξύλα για τσιμπίδα.

Στην ανάλυση του Descartes αναφέρεται ο Spinoza τονίζοντας ότι υπάρχει ζήτημα εις άπειρον αναδρομής, ιδιαίτερα από τη στιγμή που:

> *για να σφυρηλατηθεί το σίδερο, χρειάζεται σφυρί, και για να υπάρξει σφυρί, είναι απαραίτητο να κατασκευαστεί, πράγμα για το οποίο χρειάζεται άλλο σφυρί, καθώς κι άλλα εργαλεία, που για να είναι διαθέσιμα, θα απαιτήσουν με τη σειρά τους κι άλλα εργαλεία, και ούτω καθεξής επ' άπειρον·* (Spinoza, 2000: 36-37)

Στην καθολική διδασκαλία δεν έχουμε να κάνουμε με μια κλειστή διεργασία όπως αυτή που περιγράφει ο Descartes, παρ' όλα αυτά ο δάσκαλος πρέπει να χρησιμοποιήσει τις ικανότητές του για να διδάξει. Επίσης, δεν έχουμε μια δίχως τέλος αναζήτηση της μεθόδου. Η αναζήτηση, η σχέση ισότητας, η εφαρμογή και η χρήση του βιβλίου λύνουν το ζήτημα έμπρακτα, όπως θα δούμε και στη συνέχεια. Πρόκειται για μια μέθοδο ανοιχτή προς όλους, που αφορά τους μαθητές που έχουν θέληση για μάθηση.

Η *καθολική διδασκαλία* βρίσκεται απέναντι στην ανισότητα, την ιεράρχηση όπως και τη διάκριση. Η χειραφέτηση συντελείται μέσα από την ισότητα. Η τελευταία επιτρέπει σε όλα τα νοήμονα όντα να επαληθεύουν και να γίνονται πιο συνειδητοποιημένα.

Η νοημοσύνη και η σκέψη δεν είναι κατηγορούμενο της υπόστασης όπως συμβαίνει στον Καρτέσιο (σκέφτομαι, υπάρχω). Στην προσέγγιση του Jacotot η σκέψη είναι κατηγορούμενο της ανθρωπότητας. Αν περιεργαστούμε την έννοια άνθρωπος στον Πλάτωνα, θα δούμε ότι πρόκειται για ένα ον που επεξεργάζεται αυτό που βλέπει, γνωρίζει τον εαυτό του και αναλογίζεται τις πράξεις του (Rancière, 2008: 37).

Το *cogito* του Descartes είναι αυτό που αποσύρεται από τον αισθητό κόσμο, τις αισθήσεις, τα

σώματα για να αναγνωρίσει τον εαυτό του. Είναι αυτό το cogito που αντικαθίσταται και τη θέση του παίρνει ...*το νέο σκεπτόμενο υποκείμενο που έχει επίγνωση του εαυτού του εξαιτίας των ενεργειών που ασκεί σε αυτόν καθώς και σε άλλα σώματα* (Rancière, 2008: 53).

Πολλές φορές στην καθημερινή πρακτική για την εκπαίδευση διακρίνονται τα παιδιά και άλλα χαρακτηρίζονται ως "πιο έξυπνα". Τι πραγματικά σημαίνει αυτός ο χαρακτηρισμός; Όπως αναφέρει ο Jacotot, πιο έξυπνος σημαίνει, ότι έχει πιο πολλά ''εφόδια'' και με αυτόν τον όρο ξετυλίγεται ένα ιστορικό που *σημαίνει ένα σύνολο γεγονότων* (Rancière, 2008: 48).

Σε αυτό το *σύνολο γεγονότων* αξίζει να αναφέρουμε τη διαφορετική κοινωνική προέλευση των μαθητών, όπως και τη κοινωνική προέλευση και το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων. Τα εφόδια που μόλις αναφέρθηκαν, είναι προίκα για τα παιδιά που προέρχονται από προνομιούχα στρώματα. Οι άνιση μεταχείριση συνεχίζεται και στο σχολείο. Οι διαφορές θεωρούνται ''φυσικές'' και οι διάκριση γίνεται διαρκής όπως σημειώνει ο Pierre Bourdieu (1930 – 2002) ήδη από τη δεκαετία του 1960 (Bourdieu, 1966: 334, 336, 338, 342). Η αρχική πρόταση για την εξυπνάδα κάποιων παιδιών καθίσταται πολλές φορές επιφανειακή.

Θα μπορούσαμε από την πλευρά του Jacotot να προσθέσουμε ότι η νοημοσύνη αναπτύσσεται λιγότερο, κυρίως λόγω αναγκών και συνθηκών και δεν είναι ''φυσικές'' όπως αντιμετωπίζονται. Στην ανάπτυξη αυτή σημαντική θέση έχουν η επιθυμία και η προσοχή, η ακόμη καλύτερα για να δώσουμε το λόγο στον *αδαή* δάσκαλο: *Ο άνθρωπος είναι μία επιθυμία που υπηρετείται από μία νοημοσύνη* (Rancière, 2008: 50).

Επομένως, η αντιμετώπιση των μαθητών με την αρχή της ισότητας δεν είναι αφηρημένη, αλλά συμβάλει στην ανάπτυξη της σχέσης με τον δάσκαλο. Αυτή τη σχέση θα δούμε ευθύς αμέσως μέσα από το πρίσμα της *καθολικής διδασκαλίας*.

2.3. Η σχέση δασκάλου-μαθητή

Ο Jacotot πριν αποκτήσει την εμπειρία του στη Φλαμανδία, ήταν σίγουρος ότι ο δάσκαλος μεταδίδει αυτά που γνωρίζει και καθοδηγεί μεθοδικά τους μαθητές στο μονοπάτι που οδηγεί στη δική του γνώση. Ο δάσκαλος κινείται ανάλογα με τις δυνατότητες του μαθητή και προσαρμόζει τη διαδικασία μάθησης. Αυτό που γνωρίζει απομονώνει τα απλά στοιχεία και οδηγεί τους μαθητές από το απλό στο σύνθετο, φτάνοντας τον καθένα εκεί που είναι ο προορισμός του με βάση του κοινωνικό περιβάλλον.

Στις προσεγγίσεις που προηγήθηκαν της σύλληψης του Jacotot, ο δάσκαλος εξηγεί και μέσα από την εξήγηση κάνει δυνατή τη διάκριση, διαχωρίζοντας ανάμεσα σε ανώτερη και κατώτερη αντιληπτική ικανότητα.

> *Η πρώτη καταγράφει τυχαία τα νοήματα, συγκρατεί, ερμηνεύει και επαναλαμβάνει εμπειρικά μέσα στο στενό πλαίσιο των συνηθειών και τον αναγκών. Είναι η αντίληψη του μικρού παιδιού και το απλού ανθρώπου. Η δεύτερη γνωρίζει τα πράγματα από τις αιτίες, προχωρά μεθοδικά, από το απλό στο σύνθετο, από το μέρος στο όλο.*(Rancière, 2008: 13)

Και είναι ακριβώς η δεύτερη αντίληψη που κάνει τον δάσκαλο να μεταδώσει τις γνώσεις του, να τις προσαρμόζει στις ικανότητες του μαθητή. Η ανισότητα και οι διακρίσεις στην εκπαίδευση απασχολεί και την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, με την αντιστοίχηση εκπαιδευτικού συστήματος και οικονομικής ζωής-εργασίας (Bowles & Gintis, 1976: 114, 118-9).

Για να γυρίζουμε όμως στη σχέση δασκάλου-μαθητή, κάπως έτσι είναι τα πράγματα και στη θεώρηση του Σωκράτη, στον πλατωνικό *έρωτα*. Ο πεφωτισμένος δάσκαλος θα εξηγήσει, θα

αντικαταστήσει το γράμμα με τη φυσική παρουσία, το βιβλίο με την επεξήγηση και ίσως κάποια στιγμή και ο ίδιος ο μαθητής θα μπορέσει να επεξηγεί.

Σε αυτό το σημείο επιστρέφουμε στον *Φαίδρο*. Σε αυτό το πλατωνικό κείμενο ο γνώστης, αυτός που γνωρίζει, δηλαδή ο δάσκαλος, ασκεί την τέχνη του διαλόγου και ρίχνει τον σπόρο στην πρόσφορη ψυχή του μαθητή. Η διαδικασία συνεχίζεται και οι σπόροι φυτεύονται και σε άλλες ψυχές (Φαίδρος 276 e-277a).

Στην προσέγγιση του Jacotot τα πράγματα είναι διαφορετικά. Η αφετηρία της αποβλάκωσης είναι ακριβώς η άσκηση της εξουσίας του *πεφωτισμένου* δασκάλου, όπως και παραμερισμός του βιβλίου και του γραπτού λόγου. Κατά τον Γάλλο παιδαγωγό, με αυτό τον τρόπο ταυτίζονται οι διάνοιες του μαθητή και του δασκάλου. Αντίθετα στον Jacotot θα βρούμε τη διάκριση των δύο διανοιών και την αυτονόμηση του μαθητή από τον δάσκαλο.

Με ποικίλους τρόπους, οι μέθοδοι προηγήθηκαν του Jacotot, εφάρμοζαν τη χειραγώγηση του μαθητή από τον δάσκαλο (παλιό ή πεφωτισμένο). Η ίδια η νοημοσύνη του διδασκόμενου κλείνεται με αυθαίρετο τρόπο σε έναν κύκλο και αυτή η ενέργεια τον κάνει να φαίνεται αδύναμος. Σε αντίστροφη πορεία κινείται ο *αδαής* δάσκαλος που ενεργοποιεί τη δύναμη του μαθητή και του δίνει την πεποίθηση ότι μπορεί να ενεργοποιήσει την ικανότητά του.

Η μέθοδος του *αδαούς* ενεργοποιεί τη δύναμη του μαθητή μέσα από την *καθολική διδασκαλία*. Η τελευταία γίνεται αντικείμενο επεξεργασίας από τον Jacotot και αντικείμενο παρουσίασης από τον Rancière. Η διαδικασία που εφαρμόζεται σε αυτή την περίπτωση περιλαμβάνει μια διαδρομή που έχει κάνει κάθε άνθρωπος πολλές φορές στη ζωή του, χωρίς να προστρέχει σε σοφούς δασκάλους. Η μέθοδος χρησιμοποιεί το τυχαίο και δίνει αξία και έμφαση στον διδασκόμενο.

Ο σοφός δάσκαλος και η εκπαίδευση που δίνει, δεν έχει σαν στόχο την εξίσωση. Αφήνει να αιωρείται ότι κάποια στιγμή και ύστερα από πολύ κόπο ο μαθητής ίσως μπορέσει να φτάσει τον δάσκαλο του. Η διαφορά στην *καθολική διδασκαλία* είναι ότι η ισότητα δεν στοχεύεται σε κάποια μακρινή μελλοντική στιγμή, αλλά γίνεται η αφετηρία της μεθόδου.

Οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις πριν από την *καθολική διδασκαλία* έκαναν εξ αρχής διάκριση ανάμεσα σε αυτόν που γνωρίζει και σε αυτόν που δεν γνωρίζει, ανάμεσα στη γνώση και την άγνοια. ''Θεραπεύουν'' την άγνοια εκπαιδεύοντας με σκληρούς ή ήπιους τρόπους. Η διαφορά είναι ότι ο Jacotot δεν μεταδίδει γνώσεις και επιπλέον ακόμη και η μέθοδος που εφαρμόζεται ανήκει στους μαθητές και όχι στον διδάσκοντα.

Η διαφορά ανάμεσα στον αδαή και τον σοφό δάσκαλο αναφέρθηκε. Ο δάσκαλος στην *καθολική διδασκαλία*, ρωτάει με απλότητα και αυθεντικότητα, γιατί δεν έχει ξανακάνει την πορεία που κάνει ο μαθητής: ρωτά για αυτά που αγνοεί, δεν επιβεβαιώνει. Μόνο επικροτεί την αναζήτηση του μαθητή, την προσπάθεια και την προσοχή του.

Εδώ ακριβώς έγκειται και η ισχύς της ισότητας: οι δύο νοημοσύνες γίνονται ίσες και η *καθολική διδασκαλία* ενώνει όπως μια γέφυρα, με τη χρήση του βιβλίου. Ο Jacotot υποστηρίζει την άποψη ότι ο καθένας μπορεί και έχει τη δύναμη να γίνει ένας δάσκαλος. Με αυτόν τον τρόπο ο φτωχός πατέρας, μπορεί να διδάξει τα παιδιά του, επιβεβαιώνοντας την προσπάθειά τους και την προσοχή που έδειξαν.

Κατά την *καθολική διδασκαλία* όλοι οι άνθρωποι έχουν την ίδια νοημοσύνη και η εκπαίδευση μπορεί να συντελεστεί μακριά από τις σοφές εξηγήσεις. Η γνώση του εαυτού δεν συντελείται μόνο από τον σοφό. Η μέθοδος του αδαούς δασκάλου οδηγεί στη χειραφέτηση. Όμως προσοχή! Η χειραφέτηση γίνεται από αυτόν που είναι ήδη χειραφετημένος. Ο δάσκαλος έμπρακτα έχει ήδη γνωρίσει τον εαυτό του. Αυτή η γνώση δεν μένει σε αυτόν ούτε είναι αποκλειστική περιοχή του

φιλοσόφου: η ρήση γνώθι σαυτόν ξεπερνά την πλατωνική σημασία και σημαίνει *μάθε που βρίσκεται το δικό σου καλό* και ακόμη περισσότερο: *γύρνα στον εαυτό σου,* σε εκείνο το μέρος σου όπου κανείς δεν μπορεί να σε ξεγελάσει (Rancière, 2008: 55).

> *Η αδυναμία σου δεν είναι παρά τεμπελιά να προχωρήσεις. Η σεμνότητά σου δεν είναι παρά αλαζονικός φόβος μήπως σκοντάψεις μπροστά σε άλλους. Δεν σημαίνει τίποτα το να σκοντάψεις, το άσχημο είναι να χάνεσαι, να βγαίνεις από τον δρόμο σου, να μη δίνεις προσοχή σε ότι λέγεται, να ξεχνάς τι είσαι. Προχώρησε λοιπόν* στο *δρόμο σου.* (Rancière, 2008: ό.π.)

Σε αυτό το σημείο η *καθολική διδασκαλία* προτρέπει τον μαθητή να μην ξεχνά τι είναι. Το σωκρατικό *γνώθι σαυτόν* φαίνεται κοντά στη διδασκαλία του Jacotot, όμως στο τέλος της διαδρομής τον οδηγεί στην αποβλάκωση. Τον οδηγεί σε έναν δρόμο που δεν είχε φανταστεί ούτε είχε επιλέξει στην αρχή του διαλόγου. Στο τέλος τον αφήνει εγκαταλελειμμένο σε αυτό τον δρόμο που έστρωσε με ερωτήσεις ο δάσκαλος, όμως δεν ήταν απαραίτητα ερωτήματα που ήθελε να ρωτήσει ο μαθητής.

Εδώ εισέρχεται η μέθοδος απελευθερώνει, η μέθοδος που εγκαινιάζει ο Jacotot, μακριά από την αυθεντία και με τη χρήση του βιβλίου.

> *Το βιβλίο επικυρώνει τη νέα σχέση μεταξύ των δύο αδαών που από δω και στο εξής αναγνωρίζουν ο ένας τον άλλον ως νοήμον ον. Και αυτή η νέα σχέση ανατρέπει τη σχέση αποβλάκωσης της πνευματικής εκπαίδευσης και της ηθικής διαπαιδαγώγησης. Στη θέση των πειθαρχικών απαιτήσεων παρεμβαίνει η απόφαση για χειραφέτηση, που κάνει τον πατέρα ή τη μητέρα ικανούς να πάρουν, για χάρη του παιδιού τους τη θέση του αδαούς δασκάλου, τη θέση όπου ενσαρκώνεται η απεριόριστη απαίτηση της θέλησης.* (Rancière, 2008: 39)

Έχουμε ήδη εισέλθει στο ζήτημα της χρήσης του γραπτού λόγου και ιδιαίτερα του βιβλίου στην *καθολική διδασκαλία*. Ένα μέσο έναντι του οποίου υπάρχει μια αμφίθυμη στάση από τον Πλάτωνα: μια αμφιθυμία που ίσως βοηθάει στη διαλεκτική ανάπτυξη των επιχειρημάτων.

Στο σημείο του βιβλίου θα γίνει αναφορά ευθύς αμέσως.

2.4. Ο γραπτός λόγος και η προφορική διδασκαλία

Ένα τρίτο βασικό σημείο διαφοροποίησης της προσέγγισης του *αδαούς* δασκάλου, αφορά τη χρήση του γραπτού λόγου στην καλλιέργεια της γνώσης. Αναφορά γίνεται στο βιβλίο από μια διαφορετική οπτική σε σχέση με τον Πλάτωνα. Στον Jacotot ο δάσκαλος με την παρουσία του θολώνει τη διαδικασία μάθησης. Η αυθεντία του γνώστη δεν αφήνει να αναπτυχθεί μια σχέση ισοτιμίας με τον μαθητή. Μόνο μέσα από τη χρήση του βιβλίου μπορεί να λειτουργήσει η ισότητα στη μαθησιακή σχέση.

Δουλειά του δασκάλου δεν είναι να μεταδώσει τη γνώση αλλά να δείξει πως θα μάθει ο εκπαιδευόμενος. Επίσης, οφείλει να διευκολύνει τον μαθητή να βγει από ένα κλειστό κύκλο, με τη χρήση της δικής του νοημοσύνης και μέσα από τη σχέση με την τρίτη μεταβλητή που είναι το βιβλίο. Αυτό είναι που βρίσκεται ολόφωτο στην εκπαιδευτική διαδικασία, χωρίς να κρύβει κάτι άλλο, χωρίς να απαιτείται η σοφή εξήγηση του δασκάλου.

Στην περίπτωση της διδασκαλίας του Jacotot στους Φλαμανδούς η χρήση του βιβλίου αποδεικνύεται ιδιαίτερα ουσιαστική και γίνεται ενοποιητικός παράγοντας,

> *…είναι ένα κλασικό βιβλίο, από εκείνα στα οποία η γλώσσα επιδεικνύει την ουσία της μορφής και της δύναμής της. Ένα βιβλίο που συνιστά σύνολο. Ένα κέντρο με το οποίο*

> *είναι δυνατό να συνδέσει κανείς καθετί νέο που μαθαίνει, ένα πλαίσιο εντός του οποίου μπορεί κάποιος να καταλάβει καθετί νέο…* (Rancière, 2008: 24)

Έτσι ο μαθητής συναντά τον γραπτό λόγο, χωρίς τη μεσολάβηση του σοφού δασκάλου. Σε αυτό το κρίσιμο σημείο θα βρούμε την πρώτη θεωρία της *καθολικής διδασκαλίας*.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα γίνονται οι Φλαμανδοί μαθητές του Jacotot, οι οποίοι προχώρησαν χωρίς να γνωρίζουν, μάντεψαν τον τρόπο, εφάρμοσαν αυτό που όλοι οι άνθρωποι είχαν κάνει από πολύ μικρή ηλικία, μαθαίνοντας τη μητρική τους γλώσσα. Αυτό δείχνει ότι αν το επιθυμούν οι άνθρωποι, μπορούν να επαναλάβουν αυτό που είχαν κάνει νωρίς στη ζωή τους, με βάση τις αρχές της ισοτιμίας, της επανάληψης και φυσικά της τύχης.

Ο γραπτός λόγος και ιδιαίτερα το βιβλίο αποτελεί ένα όλο. Αυτό το ολοκληρωμένο αντικείμενο μπορεί να το διατρέχει ο μαθητής, ξεκινώντας μια εκπαιδευτική διαδικασία που πρέπει και μπορεί να συνεχίζεται αδιάκοπα και κυρίως χωρίς τη σκέψη 'δε μπορώ'. Βασικά συστατικά αυτής της πορείας είναι η επανάληψη, η μνήμη και βεβαίως η δύναμη που αντικρούει την αδυναμία που καλλιεργείται από τον σοφό δάσκαλο.

Έτσι, το βιβλίο συμβάλει στη διαδρομή της δύναμης, της ισότητας, της μη διάκρισης. Τόσο ο *Παλιός Δάσκαλος* όσο και ο *πεφωτισμένος*, κάνουν τη διάκριση ανώτερου/ κατώτερου σχετικά με τη σκέψη και τη νοημοσύνης. Όμως η νοημοσύνη δεν είναι διαφορετική αξιολογικά, αλλά εκδηλώνεται με διαφορετικό τρόπο.

Ο Rancière παραθέτει τη φράση του Jacotot *τα πάντα υπάρχουν στα πάντα*. Αυτή η διατύπωση έχει ιδιαίτερη σημασία.

> *Να τι σημαίνει λοιπόν η έκφραση* τα πάντα υπάρχουν στα πάντα: *η ταυτολογία της δύναμης. Όλη η ισχύς της γλώσσας βρίσκεται στο σύνολο ενός βιβλίου. Όλη η γνώση του καθενός, ως νοημοσύνη, βρίσκεται στην κυριότητα ενός βιβλίου, ενός κεφαλαίου, μιας φράσης ή μιας λέξης.* (Rancière, 2008: 28)

Δεν πρόκειται εδώ για μία αντικατάσταση της λέξης με τη συλλαβή, αλλά μια κίνηση διασφάλισης της ισότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία, έναντι της ανισότητας και της διάκρισης. Έτσι, συνδέονται τα βιβλία, τα κεφάλαια και οι λέξεις.

Τι συμβαίνει όμως με τα μαθηματικά; Περιλαμβάνονται και αυτά στο βιβλίο με τον τίτλο *Τηλέμαχος*; Βρίσκονται σε μία λέξη του βιβλίου; Τι μπορεί να απαντήσει σε αυτό κάποιος που υποστηρίζει τα επιχειρήματα του Rancière και του Jacotot;

Ας ακολουθήσουμε τη ροή του Jacotot (1836) στο κείμενο, όπως μας τη μεταφέρει για μια ακόμη φορά ο Jacques Rancière (2008: 29):

> *Έπρεπε να απαντήσει ότι πιστεύετε πως όλα τα ανθρώπινα έργα βρίσκονται μέσα στη λέξη "Καλυψώ", αφού αυτή η λέξη είναι έργο της ανθρώπινης διάνοιας. Εκείνος που πραγματοποίησε την πρόσθεση των κλασμάτων είναι το ίδιο νοήμον ον με εκείνον που εφηύρε τη λέξη "Καλυψώ". Αυτός ο καλλιτέχνης ήξερε ελληνικά, επέλεξε μια λέξη που σημαίνει πονηρή, κρυμμένη. Ο καλλιτέχνης αυτός μοιάζει με εκείνον που φαντάστηκε τρόπους να γράψει την εν λόγω λέξη... με εκείνον που έφτιαξε το χαρτί.. με εκείνον που λαξεύει τη σμίλη, με εκείνον που φτιάχνει από σίδερο τη σμίλη... με εκείνον που κατασκεύασε τη μηχανή της τυπογραφίας...*

για να καταλήξει αποφασιστικά αμέσως παρακάτω:

> *Όλες οι επιστήμες, όλες οι τέχνες, η ανατομία και η δυναμική κ.τ.λ. είναι καρποί της*

ίδιας νοημοσύνης που έφτιαξε τη λέξη "Καλυψώ".

Μέσα από τη μέθοδο του αδαούς δασκάλου πραγματοποιείται μια ιδιότυπη γνώση που επικεντρώνεται στη διαδικασία. Αυτή η γνώση βάζει (και πάλι) τον μαθητή να παρεμβαίνει, να εξερευνά, να είναι ενεργός, δραστήριος, περίεργος.

2.5. Μία κριτική ματιά στις προσεγγίσεις του Πλάτωνα και των Jacotot και Rancière

Θα μπορούσαμε να πούμε ότι κρίσιμο σημείο τόσο στην πλατωνική διδασκαλία όσο και στο αδαή δάσκαλο του Jacotot και το Rancière είναι η συνάντηση με την κοινωνία των ανθρώπων.

Αξίζει να θυμηθούμε πως στη φιλοσοφία και τη διδασκαλία του Πλάτωνα υπάρχει η αναγνώριση του ρόλου των κοινωνικών συμβάσεων στην εκπαιδευτική δραστηριότητα. Οι τρόποι που εκπαιδεύονται οι νέοι επηρεάζονται από την κοινωνία και όσα αυτή ορίζει. Γνώση, ύπαρξη (και ο σκοπός της) και κοινωνία είναι αλληλένδετοι κρίκοι.

Όπως αναφέρει σχετικά με την προσέγγιση του Πλάτωνα ο John Dewey:

> *Σημείο αφετηρίας στον Πλάτωνα είναι ότι η οργάνωση της κοινωνίας εξαρτάται σε τελική ανάλυση από τη γνώση του σκοπού της ύπαρξης. Εάν δεν γνωρίζουμε τον σκοπό της [γνώσης], θα είμαστε στο έλεος του τυχαίου και της ιδιοτροπίας. Αν δεν γνωρίζουμε τον σκοπό, το αγαθό, δεν θα έχουμε κριτήριο για να αποφασίσουμε ορθολογικά ποιες είναι οι δυνατότητες που θα πρέπει να προαχθούν, ή πως θα ταξινομηθούν οι κοινωνικές διατάξεις.* (Dewey, 1930: 102-3)

Δεν θα πρέπει να παραγνωρίσουμε ότι η εκπαιδευτική δραστηριότητα, όπως παρουσιάζεται στο πλατωνικό έργο, έχει συμβολή στην ανάπτυξη ικανοτήτων, οι οποίες ασκούνται στην πράξη και συνδέονται με τις ικανότητες άλλων ανθρώπων στην κοινωνία.

Υπάρχουν όμως κάποια στοιχεία που παραγνωρίζει η πλατωνική διδασκαλία. Ένα από αυτά είναι η ατομικότητα.

> *Είναι αλήθεια ότι η έλλειψη της αντίληψης της μοναδικότητας κάθε ατόμου, η ανισότητά του με τα άλλα άτομα, και συνακόλουθα η μη αναγνώριση ότι η κοινωνία μπορεί να αλλάζει και να είναι σταθερή, το δόγμα του για την περιορισμένη δύναμη και τις τάξεις έφερε ξεκάθαρα την ιδέα της υποβάθμισης της ατομικότητας.* (Dewey, 1930: 105)

Εκτός από το θέμα της ατομικότητας, στην πλατωνική πολιτεία παρεμβάλλονται ποικίλα ζητήματα τόσο για τις ιδιαίτερες ικανότητες των ατόμων, όσο και για τις διακρίσεις σε θέματα εργασίας και εν τέλει με την πολιτική συγκρότηση των τάξεων. Σε αυτήν την τελευταία περίπτωση αξίζει αναφοράς ο αποκλεισμός μιας ολόκληρης τάξης από τα πολιτικά γεγονότα (Τσάτσος, 1970: 141-2).

Τα άτομα στην προσέγγιση του Πλάτωνα κατατάσσονται εκ φύσεως σε τάξεις, παρά τη διάθεσή του να υποστηρίξει ότι η θέση του ανθρώπου στην κοινωνία δεν πρέπει να καθορίζεται από την καταγωγή, τον πλούτο, ή άλλα συμβατικά χαρακτηριστικά. Αυτό που μένει είναι η μη αντίληψη της ιδιαιτερότητας και ο ταξικός διαχωρισμός της κοινωνίας.

Επομένως, το κοινωνικό πεδίο γίνεται σημείο τριβής στην πλατωνική θεώρηση και επηρεάζει και τη σύλληψη και εφαρμογή της γνώσης.

Η κοινωνία γίνεται σημείο έντασης και στην περίπτωση του Jacotot. Όταν η προσέγγισή του εξαπλώνεται συναντά τις κοινωνικές δομές και εκεί η πορεία της *καθολικής διδασκαλίας* είναι αντιστρόφως ανάλογη με την ανάπτυξή της από άνθρωπο σε άνθρωπο.

Είναι πράγματι οι θεσμοί και ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί, αυτοί που παρεμβάλλονται ως εμπόδια στην προσπάθεια του Jacotot. Είδαμε στην πρώτη ενότητα τη σημασία της επιθυμίας και της βούλησης για την ανάπτυξη της νοημοσύνης. Αυτοί οι όροι δεν αφορούν το ανθρώπινο είδος αλλά τα άτομα. Οι άνθρωποι έχουν έλλογες επιθυμίες, όμως δεν συμβαίνει κάτι τέτοιο και από την κοινωνία.

Στον Thomas Hobbes θα βρούμε την άποψη ότι το κακό στην κοινωνία δεν οφείλεται στο ότι κάποιος λέει ''αυτό είναι δικό μου, αλλά στο ότι κάποιος διατυπώνει τη φράση ''*δεν είσαι ίσος με εμένα*'' (Rancière, 2008: 75). Η ανισότητα είναι αρχέγονο ανθρώπινο πάθος. Η ισότητα κρύβει τον φόβο και τις υποχρεώσεις που συνεπάγεται για αυτόν που την επιδιώκει, τόσο στην εκπαίδευση, όσο και στην πολιτική.

Η υποταγή στον νόμο του άλλου είναι αυτή που δημιουργεί τη συνταγματική τάξη και τον παραλογισμό που συνεπάγεται αυτή. Στην κοινωνία κυριαρχεί η ανισότητα και η φθαρμένη επιθυμία. Τα άτομα αναπαράγουν τον παραλογισμό που βρίσκουν στην κοινωνία και συγκρούονται μεταξύ τους. Οι κοινωνικές δομές και οι θεσμοί αναπαράγουν και κωδικοποιούν αυτό το παράλογο και το ίδιο συναντάμε στην εκπαίδευση, μέσα από τη διδασκαλία. Έτσι, παρουσιάζεται στον Jacotot η πολιτική ως το πεδίο του παραλόγου:

> *Το πολιτικό σώμα είναι μύθος, αλλά ο μύθος δεν είναι μια μεταφορική φράση στην οποία θα μπορούσαμε να αντιπαραβάλουμε έναν ακριβή ορισμό της κοινωνικής συνένωσης. Υπάρχει μάλιστα η λογική των σωμάτων, από την οποία κανείς,* ως πολιτικό υποκείμενο*, δεν μπορεί να ξεφύγει. Ο άνθρωπος μπορεί να είναι έλλογο ον, ο πολίτης όμως όχι. Δεν υπάρχει έλλογη ρητορική ούτε έλλογος πολιτικός λόγος.* (Rancière, 2008: 79)

Πρόκειται για έναν παραλογισμό με κοινωνικές και πολιτικές προεκτάσεις. Μία κατάσταση μέσα στην οποία γεννιέται και αναπτύσσεται η ανισότητα. Η έκφρασή του γίνεται μέσα από την άγονη σύγκρουση σε συνδυασμό με μια ρητορική που κωφεύει. Δεν είναι τυχαίο άλλωστε που και οι δύο δάσκαλοι στις προσεγγίσεις που προηγήθηκαν, σκόνταψαν στο κοινωνικοπολιτικό πεδίο: ο Πλάτωνας μέσω της πολιτικής προσέγγισης και της εφαρμογής της και ο Jacotot που προσπάθησε να εφαρμόσει την μέθοδό του και το περισσότερο που του αναγνωρίστηκε ήταν η ένταξη της *καθολικής διδασκαλίας* στις πρωτοποριακές μεθόδους, αφού αντιμετώπισε όλη την κακόπιστη κριτική. Και στην περίπτωση του Jacotot αυτή η αναγνώριση δεν σήμαινε την εφαρμογή της μεθόδου του, αφού στη συγκεκριμένη περίπτωση η θεσμοποίηση σημαίνει και την απονέκρωση της μεθόδου.

> *Η καθολική διδασκαλία δεν πρέπει να μπει στα προγράμματα των μεταρρυθμιστικών κομμάτων, ούτε πρέπει η πνευματική χειραφέτηση να χρωματίσει τα λάβαρα της εξέγερσης. Μόνο ο άνθρωπος μπορεί να χειραφετήσει άνθρωπο. Μόνο το άτομο μπορεί να είναι λογικό, και μόνο με τη δική του λογική.* (Rancière, 2008: 93-94)

Οι θεσμοί όπως τα κόμματα, τα ιδρύματα, τα σχολεία, ή και άλλες κοινωνικές δομές δεν μπορούν να απελευθερώσουν ένα άτομο. Ο άνθρωπος απελευθερώνει έναν άλλο άνθρωπο. Η εκπαίδευση είναι υποχρέωση της πολιτείας και υλοποιείται σε ένα σύστημα, δεν ισχύει το ίδιο για τη χειραφέτηση. Η μέθοδος του αδαούς δασκάλου δεν είναι υποχρέωση του κράτους, όμως οι άνθρωποι μπορούν να ασκηθούν σε αυτήν.

Έτσι, η απάντηση σε αυτόν τον παραλογισμό, μπορεί να έρθει μέσα από την καθολική διδασκαλία. Στην πολιτεία μπορεί να πρυτανεύει το παράλογο, όμως μία μέθοδος που πολλαπλασιάζει τα άτομα που χρησιμοποιούν τη λογική τους και λειτουργούν στη λογική της

ισότητας μπορεί να είναι μια θετική έκβαση.

Η καθολική διδασκαλία μπορεί να δώσει την απελευθέρωση, όμως δεν θα πρέπει να ξεχνάμε ότι δεν πρόκειται για *κοινωνική μέθοδο*, μιας και όπως ήδη αναφέρθηκε δεν μπορεί να διαδοθεί από τους κοινωνικούς θεσμούς και τις υπάρχουσες κοινωνικές δομές, που βοηθούν στην εμπέδωση της ανισότητας.

> [στους θεσμούς] *Δεν φτάνει η ανισότητα να είναι σεβαστή* [από τους χειραφετημένους], *πρέπει να την πιστέψουν και να την αγαπήσουν. Θέλει να* εξηγηθεί. *Κάθε θεσμός είμαι μια* εξήγηση *εντός της κοινωνικής πρακτικής, μια δραματοποίηση της ανισότητας. Η αρχή της είναι και θα είναι πάντοτε αντίθετη με την αρχή της μεθόδου που βασίζεται στην ισότητα και στην άρνηση των εξηγήσεων. Η καθολική διδασκαλία απευθύνεται μόνο σε άτομα και ποτέ σε κοινωνίες.* (Rancière, 2008: 96)

Υπάρχει ένας θεσμός που μπορεί να καλλιεργήσει τη μέθοδο του Jacotot. Πρόκειται για τον θεσμό της οικογένειας. Πρόκειται για τον θεσμό που αναφέρεται στον *Αδαή δάσκαλο* και είναι αυτή η κοινωνική δομή που μεταφέρει και ενσωματώνει ένα σύστημα αξιών έμμεσων και εσωτερικευμένων στα ανήλικα μέλη της. Αυτές οι αξίες συμβάλουν στη διαμόρφωση της στάσης απέναντι στο μορφωτικό κεφάλαιο και το εκπαιδευτικό σύστημα.

> *Η μορφωτική κληρονομιά … είναι υπεύθυνη για την πρωταρχική ανισότητα των παιδιών στη σχολική δοκιμασία κι επομένως υπεύθυνη για τη διαφορετική ποσοστιαία επιτυχία τους.* (Bourdieu, 1966: 325-6)

Τα παιδιά που προέρχονται από ανώτερα κοινωνικά στρώματα ξεκινούν την εκπαίδευση από πλεονεκτικό σημείο. Έτσι, μία εκπαιδευτική παρέμβαση στον θεσμό της οικογένειας γίνεται διπλά ουσιαστική: από τη μία πλευρά γιατί διαμορφώνει συμπεριφορές και από την άλλη πλευρά γιατί εφοδιάζει με διαφορετικό τρόπο τα παιδιά ανάλογα με την κοινωνική θέση στην οποία ανήκει η οικογένεια. Αυτή η παρέμβαση δεν έγινε συστηματικά από προοδευτικούς δασκάλους.

Η διάδοση της καθολικής διδασκαλίας τον 19ο αιώνα, έγινε μέσα από την κατάταξή της στις προοδευτικές μεθόδους. Οι μορφωμένοι καλούνταν να διδάξουν στο πλήθος που αντιμετωπιζόταν με όρους κατωτερότητας. Έτσι, μέσω της προόδου διατυπώνεται η ανισότητα και γίνεται η ιεράρχηση.

Φαίνεται πως το κοινωνικό πεδίο γίνεται ένα προβληματικό ζήτημα και για την προσέγγιση του Πλάτωνα και για αυτή του Jacotot. Η αθηναϊκή κοινωνία είναι αυτή που θα στερήσει στον Πλάτωνα τον δάσκαλό του τον Σωκράτη, ενώ η πολιτική και η προσπάθεια εφαρμογής της διδασκαλίας του για τη γνώση και την Πολιτεία, γίνεται ο λόγος που θα γίνει σκλάβος, δύο φορές στη ζωή του, ο μεγάλος Αρχαίος Έλληνας φιλόσοφος.

Στη διδασκαλία του Jacotot η κοινωνία και η εφαρμογή της μεθόδου του σε αυτήν, καθίσταται προβληματικό πεδίο. Οι κοινωνικοί θεσμοί στρεβλώνουν την καθολική διδασκαλία και η πολιτική γίνεται πλαίσιο εφαρμογής του κοινωνικού παραλογισμού που δεν μπορεί να καταπολεμηθεί, παρά μόνο με την εξάπλωση της μεθόδου το αδαούς από χειραφετημένο) άνθρωπο σε άλλο άνθρωπο.

3ο κεφάλαιο

Από την εκπαίδευση στη συμβουλευτική

Είδαμε στα κεφάλαια που προηγήθηκαν όψεις της εκπαιδευτικής σχέσης, του δασκάλου και της χρήσης του γραπτού λόγου στην εκπαιδευτική διαδικασία. Προσεγγίστηκαν κατά κύριο λόγο δύο οπτικές: η πλατωνική θεώρηση και η *καθολική διδασκαλία* του *αδαούς* δασκάλου.

Δεν έγινε ρητή αναφορά στη συμβουλευτική. Ίσως ο υποψιασμένος αναγνώστης να διέκρινε ψήγματα αυτών που θα ακολουθήσουν, ιδιαίτερα από τη στιγμή που και στη συμβουλευτική αναπτύσσεται μια σχέση και μάλιστα υποστηρικτική και εκεί υπάρχει ο σύμβουλος που έχει μεγαλύτερη εξουσία, τουλάχιστον σε πιο 'παραδοσιακές' δηλαδή ψυχοδυναμικές προσεγγίσεις. Παράλληλα στη συμβουλευτική σχέση θα βρούμε τη χρήση εργαλείων και μάλιστα του γραπτού λόγου, με διαφορετική στόχευση έτσι ώστε να διευκολυνθεί ο συμβουλευόμενος και να προσεγγίσει τον εαυτό του, τις αξίες του, τις ικανότητές του, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει, ή ακόμη και να βάλει στόχους ή και να καταστρώσει ένα σχέδιο δράσης.

Ο τρόπος που θα γίνει αυτή συμβουλευτική προσέγγιση, ξεδιπλώνει ζητήματα παρεμβατικότητας και μη, όπως και κατευθυντικότητας ή μη κατευθυντικότητας δίνοντάς έτσι αναλογίες με τις προσεγγίσεις που είδαμε παραπάνω, με τη σημαντική διαφορά βέβαια ότι μόλις πριν γινόταν λόγος για την εκπαίδευση ενώ σε αυτό το κεφάλαιο θα γίνει αναφορά στη συμβουλευτική.

Αλλά, ας πάρουμε τα πράγματα από την αρχή, για δούμε ιστορικά στοιχεία της θεραπείας πριν τη συμβουλευτική. Από τη στιγμή όμως που η αρχή είναι αγέννητη,

> *..γιατί από την αρχή είναι ανάγκη να γίνεται κάθε τι που γίνεται, αυτή όμως να μη γίνεται από κανένα, γιατί αν η αρχή εγίνονταν από κάτι, δεν θα ήτανε πια αρχή*. (*Φαίδρος*, 245 d)

θα ξεκινήσουμε με τις ψυχοδυναμικές προσεγγίσεις που έχουν υποστεί κριτική και την ίδια στιγμή έχουν επηρεάσει μεταγενέστερες συμβουλευτικές θεωρίες.

3.1. Η ιστορία

Πριν περάσουμε στον ρόλο του συμβούλου και τη συμβουλευτική σχέση καλό είναι να πάμε πίσω στο χρόνο και να δούμε πολύ σύντομα την ψυχοδυναμική προσέγγιση όπως και την προσωποκεντρική.

Ας πάρουμε τα πράγματα με τη σειρά. Η ψυχοδυναμική συμβουλευτική πηγάζει από τις ιδέες του Sigmund Freud (1856-1939) και την Ψυχανάλυση, παρά το γεγονός ότι οι σύγχρονες θεωρήσεις έχουν προχωρήσει και πέρα από τις αρχικές διατυπώσεις του Freud.

Κατά την ψυχανάλυση *ο ψυχισμός είναι εξίσου σώμα και ψυχή*, πρόκειται λοιπόν για μία

μονιστική θεωρία (Τζαβάρας, 1994: 54). Μάλιστα ο Freud:

Αντιλαμβάνεται ότι δεν είναι δυνατόν να αποκολλήσουμε τον ψυχισμό από το βιολογικό και το νευρολογικό υπόστρωμα, αντιλαμβάνεται όμως και την απόλυτη ιδιομορφία, όχι ανεξαρτησία, την αυθυποστασία των ψυχικών διαδικασιών έναντι του οργανικού υποστρώματος. (Καστοριάδης, 1994: 22)

Ο ψυχαναλυτικός λόγος αρθρώνεται για τις αρχικές εικόνες τα ίχνη (της εμπειρίας), την επιθυμία, τα όνειρα. Όπως τονίζει ο Gaston Bachelard (1985: 11):

> *Για να μιλήσουμε για ψυχανάλυση θα έπρεπε προηγουμένως να έχουμε κατατάξει τις αρχικές εικόνες, χωρίς να αφήσουμε σε καμιά του ίχνη από τα πρώτα τους προνόμια. Θα έπρεπε να υποδείξουμε και έπειτα να διαχωρίσουμε σύνδρομα που, για καιρό, συνέδεαν επιθυμίες και όνειρα.*

Το όνειρο μπορεί να εξεταστεί επιστημονικά και να έχει μέγιστη θεραπευτική χρησιμότητα. Μάλιστα μπορεί να έχει *έκδηλο* και *λανθάνον* περιεχόμενο, με το δεύτερο να είναι πιο χρήσιμο από το πρώτο (Freud, 1995: 159). Επιπλέον, ο Freud παρατήρησε ότι στο όνειρο μπορούν να συμπυκνώνονται και να μεταθέτονται νοήματα, δείχνοντας μας έτσι τον δρόμο για το *ασυνείδητο*, ιδιαίτερα από τη στιγμή που τα στοιχεία του ονείρου, *δεν υπόκεινται στη λογοκρισία της αντίστασης* (Freud, 1995: 278).

Στην περίπτωση της ψυχανάλυσης η θεραπευτική παρέμβαση στοχεύει στο να αναπτύξει ο/η συμβουλευόμενος/η ενόραση και να κατανοήσει τις ρίζες των προβλημάτων που τον/την απασχολούν.

> *Η ψυχοδυναμική συμβουλευτική δίνει έμφαση στην ικανότητα του συμβούλου να χρησιμοποιήσει οτιδήποτε συμβαίνει στην άμεση σχέση πελάτη και συμβούλου, καθώς αυτή εξελίσσεται, προκειμένου να διερευνήσει τους τύπους των συναισθημάτων και τα ζητήματα στις σχέσεις του πελάτη που τον δυσκολεύουν στην καθημερινή του ζωή.* (McLeod, 2005: 115)

Το σύστημα ανάλυσης της προσωπικότητας που προτείνεται από τον Freud, αναφέρεται σε τρία βασικά επίπεδα. Πρόκειται για το *Εγώ, το Εκείνο, το Υπερεγώ.* Αυτά βρίσκονται σε τρία επίπεδα συνείδησης δηλαδή στο συνειδητό, το προσυνειδητό και το ασυνείδητο (Δημητρακόπουλος, 1999: 51). Η έρευνα του *ασυνειδήτου* αποτελεί το κύριο σημείο μελέτης της ψυχανάλυσης.

> *Να τονιστεί ότι ποτέ ο Φρόυντ και οι μαθητές του δεν απομακρύνθηκαν από τη συνεχή παρουσία του* ασυνειδήτου*, την άλλη σκηνή, μέσα στην κανονική ζωή και γι' αυτό άλλωστε μπόρεσαν να ονομάσουν μερικοί την ψυχανάλυση "επιστήμη του ασυνειδήτου"*. (Τζαβάρας, 2011: 652)

Για τον Freud καταπιεσμένες μνήμες, συναισθήματα και σεξουαλικές επιθυμίες βρίσκονται στη ρίζα των προβλημάτων του θεραπευόμενου. Ιδιαίτερα για το σεξουαλικό ένστικτο αναφέρει ότι παλεύει ανάμεσα σε ψυχικές δυνάμεις που λειτουργούν ως αντιστάσεις, όπως για παράδειγμα η ντροπή και η αηδία και συνεχίζει:

> *Είναι επιτρεπτό να υποθέσουμε ότι οι δυνάμεις αυτές παίζουν κάποιο ρόλο στη συγκράτηση του ενστίκτου αυτού μέσα στα όρια που θεωρούνται ως φυσιολογικά· και αν αναπτυχθούν στο άτομο, προτού το σεξουαλικό ένστικτο φτάσει στην πλήρη ισχύ του, είναι βέβαιο πως θα καθορίσουν την πορεία της ανάπτυξής του.* (Freud, 1999: 91-92)

Μετά από τον Freud υπάρχει μια περισσότερο κοινωνική προσέγγιση που προσανατολίζεται στην

εξέταση των σχέσεων.

Η ψυχοδυναμική προσέγγιση επικεντρώνεται σε τρία κύρια στοιχεία (McLeod, 2005: 117): α) στην υπόθεση ότι τα ζητήματα που αντιμετωπίζει ο/η συμβουλευόμενος/η προέρχονται από εμπειρίες της παιδικής ηλικίας, β) στην υπόθεση ότι τα πραγματικά κίνητρα του/ της συμβουλευόμενου/ης και οι παρωθήσεις δεν γίνονται πάντα αντιληπτά από τον/ την ίδιο/α, γ) η ερμηνεία της σχέσης *μεταβίβασης* χρησιμοποιείται στη συμβουλευτική και τη θεραπεία.

Στην περίπτωση του Συμπεριφορισμού, υποστηρίζεται ότι ζητήματα ψυχολογικής και ψυχιατρικής φύσεως μπορούν να προσεγγιστούν με τη χρήση κάποιων βασικών αρχών. Οι πρώτες αρχές που χρησιμοποιήθηκαν στην εφαρμογή του Συμπεριφορισμού στη συμβουλευτική ήταν η *συντελεστική εξαρτημένη μάθηση* και η *εξαρτημένη μάθηση* των Skinner και Pavlov αντίστοιχα (McLeod, 2005: 115). Σε αυτό το σημείο δεν θα γίνει περαιτέρω αναφορά σε αυτήν την προσέγγιση, μιας και δεν εξυπηρετεί τη διερεύνηση των ενοτήτων που αναπτύσσονται στη συνέχεια.

Έτσι, τη δεκαετία του 1950 επικρατούσαν οι δύο προαναφερόμενες προσεγγίσεις στον χώρο της συμβουλευτικής και θεραπείας. Από τη μία πλευρά είχαμε την Ψυχαναλυτική προσέγγιση η οποία δίνει έμφαση στα συμβάντα της παιδικής ηλικίας. Επίσης, σημαντική επιρροή διαδραμάτιζε και ο Συμπεριφορισμός ο οποίος επικεντρώνεται στην εξαρτημένη μάθηση (McLeod, 2005: 114).

Στον αντίποδα αυτών των προσεγγίσεων θα βρούμε την αναπτυσσόμενη τότε Ανθρωπιστική ψυχολογία, το περίφημο "Τρίτο Ρεύμα" που δίνει μια εναλλακτική διαδρομή. Σε αυτήν την περίπτωση δίνεται ..

> *έμφαση στη δυνατότητα του ατόμου να αναπτυχθεί και να αλλάξει στο παρόν αν αφαιρεθούν τα εμπόδια και βρεθεί στις κατάλληλες συνθήκες.* (Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003: 21).

Εκπρόσωποι της Ανθρωπιστικής ψυχολογίας ήταν οι Carl Rogers (1902-1987) και Abraham Maslow (1908-1970). Στο πεδίο της συμβουλευτικής ενδιαφέρον σε αυτό το πλαίσιο έχει η "μη καθοδηγητική" ή "πελατοκεντρική" ή "προσωποκεντρική" προσέγγιση που συνδέεται με τον Rogers.

Κατά τη θεώρηση της Ανθρωπιστικής ψυχολογίας,

> *…ο άνθρωπος είναι κατά βάση καλός και άξιος προσοχής και σεβασμού· ... διαθέτει έναν εσωτερικό μηχανισμό που του εξασφαλίζει τη συνεχή εξέλιξη· …σκοπός της Ψυχολογίας, της Συμβουλευτικής και κάθε βοήθειας είναι η διευκόλυνση του ατόμου να υλοποιήσει τους πιο σημαντικούς για αυτό σκοπούς του·* (Δημητρακόπουλος, 1999: 60).

Επομένως, κατά την προσέγγιση αυτή, η φύση του ανθρώπου μπορεί να ιδωθεί με θετικό τρόπο. Υπάρχουν αρνητικά συναισθήματα που οδηγούν σε αντικοινωνική συμπεριφορά, όμως αυτά προέρχονται από το αίσθημα ματαίωσης που βιώνουν οι άνθρωποι. Είναι σημαντικό να υπάρξει συμφωνία ανάμεσα στον εαυτό και τη συμπεριφορά του ατόμου (Δημητρακόπουλος, 1999: 62).

Όροι που έχουν ιδιαίτερη σημασία κατά την προσωποκεντρική συμβουλευτική είναι η ενσυναίσθηση, η εσωτερική συμφωνία, η αποδοχή του άλλου, η ανεκτικότητα, τα όρια και η αντίληψή τους, η διαπροσωπική ευαισθησία και η επικέντρωση στο "εδώ και τώρα" (McLeod, 2005: 225). Πρόκειται για όρους που μπορεί να είναι πολύτιμοι και στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Εδώ δεν θα γίνει εξαντλητική ή πλήρης παρουσίαση της Ανθρωπιστικής ψυχολογίας ή της προσωποκεντρικής θεωρίας. Θα επιμείνουμε στις ενότητες που εξετάστηκαν και στα δύο πρώτα

κεφάλαια για την εκπαίδευση, επεκτείνοντας τη συζήτηση στα όρια της συμβουλευτικής.

3.2. Ο ρόλος του συμβούλου

Τι κάνει ο θεραπευτής στην ψυχανάλυση; Πως λειτουργεί και πως ενεργεί και από που προέρχεται αυτός ο ρόλος του;

Ήδη από την τελευταία δεκαετία του 19ου αιώνα, ο Freud είχε πολλά κλινικά ευρήματα σχετικά με την κατανόηση της υστερίας.

> *Στο επίπεδο της κλινικής μεθόδου έχει εγκαταλείψει την ύπνωση και έχει υιοθετήσει τη μέθοδο των ελεύθερων συνειρμών, την εργασία επί των ονείρων κ.τ.λ.* (Τζαβάρας, 1994: 49)

Στις απαρχές της ψυχανάλυσης οι Freud και Breuer δοκίμαζαν ότι αποκαλούσαν ως "παροχή φροντίδας" και παρατήρησαν ένα περίεργο φαινόμενο. Οι θεραπευόμενοι/ες άρχιζαν σταδιακά να εκδηλώνουν έντονα συναισθήματα προς τον θεραπευτή, όπως θαυμασμό, έρωτα, θυμό. Οι ίδιοι δεν έβλεπαν από που μπορούσαν να προέρχονται αυτές οι αντιδράσεις και σίγουρα δεν τις συσχέτιζαν με τη διαδικασία υποστήριξης. Φαίνεται ότι κατέληξαν πως οι συμπεριφορές αυτές ήταν συνδεδεμένες με τα παιδικά χρόνια των θεραπευμένων. Οι αντιδράσεις αυτές μπορούσαν να εκφραστούν μετά από χρόνια στο ασφαλές περιβάλλον των συνεδριών (McLeod, 2005: 373).

Πρόκειται για τη διαδικασία της *μεταβίβασης* που συναρτάται με ήδη υπάρχοντα συναισθήματα που μεταβιβάζονται στο πρόσωπο του γιατρού, γιατί

> *.. δεν πιστεύουμε ότι κάτω από τις συνθήκες που επικρατούν κατά τη θεραπεία μπορούν να γεννηθούν τέτοια συναισθήματα.* (Freud, 2005 Β: 189)

Ο Freud προτρέπει στο να ξεπεραστούν αυτά τα συναισθήματα, έτσι ώστε να καταλάβει ο ασθενής ότι αυτό που αισθάνεται δεν αφορά την παρούσα κατάσταση. Η αναπαραγωγή μετατρέπεται σε ανάμνηση.

> *Μία από τις βασικές αποστολές του θεραπευτή ήταν, σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, να διαπλάσει μια σχέση μέσα στην οποία οι αντιδράσεις μεταβίβασης να μπορούν να προβληθούν με δύναμη και συνέπεια από τον πελάτη* (McLeod, 2005: 373).

Επίσης, ο ψυχαναλυτής έχει και αυτός συναισθήματα που ενεργοποιούνται από τις αντιδράσεις του ασθενούς. Αυτή η διαδικασία είναι η *αντιμεταβίβαση*. Τόσο η *μεταβίβαση* όσο και η *αντιμεταβίβαση* θεωρούνται κρίσιμα σημεία που μπορούν να βοηθήσουν τη θεραπευτική διαδικασία και να ανοίξουν τα πιο κλειστά δωμάτια της ψυχικής ζωής του ασθενούς, όπως χαρακτηριστικά έλεγε ο Freud.

Σύμβουλοι και θεραπευτές που προέρχονται από την ψυχανάλυση και από άλλες ψυχοδυναμικές προσεγγίσεις, αναφέρονται στην εικόνα του *άδειου δοχείου* για να περιγράψουν τη συμβουλευτική ή θεραπευτική σχέση (McLeod, 2005: 374). Μέσα σε αυτή τη σχέση εκφράζονται οδυνηρά συναισθήματα και βιώματα και μπορούν να εκδηλωθούν και να μείνουν ασφαλή εκεί (στο δοχείο).

Ένας άλλος ενδιαφέρον όρος σε σχέση με τον θεραπευτή (και τον θεραπευόμενο) είναι το *σύνορο -πλαίσιο*. Σε αυτήν την περίπτωση, τα άκρα του δοχείου πρέπει να είναι προσδιορισμένα. Μόνο έτσι θα εκφραστούν με ασφάλεια τα συναισθήματα που ταλανίζουν τον θεραπευόμενο. Αυτή η συνάρτηση με το πλαίσιο θυμίζει τη γονεϊκή σχέση, όπου ο γονιός ενεργεί με ανάλογο τρόπο βάζοντας τα όρια (McLeod, 2005: 375). Το σύνορο μπαίνει ακόμη και για να ματαιώσει επιθυμίες.

Αυτές μπορεί να εκφραστούν όμως δεν εκπληρώνονται στη θεραπευτική σχέση, αλλά ερμηνεύονται.

Όπως σημειώνει ο Hans Strupp, ο ασθενής εξαρτάται από τον θεραπευτή που λειτουργεί ως δάσκαλος και αυθεντία (McLeod, 2005: 375). Ο τελευταίος συμβάλει στη μάθηση εντός της ψυχοθεραπείας στο συγκείμενο μιας προσωπικής σχέσης. Και συνεχίζει ο Strupp:

> *Η μάθηση μέσα από την ταύτιση και τη μίμηση είναι πιθανό η μοναδική εξαιρετικά σημαντική όψη της θεραπευτικής επιρροής.. η μάθηση του ασθενή είναι σε μεγάλο μέρος βιωματική, αλλά και γνωσιακή. Ωστόσο, η γνωσιακή μάθηση θεωρείται αποτελεσματική στον ύψιστο βαθμό, όταν έχουν κινητοποιηθεί τα συναισθήματα, ιδίως τα συναισθήματα για τον θεραπευτή και την αλληλεπίδραση θεραπευτή-ασθενή...* (McLeod, 2005: 375)

Η μάθηση στο πλαίσιο της θεραπευτικής σχέσης συντελείται με την προϋπόθεση ότι ο θεραπευόμενος είναι ανοιχτός στην επιρροή του θεραπευτή και συμμορφώνεται κερδίζοντας την αποδοχή του θεραπευτή που λειτουργεί ως δάσκαλος-μέντορας (McLeod, 2005: *ό.π.*).

Δεν θα πρέπει να παραγνωρίσουμε ότι τόσο ο Freud όσο και ο Lacan κάνουν αναφορά στην εκπαίδευση. Κοινό σημείο των παρεμβάσεών τους είναι η αναφορά τους σε ένα δάσκαλο που διατηρεί ζωντανό το αναστοχαστικό βλέμμα σε σχέση.

> *…με το τι μαθαίνουμε, τι διδάσκουμε, τι σκεφτόμαστε για τις μεθόδους, τις διαδικασίες και τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών πρακτικών μας. Σε αυτές τις πρακτικές καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει η σχέση του δασκάλου με τον κάθε μαθητή ξεχωριστά και με την τάξη ως σύνολο, η δυναμική της οποίας συνήθως καθορίζει τα αποτελέσματά τους.* (Πεφάνης, 2016: 28)

Ας έρθουμε τώρα στον θεραπευτή που λειτουργεί στο πλαίσιο της προσωποκεντρικής προσέγγισης. Ο Rogers δεν αισθανόταν άνετα με την ψυχανάλυση που κυριαρχείται από ειδήμονες και επικεντρώθηκε σε μια διαφορετική σχέση ανάμεσα στον σύμβουλο και τον συμβουλευόμενο. Πράγματι αν περάσουμε από την προσωποκεντρική προσέγγιση και τη μη *κατευθυντική μέθοδο* στη *μη κατευθυντική παρεμβατικότητα* θα βρούμε πολεμική κριτική προς την ψυχανάλυση όπως εκφράζεται από τον Michel Lobrot (1999). Στο πλαίσιο αυτής της εργασίας θα παραμείνουμε μόνο σε κάποια σημεία της προσωποκεντρικής θεωρίας.

Ο Carl Rogers υποστηρίζει ότι βασικό συστατικό της θεραπείας είναι η αγάπη, ένα μη ερωτικό συναίσθημα που δίνει τη δυνατότητα να βρεθεί κανείς πέρα από τα σχήματα και τους συμβατικούς ρόλους, προς την κατανόηση του άλλου και όχι την απειλή του. Έτσι και ο θεραπευτής θα πρέπει να είναι ανοικτός και σε επαφή με τα δικά του συναισθήματα και ανάγκες. Μια αγάπη μου μας θυμίζει τον πλατωνικό έρωτα και ταυτόχρονα είναι κοντά στο γνώθι σαυτόν όπως το συναντάμε στο Σωκράτη. Παράλληλα όμως βρίσκεται κοντά στη γνώση του εαυτού του *αδαούς δασκάλου*, τηρουμένων των αναλογιών ανάμεσα σε θεραπεία και εκπαίδευση.

Η παρουσία του συμβούλου είναι κρίσιμο ζήτημα για την προσωποκεντρική προσέγγιση.

> *Μόνο εφόσον ο σύμβουλος είναι παρών, τη δεδομένη στιγμή, μαζί με τον πελάτη μπορεί να είναι ενσυναισθητικός, καταδεκτικός και να διακατέχεται από εσωτερική συμφωνία... Η εικόνα της θεραπευτικής σχέσης ως μιας σχέσης που διακρίνεται από το επίπεδο της* αυθεντικής παρουσίας *που εμπεριέχει βρίσκεται στην καρδιά της ανθρωπιστικής παράδοσης στην ψυχολογία και την ψυχοθεραπεία.* (McLeod, 2005: 378)

Ο σύμβουλος δεν μπαίνει σε μια συμβουλευτική σχέση ως άγραφο χαρτί, αλλά κουβαλάει τις στάσεις του και τις πεποιθήσεις του. Είναι σημαντικό να μπορεί να δημιουργήσει το κατάλληλο κλίμα για να αναπτυχθεί η υποστηρικτική σχέση. Επίσης, θα πρέπει να αποδέχεται το άτομο και να μπορεί να έχει ενσυναισθηματική κατανόηση, δηλαδή να μπορεί να κατανοήσει την ακριβή έννοια αυτού που θέλει να μεταδώσει ένα πρόσωπο. Καλό θα είναι να μπορεί να λειτουργεί σύμφωνα με τα συναισθήματά του και να δίνει ανατροφοδότηση με εύστοχο τρόπο. Επιπλέον, μπορεί ο σύμβουλος να εκφράζει και δικά του προβλήματα και πρέπει να αποφεύγει την ερμηνεία και τον σχολιασμό (Rogers, 1991: 73-85).

Ο σύμβουλος θα πρέπει να αποδέχεται και να εφαρμόζει τις αρχές της προσωποκεντρικής συμβουλευτικής και αυτές οι αρχές να εκδηλώνονται στη συμπεριφορά του απέναντι στον συμβουλευόμενο. Η στάση του συμβούλου πρέπει να χαρακτηρίζεται από τον σεβασμό του ατόμου και την ικανότητά του να ορίζει τον εαυτό του, τη σημασία του κάθε ατόμου, την άνευ όρων αποδοχή του άλλου και την εμπαθητική κατανόηση (Δημητρακόπουλος, 1999: 63).

Οι ειδικές τεχνικές που χρησιμοποιεί ο σύμβουλος είναι *η προσεκτική ακρόαση, η αποδοχή, η ερώτηση, η ερμηνεία, η ενθάρρυνση, η συμμετοχή του ατόμου, η επιβεβαίωση, η υποβολή, η κατανόηση, η συνέπεια* (Δημητρακόπουλος, 1999: *ό.π.*).

Όπως γίνεται εμφανές ο σύμβουλος και ο θεραπευτής που λειτουργούν στις δύο προσεγγίσεις ασκούν τον ρόλο τους με διαφορετικό τρόπο. Στην ψυχαναλυτική προσέγγιση έχουμε πιο παγιωμένο τον ρόλο του θεραπευτή, που προσπαθεί να ξεκλειδώσει τον θεραπευόμενο και να τον κάνει να εμπιστευτεί τη διαδικασία και να μιλήσει για ότι τον προβληματίζει.

Ο θεραπευτής λειτουργεί ως μέντορας αλλά και ως αυθεντία στη θεραπευτική σχέση. Προάγεται έτσι τόσο το βιωματικό όσο και το γνωσιακό κομμάτι του ασθενή και η διαδικασία συμβάλει στην κατανόηση του εαυτού του ατόμου που υποστηρίζεται. Υπό μία έννοια στις ψυχοδυναμικές προσεγγίσεις βρισκόμαστε, τηρουμένων των αναλογιών, πιο κοντά στην δάσκαλο του Πλάτωνα σε μια διαδικασία ερωτήσεων, καθοδήγησης και αυθεντίας.

Στην περίπτωση της προσωποκεντρικής προσέγγισης τα πράγματα ρέουν διαφορετικά. Ο θεραπευτής-σύμβουλος είναι αυθεντικός και ενεργοποιείται με γνησιότητα απέναντι στο άτομο που υποστηρίζεται αναγνωρίζοντας ότι είναι όμοιος του και με σεβασμό-αποδοχή γιατί είναι διαφορετικός από τον ίδιο.

Ο θεραπευτής είτε εφαρμόζει τη *μη κατευθυντική* μέθοδο, είτε τη *μη κατευθυντική παρεμβατικότητα*, είναι θετικός καταλύτης στη συμβουλευτική σχέση, αποδέχεται άνευ όρων το άλλο πρόσωπο και είναι παρόν, ενισχύοντας τα θετικά του στοιχεία.

Η τελευταία περίπτωση θυμίζει αρκετά τον *αδαή δάσκαλο* στην παιδαγωγική σχέση. Εκεί ο δάσκαλος φαίνεται να δρα επικροτώντας την προσπάθεια, ωθώντας τον μαθητή σε δράση και ενεργοποίηση για να ανακαλύψει ο ίδιος τη γνώση μακριά και πέρα από αυθεντίες και εξηγητικές μεθόδους. Έτσι ο μαθητής ξεπερνά την εξήγηση και τη σοφία του δασκάλου.

3.3. Η σχέση συμβούλου-συμβουλευόμενου

Στη συνέχεια θα επικεντρωθούμε στη σχέση ανάμεσα στον σύμβουλο και τον συμβουλευόμενο. Οφείλουμε βέβαια να παραδεχτούμε ότι δεν είναι πάντα εύκολο να διακρίνουμε ανάμεσα στον ρόλο του συμβούλου και στη σχέση. Αναγνωρίζοντας αυτή τη δυσκολία και έχοντας την κατά νου, θα συνεχίσουμε την προσέγγιση των ψυχοδυναμικών θεωρήσεων (με κύρια αναφορά στην ψυχανάλυση) και την προσωποκεντρική θεωρία.

Κατά την ψυχανάλυση ακολουθείται μια μακρά και χρονοβόρα διαδικασία, στην οποία θα πρέπει

το άτομο κάνοντας πολλές ωριαίες συναντήσεις με τον ψυχαναλυτή, να φέρει στο συνειδητό πεδίο απωθημένες εμπειρίες, μέσα από τη διήγηση γεγονότων της ζωής του και ιδιαίτερα της παιδικής ηλικίας.

Η υποστήριξη του ατόμου από τον θεραπευτή, αφορά την απελευθέρωση του από τα συναισθήματά που έχουν απωθηθεί στο ασυνείδητο. Το άτομο αναγνωρίζοντας και έχοντας συνείδηση αυτών των απωθήσεων μπορεί να ισορροπήσει ανάμεσα στο *Εγώ*, το *Υπερεγώ* και το *Εκείνο*. Έτσι, η ανακάλυψη της αιτίας του προβλήματος μπορεί να επιφέρει και τη λύση του (Δημητρακόπουλος, 1999: 52).

Οι τεχνικές της ψυχανάλυσης είναι η προσέγγιση των ονείρων (ερμηνεία και ανάλυση) και φαντασιώσεων, η ταύτιση και η ανάλυση αντιστάσεων και αμυνών, ο ελεύθερος συνειρμός, η ύπνωση, η ανάλυση παραπράξεων. Η προσέγγιση του ατόμου γίνεται μέσα από την κατανόηση συμβολισμών που εμπεριέχονται στις εμπειρίες του και όταν *επέλθει η κάθαρση, το άτομο θεωρείται ότι έχει θεραπευτεί* (Δημητρακόπουλος, 1999: 53).

Οι ψυχαναλυτές συμπεριφέρονται με ουδέτερο τρόπο κατά τη διάρκεια της συνεδρίας τους με του θεραπευόμενους.

> Είναι ασυνήθιστο σύμβουλοι που έχουν ψυχαναλυτική μόρφωση να μοιράζονται πολλά δικά τους συναισθήματα με τους πελάτες τους. Ο λόγος είναι ότι ο σύμβουλος προσπαθεί να εμφανιστεί ως “λευκή οθόνη”, πάνω στην οποία ο πελάτης μπορεί να προβάλλει τις φαντασιώσεις του ή υποθέσεις για στενές σχέσεις του, τις οποίες τρέφει βαθιά μέσα του. (McLeod, 2005: 121, 123)

Ας δούμε τώρα την οπτική της *μη κατευθυντικής* υποστήριξης ατόμων, όπως εκφράζεται από τους Lewin, Rogers και τις διαδικασίες που ακολουθούνται σε αυτό το πλαίσιο. Ο όρος *μη κατευθυντικότητα* συνδέεται με το έργο του Kurt Lewin. Όμως οφείλουμε να παρατηρήσουμε ότι ο ίδιος δεν χρησιμοποίησε αυτήν την έννοια στο έργο του (Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003: 24).

Ο κοινωνικός ψυχολόγος Kurt Lewin (1890-1947) προσεγγίζει τη στάση ηγεσίας όμως δεν αναφέρεται στον όρο *μη κατευθυντικός* σε σχέση με αυτήν. Αναφέρεται σε τρεις τύπους ηγεσίας. Ειδική αναφορά γίνεται στο ένα είδος ηγέτη που είναι δημοκρατικός, δίνει ευκαιρίες για διάλογο, παροτρύνει τους άλλους και απευθύνεται στην ομάδα (Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003: 25). Αξίζει να σημειώσουμε ότι το άτομο μπορεί να κινητοποιείται και να κατευθύνεται ως μέλος μιας ομάδας (Lewin, 1944: 397).

Ο Carl Rogers αναφέρεται στη *μη κατευθυντικότητα* και μάλιστα αναπτύσσει και εφαρμόζει τον όρο. Σε αυτήν την περίπτωση ο σύμβουλος δρα προς τη διευκόλυνση της πορείας του ατόμου προς την αυτοπραγμάτωση και την αυτογνωσία. Οι Lewin και Rogers προσεγγίζουν διαφορετικά το περιεχόμενο της έννοιας. Για τον Lewin ο εμψυχωτής είναι *“ωσεί παρών”* και παρεμβαίνει για να διευκολύνει τη διαδικασία. Στον Rogers ο 'διευκολυντής' δεν είναι μόνο παρόν, αλλά *εμπλέκεται ενεργά στη θεραπευτική σχέση* (Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003: 28).

Είδαμε παραπάνω πως ο Rogers (1991) αναφέρεται στον διευκολυντή και κατ' επέκταση στην υποστηρικτική σχέση βάζοντας όρους της αποδοχής, της ενσυναίσθησης, της γνησιότητας, της ανατροφοδότησης.

Αργότερα θα προσθέσει και άλλους όρους στη σχέση. Αυτοί οι όροι/ παράγοντες είναι η εσωτερική συμφωνία, η συνεκτικότητα, η αντίληψη ορίων, η διαπροσωπική ευαισθησία, η αντίληψη του παρόντος και η παρουσία του θεραπευτή (McLeod, 2003: 225).

Η υποστήριξη ενός προσώπου δεν συναρτάται μόνο από τη θεραπεία, αλλά συνδέεται και με την

αγωγή και την εκπαίδευση (Κοσμόπουλος & Μουλαδούδης, 2003: 91). Επομένως η αλλαγή το προσώπου αφορά μια ευρύτερη θεώρηση και επηρεάζεται από πολλές συνθήκες.

Ποιοι είναι οι ικανοί και αναγκαίοι όροι για την αλλαγή προσωπικότητας; Αυτό διερωτάται σε άρθρο του ο ίδιος ο Rogers βάζοντας εξαρχής έξι όρους (1957: 221):

> *α) δύο άτομα είναι σε ψυχολογική επαφή,*
> *β) το πρώτο άτομο, το οποίο θα ονομάσουμε πελάτη, είναι σε κατάσταση ασυμφωνίας, είναι ευάλωτος ή σε ανησυχία,*
> *γ) το δεύτερο άτομο, τον οποίο θα ονομάσουμε θεραπευτή, είναι συνεπές ή ενταγμένο στη σχέση,*
> *δ) ο θεραπευτής βιώνει μία άνευ όρων θετική εκτίμηση για τον πελάτη,*
> *ε) ο θεραπευτής βιώνει μια ενσυναισθητική κατανόηση για το εσωτερικό πλαίσιο αναφοράς του πελάτη και προσπαθεί να επικοινωνήσει αυτήν την εμπειρία στον πελάτη,*
> *στ) η επικοινωνία του πελάτη με την άνευ όρων θετική εκτίμηση και την ενσυναισθητική κατανόηση του θεραπευτή, επιτυγχάνεται σε ένα ελάχιστο βαθμό.*

Από τα παραπάνω διαφαίνεται μια πιο ανοιχτή σχέση ανάμεσα στον σύμβουλο και τον συμβουλευόμενο, τον πελάτη και τον θεραπευτή. Η σχέση αυτή περιλαμβάνει πιο πολλές μεταβλητές από τη θεραπεία και αγγίζει ευρύτερα ζητήματα της ζωής του προσώπου. Επιπλέον, ο θεραπευτής εκφράζεται ξεκάθαρα με μια θετική στάση, με εκτίμηση, κατανόηση και ενσυναίσθηση προς το άτομο που υποστηρίζεται ωθώντας το προς την αυτονομία. Τόσο η Ανθρωπιστική ψυχολογία όσο και η προσωποκεντρική θεωρία, αποτελούν περισσότερο ένα σύνολο προσεγγίσεων και λιγότερο ένα συνεκτικό και αυστηρό σώμα θεωρίας και πρακτικής.

Ίσως γίνεται αντιληπτό πως αν κινηθούμε από την εκπαιδευτική στη συμβουλευτική σχέση μέσα από τις παραπάνω προσεγγίσεις, ενεργοποιείται ένα πεδίο με σημεία συγκλίσεων και αποκλίσεων, σε σχέση με τους ρόλους, τον τρόπο παρέμβασης (ή μη παρέμβασης), την κατεύθυνση (ή μη κατεύθυνση) της παρέμβασης.

Αν θυμηθούμε τις δύο παιδαγωγικές προσεγγίσεις που προηγήθηκαν θα δούμε ότι ο τρόπος προσέγγισης του Πλάτωνα είναι ιδιαίτερα σαφής, δίνοντας προτεραιότητα στο διάλογο και τις ερωτήσεις του δασκάλου. Η σχέση καθοδηγείται και κλιμακώνεται από τα ζητήματα και την ερμηνεία που θέτει ο γνώστης.

Στην ψυχανάλυση ο θεραπευτής έχει πιο ουδέτερη στάση. Ο διάλογος γίνεται στη βάση των εμπειριών του θεραπευόμενου και αυτό είναι μια βασική διαφοροποίηση σε σχέση με τον διάλογο του Πλάτωνα. Όμως, η παρεμβατικότητα, οι παγιωμένες αντιλήψεις και οι τρόποι που θέτονται από το ένα μέρος, φέρνουν κοντά τις δύο προσεγγίσεις, πάντα τηρουμένων των αναλογιών.

Σε αντιδιαστολή με τα παραπάνω, η προσωποκεντρική θεώρηση μοιάζει να είναι ένα σύνολο θεωρήσεων που θέλουν τον διευκολυντή να βρίσκεται μακριά από τη θέση της αυθεντίας, να αποδέχεται με ειλικρίνεια το άλλο πρόσωπο, να το ενεργοποιεί θετικά και να το ωθεί στη δραστηριοποίηση.

Με αυτά τα δεδομένα, όπως και με δεδομένο τη χρήση του διαλόγου στη μη κατευθυντική συμβουλευτική, δεν θα ήταν παράτολμο να πούμε ότι η σχέση που αναπτύσσεται σε αυτό το πλαίσιο βρίσκεται ανάμεσα στις προσεγγίσεις που ξεδιπλώνονται στον *Φαίδρο* και τον *Αδαή δάσκαλο.*

Η μη κατευθυντικότητα που βρίσκουμε στην προσέγγιση του Jacotot ταιριάζει στην

προσωποκεντρική θεωρία. Παράλληλα, η χρήση του διαλόγου και το γεγονός ότι ο θεραπευτής δεν είναι ακριβώς *αδαής* φέρνει την εν λόγω θεωρία σε κοντινά νερά με την προσέγγιση του Πλάτωνα. Τα παραπάνω αναφέρονται πάντα έχοντας στο νου μας, ότι η εκπαίδευση και η συμβουλευτική είναι δύο πολύ διαφορετικά πεδία και οι συμβουλευτικές προσεγγίσεις δεν αναπτύχθηκαν σε συνάφεια με τις εκπαιδευτικές θεωρίες που αναφέρθηκαν παραπάνω.

Παρ' όλα αυτά κάποιες συνάφειες και αναλογίες θα μπορούμε να αναγνωρίσουμε διαβάζοντας και διερευνώντας εκ των υστέρων τις τέσσερις προσεγγίσεις.

3.4. Ο γραπτός λόγος

Τι συμβαίνει όμως με τη γραφή; Τι σχέση μπορεί να έχει η συζήτηση για τον γραπτό λόγο όπως αναπτύχθηκε παραπάνω στον Πλάτωνα, τον Jacotot και με αφορμή κάποια σχόλια του Jacques Derrida;

Στη θεραπεία και τη συμβουλευτική υποστήριξη θα βρούμε τη χρήση της γραφής και της ανάγνωσης. Τέτοια στοιχεία θα βρούμε σε πιο σύγχρονες προσεγγίσεις που βασίζονται στο ηλεκτρονικό ταχυδρομείο (e-mail) με τα μειονεκτήματα και τα πλεονεκτήματα που μπορεί να έχουν τέτοιες προσεγγίσεις. Αξίζει μόνο να αναφερθούμε για τις ανάγκες αυτής της εργασίας, όπως αναφέρουν οι Murphy και Mitchell 1998: α) στη δακτυλογράφηση ως *αποτελεσματικό μέσο για την "εξωτερίκευση του προβλήματος*" και β) στην πράξη της γραφής που *βοηθάει το πρόσωπο να στοχαστεί πάνω στα προβλήματά του·* (McLeod, 2005: 551)

Πριν από το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, είχαμε για δεκαετίες τη χρήση τόσο της καθοδηγούμενης γραφής όσο και της ανάγνωσης βιβλίων με τη μορφή βιβλιοθεραπείας. Μπορούμε να διακρίνουμε τα βιβλία που χρησιμοποιούνται υποστηρικτικά μέσω της ανάγνωσης στα εγχειρίδια αυτοβοήθειας και σε άλλα βιβλία κυρίως ψυχολογίας που πραγματεύονται κάποιες ιδέες και εμπειρίες και όχι ευθέως την αλλαγή της συμπεριφοράς (McLeod, 2005: 552).

Στη χρήση βιβλίων και εγχειριδίων έχει ασκηθεί κριτική, όπως αναφέρεται στο Craighead κ.α. 1984. Αυτό συμβαίνει γιατί η συμβουλευτική σχέση έχει ιδιαίτερη σημασία και δεν μπορεί να αντικατασταθεί από την ανάγνωση. Επιπλέον, στα εγχειρίδια αυτοβοήθειας λείπει η εξειδίκευση και η εξατομίκευση της παρέμβασης, από τη στιγμή που συντάσσονται για όλους τους ανθρώπους. Επίσης οι υποδείξεις των βιβλίων εάν δεν ελέγχονται από σύμβουλους, υπάρχει η περίπτωση παρερμηνειών και παρενεργειών (McLeod, 2005: ό.π.).

Σύμφωνα με ανασκόπηση των μελετών για τα βιβλία αυτοβοήθειας, Craighead κ.α. 1984, τα εγχειρίδια σε αποκλειστική χρήση είναι αποτελεσματικά για ορισμένα μόνο άτομα, ενώ η πλειοψηφία των ανθρώπων χρειάζονται τις συναντήσεις με κάποιο σύμβουλο σε συνδυασμό με την ανάγνωση (McLeod, 2005: 553).

Η εφαρμογή της βιβλιοθεραπείας μπορεί να εξαρτάται από το είδος της δυσλειτουργίας που αντιμετωπίζει ο θεραπευόμενος. Επιπλέον, εξαρτάται και από το προφίλ των προσώπων και φαίνεται να έχει αποτέλεσμα σε περιπτώσεις ατόμων μεγαλύτερης ηλικίας και υψηλού εκπαιδευτικού επιπέδου, όπως σημειώνεται από τον Scogin και τους συνεργάτες του (1990, McLeod, 2005: ό.π.).

Μία άλλη όψη της γραφής στη συμβουλευτική είναι η χρήση εργαλείων κατά τη διαδικασία της υποστήριξης, όπως για παράδειγμα συμβαίνει στη συμβουλευτική σταδιοδρομίας (Amundson, Poehnell & Pattern, 2007), αλλά και σε άλλα είδη συμβουλευτικής.

Ο συμβουλευόμενος μπορεί να διερευνήσει συναισθήματα, χαρακτηριστικά και εμπειρίες μέσα από την προσωπική χρήση του γραπτού λόγου, στο πλαίσιο μιας συμβουλευτικής ή θεραπευτικής

παρέμβασης. Μια συνηθισμένη πρακτική είναι η τήρηση ερωτηματολογίου, όπως αναφέρουν σχετικά ο Progoff το 1975, ο Rainer το 1980 καθώς και η αλληλογραφία, η ποιητική γραφή, η αυτοβιογραφία (McLeod, 2005: 554).

Ο γραπτός λόγος μπορεί να χρησιμοποιηθεί αποτελεσματικά στη θεραπεία. Όπως συνέβη σε μελέτες που πραγματοποιήθηκαν από τον Pennebaker (1993):

> *στις οποίες ζητήθηκε από άτομα που βίωσαν κάποια απώλεια ή τραύμα απλώς να καταγράψουν τα συναισθήματά τους για 4 ή 5 μέρες, 20 λεπτά κάθε φορά. Ακόμα και αυτή η μινιμαλιστική παρέμβαση απέδωσε σημαντικά ψυχολογικά και θεραπευτικά οφέλη.* (McLeod, 2005: 554)

Στο πλαίσιο της συζήτησης αυτού του κεφαλαίου, αξίζει να αναφέρουμε ότι θεραπευτές που εφαρμόζουν ψυχοδυναμικές προσεγγίσεις ενθαρρύνουν τους θεραπευόμενούς τους να γράφουν ημερολόγια ή αυτοβιογραφικά κείμενα, έτσι ώστε να *διερευνήσουν καταστάσεις του παρελθόντος ή του παρόντος* (McLeod, 2005: 124).

Έτσι, ακολουθώντας την προτροπή του *αδαούς δασκάλου,* βλέπουμε ότι ο γραπτός λόγος εφαρμόζεται στην υποστήριξη όχι μόνο για να ενισχυθούν γνωσιακά οι συμβουλευόμενοι, αλλά και για να κατανοήσουν καλύτερα τον εαυτό τους, τις εμπειρίες τους και να ξεπεράσουν τις απώλειες και τα τραύματα. Στις ψυχοδυναμικές προσεγγίσεις φαίνεται να χρησιμοποιείται η γραφή του ίδιου του θεραπευόμενου.

Υπάρχει όμως και μια άλλη διάστασης της γραφής. Αυτή είναι η γραφή που συμβαίνει με την ίδια τη φυσική παρουσία, όπως την περιγράφει ο Πλάτωνας και την υπογραμμίζει ο Jacques Derrida: είναι η ''γραφή'' στην ψυχή του μαθητή που συμβαίνει από τον Σωκράτη, όπως αναφέρεται στον *Φαίδρο* (276a). Είναι η εγγραφή της γνώσης από τον δάσκαλο στον μαθητή και από τον φίλο στον φίλο.

Σε σχέση με το τελευταίο σημείο, αξίζει να αναφέρουμε ότι στο πλαίσιο της προσωποκεντρικής θεραπείας (Larson 1984) έγιναν προσπάθειες…

…με στόχο να επιτρέψουν σε καθημερινούς ανθρώπους, μη επαγγελματίες, να χρησιμοποιήσουν δεξιότητες της συμβουλευτικής για να βοηθήσουν τους συνανθρώπους τους. (McLeod, 2005: 214)

Με αυτόν το τρόπο περνάμε από την εγγραφή γνώσεων, εμπειριών, συναισθημάτων από τον έναν άνθρωπο στο άλλον (στον Πλάτωνα), στη μεταφορά υποστήριξης από τον έναν άνθρωπο στον άλλο σε περιπτώσεις της προσωποκεντρικής προσέγγισης.

Βλέπουμε ότι και οι δύο όψεις της γραφής που συναντάμε στις παιδαγωγικές προσεγγίσεις φαίνεται να συμβαίνουν και στη συμβουλευτική υποστήριξη, με τις διαφοροποιήσεις που επισημάνθηκαν παραπάνω.

3.5. Κοινωνικοπολιτικά ζητήματα και η κριτική ψυχολογία

Όπως είδαμε στα δύο προηγούμενα κεφάλαια, οι θεωρήσεις του Πλάτωνα και του Jacotot βρίσκουν τα όριά τους όταν έρχονται αντιμέτωπες με την κοινωνία και την πολιτική. Με διαφορετικό τρόπο, η κοινωνία είναι ένα ζήτημα και στις δύο προσεγγίσεις. Αφήνονται αναπάντητα ζητήματα σχετικά με την κοινωνική εξάπλωση της παιδαγωγικής τους πρότασης, ενώ παράλληλα η προσέγγιση κοινωνικών και εκπαιδευτικών θεσμών γίνεται προβληματική. Η πολιτική αγγίζει τα όρια του παραλόγου, ιδιαίτερα στην προσέγγιση της *καθολικής διδασκαλίας.*

Ανάλογες δυσκολίες υπάρχουν από προσεγγίσεις που κινούνται στα όρια της ψυχολογίας και της συμβουλευτικής. Η ψυχολογία εξατομικεύει και ανάγει τα φαινόμενα που εξετάζει στο άτομο και

τη μονάδα. Η ματιά της κριτικής ψυχολογίας θα ήταν χρήσιμη για να δούμε ζητήματα που αφορούν το αντικείμενο της επιστήμης.

> *Το όνομα του προβλήματος είναι η 'ψυχολογία' και η απόρριψή των προσπαθειών αναθεώρησης της γνωστικής πειθαρχίας που θα πρέπει να ασχοληθεί με τη φύση της νεωτερικής κοινωνίας της οποίας αποτελεί συστατικό στοιχείο.* (Parker, 2015: 3)

Η κριτική ψυχολογία μπορεί να έχει εποικοδομητική πλευρά και να μη μένει μόνο στην επισήμανση δυσλειτουργιών και αδυναμιών στην επιστήμη της ψυχολογίας. Σε αυτήν την περίπτωση θα πρέπει να δημιουργήσει συμμαχίες ανάμεσα στον πανεπιστημιακό χώρο, τους επαγγελματίες, τους χρήστες υπηρεσιών, με στόχο την κατασκευή μιας προσέγγισης σεβασμού και ενδυνάμωσης. Έτσι θα ξεπεραστεί το κενό ανάμεσα στους επαγγελματίες και αυτούς που λαμβάνουν τις υπηρεσίες υποστήριξης.

Η πρακτική των ψυχολόγων θα πρέπει να είναι πολιτιστικά συντονισμένη και θα περιλαμβάνει την εμπειρία του σώματος και της ζωής σε κοινωνικό πλαίσιο. Αυτό δίνει τη δυνατότητα για να σκεφτούν τα άτομα πέρα από το κουτί του εαυτού τους. Ένα ακόμη σημείο που είναι κρίσιμο για αυτή την προσέγγιση είναι η στόχευση για την παροχή πόρων έτσι ώστε να ξεπεραστεί η αποξένωση και να αποκατασταθεί η ανθρωπιά προς αυτούς που αναζητούν την ψυχολογική βοήθεια. Χρειάζονται λοιπόν,

> *…πρακτικά βήματα για τη διευκόλυνση της αναγνώρισης των βαθύτερων και πιο καταστρεπτικών πλευρών της σύγχρονης ζωής από τις οποίες τα ρεύματα της ψυχολογίας που δεσπόζουν, είναι απόντα.* (Parker, 2015: 5)

Μέσα από την εφαρμογή των αρχών της κριτικής ψυχολογίας, θα προωθηθεί το σχέδιο της κοινωνικής αλλαγής στον πυρήνα της ηθικής πρακτικής. Έτσι, οι ερευνητές που εργάζονται με άλλους ανθρώπους θα πρέπει να προεικονίσουν τις κοινωνικές σχέσεις που θα ήθελαν να υπάρχουν, αντί να αναπαράγουν μια κουλτούρα υπακοής. Επιπλέον, οι ψυχολόγοι θα πρέπει να αποκοπούν από την τμηματική οπτική του κόσμου που τους δίνει ως σήμερα η επιστήμη τους με το να γίνουν ενεργοί, αναστοχαστικοί δρώντες που συνεργάζονται με ανθρώπους του πραγματικού κόσμου (Parker, 2015: 5-6).

Επομένως, το άτομο δεν χρειάζεται μόνο να προσαρμοστεί σε μια κοινωνική κατάσταση και να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες του εξατομικευμένα. Το άτομο στις σύγχρονες κοινωνίες μπορεί να έχει τουλάχιστον τέσσερις επιλογές. Να προσαρμοστεί και να αμφισβητήσει το σύστημα, να προσαρμοστεί και να μην αμφισβητήσει, να αμφισβητήσει και να μην προσαρμοστεί, ούτε να προσαρμοστεί ούτε να αμφισβητήσει (Prilleltensky & Stead, 2012: 321).

Σύγχρονες θεωρίες που αφορούν τη συμβουλευτική και τη συμβουλευτική σταδιοδρομίας επικεντρώνονται στην προσαρμογή και την αντιστοίχηση του ατόμου με το κοινωνικό περιβάλλον. Όμως, έτσι παραβλέπεται η κριτική τοποθέτηση του ατόμου απέναντι στον κόσμο. Δεν γίνεται αναφορά στο πως ο κοινωνικός και οικονομικός κόσμος μπορεί να αναδομηθεί μέσα από την οπτική της ηθικής και κοινωνικής δικαιοσύνης προς όφελος των περισσοτέρων ανθρώπων (Prilleltensky & Stead, 2012: 322).

Η εξέταση κοινωνικών και πολιτικών πλευρών του κόσμου και του ατόμου θα ήταν ένα ζωτικό σημείο, που μπορούσε να ωθήσει τους ανθρώπους στην υπέρβαση των ανισοτήτων, τη διεκδίκηση ίσων ευκαιριών, τη στόχευση για μια πιο δίκαιη κοινωνία. Η οπτική της κριτικής ψυχολογίας μπορεί να συνεισφέρει σε αυτό όχι με την αντικατάσταση της ψυχολογίας με την κοινωνιολογία, αλλά με τον επαναπροσδιορισμό του χώρου της διεπιστημονικής και 'υπερεπιστημονικής' ('*transdisciplinary*') έρευνας για την υποκειμενικότητα (Parker, 2015: 4).

Η ίδια η κριτική ψυχολογία μπορεί να γίνει ένα ακόμη εμπόρευμα στην ακαδημαϊκή αγορά ή μπορεί να κάνει αυτές τις συνθήκες δικό της αντικείμενο μελέτης, έτσι ώστε να τις αναλύει και παράλληλα να τις αλλάζει. (Parker, 2009: 86)

Επίλογος

Στις σελίδες που προηγήθηκαν επιχειρήθηκε η συνεξέταση δύο προσεγγίσεων που προέρχονται από την παιδαγωγική και δύο προσεγγίσεων που προέρχονται από τη συμβουλευτική και τη θεραπεία.

Παρουσιάστηκαν ζητήματα σχετικά με τους ρόλους του δασκάλου και του συμβούλου, δηλαδή των ατόμων που έχουν μεγαλύτερη εξουσία στη γνωσιακή και υποστηρικτική σχέση. Επίσης, προσεγγίστηκε το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής και συμβουλευτικής σχέσης και η χρησιμότητα - θέση που μπορεί να έχει ο γραπτός λόγος.

Αυτές οι κινήσεις δεν έγιναν για να ''αποδειχθεί'' μια ευθύγραμμη σχέση ανάμεσα στις θεωρίες ανά ζεύγη. Για να μιλήσουμε πιο καθαρά: θα ήταν απλό (αν και κάπως απλοϊκό) να πούμε ότι η προσέγγιση του Πλάτωνα βρίσκεται πιο κοντά στις ψυχοδυναμικές θεωρήσεις, καθώς και η Ανθρωπιστική Ψυχολογία μπορεί να συσχετιστεί με την *καθολική διδασκαλία*. Μια τέτοια κίνηση θα μπορούσε να ενισχυθεί αν σκεφτεί κανείς το ζεύγος καθοδηγητική / μη κατευθυντική παρέμβαση.

Παρά τη χρησιμότητα και τη φαινομενική συνάφεια που μπορεί να προκύψει από μια τέτοια αναφορά, θεωρήθηκε ότι τα φαινόμενα που αφορούν τη γνώση, την υποστήριξη και. εν τέλει. την κοινωνία, είναι πολύ πιο σύνθετα. Το ίδιο συμβαίνει με τις θεωρίες που εξετάζουν αυτά τα φαινόμενα και, επομένως, χρειαζόμαστε περισσότερο πολύπλοκες συνδέσεις, για να δούμε πως συνδέονται τα πράγματα και πως υφαίνονται οι επιμέρους θεωρίες στις υπό εξέταση ενότητες.

Έτσι, σε άλλα σημεία είδαμε τις ψυχοδυναμικές προσεγγίσεις πιο κοντά στον *Φαίδρο* όπως και στον *Αδαή δάσκαλο*. Σε άλλα σημεία βρήκαμε την προσωποκεντρική θεωρία εγγύτερα στην *καθολική διδασκαλία*, ενώ στη σχέση δασκάλου-μαθητή την τοποθετήσαμε ανάμεσα στις δύο παιδαγωγικές προτάσεις.

Η συνάρτηση του συνόλου των θεωριών που εξετάζονται εδώ εν συντομία, θα μπορούσε να αποτελέσει μια ευρύτερη προσπάθεια, μιας μεγαλύτερης επιστημονικής εργασίας, όπου θα αναδεικνύονται σε μεγαλύτερη ανάπτυξη οι συνάφειες, οι συνδέσεις και οι διαφοροποιήσεις. Στην παρούσα φάση εξετάστηκαν οι παραπάνω προσεγγίσεις και οι θεματικές, με σύντομο και περιεκτικό τρόπο, έτσι ώστε να γίνει μια πρώτη προσέγγιση του θέματος της εκπαίδευσης και τη συμβουλευτικής, υπό αυτό το πρίσμα.

Α (Χειρονομεί με νόημα) – *Πώς φαίνονται όλα αυτά τώρα;*

Β – Ξέρεις, εγώ ποτέ δεν πάω μακριά, μόνο λίγο πάνω κάτω, μπροστά στην πόρτα μου. Ποτέ μέχρι τώρα δεν είχα έρθει ως εδώ.

Α – Όμως κοιτάζεις γύρω σου;

Β – Όχι, όχι.

Α – Μετά από τόσες ώρες στο σκοτάδι δεν -

Β (Βίαια) – *Όχι!* (Παύση). *Βέβαια, αν θέλεις να κοιτάξω γύρω μου, θα το κάνω. Κι αν κάνεις τον κόπο να με σπρώξεις λίγο, θα σου περιγράψω όλο τον γύρο τόπο, καθώς θα τον περιδιαβάζουμε.*

Α – Εννοείς ότι θα με οδηγείς; Δε θα χάνομαι πια;

Β – Ακριβώς. Θα 'λεγα: Σιγά, Μπίλλυ, κατευθυνόμαστε σ΄ ένα σωρό κοπριάς, γύρνα κι στρίψε αριστερά όταν θα σου δώσω το σύνθημα.

Α – Έτσι θα 'κανες!

(Beckett, S. 1981: 44)

Βιβλιογραφικές αναφορές

Amundson, N., Poehnell, G., & Pattern, M. (2007). *Καριεροσκόπιο: Κοιτάζοντας Μέσα, Κοιτάζοντας Έξω, Κοιτάζοντας Γύρω*. Αθήνα: ΕΚΕΠ.

Bachelard, G. (1985). *Το Νερό και τα Όνειρα*. Αθήνα: Χατζηνικολής.

Beckett, S. (1981). Δύο μονόπρακτα - Θέατρο Ι. *Ο Σάμουελ Μπέκετ και το* Περιμένοντας τον Γκοντό. *Θεατρικά Τετράδια, 5,* 41-45.

Bourdieu, P. (1966). L' école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue Française de Sociologie 7*(3), 325-347.

Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. N.Y.: Basic Books.

Derrida, J. (1972). Where a teaching body begins and how it ends. In P. P. Trifonas (2000). *Revolutionary Pedagogies: Cultural Politics, Instituting Education, and the Discourse of Theory* (pp. 83-112). New York: Routledge.

Derrida, J. (1990). *Πλάτωνος Φαρμακεία*. Αθήνα: Άγρας.

Descartes, R. *(1974). Κανόνες για την καθοδήγηση του πνεύματος* (μτφ. Γ. Δαρδιώτης). Θεσσαλονίκη: Φιλοσοφική Βιβλιοθήκη.

Dewey, J. (1930). *Democracy and Education*. New York: The MacMillan Company.

Freire, P. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Κέδρος.

Freud, S. (1985). *Η Ερμηνεία των Ονείρων*. Αθήνα: Επίκουρος.

Freud, S. (1999). *Τρεις πραγματείες για τη θεωρία της σεξουαλικότητας*. Αθήνα: Printa.

Freud, S. (2010). *Εισαγωγή στην Ψυχανάλυση* (Α' & Β' τόμος). Αθήνα: Το Βήμα (Εκδόσεις Γκοβόστη).

Lewin, K. (1944). A Research Approach to Leadership Problems. *Journal of Educational Sociology*, Vol. 17, No. 7, Leadership In Democracy (Mar., 1944),pp. 392-398.

Lobrot, M. (1999). *Αντι-Φρόυντ*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδάνος.

McLeod, J. (2003). *Εισαγωγή στη Συμβουλευτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Parker, I. (2009). Critical Psychology and Revolutionary Marxism. *Theory & Psychology*. Vol. 19(1): 71–92.

Parker, I. (2015). *Handbook of Critical Psychology*. New York: Routledge.

Prilleltensky, I. & Stead, G.B. (2012). Critical Psychology and Career Development: Unpacking the Adjust-Challenge Dilemma. *Journal of Career Development*. 39(4) 321-340.

Rancière, J. (2008). *Ο αδαής δάσκαλος*. Αθήνα: Νήσος.

Rogers, C. (1957). The Necessary and Sufficient Conditions of Therapeutic Personality Change. *Journal of Consulting Psychology*, Vol. 21, No. 2, 95-103.

Rogers, C. (1991). *Ομάδες Συνάντησης, αυτογνωσία-ψυχολογία ομάδων-επικοινωνία*. Αθήνα: Δίοδος.

Spinoza, B. (2000). *Πραγματεία για τη διόρθωση του νου*. Αθήνα: Πόλις.

Αρχοντάκη, Ζ. & Φιλίππου Δ. (2003). *205 βιωματικές ασκήσεις για την εμψύχωση ομάδων, ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Καστοριάδης, Κ. (1994). Ψυχανάλυση και φιλοσοφία. Στο Αλεξανδρίδης, Α. (1994). *Η ενεργός απουσία του Sigmund Freud,* σσ. 19-34. Αθήνα: Εξάντας-Τρίαψις λόγος.

Κοσμόπουλος, Α. & Μουλαδούδης, Γ. (2003). *Ο Carl Rogers και η Προσωποκεντρική του Θεωρία για την Ψυχοθεραπεία και την Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μαυρόπουλος, Α. (2006). *Στοιχεία Διδακτικής Μεθοδολογίας*. Αθήνα: Σαββάλας.

Πεφάνης, Π. (2016). Η δυναμική της σχέσης του δασκάλου με τον μαθητή του και η συμβολή της ψυχαναλυτικής προσέγγισης στη διαμόρφωσή της. *Σύναψις, Τριμηνιαία Επιθεώρηση Ψυχιατρικής, Νευροεπιστημών και Επιστημών του Ανθρώπου*, *43*(12), 28-33.

Πλάτων (2000). *Φαίδρος*. Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της Εστίας.

Πλάτων (2004). *Συμπόσιο*. Θεσσαλονίκη: Ζήτρος.

Σεφέρης, Γ. (1989). *Ποιήματα*. Αθήνα: Ίκαρος.

Σεφέρης, Γ. (2008). *Ο Σεφέρης διαβάζει Σεφέρη*. Αθήνα: Λύρα.

Τζαβάρας, Θ. (1994). Ψυχανάλυση και επιστημολογία. Στο Α. Αλεξανδρίδης (επιμ.) *Η ενεργός απουσία του Sigmund Freud,* σσ. 47-58. Αθήνα: Εξάντας-Τρίαψις λόγος.

Τζαβάρας, Θ. (2011). Σχέση της ψυχανάλυσης με τις νόρμες και τις κανονικότητες. *Νέα Εστία 169* (1843), 650-656.

Τσάτσος, Κ. (1970). *Η κοινωνική φιλοσοφία των αρχαίων Ελλήνων*. Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της "Εστίας".