

Βιοματική εμπειρία και κίνητρα μάθησης

Κ. Μπακιριτζής

Ο άνθρωπος έχει ανάγκη να μαθαίνει. Αυτό γίνεται φανερό από την ταχύτητα και την αποτελεσματικότητα με την οποία μαθαίνει ήδη από τις πρώτες μέρες της ζωής του, όπως δείχθηκε από πολλές έρευνες της σύγχρονης αναπτυξιακής ψυχολογίας¹. Αυτή όμως η ανάγκη που παρατηρείται σε όλα τα βρέφη δεν μπορούμε με ακρίβεια να διακρίνουμε αν είναι εγγενής, ούτε αν οι ικανότητες που απαιτούνται προϋπάρχουν ή είναι αποτέλεσμα μάθησης². Αντίθετα είναι φανερό ότι το βρέφος είναι σε θέση να λειτουργήσει με εκπληκτική αποτελεσματικότητα και όντως πρακτικά αρχίζει να μαθαίνει ήδη από τη στιγμή της γέννησής του. Είναι πολύ πιθανό η ανάγκη για μάθηση να δημιουργείται μέσα ακριβώς από τις διεργασίες της μάθησης, εξ ου και το περίφημο “μαθαίνω να μαθαίνω”. Τι είναι όμως αυτό που κινητοποιεί τον άνθρωπο, ήδη από τη στιγμή

1. Στο βιβλίο *Πρόοδος στην αναπτυξιακή ψυχολογία των πρώτων χρόνων*, σε επιμέλεια Γ.Κουγιουμιτζάκη, Παν. εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο, 1992, βρίσκουμε μια σχετικά πλήρη παρουσίαση των σημαντικότερων ερευνών της τελευταίας εικοσαετίας σχετικά με τις δυνατότητες και τις ικανότητες των βρεφών για επικοινωνία με το περιβάλλον, για μάθηση και ανάπτυξη.

2. Ο πολύ γνωστός ερευνητής της πρώτης παιδικής ηλικίας, πρώην καθηγητής του πανεπιστημίου του Εδιμβούργου, T.G.R. Bower, διευκρινίζει ότι πολλές από τις ικανότητες που παρατηρούνται σε νεογέννητα βρέφη (αντιληπτικές και κινητικές) μέχρι και ικανότητες αντίληψης και συσχετισμού (συνεπακόλουθων γεγονότων, παρ' όλο που ο ίδιος θα έτεινε να πιστέψει ότι είναι γενετικά διαμορφωμένες εξ αρχής, δεν είναι απόλυτα σίγουρος. Γράφει χαρακτηριστικά: “*Η δυνατότητα των νεογέννητων για μάθηση είναι τόσο εκπληκτική, ώστε αρκεί η παραμικρή έκθεση για να μάθει τις σχέσεις μεταξύ συνεπακόλουθων γεγονότων*” (Bower, 1978, σ.28).

της γέννησης, αν όχι και προηγουμένως, προς την οδό της μάθησης και της ανάπτυξης; Ποια είναι η ισχυρή αυτή δύναμη που οδηγεί σε τόσο φανερά και σημαντικά αποτελέσματα από τα πρώτα βήματα της ζωής; Πάνω σ' αυτό το καίριο ερώτημα εκφράζονται στη συνέχεια ορισμένες σκέψεις και υποθέσεις, αναφερόμενες σε νεότερες θεωρίες και απόψεις για το πώς διαμορφώνονται οι ανάγκες και τα κίνητρα μάθησης, σε ποιες ψυχικές λειτουργίες αναφέρονται και σε τι παιδαγωγικές στάσεις και παρεμβάσεις προσκαλούν.

Ο ρόλος και η λειτουργία των συγκινήσεων

Ήδη, από την εποχή του Thorndike και το νόμο του αποτελέσματος, γνωρίζουμε ότι τίποτα δεν μαθαίνεται που να μην ικανοποιεί ανάγκες και επιθυμίες των ενδιαφερομένων. Αυτό οδήγησε στη βασική αρχή της Ψυχοπαιδαγωγικής, σύμφωνα με την οποία "ο ψυχοσωματικός οργανισμός του μαθητή επιδέχεται μόνο τις τροποποιήσεις που σχετίζονται με το συμφέρον του, το οποίο προσδιορίζεται από τις ατομικές κατευθύνσεις ή επιδιώξεις και από τις διατομικές συναρτήσεις, οι οποίες δημιουργούνται στον τομέα του πεδίου της αλληλοσυμπεριφοράς" (Φράγκος, 1983, σ. 88). Μέχρι και πρόσφατα υποστηριζόταν ότι οι ανάγκες του ψυχοσωματικού οργανισμού ήταν ελάχιστες και σε σχέση με τις βιολογικές λειτουργίες της επιβίωσης. Παρ' όλες τις πολλές μαρτυρίες και ιδιαίτερα των ίδιων των μητέρων, μόνο τις τελευταίες δεκαετίες και σε συνάρτηση με την τελειοποίηση των οργάνων και μεθόδων συστηματικής παρατήρησης των βρεφών, στις πολύ λεπτές τους κινήσεις, εκφράσεις και αντιδράσεις, διαπιστώθηκε με έκπληξη αλλά αδιαμφισβήτητα ότι τα νεογέννητα βρέφη εμπλέκονται σε σχέσεις επικοινωνίας με το περιβάλλον, αλληλεπιδρούν, μαθαίνουν, εντοπίζουν και λύνουν προβλήματα που απαιτούν γνωστικές ικανότητες, ανάγκες και ενδιαφέροντα, ζουν και βιώνουν βαθειά και ελεύθερα τις συγκινήσεις τους. Αυτή η ανάγκη βίωσης των συγκινήσεων παρατηρείται σε βαθμό τέτοιο που θα μπορούσαμε να πούμε, συμπληρώνοντας τον Lippsitt (1969) ότι "τα νεογέννητα μαθαίνουν πιο γρήγορα και πιο αποτελεσματικά από οποιαδήποτε άλλη περίοδο της ζωής τους"³, γιατί ζουν πιο βαθειά και πιο ελεύθερα τις συγκινήσεις τους. Ας δούμε πώς μπορεί να υποστηριχθεί η άποψη αυτή.

3. Αναφέρεται στο Bower, 1978, σ.26-27.

Στη συνέχεια των πιο πρόσφατων ερευνών για τη φύση και το ρόλο των συγκινήσεων⁴ οδηγούμαστε στην υπόθεση ότι βασικός και καθοριστικός παράγοντας στις διεργασίες της μάθησης είναι ο συγκινησιακός. Η ικανοποίηση των αναγκών του ψυχοσωματικού οργανισμού, σύμφωνα με την υπόθεση αυτή αναφέρεται βασικά στις συγκινησιακές ανάγκες του ανθρώπου, δηλαδή στις ανάγκες για συν-κίνηση, για εσωτερικό παλμό και κινητοποίηση.

Ο ρόλος και η σημασία της λειτουργίας των συγκινήσεων παραδοσιακά κατέχει δευτερεύουσα θέση και τίθεται είτε στην υπηρεσία της σκέψης και του νου (Descartes, Freud)⁵ είτε στην υπηρεσία της επιβίωσης (Darwin)⁶. Σε πολλές θεωρίες για τη φύση και το ρόλο των συγκινήσεων, στη συνέχεια του Δαρβίνου (1872), από τον Cannon (1929) στον Arnold (1960) και στον Frijda (1986), τους αποδίδεται ρόλος πληροφόρησης που τις θέτει έτσι στην υπηρεσία της δράσης και της επιβίωσης, τόσο του ατόμου όσο και του είδους γενικότερα. Η συγκίνηση δεν λειτουργεί σ' αυτές τις θεωρίες μόνη της και "εν κενώ", αλλά συνδέεται με την αναπαράσταση, τη σημασία και το νόημα που αποδίδεται στο περιβάλλον ως φιλικό ή εχθρικό, οδηγώντας έτσι στο πλησίασμα ή στην τροπή σε φυγή.

Υπάρχουν όμως και ερευνητές, στη συνέχεια του W. James, του P. Janet, του H. Wallon, του Kurt Lewin ή του L. Vygotsky, που αποδίδουν αρχική και πρωτογενή σημασία στο ρόλο των συγκινήσεων και στη λει-

4. Είναι μια γνωστό μέσο από συστημικότητες έρευνες ιδιαίτερα ακριβείς (Ekman, 1984, 1992, Cosnier, 1994) ότι το βρέφος από τη στιγμή της γέννησης μπορεί να βιώσει ολόκληρο το φάσμα των συγκινήσεων που βιώνουν και οι ενήλικες. Πρόκειται για εγγενές χαρακτηριστικό του ανθρώπινου είδους.

5. Ο Descartes, στο τελευταίο του βιβλίο "Traité des passions" (1649), το οποίο πρόσφατα μεταφράστηκε στα ελληνικά (εκδόσεις Κριτική), παρ' όλο που αναγνωρίζει τη ζωτική λειτουργία των συγκινήσεων (θεωρεί την επιθυμία για γνώση ως το πρώτο απ' όλα τα πάθη), τις αντιτίθει με τις βιολογικές λειτουργίες και τις κατατάσσει στην κατηγορία των "Esprits animaux" (Ζωώδη πνεύματα"). Το σώμα κυριαρχείται από τα πνεύματα αυτά που δεν έχουν καμιά σχέση με την ψυχή, της οποίας μόνη λειτουργία και προσορισμός είναι η σκέψη: *cogito ergo sum*.

6. Ο Freud και η ψυχαναλυτική θεωρία γενικότερα αναγνωρίζουν τη λειτουργία των συγκινήσεων μόνο σε σχέση με την αναπαράσταση και το νόημά της (affect). Οι συγκινήσεις από μόνες τους, ως καθαρά σωματική λειτουργία, δεν εντάσσονται στα πλαίσια του αντικειμένου τους. Εκτενής κριτική της ψυχαναλυτικής θέσης ως προς το ρόλο και τη λειτουργία των συγκινήσεων, βράσκουμε σε πολλούς ερευνητές, όπως Lobrot, 1983, 1996, και Pagès, 1986.

6. Ο Δαρβίνος (1872) αποδίδει στις συγκινήσεις ρόλο πληροφόρησης ως προς επικείμενο κίνδυνο, στα πλαίσια της θεωρίας του της φυσικής επιλογής.

τουργία τους. Ο Γάλλος ψυχοπαιδαγωγός Michel Lobrot παρουσίασε μια θεωρία των συγκινήσεων που αντιστρέφει το δαρβινικό σχήμα και θέτει την επιβίωση στην υπηρεσία των συγκινήσεων (1983,1996). “Ζούμε για να συγκινούμαστε” γράφει επιγραμματικά. Υποστηρίζει μέσα από συστηματική μελέτη και ανάλυση του συγκινησιακού φαινομένου ότι ο άνθρωπος λειτουργεί βασικά και πρωταρχικά συγκινησιακά, σε όλες τις εκδηλώσεις της ζωής του. Από τις καθαρά σωματικές και βιολογικές λειτουργίες μέχρι τις πιο νοητικές και πνευματικές ο άνθρωπος έχει ανάγκη και βιώνει τον εσωτερικό αυτό παλμό που συνιστά η συγκίνηση, που τον διεγείρει, τον κινητοποιεί, τον κάνει να ενδιαφέρεται γι’ αυτό που κάνει και γι’ αυτό που ζει, ή καλύτερα η ίδια η διέγερση, η κινητοποίηση και το ενδιαφέρον συνιστούν τη συγκίνηση. Είναι αλήθεια κι αυτό το γνωρίζουμε όλοι. Αν τίποτε πια δεν μας ενδιαφέρει και δεν μας κινητοποιεί, δεν μας συν-κινεί, όχι μόνο η ψυχολογική αλλά και η βιολογική ζωή διαταράσσονται και προοδευτικά φθίνουν (δύσκολες ή φτωχές συνθήκες ζωής και περιβάλλοντος που δεν επιτρέπουν κίνηση και δράση, ικανοποιήσεις, σχέδια για το μέλλον, κλπ.). Η συγκίνηση κινητοποιεί, όντας η ίδια κινητοποίηση, και δίχως αυτό η διάθεση και η επιθυμία για ζωή, για μάθηση και για ανάπτυξη εκλείπουν.

Ένα βρέφος, για παράδειγμα, που πεινά και γι’ αυτό κλαίει, δεν το κάνει ασφαλώς για να πληροφορήσει τη μητέρα του και να του δώσει τροφή. Κλαίει γιατί πεινάει και αισθάνεται άσχημα. Το κλάμα και γενικότερα το βίωμα του μωρού εκείνη τη στιγμή εκφράζει τη συγκίνηση που το κυριεύει, ή καλύτερα το κλάμα είναι η συγκίνησή του όπως θα έλεγε ο W. James. Το ότι το κλάμα μπορεί να καλέσει τη μητέρα δεν σημαίνει ότι αυτό στοχεύει πρωταρχικά. Το βρέφος προοδευτικά θα συσχετίσει το κλάμα με την εμφάνιση της μητέρας και της τροφής, αλλά θα μπορούσαμε να πούμε ότι γι’ αυτό το λόγο το βρέφος αισθάνεται τη συγκίνηση που εκδηλώνει το κλάμα;

Το βρέφος πρωταρχικά κλαίει γιατί έτσι βιώνει τη δυσαρέσκειά του. Το ίδιο το κλάμα (ή το γέλιο σε άλλες περιπτώσεις), είναι το συγκινησιακό βίωμα και όχι μόνο η έκφρασή του. Όπως θα δούμε στη συνέχεια, αυτό είναι το παράδοξο πάνω στο οποίο εδράζεται η ανθρώπινη επικοινωνία: το βίωμα των συγκινήσεων πέρα από την κεντρομόλο έχει και κεντρόφυγο λειτουργία. Μ’ αυτή την έννοια η συγκίνηση “πληροφορεί” συγχρόνως γι’ αυτό που βιώνει το άτομο, τόσο το ίδιο όσο και το περιβάλλον του. Πρωταρχικός της όμως στόχος και λειτουργία δεν μπορεί να

είναι η πληροφόρηση αλλά αυτό το ίδιο το συγκινησιακό βίωμα, αυτός ο εσωτερικός παλμός που κινητοποιεί, και που ταυτίζεται με την ίδια τη ζωή.

Ένα άλλο παράδειγμα της βασικής και πρωταρχικής σημασίας και λειτουργίας των συγκινήσεων βρίσκουμε στο φαινόμενο της εξάρτησης από ουσίες (φάρμακα, αλκοόλ, ναρκωτικά) ή και από δραστηριότητες (χαρτοπαιξία, κλεπτομανία, πυρομανία, κ.ά.), που μπορεί να κατανοηθεί ως “εξάρτηση” του ανθρώπου από την ανάγκη του να συγκινείται. Ανάγκη πιο ισχυρή και από την ανάγκη ή τάση του για επιβίωση και προστασία, όπως το δείχνουν τα καθημερινά θύματα των εξαρτήσεων αυτών. Είναι γνωστό ότι οι εξαρτήσεις εμφανίζονται σ’ ένα ψυχολογικό, προσωπικό, κοινωνικό υπόβαθρο και περιβάλλον όπου δεν είναι δυνατό να βιωθούν άλλου τύπου εμπειρίες και δραστηριότητες που να συγκινούν, που να μπορούν να δώσουν ικανοποιήσεις και να κινητοποιήσουν το άτομο προς κατευθύνσεις εξ ίσου αν όχι και περισσότερο ενδιαφέρουσες για το ίδιο, και συνάμα μη καταστροφικές. Μόνο οι θετικές και εποικοδομητικές εμπειρίες και δραστηριότητες μπορούν να κινητοποιήσουν και φυσικά και να προστατέψουν από τις αρνητικές⁷. Πρέπει όμως να είναι δυνατό να υλοποιηθούν, να υπάρχουν δηλαδή οι υλικές-περιβαλλοντικές και οι κοινωνικές προϋποθέσεις, και τα άτομα να έχουν ευαισθητοποιηθεί και να έχουν αναπτυχθεί ενδιαφέροντα άλλου τύπου, δηλαδή να μπορούν τα άτομα αυτά να έρθουν σε κάποιου είδους επαφή, άμεση ή έμμεση, με αυτά τα άλλου τύπου ενδιαφέροντα και συμπεριφορές, με την παρατήρηση των άλλων, το διάβασμα, την πληροφόρηση-ενημέρωση, την εμπλοκή σε σχέσεις επικοινωνίας, κλπ.

Ο άνθρωπος λοιπόν, σύμφωνα με τα ανωτέρω, για να ζήσει έχει ανάγκη και αναζητεί πρωταρχικά τις συγκινήσεις. Αυτό όμως μπορεί να το κάνει πολλές φορές στα τυφλά, και έτσι αυτοκαταστροφικά, ακόμη και εν γνώσει του, όταν δεν έχει άλλη λύση, όταν δεν μπορεί να το επιτύχει διαφορετικά. Η μοναξιά, η φτώχεια (εσωτερική και εξωτερική), η έλλειψη ενδιαφερόντων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων σε διάφορους τομείς, ένα περιβάλλον σκληρό και επιθετικό ή υπερπροστατευτικό, που εγκαθιστά πολλές και αυστηρές απαγορεύσεις, συνθήκες αποξένωσης και ρουτίνας, κλπ., είναι κάτι που όλοι φοβούμαστε και προσπαθούμε να το αποφύ-

7. Οι έννοιες του “θετικού” και του “αρνητικού” δεν έχουν εδώ ηθικό περιεχόμενο αλλά αναφέρονται σε ό,τι διευρύνει και αναπτύσσει, όπως και σ’ αυτό που κλείνει, περιορίζει, καταστρέφει, αντίστοιχα.

γουμε τόσο για μας, όσο και για τα παιδιά και τους μαθητές μας. Εδώ η αγωγή και η εκπαίδευση, παράλληλα και σε συσχέτιση με τη γενικότερη κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική κατάσταση και δυναμική, έχουν πολύ σημαντικό ρόλο γιατί καλούνται να εξασφαλίσουν τις προϋποθέσεις και να “διδάξουν” θετικούς και εποικοδομητικούς τρόπους ικανοποίησης των συγκινησιακών λειτουργιών -αναγκών, που εγκαθιστούν αντίστοιχες έλξεις και τάσεις, ανάγκες και κίνητρα, επιθυμίες και ενδιαφέροντα όπως θα δούμε στη συνέχεια. Πώς όμως επιτυγχάνεται και λειτουργεί αυτή η “διδασκαλία”, και τι ψυχο-κοινωνικούς ή καλύτερα επικοινωνιακούς μηχανισμούς θέτει σε λειτουργία;

Η ανθρώπινη επικοινωνία

Το φαινόμενο της ανθρώπινης επικοινωνίας μελετήθηκε ιδιαίτερα συστηματικά τις τελευταίες δεκαετίες (Δυναμική των Ομάδων, Κυβερνητική, Συστημική θεωρία, Συμβολική αλληλεπίδραση, Εθνομεθοδολογία, κ.ά). Προοδευτικά οδηγείται στο ξεπέρασμα του μηχανικού και γραμμικού σχήματος Πομπός --- Δέκτης, ή Εκπομπή --- Λήψη, που προέρχεται από χώρους μελέτης των φυσικών φαινομένων και ιδιαίτερα των τηλεπικοινωνιών και των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης (Βρούζας, 1997, Maletzke, 1991, Ναυρίδης, 1994, Σακαλάκη, 1994)⁸. Το φαινόμενο της ανθρώπινης επικοινωνίας μελετάται όλο και περισσότερο ως σχέση μεταξύ δύο ή περισσότερων προσώπων ή ομάδων που βρίσκονται σε κατάσταση αλληλεπίδρασης και αλληλεπίρροής (Φράγκος, 1983, 1996, Ξωχέλλης, 1985, Γκότοβος, 1990, Κοσμόπουλος, 1990, κ.ά.). Σ' αυτό το σχήμα και μέσα από την κεντρική θέση και λειτουργία που αποδίδεται πλέον στο συγκινησιακό φαινόμενο, ιδιαίτερα μετά τα σχετικά ευρήματα της

8. Η “*Μαθηματική θεωρία της επικοινωνίας*” των Shannon και Weaver(1949) είναι γνωστό ότι παρουσιάστηκε κατά την παραγγελία της εταιρείας τηλεπικοινωνιακού υλικού BELL. Οι εισηγητές της, όπως και ο δάσκαλός τους Norman Wiener, εμπνευστής της *Κυβερνητικής* (1948), υπογράμμισαν στο VI Διεθνές συνέδριο Κυβερνητικής, στο Namur του Βελγίου, 1970, ότι οι θεωρίες τους δεν είναι κατάλληλες για τη μελέτη της ανθρώπινης επικοινωνίας (Sfez, 1991σ.41). Παρά τη σαφή τους αυτή δήλωση πολλοί χρησιμοποίησαν και χρησιμοποιούν ακόμη τις θεωρίες αυτές για τη μελέτη της ανθρώπινης επικοινωνίας. Πρόκειται για φαινόμενο που διαπιστώνεται ευρύτερα στο χώρο των ανθρωπίνων επιστημών. Δεν πρόκειται για αντικειμενοποίηση ενός ανθρώπινου φαινομένου σ' ένα πρότυπο-μοντέλο, ώστε να μπορέσει να μελετηθεί αποτελεσματικότερα, αλλά πρόκειται για ταύτιση των ανθρωπίνων φαινομένων με τα φυσικά, με τον κόσμο των αντικειμένων.

τελευταίας δεκαετίας⁴, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι το πρόσωπο δεν συμμετέχει μηχανικά αλλά βιώνει τη σχέση επικοινωνίας με το περιβάλλον, δηλαδή *συν-κινείται*.

Αυτό σημαίνει ότι η σχέση επικοινωνίας λειτουργεί όχι μόνο μεταξύ ατόμων ή ομάδων, αλλά και μεταξύ εσωτερικού και εξωτερικού κόσμου του ανθρώπου. Το άτομο επηρεάζει αλλά και επηρεάζεται, ιδιοποιείται και αφομοιώνει τις πληροφορίες εκείνες που δυναμικά και όχι παθητικά “επαναπλαισιώνει” (Goffman, 1974) και “επιλέγει” (J. P. Sartre) σε σχέση με τι το συγκινεί, σε σχέση με το κατά πόσο ανταποκρίνονται σε ανάγκες και ενδιαφέροντα που βιώνει ως δικά του, σε σχέση δηλαδή με το κατά πόσο το συν-κινούν. Το φαινόμενο της επικοινωνίας συνιστά “λήψη” και “εκπομπή” από και προς τα έξω (τους άλλους), και συγχρόνως από και προς τα μέσα (τον εαυτό), είτε απευθυνόμαστε σε κάποιον ή κάποιους, είτε τους ακούμε, παρατηρούμε, αισθανόμαστε⁹. Αυτό ισχύει για όλα τα εμπλεκόμενα μέλη στη σχέση επικοινωνίας και οδηγεί στη διαμόρφωση και στον εμπλουτισμό, όπως και στη συνεχή αλλαγή, επανασύνθεση και επανατοποθέτηση του ψυχικού κόσμου (ανάγκες, επιθυμίες, ενδιαφέροντα, στάσεις, κίνητρα, πεποιθήσεις, αξίες, γνώσεις, ικανότητες, δεξιότητες, κλπ.) μέσω της ιδιοποίησης στοιχείων και χαρακτηριστικών του περιβάλλοντος σε μια ενεργητική σχέση αλληλεπίδρασης και αλληλεπίδρασης.

Στα πλαίσια αυτής της αντίληψης το φαινόμενο της επικοινωνίας αποκτά χαρακτηριστικά συνολικής ή ολιστικής εμπλοκής των επικοινωνούντων προσώπων, μέσα σε μια διαλεκτική σχέση διαμόρφωσης, επανατοποθέτησης και αλλαγής. Το σχήμα δεν είναι γραμμικό, ούτε κυκλικό, αλλά δυναμικό, στα πλαίσια του πεδίου της επικοινωνίας, όπου τα επικοινωνούντα πρόσωπα, η *δυναδική ενότητα* και η *κοινότητα ψυχών*¹⁰

9. Στην εισήγησή μου που παρουσιάστηκε στο Διεθνές Παιδαγωγικό Συνέδριο, Γιάννενα, 1994, με τίτλο: “*Το φαινόμενο της επικοινωνίας στην προσχολική αγωγή*”, διακρίνω 3 διαστάσεις στο φαινόμενο της ανθρώπινης επικοινωνίας: α. αυτοκεντρική, β. αλλοκεντρική, και γ. ομοκεντρική (που βιώνεται ως διαψυχική ενότητα και συνάντηση των επικοινωνούντων προσώπων). Υποστηρίζω ότι “αυτές οι 3 διαστάσεις συνυπάρχουν σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό σε κάθε μορφή και τύπο ανθρώπινης επικοινωνίας και συναρθρώνονται σε συνάρτηση με τη συγκεκριμένη κάθε φορά κατάσταση, όπως και σε σχέση με το βαθμό ανάπτυξης τους” (α. 4).

10. Οι έννοιες της *δυναδικής ενότητας* και της *κοινότητας ψυχών* εισάγονται από τον Χρ. Φράγκο (1983, σσ.130-133) για να ορίσουν τη σχέση επικοινωνίας ως διαμορφωτική σχέση “μύησης” στην κοινωνική ζωή.

που χαρακτηρίζει τη συνάντησή τους λειτουργούν ως *παλλόμενο δίπολο ή τρίπολο* λαμβάνοντας υπόψη και τη δυναμική συμμετοχή του ευρύτερου περιβάλλοντος, ανθρώπινου και φυσικού, μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα και βιώνεται η σχέση επικοινωνίας.

Οι σύγχρονες αυτές θέσεις και απόψεις για το φαινόμενο της ανθρώπινης επικοινωνίας οδηγούν σε παιδαγωγικές αναλύσεις και προτάσεις που ξεπερνούν δίχως να απορρίπτουν συνολικά τις παλιότερες (δασκαλοκεντρική και μαθητοκεντρική), επικεντρώνοντας την προσοχή τους στη *σχέση αλληλεπίδρασης και αλληλεπιρροής* μέσα στο πεδίο της *αγωγής που αναγνωρίζεται ως πεδίο επικοινωνίας*. Η έννοια του πεδίου δεν αναφέρεται στις επικρατούσες ακόμη σε μεγάλο βαθμό γραμμικές και μηχανιστικές αντιλήψεις για εκπομπή και λήψη μηνυμάτων από τον “πομπό” (δάσκαλο) προς τον “δέκτη” (μαθητή), ή το αντίστροφο. Αντίθετα η επικοινωνία αναγνωρίζεται ως *συνάντηση* (Rogers, 1961, Κοσμοπούλος, 1990), *κοινωνία και διαδική ενότητα* (Φράγκος, 1983), *διαλογική σχέση και διαλεκτική σύνθεση* (Ξωχέλλης, 1985), *πρόσωπο-με-πρόσωπο αλληλεπίδραση* (Γκότοβος, 1990). Πρόκειται για εμπειρία που βιώνεται και συν-κινεί, που τα επικοινωνούντα πρόσωπα εμπλέκονται με το σύνολο του ψυχικού τους κόσμου σε μια σχέση που αφορά και ενδιαφέρει, που αγγίζει επιθυμίες και ενδιαφέροντα. Δημιουργείται ένας χώρος ανταλλαγών και βιωμάτων, λεκτικών και μη λεκτικών (Condon & Sander, 1974)¹¹. Πρόκειται για συνάντηση που δημιουργεί μέσα από την εμπειρία, το βίωμα και τη συγκίνηση, την ποιότητα της ζωής, ή καλύτερα, που συνιστά αυτή την ίδια τη ζωή, το βίωμά της. Πρόκειται για μύηση που γεννά και δημιουργεί τον ψυχικό κόσμο, όπως θα δούμε στη συνέχεια, με μήτρα το συγκληνισιακό βίωμα.

Αυτή ακριβώς υποστηρίζουμε ότι είναι η ιδιαιτερότητα και η βασική ποιότητα της *παιδαγωγικής σχέσης*, έτσι όπως λειτουργεί μέσα από τη *διδασκαλία των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων και των άλλων σχο-*

11. Είναι γνωστό το φαινόμενο του “*αλληλεπιδραστικού συντονισμού*” (“*interactional synchrony*”) που μελέτησε οι Condon, W.S. και Sander, L., (*Neonate movement in synchronized with adult speech: interactional participation and language acquisition*. Science, 183, 99-101, 1974): στο άκουσμα μουσικής ή ανθρώπινης ομιλίας, βρέφη 12 περίπου ωρών, συγχρονίζουν τις κινήσεις των χεριών και των ποδιών τους παρακολουθώντας διαφορετικούς μουσικούς ρυθμούς, όπως και διαφορετικές γλώσσες, με διαφορετικές δομές (αγγλική και κινεζική γλώσσα). Αντίστοιχο φαινόμενο παρατηρείται στους ενήλικες που συνομιλούν και συγχρονίζουν ταυτότα τις κινήσεις, χειρονομίες, στάσεις του σώματος, κλπ. (Bateson & Mead, 1942, Birdwistell, 1970).

λικών δραστηριοτήτων. Τίποτα δεν μπορεί να μαθευθεί και να επηρεάσει αν δεν περνά μέσα από τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του μαθητή, αν δηλαδή δεν τον συν-κινεί. Εκεί ο ρόλος του σχολικού θεσμού και ιδιαίτερα του δάσκαλου-παιδαγωγού είναι καθοριστικός, όχι μόνο για την κατάλληλη παρουσίαση και διδασκαλία του ιδιαίτερου κάθε φορά γνωστικού αντικειμένου, αλλά κύρια και πρωταρχικά για τη δημιουργία ενός πεδίου επικοινωνίας, αλληλεπίδρασης και αλληλεπίρροης, προσωπικού και κοινωνικού συγχρόνως, ενδοψυχικού και διαψυχικού, μεταξύ δασκάλου-μαθητή όπως και μεταξύ των συμμαθητών.

Η βιοματική διεργασία της μάθησης ή εμπειρία αξιολόγησης

Πως όμως μαθαίνουμε και πώς δημιουργείται η ενέργεια και η δύναμη που ωθεί προς συγκεκριμένες κατευθύνσεις και αντικείμενα μάθησης; Η *ψυχαναλυτική θεωρία* μιλά για εγγενή ψυχοβιολογική ενέργεια (λίμπιντο) και ορμές (ενόρμηση ζωής και ενόρμηση θανάτου) που συγκρούονται, και σε συνάρτηση με την εμπειρία του περιβάλλοντος προσανατολίζονται προς συγκεκριμένες κατευθύνσεις και αντικείμενα. Η *θεωρία της συμπεριφοράς* στηρίζει το φαινόμενο της μάθησης σ' ένα σύνθετο σύστημα συνεχών ανατροφοδοτήσεων που βασίζεται στο σχήμα Ερέθισμα -- Απάντηση, δίχως να αναφέρεται στο επίπεδο των εσωτερικών-ψυχικών διεργασιών. Στην οπτική που ακολουθούμε εδώ, στη συνέχεια της *θεωρίας του πεδίου (Field theory)* του K. Lewin (1935, 1951, 1959) και των αναλύσεων του L. Vygotsky (1934) περί διαλεκτικού συσχετισμού μεταξύ διαψυχικών και ενδοψυχικών λειτουργιών, η ψυχική ενέργεια των αναγκών και των κινήτρων γεννιέται μέσ' από την βιοματική εμπειρία, δηλαδή την εμπειρία που αγγίζει και ενεργοποιεί το άτομο, προσελκύει το ενδιαφέρον του, το συν-κινεί.

Ένα βρέφος, όπως δείχθηκε σε πολλές έρευνες, ήδη από την εποχή του Spitz (1965) και στη συνέχεια με τον Bowlby (1969), αναγνωρίζει προοδευτικά τα πρόσωπα που το φροντίζουν και στη συνέχεια επιθυμεί ειδικά την παρουσία αυτών των προσώπων (προσκόλληση, *attachement*) ενώ απορρίπτει δυναμικά τα υπόλοιπα (φόβος του ξένου, άγχος του αποχωρισμού). Η απόδοση των φαινομένων αυτών όχι σε εγγενείς παράγοντες αλλά στο φαινόμενο της επικοινωνίας υποστηρίζεται επίσης από

πολλούς και διαπρεπείς ερευνητές (Bower, 1978, Schaffer, 1963)¹². Από τη στιγμή που το βρέφος έρθει σε επαφή με το περιβάλλον βιώνει έντονα συγκινήσεις, πράγμα που εκδηλώνεται δέχως τον παραμικρό ενδοιασμό. Κλαίει, θυμώνει, χαίρεται. Οι συγκινήσεις αυτές δεν προέρχονται αποκλειστικά από τη λειτουργία των αισθήσεων και τις βιολογικές ανάγκες και λειτουργίες, αλλά και από την ποιότητα της σχέσης με το περιβάλλον, όπως έδειξαν συστηματικές έρευνες των τελευταίων δεκαετιών (Κουγιουμτζάκης, 1992). Σε πολλές περιπτώσεις δείχθηκε ξεκάθαρα ότι το βρέφος αντιλαμβάνεται το φυσικό και ανθρώπινο περιβάλλον και δεν αντιδρά απλώς σ' αυτό αλλά πολύ γρήγορα μπαίνει σε σχέση επικοινωνίας, συν-κίνησης, αλληλεπίδρασης και αλληλεπίρροης¹³.

Το βίωμα λοιπόν του βρέφους, δηλαδή η συγκίνηση που το κυριεύει και το "πληροφορεί" έτσι για την ποιότητα της εμπειρίας του, συνιστά εμπειρία αξιολόγησης που χαρακτηρίζει το βρέφος, όπως και τον καθένα, ως προς τους άλλους, τα αντικείμενα, τις δραστηριότητες. Είναι αυ-

12. Ο T.G.R. Bower (1975, σ. 80-81) αναφέρεται μεταξύ άλλων στην έρευνα του H.R. Schaffer (*Some issues for research in the study of attachment behaviour*. In B.M. Foss (ed.), *Determinants of infant behaviour*. Vol. 2, New York, Wiley, 1963), όπου μελετήθηκε η ηλικία εμφάνισης του φόβου του ξένου και του άγχους του αποχωρισμού σε μωρά που είχαν νοσηλευθεί για αρκετές βδομάδες και μήνες πριν από την εμφάνιση των φαινομένων αυτών. Στα μωρά που παρήχονταν φτωχές συνθήκες επικοινωνίας με το νοσηλευτικό προσωπικό (κεντρικό μεγάλο νοσοκομείο όπου το προσωπικό συνεχώς εναλλάσσονταν), τα φαινόμενα αυτά εμφανίστηκαν πολλούς μήνες μετά την επιστροφή στα σπίτια τους. Αντίθετα, στα μωρά που νοσηλεύθηκαν σε περιφερειακό μικρό νοσοκομείο με σταθερό νοσηλευτικό προσωπικό που διέθετε χρόνο και διάθεση για επικοινωνία με τα μωρά, εμφανίστηκαν τα αντίστοιχα φαινόμενα πολύ πιο γρήγορα, αφού επέστρεψαν στα σπίτια τους. Ο Bower συμπεραίνει ότι δεν πρόκειται για φαινόμενα που συνδέονται με το μηχανισμό της προσκόλλησης (*attachment*) και εμφανίζονται σε συγκεκριμένη περίοδο της ανάπτυξης, όπως ισχυρίζεται ο Bowlby, στη συνέχεια των ευρημάτων της Ηθολογίας, αλλά αντίθετα ότι πρόκειται για φαινόμενα που συνδέονται με την ευαισθητοποίηση στην επικοινωνία και εμφανίζονται με ένταση όταν το μωρό πια αποκαιατηήσει προνομοούχα σχέση επικοινωνίας με τα πρόσωπα του περιβάλλοντός του και μάθει τον αντίστοιχο κώδικα που δεν μπορεί να χρησιμοποιήσει βέβαια με τους ξένους. Το συμπέρασμα αυτό επιβεβαιώνεται από την υποχώρηση των φαινομένων αυτών με την κατάκτηση του λόγου περί το δεύτερο έτος της ηλικίας και τη δυνατότητα του παιδιού πλέον να επικοινωνεί με μεγάλο αριθμό ατόμων.

13. Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες είναι οι έρευνες του H.Papoušek (1967), της C. Bateson (1971, 1975, 1979), του D. Stern (1977, 1980, 1985), ή των Bruner, Brazelton, Richards, Trevarthen (1974, 1977, 1979, 1980) (αναφέρονται στο Trevarthen, 1992, σσ. 16-18), σχετικά με τις "πρωτοσυννομιές" (C. Bateson) και τη "διασθητική μητρική ομιλία" (*intuitive motherese*) (Grieser and Kuhl, 1988) που παρατηρούνται μεταξύ μητέρας-βρέφους σε όλα τα μήκη και πλάτη της γης.

τός, ως προς τον Lewin, ο μηχανισμός δημιουργίας της ψυχικών εντάσεων, δηλαδή της ενέργειας των επιθυμιών και των κινήτρων. Είναι η ψυχοβιολογική αυτή κινητοποίηση των συγκινήσεων που αποδίδει ισχύ έλξης ή άπωσης, για το συγκεκριμένο αντικείμενο ή δραστηριότητα, στη συγκεκριμένη στιγμή, στα πλαίσια της γενικότερης κατάστασης που βρίσκεται και βιώνει το άτομο¹⁴.

Σύμφωνα με τα ανωτέρω που πολύ συνοπτικά παρουσιάζονται εδώ, το άτομο μαθαίνει προσοδευτικά μέσα από τις αξιολογητικές του εμπειρίες και τις χαρακτηρισποιήσεις να επιθυμεί ή να αποφεύγει πρόσωπα, αντικείμενα, καταστάσεις. Αυτή η “μάθηση” δεν συνίσταται στην απόκτηση γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων, όσο και αν έχει και αυτό σαν αποτέλεσμα, αλλά συνίσταται κύρια στη δημιουργία επιθυμιών, τάσεων, κινήτρων και ενδιαφερόντων, τόσο για τα συγκεκριμένα πρόσωπα, αντικείμενα και δραστηριότητες, όσο και για άλλα, παραπλήσια ή ακόμη και εντελώς άγνωστα, μέσα από την καλλιέργεια της επιθυμίας για ανακάλυψη και για δημιουργία που προσοδευτικά αναπτύσσεται μέσα από τη διεύρυνση του φάσματος των αξιολογητικών εμπειριών και το θετικό βιώμά τους. Η περιέργεια του ατόμου καλλιεργείται, το ενδιαφέρον του για κάθε καινούργιο αναπτύσσεται ως έλξη που στηρίζεται στη γνώση και στη βαθειά ικανοποίηση από το ήδη γνωστό και κατακτημένο.

Η έννοια λοιπόν του βιώματος αναφέρεται όπως είδαμε στις εμπειρίες εκείνες που συν-κινούν συνιστώντας τη βάση για τη διαμόρφωση των αναγκών και των κινήτρων, των επιθυμιών και των ενδιαφερόντων. Στην οπτική που αναπτύσσεται εδώ, τα κίνητρα για μάθηση προέρχονται από τις εμπειρίες εκείνες που συγκινούν και έτσι δημιουργούν την ψυχική εκείνη ενέργεια που ωθεί προς την αναζήτηση και τη βίωση νέων εμπει-

14. Οι εντάσεις αυτές γίνονται αντιληπτές από τον Lewin (1935, 1951, 1959) ως μορφές ψυχικής ενέργειας συγκινησιακού περιεχομένου, συνιστώντας έτσι την πηγή της ψυχικής ενέργειας (τάσεις, επιθυμίες, κίνητρα). Είναι ενεργειακή πηγή κάθε ψυχικής λειτουργίας είναι η ένταση που ενεργοποιούν οι ανάγκες και οι επιθυμίες όπως και οι ελλείψεις επίσης. Οι δυνάμεις που ωθούν στη δράση είναι ψυχικές και όχι βιολογικές, σύμφωνα με τη θεωρία του πεδίου (field theory): Αρχικά η ψυχολογική ένταση μπορεί να προκληθεί από ένα ερέθισμα ή μια κατάσταση που κινητοποιεί το ενδιαφέρον και την προσοχή, αρχίζοντας από τις εντάσεις που κινητοποιούν οι ίδιες οι βιολογικές ανάγκες. Στη συνέχεια μια ένταση που έχει ήδη προκληθεί μπορεί να επικεντρωθεί σ' ένα ιδιαίτερο αντικείμενο το οποίο αποκτά μια συγκεκριμένη ελκτική αξία (“σθένος”, “valence”). Η ένταση όμως αυτή εξαρτάται κάθε φορά από την εσωτερική κατάσταση του ατόμου, δηλαδή από την ενεργοποίηση και άλλων εντάσεων σε συνάρτηση με το περιβάλλον στο οποίο βρίσκεται. Για περισσότερα βλ. στο Κ. Μπακιρτζής, 1996.

ριών μάθησης και ανάπτυξης.

Η μάθηση και η ανάπτυξη ως διεργασίες αλλαγής

Νεότερες θεωρίες της γνωστικής ανάπτυξης (Βουσιάδου, 1992, Βαρνάβα-Σκούρα, 1990, Giordan, De Vecchi, 1990, Lecuyer, 1990, κ.ά.) αντιλαμβάνονται τη μάθηση και την ανάπτυξη ως διεργασίες ξεπεράσματος των ήδη υπαρχουσών και εγκατεστημένων γνώσεων και θεωριών για τον κόσμο και τη σχέση μ' αυτόν. Ακόμη και τα μικρά παιδιά διαμορφώνουν θεωρίες για να εξηγήσουν τα φαινόμενα που παρατηρούν και βιώνουν. Η μάθηση και η ανάπτυξη θα μπορούσαμε να πούμε στη συνέχεια των ανωτέρω ότι συνίστανται όχι μόνο στην αλλαγή των θεωριών για τον κόσμο, αλλά και γενικότερα στην αλλαγή στάσεων και αντιλήψεων, επιθυμιών και ενδιαφερόντων, συναισθηματικών χαρακτηριστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, κλπ. Αυτές οι αλλαγές προέρχονται μέσα από τις νέες εμπειρίες που το άτομο βιώνει και οδηγείται έτσι στο να ιδιοποιηθεί και να ενσωματώσει νέα στοιχεία από το περιβάλλον, ανθρώπινο και φυσικό, με το οποίο έρχεται σε επαφή.

Οι αλλαγές αυτές στις αντιλήψεις, στάσεις, θεωρίες, κλπ. συνιστούν σύμφωνα με τις παραπάνω θεωρίες το βασικό σχήμα του φαινομένου και των διεργασιών της μάθησης. Αυτό το πέρασμα σε νέα επίπεδα γνώσης, συναισθημάτων και βιωμάτων, δεν είναι προφανές ούτε συμβαίνει αυτόματα. Σε κάθε αλλαγή εγκαταλείπουμε μέρος του εαυτού μας, των συνθηθειών, των αρχών, των αναφορών πάνω στις οποίες στηριζόμαστε, και που μέσα από βιωμένες εμπειρίες, σχέσεις και "αγάτες", συχνά βαθιές και συγκλονιστικές, διαμορφώθηκαν και στερεώθηκαν, με μεγάλο κόπο, προσπάθεια και κόστος. Και τώρα θα 'πρεπε να τις εγκαταλείψουμε, έστω και μόνο με την αποδοχή νέων, που όμως αλλάζουν και τα παλιά μέσα στη νέα σύνθεση που επιβάλλει η ιδιοποίησή τους. Αλλάζουμε συνεχώς μέσα από τις εμπειρίες της ζωής, και αυτή η αλλαγή σημαίνει ότι εγκαταλείπουμε αυτό που είμασταν προηγουμένως. Αλλάζουμε, και αυτή η αλλαγή παράλληλα με την ομορφιά και το ενδιαφέρον της φοβίζει, αναστατώνει, ανησυχεί. Οι μηχανισμοί αντίστασης στην αλλαγή που έχουν ιδιαίτερα μελετηθεί σε ψυχαναλυτικές και ψυχο-κοινωνιολογικές έρευνες (Α. Freud, Κ. Lewin) έχουν από καιρό αναγνωρισθεί και γνωρίζουμε ότι δεν είναι εύκολο να ξεπεραστούν. Αντίθετα μπορούν να καθηλώσουν το άτομο και ανθρώπινες ομάδες, μέχρι και πολιτισμούς ολόκληρους,

στις εγκαταστημένες θέσεις τους με όλες τις δυσάρεστες και καταστρεπτικές συνέπειες. Η αναστάτωση και η ταραχή μπροστά στην επικείμενη αλλαγή, ή και απλά στην προοπτική της, μπορεί να οδηγήσει, εφ' όσον ξεπερασθούν οι αντιστάσεις, σε νέες εμπειρίες και σκέψεις, ενέργειες, συναισθήματα, πράγμα που κορυφώνεται τη στιγμή της ανακάλυψης, του *insight*, της δημιουργίας. Ας θυμηθούμε τον Αρχιμήδη να κραυγάζει τρέχοντας το “εύρηκα, εύρηκα”, ή πιο απλά το μαθητή μετά την ένταση της προσοχής και της σκέψης, όχι μόνο στο μυαλό αλλά σε όλο του το σώμα και την ψυχή, να βρίσκει τη λύση του προβλήματος και να ανασαίνει βαθειά. Η σωκρατική “ειρωνεία” και το αναφοκοκκίνισμα του μαθητή μπροστά στη διαπίστωση του αδιεξόδου όπου τον οδηγεί η συγκεκριμένη αντίληψη του προβλήματος όπως και η επικείμενη αλλαγή, μας παραπέμπει στο συγκινησιακό υπόβαθρο της σκέψης, της γνωστικής ανακάλυψης και της δημιουργίας, όπως ακριβώς και της συναισθηματικής, κοινωνικής, βουλευτικής, αισθησιακής, ψυχοκινητικής, κλπ., κι αυτό σ' ένα ενιαίο σύνολο, πέρα από το σε ποιο σημείο επικεντρώνεται κάθε φορά η προσοχή του κάθε ερευνητή, μέσα στα πλαίσια των επιστημολογικών του αναφορών και δυνατοτήτων¹⁵.

Το άγχος και η αντισταθμιστική αρχή

Με τα ανωτέρω βλέπουμε ότι η διεργασία της μάθησης και της ανάπτυξης, που διαμορφώνει προοδευτικά συνείδηση του εαυτού-άλλου και αίσθημα ελευθερίας, περνά μέσα από έντονα συναισθήματα “θεϊκά” και “αρνητικά”⁷, πολλές δυσκολίες και αντιστάσεις στην αλλαγή. Η εμπλοκή στις διεργασίες της μάθησης ενεργοποιεί το άτομο και παράλληλα το αναστατώνει, το φέρνει σε σύγκρουση με το περιβάλλον του και

15. Ο Piaget, όπως και όλοι οι ερευνητές της γνωστικής ψυχολογίας στη συνέχεια του, ποτέ και πουθενά δεν ισχυρίστηκαν ότι η γνωστική ανάπτυξη και λειτουργία δεν συνδέεται με τη συναισθηματική και την κοινωνική. Αντίθετα υποστηρίζουν την ύπαρξη και τη σημασία της σχέσης τους (J. Piaget, “*Les relations entre l' affectivité et l' intelligence dans le développement mental de l' enfant*”. Les cours de Sorbonne. Paris, 1960). Το ότι δεν μελετήθηκαν από κοινού οφείλεται σε λόγους επιστημολογικούς, όπως συμβαίνει και με την ταξινόμηση των διδακτικών στόχων του B.Bloom. Αυτός όμως ο διαχωρισμός δεν ανταποκρίνεται σε αντίστοιχο διαχωρισμό των ψυχικών λειτουργιών. Το συγκινησιακό φαινόμενο πιθανότατα μας επιτρέπει, στη συνέχεια των συλλήψεων του Vygotsky και του Lewin, τη σύνδεση και τον αλληλοσυσχετισμό των λειτουργιών αυτών, μέσα σ' ένα ολιστικό σχήμα κατανόησης του ανθρώπου και των σχέσεών του με το περιβάλλον.

κύρια με τον ίδιο του τον εαυτό και με αυτά που έχει μάθει και με τόσο κόπο και προσπάθεια έχουν κατακτηθεί. Η οδός της μάθησης και της ανάπτυξης δεν περνά μόνο μέσα από χαρά και ικανοποίηση αλλά περνά και μέσα από δύσκολα συναισθήματα, ψυχικό πόνο, αναστάτωση, φόβο και αμφιβολία. Πολλές φορές το αναπτυσσόμενο άτομο κινδυνεύει να πλημμυρισθεί από άγχος και αγωνία αν βρεθεί μόνο και αβοήθητο σε καταστάσεις που το ξεπερνούν και δεν έχει τα μέσα να τις αντιμετωπίσει. Μέσα από τις γνωστές έρευνες του Harry Harlow ή του René Spitz και του John Bowlby, όπως και πολλών άλλων ερευνητών στη συνέχεια, έγινε φανερό ότι η παρουσία πηγών ευφορίας, ασφάλειας και προστασίας λειτουργεί αντισταθμιστικά, και επιτρέπει το ξεπέρασμα δυσάρεστων και επώδυνων καταστάσεων και εμπειριών (π.χ. φυσικός πόνος ή τραυματισμός) δίχως να υπάρξει ψυχικός τραυματισμός και αποφυγή στη συνέχεια κάθε εμπειρίας που μοιάζει με την αρχική. Ο ίδιος αντισταθμιστικός μηχανισμός λειτουργεί σε όλους μας, και ιδιαίτερα σε άτομα που έχουν αναπτύξει σε ικανό βαθμό και εύρος τον κόσμο των ενδιαφερόντων και των επιθυμιών τους, ώστε να είναι σε θέση ακόμη και στις πιο αντίξοες συνθήκες να βρίσκουν και να εκμεταλλεύονται τις πηγές ευφορίας που διαθέτει το περιβάλλον τους, έστω και με δυσκολία, έστω κι αν αναγκασθούν να τις δημιουργήσουν τα ίδια. Έτσι δεν κινδυνεύουν εύκολα να κυριευθούν από το άγχος και την αγωνία. Εδώ ακριβώς ο ρόλος της αγωγής και της εκπαίδευσης είναι καθοριστικός: να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για τη διαμόρφωση ενός πλούσιου και διαφοροποιημένου κόσμου ενοζηήσεων και επιθυμιών, ενδιαφερόντων και κινήτρων μάθησης στο παιδί.

Το βασικό πρόβλημα της αγωγής και της εκπαίδευσης σύμφωνα με την ανάλυση αυτή, δεν είναι το πώς να αποκτήσει το παιδί και ο μαθητής συγκεκριμένες γνώσεις, ικανότητες, δεξιότητες και συμπεριφορές. Ούτε το πώς να διδαχθούν τα συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα μέσα από κατάλληλες διδακτικές μεθόδους και τεχνικές. Αυτά είναι χρήσιμα και απαραίτητα, αλλά για να λειτουργήσουν και να έχουν αποτελέσματα προϋποτίθεται παράλληλα η δημιουργία των επιθυμιών και των ενδιαφερόντων για μάθηση, ανακάλυψη και δημιουργία, που δεν είναι εγγενείς και δεν είναι δεδομένες εξ αρχής. Πρέπει να “μαθευθούν”.

Αντίθετα, εκείνο που είναι δεδομένο εξ αρχής, όπως είδαμε, είναι η ικανότητα και παράλληλα η ανάγκη βίωσης των συγκινήσεων που χαρακτηρίζει εγγενώς το ανθρώπινο είδος. Το τι όμως συγκινεί συγκεκριμένα

τον καθένα και στη συνέχεια το επιθυμεί, το μαθαίνει μέσα από τις εμπειρίες της ζωής του. Η “διδασκαλία” αυτού ακριβώς υποστηρίζω ότι συνιστά το βασικό στόχο της αγωγής και της εκπαίδευσης. Πώς όμως μπορεί να επιτευχθεί ο βασικός αυτός παιδαγωγικός στόχος; Σ’ αυτό ακριβώς το ερώτημα θα επικεντρωθούμε στη συνέχεια.

Η παιδαγωγική της βιοματικής εμπειρίας

Σύμφωνα με την ανωτέρω ανάλυση της λειτουργίας και της σημασίας του συγκινησιακού φαινομένου, το βίωμα των συγκινήσεων συνδέεται με το σύνολο των ψυχοσωματικών λειτουργιών, αρχίζοντας από τις καθαρά βιολογικές-σωματικές μέχρι τις συναισθηματικές, κοινωνικές και νοητικές. Αυτό σημαίνει ότι ο άνθρωπος συνιστά ένα ενιαίο ψυχοσωματικό οργανισμό, μια ολότητα, δίχως διαχωριστικά στεγανά και αποκλεισμούς. Σ’ αυτή την οπτική το συγκινησιακό φαινόμενο και βίωμα συνιστά την ενοποιητική λειτουργία που συνδέει και συναρθρώνει διαλεκτικά τη σκέψη με τις σωματικές λειτουργίες, το συναίσθημα με την αντίληψη, τις διαψυχικές-κοινωνικές με τις ενδοψυχικές λειτουργίες. Η συγκίνηση ενεργοποιείται και βιώνεται συνολικά και σε όλα τα επίπεδα του ψυχοσωματικού οργανισμού, ανεξάρτητα θα λέγαμε από την οδό της ενεργοποίησής της: μπορεί να πρόκειται για λειτουργία αισθησιοκινητική, ή για νοητική, μια σκέψη, εικόνα, αναπαράσταση, μια απόφαση, κ.ά. Ανεξάρτητα από το πώς και από πού η συγκίνηση ξεκινά, απλώνεται αυτόματα στο σύνολο του ψυχοσωματικού οργανισμού, θέτει σε εσωτερική κίνηση, ένταση και παλμό, ολόκληρο το είναι, ή καλύτερα, στη συνέχεια του W. James, η συγκίνηση είναι αυτή η εσωτερική κίνηση, ένταση και παλμός, μέσα από τα οποία το άτομο βιώνει τον εαυτό του και αυτά που του συμβαίνουν. Σ’ αυτό αναφέρεται η έννοια της βιοματικής εμπειρίας που αγγίζει, αφορά και ενδιαφέρει το άτομο. Διαφορετικά, ακόμη και ο φυσικός πόνος, όπως έχουν δείξει πολλές έρευνες (Cherry, 1980), δεν γίνεται αντιληπτός και δεν συγκινεί. Οτιδήποτε δεν συν-κινεί, δεν αφορά και δεν ενδιαφέρει το άτομο, μπορεί να το κοιτάει και να το ζει αλλά δεν το βιώνει, δεν έχει αξία και σημασία, δεν υπάρχει γι’ αυτό.

Αυτά μας συνδέουν με τη βασική πρόταση του Thorndike και της Ψυχοπαιδαγωγικής. Τίποτα δεν μπορεί να θεωρηθεί καλό και χρήσιμο παιδαγωγικά, ερήμην των ίδιων των ενδιαφερομένων. Ή καλύτερα, στα πλαίσια του πνεύματος της σύγχρονης αλληλεπιδραστικής παιδαγωγικής,

τίποτα απ' αυτά, που κρίνουν χρήσιμα και ίσως πολλές φορές απαραίτητα οι δάσκαλοι ή οι ενήλικες, δεν ιδιοποιείται αν δεν ανταποκρίνεται σε ανάγκες και σε ενδιαφέροντα των μαθητών και των παιδιών γενικότερα.

Η ευθύνη της κοινωνίας των ενηλίκων, αρχίζοντας από τους σχολικούς και τους κοινωνικούς θεσμούς, την ιδεολογία, την οικονομία και την πολιτική, μέχρι τους γονείς, τους δασκάλους και όλους τους πολίτες γενικότερα, είναι εδώ καθοριστική. Το παιδί οδηγείται από τους ενήλικες και γενικότερα από την κοινωνία και τον πολιτισμό μέσα στον οποίο γεννιέται, να έρθει σε επαφή με αυτά ή εκείνα τα αντικείμενα και καταστάσεις. Το τι μαθαίνει εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό, ιδιαίτερα στα πρώτα χρόνια, από τις συνειδητές ή μη επιλογές του περιβάλλοντός του, όπως και από την οργάνωση και λειτουργία του. Το πώς όμως το μαθαίνει εξαρτάται από το ίδιο και από τις ενδοψυχικές του λειτουργίες που είναι κοινές στο ανθρώπινο είδος. Βασική λειτουργία, όπως είδαμε ότι μπορούμε να θεωρήσουμε, είναι η συγκινησιακή.

Αυτό το πώς όμως εξαρτάται επίσης και από το περιβάλλον, τη στάση και τον τρόπο που θα χρησιμοποιήσει, ανεξάρτητα από το αν πρόκειται για τη διδασκαλία των μαθηματικών, της ανάγνωσης ή της γραφής, ή τη διαμόρφωση στάσεων, αξιών, αντιλήψεων, κλπ. Η βιωματική εμπειρία και η διεργασία της μάθησης αναφέρονται στην εσωτερική-ενδοψυχική διεργασία. Αντίθετα η παιδαγωγική της βιωματικής εμπειρίας αναφέρεται στην διαψυχική-αλληλεπιδραστική διεργασία, δηλαδή στην παιδαγωγική σχέση και στα χαρακτηριστικά της που διευκολύνουν τις ενδοψυχικές διεργασίες ιδιοποίησης και διαμόρφωσης του ψυχικού κόσμου, της προσωπικότητας και των επιθυμιών, αναγκών, κινήτρων και ενδιαφερόντων. Βέβαια η σχέση των δύο αυτών επιπέδων και διεργασιών είναι συνεχής και διαλεκτική και δεν μπορεί παρά να μελετηθεί ως ενιαίο φαινόμενο και διεργασία. Αυτό μας παραπέμπει στο φαινόμενο και στις διεργασίες της επικοινωνίας, την παράλληλη “εκπομπή” και “λήψη” προς τα μέσα και προς τα έξω συγχρόνως, στο χορό και στην “πάλη σώμα με σώμα” μεταξύ των επικοινωνούντων προσώπων, όπου επηρεάζουν και επηρεάζονται συγχρόνως, προκαλούν συναισθήματα, σκέψεις και γενικότερα βιώματα, αλλά και βιώνουν επίσης, συναισθάνονται, σκέφτονται, συν-κινούνται.

Δύο είναι τα σημεία αυτής της παιδαγωγικής της βιωματικής εμπειρίας, που στη συνέχεια των παραπάνω αναλύσεων αποκτούν τη βασική σημασία:

α. Το εύρος και η ποιότητα των εμπειριών που είναι δυνατό να βιωθούν στα πλαίσια του ανθρώπινου και του φυσικού περιβάλλοντος.

β. Η στάση των ατόμων που λειτουργούν παιδαγωγικά διευκολύνοντας τις διεργασίες της μάθησης και της ανάπτυξης.

α. Το εύρος και η ποιότητα των εμπειριών

Βασικός στόχος της αγωγής και της εκπαίδευσης, όπως αναφέρθηκε, είναι να “διδάξει” θετικούς και εποικοδομητικούς τρόπους μάθησης και συγκίνησης θα λέγαμε, ώστε το άτομο να μπορεί να ζει και να αισθάνεται καλά, να κινητοποιείται εσωτερικά και έτσι να αισθάνεται ζωντανό, πράγμα που συνεπάγεται ικανοποίηση και ευφορία, και όχι άγχος και αγωνία. Η “διδασκαλία” αυτή συνίσταται στη δημιουργία του περιεχομένου και των συνθηκών εκείνων που θα επέτρεπαν στο αναπτυσσόμενο άτομο να δημιουργήσει ένα ευρύ ποιοτικά και ποσοτικά φάσμα ενορμήσεων και επιθυμιών, αναγκών, κινήτρων και ενδιαφερόντων, σε όλους τους τομείς των ψυχικών λειτουργιών (σωματο-αισθησιο-κινητικό, νοητικό-γνωστικό, συναισθηματικό, κοινωνικό), μέσω των βιοματικών - αξιολογητικών εμπειριών¹⁶. Για να συμβεί όμως αυτό, προϋποτίθεται το ενδιαφέρον και η συμμετοχή των ενδιαφερομένων. Αυτό είναι αλήθεια ότι μπορεί να επιτευχθεί, όπως το σχολείο του Δυτικού μας πολιτισμού αποδεικνύει περίτρανα, με την έμμεση ή άμεση επιβολή, με την ποινή και την αμοιβή, με το ντροσάρισμα και την επανάληψη. Αυτό “κινδυνεύει” να δημιουργήσει τελικά επιθυμίες και ενδιαφέροντα μέσα από τις εμπειρίες που ούτως ή άλλως θα βιωθούν, αλλά είναι βέβαιο ότι δημιουργεί πρώτ’ απ’ όλα στους περισσότερους αν όχι σε όλους και τραυματικές εμπειρίες και απώθηση για τη γνώση και τη μάθηση, όπως τα αποτελέσματα της εφαρμογής αυτής της αντίληψης στο σχολείο υποδεικνύουν. Αντίθετα, η μάθηση στο σπίτι και στη γειτονιά, ή η λειτουργία του “παραπρογράμματος” (Γκότοβος, 1990) στο σχολείο δείχνουν ότι τα παιδιά και οι νέοι

16. Γράφει χαρακτηριστικά η γνωστή Αμερικανίδα ερευνήτρια Lilian Katz: “Σε κάθε είδος μάθησης πρέπει να δοθεί ίδια βαρύτητα. Δεν είναι προφανώς και πολύ χρήσιμο να αποκτήσει κανείς δεξιότητες αν στη διαδικασία χάνει τη διάθεση να τις χρησιμοποιήσει. Από την άλλη πλευρά το να έχει κανείς διάθεση χωρίς την απαραίτητη δεξιότητα δεν είναι καθόλου επιθυμητό σαν παιδαγωγικός στόχος. Η πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς - σε κάθε βαθμίδα - είναι να βοηθήσουν το μαθητή να αποκτήσει δεξιότητες ενδυναμώνοντας ταυτόχρονα τις επιθυμητές διαθέσεις”. (Δ. Εναγγέλου, Παν. σημειώσεις, Παιδ. τμήμα νηπιαγωγών, ΑΠΘ, 1992, σσ. 54-55).

διψούν για μάθηση και μαθαίνουν γρήγορα και αποτελεσματικά. Το θέμα είναι αν αυτά που μαθαίνουν από μόνα τους τα παιδιά αρκούν ή αν τους περιορίζουν σ' ένα φτωχό και επαναληπτικό κύκλο εμπειριών, στάσεων και ενδιαφερόντων, που τους αφήνει εκτεθειμένους στο άγχος και στην αγωνία, στην επιθετικότητα και στην υποταγή. Πέρα όμως από το κατά πόσο τα παιδιά και οι νέοι μπορούν να βρουν μόνοι το δρόμο τους ή όχι και που θέτει το πρόβλημα της αυτόνομης ή μη ανάπτυξης του ανθρώπου, τίθεται το πρόβλημα της δράσης του σχολικού θεσμού και των εκπαιδευτικών που ενδιαφέρονται και λειτουργούν με συγκεκριμένο στόχο τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών και των νέων. Η εκπαιδευτική και παιδαγωγική τους δράση και παρέμβαση είναι αναγκαστικά υποταγμένη στο σχήμα της επιβολής ή θα μπορούσε να έχει άλλες μορφές¹⁷;

Αν δούμε από κοντά το μηχανισμό της μάθησης, σύμφωνα με την ανάλυση που επιχειρούμε εδώ, διαπιστώνουμε ότι τα παιδιά μαθαίνουν, όταν μαθαίνουν, όχι γιατί τους επιβάλλεται κάτι αλλά γιατί είτε ήδη το επιθυμούν και τους αγγίζει είτε γιατί κινητοποιείται το ενδιαφέρον και οδηγεί σε νέες εμπειρίες αξιολόγησης. Εκείνο λοιπόν που ούτως ή άλλως είναι απαραίτητο, είναι η κινητοποίηση του ενδιαφέροντος που επιτυγχάνεται από την εκπαιδευτική πρόταση και παρέμβαση αλλά και εδράζεται στις ανάγκες και στις επιθυμίες του μαθητή, έτσι όπως έχουν ήδη διαμορφωθεί. Ανεξάρτητα λοιπόν από τις ανάγκες επιβολής των ενηλίκων στις οποίες δεν μπορούμε να αναφερθούμε εδώ¹⁷, οι επιθυμίες και τα κίνητρα μάθησης δεν μπορούν παρά να προέλθουν από θετικές εμπειρίες που ελκύουν και συγκινούν τους νέους. Όσο οι εμπειρίες είναι δυνατό να βιωθούν θετικά και ελκυστικά δημιουργώντας αντίστοιχα την ψυχική ενέργεια των ενορμήσεων και των επιθυμιών, τόσο το άτομο είναι σε θέση να καταβάλει κόπο και προσπάθεια, να αντιμετωπίσει δυσκολίες και αντιστάσεις, ώστε να μάθει και να αναπτυχθεί ακόμη περισσότερο¹⁸.

17. Σχετικά με το θέμα αυτό βλ. στο Κ. Μπακιρτζής, 1993.

18. Αυτό φυσικά δεν σημαίνει και πρόταση για άκρατη εντατικοποίηση των σπουδών και "βροχή" ελκυστικών προτάσεων στα παιδιά. Οι κίνδυνοι ενός υπερβολικά ερεθιστικού περιβάλλοντος που διεγείρει συνεχώς το ενδιαφέρον των παιδιών προς νέες κατευθύνσεις είναι εξίσου σημαντικοί. Συστηματικές έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά σ' αυτές τις περιπτώσεις αισθάνονται ματαιώση και τελικά αποτρέφονται από κάθε δραστηριότητα. Υπάρχουν σοβαροί κίνδυνοι για καθυστέρηση της ανάπτυξης τους λόγω πληθώρας ερεθισμάτων (Bowen, 1978, σ. 211).

Σύμφωνα λοιπόν μ' αυτή την ανάλυση, η παιδαγωγική της βιωματικής εμπειρίας στοχεύει στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που δίνει τη δυνατότητα εμπειριών που θα μπορούσαν να κινητοποιήσουν το ενδιαφέρον. Όσο πιο ευρύ είναι το φάσμα των αξιολογητικών εμπειριών και όσο πιο βαθειά και θετικά βιωθούν οι εμπειρίες αυτές τόσο περισσότερο το άτομο είναι σε θέση να βιώνει θετικά και εποικοδομητικά τη ζωή του, να αποκομίζει ικανοποιήσεις και ευτυχία, να μαθαίνει και να αναπτύσσεται, και παράλληλα, ακριβώς χάρις σ' αυτό, να αντιμετωπίζει ευκολότερα και εποικοδομητικότερα τα προβλήματα και τις δυσκολίες που θέτουν οι διεργασίες της μάθησης και της ανάπτυξης, όπως και οι αναπόφευκτες αντιξοότητες της ζωής.

β. Η παιδαγωγική στάση

Πέρα από τις δυνατότητες του γενικότερου περιβάλλοντος, φυσικού και κοινωνικού-θεσμικού, και τις προοπτικές που αυτό επιτρέπει ή επιβάλλει, η παιδαγωγική στάση του εκπαιδευτικού, όπως και του γονέα και κάθε άλλου που ασχολείται άμεσα με τα παιδιά, είναι καθοριστική. Ιδιαίτερα στην οπτική της παιδαγωγικής της βιωματικής εμπειρίας και στην αναγνώριση των διεργασιών "περάσματος" στην πορεία της μάθησης και της ανάπτυξης, η στάση του παιδαγωγού ως προς συγκεκριμένα σημεία αποκτά ιδιαίτερη σημασία.

Τα σημεία αυτά έχουν να κάνουν με τη συνοδεία του αναπτυσσόμενου ατόμου που ξανούγεται προς νέες εμπειρίες, και μέσα από τις οποίες αξιολογώντας τες βιωματικά-συγκινησιακά θα διαμορφωθεί και θα αναπτυχθεί ο ψυχικός του κόσμος και τα κίνητρά του για τη ζωή και τις επιμέρους της διαστάσεις. Σ' αυτό το σχήμα έχει ιδιαίτερη σημασία η "πρώτη εμπειρία" γιατί ακριβώς δημιουργεί την ψυχική ενέργεια και χαρακτηρίζει στη συνέχεια το άτομο ως προς τις επιθυμίες και τα ενδιαφέροντά του. Οι χαρακτηρισποιήσεις αυτές έχουν τρομερή ισχύ όπως φαίνεται από τις τεράστιες δυσκολίες που παρουσιάζει η αλλαγή τους (ψυχοθεραπεία). Είναι πολύ πιο εύκολο να γίνει η χαρακτηρισποίηση από το να αλλάξει (Μπακιριτζής, 1991). Σ' αυτό άλλωστε στηρίζεται και η αναγκαιότητα της πρόληψης μέσω της κατάλληλης διαπαιδαγώγησης, όπως αναπτύχθηκε στην προηγούμενη παράγραφο.

Ένα παιδί που παίζει και έτσι ανιχνεύει μια καινούργια δραστηριότητα, π.χ., με ένα ποδήλατο, κινδυνεύει να πέσει, να χτυπήσει και να πονέ-

σει. Αυτό, όπως αναφέρθηκε, με τα πειράματα του Harlow, τις παρατηρήσεις του Spitz, και πολλών άλλων στη συνέχεια, μπορεί να βιωθεί ως περαστικός πόνος και να ξεπερασθεί αφήνοντας ελεύθερο το πεδίο για το αρχικό κίνητρο και επιθυμία να λειτουργήσουν και να οδηγήσουν στην εμπάθυση της εμπειρίας, της συγκίνησης και της ικανοποίησης που αποφέρει. Η συγκίνηση και η ικανοποίηση αυτή δημιουργούν την αντίστοιχη ψυχική ενέργεια που ωθεί στη συνέχεια προς εμπειρίες και δραστηριότητες ανάλογες, πράγμα που επιφέρει νέες συγκινήσεις και ικανοποιήσεις. Αυτό επιτρέπει προοδευτικά και την αντιμετώπιση δυσκολιών, αποτυχιών, ματαιώσεων, κλπ., όπως ήδη αναφέρθηκε, χωρίς να κινδυνεύει το άτομο να βρεθεί δίχως ενέργεια και διάθεση να συνεχίσει.

Αντίθετα, αν στην αρχική εμπειρία το άτομο βρεθεί μόνο του δίχως πηγές υποστήριξης και ευφορίας, αν το παιδί πέσει, χτυπήσει και πονέσει, και δεν βρίσκονται δίπλα του άτομα που τα βιώνει θετικά και του προσφέρουν θαλπωρή, αποδοχή και υποστήριξη, τότε κινδυνεύει να αποστραφεί, και μάλιστα ολοκληρωτικά, από ανάλογες εμπειρίες και δραστηριότητες.

Ετσι, η παιδαγωγική στάση που συνεπάγεται από την ανάλυση της βιωματικής εμπειρίας και της σημασίας της, χαρακτηρίζεται από τα στοιχεία εκείνα που υπογραμμίζουν τη συνοδεία, την υποστήριξη και τη συνπάθεια. Οι προτάσεις ιδιαίτερα του Carl Rogers προς την κατεύθυνση αυτή, με τη στάση της *ανεπιφύλακτα θετικής αποδοχής*, της *ενσυναίσθησης* και της *γνησιότητας*, παράλληλα με το πραγματικό και γνήσιο ενδιαφέρον για τον άλλο είναι ιδιαίτερα σημαντικές και χρήσιμες (Μπακιτζής, 1996). Προς αυτή την κατεύθυνση πολλές έρευνες και αναλύσεις και στην Ελλάδα, παράλληλα με τη μελέτη του κοινωνικού περιβάλλοντος και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης που συνεπάγεται η παιδαγωγική σχέση, υπογραμμίζουν και τη σημασία της συναισθηματικής στήριξης και υποστήριξης του αναπτυσσόμενου ατόμου, όπως βλέπουμε μεταξύ άλλων στο έργο των συνεχιστών του ροζεριανού έργου (Κοσμοπούλος), και σε πολλούς άλλους ερευνητές-παιδαγωγούς που αναφέρονται στην παιδαγωγική σημασία της βιωματικής εμπειρίας (Χρυσοφίδης, Πουρκός, κ.ά.)¹⁹.

Πολλές θεωρίες, όπως αυτές της Ψυχανάλυσης, της Ανάπτυξης του

19. Μια αρκετά πλήρη περιγραφή των σύγχρονων παιδαγωγικών ρευμάτων και προβληματισμών στην Ελλάδα βρίσκεται στο συλλογικό τόμο με επιμέλεια Ματσαγγούρας, Η., *Η εξέλιξη της διδακτικής*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1995.

Ανθρώπινου Δυναμικού (Shutz, Reich, Moreno, Perls, κ.ά.), των σχολών και των συνεχιστών του έργου του Piaget, του Vygotsky ή του Lewin, της Κριτικής θεωρίας, κ.ά., προτείνουν διάφορες αναλύσεις και μεθοδολογικούς προσανατολισμούς, στους οποίους αναφέρεται η θεωρητική και παράλληλα εφαρμοσμένη παιδαγωγική της βιοματικής εμπειρίας που σκιαγραφείται εδώ. Εκείνο που έχει ιδιαίτερη βαρύτητα και σημασία, και παράλληλα μεγάλη δυσκολία να επιτευχθεί, είναι από τη μία η σύνθεση όλων αυτών των δεδομένων και αναφορών σε μια δομημένη και ολοκληρωμένη παιδαγωγική θεωρητική και μεθοδολογική πρόταση, δυνάμενη να προσαρμόζεται και να επανατοποθετείται σε σχέση με τις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε τύπου και μαθητικού πληθυσμού, και από την άλλη τόσο οι απαραίτητες αλλαγές σε ιδεολογικό-πολιτικό, οικονομικό και θεσμικό επίπεδο, όσο και η εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, μέσα από την ανάπτυξη κύρια κινήτρων και ενδιαφερόντων, που ασφαλώς δεν επιτυγχάνονται αποκλειστικά ή κύρια με θεωρητικές αναλύσεις και την από καθ' έδρας διδασκαλία, αλλά με τη βιοματική εμπειρία και εμπλοκή στην πρόσωπο-με-πρόσωπο αλληλεπίδραση και αλληλεπίρροη στο πεδίο της ανθρώπινης επικοινωνίας, και η διευκόλυνσή τους από ειδικά εκπαιδευμένους εκπαιδευτικούς-εμπνηχωτές²⁰.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Arnold, M.B., (1960), *Emotion and Personality*, Columbia University Press.
- Βαρνάβα-Σκούρα,Τζ., (1990) Θέματα γνωστικής ανάπτυξης, μάθησης και αξιολόγησης, Εκδ. Παλαζήση, Αθήνα.
- Βοσνιαδου, Σ., (επιμ.), (1992), Κείμενα εξελικτικής Ψυχολογίας, Β' τομ. Η Σκέψη, Gutenberg, Αθήνα.
- Bower, T.G.R., (1978), *A primer of infant development*, by W.H.Freeman and Co. San Francisco,1977, γαλλ. μετ. *Le développement psychologique de la première enfance*, Bruxelles, Pierre Mardaga.
- Βρύζας, Κ., (1987), Παγκόσμια επικοινωνία και πολιτιστικές ταυτότητες, Gutenberg, Αθήνα.
- Bruner, J., (1960), *The Process of Education*, Vintage, New York. (1967), *Toward a*

20. Αυτή την οπτική ακολουθεί ο γράφων τόσο στα πανεπιστημιακά του μαθήματα και σεμινάρια, όσο και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (ΠΕΚ, ενδοσχολική επιμόρφωση, κ.ά.). Ιδιαίτερη προσοχή δίδεται στην παιδαγωγική στάση και σχέση επικοινωνίας με τους εκπαιδευόμενους, όσο και μεταξύ τους, στη βιοματική εμπειρία και στην καλλιέργεια των επιθυμιών και των ενδιαφερόντων (Μπακατζής, Κ., *Βιοματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην ψηφοπαιδαγωγική της επικοινωνίας*, προς δημοσίευση στο περιοδικό *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*).

Theory of Instruction, Harvard Univ. Press.

Cannon, W.B., *Bodily Change in Pain, Hunger, Fear and Rage*, Appleton, New York, 1929.

Cherry, L., (1980), *Les mystères de la douleur*, In *Psychologie*, Paris, Août.

Condon, W.S., and Sander, L., (1974), *Neonate movement is synchronized with adult speech: interactional participation and language acquisition*, *Science*, 183, 99-101.

Cosnier, J., (1994), *Psychologie des émotions et des sentiments*, Paris, Retz-Nathan.

Darwin, Ch., (1872), *The expression of the emotions in man and animals*, Murray, London.

Ekman, P., (1984), *Expression and the nature of emotions*, στο K.R.Scherer and P.Ekman (Eds), *Approaches to emotion*, Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum, 319-344.

(1992) *An argument for basic emotions*, *Cognition and emotion*, 6, 169-200.

Frijda, N.H., (1986), *The Emotions*, Cambridge Univ. Press, New York.

Giordan, A. et De Vecchi, G., (1990), *Les origines du savoir, des conceptions des apprenants aux conceptions scientifiques*, Delachaux et Niestlé, Newchâtel.

Γότοβος, Α.Ε., (1990), *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση*, Gutenberg, Αθήνα, β' έκδ.

Goffman, E., (1959), *The Presentation of Self in Everyday Life*, Doubleday, New York. (1974), *Frame Analysis. An Essay on the Organization of Experience*, Harper and Row, New York.

Κοσμόπουλος, Α., (1990), *Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική του Προσώπου*, Εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα, β' έκδ.

Κοσσυβάκη, Φ., (1997), *Κριτική επικοινωνιακή διδασκαλία*, Gutenberg, Αθήνα.

Κοσσυβάκη, Φ., Μπρούζος, Α., (1995), *Βασικές θέσεις και αντιλήψεις της Κριτικής Επικοινωνιακής Διδακτικής*, στο Ματσαγγούρας, Η., *Η εξέλιξη της διδακτικής. Επιστημολογική θεώρηση*, Gutenberg, Αθήνα.

Κουγιουμτζάκης, Γ., (1992), *Πρόσδος στην αναπτυξιακή ψυχολογία των πρώτων χρόνων (επιμέλεια)*, Πανεπ. εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο.

Lecuyer, R., (1990), *Bebés astrologues, bebés psychologues. L' intelligence de la première année*, Mardaga, Bruxelles.

Lewin, K., (1935) *A Dynamic Theory of Personality*, McGraw-Hill, New York.

(1951) *Field Theory in Social Science*, Harper and Row, New York.

(1959), *Psychologie dynamique*, Paris, PUF.

Lippitt, L., (1969), *Learning capacities of the human infant*, στο R.J.Robinson (Ed), *Brain and Early Behaviour*, Academic Press, London.

Lobrot, M., (1983), *Les forces profondes du moi*, Paris, Economica, 1983.

(1996), *L'anti-Freud*, Paris, PUF.

Maletzke, G., (1991), *Θεωρίες της μαζικής επικοινωνίας*. Εκδ. Παπαζήση, Αθήνα.

Ματσαγγούρας, Η., (1995), *Η εξέλιξη της Διδακτικής*, Gutenberg, Αθήνα.

Μακιτζής, Κ., (1991), *Ο κόσμος των συγκινήσεων μέσα από τη θεωρία του M. Lobrot*, in *Ψυχολογικά θέματα*, τομ. 4, τεύχ.3, σσ. 251-262.

(1993) α. *Από το δημοκρατικό ύφος ηγεσίας στη μη κατευθυντικότητα του*

T-group ή η μη-κατευθυντικότητα του Carl Lewin. β. *Από τη δυαδική στην ομαδική συνάντηση ή η μη-κατευθυντική μέθοδος του Carl Rogers*. γ. *Η επικέντρωση στην επιθυμία ή η μη-κατευθυντική παρεμβατικότητα του Michel Lobrot*. Τετράδια Ψυχιατρικής, No 42, σσ. 68-91.

- (1996), *Η Δυναμική της αλληλεπίδρασης στην επικοινωνία*, Gutenberg, Αθήνα.
- Μαυρίδης, Κ. (1994), *Κλινική Κοινωνική Ψυχολογία*, Εκδ. Παπαζήση.
- Ξωχέλλης, Π., (1985), *Θεμελιώδη προβλήματα της παιδαγωγικής επιστήμης*. Εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- Pages, M., (1986), *Trace ou sens. Le système émotionnel*. Paris, Hommes et Groupes.
- Πούρκος, (1997), *Ο ρόλος του πλαισίου στην ανθρώπινη επικοινωνία, την εκπαίδευση και την κοινωνική μάθηση*. Gutenberg, Αθήνα.
- Rogers, C., (1961), *On Becoming a Person*, Houghton Mifflin, Boston.
- Σακαλάκη, Μ., (1994), *Ψυχολογία της επικοινωνίας*. Εκδ. Παπαζήση, Αθήνα.
- Schaffer, H.R., (1963), *Some issues for research in the study of attachment behaviour*, in B.M.Foss (Ed) *Determinants of infant behaviour*, Vol 2, New York, Wiley.
- Sfez, L., (1992), *La Communication*, PUF, Paris.
- Spitz, R.A., (1965), *The first year of the life*, International Univ.Press.
- Trevarthen, C., (1992), *Πώς και γιατί επικοινωνούν τα βρέφη, και Κίνητρα γνώσης και συνεργασίας στη βρεφική ηλικία*, in Γ. Κουγιουντζάκης (επιμ.), *Πρόοδος στην αναπτυξιακή ψυχολογία των πρώτων χρόνων*, Παν. εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο, σσ. 13-48
- Vygotsky, (1934), in B.Schneuwly, J.P.Bronckart, *Vygotsky aujourd'hui*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel-Paris, 1985.
- Φράγκος, Χ. Π., (1983), *Βασικές παιδαγωγικές θέσεις*, Gutenberg, Αθήνα.
- Χρυσάφιδης, Κ., (1994), *Βιοματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία*, Gutenberg, Αθήνα.

Λέξεις κλειδιά: Βιοματική εμπειρία, αξιολογητική εμπειρία, συγκίνηση, επικοινωνία, μάθηση, αλλαγή.

RESUMÉ

Le processus d'apprentissage, basé sur le vécu émotionnel, fonctionne dès la naissance, sinon plus tôt. Les recherches avec des nouveaux-nés montrent clairement l'importance de la communication humaine pour la naissance du monde psychologique et son développement. L'apprentissage en tant que processus de changement exige des nouvelles expériences, et en particulier pour les enfants des attitudes de soutien et de facilitation. Dans cette optique psychopédagogique se présentent les principes théoriques et méthodologiques d'une pédagogie de l'expérience vécue.

Mots clefs: Expérience vécue, expérience évaluative, émotion, communication, changement, apprentissage.

Κ. Μπακιρτζής
επ. καθηγητής
Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών
Α.Π.Θ.