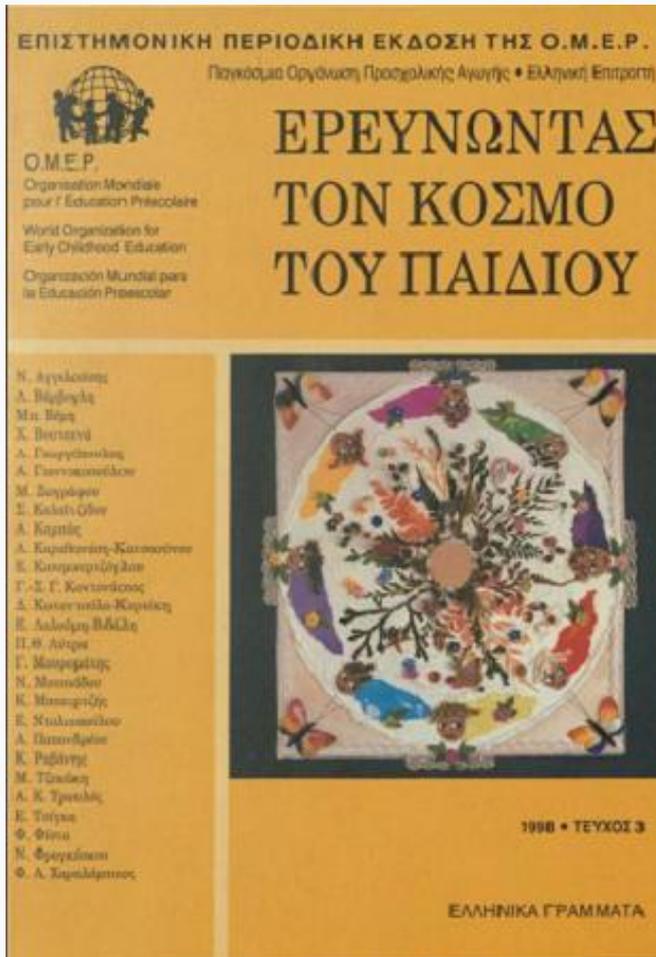


Investigating the child's world

Vol 3 (1998)



Ερευνητική Μελέτη Βιωματική Παιδαγωγική Εμπειρία στο Μάθημα-Εργαστήριο της Ανθρωπίνης Οικολογίας

A. Γεωργόπουλος (A. Georgoroulos), Κ. Μπακιρτζής
(K. Mpakirtzis)

doi: [10.12681/icw.18165](https://doi.org/10.12681/icw.18165)

Copyright © 2018, Investigating the child's world



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

To cite this article:

Γεωργόπουλος (A. Georgoroulos) A., & Μπακιρτζής (K. Mpakirtzis) K. (1998). Ερευνητική Μελέτη Βιωματική Παιδαγωγική Εμπειρία στο Μάθημα-Εργαστήριο της Ανθρωπίνης Οικολογίας. *Investigating the child's World*, 3, 115–139. <https://doi.org/10.12681/icw.18165>

Α. Γεωργόπουλος

Επίκουρος Καθηγητής

Π.Τ.Ν. Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Κ. Μπακιρτζής

Επίκουρος Καθηγητής

Π.Τ.Ν. Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Ερευνητική Μελέτη

Βιωματική Παιδαγωγική Εμπειρία

στο Μάθημα-Εργαστήριο

της Ανθρώπινης Οικολογίας

Το μάθημα-εργαστήριο της Ανθρώπινης Οικολογίας πραγματοποιήθηκε για πρώτη φορά το ακαδημαϊκό έτος 1992-93, στα πλαίσια των μαθημάτων του Ε' εξαμήνου του Παιδαγωγικού τμήματος Νηπιαγωγών του Α.Π.Θ. από τους γράφοντες. Συμμετείχαν 23 φοιτητές και φοιτήτριες σε τριώρες εβδομαδιαίες συναντήσεις. Στη συνέχεια πραγματοποιείται ως ετήσιο μάθημα-εργαστήριο ακολουθώντας τις αρχικές βασικές αρχές και προσανατολισμούς που παρουσιάζονται παρακάτω[1]. Εδώ παρουσιάζεται η αρχική εμπειρία του μαθήματος-εργαστηρίου κατά το πρώτο εξάμηνο της λειτουργίας του και η έρευνα ελέγχου ορισμένων βασικών υποθέσεων μας.

Περιεχόμενο, στόχοι και σκοποί του μαθήματος - εργαστηρίου

Περιεχόμενο του μαθήματος-εργαστηρίου είναι η επεξεργασία θεμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, όπως η πυρηνική ενέργεια, η άγρια ζωή, το νερό, ο τρίτος κόσμος, οι πόλεις και τα

προβλήματά τους. Τα θέματα αυτά επεξεργάζονται με στόχο τη σύνδεσή τους με τα ανθρώπινα προβλήματα και ανάγκες, τόσο ατομικά όσο και κοινωνικά. Ο άνθρωπος αναγνωρίζεται οργανικά ως μέρος του πλανήτη και έτσι τα προβλήματα του περιβάλλοντος στοχεύεται να ειδικωθούν μέσα από τη σχέση του ανθρώπου με αυτά.

Σκοπός του μαθήματος-εργαστηρίου, παράλληλα με την πρόσκτηση και την ιδιοποίηση γνώσεων και πληροφοριών, είναι να ευαισθητοποιήσει, να κινητοποιήσει το ενδιαφέρον, να ενεργοποιήσει και να δραστηριοποιήσει ως προς τα θέματα που προτείνει και επίσης, μέσα από αυτά, να δημιουργήσει χώρο και διεργασίες μάθησης και ανάπτυξης, εμπλουτισμού και συνεργασίας, έκφρασης και επικοινωνίας.

Παιδαγωγική μεθοδολογία

Κατά το πρώτο ημίωρο του εργαστηρίου παρουσιάζεται από τον ειδικό για θέματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης διδάσκοντα (Α. Γεωργόπουλος) ένα συ-

γκεκριμένο θέμα με τη βοήθεια προβολής διαφανειών, φωτοτυπίες κειμένων κ.ά. Στη συνέχεια προτείνεται ελεύθερη συζήτηση επί των παρουσιασθέντων που συντονίζουν οι δύο διδάσκοντες, εμπνεόμενοι από τις αρχές και τις μεθόδους της **εμπύχωσης** και της **δυναμικής των ομάδων** [2]. Ορμώμενοι από τα ενδιαφέροντα, τις παρατηρήσεις και το κλίμα της ομάδας-τάξης προτείνονται στη συνέχεια δραστηριότητες βιωματικής προσέγγισης των διαμειβομένων: παιχνίδια ρόλων, σωματική και αισθητική έκφραση, ελεύθερη-αυτόματη γραφή κ.ά. Γιά παράδειγμα στο θέμα της άγριας ζωής προτάθηκε να παιχθεί η συνάντηση μεταξύ λύκων (που υποδύθηκαν οι μισοί συμμετέχοντες) και ανθρώπων (που υποδύθηκαν οι υπόλοιποι). Το ίδιο και για το θέμα του τρίτου κόσμου προτάθηκε η συνάντηση μεταξύ κατοίκων διαφορετικών πολιτισμών και γεωγραφικών περιοχών. Για το θέμα της πυρηνικής ενέργειας μοιράστηκαν κείμενα μαθητών που έζησαν την τραγωδία της Χιροσίμα και του Ναγκαασάκι και υποδύθηκαν οι συμμετέχοντες «σκηνές» που περιγράφονται.

Το βίωμα των εμπειριών αυτών, μέσα από τη μεθοδολογία της εμπύχωσης (ενσυναίσθηση, γνησιότητα, ανεπιφύλακτα θετική αποδοχή, ενεργός ακρόαση, κ.ά) [3], δημιούργησε προοδευτικά μεγάλο ενδιαφέρον, συναισθηματική και προσωπική εμπλοκή και προβληματισμό πάνω στα θέματα που θίχτηκαν. Δίχως να επιδιώκεται εκ των προτέρων συγκεκριμένη κατάληξη και συμπεράσματα, οι συμμετέχοντες καλούνται να βιώσουν «εδώ και τώρα» το θέμα που παρουσιάζεται με τον τρόπο που οι ίδιοι κρίνουν κατάλληλο, μέσα από τις προ-

σωπικές τους αντιλήψεις, απόψεις, προβληματισμούς. Η προσωπική εμπλοκή είναι συχνά μεγάλη και συνοδεύεται συχνά από συγκινησιακή ένταση (χαρά, θυμός, λύπη), και στη συνέχεια έκφραση και εκφόρτιση της (κάθαρση). Η ειδική εκπαίδευση των διδασκόντων στην εμπύχωση των ομάδων και στη διευκόλυνση-διαχείριση της συγκινησιακής έκφρασης είναι απαραίτητη για το θετικό βίωμα εμπειριών αυτού του τύπου.

Στη συνέχεια ακολουθεί συζήτηση για τον τρόπο που βιώθηκε η εμπειρία αυτή. Πέρα από την έκφραση και το μοίρασμα του προσωπικού βιώματος αναδύεται προοδευτικά και μια προβληματική πάνω στο θέμα που υπήρξε αφορμή της βιωματικής εμπειρίας, παρουσιάζονται και ανταλλάσσονται πληροφορίες, συλλογισμοί, απόψεις. Δεν πρόκειται πλέον για ένα «αντικείμενο» μάθησης αλλά για μια προσωπική υπόθεση που συν-κινεί, ενδιαφέρει, προβληματίζει.

Η παιδαγωγική του μαθήματος-εργαστηρίου εμπνέεται από την παράδοση καινοτομικών εμπειριών, όπως αυτή των σχολείων του Αμβούργου ή του Summerhill, ή των αντιλήψεων της Abercrombie (1986) για προσωπική εμπλοκή και συμμετοχή των σπουδαστών στο αντικείμενο της εκπαίδευσης τους. Βασίζεται όμως κύρια στα ευρήματα και τις προτάσεις της σύγχρονης ψυχολογίας επιστήμης (Vygotsky, Bruner, Lobrot, Φράγκος), όπως και της αναπτυξιακής ψυχολογίας (Bruner, Bower, Trevarthen), της ψυχοκοινωνιολογίας και της ψυχοθεραπείας (Lewin, Rogers, Moreno), που αναγνωρίζουν τη σημασία της επικοινωνίας, της συνάντησης και της συνάρθρωσης του ατομικού με το κοινωνικό προς μια **ολιστική**

αναγνώριση της σχέσης του ανθρώπου με το φυσικό και ανθρώπινο του περιβάλλον, όπως και της μέσα από αυτή τη σχέση προώθησης των διεργασιών της μάθησης και της ανάπτυξης.

Τις τελευταίες δύο δεκαετίες μια παρόμοια παιδαγωγική εμφανίζεται και χαρακτηρίζει την πρακτική κάποιων από τους εκπαιδευτικούς που ασχολούνται με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, μέσα από συλλήψεις παρεμφερούς ευαισθησίας και αντίληψης που αναδύεται μέσα από ένα διαφορετικό επιστημονικό πεδίο έρευνας και εφαρμογών (οικολογία, ανθρωπολογία, φυσική, βιολογία). Η συνάντηση των δύο αυτών προσεγγίσεων οδήγησε στην πρόταση του μαθήματος-εργαστηρίου της Ανθρώπινης Οικολογίας, όπου η προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη, η μάθηση και η καλλιέργεια σε όλα τα επίπεδα των ψυχωσωματικών λειτουργιών (βιολογικό, νοητικό, συναισθηματικό, κοινωνικό) συσχετίζονται με την επιβίωση του πλανήτη και του πολιτισμού.

Το άλλο «παράδειγμα»

Στην εσωτερική πολυδιάσπαση του σημερινού ανθρώπου καθρεφτίζεται και η άποψή του για τον εξωτερικό κόσμο που τον αντιλαμβάνεται σαν μια πλειάδα ξεχωριστών αντικειμένων και γεγονότων έτοιμων να γίνουν αντικείμενο εκμετάλλευσης από διάφορες ομάδες συμφερόντων (Carra, 1984). Η αποσπασματική άποψη για τον κόσμο εγκαθιδρύεται με την ανάδυση της Δυτικής επιστήμης και το *cogito, ergo sum* σημαδεύει όχι μόνο την υπεροχή του εγκεφαλικού στοιχείου εις βάρος του σώματος,

του πνεύματος και της διαίσθησης, αλλά και του Ανθρώπου-εγκεφάλου επί της «ανεγκέφαλης» Φύσης.

Χρειάζεται μια πολιτιστική επανάσταση Κοπερνίκειου είδους, τέτοια που να μας μετακινήσει από τον ανθρωποκεντρικό τρόπο αντίληψης του Σύμπαντος προς μια βιοκεντρική θεώρηση που να αφήνει χώρο ικανό για να συλλάβουμε την άπειρη πολυπλοκότητα και αλληλεξάρτηση στις οποίες απλώς παίρνουμε μέρος.

Η μοντέρνα φυσική, η οικολογική σκέψη, οι ανατολικές φιλοσοφίες και θρησκείες, η κοσμοαντίληψη των «πρωτόγονων» λαών δείχνουν προς μια κατεύθυνση αλλαγής του κυρίαρχου πολιτιστικού «παραδείγματος», προς αυτό που περιγράφεται σαν «ολισμός». Ορίζεται σαν η όραση του κόσμου που δεν προσπαθεί να περιορίζεται στη διανοητική-εγκεφαλική απόχρωση αλλά ευχαρίστως τη συνθέτει με την προσωπική-συναισθηματική, την κοινωνική, τη διαισθητική, καθώς και τις αποχρώσεις της τέχνης, της φιλοσοφίας, του έρωτα, της θρησκείας και του μυστικισμού. Επίσης σαν ολισμός ορίζεται η όραση εκείνη του κόσμου που βλέπει τον Άνθρωπο και τον Πλανήτη σαν μια ενιαία και αδιαίρετη ενότητα (Bateson, 1972, Lovelock, 1986) [4].

Ευθεία συνεπαγωγή των προηγουμένων είναι η παραδοχή πως η πλήρης και αυθεντική ανθρώπινη ιδιότητα είναι αξεδιάλυτα δεμένη με την υγεία του Πλανήτη. Η ανθρώπινη ιδιότητα (humaness) θα χάσει το σημείο αναφοράς της με την προϊούσα υποβάθμιση της Γης (Bohm, 1986).

Η ολιστική άποψη για τον κόσμο σημαίνει και μια βαθιά μεταβολή στις στά-

σεις, τις αξίες και τις συμπεριφορές. Πολίτης του κόσμου σημαίνει τον άνθρωπο εκείνο που αναγνωρίζει αβίαστα την αλληλεξάρτηση μεταξύ του μυαλού, του σώματος και του πνεύματος αφ' ενός, και την αλληλεξάρτηση του ατόμου με το ανθρώπινο είδος και το περιβάλλον του αφ' ετέρου [συμπεριλαμβανομένων ανθρώπων και τόπων που βρίσκονται σε όλα τα μήκη και τα πλάτη του πλανήτη (Greig et al., 1989)].

Βαθύτερες είναι οι συνέπειες από αυτή τη μετακίνηση από το κρατούν «παράδειγμα» στο «ολιστικό», για την εκπαίδευση. Σημαίνει πως η μαθησιακή εμπειρία δεν μπορεί να βασίζεται στη «διαμερισματοποίηση» των επιστημών ούτε στην προσπάθεια αποκλεισμού πνευματικότητας, συναισθήματος, διαίσθησης, τέχνης, φιλοσοφίας [5]. Η δημοκρατική δόμηση των σχέσεων μέσα στην ομάδα διδασκόντων-διδασκομένων, οι συναινετικές διαδικασίες, η ικανοποίηση των ατομικών κλίσεων και αναγκών, η ανεμπόδιστη έκφραση και επικοινωνία συνιστούν τις προϋποθέσεις για μια όχι μόνο απρόσκοπτη μαθησιακή διαδικασία αλλά και για τη συνολική ανάπτυξη, ατομική και κοινωνική. Προφανώς θετικά είναι τα αποτελέσματα της ανάπτυξης αυτής και σε πλανητικό επίπεδο.

Μεθοδολογία της έρευνας

Στο τέλος του εξαμήνου ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες ένα κείμενο ελεύθερης-αυτόματης γραφής για την αξιολόγηση της εμπειρίας της συμμετοχής τους στο εργαστήριο. Ζητήθηκε να εκφραστούν όσο το δυνατό πιο ελεύθερα

και προσωπικά σκέψεις και απόψεις, κριτικές και βιώματα. Δεν υπήρχαν περιορισμοί πέρα από την αρχική εκκίνηση για την αξιολόγηση του εργαστηρίου.

Η συμμετοχή στο εργαστήριο και η χρήση μεθόδων και τεχνικών, όπως η αυτόματη γραφή ή τα παιχνίδια ρόλων, δημιούργησαν κλίμα εμπιστοσύνης και καλλιέργησαν σε μεγάλο βαθμό τον αυθορμητισμό και την ελευθερία της έκφρασης. Τα κείμενα που ζητήθηκαν δεν αποτελούν μέρος μιας τυπικής διαδικασίας αξιολόγησης, αλλά εντάσσονται μέσα στο κλίμα της αυτογνωσίας, της έκφρασης και της επικοινωνίας που χαρακτήρισαν ουσιαστικά και σε βάθος την εμπειρία του εργαστηρίου.

Τα κείμενα αυτά υποβλήθηκαν στη συνέχεια από τους γράφοντες σε ανάλυση του περιεχομένου τους, τόσο ποσοτική (αριθμός λέξεων - items- κατά κατηγορία) όσο και ποιοτική (επεξεργασία-ανάλυση κατά κατηγορία και διακατηγοριακά - transversal analysis). Οι κατηγορίες-θέματα της ανάλυσης αναδύθηκαν μέσα από τη μελέτη των κειμένων αξιολόγησης και σε συνάρτηση με τις **υποθέσεις εργασίας**, που ήταν οι ακόλουθες:

1. Οι συμμετέχοντες θα αναπτυχθούν και θα εμπλουτισθούν γνωστικά, κοινωνικά και συναισθηματικά, μέσα από μια ενιαία και ολιστική διεργασία εμπλοκής τόσο με το αντικείμενο του μαθήματος-εργαστηρίου όσο και με τις μεταξύ τους σχέσεις και βιωματικές εμπειρίες.

2. Θα αναπτύξουν κίνητρα και ενδιαφέροντα σχετικά με το αντικείμενο της Οικολογίας και θα αποκτήσουν συγκεκριμένες ακαδημαϊκές γνώσεις.

ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ

A. Κατηγορίες

Η μελέτη των κειμένων βάσει των υποθέσεων εργασίας οδήγησε στην ανάδυση-διατύπωση των παρακάτω θεμάτων-κατηγοριών ανάλυσης του περιεχομένου. Ορισμένες κατηγορίες όπως των μηχανισμών της άμυνας και της χαλάρωσης, της έκπληξης και του άβολου, ή του ανεξίτηλου και της διάχυσης της εμπειρίας δεν είχαν προβλεφθεί αλλά επιβλήθηκαν μέσα από την ένταση της παρουσίας τους στα κείμενα των συμμετεχόντων. Όπως φάνηκε κατά τη διάρκεια της ανάλυσης η σημασία τους ήταν καθοριστική για την κατανόηση του **μηχανισμού ολοκλήρωσης της μάθησης** που εντοπίστηκε ακριβώς μέσα από τη διεργασία της ανάλυσης και της προσπάθειας κατανόησης και εξήγησης, στο μέτρο του δυνατού, της εμπειρίας των συμμετεχόντων.

1. Ανάπτυξη ακαδημαϊκών κινήτρων και ενδιαφερόντων παράλληλα με την πρόσκτηση ακαδημαϊκών γνώσεων

Οι συμμετέχοντες αναμφισβήτητα, όπως φαίνεται από τα κείμενά τους και όπως παρατηρήθηκε από τους διδάσκοντες σε όλη τη διάρκεια του εξαμήνου, όχι μόνο απέκτησαν συγκεκριμένες γνώσεις σχετικά με θέματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, αλλά επίσης και κύρια θα λέγαμε κινητοποιήθηκε το ενδιαφέρον τους και ευαισθητοποιήθηκαν σε μια εφαρμοσμένη αντίληψη της σημασίας του περιβάλλοντος και των διεργασιών προστασίας της φυσικής και πο-

λιτιστικής μας κληρονομιάς. Για παράδειγμα δεν ασχολήθηκαν μόνο θεωρητικά με το θέμα της διατροφής αλλά μαγείρεψαν «οικολογικά», με δική τους πρωτοβουλία, και παρέθεσαν δείπνο στα πλαίσια και στη συνέχεια των δραστηριοτήτων-εμπειριών του μαθήματος-εργαστηρίου.

Οι αναφορές που κατατάσσονται σ' αυτή την κατηγορία, όπως και για τις υπόλοιπες άλλωστε, είναι διάσπαρτες στα κείμενα και επικαλύπτονται συχνά με άλλες διαφορετικών κατηγοριών:

«Ο Τρίτος Κόσμος δεν είναι ένας μακρινός πλανήτης. Δεν έχουμε παρά μόνο μια Γη για την οποία όλοι είμαστε υπεύθυνοι: Ανισότητα - Αναλφαβητισμός - Ερημοποίηση - Δίψα - Αποδάσωση - Χημική ρύπανση - Υψηλά επίπεδα υπερϊώδους ακτινοβολίας - Ριζική αλλαγή του κλίματος του πλανήτη».

«Τα σλάιτς που προβάλλονταν, οι φωτοτυπίες βιβλίων που μας μοιράζονταν και διαβάζαμε στο μάθημα, και οι συζητήσεις που γίνονταν πάνω σε οικολογικά θέματα ήταν κατά τη γνώμη μου ο σωστότερος και ασφαλέστερος τρόπος για να γνωρίσω ορισμένα πράγματα για τα άγρια ζώα, για τη ραδιενέργεια, τη μόλυνση, τον υπερπληθυσμό και τα σύγχρονα προβλήματα της Γης μας».

2. Συγκινησιακό βίωμα και έκφρασή του

Σε όλα ανεξαιρέτως τα κείμενα οι συμμετέχοντες αναφέρονται πολύ υπογραμμισμένα στο συγκινησιακό τους βίωμα και στην έκφρασή του, αποδίδοντας του χαρακτήρα βασικό και πρωταρχικό, θετικό και εποικοδομητικό, παρ' όλη τη δυσκολία και το μη σύνηθες αυτού του τύπου λειτουργίας.

Οι νεότερες απόψεις για τη σημασία των συγκινήσεων και γενικότερα του συγκινησιακού βιώματος στις διεργασίες της μάθησης και της ανάπτυξης (Vygotsky, Trevarthen κ.ά.) φέρνουν στο προσκήνιο τις αναλύσεις και τις μεθοδολογικές προτάσεις των Kurt Lewin, Wilhelm Reich, Carl Rogers κ.ά., που μέσα από την ψυχο-κοινωνιολογική τους θεώρηση οδήγησαν σε ολόκληρα κινήματα, θεωρίες και μεθόδους ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού, στηριζόμενοι στη συγκινησιακή φύση του ανθρώπου και την ολιστική του λειτουργία. Οι ίδιοι όπως και νεότεροι ερευνητές (Lobrot, Φράγκος) εισάγουν την προβληματική αυτή στο χώρο της αγωγής και της εκπαίδευσης δίδοντας έτσι επιστημονική εγκυρότητα στις διαισθητικά και εμπειρικά κατακτημένες απόψεις για τη συσχέτιση μεταξύ γνωστικών και συναισθηματικών-συγκινησιακών λειτουργιών. Οι απόψεις αυτές οδήγησαν στη χρήση μεθοδολογίας και τεχνικών διευκόλυνσης του βιώματος και της έκφρασης των συγκινήσεων, όπως θα αναφερθεί αναλυτικότερα και στη συνέχεια. Οι συμμετέχοντες εξεπλάγησαν αρχικά με την ατμόσφαιρα που εμφανίστηκε πολύ γρήγορα, από την πρώτη συνάντηση, και στη συνέχεια όχι μόνο συμμετείχαν ενεργητικότερα αλλά διεκδικούσαν προτάσεις βιωματικού-συγκινησιακού τρόπου έκφρασης (παιχνίδια ρόλων, αυτόματη-ελεύθερη έκφραση). Υπάρχουν πολλές αναφορές στο θέμα αυτό που εκφράζονται μέσα από μια μεγάλη ποικιλία και πλούτο συναισθημάτων και περιεχομένου. Παραθέτουμε ορισμένες:

«Συνειδητοποίησα το γεγονός ότι εκείνα τα λεπτά ήταν σαν να μην επικοινωνούσα με το γύρω κόσμο».

«Ήμουν χαμένη και αναστατωμένη. Μέσα μου ένα συναισθηματικό ηφαίστειο ήταν έτοιμο να εκραγεί».

«Δεν κραύγασα, δεν έκλαψα, ούτε καν βούρκωσα. Όμως ένιωθα, έτρεμα, πονούσα».

«Τράβηξα το χέρι μου αμέσως. Ήταν μια ενστικτώδης κίνηση που ακόμη και τώρα δεν ξέρω γιατί το έκανα, γιατί φοβήθηκα τόσο πολύ. Ίσως με τρόμαξε αυτή η άμεση επαφή. Ήταν όντως μια συγκλονιστική εμπειρία».

«Είναι αλήθεια ότι η κίνηση μας βοηθάει πολλές φορές να εκφράσουμε καλύτερα και αποτελεσματικότερα αυτό που νιώθουμε και βιώνουμε. Τα λόγια αποτελούν περιοριστικά όρια, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για βαθύτερα συναισθήματα και για την ανάγκη εκτόνωσης και αυτοέκφρασης».

3. Μηχανισμοί άμυνας και χαλάρωσης.

Η κάθαρση

Η αρχική μελέτη των κειμένων έδειξε ότι πρακτικά όλοι οι συμμετέχοντες αναφέρονται με το έναν ή τον άλλο τρόπο στην αρχική τους δυσκολία, μέχρι και την άρνησή τους να βιώσουν και πολύ περισσότερο να εκφράσουν τα συναισθήματα και τις συγκινήσεις τους. Εδώ ταξινομήθηκαν αναφορές σχετικές με την απόσυρση του ενδιαφέροντος, αδρανοποίηση, αμηχανία, κλείσιμο κ.λπ. μπροστά στον καινοτομικό χαρακτήρα του μαθήματος-εργαστηρίου, τη συγκινησιακή έκφραση, το (αρχικά) απροσδιόριστο των στόχων ή του περιεχομένου.

Σε όλα τα κείμενα αναφέρεται με βαθιά ικανοποίηση το ξεπέρασμα αυτής της αμυντικής στάσης, συχνά μέσα από

το βίωμα της συγκινησιακής εκφόρτισης. Ακολουθεί στη συνέχεια, όπως περιγράφουν οι συμμετέχοντες, εντελώς αυθόρμητα και με το δικό του ο καθένας τρόπο, η χαλάρωση, η ηρεμία, η ικανοποίηση και η αποδοχή τόσο του εαυτού όσο και των άλλων, των διαφορετικών απόψεων και εκφράσεων, κυρίως των μη συνηθισμένων και μη αποδεκτών.

Διαπιστώσαμε με έκπληξη κατά τη μελέτη των κειμένων αυτών ότι βρισκόμαστε μπροστά σε μια διεργασία (process) που επαναλαμβάνεται η ίδια από τους περισσότερους αν όχι όλους τους συμμετέχοντες. Πολύ γρήγορα η σκέψη μας πήγε στη διεργασία της **κάθαρσης**, έτσι όπως είναι γνωστή από την αρχαιότητα, τις μυητικές τελετές και ιδιαίτερα το αρχαίο Ελληνικό θέατρο. Η αποδοχή του καινούριου δεν μπορεί παρά να περνά μέσα από την εγκατάλειψη, τον αποχωρισμό, το «θάνατο» του παλαιού. Ο «μιασμένος» που επιχειρεί και βιώνει αυτή την «πατροκτονία», αυτή την *ύβρη* απέναντι στις εγκατεστημένες και παραδεκτές αρχές, αντιλήψεις και αξίες, οφείλει να «καθαρθεί» από αυτά τα «παθήματα», σύμφωνα με τον ορισμό της Τραγωδίας του Αριστοτέλη, και όπως βαθύτατα πίστευε και εφάρμοζε ολόκληρος ο αρχαίος Ελληνικός κόσμος, και όχι μόνο αυτός. Σε κάθε πολιτισμό (B. Bettelheim, M. Eliade κ.ά.) βρίσκουμε αντίστοιχες τελετουργίες που ικανοποιούν τις ψυχολογικές και κοινωνικές ανάγκες περάσματος σε νέες φάσεις και περιόδους της προσωπικής και της κοινωνικής ζωής.

Οι δύο αυτές καταστάσεις της άμυνας και της χαλάρωσης-αποδοχής, μέσω του συγκινησιακού βιώματος και της έκφρασής του, εμφανίζονται στα κείμε-

να μαζί, η δεύτερη διαδεχόμενη την πρώτη. Αυτό μας έκανε να σκεφθούμε για την ύπαρξη και λειτουργία ενός βασικού **μηχανισμού-διεργασίας ολοκλήρωσης της μάθησης**, που πιθανόν εμφανίζεται σε κάθε περίπτωση ανεξάρτητα από το γεγονός ότι μπορεί το συγκινησιακό βίωμα και η έκφρασή του να μην είναι προφανή και να μην αναγνωρίζονται πάντοτε ως τέτοια.

Παραθέτουμε ενδεικτικά ορισμένα από τα αποσπάσματα των κειμένων που ταξινομήθηκαν στην κατηγορία αυτή:

«Μήπως ασυναίσθητα αναγκάζω τον εαυτό μου να αδρανήσει... ή απλά κρυώνω;».

«Μου είναι εξαιρετικά δύσκολο ν' αρχίσω να γράφω αυτό το κείμενο. Η πρώτη μου αντίδραση ήταν αρνητική για το μάθημα».

«Η ανταλλαγή βλεμμάτων αμηχανίας και κάποια διαστήματα σιωπής μαρτυρούσαν την αγωνία όλων μας για το πώς θα μπορούσε να εξελιχθεί ένα τέτοιο μάθημα. Η αμφιβολία ήταν διάχυτη, στις πρώτες τουλάχιστο συναντήσεις».

«Λες να μην πάω;».

«Ήταν πολύ έντονα τα συναισθήματα και αισθάνθηκα κάποια ανακούφιση όταν αγκαλιαστήκαμε όλοι μαζί στο τέλος».

«Εκείνο που δεν μπορώ να προσδιορίσω είναι γιατί στην αρχή της κάθε συνάντησης είχα αρνητική προδιάθεση για τα δρώμενα που έπονταν, ενώ στη διάρκεια άλλαξα γνώμη με στροφή 180 μοιρών».

«Έτρεμα, άρχισα να κλαίω, αν δεν ντρεπόμουν θα τσίριζα. Το έκανε όμως ο Γ. και κάπως εκτονώθηκα».

«Αισθάνθηκα ανακούφιση, ίσως επει-

δή τα συναισθήματα ενοχής είναι στο δρόμο της γιαιτρειάς».

4. Η έκπληξη και η απορία

Εδώ ταξινομήθηκαν αναφορές στο στοιχείο της έκπληξης και του άβολου μπροστά στη νέα εμπειρία, τη διαφορετική σύλληψη, το απρόβλεπτο, μπροστά στο νέο, το καινοτομικό, το άγνωστο, μπροστά στη διαφορετική αντίληψη του ήδη γνωστού, στο νέο συσχετισμό γνωστών δεδομένων, μπροστά στην ανακάλυψη, μπροστά στην ένταση και στην ποιότητα του συγκινησιακού βιώματος, μπροστά στην αλλαγή στάσης και αντίληψης του εαυτού, του άλλου, του περιβάλλοντος κόσμου. Πρόκειται για το Σωκρατικό «εξαίφνης» που τραβά την προσοχή και κινητοποιεί, που απορροφά ολοκληρωτικά, στιγμιαία ή για μεγαλύτερη διάρκεια. Η ανακάλυψη δεν συνίσταται τις περισσότερες φορές στην ολοκληρωτικά νέα και άγνωστη εμπειρία. Τις περισσότερες φορές ανακαλύπτουμε κάτι που είναι μπροστά μας και μέχρι τώρα δεν το βλέπαμε, δεν κάναμε το νέο συσχετισμό των ήδη γνωστών δεδομένων. Πρόκειται για το μηχανισμό της «επαναπλαισίωσης» που μελέτησε ο E. Goffman (1974) και της εσωτερίκευσης-ιδιοποίησης δεδομένων και συσχετισμών που μέχρι προ τινος παρέμεναν απλές πληροφορίες δίχως ιδιαίτερη σημασία για τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα ή τις επιθυμίες του ατόμου. Παρέμεναν εκτός του «ζωτικού χώρου» του ατόμου όπως θα έλεγε ο Kurt Lewin στη «θεωρία του πεδίου»:

«Είμαι σίγουρη ότι όποιος διαβάσει αυτά θα αναρωτηθεί αν μπορεί να υπάρξει μια τέτοια μορφή διδακτικής διαδι-

κασίας. Και σίγουρα η απορία αυτή δεν θα είναι και τόσο αδικαιολόγητη αφού και εγώ η ίδια είχα απορήσει».

«Φυσικά όλα τα παραπάνω θα φαίνονται για τους περισσότερους παράξενα».

«Η συζήτηση είχε τη μαγεία του απροσδόκητου».

«Αρκετές φορές δεν μπορούσα να καταλάβω ούτε τι κάναμε, ούτε γιατί το κάναμε».

«Η κάθε συνάντηση ήταν μια έκπληξη διαφορετική από τις προηγούμενες».

5. Το ανεξίτηλο και η διάχυση

Εδώ αναφερόμαστε στην αίσθηση ότι οι εμπειρίες που βιώθηκαν στο μάθημα-εργαστήριο χαρακτήθηκαν ανεξίτηλα στη «μνήμη» και χαρακτηρίσαν σε τέτοιο βαθμό τους συμμετέχοντες ώστε «μετέφεραν» μέσα από ένα είδος διάχυσης την εμπειρία τους σε άλλους χώρους και καταστάσεις, προσωπικές ή επαγγελματικές.

Εδώ αναγνωρίζουμε τη σημασία της πρωτόγνωρης εμπειρίας ως «εμπειρία αξιολόγησης» και «χαρακτηροποίησης» (Tinbergen, 1953, Lorenz, 1984), η οποία όχι απλά εγγράφεται ως σχήμα αντίδρασης σε εξωτερικό ερέθισμα αλλά διαμορφώνει τον εσωτερικό κόσμο του ανθρώπου, τον αναπτύσσει (ή τον περιορίζει-αρνητική εμπειρία). Η νέα εμπειρία, από τη στιγμή που βιώνεται ως τέτοια και άρα συν-κινεί το άτομο, συνιστά βασικό συστατικό στοιχείο για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας, των ενδιαφερόντων και των επιθυμιών, προσφέροντας έτσι την απαραίτητη ώθηση για τη μάθηση (Lewin, 1951, 1959, Lobrot, 1983):

«Ένωσα κάτι που δεν το είχα αι-

σθανθεί ως τότε και δεν πιστεύω πως θα το ξαναβιώσω ποτέ».

«Δεν είναι κάτι που μπορεί να ξεχασθεί».

«Θα μιλάω γι' αυτό».

«Πιστεύω ότι η αξία του εργαστηρίου αυτού έγκειται στα μόνιμα αποτελέσματα που είχε. Οτιδήποτε νέο και εντυπωσιακό "εγγράφεται" με ανεξίτηλο μελάνι στη μνήμη».

«Βλέποντας καμιά φορά την Α. διακρίνω τα πονηρά μάτια της να μου χαμογελούν ειρωνικά. Βέβαια τα μάτια της δεν είναι καθόλου έτσι, μόνο που πάνω τους κάποτε βλέπω τη λυκίσια φατσούλα που τότε με προβλημάτισε» (αναφορά σε παιχνίδι ρόλων-μίμησης λύκων που συναντούν στην κοινωνία των ανθρώπων).

6. «Γνωστική» ανάπτυξη - εμπλουτισμός

Η κατηγορία αυτή αναφέρεται στον εμπλουτισμό και στη διεύρυνση των νοητικών λειτουργιών και της σκέψης, στην ικανότητα αποδοχής και επεξεργασίας νέων δεδομένων, καταστάσεων, εμπειριών, όπως και στην επανατοποθέτηση σε σχέση με προηγούμενες γνώσεις, απόψεις, αντιλήψεις [6]. Είδαμε ότι οι νεότερες απόψεις της γνωστικής ψυχολογίας προς αυτή την κατεύθυνση στρέφουν την προσοχή τους (Βαρνάβα-Σκούρα, 1990, Βοσνιάδου, 1992). Στα κείμενα των συμμετεχόντων βρίσκουμε πολλές αναφορές και ενδείξεις σχετικά με τέτοιες διεργασίες αλλαγής, αποδοχής και επανατοποθέτησης, σε σχέση τις περισσότερες φορές με αλλαγές και επανατοποθετήσεις σε όλα τα επίπεδα των ψυχικών λειτουργιών (γνωστικό, συναισθηματικό, κοινωνικό). Η ολιστική

προσέγγιση και κατανόηση της μάθησης, μέσα από την αντίστοιχη διεργασία που εντοπίσαμε (8η Κατηγορία), δεν αναιρεί την πραγματικότητα της μάθησης, του εμπλουτισμού και της ανάπτυξης σε κάθε επίπεδο χωριστά, δίχως να αναιρείται η σχέση με τα άλλα επίπεδα, η οποία παραμένει ακόμη σε μεγάλο βαθμό άγνωστη και ανεξερεύνητη:

«Κατά τη διάρκεια της συζήτησης για ένα οικολογικό θέμα, κάθε μέλος της ομάδας ανέπτυξε την υποκειμενική του άποψη. Συχνά υπήρχαν αλληλοσυγκρουόμενες απόψεις».

«Προσωπικά, εγώ, στην αρχή, ήμουν προσκολλημένη στην ορθολογιστική σκέψη και αντιμετώπιση των προβλημάτων».

«Πλευρές που ίσως να τις ξέραμε, απλά δεν είχαμε προβληματισθεί πάνω σ' αυτές».

«Αυτή η άνεση και ελευθερία σκέψης, λόγου και κινήσεων, θεωρώ πως είναι το σημαντικότερο απόκτημά μου».

«Αναμφισβήτητα τα όσα διαβάσαμε μας άγγιξαν, μας ταρακούνησαν, λες και διαβάσαμε πρωτόγνωρα πράγματα, άγνωστα, παράξενα. Κι όμως χιλιάδες φορές πριν είχαμε ακούσει και είχαμε μιλήσει για το γεγονός αυτό».

7. Συναισθηματική ανάπτυξη-εμπλουτισμός και αυτογνωσία

Η συναισθηματική ανάπτυξη αναφέρεται στην καλλιέργεια και τη διεύρυνση των επιθυμιών και την αποδοχή βιώματος και έκφρασης των συγκινήσεων και των συναισθημάτων. Γνωρίζουμε μετά τις έρευνες του Birdwistell (1970) και του Ekman (1984) την εγγενή φύση των συγκινήσεων (χαρά, θυμός, λύπη,

οργή, έκπληξη κ.ά.). Ο συναισθηματικός κόσμος, η δημιουργία και η ανάπτυξη του, δεν αναφέρεται στις ίδιες τις συγκινήσεις αλλά στην αποδοχή του βιώματός τους και στη δημιουργία ενός ολόκληρου διαφοροποιημένου κόσμου επιθυμιών για πρόσωπα, καταστάσεις και πράγματα. Τα συναισθήματα, που ορίζονται με διαφορετικό τρόπο σε διάφορους συγγραφείς (Pagès, 1986, Lobrot, 1993, Cosnier, 1994) έχουν να κάνουν, λιγότερο ή περισσότερο με το βίωμα των συγκινήσεων σε σχέση με καταστάσεις που έχουν ήδη βιωθεί και στη συνέχεια μέσω της μνήμης και της φαντασίας ενεργοποιούνται «εξ αποστάσεως» και χαρακτηρίζουν τη διάθεση του ατόμου. Το θέμα είναι σύνθετο και δεν θα θέλαμε να επεκταθούμε εδώ. Εκείνο αντίθετα που αφορά την προβληματική μας για την κατηγορία αυτή είναι η καλλιέργεια, η ανάπτυξη και η διαφοροποίηση των επιθυμιών που μέσα από την ικανοποίησή τους ή μη, ή την προοπτική τους, δημιουργούν τη συναισθηματική ζωή του ατόμου, τους φόβους και τα άγχη, την έκπληξη, τις χαρές και τις λύπες. Δίχως επιθυμίες δεν υπάρχει συναισθηματική ζωή πέρα από την τυφλή έκρηξη των συγκινήσεων σε αποκλειστική συνάρτηση με εγγενείς ή εντελώς αρχαϊκές ορμές που διεκδικούν την άμεση και τυφλή ικανοποίησή τους.

Η εμπειρία του μαθήματος-εργαστηρίου έθιξε καίρια το επίπεδο αυτό και τα κείμενα των φοιτητών το αναφέρουν συνεχώς. Μέσα από τις αναφορές στην «πρώτη εμπειρία», την έκπληξη, το πρωτόγνωρο και ανεξίτηλο, μιλούν ουσιαστικά, όπως ήδη αναφέραμε, για «εμπειρίες αξιολόγησης» που «χαρακτηρίζουν» δημιουργώντας νέες επιθυμίες μέ-

σω του συγκινησιακού βιώματος [7]. Έτσι ο κόσμος του ατόμου διευρύνεται, διαφοροποιούνται οι επιθυμίες και τα ενδιαφέροντά του για τον κόσμο που τον περιβάλλει:

«Αφέθηκα να νιώσω, να παρασυρθώ και να μπω στον κύκλο αυτό των συγκινήσεων που κάποτε παρακολουθούσα χαμένη απ' έξω».

«Εγώ συγκεκριμένα αισθάνθηκα την ανάγκη να κλάψω. Χάρηκα και θαύμασα τα παιδιά που εξωτερίκευαν τα συναισθήματά τους. Εγώ δεν το έκανα. Το ένιωσα».

«Τα θέματα που συζητήσαμε πέρασαν βαθιά μέσα στο “πετσί” μας και έμπαιναν βαθιά στο συναισθηματικό μας κόσμο αγγίζοντάς μας άλλον λιγότερο και άλλον περισσότερο, μιας και ο καθένας μας είναι διαφορετικός. Δεν ήταν προβλέψιμο τι και πώς άγγιζε τον καθένα. Ένα θέμα μπορεί να μας έστειλε σε παράλογες σκέψεις, φόβους, επιθυμίες, δυσανασχέτηση, σε χαλάρωση ή σφιξιμο».

«Ζηλεύω! Αυτό είναι. Οι λύκοι μου φάνηκαν ελεύθεροι. Με την άνεσή τους εξέπεμπαν ενέργεια που τάραζε την ηρεμία της σκέψης μου και της διάθεσής μου, που είχε βρομίσει στο τέλμα της».

8. Κοινωνική ανάπτυξη και εμπλουτισμός

Εδώ αναφερόμαστε στην ανάπτυξη των κοινωνικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων (social skills) για αλληλεπίδραση, έκφραση και επικοινωνία, συνεργασία, ανάπτυξη φιλικών σχέσεων κ.ά. Όπως αναφέρθηκε, η προσωπική, συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη απαιτεί την εμπειρία, τη βιωματική και συν-κι-

νησιακή εμπλοκή με το φυσικό και το ανθρώπινο περιβάλλον. Αυτό δεν μπορεί να επιτευχθεί δίχως την καλλιέργεια επιθυμιών για συνάντηση με το περιβάλλον και δίχως ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων που επιτρέπουν την ικανοποίηση των επιθυμιών αυτών. Όπως επίσης αναφέρθηκε και προηγούμενα αυτό δεν μπορεί παρά να επιτευχθεί μέσα από «θετικές» εμπειρίες συνάντησης με το περιβάλλον. Αυτό πραγματικά επιτεύχθηκε στο μάθημα-εργαστήριο και οι εμπειρίες γνωριμίας, φιλίας και ανταλλαγών, έκφρασης και επικοινωνίας επηρέασαν και άλλαξαν τη συμπεριφορά πολλών. Μέσα από τα κείμενα διαπιστώνουμε πόσο μεγάλη ανάγκη υπάρχει, ιδιαίτερα στον πανεπιστημιακό χώρο, για τέτοιου τύπου εμπειρίες συνάντησης:

«Αυτή η ελευθερία κίνησης και έκφρασης με βοήθησε πολύ να αφεθώ πιο ελεύθερη, να γίνω πιο κοινωνική με τους άλλους... Σήμερα τα περισσότερα παιδιά της ομάδας αυτής είναι φίλοι μου».

«Το κλίμα της ομάδας βοήθησε ώστε να απογυμνωθούμε από τις μάσκες που φοράμε».

«Είναι κάτι το μοναδικό να βλέπεις άτομο που θεωρούσες κλειστό και απρόσιτο να ανοίγεται σιγά σιγά».

«Γενικά σαν άτομο είμαι κλειστή. Δύσκολη στο να δημιουργήσω γνωριμίες και φιλίες. Αλλά τώρα συνειδητοποίησα πόσο πολύ είχα απομονώσει τον εαυτό μου και τους άλλους».

«Αν τραβούσε κάποιος τα πολύχρωμα σχοινιά προς το μέρος του, όλοι οι άλλοι έχαναν την ισορροπία τους» (αναφορά σε άσκηση αλληλεξάρτησης και αλληλοπροσδιορισμού).

9. Ολιστική - βιοματική γνώση, μάθηση και ανάπτυξη

Στα κείμενα των φοιτητών και φοιτητριών βρίσκουμε μεγάλο αριθμό αναφορών, συχνά σελίδες ολόκληρες που εκφράζουν άμεσα ή αφήνουν να διακριθεί μια ολοκληρωμένη προσέγγιση της εμπειρίας, μια ολιστική προσέγγιση του αντικείμενου της μάθησης, οργανικά συνδεδεμένου με τα προσωπικά και κοινωνικά ενδιαφέροντα, ανάγκες και επιθυμίες του ατόμου. Υπογραμμίζεται στα κείμενα η ποιότητα και όχι η ποσότητα των αποκτωμένων γνώσεων. Τονίζεται η σημασία της προσωπικής εμπλοκής τόσο με το αντικείμενο της μάθησης όσο και με τις διεργασίες πρόσκτησής του. Καταγράφονται και εμβαθύνονται στα κείμενα αυτά οι λεπτομέρειες των προσωπικών ενδιαφερόντων και σχέσεων ως μέρη ενός παζλ ή μιας αλυσίδας όπου το προσωπικό, το μερικό ή το αποσπασματικό συνδέονται οργανικά με το γενικό και το συνολικό.

Η ποιητική και λογοτεχνική έκφραση που ξεκάθαρα εμφανίζεται σε πολλά κείμενα δείχνει κατά την άποψή μας την ολοκλήρωση των επιμέρους στοιχείων που συνιστούν τα κίνητρα και τα ενδιαφέροντα των φοιτητών και των φοιτητριών, και ξεπερνώντας την αξιολόγηση του μαθήματος-εργαστηρίου αυτού καθ' αυτού παρουσιάζει μια άποψη για την εκπαίδευση, για τον κόσμο και τη ζωή γενικότερα που αναδύθηκε μέσα από την εξαμηνιαία αυτή παιδαγωγική εμπειρία:

«Εκκινούσαμε από κάποιο συγκεκριμένο θέμα οικολογίας και κινούμασταν προς όλες τις κατευθύνσεις, το προσεγγίζαμε από όλες τις πλευρές, το βλέπαμε

από όλες τις οπτικές γωνίες. Μέσα από αυτό το θέμα πολλές φορές εντοπίζαμε τον ίδιο μας τον εαυτό και ξαναγυρίζαμε σ' αυτό, χωρίς βέβαια να είμαστε υποχρεωμένοι να το κάνουμε».

«Ο τρόπος που αυτό το εργαστήριο έλαβε χώρα ήταν περισσότερο ελεύθερος, δηλαδή η διδασκαλία δεν ήταν περιορισμένη στην απλή μετάδοση γνώσης και δεξιοτήτων. Κατευθυνόταν προς την εκπαίδευση. Προσπαθούσε να επηρεάσει πνεύμα, ψυχή, αισθήματα και θέληση».

«Ήταν μια τρομερή εμπειρία. Η δυνατότητα που μας δόθηκε να δουλέψουμε με τη φαντασία μας ήταν το ίδιο τρομερή. Το να εκφρασθούμε χωρίς δισταγμό σε μια πολύ ζεστή και γεμάτη επικοινωνία ατμόσφαιρα “μάθαμε πως η γνώση δεν μεταδίδεται από το δάσκαλο” αλλά αποκτάται και αφομοιώνεται από τους ίδιους τους μαθητές».

«Ήταν μαγευτικό να πηγαίνεις από το βασικό θέμα σε άλλα, να αλλάζει η συζήτηση, να φτάνεις από το γενικό στο ειδικό, από το κοινωνικό στο ατομικό, να πλησιάζεις το θέμα με τους ρυθμούς της καρδιάς σου, λίγο μακριά από τη στείρα λογική».

10. Η μεθοδολογία της εμπύχωσης και η Δυναμική της Ομάδας

Σε πολλά σημεία τα κείμενα αναφέρονται στη σημασία της συνοχής που αναπτύχθηκε μεταξύ των συμμετεχόντων, στο θετικό κλίμα ελεύθερης έκφρασης και επικοινωνίας, στην ισοτιμία και στην ανεπιφύλακτα θετική αποδοχή, στη δημοκρατία που χαρακτήριζε τις σχέσεις και τις αποφάσεις, στη σημα-

σία της πρότασης και όχι της επιβολής δραστηριοτήτων που αναγνωρίζεται από τους συμμετέχοντες ότι τους αφορούν και τους ενδιαφέρουν.

Η μεθοδολογία της **εμπύχωσης** που χρησιμοποιήθηκε από τους διδάσκοντες είναι ο βασικός παράγοντας δημιουργίας του κλίματος που επικράτησε στο μάθημα-εργαστήριο. Εδώ δεν είναι δυνατό να επικεντρωθούμε στα χαρακτηριστικά αυτής της μεθοδολογίας που δεν αποτελεί απλά ένα παιδαγωγικό μέσο αλλά συνιστά στάση ζωής και αντίληψης των ανθρωπίνων σχέσεων βασισμένη στη διευκόλυνση της έκφρασης και της επικοινωνίας, στην ανεπιφύλακτα θετική αποδοχή και στην ενσυναίσθηση [3]. Οι αναφορές στο έργο του Kurt Lewin και του Carl Rogers είναι βασικές. Εμπλουτίζονται όμως από τα σύγχρονα ευρήματα της παιδαγωγικής επιστήμης και ιδιαίτερα από τη σημασία της **ρυθμιστικής παρέμβασης** του εκπαιδευτικού στο **πεδίο της επικοινωνίας** με προτάσεις και πληροφορίες, που θέτει στη διάθεση των συμμετεχόντων, με αποδοχή της σχέσης αλληλεπίδρασης και αλληλεπίρροής, με την αναζήτηση μέσω των αντιθέσεων της δυαδικής ενότητας δασκάλου-μαθητή (Φράγκος, 1983). Οι προτάσεις αυτές κινούνται σ' ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων σε συνάρτηση με το θέμα του κάθε μαθήματος και τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων. Εκείνο όμως που χαρακτηρίζει κύρια την εμπύχωση είναι ο **τρόπος** με τον οποίο γίνονται οι παρεμβάσεις του εκπαιδευτικού, η επικέντρωση της προσοχής στο μαθητή και στην τάξη, η συνοδεία (νοητική και κύρια συναισθηματική - συν-πάθεια, ενσυναίσθηση -), η στήριξη και η αποδοχή:

«Η δημιουργία μιας μικρής ομάδας που αποτελούνταν από είκοσι περίπου άτομα ήταν πολύ βοηθητική».

«Είχαμε όλα τα βασικά χαρακτηριστικά της ομάδας. Το κάθε άτομο διατηρεί την προσωπικότητά του, βρίσκει τρόπους έκφρασης, ενδιαφέρεται, ακούει για τα βιώματα του διπλανού του, προσπαθούμε όλοι μαζί να ζήσουμε μια κατάσταση, ένα πρόβλημα, μια εμπειρία που θα είναι κοινή για όλους».

«Με την προσωπική συμμετοχή, το δυναμισμό και τη δραστηριότητά τους, οι φοιτητές επηρεάζουν τη διαδικασία της μάθησης. Είναι αναμφισβήτητο ότι η μάθηση γίνεται πιο αποτελεσματική όταν ο μαθητής/φοιτητής αποτελεί μέλος μιας δυναμικής ομάδας».

«Ένιωσα ότι με αποδέχθηκαν, ήμουν ελεύθερη να εκφρασθώ ή να παραμείνω σιωπηλή, δεν υπήρχε “σωστή” ή “λάθος” άποψη».

«Οι καθηγητές ανέλαβαν ρόλο εμπνευστή της ομάδας».

δράση και την κοινωνική παρέμβαση.

Η σημαντικότερη κριτική έγινε στο παραδοσιακό σχολικό σύστημα, το οποίο, σύμφωνα με τα περισσότερα κείμενα, επικεντρώνοντας την προσοχή στην τυπική-ακαδημαϊκή γνώση, αποτρέπει το σπουδαστή από την προσωπική εμπλοκή με το αντικείμενο των σπουδών του:

«Αυτό το μάθημα ήταν κάτι το ιδιαίτερο. Ήταν δική μας υπόθεση».

«Για μένα αυτό το εργαστήριο ήταν μια ευχάριστη και δημιουργική εβδομαδιαία απασχόληση. Μπορώ να αναγνωρίσω τώρα πόσο άξιζε για μένα».

«Ήταν πράγματι μια πολύ καλή δουλειά. Ελπίζουμε πως θα συνεχίσει... για τη βελτίωση της Παιδείας».

«Βγάζοντας τη μάσκα του άτεγκτου και απόμακρου δασκάλου».

«Η δωδεκαετής μας υποχρέωση να αποστηθίζουμε και να αναπαράγουμε δεδομένα σαν παπαγάλοι».

B. Ποσοτική ανάλυση

11. Αξιολόγηση – Κριτική

Στα κείμενα η αξιολόγηση επικεντρώθηκε ουσιαστικά στην αναγνώριση της θετικής σημασίας του μαθήματος-εργαστηρίου, στην αναγκαιότητα διάδοσής του, στην αποτελεσματικότητά του, κυρίως για μια ολιστική προσέγγιση της γνώσης και του κόσμου γενικότερα. Σε όλα τα γραπτά παρατηρήθηκε ένας μεγάλος ενθουσιασμός για την εμπειρία αυτή.

Σε δύο ή τρία γραπτά εκφράζεται η άποψη ότι η επικέντρωση του ενδιαφέροντος στην προσωπική ευαισθητοποίηση και στις ενδοομαδικές σχέσεις μπορεί να απομακρύνει από την οργανωμένη

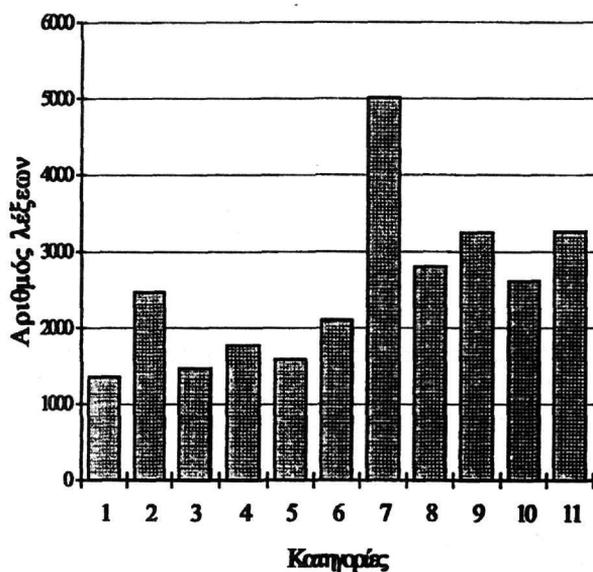
Η καταμέτρηση των λέξεων ολόκληρων των κειμένων και η ταξινόμησή τους κατά φράσεις στις διάφορες κατηγορίες της ανάλυσης έδωσε τον παρακάτω πίνακα. Οι πληροφορίες που μας δίνει η ποσοτική αυτή ανάλυση είναι ενδεικτικές των θεμάτων που προσήλκυσαν την προσοχή των συμμετεχόντων στα κείμενα αυτά. Όσο και αν η ταξινόμηση στις διάφορες κατηγορίες δεν είναι αποκλειστική και επιπεδοποιεί έναν πολυσήμαντο και διαφοροποιημένο λόγο, βρίσκουμε σαφείς πληροφορίες για το τι κινητοποίησε το ενδιαφέρον, μέσα από την έκταση που παίρνουν στα κείμενα

τα διάφορα θέματα που θίγονται. Είναι σημαντικό πιστεύουμε να επικεντρώσουμε την προσοχή μας σ' αυτά που οι ίδιοι οι ενδιαφερόμενοι αξιολογούν ως πιο ενδιαφέροντα, όχι μόνο μέσα από το περιεχόμενο των λεγομένων τους, αλλά και μέσα από τον τρόπο ή την έκταση που κατέχουν στα κείμενά τους:

Οι κατηγορίες που δεσπόζουν ποσοτικά είναι αυτές της ανάπτυξης και του εμπλουτισμού, της αυτογνωσίας και της διεύρυνσης («γνωστικής», συναισθηματικής, κοινωνικής, ολιστικής). Πρόκειται για τα θέματα-κατηγορίες που εκφράζουν τα κίνητρα και τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων, αυτό που τους συγκινεί και έχει άμεση σχέση με τη ζωή και τις προσδοκίες τους. Με τη συμ-

μετοχή στο εργαστήριο βίωσαν την εμπειρία της παιδαγωγικής σχέσης που αγγίζει, που αλλάζει, που κινητοποιεί, που επιτρέπει τη μάθηση και την ανάπτυξη, τον εμπλουτισμό και τη διεύρυνση, μέσα από τη συγκίνηση, την ενεργοποίηση, τη συμμετοχή. Πρόκειται για βίωμα, συχνά πρωτόγνωρο, που ανταποκρίνεται όμως στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις προσδοκίες των συμμετεχόντων. Αυτό αναγνωρίζεται από όλους στα κείμενά τους και υπογραμμίζεται με ειλικρίνεια και συγκίνηση η θεμελιακή σημασία και αξία που έχει αποκτήσει η εμπειρία αυτή για τη ζωή τους.

Η μεγαλύτερη προσοχή δίδεται σε θέματα που κατατάχθηκαν στην κατηγορία της συναισθηματικής ανάπτυξης -



- | | |
|------------------------|-------------------------------------|
| 1. Ακαδημαϊκός γνώσεις | 7. Συναισθηματική ανάπτυξη |
| 2. Συγκινησιακό βίωμα | 8. Κοινωνική ανάπτυξη |
| 3. Αμυνα-χαλάρωση | 9. Ολιστική-Βιοματική γνώση |
| 4. Εκπληξη-Απορία | 10. Μεθοδολογία-Δυναμική των ομάδων |
| 5. Ανεξίτηλο-διάχυση | 11. Αξιολόγηση-Κριτική |
| 6. "Γνωστική" ανάπτυξη | |

εμπλουτισμού και αυτογνωσίας. Η αποδοχή βίωσης και έκφρασης των συγκινήσεων είδαμε ότι οδηγεί στη γένεση και στην εμβάθυνση των επιθυμιών. Πρόκειται για θεμελιακό μηχανισμό γένεσης, ανάπτυξης και λειτουργίας του ψυχικού κόσμου. Ιδιαίτερα σ' έναν πολιτισμό και σ' ένα εκπαιδευτικό σύστημα όπου η κύρια προσοχή και βαρύτητα δίδεται στον ορθολογισμό και στην απόκτηση γνώσεων, η αποδοχή και η διευκόλυνση της συναισθηματικής λειτουργίας και της έκφρασής της ελκύει πρωταρχικά την προσοχή και το ενδιαφέρον.

Η κοινωνική ανάπτυξη και εμπλουτισμός επίσης αγγίζει άμεσα ενδιαφέροντα και ανάγκες των συμμετεχόντων. Η εμπειρία του εργαστηρίου επέτρεψε και διευκόλυνε την έκφραση και την επικοινωνία, δημιουργήθηκαν σχέσεις, φιλίες, κοινά ενδιαφέροντα. Αυτό τονίζεται στα κείμενα και σε σχέση με την απομόνωση και τη μοναξιά που βιώνεται τόσο στον πανεπιστημιακό χώρο όσο και γενικότερα.

Η «γνωστική» ανάπτυξη - εμπλουτισμός προσεγγίζεται πιο έμμεσα και διακρίνεται μέσα από την αποδοχή του νέου και του διαφορετικού, και την ιδιοποίησή του μέσα σε μια νέα σύνθεση και αντίληψη του εαυτού και του περιβάλλοντος κόσμου. Αυτό μπορεί να εξηγήσει την περιορισμένη σε σχέση με τις προηγούμενες κατηγορίες έκταση που παίρνει στα κείμενα. Αυτό δεν μειώνει όμως τη σημασία της για την ανάλυση. Όπως θα δούμε και για άλλες κατηγορίες σχετικά περιορισμένης έκτασης (Άμυνα-χαλάρωση, έκπληξη, ανεξίτηλο, διάχυση) αυτό δεν υποβαθμίζει αναγκαστικά τη σημασία τους στην εμπειρία

των συμμετεχόντων. Αντίθετα, συχνά είναι καίρια, όπως εντοπίζεται στη λειτουργία του μηχανισμού ολοκλήρωσης της μάθησης (βλέπε παρακάτω). Πρόκειται όμως για λειτουργίες που ο εντοπισμός τους ενδιαφέρει τον ερευνητή-παιδαγωγό και όχι τον παιδαγωγούμενο.

Η κατηγορία της ολιστικής ανάπτυξης κινεί επίσης έντονα το ενδιαφέρον μέσα από τη σύνθεση των διαφόρων διαστάσεων της μάθησης, της ανάπτυξης, του εμπλουτισμού και της αυτογνωσίας, και τη βαθιά ικανοποίηση που η σύνθεση αυτή προκαλεί. Η υπόθεση ότι οι επιμέρους διαστάσεις («γνωστική», κοινωνική, συναισθηματική) αποτελούν εκφράσεις ενός και του αυτού φαινομένου και λειτουργίας βρίσκει στοιχεία για την υποστήριξή της και στην τάση των συμμετεχόντων να παρουσιάσουν την εμπειρία τους ως προς τις διαστάσεις αυτές ως ενιαία και αδιαχώριστη.

Το συγκινησιακό βίωμα καταλαμβάνει επίσης σημαντική έκταση στα κείμενα. Πρόκειται για κάτι που στον πολιτισμό μας δεν έχει εξέχουσα θέση και δεν χαρακτηρίζεται θετικά, πέρα από ιδιαίτερες περιπτώσεις, περιθωριακά και περιστασιακά. Αντίθετα, και σύμφωνα με τους πιο πρόσφατους ερευνητικούς προσανατολισμούς (Cosnier, Ekman, Lobrot, Trevarthen) η σημασία του συγκινησιακού βιώματος είναι θεμελιακή και κεντρική. Η θετική του σημασία, παρ' όλες τις δυσκολίες και τις αντιστάσεις που προκάλεσε, αναγνωρίζεται ξεκάθαρα σε όλα τα κείμενα.

Οι τρεις «μικρότερες» κατηγορίες των μηχανισμών άμυνας-χαλάρωσης και κάθαρσης, της έκπληξης-απορίας και του ανεξίτηλου-διάχυσης θα μπο-

ρούσαν να ενταχθούν στην ενότητα των λειτουργιών του μηχανισμού ολοκλήρωσης της μάθησης που αναλύεται στη συνέχεια. Όπως ήδη αναφέρθηκε ο εντοπισμός τους αφορά κύρια τον ερευνητή-παιδαγωγό δίχως αυτό να σημαίνει ότι περνούν απαρατήρητοι από τους άμεσα ενδιαφερόμενους. Η σύνθεση και ο συσχετισμός των επιμέρους στοιχείων και λειτουργιών αφορά την έρευνα και την παιδαγωγική-εκπαιδευτική προβληματική και παρέμβαση. Ο εντοπισμός και η ανάλυση του μηχανισμού αυτού προήλθε ακριβώς μέσα από τα γραπτά των συμμετεχόντων, την αλληλουχία των συνειρμών τους, την εξελικτική πορεία με την οποία περιγράφουν τις διάφορες φάσεις της εμπειρίας τους.

Η αναφορά στην πρόσκτηση των ακαδημαϊκών γνώσεων με έκπληξη βλέπουμε ότι, παρόλο ότι πρόκειται για κείμενα ελεύθερης έκφρασης και αξιολόγησης, δεν παραμελείται. Ασφαλώς οι «μεγάλες» κατηγορίες της ανάπτυξης, του εμπλουτισμού και της αυτογνωσίας ελκύουν περισσότερο, ίσως λόγω της προσοχής και της θέσης που τους δόθηκε σε αντίθεση με τα ισχύοντα συνήθως, αλλά δεν εξαφανίζονται το ενδιαφέρον για τη γνώση και τη μάθηση. Αντίθετα, πρακτικά σε όλα τα κείμενα, ο προβληματισμός προσανατολίζεται και σε σχέση με τη λειτουργία και την ποιότητα των σπουδών, τόσο ως προς το συγκεκριμένο μάθημα και το γνωστικό αντικείμενο της Ανθρώπινης Οικολογίας όσο και ως προς την εκπαίδευση γενικότερα.

Το μεγάλο ενδιαφέρον για την εμπειρία συμμετοχής σε μια ομάδα που εμπυχώνεται σύμφωνα με τις αρχές και τις μεθόδους της Δυναμικής των Ομάδων ήταν αναμενόμενο. Πρόκειται για εμπει-

ρία καινούργια και συγκλονιστική όπου επαναπροσδιορίζονται όλοι οι εγκατεστημένοι παραδοσιακοί μηχανισμοί και ρόλοι του μαθητή και του δασκάλου, δίχως παράλληλα αυτό να βιώνεται ως ξένο ή ακατανόητο. Ασφαλώς υπήρξαν στην αρχή δυσκολίες αποδοχής και ιδιοποίησης της νέας αυτής μεθοδολογίας, αντιμετώπισης και στάσης, όμως από την αρχή κινητοποιήθηκε το ενδιαφέρον και συνδέθηκε η πρόταση αυτή λειτουργίας της ομάδας-τάξη με ανάγκες και προσδοκίες που μόνο στο επίπεδο του φανταστικού υπήρχε ήδη, και αυτό όχι σε μεγάλο βαθμό για τους περισσότερους. Όλοι όμως τελικά αναγνώρισαν θετικότερη αξία και σημασία στην προσέγγιση αυτή που σε μεγάλο βαθμό την έχουν τελικά αποδεχθεί και ιδιοποιηθεί, όπως φαίνεται από την ευκολία και τη σαφήνεια με την οποία παρουσιάζουν την εμπειρία τους, τη σχολιάζουν, την αναλύουν και την κατανοούν.

Τέλος, η κατηγορία της αξιολόγησης και της κριτικής απασχόλησε εκτεταμένα τους συμμετέχοντες στα κείμενά τους. Αξιολογούν αυθόρμητα την εμπειρία του εργαστηρίου και παίρνουν ευχαρίστηση εκφράζοντας την πολύ θετική τους άποψη γι' αυτό. Δεν «τσιγκουνεύονται» καθόλου στα θετικά τους σχόλια και επιχειρούν να αναλύσουν και να κατανοήσουν αυτό που τόσο θετικά λειτούργησε μέσα τους.

Η κριτική τους στρέφεται σχεδόν αποκλειστικά στις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας και στάσης των εκπαιδευτικών. Τους εντυπωσιάζει έντονα το «κοντράστ» ανάμεσα στις δύο προσεγγίσεις και αισθάνονται την ανάγκη να ευχηθούν την εξάπλωση της παιδαγωγικής που βίωσαν.

Γενικότερα η ποσοτική ανάλυση, και στο βαθμό που δίδει σαφείς πληροφορίες και συσχετισμούς, επιτρέπει όπως είδαμε μια χαρτογράφηση των εκφρασμένων ενδιαφερόντων, σχολίων, απόψεων και προβληματισμών, που διαπιστώνουμε δεν διαφέρει ουσιαστικά από τις διαπιστώσεις της ποιοτικής ανάλυσης. Αντίθετα δίδει ενδιαφέροντα στοιχεία και επιτρέπει συσχετισμούς, σχολιασμούς και αναλύσεις που συνεισφέρουν στην πληρέστερη κατανόηση της εμπειρίας των συμμετεχόντων.

Γ. Ποιοτική - διακατηγοριακή ανάλυση και θεωρητική επεξεργασία

Η επεξεργασία των κειμένων, το καθένα στο σύνολό του, όπως και κατά κατηγορία, και η ποσοτική ανάλυση έδειξαν ότι το ενδιαφέρον προσήλκυσε κυρίως, αλλά όχι αποκλειστικά, οι εμπειρίες συγκινησιακού περιεχομένου. Βασική και κεντρική θέση πρακτικά σε όλα τα κείμενα κατέχει το συγκινησιακό βίωμα και η έκφρασή του. Αυτό δεν μπορεί να αποδοθεί μόνο στην έκπληξη που προκάλεσε η εμπειρία του, αλλά κύρια θα λέγαμε στη σημασία που πήρε για τα ίδια τα άτομα στη ζωή και στις σπουδές τους, στις ανάγκες και στις προσδοκίες τους. Η βαθιά επίδραση που είχαν οι εμπειρίες αυτές στην προσωπική τους εξέλιξη, στις σχέσεις τους με το περιβάλλον, τους συμφοιτητές και τους καθηγητές, τη γνώση και τη μάθηση, το πανεπιστήμιο το ίδιο, οδηγούν ασφαλώς στο να μιλήσουν ακριβώς εκτεταμένα γι' αυτές τις εμπειρίες, ασφαλώς όχι μόνο απλά για να εκφραστούν, αλλά μέσω αυτού να εξοικειωθούν, να εσωτερικεύ-

σουν και να ιδιοποιηθούν την ξαφνική και απρόβλεπτη τους αυτή εμπειρία («Μπορώ να αναγνωρίσω τώρα πόσο άξιζε για μένα»). Τα κείμενα αξιολόγησε μ' αυτή την έννοια έχουν και σαν στόχο να επιτρέψουν ακριβώς την εσωτερική επεξεργασία και ιδιοποίηση που περνά και μέσα από το μοίρασμα με τον άλλο, την προσπάθεια να δοθεί μορφή και έλλογο περιεχόμενο στην εμπειρία και το συγκινησιακό βίωμα. Πρόκειται ακριβώς για βασικό σημείο της διεργασίας της μάθησης, του εμπλουτισμού και της ανάπτυξης. Η διαμόρφωση του εαυτού περνά μέσα από την ιδιοποίηση στοιχείων του περιβάλλοντος, που δεν επιτυγχάνεται δίχως επεξεργασία, προβληματισμό, μοίρασμα και κοινωνία.

Η ανωτέρω διεργασία διαμόρφωσης και ανάπτυξης του εαυτού διακρίνεται από τη σύνδεση που σαφώς παρατηρείται στα κείμενα μεταξύ συγκινησιακού βιώματος και πρόσκτησης της γνώσης παράλληλα με την ανάπτυξη σε γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο. Σαφώς και σε πολλά κείμενα διακρίνεται η συσχέτιση αυτή που αναγνωρίζεται ότι κύρια προσήλκυσε το ενδιαφέρον των φοιτητών και φοιτητριών, τους άγγιξε και απάντησε στις προσδοκίες τους για ένα σχολείο που θα τους λάμβανε υπόψη, που θα κινητοποιούσε το ενδιαφέρον τους, που θα ήταν ουσιαστικά κομμάτι της ζωής τους. Η σοβαρότητα του προβληματισμού και η σαφήνεια του αιτήματος εκπλήσσει όταν προέρχεται από άτομα που εύκολα χαρακτηρίζουμε πολλές φορές ως αδιάφορα για τις σπουδές, το μέλλον, την κοινωνία. Η συγκίνηση που αναδύεται από τα κείμενα αυτά μπροστά στην εμπειρία ενός σχολείου που συν-κινεί, που ενδιαφέρει

και κινητοποιεί, είναι ανατριχιαστική. Κυριολεκτικά δεν πιστεύαμε στα μάτια μας διαβάζοντας τα κείμενα αυτά, πόσο άγγιξε η εμπειρία αυτή, ενθουσίασε, ικανοποίησε τους συμμετέχοντες.

Η κρίσιμη σημασία της βιωμένης εμπειρίας για τη μάθηση και την ανάπτυξη παραπέμπει στο βασικό νόμο για τη μάθηση, έτσι όπως αρχικά τον διατύπωσε ο ιδρυτής της Ψυχοπαιδαγωγικής E.L.Thorndike. Πρόκειται για το «νόμο του αποτελέσματος» (Law of effect) σύμφωνα με τον οποίο **κίνητρο για τη μάθηση είναι η ικανοποίηση της ανάγκης**. Ο νόμος αυτός οδηγεί 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 διάφορες συναρτήσεις οι οποίες δημιουργούνται στον τομέα της αλληλουσπεριφοράς»* (Φράγκος, 1983, σ. 188).

Η παιδαγωγική εμπειρία που παρουσιάζουμε και μελετούμε εδώ έδειξε ότι η αναγνώριση της ανάγκης (κίνητρα, ενδιαφέροντα, επιθυμίες) και η ικανοποίησή της περνά μέσα από το συγκινησιακό βίωμα το οποίο συν-κινεί το μαθητή κάθε ηλικίας και επιπέδου, τον θέτει σε κατάσταση εγρήγορης, κινητοποιεί την προσοχή και το ενδιαφέρον του. Η μάθηση σε όλους τους τομείς και επίπεδα (γνωστικό, συναισθηματικό, κοινωνικό) δεν μπορεί παρά να στηριχθεί στην ικανοποίηση βασικών αναγκών, εκ των οποίων βασικότερη, σύμφωνα με την πρόσφατη θεωρία του Lobrot (1983), είναι η συγκινησιακή. Ο άνθρωπος αναγνωρίζεται βασικά ως συγκινησιακή οντότητα, δηλαδή ότι βασική του ανά-

γκη είναι να συγκινείται, να πάλλεται ψυχο-βιολογικά. Αυτό τον κινητοποιεί και τον ενεργοποιεί, ανεξάρτητα από το περιεχόμενο της συγκίνησης κάθε φορά. Τα μικρά παιδιά βιώνουν πολύ πιο εύκολα και απλά τις συγκινήσεις τους, πράγμα που, σύμφωνα με ορισμένους ερευνητές (Lippsitt 1969, Bower 1977) επιτρέπει την πιο ταχεία και αποτελεσματική μάθηση και ανάπτυξη σε σχέση με οποιαδήποτε άλλη περίοδο της ζωής του ανθρώπου. Για την αδυναμία βιώματος των συγκινήσεων μίλησε και ο W. Reich, εντοπίζοντας στη «συγκινησιακή πανούκλα» όχι μόνο την αρχή των ψυχοπαθολογικών συμπτωμάτων και διαταραχών, αλλά και την αρχή της κοινωνικής εξαθλίωσης και υποδούλωσης. Οι παιδαγωγικές προτάσεις του W. Reich, που εφαρμόστηκαν με ιδιαίτερη προσήλωση από τον A. Neill στο σχολείο του Summerhill, ακριβώς τη συγκινησιακή λειτουργία του ανθρώπου προσπαθούν να προστατέψουν, δημιουργώντας ένα περιβάλλον αποδοχής, δημιουργίας και ελευθερίας. Αυτό έγινε ασφαλώς αντιληπτό από τους συμμετέχοντες στο μάθημα-εργαστήριο της Ανθρώπινης Οικολογίας και το εξέφρασαν στα κείμενά τους.

Ο μηχανισμός ολοκλήρωσης της μάθησης

Όπως ήδη αναφέρθηκε στην παρουσίαση της 3ης κατηγορίας των μηχανισμών άμυνας και χαλάρωσης, παρατηρήθηκε με έκπληξη ότι ένας μηχανισμός-διεργασία εντοπιζόταν ο ίδιος πρακτικά σε όλα τα γραπτά. Μετά την αρχική αντίσταση που εκφράστηκε με διά-

φορους τρόπους (άρνηση συμμετοχής, σφίξιμο, φόβος, ταραχή, αρνητική διάθεση και συναισθήματα) επέρχεται η χαλάρωση και η αποδοχή. Το πέρασμα επιτυγχάνεται μέσα από τη συγκινησιακή ένταση-εκφόρτιση που μπορεί να βιωθεί και να εκφραστεί επίσης με διαφορετικούς τρόπους, ανάλογα με το άτομο και την κατάσταση.

Η διεργασία ολοκλήρωσης της μάθησης στην οποία αναφερόμαστε δεν εντοπίζεται σε συγκεκριμένα σημεία αλλά συνάγεται μετά από προσεκτική ανάγνωση και μελέτη από το σύνολο του κάθε κειμένου και μέσα από τη δυναμική της συγγραφής του. Παραθέτουμε ορισμένα χαρακτηριστικά αποσπάσματα που περιγράφουν αρκετά παραστατικά τη διεργασία αυτή:

«Για να δούμε... έκπληξη... μπα, τι καινοτομία είν' αυτή! Οι καρέκλες σε κύκλο. Και γιατί παρακαλώ; ... Μα επί τέλους τι αναρχία είν' αυτή; Ο καθένας λέει και κάνει ό,τι θέλει; Νιώθω πιεσμένη, αμήχανη, παρείσακτη... Αυτά κι άλλα πολλά μου 'κλεψαν τον ύπνο μου εκείνο το βράδυ και με μπέρδεψαν, με προβλημάτισαν... Φόβος, ναι σίγουρα είναι φόβος. Λες να μην πάω; ... Τελικά θα ξαναδοκιμάσω.

Παρέα. Διαπίστωση πόσο ευχάριστο είναι να συζητάς με τους συμμαθητές σου, για θέματα κοινά βέβαια, αλλά με τον ξεχωριστό εκείνο τρόπο που εμείς τα ζήσαμε και τα προσεγγίσαμε. Είναι σαν να μας ενώνει ένα κοινό μυστικό. Όλη αυτή η ατμόσφαιρα με γοητεύει και με κάνει να νιώθω ενεργό μέλος μιας ομάδας με απροσδιόριστους μέχρι στιγμής – για μένα – στόχους, με συγκεκριμένες όμως συνδέσεις και βιώματα. Νιώθω καλά. Η μετάβασή μου από το φόβο

και την αμηχανία σ' αυτή την ευχάριστη ψυχική κατάσταση δεν έγινε ως εκ θαύματος... μέσα μου πραγματικά διεξήχθη ένας πόλεμος... Από κάπου – χωρίς να μπορώ να προσδιορίσω συγκεκριμένο χρόνο ή συνάντηση – άντλησα το θάρρος που χρειαζόμουνα για να χτυπήσω το εσωτερικό, ψυχικό μου κατεστημένο. Κάτι έγινε όμως και τελικά το 'νιώσα. Δεν κραύγασα, δεν έκλαψα, ούτε καν βούρκωσα. Όμως ένιωσα, έτρεμα, πονούσα... Αφέθηκα να νιώσω, να παρασυρθώ και να μπω στον κύκλο αυτό των συγκινήσεων που κάποτε παρακολουθούσα χαμένη απ' έξω». (Τις λέξεις υπογραμμίζει στο κείμενό της η ίδια η γράφουσα).

«Σιγά σιγά πάντως ξεπεράστηκαν πολλά από τα αρχικά στάδια συναισθημάτων και άρχισα να νιώθω και να αποδέχομαι ότι νιώθω διάφορα συναισθήματα ανάλογα με την περίσταση».

«Το τι αγγίζει το καθένα δεν είναι προβλέψιμο. Υπάρχει ένα πεδίο που οι προσωπικές τάσεις του καθενός ανταποκρίνονται στα θέματα. Υπάρχει η πιθανότητα ένα θέμα να ξυπνά ή να ενισχύει παράλογες σκέψεις, φόβους, επιθυμίες κτλ., ή ακόμη να επιφέρει χαλάρωση ή σφίξιμο, αλλά πιθανώς να είναι και κάτι άλλο».

«Ξεκινούσαμε από κάποιο συγκεκριμένο θέμα οικολογίας και κινούμασταν προς όλες τις κατευθύνσεις, το προσεγγίζαμε από όλες τις πλευρές, το βλέπαμε από όλες τις οπτικές γωνίες. Μέσα από αυτό το θέμα πολλές φορές εντοπίζαμε τον ίδιο μας τον εαυτό και ξαναγυρίζαμε σ' αυτό».

«Η διδασκαλία δεν ήταν περιορισμένη στην απλή μετάδοση γνώσης και δεξιοτήτων. Κατευθυνόταν προς την εκ-

παίδευση. Προσπαθούσε να επηρεάσει πνεύμα, ψυχή, αισθήματα και θέληση».

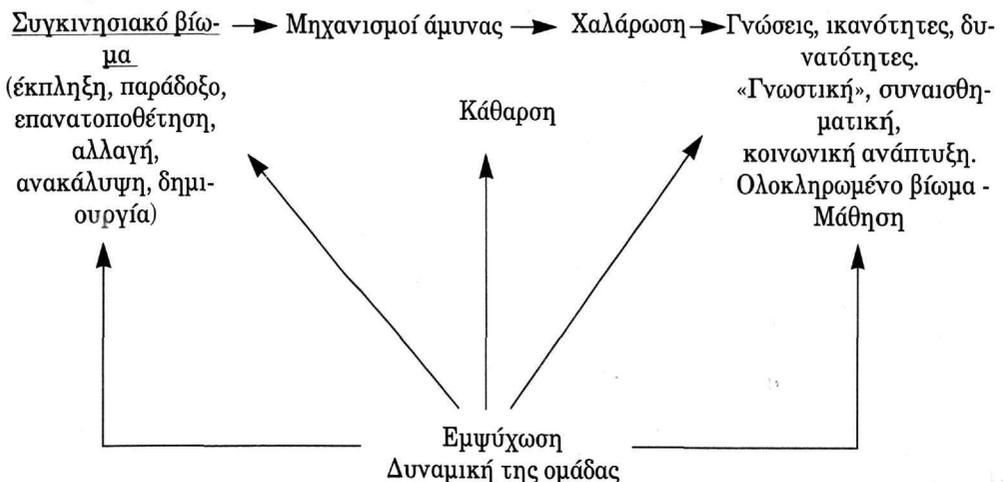
Εδώ γίνεται φανερό ότι η εμπύχωση και η διευκόλυνση ανάπτυξης της δυναμικής της ομάδας επέτρεψε τον περιορισμό των αμυντικών μηχανισμών και στάσεων, του άγχους και της ανασφάλειας, και οδήγησε στο βαθύ και θετικό βίωμα των συγκινήσεων. Μέσα από την **κάθαρση** της συγκινησιακής φόρτισης και εκφόρτισης σ' ένα πλαίσιο λιγότερο ή περισσότερο τελετουργικό (παιχνίδια ρόλων, συγκινησιακή ενσυναίσθηση), διαπιστώνουμε ότι επιτεύχθηκε αυτό που ονομάσαμε **ολιστική** εμπλοκή στο αντικείμενο και στις διεργασίες της μάθησης.

Το μηχανισμό αυτό μπορούμε να τον παρουσιάσουμε σχηματικά ως εξής:

Σύμφωνα με το παρακάτω σχήμα οι διαδικασίες της διδασκαλίας και της μάθησης συναρθρώνονται, έτσι όπως η παλιά παιδαγωγική ρήση δηλώνει: «Ο δάσκαλος διδάσκει και ο μαθητής μαθαίνει». Η συνάρθρωση αυτή επιτυγχάνεται μέσα από τους δύο βασικούς παράγοντες της παιδαγωγικής σχέσης, το **μαθητή** και το **δάσκαλο**:

- **Ο μαθητής** βιώνει τον εσωτερικό και εξωτερικό του κόσμο μέσα από τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις επιθυμίες του. Το βίωμα αυτό εδράζεται σε λειτουργίες συγκινησιακής φύσης που εκφράζουν την ενότητα-ολιστικότητα του ψυχοσωματικού οργανισμού και εκδηλώνονται στα διάφορα επίπεδα των ψυχοσωματικών λειτουργιών (βιολογικό, γνωστικό-νοητικό, συναισθηματικό, κοινωνικό).

- **Ο δάσκαλος** προτείνει και προσφέρει δραστηριότητες, γνώσεις και προοπτικές, ικανές να συν-κινήσουν και τις οποίες ο μαθητής είναι ικανός να φέρει σε πέρας μόνος του ή και με τη βοήθεια των συμμαθητών και του δασκάλου, όπως η ιδιοφυΐα του Vygotsky (1934) είχε εντοπίσει προτείνοντας το σχήμα της «Ζώνης της εγγύτερης ανάπτυξης», και όπως όλοι οι μεγάλοι παιδαγωγοί, με τον έναν ή άλλο τρόπο, έχουν προτείνει και εφαρμόσει. Ο μαθητής έχει ζωτικά την ανάγκη συνοδείας και βοήθειας του περιβάλλοντος όχι απλά για να βοηθηθεί στην ανέλιξη του αλλά και για να του προσφερθούν πράγματα, να τα μοιρα-



σθεί, και έτσι να τα ιδιοποιηθεί προοδευτικά μέσα από την κοινότητα και την ανταλλαγή.

Ο άνθρωπος γεννιέται και ζει μέσα σε ανθρώπινο περιβάλλον και μέσα από την επικοινωνία μ' αυτό, όχι μόνο νοητικά αλλά κύρια συγκινησιακά, όπως υπογραμμίζει ήδη από τότε ο Vygotsky (1934) ή ο Wallon (1941), και σήμερα ο Trevarthen (1992), παράλληλα με τον Lobrot (1983, 1993), αναγνωρίζοντας τη σημασία της **συγκινησιακής ενσυναίσθησης** (Trevarthen) ήδη από τη στιγμή της γέννησης [8]. Η δημιουργία συνθηκών ασφάλειας, προστασίας και ικανοποίησης, βοήθειας και διευκόλυνσης, ελευθερίας και δημιουργικότητας επιτρέπει στο μαθητή να ξεπεράσει αντιστάσεις και δισταγμούς, μέσα από τους δικούς του ρυθμούς και διεργασίες, για να κινηθεί αποφασιστικά και αποτελεσματικά προς την ανακάλυψη και τη δημιουργία, τη γνώση, τη μάθηση, τον εμπλουτισμό και την ανάπτυξη.

Η ανάλυση του περιεχομένου των κειμένων ασφαλώς θα μπορούσε να προχωρήσει πολύ περισσότερο και να διερευνήσει περαιτέρω τις υποθέσεις εργασίας μας και μέσα από αυτές την προβληματική και τις προοπτικές που ανοίγει η παιδαγωγική που προτείνουμε στο εργαστήριο της Ανθρώπινης Οικολογίας. Προτιμούμε για την ώρα να περιοριστούμε εδώ πιστεύοντας ότι ήδη με τα παρουσιασθέντα κατέστη σαφές το βίωμα των συμμετεχόντων και οι προοπτικές που μπορεί να έχει η εφαρμογή μιας τέτοιας παιδαγωγικής.

Συμπεράσματα

Τα ανωτέρω οδήγησαν στη σύλληψη της μεθοδολογίας του μαθήματος-εργαστηρίου της «Ανθρώπινης Οικολογίας». Στη μεθοδολογία αυτή χρησιμοποιήθηκαν όπως είδαμε στοιχεία από τις επιτεύξεις της ψυχοπαιδαγωγικής, της ψυχοκοινωνιολογίας και της εμπύχωσης των ομάδων, σε μια ολιστική προοπτική, εξού και η χρησιμοποίηση του όρου **ολόδραμα**. Ο όρος αυτός, παραπέμποντας στο αρχαίο ελληνικό θεατρικό δράμα και στην κάθαρση για την οποία μιλά ο Αριστοτέλης, εκφράζει τη διαδικασία της σύνθεσης και την ίδια τη σύνθεση όλων των στοιχείων που συνιστούν τον άνθρωπο. Εκφράζει τη σύνθεση του Διονυσιακού και του Απολλώνιου στοιχείου, τη σύνθεση «μυστηριακών» και «φωτισμένων» διαστάσεων της ανθρώπινης πραγματικότητας, η οποία μέσω του συγκινησιακού βιώματος και της κάθαρσης επιτρέπει το «πέραςμα» στη Γνώση, στη Συνάντηση, στην Ολοκλήρωση.

Η ανάλυση του περιεχομένου σε σχέση με τις υποθέσεις εργασίας και τη θεωρητική επεξεργασία οδήγησε στα ακόλουθα συμπεράσματα:

1. Η «γνωστική», συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη, αυτογνωσία και εμπλουτισμός διαπιστώθηκαν μέσα από την αξιολόγηση των ίδιων των συμμετεχόντων. Η ανάλυση του περιεχομένου των κειμένων έδειξε ότι στα διάφορα επίπεδα των ψυχικών λειτουργιών υπήρξε σαφής αλλαγή και εμπλουτισμός. Δεν χρησιμοποιήθηκαν δοκιμασίες ψυχομετρικές ούτε γνωρίζουμε ότι βρισκόμαστε μπροστά σε ουσιαστικές και σε βάθος αλλαγές βασιζόμενοι σε εξωτερικά

«αντικειμενικά» κριτήρια. Προτιμήσαμε να βασισθούμε στην αξιολόγηση των ίδιων των ενδιαφερομένων γι' αυτό που τους αφορά, δεχόμενοι ότι αυτό είναι το πιστότερο και ακριβέστερο κριτήριο. Η ποσοτική ανάλυση ασφαλώς δίδει μια «αντικειμενική» διάσταση στην έρευνά μας δίχως να αλλοιώνει τον ουσιαστικά ποιοτικό της χαρακτήρα.

2. Τα κείμενα αξιολόγησης των συμμετεχόντων δεν παρέχουν πολλές πληροφορίες και δεν επιτρέπουν έτσι σαφείς διαπιστώσεις σχετικά με την πρόσκτηση των ακαδημαϊκών γνώσεων. Διακρίνεται σαφώς η ανάπτυξη έντονου ενδιαφέροντος για θέματα Οικολογίας και Περιβάλλοντος, δίχως όμως να είναι δυνατό να αξιολογηθεί η απόκτηση συγκεκριμένων γνώσεων σε σχέση με το αντικείμενο αυτό. Ασφαλώς η καλλιέργεια και η ανάπτυξη του ενδιαφέροντος οδηγεί αποτελεσματικότερα στην πρόσκτηση της γνώσης. Αυτό όμως δεν κατέστη δυνατό να διαπιστωθεί μέσα από τα κείμενα των φοιτητών. Θα ήταν υποθέτουμε δυνατό να διαπιστωθεί και να αξιολογηθεί μέσα από άλλου τύπου έλεγχο των αποτελεσμάτων της συμμετοχής στο εργαστήριο, για παράδειγμα με την προετοιμασία και την παρουσίαση εργασιών-μελετών οικολογικού και περιβαλλοντικού περιεχομένου [9].

Τα προβλήματα που θέτει και ανακινεί η παιδαγωγική πρόταση του μαθήματος-εργαστηρίου της Ανθρώπινης Οικολογίας, τόσο θεωρητικά όσο και μεθοδολογικά, ασφαλώς ούτε μπορεί ούτε στοχεύει να μελετήσει και να εξαντλήσει στο σύνολό τους η παρούσα ερευνητική μελέτη. Επιμείναμε στα σημεία που κύρια επικεντρώθηκε το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων στα κείμενα

τους που αναλύθηκαν, σε συνάρτηση με τις υποθέσεις εργασίας μας. Επικεντρώθηκε επίσης στη διακρίβωση του μηχανισμού ολοκλήρωσης της μάθησης που εντοπίστηκε απρόβλεπτα κατά την ανάλυση του περιεχομένου των κειμένων. Η συστηματικότερη μελέτη και θεωρητική επεξεργασία του μηχανισμού αυτού θα μπορούσε να οδηγήσει σε ουσιαστικές διευκρινίσεις και κατανοήσεις σχετικά με τους όχι ακόμη ικανοποιητικά διευκρινισμένους μηχανισμούς και λειτουργίες της μάθησης και της ανάπτυξης, της αυτογνωσίας, του εμπλουτισμού και της διεύρυνσης.

Εκείνο όμως που βασικά ενδιαφέρει την έρευνά μας εδώ είναι η διατύπωση μιας εκπαιδευτικής και παιδαγωγικής πρότασης και προβληματικής ικανής να απαντήσει σε αιτήματα και σε ανάγκες που η παιδεία της σύγχρονης μας εποχής έχει απόλυτη ανάγκη και που τόσο σοβαρά, με συγκίνηση και συνέπεια, οι φοιτητές του μαθήματος-εργαστηρίου μάς θέτουν και αιτούν την ικανοποίησή τους.

Σημειώσεις

1. Το μάθημα-εργαστήριο συνεχίζεται ακολουθώντας τη μεθοδολογία και την προβληματική της έρευνας-δράσης, μέσα από συστηματική παρατήρηση και επεξεργασία του υλικού που συγκεντρώνεται σε κάθε εξάμηνο και κάθε ακαδημαϊκό έτος - κείμενα ελεύθερης αξιολόγησης και αυτόματης γραφής, κ.ά.-, επαναπροσδιορίζει και βελτιώνει την προβληματική του, τη μεθοδολογία και τον προγραμματισμό που ακολουθεί.

2. Στη συνέχεια του έργου του Kurt Lewin (ύφος της ηγεσίας, Training

group-εκπαιδευτική ομάδα), του Carl Rogers (επικεντρωμένη στον πελάτη ψυχοθεραπεία και παιδαγωγική, Encounter group-ομάδα συνάντησης) και του Jacob Moreno (Ψυχόδραμα, κοινωνιόδραμα και παιχνίδια ρόλων), αναπτύχθηκε ένα ολόκληρο κίνημα θεωρητικής έρευνας και μεθοδολογικών εφαρμογών σχετικά με τα φαινόμενα που εμφανίζονται στις μικρές ομάδες και τη μεθοδολογία που διευκολύνει την ανάπτυξη της δυναμικής τους. Από εδώ προέρχεται ο όρος και το περιεχόμενο της εμπύχωσης των ομάδων.

3. Για μια συστηματική παρουσίαση του περιεχομένου και της μεθοδολογίας της εμπύχωσης των ομάδων βλέπε Κ.Μπακιρτζής «Δυναμική των Ομάδων Ι και ΙΙ», εκδ. Αριστ.Πανεπ.Θεσ/νίκης, 1993, και σχετικά άρθρα στο «Τετράδια Ψυχιατρικής», Νο42, 1993.

4. Για συστηματική παράθεση των απόψεων για μια ολιστικότητα βλέπε στο Γεωργόπουλος, Τσαλίκη, 1993, σσ. 30-32.

5. Κάποιοι εκπαιδευτές στον τομέα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης έχουν υιοθετήσει τέτοιου είδους απόψεις ή τις ενσωμάτωσαν σε βιωματικού τύπου δραστηριότητες τις οποίες εκτελούν με σκοπό την εμπέδωση της Φύσης με ολιστικό τρόπο. Ανάμεσα σ' αυτούς είναι ο S. Van Matre (1974) και ο J. Cornell (1979), των οποίων οι απόψεις για το θέμα αυτό, αλλά και οι δραστηριότητες που έχουν αναπτύξει, εκτίθενται στα βιβλία τους.

6. Ο όρος γνωστική ανάπτυξη αναφέρεται στη νοητική ανάπτυξη των παιδιών. Εδώ, εξού και η χρήση των εισαγωγικών («γνωστική»), χρησιμοποιείται ο όρος για να ορίσει τον εμπλουτι-

σμό και τη διεύρυνση της σκέψης, την ευκαμψία και τη δυνατότητα αποδοχής του καινούργιου, την «ανάπτυξη» της, σε όλη τη διάρκεια της ζωής.

7. Σχετικά με τη λειτουργία της «εμπειρίας αξιολόγησης» και της «χαρακτηροποίησης» βλέπε στο Lobrot, 1983, και στο Μπακιρτζής, 1987,1993.

8. Ο Trevarthen εντάσσει τις έρευνές του στη συνέχεια των απόψεων του Vygotsky για τη σχέση συγκινησιακών λειτουργιών και ιδιοποίησης στοιχείων του περιβάλλοντος.

9. Στη μορφή που πήρε το μάθημα-εργαστήριο στη συνέχεια ζητείται από τους συμμετέχοντες να προετοιμάσουν ακαδημαϊκές εργασίες, έρευνες και μελέτες, σχετικά με το αντικείμενο του μαθήματος. Η προετοιμασία των εργασιών αυτών αποτελεί επίσης αντικείμενο του μαθήματος-εργαστηρίου τόσο ως προς το περιεχόμενό τους όσο και ως προς τα βιώματα που προκαλούν.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Abercrombie, M.L.J. (1986). *The anatomy of Judgement*, ελλ. μετ. Δημιουργική διδασκαλία και μάθηση, Gutenberg, Αθήνα.
- Βαρνάβα-Σκούρα, Τζ. (1990). *Θέματα γνωστικής ανάπτυξης, αξιολόγησης και μάθησης*, Παπαζήσης, Αθήνα.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*, Ballantine, New York.
- Bettelheim, B. (1971). *Les blessures symboliques*, NRF, Paris.
- Birdwhistell, L. (1970). *Kinesis and Context. Essays on Body Motion Communication*, Univ. of Pennsylvania Press, Philadelphia.

- Bloom, B.S., and coll. (1962). *Taxonomy of Educational objectives*, Handbook I, *Cognivity domain*, David McKay, New York.
- Bloom, B.S., Krathwohl, D. (1964). *Taxonomy of Educational objectives*, Handbook II, *Affective domain*, David McKay, New York.
- Bohm, D. (1986). *The implicate and the super-implicate order*, in Weber R., *Dialogues with scientists and sages The search for unity*, Routledge and Kegan Paul, London.
- Βοσνιάδου, Στ. (επιμ.) (1992). *Κείμενα εξελικτικής ψυχολογίας*, Β' Τόμος, *Η σκέψη*, Gutenberg, Αθήνα.
- Bower, T. G. R. (1977). *A primer of infant development*, by Freeman and Co, San Francisco.
- Bradford, L., Gibb, J., Benne, K. (1964). *T-Group and Laboratory Method*, Wiley, New York.
- Bruner, J. (1960). *The Process of Education*, Vintage, New York.
- Capra, F., *Η κρίσιμη καμπή*, Εκδ. Ωρόρα, Αθήνα.
- Cornell, J. (1995). *Sharing Nature with Children*, Exley Publication, 1979. ΕΛΛ. μετ. *Ας μοιραστούμε τη φύση με τα παιδιά*, Αθήνα, Παρατηρητής.
- Cosnier, J. (1994). *Psychologie des émotions et des sentiments*, Paris, Retz-Nathan.
- Ekman, P. (1984). *Expression and the nature of emotions*, in K. P. Scherer and P. Ekman (Eds), *Approaches to emotion*, Hillsdale, N. J., Lawrence Erlbaum, 319-344.
- Eliade, M. (1980). *Γιόγκα*, εκδ. Χατζηνικολή, Αθήνα.
- Freud, A. (1949). *Le moi et les mécanismes de défense*, Paris, PUF.
- Γεωργόπουλος, Α., Τσαλίκη, Ε. (1993). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, Gutenberg, Αθήνα.
- Goffman, E. (1974). *Frame Analysis. An Essay of the Organization of Experience*, Harper and Row, New York.
- Greig, S., Pike, G., Selby, D., (1989). *Greenprints for changing schools*, Kogan Page and World Wide Fund for Nature, 1989.
- Khun, Th. (1995). *Η δομή των επιστημονικών επαναστάσεων*, Σύγχρονα θέματα, Αθήνα.
- Κοσμόπουλος, Α. (1983). *Σχεσιοδυναμική - Παιδαγωγική του προσώπου*, Αθήνα, 1983.
- Lewin, K. (1959). *Field Theory in Social science*, Harper and Row, New York, 1951. *Psychologie dynamique*, Paris, PUF.
- Lipsitt, L. (1969). *Learning capacities of the human infant*, in R.J.Robinson (ed), *Brain and Early Behaviour*, Academic Press, London.
- Lobrot, M. (1993). *Les forces profondes du moi*, Paris, Economica, 1983. *Le choc des émotions*, Tours, La Louvière.
- Lorenz, K. (1984). *Les fondements de l'éthologie*, Paris, Flammarion.
- Lovelock, J. (1986). *La terre est un être vivant? L'hypothèse Gaia*, Le Rocher, Paris.
- Matre Van, S. (1974). *Acclimatizing*, American Camping Association.
- Moreno, J. (1954). *Psychothérapie des groupes et psychodrame*, Paris, PUF.
- Μπακιρτζής, Κ. *Le sentiment de liberté*, Thèse de Doctorat, Paris, Univ. de Paris VIII, 1987. *Le sentiment de liberté*, in M.Lobrot et coll. *Le choc*

- des émotions*, Tours, La Louvière, 1993. Ο κόσμος των συγκινήσεων μέσα από τη θεωρία του M. Lobrot, Ψυχολογικά θέματα, τόμ. 4, τεύχος 3, 1991.
- α. Από το Δημοκρατικό ύφος ηγεσίας στη μη κατευθυντικότητα του T-group ή η μη-κατευθυντικότητα του Kurt 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, 1993, σσ. 68-91.
- Pages, M. (1986). Trace ou sens. *Le système émotionnel*. Paris, Hommes et Groupes.
- Reich, W. (1971). *L'analyse caractérielle*, Paris, Payot.
Τα παιδιά του μέλλοντος, Εκδ. Αποσπερίτης, Αθήνα, 1984.
- Rogers, C. *On Becoming a person*, Houghton Mifflin, Boston, 1961.
On Encounter Groups, Harper and Row, New York, 1970.
- Tinbergen, N. (1953). *The Social Behavior in Animals*, Methuen, London.
- Trevarthen, C. (1992). Πώς και γιατί επικοινωνούν τα βρέφη, και Κίνητρα γνώσης και συνεργασίας στη βρεφική ηλικία, στο Γ. Κουγιουμτζάκης (επιμ.), *Πρόσδος στην αναπτυξιακή ψυχολογία των πρώτων χρόνων*, Παν. εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο. σσ.13-48.
- Φράγκος, Χ. *Βασικές παιδαγωγικές θέσεις*, Gutenberg, Αθήνα, 1983.
Ψυχοπαιδαγωγική, Gutenberg, Αθήνα, 1984.
- A child development center. (The Holistic, Ecological and Anthropological approach to education)*, *European Early Childhood Education*, Research Journal, Vol. 1, No 1, 1993, p. 41.
- Wallon, H. (1941). *L' évolution psychologique de l' enfant*, Paris, Armand Colin.

Summary

This research work evaluates a pedagogical experience put of a university course on Human Ecology. A holistic pedagogical approach was applied based on the experiences of the participants students. The two animators facilitated the whole procedure in two ways: 1. Providing knowledge and information as far as concerns the academic level, and 2. Showing empathy and unconditional approval as far as concerns the emotional level. Content analysis of self evaluation texts testifies cognitive, emotional and social development, mainly on the level of desires, motives and interests related to Environmental Education. The development of a pedagogy of communication and mutual influence was found out to be a vital need both for the specific university course and the educational system in general.

Λέξεις - κλειδιά

Ολόγραμμα, Ολοκλήρωση της μάθησης, Ολισμός, Συγκίνηση, Βιοματική εμπειρία, Εμπύχωση, Δυναμική των Ομάδων, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση