4. Οι στόχοι της βιωματικής μάθησης και τα μέσα της βιωματικής διδασκαλίας

Σ' ό,τι αφορά τη θεσμοθετημένη εκπαίδευση, όπως προαναφέρθηκε, όσοι υποστηρίζουν τη βιωματική μάθηση και διδασκαλία ζητούν να αλλάξει το σημερινό σχολείο σε ορισμένους από τους βασικούς του στόχους. Αντιτίθενται:

- Στην έμφαση που δίνεται στο σημερινό σχολείο, όλων των βαθμίδων, στην αναμετάδοση και την αφομοίωση γνώσεων, πληροφοριών και αντιλήψεων του παρόντος, πολύ συχνά του παρελθόντος, χωρίς όμως ουσιαστική προσπάθεια για ανοίγματα στο μέλλον.
- Στην έμφαση που δίνεται στην καλλιέργεια του νου, χωρίς όμως προσπάθεια στην καλλιέργεια της κρίσης.
- Στο ότι δεν δίνεται έμφαση στην καλλιέργεια του συναισθήματος.
- Στο σχολείο που καλλιεργεί την έμφαση στην ατομική προσπάθεια, τον ανταγωνισμό και πολύ λιγότερο στη συνεργασία.
- Στο σημερινό σχολείο που κρίνεται ως εσωστρεφές, με ελάχιστα ανοίγματα-εξαιρέσεις στην κοινωνία.

Σίγουρα η κριτική που ασκείται στο σχολείο ως θεσμό είναι αρνητική και συχνά όχι αντικειμενική. Η αλήθεια είναι ότι πάντα γίνονταν προσπάθειες για αλλαγές του θεσμού, τόσο από φωτισμένα άτομα του χώρου όσο και από μέτρα εκσυγχρονιστικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Δεν έχει παρά να ανατρέξει κανείς στην ιστορία του θεσμού του σχολείου στον τόπο μας για να βρει τέτοια παραδείγματα. Άλλωστε υπάρχουν πολλές πρόσφατες προτάσεις για την εισαγωγή διάφορων καινοτομιών στην εκπαίδευση.

Όμως, φαίνεται ότι οι αλλαγές αργούν να γίνουν. Η

αντίσταση στον εκσυγχρονισμό του σχολείου από το «σύστημα» είναι σθεναρή. Βραδυπορεί ο εκσυγχρονισμός του σχολείου προς κατευθύνσεις τις οποίες προτείνουν οι πρόμαχοι των ιδεών της βιωματικής μάθησης. Η αδυναμία του θεσμού του σχολείου να ακολουθήσει τις νεοαναδυόμενες ανάγκες της κοινωνίας και τις νέες ιδεολογίες φαίνεται σήμερα πιο ανάγλυφα. Και αυτό συμβαίνει κυρίως γιατί στην εποχή μας η ταχύτητα των κοινωνικών αλλαγών είναι πρωτοφανής, πρωτόγνωρη.

Όσοι προτείνουν αλλαγές στο σχολείο, στην ουσία προτείνουν αυτά που η βιωματική μάθηση υποστηρίζει. Συνοπτικά, οι υπέρμαχοι της βιωματικής μάθησης και της βιωματικής διδασκαλίας τονίζουν τη χρησιμότητα της καλλιέργειας της δημιουργικής σκέψης η οποία άλλωστε συμβαδίζει με τις ανάλογες απόψεις της ψυχολογίας της μάθησης, την καλλιέργεια της ικανότητας του ανθρώπου να λύνει προβλήματα. Αυτή η ικανότητα καλλιεργείται με την ευρετική στρατηγική (heurismus), τη μεθοδική δηλ. συμπαράσταση στην προσπάθεια του ατόμου ν' αντεπεξέλθει μόνο του στις ανάγκες μιας προβληματικής κατάστασης. Έτσι η υπάρχουσα συσσωρευμένη γνώση γίνεται μέσο για την επίτευξη επόμενων στόχων που καθορίζονται από νέες ανάγκες και την τρέχουσα πραγματικότητα του εκπαιδευόμενου (Χρυσαφίδης 1998, σ. 27). Αυτή η θέση είναι πολύ οικεία στη διδασκαλία της κοινωνικής εργασίας. Μία από τις σημαντικές συγγραφείς του χώρου στο κλασικό πια βιβλίο της για την *Κοινωνική Εργασία με Άτομα*, την παρουσιάζει ως μια διεργασία λύσης προβλημάτων (Perlman 1957). Η βιωματική εκπαίδευση υπογραμμίζει την οπτική γωνία του ίδιου του σπουδαστή στη μάθηση, παρέχει εμπειρία ως τη βάση της μάθησης, εστιάζει την προσοχή της στο πώς συντελείται η διαδικασία της μάθησης και ενοποιεί ενσωματώνοντας

τη βιωματική με την ακαδημαϊκή μάθηση (Joplin 1995, σσ. 15-22).

Ο Goleman, αν και δεν μελετά το θέμα της βιωματικής μάθησης και διδασκαλίας, μια και το θέμα του είναι η συναισθηματική νοημοσύνη, λέει ότι η λύση των προβλημάτων της σύγχυσης της νέας γενιάς βρίσκεται στο σχολείο εκείνο όπου μέσα στην τάξη γίνεται προσπάθεια να ενώνονται νους και καρδιά. Υποστηρίζει ότι ιδανικά η εκπαίδευση πρέπει να περιλαμβάνει την εμπέδωση ουσιαστικών ανθρώπινων δεξιοτήτων όπως είναι η αυτοεπίγνωση, ο αυτοέλεγχος, η ενσυναίσθηση, καθώς και η μάθηση της τέχνης της προσοχής, της επίλυσης των διαφωνιών και της συνεργασίας (Goleman 1998, σ. 25).

Τέλος, η V. Smith, εκπαιδευτικός, υποστηρίζει ότι η βιωματική διδασκαλία ενδείκνυται και είναι χρήσιμη όταν ο στόχος είναι η καλλιέργεια των αναλυτικών δεξιοτήτων, αλλά και της κοινωνικής υπευθυνότητας, της περιέργειας, της ενσυναίσθησης (empathy), η συναισθηματική μάθηση γενικά. Η ίδια υποστηρίζει ότι επαγγελματικά ή τεχνικά θέματα διδάσκονται καλύτερα μέσω της μαθητείας (apprenticeship) και της βιωματικής διδασκαλίας (Smith 1977, σσ. IX-XIV).

Θα σταθούμε στο έργο του C. Rogers, ο οποίος μέσα από τις ιδέες και πρακτικές της προσωποκεντρικής ψυχοθεραπείας που ανάπτυξε, συνεισέφερε σημαντικά στα της βιωματικής μάθησης. Ξεκινώντας από τη σκοπιά του ψυχοθεραπευτή διατύπωσε απόψεις που είναι εξαιρετικά χρήσιμες και για την εκπαίδευση. Διακρίνει δύο τύπους μάθησης, τη γνωστική και τη βιωματική μάθηση. Η βιωματική έχει τις ιδιότητες της προσωπικής εμπλοκής η οποία γίνεται με την πρωτοβουλία του εκπαιδευόμενου. Για τον Rogers όλα τα ανθρώπινα όντα έχουν μια φυσική τάση να μαθαίνουν και μια φυσική διάθεση για αλλαγή. Γι' αυτόν, η βιωματική μάθηση

είναι συνώνυμη της προσωπικής αλλαγής και ανάπτυξης. Η μάθηση διευκολύνεται όταν ο εκπαιδευόμενος: 1) Συμμετέχει πλήρως στη διαδικασία μάθησης και έχει έλεγχο στη φύση και την κατεύθυνσή της. 2) Βασίζεται κατά κύριο λόγο στην άμεση αντιμετώπιση-αναμέτρηση με πρακτικά, κοινωνικά, προσωπικά ή ερευνητικά προβλήματα και 3) Η αξιολόγηση χρησιμοποιείται ως κύρια μέθοδος εκτίμησης της προόδου ή της επιτυχίας.

Μερικές από τις θέσεις του C. Rogers είναι: 1) Σημαντική μάθηση συντελείται όταν η ύλη είναι σχετική με το ενδιαφέρον του μαθητή. 2) Μάθηση που είναι απειλητική για τον εαυτό (π.χ. όταν στοχεύει σε νέες στάσεις ή προσανατολισμούς) γίνεται ευκολότερα αποδεκτή όταν οι εξωτερικές απειλές βρίσκονται στο minimum. 3) Η μάθηση προχωρεί ταχύτερα όταν η απειλή στον εαυτό είναι ελεγχόμενη. 4) Η μάθηση, που ξεκινάει με την πρωτοβουλία του εκπαιδευόμενου είναι αυτή που έχει τη μεγαλύτερη διάρκεια και τη μεγαλύτερη επίδραση σ' αυτόν.

Ο ρόλος του δασκάλου είναι να διευκολύνει αυτήν τη μάθηση. Στην εκπαίδευση με αυτό τον προσανατολισμό ο δάσκαλος αναλαμβάνει: 1) Τη δημιουργία ενός θετικού κλίματος για μάθηση. 2) Τη διευκρίνηση των στόχων του μαθητή. 3) Την ευθύνη να οργανώσει και να κάνει προσιτές τις πηγές εκπαίδευσης. 4) Την ευθύνη να εξισορροπήσει τις νοητικές και τις συναισθηματικές πλευρές της μάθησης και τέλος 5) Μοιράζεται συναισθήματα και σκέψεις με τους εκπαιδευόμενους χωρίς όμως να κυριαρχεί πάνω σ' αυτούς (Rogers, C., "Experiential Learning", TIP: Theories 5/5/1999, www.lincoln. ac.nz/educ/tip/28.htm).

Σ' ό,τι αφορά τους ενήλικους εκπαιδευόμενους, όπως θα δούμε, τα περισσότερα από αυτά τα θέματα επαναλαμβάνονται από τους μελετητές της εκπαίδευσης των ενηλίκων των

επόμενων γενεών εκπαιδευτικών και ψυχοθεραπευτών που έχουν επηρεαστεί από τον C. Rogers.

Μπορεί κανείς να αντλήσει από το χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων χρήσιμα, για το θέμα της βιωματικής διδασκαλίας, συμπεράσματα. Οι γνώσεις για τις μεθόδους εργασίας είναι πολύ χρήσιμες στο σύνολο της μεταλυκειακής εκπαίδευσης, μια και σ' αυτήν τη φάση οι εκπαιδευόμενοι βρίσκονται στην ενήλικη περίοδο της ζωής τους. Μελετώντας τις ιδιομορφίες της εκπαίδευσης ενηλίκων, εκπαιδευτικοί που εργάζονται με ενηλίκους προτείνουν μοντέλα και αρχές εκπαίδευσης αναμφίβολα χρήσιμα για κάθε εκπαιδευτικό που εργάζεται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, είτε πρόκειται για την επίσημη θεσμοθετημένη εκπαίδευση είτε αφορά άτυπα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων.

Στο 16ο Διεθνές Συνέδριο Σχολών Κοινωνικής Εργασίας στη Χάγη, το 1972, με θέμα «Νέα Θέματα στην Κοινωνική Εργασία» για πρώτη φορά ως κοινωνικοί λειτουργοί ακούσαμε τον όρο andragogy (ανδραγωγική) που προήλθε από τις ελληνικές λέξεις άνδρας (άνθρωπος) και αγωγή σε αντιδιαστολή προς τον όρο «παιδαγωγική» που παραπέμπει στο παιδί. Υποστηρίχθηκε τότε ότι για να είναι αποτελεσματική η εκπαίδευση των κοινωνικών λειτουργών απαιτείται αλλαγή, ανατροπή των παραδεδεγμένων εκπαιδευτικών αξιών. Οι εκπαιδευόμενοι στην κοινωνική εργασία είναι ενήλικοι, όπως άλλωστε όλοι οι εκπαιδευόμενοι στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά και όσοι ακολουθούν προγράμματα άτυπης εξωθεσμικής εκπαίδευσης. Ο Knowles προτείνει ότι οι αρχές της ανδραγωγικής πρέπει να είναι διαφορετικές από αυτές της παιδαγωγικής γιατί: α) Ο ενήλικος, όταν βρίσκεται στη θέση του εκπαιδευόμενου λειτουργεί με αυξημένο βαθμό αυτονομίας και ανεξαρτησίας από το παιδί. β) Ο ενήλικος είναι πιο έμπειρος σ' όλους τους τομείς της ζωής (δου-

λειά, σχέσεις, ψυχαγωγία) από όπου φέρνει πλούσιες πηγές στη μάθηση. γ) Ο ενήλικος συνήθως κινητοποιείται για μάθηση προς συγκεκριμένους σκοπούς, προσανατολισμούς λύσης προβλημάτων. δ) Η εστίαση της εκπαίδευσης του ενηλίκου είναι επικεντρωμένη στο σήμερα (M. Knowles).

Με τη στροφή που έχει συντελεστεί στις αντιλήψεις των δυτικών κοινωνιών βγαίνουν ορισμένα χρήσιμα και για μας συμπεράσματα για την ανάγκη της διά βίου εκπαίδευσης η οποία μέσα από ποικιλία εκπαιδευτικών προγραμμάτων στοχεύει ηλικιακές ομάδες διαφορετικές από αυτές στις οποίες απευθύνεται το παραδοσιακό εκπαιδευτικό σύστημα. Πρόκειται για κατεξοχήν βιωματικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, που πιστεύουμε ότι επαληθεύουν αναδρομικά την ορθότητα των προσεγγίσεων που χρησιμοποιήθηκαν εμπειρικά στην εκπαίδευση κοινωνικών λειτουργών στην Ελλάδα.

Μελετητές του χώρου της εκπαίδευσης ενηλίκων στις δεκαετίες 1970-80 προτείνουν νέα ορολογία, αρχές και πρακτικές για την εκπαίδευσή τους. Σ' αυτήν τη χρονική περίοδο, ο M. Knowles αναπτύσσει μια θεωρητική προσέγγιση ειδικά για την εκπαίδευση των ενηλίκων. Για τον Knowles βασικό είναι το ότι οι ενήλικοι είναι αυτοκατευθυνόμενοι και απαιτούν να παίρνουν την ευθύνη για αποφάσεις. Πιστεύει ότι η «ανδραγωγική» πρέπει να στηρίζεται σε διαπιστώσεις ότι οι ενήλικοι χρειάζεται να γνωρίζουν γιατί πρέπει να μάθουν κάτι. Επίσης, ότι οι ενήλικοι χρειάζονται να μαθαίνουν βιωματικά, ότι προσεγγίζουν τη μάθηση ως διαδικασία λύσης προβλημάτων και, τέλος, ότι μαθαίνουν όταν το θέμα έχει άμεση αξία γι' αυτούς. Από πρακτική άποψη αυτά σημαίνουν ότι η εκπαίδευση των ενηλίκων πρέπει να επικεντρώνεται στη διαδικασία και λιγότερο στο περιεχόμενο. Υποστηρίζει ότι διδακτικά μέσα όπως είναι η μελέτη περι-

πτώσεων, τα παιχνίδια ρόλων, οι προσομοιώσεις, η αυτοαξιολόγηση είναι τα πιο χρήσιμα. Πάντα κατά τον Knowles, οι ενήλικοι πρέπει να συμμετέχουν στον προγραμματισμό και την εκτίμηση της εκπαίδευσής τους. Η πείρα ζωής που διαθέτουν –η οποία περιλαμβάνει και τα λάθη– σκόπιμο είναι ν' αξιοποιείται ως βάση για εκπαιδευτική δραστηριότητα. Οι ενήλικοι ενδιαφέρονται περισσότερο για θέματα που έχουν άμεση σχέση με τη δουλειά τους ή την προσωπική τους ζωή. Τέλος, η μάθηση για τους ενηλίκους αποδίδει όταν είναι επικεντρωμένη στο πρόβλημα. Υπάρχει ανάγκη να εξηγούνται τα γιατί των συγκεκριμένων πραγμάτων που διδάσκονται. Η διδασκαλία πρέπει να επικεντρώνεται σε συγκεκριμένο έργο και όχι στην απομνημόνευση. Πρέπει να λαμβάνεται υπόψη το μεγάλο εύρος της διαφορετικής προέλευσης των εκπαιδευόμενων, ώστε το διδακτικό υλικό και οι δραστηριότητες να επιτρέπουν την αξιοποίηση των διαφορετικών επιπέδων και τύπων προηγούμενης εμπειρίας. Εφόσον οι ενήλικοι είναι αυτοκατευθυνόμενοι, η διδασκαλία πρέπει να δίνει τα περιθώρια για τον εκπαιδευόμενο να ανακαλύπτει μόνος του διάφορα πράγματα με τη σχετική κατεύθυνση και βοήθεια όταν γίνονται λάθη (M. Knowles, "Andragogy", TIP Theories, 5/6/1999, www.lincoln.ac.nz/educ/tip/12.htm).

Ο P. Cross προτείνει μοντέλο μάθησης διά βίου (CAL - Charasteristics of Adults as Learners) που ενσωματώνει θεωρητικές προσεγγίσεις των C. Rogers και M. Knowles (andragogy). Το μοντέλο του αυτό περιλαμβάνει δύο τάξεις μεταβλητών.

Α. Προσωπικά δεδομένα: ηλικιακές φάσεις, φάσεις ζωής, εξελικτικές φάσεις. Αυτές οι τρεις διαστάσεις έχουν διαφορετικά χαρακτηριστικά σ' ό,τι αφορά τη διά βίου εκπαίδευση. Η γήρανση έχει ως αποτέλεσμα την έκπτωση ορισμέ-

νων αισθητηριακών κινητικών ικανοτήτων (όραση, ακοή, χρόνος αντίδρασης), ενώ οι νοητικές ικανότητες (π.χ. ικανότητα λήψης αποφάσεων, λεξιλόγιο, συλλογιστική ικανότητα) τείνουν να βελτιώνονται. Οι φάσεις ζωής και οι εξελικτικές φάσεις (π.χ. γάμος, αλλαγές εργασίας, συνταξιοδότηση) περιλαμβάνουν μια σειρά από πλατώματα και μεταβάσεις που μπορεί να συνδέονται με την ηλικία – αλλά και όχι.

Β. Μορφές εκπαίδευσης, όπως εκπαίδευση μερικής απασχόλησης ή πλήρους απασχόλησης, προαιρετική ή υποχρεωτική εκπαίδευση. Οι διοικητικές πλευρές της εκπαίδευσης (προγράμματα, τόποι εκπαίδευσης, διαδικασίες) επηρεάζονται, μια και είναι αναγκαίο να δομηθούν διαφορετικά εκπαιδευτικά προγράμματα που να ανταποκρίνονται στις διαφορετικές ανάγκες των εκπαιδευόμενων. Για παράδειγμα, τρεις ενήλικοι εκπαιδευόμενοι για τους οποίους πρέπει να δομηθούν διαφορετικά εκπαιδευτικά προγράμματα – μια φοιτήτρια νοσηλευτικής, ένας νέος γονιός, μια μεσήλικη κοινωνική λειτουργός. Οι ηλικιακές διαφορές των 20, 30, 50 ετών πρέπει να ληφθούν υπόψη όπως επίσης και οι φάσεις ζωής και κοινωνικής κατάστασης του καθενός. Η φοιτήτρια νοσηλευτικής πρέπει να ακολουθήσει πρόγραμμα υποχρεωτικής εκπαίδευσης με πλήρη παρακολούθηση, ο γονιός προαιρετικό, μερικής απασχόλησης, η κοινωνική λειτουργός υποχρεωτικό, μερικής απασχόλησης (P. Cross, "Adult Learning", TIP Theories 5/6/1999, www. Lincoln.ac.nz/educ/tip/10.htm).

Σε πρόσφατο βιβλίο τους οι Ζ. Αρχοντάκη και Δ. Φιλίππου συνοψίζουν τις θεωρητικές προσεγγίσεις επιστημόνων που ανήκουν στο χώρο της ανθρωπιστικής ψυχολογίας και ψυχοθεραπείας. Πρόκειται για τον Abraham Maslow, ο οποίος περιέλαβε στις βασικές ανθρώπινες ανάγκες και την ανάγκη του ανθρώπου για αυτοπραγμάτωση, τον Carl

Rogers στον οποίο έχουμε αναφερθεί παραπάνω, τον Kurt Lewin, ο οποίος έδωσε έμφαση στα φαινόμενα της δυναμικής της ομάδας, και πιο σύγχρονοι όπως ο M. Lobort που κινείται στο χώρο της παιδαγωγικής. Υπενθυμίζουν –πέρα από τις δικές τους προτάσεις για εφαρμογές ασκήσεων– σ' όσους ασχολούνται με το θέμα της βιωματικής διδασκαλίας, πόσα μπορεί να αντλήσει κανείς από την εμπειρία που έχει συσσωρευτεί από τη δουλειά μέσα στις ομάδες ευαισθητοποίησης (T groups) και τις ομάδες συνάντησης, δίνοντας έμφαση στην προσωπική ανάπτυξη με στόχο την αυτοπραγμάτωση μέσω της συναισθηματικής εμπειρίας (Ζ. Αρχοντάκη, Δ. Φιλίππου 2003).

Η άτυπη, μη θεσμοθετημένη εκπαίδευση, παρουσιάζει και στη χώρα μας διαφορετική εικόνα από εκείνη του τυπικού σχολείου. Σε χώρους που δεν δεσμεύονται από τις κανονιστικές ρυθμίσεις της σχολικής και της ακαδημαϊκής μάθησης, υπάρχουν άφθονα παραδείγματα που δείχνουν ότι η ιδεολογία και πολλές από τις πρακτικές της βιωματικής διδασκαλίας όχι μόνο εφαρμόζονται αλλά και γνωρίζουν άνθηση. Αναφερόμαστε στο άφθονο διδακτικό έργο που επιτελείται στους χώρους της δουλειάς όπου εφαρμόζονται βιωματικές διδακτικές τεχνικές, όπως τα σεμινάρια στους χώρους της ψυχικής υγείας, τα μετεκπαιδευτικά σεμινάρια διαφόρων κοινωφελών οργανισμών για το προσωπικό τους, τα σεμινάρια από επαγγελματικούς συλλόγους για τα μέλη τους, ή ακόμα μέσα στον κοινωνικό χώρο, όπως π.χ. από δήμους για τους πολίτες τους. Αυτή η εκπαιδευτική δραστηριότητα, αν και συχνά είναι βραχύχρονη και χωρίς συνέχεια, έχει μεγάλη έκταση και επίδραση. Σ' αυτόν το χώρο συνειδητοποιούμε ότι ο θεσμός του σχολείου, βασικός σ' όλες τις κοινωνίες για τη μετάδοση γνώσεων και εφοδίων για τη ζωή, δεν έχει την αποκλειστικότητα και άλλοι θεσμοί συμμε-

τέχουν σ' αυτό. Επίσης, βλέπουμε ότι ο άνθρωπος μπορεί –αλλά και χρειάζεται– να μαθαίνει σ' όλη τη ζωή του και όχι μόνο στη νεότητά του. Φυσικά αυτό συμβαίνει ανάλογα με τις βιολογικές, πνευματικές και συναισθηματικές του δυνατότητες αλλά και τις δυνατότητες που του παρέχονται στον κοινωνικό του περίγυρο. Στο χώρο της άτυπης εκπαίδευσης, που έχει εκ των πραγμάτων βιωματικό προσανατολισμό, γίνεται πραγματικότητα η πολυσυζητημένη στις μέρες μας έννοια της διά βίου μάθησης και των προσπαθειών που γίνονται από τις δυτικές κοινωνίες να την προωθήσουν.

Οι απόψεις των συγγραφέων οι οποίοι προαναφέρθηκαν έχουν ιδιαίτερη αξία για την επαγγελματική εκπαίδευση γενικά και ιδιαίτερα για την εκπαίδευση σε ανθρωπιστικά επαγγέλματα. Όποιο και να είναι το επάγγελμα, πρέπει το παραγόμενο έργο να είναι ασφαλές για τους εξυπηρετούμενους, να μην κινδυνεύει η ζωή και η αρτιμέλειά τους και να υπάρχει μια έντιμη ισορροπία κόστους/οφέλους. Για τα τεχνικά επαγγέλματα, υπάρχουν ασφαλιστικές δικλίδες που η ίδια η πολιτεία καθιερώνει για την προστασία επαγγελματιών και πελατών. Το παραγόμενο από τον επαγγελματία έργο είναι μετρήσιμο, συνήθως με αντικειμενικά κριτήρια. Ο χρήστης των υπηρεσιών μπορεί να κρίνει και να διαλέξει ό,τι τον συμφέρει, να συνεχίσει ή να διακόψει τη συναλλαγή με τον επαγγελματία, συναλλαγή που κατά κανόνα έχει και οικονομική διάσταση.

Στα ανθρωπιστικά επαγγέλματα, με ενδεικτικό παράδειγμα την κοινωνική εργασία –που είναι και το αντικείμενό μας– προστίθενται και άλλες διαστάσεις στον προβληματισμό. Σίγουρα, όπως όλοι οι επαγγελματίες –για όποιο επάγγελμα κι αν εκπαιδεύονται– πρέπει να αποκτήσουν «τεχνικές» γνώσεις για το πώς να κάνουν τη δουλειά τους με επάρκεια. Η διαφορά ανάμεσα στην προετοιμασία για τα

τεχνικά και τα ανθρωπιστικά επαγγέλματα είναι ότι για τα δεύτερα απαιτείται μια αυξημένη προετοιμασία της ηθικής υπόστασης των εκπαιδευόμενων, επειδή το αντικείμενό τους δεν είναι άψυχη ύλη αλλά ένας άλλος άνθρωπος με κάποια ανάγκη ή πρόβλημα. Πέρα απ' αυτό, ως πρόσθετη ουσιαστική ιδιότητα, στην περίπτωση των κοινωνικών λειτουργών, ο εξυπηρετούμενος, άτομο, ομάδα, κοινότητα, βρίσκεται ή κινδυνεύει να βρεθεί σε κατάσταση ανάγκης που ο ίδιος δεν μπορεί να αντιμετωπίσει αυτοδύναμα. Άλλωστε στις περισσότερες περιπτώσεις δεν διαθέτει και την ικανότητα αυτοάμυνας, οπότε η εξάρτησή του από το πρόσωπο του επαγγελματία είναι δεδομένη.

Η δύναμη του συγκινησιακού παράγοντα είναι πολύ γνωστή στην κοινωνική εργασία. Στο πλαίσιο των γνώσεων που αποκτά ο κοινωνικός λειτουργός μαθαίνει πώς να «χρησιμοποιεί ως εργαλείο δουλειάς» την επαγγελματική σχέση με τον εξυπηρετούμενο. Οι γνώσεις που έδωσε η ψυχαναλυτική σχολή για το φαινόμενο της συναισθηματικής μεταβίβασης και της αντιμεταβίβασης καθώς και οι τρόποι χειρισμού του ήταν και είναι χρήσιμες γνώσεις και χρησιμοποιούνται επί δεκαετίες στην κοινωνική εργασία. Η επίγνωση της δύναμης της γνώσης αυτής υποχρεώνει τους εκπαιδευτικούς και τους επαγγελματίες να τη χρησιμοποιούν με σύνεση, αλλά και με αυστηρή προσήλωση στους κανόνες της προσωπικής και επαγγελματικής ηθικής, που άλλωστε είναι και τα μόνα εχέγγυα για τη σωστή χρήση της. Έτσι βρίσκουμε πολύ σωστή την επισήμανση του Γ. Αστρινάκη –στον πρόλογο του βιβλίου των Αρχοντάκη, Φιλίππου– στους κινδύνους που ενεδρεύουν στη χρήση της γνώσης του συγκινησιακού πυρήνα του ατόμου όταν ξεφεύγουν οι σκοποί πέρα από τους καθαρά παιδαγωγικούς ή ψυχοθεραπευτικούς. Ως τέτοιους αναφέρει την εκμετάλλευση της γνώσης αυτής από τεχνοκράτες που στοχεύ-

ουν την αύξηση της παραγωγής μάλλον παρά την ευημερία του ατόμου (Ζ. Αρχοντάκη, Δ. Φιλίππου 2003, σ. 14).

Επομένως, η εκπαίδευση επαγγελματιών όλου του χώρου των ανθρωπιστικών επαγγελμάτων πρέπει αναγκαστικά, εκτός από τις πιο χειροπιαστές γνώσεις, να καλλιεργεί και τις στάσεις εκείνες που κάθε επάγγελμα έχει βρει ότι είναι οι πιο πρόσφορες. Η κοινωνική εργασία στηρίζεται σε αρχές και σε δεοντολογία πολύ σαφώς διατυπωμένες οι οποίες διέπουν τη σχέση επαγγελματία και ανθρώπων σε κατάσταση ανάγκης ή αδυναμίας που όμως επηρεάζουν τον κοινωνικό λειτουργό στη σχέση του με τον ίδιο τον εαυτό του ως επαγγελματία και ως άνθρωπο. Το πρόγραμμα σπουδών περιλαμβάνει θεωρητική διδασκαλία και πρακτικές ασκήσεις με τα παραπάνω θέματα.

Αυτή η εσωτερική καλλιέργεια δεν απαιτείται στα πρακτικά, τεχνικά επαγγέλματα. Οι τεχνικές γνώσεις των επαγγελματιών αυτών μπορούν να βελτιωθούν με την επανάληψη και μπορεί να ελεγχθούν. Ακόμη και οι τεχνικές γνώσεις των επαγγελματιών του χώρου των ανθρωπιστικών επαγγελμάτων μπορεί να ελεγχθούν, όπως γίνεται και στα πιο πρακτικά επαγγέλματα. Όμως, η «ιδεολογική», η ηθική επάρκεια του επαγγελματία είναι δύσκολο να μετρηθεί. Πώς να προετοιμάσεις «ηθικά» άρτιους επαγγελματίες του χώρου των ανθρωπιστικών επιστημών; Οι προβληματισμοί για την επιδίωξη αυτού του στόχου επηρεάζουν ασφαλώς και τη διδακτική μεθοδολογία που χρησιμοποιείται από τις αντίστοιχες σχολές.

Όπως θα δούμε παρακάτω, από τα τέλη της δεκαετίας του 1940, τότε που δημιουργήθηκαν στην Ελλάδα οι πρώτες σχολές κοινωνικής εργασίας, χρησιμοποιήθηκε η βιωματική μάθηση –η φιλοσοφική βάση της καθώς και πολλές από τις τεχνικές βιωματικής διδασκαλίας– για την εκπαίδευση των κοινωνικών λειτουργών.

Για την κοινωνική εργασία έχουν ιδιαίτερη σημασία οι αλλαγές έμφασης που παρατηρούνται στις δεκαετίες μετά το 1950 στις προσεγγίσεις των συναφών επιστημών και στις γνώσεις όπως είναι η ψυχολογία και ο χώρος της ψυχοθεραπείας γενικά. Από αυτές, όπως είναι γνωστό, αντλεί γνώσεις για το πρακτικό της έργο που έχει ως επίκεντρό του ανθρώπους οι οποίοι στην πλειονότητά τους είναι κοινωνικά στερημένοι ή έχουν προβλήματα τα οποία ανήκουν στο χώρο της προσωπικής ψυχοπαθολογίας. Οι νέες τάσεις της προς την κατεύθυνση της αναπτυξιακής κοινωνικής εργασίας –στην οποία θα αναφερθούμε– δίνουν μια αίσθηση αισιοδοξίας μιας και τονίζουν τις δυνατότητες αλλαγής και βελτίωσης ακόμα και για ανθρώπους που έχουν φτάσει στα όριά τους. Επίσης η αναγνώριση του δικαιώματος των ανθρώπων για αξιοποίηση του δυναμικού που διαθέτουν –μια βασική ιδεολογική θέση της κοινωνικής εργασίας– μοιάζει να γίνεται ευρύτερα αποδεκτή τουλάχιστον στις δυτικές κοινωνίες. Αυτή η προσέγγιση έχει πολλά να ωφεληθεί και πιστεύουμε ότι έχει ήδη αντλήσει διδάγματα από το έργο επιστημόνων όπως ο Abraham Maslow και στη συνέχεια ο Carl Rogers, και οι επίγονοί τους που έδωσαν έμφαση στη μελέτη του «εδώ και τώρα» της ανθρώπινης κατάστασης, και απέδειξαν ότι το άτομο μπορεί να αλλάξει τον εαυτό του εφόσον αρθούν τα εμπόδια που του δημιουργούν αναστολές και προβλήματα και εφόσον βρεθεί στις κατάλληλες συνθήκες.