

ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΟΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΟΜΕΝΟΥ ΚΑΙ ΟΡΘΟΔΟΞΗ ΧΡΙΣΤΙΑΝΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

Αποτελεί κοινή διαπίστωση πως μπαίνοντας ο κόσμος στην τρίτη χιλιετία, παρά τα μεγάλα επιτεύγματα της προηγμένης τεχνολογίας και γενικότερα των επιστημών που συνέβαλαν στη μεγιστοποίηση των δυνατοτήτων της επικοινωνίας παρουσιάζεται το παράδοξο φαινόμενο οι άνθρωποι όχι μόνο να μη ζουν μέσα στην ευημερία και την άνεση, αλλά να διακινδυνεύουν την ίδια την επιβίωσή τους, αφού περισσότερο από κάθε άλλη φορά αισθάνονται τη μεγαλύτερη μοναξιά, κλείνονται στον εαυτό τους ή - ακόμη οδυνηρότερο - κυριαρχούνται από το στοιχείο της διαφωνίας, της αντιπαράθεσης και της σύγκρουσης.

Η εικόνα αυτή της κοινωνίας, η οποία τείνει να μεταβάλλει τον άνθρωπο σε ένα εξάρτημα των προβαλλόμενων κάθε φορά κοινωνικοοικονομικών συστημάτων, οδηγώντας τον σε παρανοϊκές και σχιζοφρενικές συμπεριφορές, αντικατοπτρίζεται στη σχολική ζωή, όπου μέσα από τη σχέση δασκάλου ή καθηγητή και μαθητή και των μαθητών μεταξύ τους δηλώνεται και το είδος της αγωγής που επιδιώκεται από την πολιτεία, αλλά και ο προσανατολισμός της παιδαγωγικής αποστολής του σχολείου¹.

Η διογκούμενη σύγχυση στην επικοινωνία δασκάλου ή καθηγητή

1. Βλ. Ι. Κογκούλη, *Η διαπροσωπική εμπιστοσύνη στην παιδαγωγική επικοινωνία διδάσκοντος και διδασκόμενου και οι Τρεις Ιεράρχες*, Λόγος πανηγυρικός που εκφωνήθηκε κατά την εορτή των Τριών Ιεραρχών (30ή Ιανουαρίου 1999) στην Αίθουσα Τελετών του πανεπιστημίου, Θεσσαλονίκη 1999, σ.11.

και μαθητή μέσα στο σύγχρονο γενικό κλίμα του πνευματικού αποπροσανατολισμού δικαιολογεί τη διερεύνηση της διαπροσωπικής επικοινωνίας ως του βασικού δομικού στοιχείου της παιδαγωγικής σχέσης μεταξύ διδάσκοντος και διδασκομένου. Η διερεύνηση αυτή γίνεται στα πλαίσια της δικής μας ελληνορθόδοξης παράδοσης, η οποία είναι η «ζωή μας και σοδείά μας»². Βέβαια αυτό ίσως σκανδαλίζει κάποιους, αφού φαίνεται να ισχύουν και σήμερα όσα ο Αλέξανδρος Παπαδιαμάντης στο έργο του «Λαμπριάτικος Ψάλλτης» σημειώνει αναφερόμενος στους συκοφάντες του, οι οποίοι έλεγαν: «Μη θρησκευτικά, προς Θεού! Το ελληνικόν Έθνος δεν είναι Βυζαντινοί, ενοήσατε; Οι σημερινοί Έλληνες είναι κατ' ευθείαν διάδοχοι των αρχαίων. Έπειτα επολιτίσθησαν, επρωόδευσαν και αυτοί. Συμβαδίζουν με τάλλα έθνη»³. Όμως παρότι οι προσανατολισμοί της παιδείας γενικότερα και της αγωγής και εκπαίδευσης ειδικότερα φαίνεται να στηρίζονται σε μια πολυσυλλεκτική φιλοσοφία, η οποία εγχολπώνει στοιχεία από διάφορες κατευθύνσεις, οφείλουν να είναιμπολιασμένοι στη δική μας περιφρέουσα ατμόσφαιρα, που είναι η ελληνορθόδοξη. Έτσι ο κάθε δάσκαλος και καθηγητής ακούει τα νέα μηνύματα κι όλο μπροστά κοιτάζει. «Όμως στ' αχνάρια τα παλιά» πατάει και δε βουλιάζει⁴.

A

Ως γνωστό το σχολείο, στο οποίο συναντώνται ο δάσκαλος ή ο καθηγητής και οι μαθητές καλείται να πληρώσει τις κοινωνικές λειτουργίες που είναι απόρροια των αναγκών του πολιτισμού και γι' αυτό αποτελούσε και αποτελεί μορφωτικό ίδρυμα ύψιστης σημασίας

Ως μορφωτικό ίδρυμα επιδρά στη νοητική και ηθική ανάπτυξη του

2. Χ. Ζιτσαίας, «Κληρονομιά», στο: Ν. Τέντα, Η Ήπειρος στην ποίηση της Χρυσάνθης Ζιτσαίας, Ιωάννινα 2001, σ. 57.

3. Ν. Δ. Τριανταφυλλοπούλου, Άπαντα Παπαδιαμάντη, τ. Β'. Αθήνα 1982, σ. 515

4. Χ. Ζιτσαίας, όπ παρ.

παιδιού και του εφήβου, υποβοηθάει στην απόκτηση από τους μαθητές κοινωνικής σκέψης και συνείδησης, η οποία συμβάλλει στη δραστηριοποίησή τους στον κοινωνικό περίγυρο. Παράλληλα διευκολύνει την ανεξαρτητοποίησή τους, απομυθοποιεί το σπιτικό χώρο και εξασθενεί το σχετικά με την πανσοφία και το αλάθητο μονοπώλιο των γονιών⁵.

Πολλές από τις λειτουργίες της οικογένειας, που σχετίζονται με την αγωγή και την εκπαίδευση των παιδιών τους, μεταβιβάστηκαν στο σχολείο και μάλιστα στα ιδρύματα της προσχολικής και σχολικής ηλικίας. Αίτια της μεταβίβασης είναι το ότι η οικογένεια κάτω από τις επιδράσεις της σύγχρονης βιομηχανικής και καταναλωτικής κοινωνίας απέβαλε την παλιότερή της μορφή. Η μητέρα βγήκε για εργασία και επομένως ο χρόνος που αφιερώνει για τα παιδιά είναι περιορισμένος. Οι αυξήσεις των υποχρεώσεων εξαναγκάζουν και τον πατέρα να βρίσκεται τις περισσότερες ώρες της ημέρας εκτός σπιτιού. Δεν είναι σπάνιες οι περιπτώσεις του πατέρα, που δεν μπορεί, λόγω φόρτου εργασίας, να βρει τα παιδιά ξύπνια, όταν γυρίζει στο σπίτι του.

Τη δυνατότητα βοήθειας που το σχολείο προσφέρει στον τομέα της κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών και των εφήβων προκειμένου αυτοί να αποκτήσουν υπεύθυνη κοινωνική σκέψη και να ευαισθητοποιηθούν, ώστε συνεχώς να προσπαθούν για την προσωπική και κοινωνική τους ολοκλήρωση, ενισχύει και το γεγονός ότι οι μαθητές βρίσκονται ένα μεγάλο μέρος της ημέρας μαζί στο σχολικό περιβάλλον. Σ' αυτό το χώρο όπου το κάθε παιδί και ο κάθε έφηβος μαθαίνοντας να αξιολογείται για ό,τι κάνει και όχι για ό,τι είναι, αποκτά μια θέση στο κοινωνικό σύστημα, όπως επίσης και την ικανότητα να τροποποιήσει αυτήν τη θέση⁶. Εδώ η επιδίωξη από διδάσκοντες και διδασκόμενους γνήσιων ανθρώπινων σχέσεων, δε συγκρατεί μόνο τους μαθητές από κάθε είδους κοινωνικού αποκλεισμού. Βοηθάει όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές

5. Βλ. λεπτ. Ι. Κογκούλη, Εισαγωγή στην Παιδαγωγική, Εκδ. Δ., Θεσσαλονίκη 1996, σ. 256-257.

6. Βλ. Μ. Νασιάκου, Η ψυχολογία σήμερα. Γενική Ψυχολογία, Αθήνα 1982, σ. 65 κ.ε.

στην ομαλή κοινωνική ένταξή τους και παράλληλα στην επανένταξη όσων κινούνται στα όρια του κοινωνικού γίγνεσθαι. Επίσης συμβάλλει στην πρόληψη καταστάσεων για αυτούς που θα μπορούσαν να αποκλειστούν κοινωνικά στο μέλλον⁷. Κατά συνέπεια προλαμβάνει την αλλοτρίωση, οδηγώντας τα παιδιά και τους εφήβους σε μια ορδή δεινότητα της ζωής και του κόσμου.

Το προσωποκεντρικό σχολείο, το οποίο δε στηρίζεται απλά στην απρόσωπη εκπαιδευτική νομοθεσία, αλλά με βάση την ανεπανάληπτη αξία και ιδιαιτερότητα του κάθε μαθητή, φροντίζει να προσφέρει σ' αυτόν ψυχολογική και κοινωνική στήριξη, ώστε να μπορεί να στοχάζεται και να κατανοεί την ενότητα του πλανήτη και παράλληλα την πολυμορφία των κόσμων που τον συνθέτουν⁸. Αυτό το σχολείο χαρακτηρίζεται από τα ακόλουθα:

- Ευαισθητοποιείται απέναντι στην απάθεια και την αδράνεια των μαθητών και μάλιστα, όταν αυτοί αισθανόμενοι πίεση από τις απαιτήσεις της καλούμενης μεταμοντέρνας εποχής για απόκτηση αυξημένων δεξιοτήτων εκδηλώνουν την τάση εξόδου απ' αυτό⁹.

- Καλλιεργεί αξίες και ξυπνά ενδιαφέροντα στο μαθητή.

- Προσανατολίζεται στην ανάδειξη του ελεύθερου πολίτη.

- Συνδυάζει την παροχή γνώσεων με τον προσανατολισμό που σκοπεύει στη διαμόρφωση ολοκληρωμένης προσωπικότητας, ήθους, ανάπτυξης των συνθηκών εκείνων που συμβάλλουν στην παρουσία στον κάθε άνθρωπο της αυτοσυνειδησίας του και τον βοηθούν στην ωρίμανσή του σε πρόσωπο δημιουργικό. Αυτοί οι προσανατολισμοί, ενώ απουσιάζουν από την καλούμενη μεταμοντέρνα εποχή, στήριξαν για αιώνες

7. Ευρωπαϊκή Επιτροπή, λευκό βιβλίο για την εκπαίδευση και την κατάρτιση Διδασκαλία και μάθηση - Προς την κοινωνία της γνώσης, Βρυξέλλες 1996, σ. 51.

8. M. Augè, Για μια Ανθρωπολογία των Σύγχρονων Κόσμων, Αθήνα 1999, σ. 36.

9. Βλ. A. Snalle, "Was kommt nach Projekten der Jugendsozialarbeit?", στο: Evangelische Akademie Loccum (Hrsg), Einfache Arbeitplatze fallen Weg. Was wird aus jungen Menschen?, Loccum 1995, σ. 101-105.

τις κοινωνίες βοηθώντας την καλλιέργεια γνήσιων ανθρώπινων σχέσεων και όχι απλά συμβάλλοντας στην εξασφάλιση της απασχολησιμότητας του μαθητή. Έτσι το σχολείο δεν εξυπηρετεί κατά τρόπο μονόπλευρο την προσφορά και ζήτηση εργασίας.

- Απομακρύνει κάθε τι που θα μπορούσε να του προδώσει την εικόνα του «μαραμένου σχολείου».

- Απορρίπτει ό,τι σχεδιάζεται μ' αυτό που μπορούμε να ονομάσουμε λαϊκιστική παιδαγωγική ιδεολογία (ισοπεδωτισμός προς τα κάτω).

- Προβάλλει απαιτήσεις, στηρίζει τη συλλογικότητα, απορρίπτει το διανοητικό εφησυχασμό και τη λογική της ελάχιστης προσπάθειας.

Ασφαλώς δεν παραβλέπουμε το γεγονός πως για το σχολείο υπάρχει πλήθος θεωριών και θέσεων που κατά καιρούς προβάλλονται και που αφορούν στους προσανατολισμούς στην εκπαίδευση. Αυτό δημιουργεί πολλές φορές έναν εκπαιδευτικό «λαβύρινθο» που απομακρύνει κάθε δυνατότητα για τη δημιουργία μιας στέρεης θεμελίωσης της σχολικής εκπαιδευτικής διαδικασίας. Έτσι ενώ μελετώνται και συντάσσονται εκπαιδευτικές νομοθεσίες και προγράμματα δεν παρέχεται η δυνατότητα για μια σαφή και παραδεκτή από όλους εκπαιδευτική πορεία, γιατί πολλοί πιστεύουν στη δύναμη της ψυχολογίας και άλλοι στην ύπαρξη μιας ακαδημαϊκής πειθαρχίας.

Το ίδιο το σχολείο αποτελεί από τη φύση του πεδίο ποικίλων κοινωνικών επιδράσεων μέσα από τις οποίες διάφοροι παράγοντες κριτικάρουν την απόδοση του εκπαιδευτικού προσανατολισμού. Μεταξύ αυτών των επιδράσεων φαίνεται να συζητιέται το φιλοσοφικό αξίωμα σύμφωνα με το οποίο «κάθε άνθρωπος δεν οφείλει την ύπαρξή του στον ίδιο του τον εαυτό, ούτε προάγεται και αναπλάθεται η ζωή του στα πλαίσια μιας αυτό-τελείωσης, αυτό-ολοκλήρωσης (*Selbstvervollkomnung*)»¹⁰ Παράλληλα παρατηρείται να μην απορρίπτεται η ακόλουθη φιλοσοφική επισήμανση: «Θα υπήρχε ένα νόημα, το οποίο για μένα, στα πλαίσια της ευδύνης μου για τους άλλους ανθρώπους, θα εντοπιζόνταν στον

10. E. Levinas, *Totalität und Unendlichkeit. Versuch über die Exteriorität*, Freiburg-München, 1987, σ. 169.

διπλανό μου ή στον αδελφό μου. (Νόημα σημαίνει διπλανός ή αδελφός). Ηθικό νόημα της σχέσης προς τον διπλανό, δίδοντας απάντησή, με το ένδυμα της ευθύνης, μπροστά από το βλέμμα (του άλλου) το οποίο εμένα αναζητά»¹¹. Έτσι, λοιπόν, η κοινωνικότητα αλλά και η ουσία της ύπαρξης του ανθρώπου αναπτύσσεται μονάχα στα πλαίσια της σχέσης Von Angesicht zu Angesicht (face to face).

Με τις προαναφερθείσες φιλοσοφικές επισημάνσεις τίθεται με λίγα λόγια το ζήτημα της διαφορετικότητας, δηλαδή πως κάθε άνθρωπος έχει τη δική του ανεπανάληπτη και προσωπική οπτική γωνία. Το γεγονός της ύπαρξης (με τις φιλοσοφικές του διαστάσεις) θεμελιώνεται στην προσπάθεια του ανθρώπου να βγει από τον εαυτό του και να κατανοήσει τη διαφορετικότητα του άλλου. Να δώσει μία απάντηση στο βλέμμα του άλλου που τον περιμένει. Εδώ φαίνεται να γίνεται αποδεκτό πως: «Ο πλουραλισμός προϋποθέτει μία ακραία διαφορετικότητα. Κατανοώ τον άλλο όχι απλώς σε σχέση με εμένα, αλλά τοποθετούμαι απέναντι του άλλου στην πορεία μιας εξόδου από τον εγωισμό μου. Παράλληλα σημειώνεται ότι « το να υπάρχουν για τον άλλον (Das Sein für den Anderen) δεν είναι η άρνηση του Εγώ μου... γιατί μόνο ένα Εγώ μπορεί να απαντήσει στην επιτακτική εντολή ενός βλέμματος του άλλου»¹². («Dem Anderen ohne Allergie begegnen»)¹³. Έτσι ως απάντηση στο ερώτημα των προϋποθέσεων της ειρήνης διευκρινίζεται πως «η ειρήνη δεν επιτυγχάνεται απλά με το τέλος των σφαγών... Η ειρήνη πρέπει να είναι η δική μου ειρήνη, ειρήνη στα πλαίσια μίας σχέσης, η οποία ξεκινά από ένα Εγώ και οδηγεί προς τον άλλο»¹⁴.

Οι φιλοσοφικοί αυτοί στοχασμοί αφορούν κυρίως στην κατανόηση των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών και απαντούν στο ερώτημα: Πώς ο διδάσκων θα ανταποκριθεί στις απαιτήσεις μιας πλου-

11. E. Levinas, *Ausser sich. Meditationen über Religion und Philosophie*, München-Wien, 1991, σ.62.

12. E. Levinas, *Totalität.* σ. 443-444.

13. Όπ. παρ. σ.441.

14. Όπ. παρ. σ.445.

ραλιστικής τάξης. Πολύ περισσότερο αναφέρονται, θα λέγαμε, στο πώς ο ίδιος ο διδάσκων αντιμετωπίζει ή καλύτερα συνδέει την τάξη ως κοινωνική ομάδα.

Η μεταμοντέρνα φιλοσοφία δεν αρνείται το ιδεώδες μίας πλουραλιστικά οργανωμένης σχολικής τάξης ως κοινωνικής ομάδας, όπου ο διδάσκων είναι ο «συνθέτης», αυτός που δημιουργεί το «ερέθισμα» όχι για την υπέρβαση των αντιθέσεων, αλλά ακριβώς το αντίθετο: τη συζήτηση του προβλήματος μέσα από τις διαφορετικές οπτικές γωνίες των μαθητών, οι οποίες αναμφισβήτητα αποτελούν συνισταμένες οικογενειακών, θρησκευτικών, πολιτιστικών και κοινωνικών επιδράσεων.

Συμφωνώντας με τα όσα αναφέρθηκαν ο Karl Ernst Nipkow, ένας από τους γνωστότερους σήμερα στο γερμανικό χώρο χριστιανοπαιδαγωγούς, προτείνει τη θεώρηση του σχολείου ως συνολική μορφή, ως χώρο πλουραλιστικής φιλικής συνάντησης (*Gestalt Ganzes, Ort pluralismusfreundlicher Begegnung*)¹⁵. Για την επιχειρηματολογία της θέσης του μας παραπέμπει σε τρία κριτήρια κάποιου άλλου γνωστού επίσης χριστιανοπαιδαγωγού του Schweitzer¹⁶, τα οποία είναι τα ακόλουθα:

α) Η σχολική ζωή δεν πρέπει να κατανοείται ως ένα εξάρτημα δευτερεύουσας σημασίας. Αντί γι' αυτό πρέπει να γίνεται λόγος για μία ποιοτική διάσταση της σχολικής ζωής (*dimensionale Qualität von Schulleben*). Αυτό σημαίνει ότι η ζωή του σχολείου οφείλει να συνδέεται μ' όλες τις πτυχές της (καθημερινής) ζωής του ανθρώπου. Η σχολική κοινότητα μπορεί να καλλιεργεί στο μαθητή το συναίσθημα ότι ανήκει κάπου, βοηθώντας τον έτσι στην ενσυνείδητη λήψη και εκτέλεση των αποφάσεών του. Το σχολείο δεν πρέπει να κατανοείται ως ένα «εξάρτημα» της ανθρώπινης ζωής, αντιμετωπιζόμενο μεμονωμένα και αποσπασματικά, αλλά αντίθετα ως ολότητα και ως απεικόνιση της πραγματικής και συνολικής ανθρώπινης δραστηριότητας.

15. Karl Ernst Nipkow, *Moralpädagogik im Pluralismus*, Gütesloh, 1998, σ.276.

16. F. Schweitzer, *Schulleben - Erziehung zum Leben?* στο *Loccumer Protokolle 14-95*, 157-174 σ.167.

6) Η διδασκαλία είναι ανάγκη να συνδέεται με την σχολική ζωή, να «πηγάξει» απ' αυτή, από τρέχοντα προβλήματα των μαθητών και από ομαδικές έρευνές τους. Η διδασκαλία δεν είναι δυνατό να περιορίζεται σε μία στείρα και χρονικά περιορισμένη διδακτική διαδικασία. Το μορφωτικό αγαθό είναι προτιμότερο να προκύπτει μέσα από τη συνεργασία των μαθητών. Μ' αυτή την έννοια η σχολική ζωή κατανοείται ως ένα ευρύτερο μέγεθος, μία πιο ολοκληρωμένη πορεία, η οποία περιλαμβάνει κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα με σκοπό τη μάθηση. Με πιο απλά λόγια η μάθηση συνδέεται στενά με συγκεκριμένες περιστάσεις και γεγονότα της κοινωνικής ζωής. Έτσι για παράδειγμα με τη μέθοδο *Projekt* θεωρείται σημαντική η έρευνα από μέρους των μαθητών για την μόλυνση του περιβάλλοντος με βάση τις στατιστικές μετρήσεις και τους επιμέρους προβληματισμούς των τοπικών αρχών μιας πόλης.

γ) Σχολική ζωή σημαίνει περιληπτικά «σχολείο ως συνολική ζωή και σχολείο ως συνολική υπεύθυνη ζωή» (*Schule als gemeinsames Leben und Schule als gemeinsam verantwortetes Leben*).

Η προβληματική αυτή που ευτυχώς αναπτύσσεται στο χώρο της Ευρώπης μας εφιστά την προσοχή στο να μην αντιμετωπίζουμε το σχολείο μόνο ως χώρο παροχής κάποιων γνώσεων ή μάλλον πληροφοριών, αλλά παροχή στους μαθητές δυνατοτήτων της ίδιας της ζωής. Μάλιστα ως προς τις παρεχόμενες γνώσεις είναι σ' όλους γνωστό το πρόβλημα της αξιακής σχετικοποίησης των παρεχόμενων στους μαθητές γνώσεων, οι οποίες ως χρηστικές πληροφορίες με ημερομηνία λήξης εξυπηρετούν περισσότερο άγνωστα συμφέροντα και απρόσωπες δυνάμεις, που επιχειρούν να κατευθύνουν το κοινωνικό γίγνεσθαι χάρη των δικών τους επιδιώξεων και όχι αυτών του ίδιου του νέου ανθρώπου, ο οποίος είναι το μέτρο πάντων. Αποτέλεσμα αυτής της κατάστασης είναι ένα μεγάλο μέρος από το ανθρώπινο δυναμικό που παράγεται από τις σύγχρονες παιδευτικές διαδικασίες προσανατολίζεται στην αλαζονεία, τη φιληδονία, τη φιλοχρηματία, σε μια δηλαδή ενδοκοσμική εσχάτολογία. Η τελευταία στηρίζεται στην ανάπτυξη μηχανισμών παραγωγής υλικών αγαθών και όχι στην τελείωση του ανθρώπου μέσα από τις διαδικασίες της μετ' ευλαβείας ανατροφής των μαθητών και της

υποβοήθησης της συμμετοχής τους σε μια παιδεία η οποία εγγυάται τη μετάληψη της αγιότητας, κατά τον Ιερό Χρυσόστομο¹⁷.

Για την επίτευξη του βασικού σκοπού της παιδείας που είναι η ανάδειξη του ανθρώπου στις πραγματικές του διαστάσεις, ο δάσκαλος και οι μαθητές δεν τοποθετούνται στο χώρο του σχολείου ως αντι- κείμενοι, περιορίζοντας τις εκπαιδευτικές ενέργειες και γενικότερα την εκπαιδευτική διαδικασία στην εκπομπή μηνυμάτων ή ρημάτων, αλλά στην οικοδόμηση της κοινότητας και στη συνάντηση μορφωτή και μορφούμενου στις πραγματικές τους διαστάσεις. Έτσι δάσκαλοι και καθηγητές δεν αναδεικνύονται απλοί προπονητές των μαθητών διευκολύνοντας τους να γίνουν απλοί πληροφοριοσυλλέκτες, αλλά εγγυητές στο «παιδαγωγού» σχολείο για την ανθρωποπλασία των μαθητευόμενων.

Στο χώρο του δικού μας σχολείου, το κάθε μέλος της σχολικής κοινότητας είναι πρόσωπο με το οποίο τα υπόλοιπα μέλη διαλέγονται. Κατά συνέπεια δεν αποτελεί πράγμα προς κτήση ή όργανο προς χρήση. Στη σχολική κοινότητα το κάθε μέλος βιώνει ή πρέπει να βιώνει το εσύ και να προσπαθεί να συμβάλει στην ανάδειξη του εμείς, το οποίο είναι σύνδεση μέσα στην ποικιλία. Στο σημείο αυτό με βάση τα δεδομένα της Ορθόδοξης χριστιανικής αγωγής δυο βασικά στοιχεία διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο, η εμπειρία και η καλλιέργεια της ανιδιοτελούς αγάπης.

Ως προς το πρώτο, την εμπειρία, ο μαθητής είναι ανάγκη να μαθαίνει να δουλεύει στην αυτογνωσία βοηθούμενος να αποκτήσει διάκριση όσων χρειάζεται και αυτών που του είναι άχρηστα. Έτσι δε θα ξεχνιέται μέσα στην πληροφόρηση, την οποία προσφέρει η νέα τεχνολογία αλλά θα μάθει να στρέφει την προσοχή του στο ίδιο του τον εαυτό. Παράλληλα ο ίδιος θα περνά ευκολότερα από τις ιδέες στο βίωμα, το οποίο προϋποθέτει την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της αμφιβολίας και της αμφισβήτησης, που προφυλάσσουν τον νέο άνθρωπο από το να πέσει θύμα κάθε παραδρησκευτικού αγύρτη. Όμως, όπως ήδη έγινε γνωστό, η κατανόηση του εαυτού μας προϋποθέτει την κοινωνία μας,

17. Ομιλία ΚΘ, PG 63,205

εκτός των άλλων, με το συνάνθρωπο. Γι' αυτό και από ορθόδοξη άποψη ο αγώνας μας δεν είναι για επιβίωση αλλά για συμβίωση.

Η πραγματική συμβίωση απαιτεί την ύπαρξη της ανιδιοτελούς αγάπης. Το δεύτερο αυτό στοιχείο, το οποίο προβάλλεται με ιδιαίτερο τρόπο στη διδασκαλία της Ορθόδοξης Καθολικής Εκκλησίας μας, απομακρύνει τον κίνδυνο της καλλιέργειας στον νέο άνθρωπο της επιθετικής θρησκευτικότητας με στόχο ίσως τη διάσωση της παράδοσης, όμως με αποτέλεσμα την καλλιέργεια του φονταμενταλισμού ή του μοραλισμού. Στο σημείο αυτό είναι ανάγκη να τονιστεί πως ο φονταμενταλισμός ή ο μοραλισμός μπορεί να εμφανιστούν, όταν αποκολλάται η αλήθεια από την αγάπη, κάτι που είναι αδιανόητο για την ορθόδοξη πίστη και ζωή.

B'

Η επιδίωξη της συνάντησης του δασκάλου με το μαθητή και των μαθητών μεταξύ τους στα πλαίσια του σχολείου και ειδικότερα της σχολικής τάξης με βάση τις προϋποθέσεις της ορθόδοξης πίστης και ζωής δεν είναι κάτι που εύκολα κατορθώνεται. Η παρατηρούμενη παράλληλη προς τη μαθησιακή ολιγωρία των μαθητών πνευματική ολιγωρία δασκάλων και μαθητών συντελεί ώστε να δονείται ο εσωτερικός κόσμος του κάθε μέλους της σχολικής τάξης, αφού «πολλάκις μη θελώντων ημών, πολλάι ενδυμήσεις και πονηροί λογισμοί παρενοχλούσι και σχεδόν αγνοούντων ημών, κλέπτουσιν ημάς, λανθανόντων και λεπτός εισερχόμενοι»¹⁸. Η αδιαφορία για την εσωτερική καλλιέργεια του ανθρώπου και όπως αυτή εκδηλώνεται στην περίπτωση του σχολείου από το δάσκαλο ή τον καθηγητή και τον μαθητή έχει ως αποτέλεσμα ο καθένας τους καλυπτόμενος από την ιδεατή εικόνα που συνήθως οικοδομεί για τον εαυτό του να προβάλλει στον άλλο κάθε αρνητικό στοιχείο και μάλιστα με τρόπο επιθετικό.

Με τα παραπάνω συνδέονται και δυο περιπτώσεις που στο χώρο του

18. Κασσιανού του Ρωμαίου, Προς Λεόντιον ηγούμενον, Φιλοκαλία των ιερών νηπτικών, τ. Α. Εκδόσεις «Αστήρ», Παπαδημητρίου, εν Αθήναις 1982, σ.84 κ.ε.

σχολείου αφορούν το «στιγματισμένο» μαθητή και αυτό που ονομάστηκε «αυτοεκπληρούμενη προφητεία».

Στην πρώτη περίπτωση οι ιδιαιτερότητες, πραγματικές ή πλασματικές, απομακρύνουν κάποιους ανθρώπους και μάλιστα στο χώρο του σχολείου ορισμένους μαθητές από το κοινωνικό σώμα, αποδίδοντας σ' αυτούς χαρακτηριστικά, τα οποία τους παρουσιάζουν ως «στιγματίες»¹⁹. Τα λοιπά μέλη της κοινωνία εκφράζουν προς αυτούς την απαξίωση ως περιθωριακών. Η κατάσταση αυτή είναι διαχρονική και δε σχετίζεται με την καλούμενη μεταμοντέρνα εποχή. Η ίδια αποτελεί απόρροια των αλλοτριωτικών κάθε φορά συνθηκών, οι οποίες θέλουν κάποιους να λειτουργούν στο κοινωνικό σύνολο ως «αποδιοπομπαίοι τράγου». Έτσι στο χώρο του σχολείου η διαπροσωπική επικοινωνία διδάσκοντος και διδασκόμενου συχνά εγκλωβίζεται σε κλειστά επικοινωνιακά σχήματα, τα οποία προβάλλουν συγκεκριμένα πρότυπα συμπεριφοράς, όπως είναι η καλή επίδοση, η επιμέλεια, η καλή διαγωγή κ.λπ.

Η δεύτερη περίπτωση αφορά την ετικέτα, την οποία τοποθετούν σε αποκλίνοντες μαθητές δάσκαλοι και καθηγητές και η οποία συνδέεται με τη θεωρία του R. Merton, η οποία είναι γνωστή ως «αυτοεκπληρούμενη προφητεία»²⁰. Εδώ κατά τη διαπροσωπική συνάντηση δασκάλου ή καθηγητή με το μαθητή, ο πρώτος κατηγοριοποιεί το δεύτερο και αναμένει απ' αυτόν συγκεκριμένες προσδοκίες. Ο δεύτερος, δηλαδή ο μαθητής, συχνά υιοθετεί τις προσδοκίες του διδάσκοντα και γι' αυτό συμπεριφέρεται ανάλογα²¹.

Με βάση αυτή τη διαδικασία καταλήγει ο δάσκαλος ή ο καθηγητής στον καλό, τον αδύνατο ή τον «κακό» μαθητή. Στον τελευταίο, τον περιθωριοποιημένο, προσφέρει λιγότερες ευκαιρίες λόγου, μικρότερη συναισθηματική στήριξη και οικειότητα και μεγαλύτερη αυστηρότητα²².

19. Πρβλ. Κ. Ναυρίδη, Κλινική Ψυχολογία, Αθήνα 1994, σ. 12 κ.ε.

20. Βλ. R. K. Merton, Social theory and social structure, N. York 1957, σ. 423.

21. Βλ. Ι. Κογκούλη, Εισαγωγή, σ. 199.

22. Πρβλ. Ι. Πυργιωτάκη, «Κοινωνιολογία της σχολικής τάξης. Οι διαπροσωπικές σχέσεις Δασκάλου μαθητή ως βασική μορφή εσωτερικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης», στο Περιοδ. «Συνάντηση», 1(1983), 72 κ.ε.

Οι παραπάνω περιπτώσεις οδηγούν το μαθητή σε ρήξη με το άμεσο και έμμεσο περιβάλλον και σε αποκλίνουσες συμπεριφορές. Ο μαθητής χάνει την εμπιστοσύνη στο κοινωνικό του περίγυρο, καταλαμβάνεται από άγχος, απελπισία και βιώνει το συνάισθημα του περιθωριοποιημένου, του ατόμου με χαμηλή αυτοπεποίθηση. Παράλληλα αποδομείται η αυτοεικόνα ή η αυτοαντίληψή του με αποτέλεσμα να αναπτύσσει μια αμυντική στάση έναντι του στίγματος που του αποδίδουν. Με βάση τα παραπάνω δεν πρέπει να μας φαίνεται παράξενη η παρουσίαση από μέρους πολλών μαθητών και μάλιστα των στιγματισμένων ή των περιφερειακών αντικομφορμιστικής συμπεριφοράς, η οποία τους οδηγεί σε γενική ρήξη με το σχολικό, οικογενειακό και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον²³.

Απόρροια αυτής της κατάστασης είναι οι νέοι να φεύγουν από τους παιδαγωγούς και να δομούν την προσωπικότητά τους στη βάση των ερωτικών σχέσεων, των ποτών, του καπνίσματος²⁴ ή, το χειρότερο, άλλων εξαρτησιογόνων ουσιών²⁵. Ακόμη διαπιστώνουμε οι νέοι να τρέχουν στα σόου μπίσνες, να ταυτίζονται με ήρωες με μηδενικό ήθος, να προτιμούν τα είδωλα μιας χρήσης, να διακρίνονται για την ανεκτικότητά, την απευαισθητοποίηση, την κοινωνική χαλάρωση και γενικά να παρατηρείται αδρανοποίηση των αντανακλαστικών τους. Δε λείπουν και οι περιπτώσεις προσφυγής των νέων στην κλοπή, στην αυτοκτονία και στη βία. Η τελευταία, δηλαδή η βία, ξεκινάει συνήθως από την παρακώλυση του εκπαιδευτικού έργου με τη δημιουργία φασαρίας στο χώρο της σχολικής τάξης, προχωρεί σε βανδαλισμούς στο χώρο του σχολείου ή και έξω απ' αυτό και συνεχίζει με την εκδήλωση από μέρους των νέων εγκληματικών καταστάσεων.

23. Πρβλ. Γ. Σαλαμούρα, Κοινωνική ανισότητα και ζώνες εκπαιδευτικής προτεραιότητας, στο: Ίδρυμα Σ. Καράγιωργα, Διαστάσεις της κοινωνικής Πολιτικής Σήμερα, Αθήνα 1993, σ. 419.

24. Πρβλ. Β. Σολωμού - Νικολαΐδου, Το κάπνισμα και η Ορδόδοξη χριστιανική αγωγή στην παιδική και εφηβική ηλικία, Θεσσαλονίκη 2001.

25. Ε. Δουρδούνη, Εξαρτησιογόνες ουσίες και Ορδόδοξη χριστιανική αγωγή στην παιδική και εφηβική ηλικία, Θεσσαλονίκη 2001.

Οι παραπάνω περιπτώσεις θα παρουσίαζαν σημαντική συρρίκνωση, εάν ο δάσκαλος ή ο καθηγητής, πέρα και έξω από τα ισχύοντα κάθε φορά εκπαιδευτικά συστήματα αντιμετώπιζε τον κάθε μαθητή ως την πολυτιμότερη στον κόσμο ύπαρξη και εάν πάντοτε προσέβλεπε στο φωτεινό και όχι στο σκοτεινό πρόσωπο του μαθητή.

Η θέα από τον καθένα μας του φωτεινού προσώπου του άλλου και στην περίπτωση του δασκάλου ή καθηγητή του φωτεινού και όχι του σκοτεινού προσώπου του μαθητή προϋποθέτει την αληθινή κοινωνία μεταξύ τους, για την οποία ο Αββάς Αντώνιος παρατηρεί: «εκ του πλησίον εστιν η ζωή και ο θάνατος, εάν γαρ κερδίσωμεν τον αδελφόν, τον Θεόν καρδάνομεν, εάν δε σκανδαλίσωμεν τον αδελφόν εις Χριστόν αμαρτάνωμεν»²⁶. Η από μέρους μας θέα του σκοτεινού προσώπου του άλλου είναι απόρροια της διαστροφής της ανθρώπινης φύσης, της εωσφορικής αλλοτρίωσης από τη θεανθρώπινη κοινωνία και πληρότητα. Μάλιστα στην περίπτωση του δασκάλου ή καθηγητή είναι αποτέλεσμα της εσωτερικής ακαταστασίας του. Έτσι προσβλέπουμε στο σκοτεινό πρόσωπο του άλλου, όταν σ' αυτόν αντικρίζουμε το δαιμονικό, το ατελές παραβλέποντας τις αρετές του, ή το χειρότερο, όταν προβάλλουμε σ' αυτόν τον κακό εαυτό μας, τη δική μας αρρωστημένη ψυχική κατάσταση.

Ο αγώνας για βίωση της ανιδιοτελούς αγάπης ιδιαίτερα από το διδάσκοντα συμβάλλει στην καλλιέργεια της αυτογνωσίας και βοηθάει στην αναζήτηση της υπαρξιακής του ταυτότητας η οποία εγγυάται την αυθεντική σχέση με το συνάνθρωπο οριζόντια και το Θεό κατακόρυφα. Η ανιδιοτελής αγάπη αποτελεί το ζωογόνο αίμα της επικοινωνίας διδάσκοντος και διδασκόμενου. Αυτό πιστεύω είναι ο λόγος που κάνει τον Ιερό Χρυσόστομο να αναφέρει: «ουδέν ... ούτω προς διδασκαλίαν επαγωγόν, ως φιλείν και φιλείσθαι»²⁷ και τον άγιο Ευστάθιο Μητροπολίτη Θεσσαλονίκης να παρατηρήσει «ω τοίνυν αγάπη μελιτόεσσα, ην ο μη έχων άνθρωπος εις θηρίον αποκέκριται, ην ο μη προσφέρων διδά-

26. Γερωντικόν, έκδ. Αστέρως, σ. 2.

27. Ομιλία εις την Α' προς Τιμόθεον επιστολήν, PG 62, 529.

σκαλος μίσους εστίν κατάξιος»²⁸ Εξάλλου η αγάπη αποτελεί την αρχή, τη μεσότητα και το τέλος των αρετών.

Η σχέση και η συμπεριφορά της ανιδιοτελούς αγάπης δεν ταυτίζεται απόλυτα ούτε με την πατρική ούτε μ' αυτήν του «δούναι-λαβείν». Ο γνήσιος παιδαγωγός αγαπά τον παιδαγωγούμενο, γιατί μ' αυτόν τον τρόπο δραστηριοποιείται τελειότερα και δε στοχεύει στην αγάπη του οπωσδήποτε. Αυτή η συμπεριφορά δίνει καινούριο νόημα στην κοινωνικοποίηση, η οποία τώρα πια νοείται ως μια δυναμική ενέργεια ένταξης στο κοινωνικό περιβάλλον σε νομικά και ιδιοτελή πλαίσια. Έτσι οδηγείται κανείς στη βαθιά γνώση του ίδιου του ανθρώπου και στην έρευνα των κριτηρίων που ορίζουν τον «κατά φύση» άνθρωπο, σ' αντίθεση με τον αλλοτριωμένο.

Καρπός αυτής της σχέσης του παιδαγωγού προς τον παιδαγωγούμενο είναι η κατανόηση του δευτέρου απ' τον πρώτο, η οποία νοείται ως ενστερνισμός από το διδάσκοντα των συναισθηματικών εκδηλώσεων του μαθητή. Απόρροια αυτής της κατάστασης είναι η από μέρους του διδάσκοντα αναγνώριση του μαθητή, η φιλική διάθεση, η δημιουργία ευχάριστου σχολικού κλίματος και γενικά η ανάπτυξη υγιών διαπροσωπικών σχέσεων μέσα στη σχολική τάξη²⁹.

Ο μαθητής δε δέχεται απλώς ρόλους δοσμένους απ' έξω, οι οποίοι τις περισσότερες φορές τον αποξενώνουν από την πραγματική του εικόνα, δε φαίνεται να αναπαύεται από το να αναδεικνύεται απλά σ' ένα πληροφοριοσυλλέκτη ή βαθμοθήρα. Επιζητεί την παιδαγωγική σχέση με την οποία θα βοηθηθεί να γευθεί την πραγματική χαρά της μαθητείας, να αποκαλύψει τον πραγματικό του εαυτό και να συνειδητοποιήσει σταδιακά την ανάγκη να μη παραδοθεί στη σαγήνη των απωθήσεων με στόχο να σώσει την ιδεατή του εικόνα. Ο δάσκαλος ή ο καθηγητής συνεχίζοντας και αυτός το δικό του αγώνα αυτογνωσίας σέβεται απόλυτα το αυτεξούσιο του μαθητή και δε ζητάει να επιβληθεί σ' αυτόν ακόμα και στην περίπτωση της τέλει άρνησης από μέρους του κάθε

28. Επιστολή προς Θεσσαλονικείς, PG 135, 1033.

29. Α. Καψάλη, Παιδαγωγική Ψυχολογία, Θεσσαλονίκη 1996, σ. 506.

μορφωτικού αγαθού.

Με βάση τα όσα προαναφέραμε στον τομέα της παρέμβασης του παιδαγωγού θα μπορούσαμε να προβάλλουμε τα ακόλουθα σημεία:

- Ο παιδαγωγός-εξουσιαστής στοχεύοντας στον έλεγχο της συμπεριφοράς του μαθητή συρρικνώνει τη φυσιολογική ανάπτυξη του τελευταίου.

- Ο παιδαγωγός-ψυχίατρος προσβλέποντας στη «βελτίωση» της νοητικής υγείας του μαθητή αντιμετωπίζει μονόπλευρα τον τελευταίο.

- Ο παιδαγωγός-συνοδοιπóρος στηριζόμενος στη διαγενεαλογική κοινή πορεία αλληλοστήριξης των μεγαλύτερων και των μικρότερων μελών της κοινωνίας εγγυάται τη φυσική ανάπτυξη των τελευταίων και την υποβοήθηση της εξέλιξής τους, για να γίνουν αυτό που είναι ικανοί να γίνουν³⁰.

Προσβλέποντας κατ' εξοχή στην περίπτωση του παιδαγωγού - συνοδοιπόρου σημειώνουμε πως μέσα από μια τέτοια επικοινωνία ο δάσκαλος ή ο καθηγητής μπορεί να οριοθετήσει μια διδακτική συμπεριφορά, η οποία εύκολα θα προσλαμβάνεται από τον μαθητή ως υποβοηθητική για την υλοποίηση των εκπαιδευτικών προσδοκιών. Αυτού του είδους η συμπεριφορά αποκλείει τη σχέση εκείνη μεταξύ δασκάλου ή καθηγητή και μαθητή, η οποία σημειώνεται από την καλούμενη Νοησιαρχική Παιδαγωγική και η οποία προϋποθέτει από το δεύτερο, το μαθητή, την πλήρη εμπιστοσύνη στον πρώτο. Κάτι τέτοιο χαρακτηρίζεται ως υποταγή. Μια τέτοια σχέση είναι ιεραρχική, κυριαρχική, διακατέχεται από δεοντολογικές αντιλήψεις και είναι ξένη προς την ορθόδοξη παράδοσή μας.

Στο χώρο της σχολικής τάξης αυτού του είδους η επικοινωνία έχει τα εξής κατά την προσωπική εκτίμηση αποτελέσματα:

- Απομακρύνει την τάση παροχής στο μαθητή απ' έξω, από ψηλά βοήθειας, ενώ συγχρόνως επικεντρώνει το ενδιαφέρον στην προσωπική - υποκειμενική πλευρά της εκπαίδευσης δίδοντας έμφαση στον αυθορμη-

30. Βλ. Ι. Κογκούλη, Η σχολική τάξη ως κοινωνική ομάδα και η συνεργατική διδασκαλία και μάθηση, Θεσσαλονίκη 1996, σ. 12.

τισμό του μαθητή.

- Εγγυάται τη λειτουργική αγωγή και εκπαίδευση, η οποία στηρίζεται στις ανάγκες του μαθητή και δεν αντιμετωπίζει το σχολείο ως απλό εργαστήρι παραγωγής γνώσεων, ανταποκρινόμενο στην προσφορά και ζήτηση εργασίας. Αντίθετα προβάλλει το σχολείο ως κέντρο της ζωής.

- Δεν αυτονομεί τη δυνατότητα να εκφράζεται ο μαθητής, αλλά τη συνδέει με τα βαθύτερα ενδιαφέροντά του. Ούτε προσβλέπει μονομερώς στη συμμετοχή του μαθητή στο μάθημα. Τη συμμετοχή του αυτή την εναρμονίζει με τις ανάγκες και τις προτεραιότητές του.

- Προβάλλει την παιδαγωγική του ενδιαφέροντος σ' αντίθεση με την κανονιστική παιδαγωγική σε συνδυασμό με την παιδαγωγική της προσπάθειας. Έτσι καθιστά φανερό πως μόνη η καπατσούνη του δασκάλου ή καθηγητή και η τέλεια κατοχή από αυτόν του διδακτικού μεθοδολογικού εξοπλισμού δεν αρκεί. Και τα δυο είναι ανάγκη να συνδυαστούν με τα εσωτερικά ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του κάθε μαθητή.

- Εγγυάται την εσωτερική πειθαρχία του μαθητή και συμβάλλει στην ανάπτυξη από τον ίδιο της επιθυμίας της δουλειάς, της χαράς, της κατανόησης και της δημιουργίας.

- Δεν κατανοεί την εργασία στο σχολείο ως επιβαλλόμενη από εξωτερικούς παράγοντες, αλλά ως πηγάζουσα από τα ενδιαφέροντα του μαθητή και στηριγμένη στη συνεργασία και την αλληλοβοήθεια.

- Αρνείται το μονόπλευρο σεβασμό και μάλιστα από αυτόν που πηγάζει από το μαθητή προς το δάσκαλο. Εδώ δεν έχουν θέση το ψευδοηγετικό ύφος του δασκάλου ή καθηγητή, οι εξουσιαστικές πρωτοβουλίες του, η αυτοπεποίθηση στη συμβουλευτική του, η άμεση ή έμμεση απαίτηση για υπακοή και γενικά η δύσκαμπτη συμπεριφορά του, που αποτελούν στοιχεία εκδηλώσεων προσωπικότητας, «διψασμένης για καθρέφτη»³¹ και όχι στοιχεία που απαρτίζουν τον ποιοτικό δάσκαλο ή καθηγητή, ο οποίος εγγυάται την ποιοτική μόρφωση του μαθητή, η οποία στηρίζεται σε δυο βασικούς άξονες της παιδευτικής λειτουργίας,

31 . Β. Θερόμος, Τα οφέλια των presbυτέρων, Αθήνα 1999, σ.67.

την παιδαγωγία και τη μαθητεία. Παιδαγωγία και μαθητεία προϋποθέτουν τη διαλογική συνύπαρξη στο χώρο της σχολικής τάξης διδασκόντων και διδασκομένων και κατ' επέκταση την απουσία της κυριαρχίας των μεγαλύτερων απέναντι στους μικρότερους, την αυτοκριτική του καθενός για τις δικές του ενέργειες και το σεβασμό του άλλου, στο πρόσωπο του οποίου διακρίνουμε την εικόνα του Θεού. Η υπεύθυνη συνύπαρξη αποτελεί προσωπικό μέλημα του καθενός. Η ίδια οδηγεί στη σωστή συμβίωση.

Το παιδαγωγικό έργο είναι πολύπλοκο και δεν πρέπει ν' αντιμετωπίζεται με σχετική ευκολία και ανευθυνότητα. Η διερεύνησή του στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας μας έδωσε την ευκαιρία να διαπιστώσουμε ότι η ασχολία μας με το παιδί και τον έφηβο δημιουργεί μεγαλύτερη ευθύνη, απ' ό,τι η ασχολία με οποιοδήποτε άλλο έργο. Η αστοχία σ' αυτό προκαλεί πολύ μεγαλύτερο κακό απ' ό,τι η αστοχία σε κάποιο επάγγελμα, γι' αυτό ο ιδιαίτερος προβληματισμός των δασκάλων με τους τρόπους διαπαιδαγώγησης των μαθητών τους κρίνεται απαραίτητη. Η κλίση και το ταλέντο δεν αρκεί.

Παρά βέβαια τις αρκετές δυσκολίες και στις μέρες μας, επαληθεύονται τα λόγια του Χρυσοστόμου «της τέχνης ταύτης ουκ εστιν άλλη μείζων. Τι γαρ ίσον του ρυθμίσαι ψυχήν και διαπλάσαι νέου διάνοιαν;»³².

ΙΩΑΝΝΗΣ Β. ΚΟΓΚΟΥΛΗΣ

32. Ομιλία ΝΘ. PG 58, 584.