

CHRISTOPHER MCLEAN

Τα Σχολεία ως Κοινότητες Αναγνώρισης¹ Μια Συζήτηση «με τον Michael White»²

Μετάφραση: Δ. Δανιηόπουλος, Ε. Σταύρου, Π. Στέκα

Επιμέλεια: Φ. Τριανταφύλλου, Ε. Μουρελή

- Πιθανόν θα μπορούσαμε να ξεκινήσουμε αυτή τη συζήτηση στοχευόμενοι πάνω σε μερικές κοινότητες αρνητικές πεποιθήσεις που αναπαριστούν τα παιδιά ως επικίνδυνα όντα. Αυτές οι πεποιθήσεις χρησιμοποιούνται συχνά για να δικαιολογήσουν την ιδέα ότι πρέπει να ελέγχουμε τα παιδιά πολύ προσεκτικά ώστε να είναι ασφαλή, διαφορετικά μπορεί να ξεσπάσουν με τρομερά άγνωστες συνέπειες. Ξέρω ότι έχετε βρει τρόπους συμμετοχής των παιδιών σε θετικές δράσεις σε καταστάσεις όπου άλλοι θα θεωρούσαν ότι απαιτείται αυστηρός έλεγχος από ενήλικες. Οπότε, αυτό που θα ήθελα να κάνετε είναι να στοχαστείτε πάνω στις πεποιθήσεις που χρησιμοποιούνται για να δικαιολογήσουν τέτοιες πράξεις ελέγχου, και μετά να μιλήσουμε για εναλλακτικές προτάσεις.

Πριν αρχίσουμε να μιλάμε για εναλλακτικές προτάσεις για την αυστηρή πειθάρχηση από ενήλικες είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε τη σοβαρότητα αυτών των καταστάσεων. Δεν θα αμφισβητήσω το γεγονός ότι στην κουλτούρα μας τα παιδιά μπορεί να γίνουν επικίνδυνα για τον εαυτό τους και ότι μπορεί να γίνουν επικίνδυνα για άλλα παιδιά. Ότι μπορούν να προκαλέσουν αρκετό κακό. Υπάρχει κάποιος που δεν

1 Το άρθρο δημοσιεύεται με την άδεια του Dulwich Centre Publications και περιλαμβάνεται στον ιστότοπο του Dulwich Centre www.dulwichcentre.com.au. Παραχωρήθηκε στον Μετάλογο έπειτα από μεσολάβηση του Αδάμ Χαρβάτη, υπευθύνου των εκπαιδευτικών προγραμμάτων του Dulwich Centre στην Ελλάδα.

2 Αυτή η συζήτηση πραγματοποιήθηκε στην Αδελφίδα τον Οκτώβριο του 1995, με τον Christopher McLean ως προσκεκλημένο επιμελητή τεύχους.

έχει δει κακοποίηση παιδιών από συνομηλίκους τους; Παίρνει πολλές μορφές, από πείραγμα και περιθωριοποίηση έως σωματική βία. Οι νέοι άνθρωποι δεν είναι απαλλοτριωμένοι από την αναπαραγωγή των πολιτικών που αφορούν το φύλο και πολλή αγόρια ασκούν σεξουαλική παρενόχληση και επιτίθενται σε κορίτσια ή άλλα αγόρια. Επίσης, οι νέοι άνθρωποι δεν είναι απαλλοτριωμένοι από το να συμβάλλουν σε κακοποιήσεις οι οποίες αναπαράγουν τις πολιτικές (διάκρισης) που αφορούν τη φυλή, την τάξη, τη σεξουαλική προτίμηση και την κουλτούρα. Επειδή αυτή και άλλες μορφές κακοποίησης από συνομηλίκους είναι συχνά οργανωμένες και υπολογισμένες ως προς τη μορφή και επειδή συχνά περνούν απαρατήρητες, η κακοποίηση συνομηλίκων έχει εξαιρετική δύναμη να τραυματίσει και να καταστρέψει τις ζωές αυτών των νέων παιδιών που την υφίστανται.

Η κακοποίηση μεταξύ συνομηλίκων είναι ένα πολύ σημαντικό ζήτημα για πολλή παιδιά, που όμως σχετικά δεν αναγνωρίζεται. Πολλές φορές έχουν έρθει να με συμβουλευτούν οικογένειες των οποίων τα παιδιά έχουν υποστεί τέτοιου είδους συνεχή κακοποίηση. Και με έχουν επίσης προσεγγίσει σε πολλές περιπτώσεις ενήλικες που παλεύουν με τις συνέπειες της κακοποίησης που υπέστησαν όταν ήταν μαθητές σχολείου, ενήλικες που ακόμη και τώρα βιώνουν τις προσωπικές συνέπειες της απίστευτης αδικίας, η οποία ποτέ δεν έγινε αντικείμενο ενασχόλησης.

- Συνεπώς, γιατί δεν θεωρείτε ότι αυτές οι παρατηρήσεις ενισχύουν αυτό που ορισμένες εκπαιδευτικές αρχές αναφέρουν σχετικά με την αναπτυξιακή ανωριμότητα των παιδιών;

Πώς πρέπει να ερμηνευτούν αυτά τα συμβάντα κακοποίησης συνομηλίκων; Δυστυχώς, για πολλές αρχές που δεν είναι προετοιμασμένες να αντιμετωπίσουν το κοινωνικό πλαίσιο αυτών των συμβάντων, είναι αποδείξεις της αναπτυξιακής ανωριμότητας των παιδιών, μιας ανωριμότητας που πρέπει να ισορροπηθεί με την επιβολή ειδικών κανόνων και κανονισμών που υποστηρίζονται από συγκεκριμένους επιστημονικούς κλάδους.

Για άλλες υπηρεσίες, αυτά τα γεγονότα προσφέρουν την ευκαιρία για την ψυχολογικοποίηση της ζωής των παιδιών. Αυτή η ψυχολογικοποίηση της κακοποίησης συνομηλίκων συνήθως δημιουργεί ένα εμπόδιο που αποδεικνύεται μάλλον δύσκολο να το διαπραγματευτούν τα παιδιά. Μέσω αυτής της ψυχολογικοποίησης, η κακοποίηση θεωρείται ότι αντανάκλα τον χαρακτήρα, την προσωπικότητα ή την προδιάθεση τόσο των παιδιών που ασκούν κακοποίηση όσο και των παιδιών που την υφίστανται. Ή θεωρείται αποτέλεσμα φτωχών επικοινωνιακών δεξιοτήτων ή χαμηλής αυτοεκτίμησης στα παιδιά που ασκούν την κακοποίηση ή σε αυτά που την υφίστανται. Πολλές από αυτές τις ερμηνείες βασίζονται σε θεωρίες όπου το θύμα είναι

με κάποιον τρόπο υπαίτιο για την κακοποίηση. Αυτή είναι η θεωρία που λέει ότι το παιδί που υφίσταται την κακοποίηση είναι υπεύθυνο ή ότι τουλάχιστον έχει μερίδιο ευθύνης για την κακοποίηση. Ότι αυτά τα παιδιά, για τον ένα ή τον άλλο λόγο, προσκαλούν την κακοποίηση που υφίστανται ή ότι την προκαλούν ή κάτι τέτοιο. Ακόμη και αν αυτές οι ψυχολογικές εκτιμήσεις δεν συνεισφέρουν άμεσα στην επίκριση του θύματος, συχνά το κάνουν έμμεσα, ενεργοποιώντας προτάσεις για δράση οι οποίες αναθέτουν τη μεγαλύτερη ευθύνη να κάνει κάτι για την κακοποίηση στο παιδί που την υπέστη -να αλληλάξει σχολείο, να αναπτύξει καλύτερους μηχανισμούς αντιμετώπισης, να προσπαθήσει και να καλύτερέψει την αυτοπεποίθησή του, να φτιάξει καλύτερες άμυνες ή οτιδήποτε.

- Τι είδους ερμηνεία των συμβάντων κακοποίησης συνομηλίκων προτείνετε;

Τα παιδιά σπάνια ερμηνεύουν αυτά τα συμβάντα ως αποδείξεις αναπτυξιακής ανωριμότητας. Και, πρώτα από όλα, σπάνια ψυχολογικοποιούν αυτή την κακοποίηση - αυτό θα πρέπει να γίνει συνείδηση. Κυρίως όταν τους δίνεται η ευκαιρία και η ενθάρρυνση να εξηγήσουν τέτοια συμβάντα, οι νέοι άνθρωποι θα πουν ότι ο Χάρυ χτυπά άλλα παιδιά γιατί είναι τσαμπουκάς, ή ότι τα παιδιά συσπειρώνονται εναντίον της Μαίρης και του Άλαν γιατί είναι διαφορετικοί για τον ένα ή τον άλλο λόγο, ή ότι την Υβόν την κοροϊδεύουν γιατί κλαίει εύκολα, ή ότι ο Λη περνάει δύσκολα εξαιτίας της εμφάνισής του και της ομιλίας του, ή ότι πειράζουν τη Ρόμπιν και τη Σάλι επειδή φορούν παράξενα ρούχα κτλ.

Όταν προσκαλούνται τα παιδιά να πάρουν απόσταση, να σκεφτούν περισσότερο και να κατηγοριοποιήσουν συμπεριφορές σαν αυτές, σπάνια χρειάζονται πολύ χρόνο για να τις ερμηνεύσουν ως κακοποίηση. Και όταν ενθαρρύνονται να ονοματίσουν τις διάφορες τεχνικές της κακοποίησης από συνομηλίκους -τις πολλές και ποικίλες αποτελεσματικές στρατηγικές και τεχνικές της-, όταν προσκαλούνται να βάλουν σε λέξεις τι πετυχαίνουν αυτές οι τεχνικές, και όταν ενθαρρύνονται να σκεφτούν πώς αυτές οι πράξεις συνδέονται με αυτό που βλέπουν στον ευρύτερο κόσμο γύρω τους, δεν χρειάζονται πολύ χρόνο για να ονομάσουν αυτές τις πράξεις έτσι που να τις εκθέτουν σαν αντανakλήσεις των πολιτικών των σχέσεων αυτού του ευρύτερου κόσμου.

Συνεπώς, επιστρέφοντας στην αρχική σου ερώτηση, αυτά τα παιδιά δεν είναι «επικίνδυνα όντα» και αυτές οι πράξεις κακοποίησης δεν είναι «τρομερές, άγνωστες συνέπειες». Αυτές οι πράξεις αποδεικνύονται «τρομερές, γνωστές συνέπειες». Και το γεγονός ότι, όταν οι συνθήκες είναι κατάλληλες, τα παιδιά μπορούν γρήγορα να δώσουν αυτές και άλλες ερμηνείες των γεγονότων στον κόσμο τους, και ότι επίσης οργανώνονται έτσι ώστε να υιοθετήσουν αυτές τις ερμηνείες με τη μορφή πράξεων που

είναι αντι-κακοποιητικές, θα πρέπει να λήξει σε όλους μας ότι τα παιδιά μπορούν να είναι πολύ ενεργά στο να συνεισφέρουν ουσιαστικά στις αποφάσεις που παίρνουν για τις ζωές τους.

- *Αμφιβάλλω αν η συμμετοχή των μαθητών σε τέτοιου είδους ανάληψη που προτείνετε εδώ είναι μια σταθερή πρακτική. Πέρα από αυτό, τι μπορεί να γίνει για το είδος της κακοποίησης συνομηλίκων που περιγράφετε;*

Θα έπρεπε πάντα να υπάρχει ένας πρωταρχικός εστιασμός στην παροχή δυνατοτήτων σε όσους διαπράττουν κακοποίηση, ώστε να πάρουν την ευθύνη για αυτή τη διάπραξη και να τεθούν σε λειτουργία δράσεις που ίσως επουλώσουν αυτό που μπορεί να επουλωθεί. Και οι δυνατότητες να επιτευχθεί κάτι τέτοιο περιορίζονται σημαντικά αν επιτρέψουμε στην ψυχολογικοποίηση να κατατάξει αυτή την κακοποίηση ως κάποια ατομική παρεκτροπή, αντί να αναγνωρίσει στην εξάπλωσή της την αναπαραγωγή διάφορων μορφών σχέσεων εξουσίας που διαμορφώνονται από την κουλτούρα και που διαπράττουν σημαντικές και σοβαρές αδικίες. Αυτού του είδους η θεώρηση πρέπει να είναι τόσο ουσιαστική όταν αναλαμβάνει να αντιμετωπίσει την κακοποίηση συνομηλίκων, όσο όταν αναλαμβάνει να αντιμετωπίσει την κακοποίηση που ασκείται από άνδρες προς γυναίκες, παιδιά και άλλους άνδρες.

- *Όταν λέτε «παροχή δυνατοτήτων σε αυτούς που διαπράττουν κακοποίηση, ώστε να πάρουν την ευθύνη για αυτή τη συμπεριφορά», τι εννοείτε;*

Η Alice Morgan κάνει υπέροχη δουλειά σε αυτόν τον τομέα. Μόλις έμαθα ότι ένα κομμάτι αυτής της δουλειάς πρόκειται να ενταχθεί στο ίδιο τεύχος του Dulwich Center Newsletter για το οποίο κάνουμε και αυτή τη συνέντευξη. Νομίζω ότι αυτό το κομμάτι δίνει μια καλή απάντηση στο ερώτημά σας.

- *Μόλις το διάβασα και μου άρεσε πολύ. Αλλά αναρωτιέμαι τι είναι δυνατόν να γίνει όταν έχεις συνθήκες όπου κάποιοι αρνούνται να αναγνωρίσουν την παρουσία της κακοποίησης από συνομηλίκους, ή όταν αυτοί που έχουν τη δύναμη να κάνουν κάτι για αυτό αρνούνται να το κάνουν;*

Υπάρχουν διάφορες επιλογές για να αμφισβητηθεί αυτή η άρνηση και για να αναγνωριστούν τα πρόσωπα που έχουν κάποια εξουσία πάνω στην κατάσταση και τα οποία μπορεί να είναι διατεθειμένα να την αναλάβουν. Αλλά ας υποθέσουμε ότι, σε μια δεδομένη περίπτωση, αυτές οι επιλογές καταλήγουν στο μηδέν και η κακοποίηση επιμένει. Σε αυτές τις περιπτώσεις, είναι σημαντικό να κανονιστεί μια συνάντηση με το παιδί που υφίσταται την κακοποίηση και τουλάχιστον με μερικά παιδιά ακόμη που δεν εμπλέκονται στη διάπραξη της κακοποίησης. Αυτά τα παιδιά μπορεί να

είναι ήδη γνωστά του ή μπορεί να είναι άγνωστα. Σε κάθε περίπτωση, τα παιδιά που καλούνται να συμμετέχουν σε μια τέτοια συνάντηση θα είναι παιδιά που θα θέλουν να παίξουν κάποιο ρόλο στην αμφισβήτηση των αδικιών που συμβαίνουν στον κόσμο γύρω τους. Και δεν είναι τόσο δύσκολο να βρεθούν αυτά τα παιδιά, όπως ίσως αρχικά θα πίστευε κανείς. Κάποιες φορές μπορεί να βρεθούν στην ίδια την τάξη του παιδιού ή στην οικογένειά του, στις οικογένειες φίλων, συγγενών, γειτόνων κτλ. Είναι ακόμη δυνατόν να γίνει καταγραφή τέτοιων παιδιών που γρήγορα γίνονται «παλιοί βοηθοί» σε αυτή τη δουλειά.

- Μπορείτε να μιλήσετε λίγο περισσότερο για αυτή τη δουλειά;

Σε αυτές τις συναντήσεις, το παιδί που υφίσταται την κακοποίηση μπορεί να βοηθηθεί, ώστε να καταθέσει τις εμπειρίες του, και τα άλλα παιδιά μπορούν να βοηθηθούν στη διερεύνηση τρόπων, ώστε να γίνουν κατάλληλοι μάρτυρες αυτής της κατάθεσης. Αυτό μπορεί να έχει πολλή, πολλή θετικά αποτελέσματα. Για παράδειγμα, παρέχει στο παιδί κάποια εμπειρία αλληλεγγύης, αναγνωρίζει την κακοποίηση ως μια αδικία, υποβαθμίζει τις πολύ αρνητικές ιστορίες σχετικά με την ταυτότητα του παιδιού που έχουν δημιουργηθεί από τα παιδιά που κακοποιούν, παρέχει επιλογές για την κατασκευή εναλλακτικών ιστοριών της ταυτότητας του παιδιού. Και κατά τη διάρκεια αυτής της συγκέντρωσης των γνώσεων των παιδιών σχετικά με αυτό το θέμα, γεννιούνται κάποιες καινοτόμες και συχνά πολύ χρήσιμες ιδέες για την αντιμετώπιση της κακοποίησης. Αυτές οι συναντήσεις έχουν επίσης ένα θετικό αποτέλεσμα για τα παιδιά που συμμετέχουν σε αυτή τη μαρτυρία, καθώς αναγνωρίζεται δυναμικά η συμβολή τους στην αντιμετώπιση μερικών αδικιών του κόσμου.

- Μου φαίνεται ότι όλη αυτή η προσέγγιση απαιτεί δασκάλους και σχολεία που να δίνουν γενικά μεγάλη προσοχή στα νοήματα που τα παιδιά δίνουν στις πράξεις τους. Πριν λίγο δώσατε προσοχή στο γεγονός ότι οι ερμηνείες των παιδιών για τις δικές τους πράξεις αλληλά και τις πράξεις των άλλων παιδιών, συχνά δεν ταιριάζουν με τις ερμηνείες πολλών εκπαιδευτικών αρχών. Έχετε κάποια αίσθηση γιατί συμβαίνει αυτό και γιατί τα νοήματα των παιδιών παραβλέπονται τόσο στα σχολεία;

Δεν είναι μόνο στα σχολεία μας που τα νοήματα των παιδιών παραβλέπονται. Ο θεσμός της εκπαίδευσης είναι μόνον ένας από τους πιο ισχυρούς θεσμούς που συνδέεται με τις διακρίσεις της ηλικίας. Σε θέματα που σχετίζονται με τις ζωές των παιδιών, σχεδόν όλοι οι θεσμοί της κουλτούρας μας είναι κορεσμένοι με την ηλικιακή διάκριση. Δεν αποτελεί χαρακτηριστικό μόνο των χώρων εκπαίδευσης.

Η ηλικιακή διάκριση επίσης υπάρχει έντονα στην κουλτούρα των κλάδων των ειδικών. Ακόμη και σε αυτούς τους επιστημονικούς κλάδους που κάνουν τον κόσμο του

παιδιού αντικείμενο μελέτης, τα παιδιά αποκλείονται προγραμματισμένα από την ερμηνεία των πράξεων και των γεγονότων των δικών τους ζωών. Και ακόμη περισσότερο, αποκλείονται προγραμματισμένα από τη δημιουργία μιας εκτίμησης των σκοπών ή των κινήτρων που αντικατοπτρίζονται σε αυτές τις πράξεις. Αποκλείονται προγραμματισμένα από μια διερεύνηση των συνεπειών των πράξεών τους στις ζωές τους και στις σχέσεις τους με τους άλλους -από μια εκτίμηση των πραγματικών επιπτώσεων αυτών των πράξεων. Αποκλείονται προγραμματισμένα από συζητήσεις που ορίζουν το είδος των προσωπικών επιθυμιών και ελπίδων οι οποίες αντικατοπτρίζονται σε αυτές τις εκτιμήσεις των πράξεών τους.

- Τα παιδιά μοιάζει να αποκλείονται από το να έχουν κάποιο λόγο σε αυτή τη διαδικασία μέχρι να φτάσουν στην εφηβεία και τότε ξαφνικά απαιτείται από αυτά να είναι ικανά να φέρονται «σαν ενήλικες» -κάτι που φαίνεται να είναι μάλλον άδικη προσδοκία όταν δεν είχαν και πολλές ευκαιρίες να εξασκηθούν στη λήψη αποφάσεων.

Ναι. Και στην εφηβεία, συγκρούσεις με αυτού του είδους τις θεωρήσεις για τη ζωή κάποιου φαίνονται πιο καθαρά στις κρίσεις που θεωρούνται ότι απεικονίζουν ένα εξελικτικό στάδιο. Ωστόσο, τα γεγονότα που αντικατοπτρίζουν τέτοιες κρίσεις συνεχίζουν να φαίνονται σαν μια μυστήρια και αναπόφευκτη αλήθεια της ανάπτυξης, μπροστά στο γεγονός ότι νέοι άνθρωποι αυτής της ηλικίας είχαν τόσο λίγη εξάσκηση στην έκφραση των στόχων τους, των προσωπικών τους επιθυμιών, των δεσμεύσεών τους, κ.ο.κ. -όταν ερχόμαστε αντιμέτωποι με την αλήθεια ότι ως τώρα, οι νέοι άνθρωποι έχουν αποκλειστεί από την παραγωγή γνώσεων για τον εαυτό τους και από διαδικασίες που επικυρώνουν αυτές τις γνώσεις;

Επιπλέον, πολλά από τα εκπαιδευτικά προγράμματα για την εκπαίδευση γονιών αναπαράγουν αυτή την ηλικιακή διάκριση που διαμορφώνει σημαντικά το καθεστώς των σχέσεων στην εφηβεία. Μεγάλο μέρος αυτών των εκπαιδευτικών προγραμμάτων έχει να κάνει με τη διευκόλυνση της αποτελεσματικότητας της γονεϊκής επικοινωνίας σχετικά με το τι είναι σημαντικό να καταλάβουν τα παιδιά, και με την αύξηση της αποτελεσματικότητας σχετικά με το πώς ένας γονιός μπορεί να ενισχύσει θετικά μια συμπεριφορά ή να ενισχύσει αρνητικά μια άλλη. Ως κάποιο σημείο, και κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες, αυτές οι δεξιότητες μπορεί να είναι απαραίτητες. Αλλά σπάνια αυτά τα προγράμματα επικεντρώνονται στις δυνατότητες να συμβουλευτούμε τα παιδιά σχετικά με τη ζωή τους -σχετικά με το τι τα απασχολεί και τι όχι, σχετικά με τη θέση που παίρνουν σε ένα θέμα ή σε μια συμπεριφορά, σχετικά με το τι λέει αυτή η θέση για τα γούστα τους και για το τι τους ταιριάζει και τι όχι, σχετικά με το τι λειτουργεί για αυτά και τι όχι, σχετικά με τις επιθυμίες στις οποίες μιλούν

οι διάφορες απογοητεύσεις τους, σχετικά με το αν αυτό που κάνουν ταιριάζει με τα σχέδια και τα όνειρα που έχουν για τον εαυτό τους, κ.ο.κ.

- Θα μπορούσατε να πείτε λίγο παραπάνω σχετικά με το πώς βλέπετε τις πρακτικές της ηλικιακής διάκρισης να σχετίζονται με το σχολείο και την εκπαίδευση;

Έχω τονίσει το γεγονός ότι η διάχυτη ηλικιακή διάκριση που βλέπουμε να αναπαράγεται στα σχολεία είναι ένα πολιτισμικό φαινόμενο, του οποίου την ιστορία πολλοί ερευνητές έχουν ιχνηλατήσει. Δίνω έμφαση σε αυτή εδώ τώρα, διότι δεν θέλω κανείς να συμπεράνει ότι κατονομάζω τα σχολεία ως υπαίτια για αυτό το φαινόμενο. Οι δάσκαλοι, αμφισβητώντας την ηλικιακή διάκριση στα σχολεία, βρίσκονται ενάντια στις ίδιες πολιτισμικές δυνάμεις που θα συναντούσε κανείς σε οποιονδήποτε άλλο θεσμό του πολιτισμού μας.

- Είμαι σίγουρος ότι είναι έτσι, αλλιώς φαίνεται ότι υπάρχουν συγκεκριμένες εκδηλώσεις αυτής της εκπαιδευτικής πρακτικής. Όταν έκανα εκπαιδευτική ψυχολογία στο πλαίσιο της εκπαίδευσής μου ως δάσκαλος διδασκώμουν τα υποτιθέμενα βασικά «αναπτυξιακά δεδομένα» σχετικά με τα παιδιά. Αυτό υπονοούσε ότι ήταν πραγματικά επιβλαβές για το μέγεθος των παιδιών να συζητήσεις μαζί τους με οποιονδήποτε σοβαρό τρόπο. Αυτό ίσχυε γιατί τα παιδιά δεν ήταν εννοιολογικά ή συναισθηματικά ικανά να διαχειριστούν το επίπεδο υπευθυνότητας που απαιτούνταν.

Αυτή δεν είναι η πρώτη φορά που ακούω αυτή την παράξενη ιδέα. Βρίσκουμε αυτή την ιδέα στη διασταύρωση της ψυχολογίας με την εκπαίδευση, όπου οι δύο αυτές επιστήμες ενώνονται για να διαμορφώσουν ένα πολύ διάχυτο και υποδουλωτικό σύστημα εξουσίας. Και υπάρχει μια διεστραμμένη αλήθεια σε αυτή την ιδέα ότι μπορεί να είναι επιβλαβές να συμβουλευτείς τα παιδιά για τη ζωή τους. Αν ένας δάσκαλος πίστευε κάτι τέτοιο για την ανάπτυξη των παιδιών τότε δεν έχω αμφιβολία ότι για αυτόν/ αυτή το να συμβουλευτείται ένα παιδί θα ήταν επικίνδυνο για την ανάπτυξη του παιδιού.

Αλλιώς όταν ερχόμαστε σε επαφή με το πόσο ενεργητικά είναι τα παιδιά στο να συμβουλευθούν συνέχεια το ένα το άλλο, και το τι σημαίνει αυτό για εκείνα, βλέπουμε αυτό το μύθο να διαλύεται. Όταν τα παιδιά δεν έχουν την ευκαιρία να μάθουν αλληλιώς τα γεγονότα της ανάπτυξης, φαίνεται ότι αρπάζουν σε μεγάλο βαθμό τις ευκαιρίες να αλληλοσυμβουλευτούν. Και επίσης φαίνεται ότι αυτό λειτουργεί πολύ καλά για αυτά.

- Μου αρέσει αυτή η ιδέα και κλονίζει έναν παντοδύναμο μύθο σχετικά με την ανάπτυξη. Τι μπορούμε να κάνουμε για να μάθουμε το πώς τα παιδιά συμβουλευθούν

το ένα το άλλο;

Δοκιμάστε κάποιους πειραματισμούς. Για παράδειγμα, βρείτε κάποια παιδιά που οι γονείς τους χωρίζουν. Ρωτήστε τα αν ξέρουν κάποια άλλα παιδιά που οι γονείς τους έχουν χωρίσει. Ρωτήστε τα πώς το ξέρουν αυτό. Ρωτήστε τα πώς έχουν επηρεάσει άλλα παιδιά οι χωρισμοί. Ρωτήστε τα πώς το ξέρουν αυτό. Ρωτήστε τα τι έχουν βρει τα άλλα παιδιά ότι είναι το πιο βοηθητικό σε αυτές τις στιγμές. Ρωτήστε τα πώς το ξέρουν αυτό. Ρωτήστε τα με ποιους τρόπους αυτό που ξέρουν για τις εμπειρίες χωρισμών των άλλων παιδιών τα βοηθά να διαχειριστούν τον χωρισμό των δικών τους γονιών. Ρωτήστε τα τι έχουν μάθει από τα άλλα παιδιά που το εφαρμόζουν για να ξεπεράσουν αυτή τη δύσκολη στιγμή. Ρωτήστε τα αν πιστεύουν ότι είναι επιβλαβές για άλλα παιδιά να ζητούν την άποψή τους για τέτοιου είδους θέματα. Ρωτήστε τα αν θεωρούν ότι ήταν επιβλαβές για τα ίδια να συμβουλευθούν άλλα παιδιά σχετικά με τις εξελίξεις στις ζωές τους.

Φυσικά κάποια παιδιά μένουν απομονωμένα στην εμπειρία τους και δεν συμμετέχουν σε αυτή την αμοιβαία συμβουλευτική διαδικασία. Αλλά είναι αυτά τα παιδιά που είναι κυρίως σε κίνδυνο, όχι αυτά που συμμετέχουν. Είναι αυτά τα παιδιά που έχουν μάθει να θεωρούν ασήμαντη όχι μόνο την ικανότητα γνώσης των άλλων παιδιών αλλά και τη δική τους. Πιθανά να είναι τα ίδια παιδιά που μελετήθηκαν για την παραγωγή της ψυχολογίας της φυσιολογικότητας.

- Μια από τις περιοχές που οι νέοι και οι ενήλικες μπορεί να έρθουν σε σοβαρή σύγκρουση σχετικά με τη δημιουργία διαφορετικών νοημάτων είναι η όλη υπόθεση του ανταγωνισμού και της ακαδημαϊκής επιτυχίας. Στη δουλειά του ο Philip Wexler έχει παρατηρήσει ότι καθώς οι νέοι πλησιάζουν στο τέλος των σχολικών τους χρόνων, η ατελείωτη απαίτηση για επιτυχία και η ατέρμονη μελλοντική προοπτική του ανταγωνισμού μπορεί να είναι κατακλυσμιαία. Θεωρεί ότι σε αυτό το πλαίσιο η κατάθλιψη και η απάθεια μπορεί πραγματικά να είναι ένα είδος αυτο-άμυνας ενάντια σε προσδοκίες που βιώνονται ως αδύνατο να πραγματοποιηθούν -ενώ γονείς και δάσκαλοι πιθανόν να το βλέπουν σαν τεμπελιά. Αναρωτιέμαι αν αυτά σας ακούγονται καθόλου πραγματικά;

Δεν γνωρίζω τη δουλειά του Wexler και θα ήθελα να μάθω περισσότερα για τις συνεντεύξεις του με νέους ανθρώπους. Αυτό που γνωρίζω είναι ότι σε πολλές περιπτώσεις ακούω παράπονα από γονείς σχετικά με απάθεια και έλλειψη στόχων των εφήβων γιων και κορών τους. Επίσης, αυτά τα παράπονα υπάρχουν και από τα σχολεία που φοιτούν αυτοί οι μαθητές. Αλλά δεν είναι τόσο συχνό να συμφωνούν αυτοί οι νέοι με τα παράπονα των γονιών και των δασκάλων τους και αυτό μπορεί να δημιουργεί ένα είδος διλήμματος.

- *Εντάξει, οπότε τι γίνεται όταν οι γονείς φέρνουν τους εφήβους γιους και τις κόρες τους για να σας δουν ή όταν δάσκαλοι παραπέμπουν νέους άνδρες και γυναίκες σε σας λόγω παραπόνων για τα οποία δεν υπάρχει συμφωνία;*

Μια καλή αρχή είναι να ζητήσω από γονείς και δασκάλους να μου διευκρινίσουν τις ανησυχίες για τις οποίες μιλάνε τα παράπονά τους. Αυτές μπορεί να είναι ανησυχίες σχετικά με πιθανές συνέπειες συγκεκριμένων συμπεριφορών στις μελλοντικές προοπτικές στη ζωή ενός νέου, ανησυχίες για τις συνέπειες συγκεκριμένων συμπεριφορών στις σχέσεις του με τους άλλους, ανησυχίες για τις συνέπειες συγκεκριμένων συμπεριφορών στη φήμη του, ανησυχίες για τις συνέπειες συγκεκριμένων συμπεριφορών στην ασφάλειά του ή στην ικανότητά του να φροντίζει τον εαυτό του κ.ά. Στη συνέχεια, γονείς και δάσκαλοι μπορεί να προσκληθούν να μιλήσουν για τα «γιατί» αυτών των ανησυχιών, με τρόπους που να δίνουν πληροφορίες σχετικά με τι πιστεύουν ότι ο νέος μπορεί να θέλει για τη ζωή του, για αυτό που καταλαβαίνουν ότι μπορεί να ταιριάζει καλύτερα με τα γούστα του/ της, τους σκοπούς, τις αξίες, τις πεποιθήσεις, κ.ά. Ο νέος μπορεί παρόμοια να προσκληθεί να διευκρινίσει τις ανησυχίες για τις οποίες μιλάνε τα παράπονά του/ της σχετικά με τους γονείς και τους δασκάλους, και να μιλήσουν για τα «γιατί» αυτών των ανησυχιών, με τρόπους που να δίνουν πληροφορίες για το τι πιστεύει ότι οι γονείς και οι δάσκαλοι μπορεί να θέλουν για τις δικές τους ζωές κ.ο.κ.

Οι νέοι μπορούν μετά να προσκληθούν να πάρουν θέση ως προς τις ανησυχίες για τις οποίες έχουν μιλήσει οι γονείς και οι δάσκαλοι, κατατάσσοντάς τες σε μια βαθμολογική κλίμακα ως το δέκα. Σε ποιο βαθμό αυτές οι ανησυχίες πραγματικά αφορούν τον νέο άνθρωπο; Μια ανησυχία που ο νέος θεωρεί εντελώς έγκυρη θα βαθμολογούνταν με δέκα, μια έγκυρη κατά το ήμισυ θα έπαιρνε πέντε, κ.ο.κ. Σε εκείνα τα σημεία όπου υπάρχει κάποια ταύτιση ανησυχιών, άσχετα με τον βαθμό, ο νέος προσκαλείται να μιλήσει για τις «αιτίες» αυτών των ανησυχιών. Αυτή η αναγνώριση κοινών ανησυχιών παρέχει τη βάση για συνεργατική δουλειά για την αντιμετώπισή τους. Στα σημεία όπου δεν υπάρχει ταύτιση ανησυχιών, ο νέος μπορεί να προσκληθεί να μιλήσει για τις «αιτίες» τους με έναν τρόπο που να φέρνει τους γονείς και τους δασκάλους σε επαφή με το τι γνωρίζει για τον εαυτό του και που καθιστούν αυτές τις ανησυχίες άκυρες για εκείνον/ εκείνη. Αυτό συχνά έχει το θετικό αποτέλεσμα να απαλύνονται οι ανησυχίες των γονιών και των δασκάλων, να αναδύεται η ευθύνη του νέου για τη ζωή του, να ανοίγονται δυνατότητες για την αναγνώριση των γνώσεων του νέου για τη ζωή και να υποστηρίζεται ο νέος σε μια παρατεταμένη εξάσκηση αυτής της ικανότητας γνώσεων. Σε αυτή τη συζήτηση, παρόμοια προσκαλούνται οι γονείς και οι δάσκαλοι να ασχοληθούν με τις ανησυχίες για τις οποίες μίλησε ο νέος.

- *Θα ήθελα να προχωρήσουμε και να μιλήσουμε για το φαινόμενο της Διαταραχής Ελ-*

ηλειμματικής Προσοχής (Δ.Ε.Π.) που υπάρχει σε πολλές συζητήσεις για σχολικά προβλήματα. Θα με ενδιέφερε πολύ το τι έχετε να πείτε για το όλο φαινόμενο της Δ.Ε.Π. Λοιπόν, το φαινόμενο Δ.Ε.Π. και Δ.Ε.Π.Υ (Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/ Υπερκινητικότητας) είναι πραγματικά εξαιρετικό. Τα επιτεύγματα της ΔΕΠ και της ΔΕΠΥ είναι εκθαμβωτικά. Πράγματι σου κόβουν την ανάσα. Και αυτά τα επιτεύγματα είναι αληθινά ασύγκριτα. Γίνονται ταχύτατα οι πιο επιτυχημένες διαταραχές στην ιστορία του κόσμου -έχουν μια ονειρική πορεία ως την κορυφή. Και ακριβώς σε αυτό το σημείο απειλούν να απαλείψουν τους ολυμπιακούς άθλους της υπερκινητικότητας κατά την ακμή της, δηλαδή, στα τέλη της δεκαετίας του 1970. Σύντομα η ΔΕΠ και η ΔΕΠΥ θα είναι ασύγκριτες, και μετά νομίζω ότι θα τις δούμε να γίνονται γαλαξιακές. Αλλά, με όλη τη σοβαρότητα, πώς μπορούμε να καταλάβουμε αυτή τη θεαματική επιτυχία; Είναι σίγουρα πολυκαθορισμένη. Οικονομία - ορθολογισμός. Μειωμένες χορηγίες για τα σχολεία. Μεγαλύτερες τάξεις. Λιγότεροι δάσκαλοι. Λιγότερη ανάληψη προσοχή προς τις ιδιοσυγκρασίες της ζωής των παιδιών. Ανανεωμένη στροφή της ιατρικής προς την ιατροποίηση της ζωής. Η εντυπωσιακή απόδοση των φαρμακευτικών εταιρειών. Η συνεχώς αυξανόμενη κανονικοποίηση και ψυχολογικοποίηση της ζωής.

- Σας άκουσα να μιλάτε για τις δυσκολίες που έχουν συχνά οι ενήλικες να αποδίδουν τιμή στην αντίσταση των νέων ανθρώπων προς πεποιθήσεις που τους επιβάλλονται. Σχετίζεται αυτό με τις διαγνώσεις της ΔΕΠ και της ΔΕΠΥ;

Πριν από κάποια χρόνια ο Jeff Zimmermann κι εγώ συζητούσαμε για τη δουλειά μας με εφήβους, και τον θυμάμαι να δηλώνει πως οι έφηβοι που του είχαν παραπέμψει με τη διάγνωση της ΔΕΠ ήταν από τους πιο ικανούς κριτικούς του εκπαιδευτικού συστήματος. Η εμπειρία μου λέει ότι αυτό ισχύει επίσης για πολλά παιδιά που μου έχουν παραπέμψει με τη διάγνωση της ΔΕΠ ή της ΔΕΠΥ. Όταν έχουν την ευκαιρία να στοχαστούν πάνω στις εμπειρίες τους στο σχολείο, φαίνεται να είναι πιο ικανά να κατονομάσουν το πόσο άσχετες είναι οι παραδοσιακές δομές της τάξης και επίσης τις ανισότητες και τις αδικίες που βιώνει κανείς στα σχολεία, σε σχέση με τα άλλα παιδιά που είναι σχετικά επιτυχημένα σε αυτούς τους θεσμούς. Οπότε, τι κάναμε όταν παθολογικοποιούμε αυτά τα παιδιά; Ποιος έχει όφελος αν αυτές οι φωνές σιωπάσουν;

- Συμφωνώ με αυτό που λέτε, αλλά αναρωτιέμαι πώς είναι δυνατό να το πούμε αυτό χωρίς να ακούγεται ως μια ακόμη επίκριση για την ικανότητα ή την ακεραιότητα των γονιών που είναι σε απόγνωση και προσπαθούν να τα βγάλουν πέρα με παιδιά τα οποία δεν φαίνεται να ανταποκρίνονται στις καλοπροαίρετες προσπάθειές τους;

Δεν θέλω με τίποτα αυτά που λiew εδώ να συμβάλουν σε περαιτέρω πίεση προς τους γονείς ή στους δασκάλους τους. Υπάρχει ήδη υπεραρκετή. Η ταυτότητα των γονιών και των δασκάλων -ειδικά η ταυτότητα των μητέρων- διακυβεύεται με τόσο πολλούς τρόπους σε ό,τι αφορά θέματα που έχουν να κάνουν με τη σχολική επίδοση των παιδιών. Συνεπώς, δεν λiew ότι ο καθένας θα έπρεπε να «ανέχεται» οτιδήποτε είναι αυτό που λiewεται ΔΕΠ και ΔΕΠΥ.

Θέλω να ξεκαθαρίσω πως καταλαβαίνω ότι οι πιο πολλοί γονείς θα δυσκολευτούν κατά καιρούς με τη συμπεριφορά των παιδιών και ότι κάποιιοι θα διαπιστώσουν ότι η συμπεριφορά των παιδιών τους συχνά τους παρασύρει σε αλληλοφροσύνη -όπως και τα παιδιά μπορεί να βρίσκουν ότι η συμπεριφορά των γονιών τους τα οδηγεί σε αλληλοφροσύνη. Θέλω, επίσης, να γίνει σαφές ότι δεν πιστεύω ότι η ευθύνη για την εύρεση λύσης σε αυτή τη δυσάρεστη κατάσταση θα έπρεπε να βαραίνει μόνο τις πηάτες των γονιών -και ειδικά τις πηάτες των μητέρων- ή μόνο τις πηάτες των παιδιών. Και, τέλος, θέλω να πω ότι πιστεύω πως υπάρχουν περιστάσεις κάτω από τις οποίες η φυσιολογία είναι ένας αποφασιστικός παράγοντας στη συμπεριφορά των παιδιών και περιστάσεις κάτω από τις οποίες η χορήγηση σύγχρονων φαρμάκων μπορεί να είναι χρήσιμη. Αλλήλ η λειτουργική φράση εδώ είναι κατά περίπτωση.

- *Φαίνεται να υπάρχει πολλή «επίκριση προς τους γονείς» ευρύτερα, εκτός από τον τομέα της ΔΕΠ. Πρόσφατα είδα ένα άρθρο που μιλούσε για τη «συνεξάρτηση» ανάμεσα σε γονείς και παιδιά και υποστήριζε ότι κάποιιοι γονείς «αγαπούν τα παιδιά τους υπερβολικά». Θα μπορούσατε να το σχολιάσετε;*

Δεν έχω συναντήσει ακόμη κάποιο γονιό που να αγαπάει το παιδί του υπερβολικά, αλλά αντίθετα έχω γίνει μάρτυρας πολλών καταστάσεων όπου όλη η αγάπη και η φροντίδα που θα έπρεπε να υπάρχει αφήνεται μόνο σε έναν ή δύο ανθρώπους, και πιο συχνά αυτοί οι άνθρωποι είναι οι μητέρες. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε εξάντληση. Συνεπώς, η πρώτη σχετική ερώτηση δεν είναι: «Πώς μπορούμε να αποθαρρύνουμε αυτόν τον γονιό από το να αγαπά υπερβολικά»; Αντίθετα, είναι: «Πώς θα μπορούσαμε να αναγνωρίσουμε με κατάλληλο τρόπο αυτό το επίτευγμα, δηλαδή την επιμονή σε τρόπους ύπαρξης γεμάτους αγάπη παρά την έλλειψη υποστήριξης, και κατά καιρούς παρά την εντυπωσιακή αποθάρρυνση»; Η δεύτερη σχετική ερώτηση θα έπρεπε να είναι: «Τι διευθετήσεις μπορούν να γίνουν ώστε αυτός ο γονιός να έχει συμπαράστατες σε αυτή την αγάπη και τη φροντίδα»; Και πολύ συχνά, αν και όχι πάντα, αυτή η ερώτηση μας ωθεί να ασχοληθούμε με την έλλειψη παρουσίας (απουσία) των πατεράδων.

- *Επιστρέφοντας στη ΔΕΠ, αναρωτιέμαι αν μπορείτε να δώσετε κάποια παραδείγμα-*

τα εναλλακτικών τρόπων δουλειάς με τα παιδιά που έχουν αυτή τη διάγνωση.

Έχω διδάξει ευρέως και έχω γράψει για το πόσο οι συζητήσεις εξωτερίκευσης³ μπορούν να διευρύνουν τις επιλογές για τα παιδιά που βρίσκονται σε «αβίωτες» καταστάσεις. Δεν θα μπω σε λεπτομερή περιγραφή της φύσης αυτών των συζητήσεων εξωτερίκευσης εδώ, αλλά θα πω πως εισάγουν τρόπους να μιλήσει κανείς για αυτό που είναι προβληματικό, εμπλέκοντας τα παιδιά με διαφορετικό τρόπο. Αυτές οι συζητήσεις εξωτερίκευσης εισάγουν τα παιδιά σε τρόπους συζήτησης για τη ζωή τους, που δεν εμπλέκουν τη δική τους ταυτότητα στον ορισμό του προβλήματος αλλά εμπλέκουν τη σχέση τους με το πρόβλημα. Οι συζητήσεις εξωτερίκευσης είναι ένα πανίσχυρο αντίδοτο απέναντι στη σύγχρονη «συζήτηση περί προβλήματος» και στις μοντέρνες «πρακτικές προβληματικής ταυτότητας».

Είμαι σίγουρος ότι πολλοί αναγνώστες θα είναι εξοικειωμένοι με τις λεπτομέρειες αυτής της πρότασης για τέτοιου είδους συζητήσεις, και ίσως αρκεί να παραθέσουμε εδώ μια άσκηση που πολλή παιδιά -συμπεριλαμβανομένων αυτών που έχουν διάγνωση ΔΕΠ και ΔΕΠΥ-, γονείς και δάσκαλοι την έχουν βρει χρήσιμη. Αυτή είναι μια αναθεωρημένη εκδοχή μιας άσκησης που αναπτύχθηκε από τους Sallymann Roth και David Epston⁴.

ΑΣΚΗΣΗ ΣΥΖΗΤΗΣΕΩΝ ΕΞΩΤΕΡΙΚΕΥΣΗΣ

Αυτή η άσκηση έχει αναπτυχθεί για να βοηθήσει τους ανθρώπους να εξερευνηθούν τις συζητήσεις εξωτερίκευσης. Απαιτεί τη συμμετοχή τριών ή περισσότερων ανθρώπων. Το ένα άτομο προσφέρεται εθελοντικά να παίξει το πρόβλημα, ένα άλλο το άτομο που βιώνει το πρόβλημα (σε αυτή την άσκηση αυτό το άτομο ονομάζεται «το υποκείμενο» του προβλήματος και μπορεί να είναι το άτομο που θεωρείται ότι έχει το συγκεκριμένο πρόβλημα) και το τρίτο να παίξει τον ερευνητή-ρεπόρτερ (ένα είδος δημοσιογράφου-ντεντέκιβ που είναι καλός στο να βγάζει στη φόρα τις απάτες και τη διαφθορά). Αν έχουμε περισσότερους από τρεις ανθρώπους που συμμετέχουν στην άσκηση, μπορούν να υπάρξουν περισσότεροι ερευνητές ρεπόρτερ ή μπορούν να υπάρξουν παρατηρητές που μοιράζονται τις παρατηρήσεις τους για την άσκηση στο τέλος.

3 Υπενθυμίζεται ότι ο Μετάλλογος έχει δημοσιεύσει αρκετά κείμενα σχετικά με την «εξωτερίκευση», με τελευταίο το άρθρο του ίδιου του Michael White: Η Εξωτερίκευση του Προβλήματος και η Ανασυγγραφή Ζωής και Σχέσεων (τ. 13, 2008).

4 Η Sallyann και ο David έχουν έκτοτε αναθεωρήσει αυτή την άσκηση. Για λεπτομέρειες δείτε: "Developing externalizing conversations", στο Journal of Systemic Therapies (December, 1995) και το "Consulting the problem about the problematic relationship: An exercise for experiencing a relationship with an externalized problem", στο Hoyt, MPF (Ed), Constructive Therapies II: Expanding and integrating effective practices', Guilford Press (υπό έκδοση).

Η άσκηση έχει τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος, το άτομο που παίζει τον ερευνητή ρεπόρτερ παίρνει συνέντευξη από το άτομο που παίζει το πρόβλημα για τις επιτυχίες του προβλήματος. Στο δεύτερο μέρος, το άτομο που παίζει τον ερευνητή ρεπόρτερ παίρνει συνέντευξη από το άτομο που παίζει το πρόβλημα για τις αποτυχίες του προβλήματος. Κατά τη διάρκεια αυτής της άσκησης, το άτομο που παίζει το υποκείμενο ακούει προσεκτικά χωρίς να διακόπτει. Στο τρίτο μέρος της άσκησης, το άτομο που παίζει το υποκείμενο θα έχει την ευκαιρία να μοιραστεί με τους άλλους παίκτες την εμπειρία του από τις δύο συνεντεύξεις.

Μέρος 1

Αφού ληφθεί η απόφαση να παιχτεί ένα πρόβλημα και αφού μοιραστούν οι ρόλοι, το άτομο που παίζει το πρόβλημα ενημερώνεται ότι τα προβλήματα έχουν την τάση να είναι αηζονικά και να κομπάζουν και ότι σπάνια είναι δύσκολο να τα κάνεις να μιλήσουν για τις επιτυχίες τους και να βγάλουν στη φόρα το πώς κατάφεραν αυτές τις επιτυχίες. Στην πραγματικότητα είναι τόσο αηζονικά που συχνά προδίδουν τα μυστικά τους και καταστρέφουν τον εαυτό τους μόλις τους δίνεται ακόμη και η πιο μικρή ευκαιρία να το κάνουν. Για τον λόγο αυτό, το άτομο που παίζει το πρόβλημα θα διαπιστώσει ότι έχει πολύ συνεργατική διάθεση κατά τη διάρκεια της συνέντευξης με τον ερευνητή-ρεπόρτερ.

Είναι σημαντικό ο ερευνητής-ρεπόρτερ να μην ξεφεύγει από το στόχο του. Δεν είναι δουλειά του να θεραπεύσει το πρόβλημα ή με κάποιο τρόπο να προσπαθήσει να το βελτιώσει ή να το αναμορφώσει. Αντίθετα, θα πρέπει να παίρνει μια θέση τέτοια που να μπορεί από αυτή απλώς να «ξεσκεπάσει» τη ζωή και την ταυτότητα του προβλήματος.

Αυτό είναι κάποιες φορές δύσκολο να το πετύχει το άτομο που παίζει τον ερευνητή-ρεπόρτερ και απαιτείται συνειδητή προσπάθεια για να ξεφύγει από την τάση να θέλει να βοηθήσει.

Ο ερευνητής-ρεπόρτερ έχει πολλές επιλογές για ερωτήσεις κατά την αποκάλυψη των επιτυχιών του προβλήματος. Αυτές οι ερωτήσεις μπορούν να επιτρέψουν να διερευνηθούν τα παρακάτω:

α) Η επιρροή του προβλήματος στις διάφορες περιοχές της ζωής του υποκειμένου (για παράδειγμα οι επιδράσεις του στις σχέσεις του υποκειμένου με τους άλλους, οι επιπτώσεις του στα συναισθήματα του υποκειμένου, η ανάμειξή του στις σκέψεις του υποκειμένου, οι επιδράσεις του στην ιστορία του υποκειμένου για το ποιος είναι ως πρόσωπο, πώς κάνει το υποκείμενο να αντιμετωπίζει τη ζωή του, κτλ.).

β) Οι στρατηγικές, οι τεχνικές, οι απάτες, και τα κόλπα στα οποία έχει καταφύγει το πρόβλημα, στην προσπάθειά του να έχει το πάνω χέρι στη ζωή του υποκειμένου.

γ) Οι ειδικές ιδιότητες που έχει το πρόβλημα και στις οποίες βασίζεται για να υπονομεύσει και να αποδυναμώσει τις γνώσεις και τις ικανότητες του υποκειμένου. Αυτό μπορεί να συμπεριλάβει ερωτήσεις για τους πανίσχυρους τρόπους που το πρόβλημα χρησιμοποιεί καθώς προσπαθεί να επιβάλει την εξουσία του στη ζωή του υποκειμένου.

δ) Οι σκοποί που καθοδηγούν τις προσπάθειες του προβλήματος να κυριαρχήσει στη ζωή του υποκειμένου και οι ελπίδες και τα όνειρα που έχει το πρόβλημα για τη ζωή του υποκειμένου.

ε) Ποιοι είναι με το μέρος του προβλήματος και ποιες δυνάμεις είναι σύμμαχοί του.

στ) Τα σχέδια που το πρόβλημα έχει έτοιμα να θέσει σε εφαρμογή, σε περίπτωση που η κυριαρχία του απειληθεί.

Μέρος 2

Παρά τα φαινόμενα περί του αντιθέτου, τα προβλήματα δεν έχουν ποτέ απόλυτη επιτυχία στις φιλοδοξίες τους για τις ζωές και τις σχέσεις των ανθρώπων. Ωστόσο, συνήθως δεν θέλουν να το παραδεχτούν και να μιλήσουν ανοιχτά για τις αποτυχίες τους και συνήθως κάνουν ό,τι μπορούν για να τις κρύψουν. Για αυτό, όταν ξεκινήσουν τη συνέντευξη με το πρόβλημα για τις αποτυχίες του, είναι σημαντικό οι ερευνητές ρεπόρτερ να έχουν κάποια γνώση των γεγονότων αυτών των αποτυχιών. Αυτά είναι γεγονότα που απλά δεν μπορεί να τα αρνηθεί. Λόγω αυτού, σε αυτό το μέρος της άσκησης, μετά από μια αρχική επίδειξη κομπασμού, τα προβλήματα με μισή καρδιά αρχίζουν να ομολογούν τις αποτυχίες τους.

Οι ερευνητές-ρεπόρτερ έχουν πολλές επιλογές για ερωτήσεις που είναι αποτελεσματικές στην αποκάλυψη των αποτυχιών του προβλήματος.

Αυτές μπορεί να περιλαμβάνουν μια διερεύνηση στα παρακάτω:

α) Τις περιοχές της ζωής στις οποίες το υποκείμενο έχει ακόμη κάποια επιρροή, παρά τις προσπάθειες του προβλήματος να εκδιώξει το άτομο από αυτές.

β) Τις αντι-τεχνικές, αντι-στρατηγικές και τα κόλπα που έχουν αναπτυχθεί από το υποκείμενο και που έχουν κατά καιρούς υπάρξει αποτελεσματικές στο «σαμποτάρισμα» των προσπαθειών του προβλήματος να έχει το πάνω χέρι στη ζωή του υποκειμένου.

γ) Τις ιδιαίτερες ποιότητες, γνώσεις και δεξιότητες που έχει το υποκείμενο και που έχουν αποδειχτεί ότι είναι δύσκολο να τις υπονομεύσει και να τις απαξιώσει το πρόβλημα. Αυτές μπορεί να περιλαμβάνουν ερωτήσεις για τη φύση της «κουβέντας με τον εαυτό» του, που το υποκείμενο έχει αναπτύξει ώστε να αμφισβητήσει τις προσπάθειες του προβλήματος να επιβάλει την εξουσία του στη ζωή του.

δ) Τους σκοπούς και τις δεσμεύσεις που καθοδηγούν τις προσπάθειες του υποκει-

μένου να αμφισβητήσει τις προσπάθειες του προβλήματος να κυριαρχήσει στη ζωή του και που έχουν ματαιώσει τα όνειρα και τις ελπίδες του προβλήματος.

ε) Ποιος συμπαραστέκεται στο υποκείμενο (συγγενείς, φίλοι, γνωριμίες, δάσκαλοι, θεραπευτές, κ.ο.κ.) και τον ρόλο που έχουν παίξει αρνούμενοι τις επιδιώξεις και τις επιθυμίες του προβλήματος.

στ) Τις επιλογές που έχει στη διάθεσή του το υποκείμενο για να εκμεταλλευτεί τις αδυναμίες του προβλήματος και να ανακτήσει τις περιοχές της ζωής του.

Αυτή η άσκηση υποσκάπτει το ηθικό του προβλήματος και βγαίνει από αυτή αρκετά αποκαρδιωμένο. Για αυτό είναι σημαντικό το άτομο που παίζει το πρόβλημα να κάνει ό,τι είναι απαραίτητο, μέσω της απέκδυσης ρόλου (de-roling) για να βγει από την «περσόνα» του προβλήματος. Είναι βοηθητικό αν το άτομο έχει τον χώρο να μιλήσει για την εμπειρία του και από τα δύο μέρη της άσκησης. Αυτός που παίζει τον ερευνητή-ρεπόρτερ δεν χρειάζεται να «βγει από τον ρόλο» εφόσον αυτή η άσκηση ανοίγει νέες δυνατότητες για συμβουλευτική που είναι λιγότερο επαχθείς, λιγότερο βαριές. Ανοίγει επιλογές τόσο για ένα διαφορετικό είδος συνεργασίας με ανθρώπους που αναζητούν βοήθεια όσο και για την έκφραση μιας στάσης περιέργειας σε αυτή τη δουλειά.

Μέρος 3

Σε αυτό το σημείο της άσκησης, το άτομο που έπαιζε το υποκείμενο μιλά για τις εμπειρίες του από τα μέρη 1 και 2. Έχει επίσης την ευκαιρία να σχολιάσει την ακρίβεια της παρουσίασης του προβλήματος. Έπειτα, τα πρόσωπα που έπαιζαν το πρόβλημα και τον ερευνητή-ρεπόρτερ μιλούσαν για την εμπειρία τους από τα δύο πρώτα μέρη της άσκησης και μετά όλοι οι συμμετέχοντες της άσκησης προσκαλούνται να μοιραστούν τις σκέψεις τους πάνω σε προτάσεις για δράση, η οποία μπορεί να υπονομεύσει περαιτέρω την επιρροή του προβλήματος στη ζωή του προσώπου.

- Τι είδους απαντήσεις ακούτε συνήθως από το πρόσωπο που παίζει το υποκείμενο του προβλήματος;

Ένα πράγμα που είναι πράγματι ενδιαφέρον είναι ότι αυτός που παίζει το υποκείμενο συνήθως εκπλησσεται, επειδή το πρόσωπο που παίζει το πρόβλημα πιάνει τόσο σωστά πολλούς από τις αντιδράσεις του -για την ακρίβεια βλέπει ότι ώρες-ώρες αυτές οι αντιδράσεις φαίνεται να ταιριάζουν ακριβώς με τις αντιδράσεις που θα είχε ο ίδιος αν είχε ερωτηθεί.

Πώς εξηγείται αυτό; Πιστεύω ότι οφείλεται στο ότι η μοντέρνα «συζήτηση για τα προβλήματα» διαπνέεται από τους κυρίαρχους λόγους (discourses) του πολιτισμού μας. Για παράδειγμα, η επιτυχία των στρουκτουραλιστικών λόγων των τελευταίων περι-

που 100 χρόνων είναι ότι έχουν προσφέρει ένα μεγάλο φάσμα επιλογών για να εντοπιστεί το πρόβλημα σε διαφορετικά σημεία μέσα στην ταυτότητα του ατόμου: στην «ψυχή», στον «χαρακτήρα», στα «συναισθήματα» κ.ο.κ. Αυτό ευόδωσε τις μοντέρνες και καινοτόμες συζητήσεις προβλήματος -π.χ. «συζητήσεις αποτυχίας», «συζητήσεις κατάθλιψης»- και άλλες τέτοιου είδους. Σε αυτές τις συζητήσεις προβλήματος μπορούμε να παρατηρήσουμε την έκφραση συγκεκριμένων συστημάτων αυτοκατανόησης.

- Θα με ενδιέφερε να ακούσω πιο πολλά για τον ρόλο της συγκεκριμένης άσκησης στην αναγνώριση διαφορετικών συζητήσεων για το πρόβλημα.

Νομίζω ότι μέσα από ασκήσεις σαν αυτή που περιέγραψα εδώ μπορούμε να αποκτήσουμε επίγνωση των ποικίλων μορφών συζητήσεων για το πρόβλημα. Μέσω μιας παρόμοιας συν-διερεύνησης μπορούμε να φτάσουμε σε κάποια κατανόηση σχετικά με τις πραγματικές επιπτώσεις αυτών των συζητήσεων στη διαμόρφωση των ανθρώπινων ζωών. Και μέσα από ένα τέτοιο είδος συν-διερεύνησης μπορούμε να αναγνωρίσουμε δυνατότητες για να τις αρνηθούμε. Μέσα από ένα τέτοιο είδος συν-διερεύνησης, λοιπόν, μπορούμε να κατανοήσουμε πώς τα προβλήματα που βιώνουμε είναι του κόσμου, του πολιτισμού.

- Οπότε, τι λήτε για τις συγκινήσεις, για τα διάφορα συναισθήματα όπως η δυστυχία ή η θλίψη που οι άνθρωποι βιώνουν στην καθημερινότητά τους;

Δεν λiew ότι οι άνθρωποι δεν νιώθουν δυστυχισμένοι ή θλιμμένοι ή ότι αυτές οι εμπειρίες υπάρχουν μόνο σε συγκεκριμένες μορφές συζήτησης για το πρόβλημα. Αντίθετα, αυτό που λiew είναι ότι δεν χρειάζεται να εκφράζουμε αυτές τις εμπειρίες ζωής μέσω εκείνου του είδους συζήτησης για το πρόβλημα, το οποίο ακριβώς συμβάλλει στο να τις κατανοούμε με τρόπο που συνεπάγεται τις γνωστές αρνητικές συνέπειες.

- Λίγο πριν χρησιμοποιήσατε τη λέξη «λόγος» στον πληθυντικό (discourses).

Λοιπόν, υπάρχουν λόγοι (discourses) όπως αυτοί στην παράδοση του φονξιοαλισμού, οι οποίοι διαμορφώνουν έναν μοναδικό τρόπο συζήτησης για το πρόβλημα. Αυτοί οι λόγοι έχουν τις ρίζες τους σε ποικίλες εξελίξεις στην ιστορία της σκέψης και πρόσφατα έχουμε υιοθετήσει έννοιες που προέρχονται από εξελίξεις στη φυσιολογία. Αυτοί οι λόγοι προτείνουν πολλές δυνατότητες για τον εντοπισμό του προβλήματος σε μια θέση μέσα στο «σύστημα», το οποίο λέγεται ότι είναι αυτο-κυβερνώμενο. Είμαι σίγουρος ότι οι αναγνώστες είναι ενήμεροι μέχρι ποίου βαθμού η σύγχρονη συζήτηση για το πρόβλημα διαπνέεται από αυτούς τους φονξιοαλιστικούς

λόγους. Αυτό είναι αλήθεια σε τέτοιο βαθμό που φαίνεται ότι τα μοντέρνα προβλήματα πετυχαίνουν κατά πολύ να πείσουν το υποκείμενό τους ότι αποτελούν ένα απαραίτητο κομμάτι της ζωής του ή της ζωής μιας ομάδας υποκειμένων -ίσως μιας οικογένειας. Είναι σαν τα σύγχρονα προβλήματα εύκολα να κατορθώνουν να πείσουν τα υποκείμενα ότι παίζουν έναν κρίσιμο ρόλο στη ζωή τους και τις σχέσεις τους, ίσως έναν ρόλο που έχει να κάνει ακόμα και με την επιβίωση.

- Συμβαίνει αυτό ποτέ στην άσκηση που παρουσιάσατε εδώ;

Ναι, και αυτό το ζήτημα μπορεί να τεθεί πριν την έναρξη της εκτέλεσης της άσκησης. Είναι σημαντικό να ξέρει το πρόσωπο που παίζει το υποκείμενο ότι ίσως βιώσει μια απαίτηση να σεβαστεί το πρόβλημα και να του εξασφαλίσει μια εξέχουσα θέση στη ζωή του. Και αν αυτό το νιώσει κατά τη διάρκεια της άσκησης, στο τρίτο μέρος η συζήτηση μπορεί να συμπεριλάβει σχόλια για το τι διακυβεύεται για το ίδιο το πρόβλημα, καθώς προσπαθεί να προσεληκύσει το υποκείμενο στο είδος της συζήτησης που εμπνέεται από τον φονξιοναλιστικό λόγο.

- Αναφέρατε ότι οι δάσκαλοι έχουν βρει αυτή την πρόταση βοηθητική. Θεωρείτε ότι είναι πιθανό να την εισαγάγουν στο πλαίσιο του σχολείου;

Ναι, αυτό το είδος δουλειάς δεν θα έπρεπε να περιορίζεται στο παραδοσιακό θεραπευτικό πλαίσιο. Αν ο δάσκαλος είναι πρόθυμος να μπει στο πνεύμα αυτής της διερεύνησης και αντιλαμβάνεται ότι σκοπός της άσκησης δεν είναι να ταλαιπωρήσει ή να ταπεινώσει το παιδί, μπορεί να είναι πολύ βοηθητικό για αυτόν να προτείνει την άσκηση και να προσφερθεί εθελοντικά να πάρει τον ρόλο του προβλήματος. Πάρτε το παράδειγμα της ΔΕΠ που θέσατε νωρίτερα στη συζήτηση μας: εκτός από το ότι βοηθάει τον δάσκαλο να καταλάβει καλύτερα τι αντιμετωπίζει το παιδί, και να ξεκαθαρίσει τις διαθέσιμες επιλογές για δράση οι οποίες μπορεί να υπονομεύουν την επιρροή της ΔΕΠ, αυτή η άσκηση έχει τη δυνατότητα να βοηθήσει τους δασκάλους να βρουν τρόπους να ακυρώσουν την εξουσία του προβλήματος σε θέματα σχετικά με την ταυτότητα του παιδιού.

- Συνεπώς, το ζητούμενο αυτής της άσκησης δεν είναι απλώς να βρεθούν δυνατότητες για διαφορετική συμπεριφορά από μέρους του παιδιού;

Όχι. Και μπορεί να είναι πολύ βοηθητικό για τους δασκάλους και άλλους ενήλικες από τους οποίους απαιτείται συχνά να παρουσιάσουν οι ίδιοι τα προβλήματα και τις δυσκολίες των παιδιών σε άλλους ενήλικες ή ιδρύματα. Δεν ήλω ότι είναι υποχρεωτικό για τους ενήλικες που είναι σε αυτή τη θέση να κάνουν την άσκηση. Αλλά θα ρωτούσα το ακόλουθο: «Θα έπρεπε σε οποιονδήποτε ενήλικα με καθήκον να αν-

τιπροσωπεύσει τα παιδιά, να επιτρέπεται να το κάνει, χωρίς να έχει την κατανόηση που αποκτάται μέσα από ερωτήσεις που τίθενται σε ασκήσεις σαν κι αυτή;»

- Κατανοώ ότι την άσκηση μπορεί να την εξερευνήσει ένα παιδί, τα μέλη της οικογένειάς του, καθώς και οι δάσκαλοί του, με τον καθέναν από αυτούς να παίζει με τη σειρά διαφορετικούς ρόλους. Αλλά θα ήταν καλή ιδέα να μπλέξουμε και άλλα παιδιά στην άσκηση;

Ναι. Όταν οι συνθήκες είναι κατάλληλες. Ασκήσεις σαν αυτή διευκολύνουν τα άλλα παιδιά να εξετάσουν τη δική τους σχέση με το πρόβλημα του παιδιού. Καθώς αναγνωρίζουν το είδος των δικών τους ενεργειών που βοηθούν και υποστηρίζουν το πρόβλημα, είναι πιο πιθανό να αμφισβητήσουν αυτές τις συμπεριφορές. Αυτή η άσκηση επίσης βοηθά τα άλλα παιδιά να αποφασίσουν για δράσεις που θα υπονομεύσουν την εξουσία του προβλήματος, που θα βοηθήσουν το παιδί στις προσπάθειες του να επανακτήσει τη ζωή του από την επιρροή του προβλήματος.

Θα ήθελα να τονίσω εδώ πως η χρησιμότητα αυτής της άσκησης δεν περιορίζεται στο θέμα της ΔΕΠ. Για οποιοδήποτε πρόβλημα «μιλά» σε οποιοδήποτε παιδί ή σε οποιονδήποτε άλλο, η άσκηση μπορεί να είναι πολύτιμη για την ταυτότητα αυτού του παιδιού. Με το να αμφισβητείται η συζήτηση για το πρόβλημα μέσω τέτοιων ασκήσεων, οι άνθρωποι όχι μόνο βλέπουν νέες δυνατότητες δράσης αλλά ανακαλύπτουν και ότι έχουν πολύ περισσότερα...

- Πολύ περισσότερη διασκέδαση!

Ναι. Αυτό είναι αλήθεια για τα παιδιά και τους υπόλοιπους που συμμετέχουν στην άσκηση. Για την ακρίβεια, κάποιες στιγμές υπάρχει ιλαρότητα στους χαρακτηρισμούς των παιδιών σε προβλήματα όπως η ΔΕΠ. Μπορεί να είναι τόσο αστειό.

- Θα ήθελα να επιστρέψουμε στη ΔΕΠ και τη ΔΕΠΥ επειδή ξέρω ότι είναι επίκαιρες, ιδιαίτερα για τα σχολεία. Έχετε άλλες ιδέες για δουλειά με παιδιά που έχουν διάγνωση ΔΕΠ;

Μου φαίνεται ότι τα παιδιά που δέχονται αυτή τη διάγνωση έχουν έλλειψη κατεύθυνσης στη ζωή τους. Υπάρχουν διάφορες ερμηνείες για αυτό, κάποιες μάλλον μάλλον εξωτικές. Προσωπικά καταλαβαίνω ότι αυτή η έλλειψη κατεύθυνσης είναι αποτέλεσμα του γεγονότος ότι πολλά από αυτά τα παιδιά δεν εμπλέκονται ενεργητικά σε διαδικασίες νοηματοδότησης όπως οι συνομήλικοί τους. Για παράδειγμα, σπάνια φαίνεται να τα αφορά η χαρτογράφηση των γεγονότων της ίδιας τους της ζωής μέσα στον χρόνο. Αυτή η χαρτογράφηση είναι ουσιώδης για την επίτευξη της αίσθησης ότι η ζωή πηγαίνει μπροστά με οποιονδήποτε τρόπο, ότι «ξετυλίγεται», κάτι που

με τη σειρά του είναι ουσιαστικές για την ανάπτυξη επιλογών και στόχων. Όλα αυτά είναι απαραίτητα σε οποιαδήποτε «εξιστόρηση» της ζωής.

Επομένως, κάτι που μπορούμε να κάνουμε για να ενεργοποιήσουμε αυτή την εξιστόρηση είναι να βρούμε τρόπους επικοινωνίας με το παιδί που να το βοηθούν να κάνει διάκριση μεταξύ της κατάστασης της ζωής του ή των διάφορων γεγονότων της δικής του ανάπτυξης σε μια χρονική στιγμή, και της κατάστασης της ζωής του σε μια άλλη χρονική στιγμή. Με τον τρόπο αυτό, τα συγκεκριμένα παιδιά αναπτύσσουν μια αίσθηση κατεύθυνσης στη ζωή τους και κάποια επιλεκτικότητα ως προς το σε τι αντιδρούν. Αυτό μπορεί να μειώσει σημαντικά τις συμπεριφορές εκείνες για τις οποίες γίνονται τα παράπονα.

- Σίγουρα ένας δάσκαλος θα χρειαζόταν να έχει κατάλληλη εξειδίκευση για να βοηθήσει ένα παιδί με αυτόν τον τρόπο, για να ενθαρρύνει ένα παιδί ώστε να πάρει πιο ενεργό ρόλο στην εξιστόρηση της ζωής του;

Όχι, δεν είναι τόσο περίπλοκο. Για παράδειγμα, είναι δυνατό να προσεληκυστεί το ενδιαφέρον αυτών των παιδιών μέσα από μια ποικιλία μέσων, όχι όλων λεκτικών, σε μια συνεχιζόμενη διερεύνηση για το τι είναι αυτό που είναι σε θέση να κάνουν στο παρόν και που δεν θα ήταν δυνατόν να επιτύχουν σε προγενέστερο χρόνο στη ζωή τους. Μετά, μπορεί να γίνει περαιτέρω διερεύνηση σχετικά με το τι θα μπορούσε να λείπει αυτό ως προς το τι θα μπορούσαν να κάνουν σε κάποια μελλοντική χρονική στιγμή της ζωής τους, κ.ο.κ. Σε αυτή τη δουλειά, οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και άλλοι μπορούν να παρακολουθούν σε εγρήγορση για τυχόν περιπτώσεις στις οποίες αυτά τα παιδιά προβλέπουν με επιτυχία κάποιες συνέπειες της δικής τους συμπεριφοράς, καθώς και κάποιες συνέπειες στη ζωή τους γενικότερα. Μπορεί να επιχειρηθεί μια ανασκόπηση για το τι σήμαινε που το παιδί ήταν ικανό να κάνει μια τέτοια επιτυχημένη πρόβλεψη και πώς αυτό το βοηθά να αναγνωρίσει και να εκφράσει διαφορετικές εκδοχές αυτογνωσίας. Όταν τέτοια δείγματα αυτογνωσίας υπάρχουν σε χώρους συζήτησης και αναγνωρίζονται από τους άλλους, αυτό συμβάλλει σημαντικά στην ικανότητα ενός παιδιού να επιλέγει τις αντιδράσεις του προς τα γεγονότα της ζωής του και πάντα έχει μια ισχυρή επίδραση στα επόμενα βήματα της ζωής του.

- Εντάξει. Θα ήθελα τώρα να κάνω ένα διαφορετικό είδος ερώτησης. Πολλές προτάσεις για τις δομές και τις διαδικασίες της εκπαίδευσης βασίζονται σε θεωρίες για την ανθρώπινη φύση και έχουν σχεδιαστεί για να διευκολύνουν την «πραγμάτωση του εσωτερικού δυναμικού του παιδιού», την έκφραση της «φυσικής σοφίας» του. Αναρωτιέμαι πώς αισθάνεστε για τέτοιες έννοιες για την ανθρώπινη φύση και το «φυσικό παιδί», επειδή δεν φαίνονται να ταιριάζουν πολύ καλά με τις αφηγηματικές ιδέ-

ες και πρακτικές. Αναρωτιέμαι, επίσης, με τι θα τις αντικαθιστούσατε.

Πρέπει πραγματικά να έχουμε μια εναλλακτική αντίληψη του φυσικού παιδιού; Δεν μπορούμε απλώς να απέχουμε από αυτή την επιδίωξη; Δεν μπορούμε απλώς να την αφήσουμε στους φιλοσόφους της ανθρωπίνης φύσης, οι οποίοι έχουν αφιερώσει εξαιρετικές προσπάθειες προς την κατεύθυνση αυτή επί πολλούς αιώνες και που δεν φαίνονται να είναι καθόλου πιο κοντά τώρα στην απάντηση αυτής της ερώτησης από ό,τι ήταν στην αρχή των ερευνών τους; Δεν μπορούμε απλώς να αφήσουμε το βάρος αυτής της αναζήτησης στους μεταφυσικούς, οι οποίοι δεν είναι πιο ικανοί να εξομαλύνουν όλες τις πτυχές και τις αντιφάσεις των παγκόσμιων θεωριών τους από ό,τι ήταν στην αρχή της προσπάθειάς τους; Δεν μπορούμε απλώς να αρνηθούμε να μπορούμε σε αντιπαράθεσης γύρω από στοχασμούς για τη φύση της ανθρωπίνης φύσης, για το αν αυτή είναι μια δύναμη για καλό ή για κακό, για το αν είναι μια πηγή σοφίας ή αδάμαστων παθών;

Και δεν θα μπορούσαμε απλώς να γιορτάσουμε την αποχή από αυτή την υποχρέωση να μιλήσουμε για την ανθρώπινη φύση; Δεν θα μπορούσαμε απλώς να απολαύσουμε την ελευθερία που μας διατίθεται αν βάλουμε στην άκρη ουσιοκρατικές (essentialist) έννοιες της ζωής, στον χώρο που μας ανοίγει η άρνησή μας να ανάγουμε αυτό που κάνουμε στους «κανόνες» ή «νόμους» της ανθρωπίνης φύσης;

- Επομένως τι απομένει; Σε τι μπορούμε να αναφερόμαστε ως οδηγό για τις εκπαιδευτικές πρακτικές, αν δεν διατυπώσουμε θεωρίες για την ανθρώπινη φύση και την ανάπτυξη του παιδιού;

Όταν απομακρυνόμαστε από τις αντιλήψεις περί της ανθρωπίνης φύσης και από την ενασχόληση με τις ιδανικές συνθήκες της έκφρασής της, και αντίθετα επικεντρωνόμαστε στο πώς συγκροτείται η ζωή μέσω της κουήτούρας -μέσω των θεσμών της και μέσω των κυρίαρχων και σεβαστών τρόπων σκέψης και ζωής- τότε είναι δυνατό να στρέψουμε την προσοχή μας στο πώς συμμετέχουμε στη διαμόρφωση της ζωής μας καθώς ζούμε τη ζωή μας, και στις αληθινές επιπτώσεις του τρόπου με τον οποίο τη ζούμε.

Με αυτόν τον τρόπο μπορεί να αφυπνιστούμε ως προς το γεγονός ότι όλες οι αντιλήψεις για την ανθρώπινη φύση στην ουσία συνοδεύονται από προτάσεις για τον τρόπο ζωής -αυτές οι αντιλήψεις για την ανθρώπινη φύση μπορεί να θεωρηθούν ότι είναι τα εμβλήματα συγκεκριμένων προτάσεων για τον τρόπο ζωής. Μπορεί να αφυπνιστούμε ως προς το ότι όλες οι προτάσεις μας για τον τρόπο ζωής έχουν συνέπειες και για μας και για τους άλλους, με αρκετά συγκεκριμένους τρόπους, σχετικά με τη διαμόρφωση της ζωής μας. Μπορεί να αφυπνιστούμε ως προς το ότι όλες οι προσπάθειες να δοκιμάσουμε αυτές τις προτάσεις σχετικά με τον τρόπο ζωής συνο-

δεύονται από συγκεκριμένες συνέπειες πάνω στις ζωές μας και στις σχέσεις μας, μερικές προβλέψιμες και μερικές όχι.

Η ρήξη με τις αντιλήψεις για τη φύση μάς ανοίγει δυνατότητες να διαχωριστούμε από οικουμενικές αρχές για την καλή ζωή, από κώδικες για την κατάλληλη συμπεριφορά, από τους κανόνες της ανθρώπινης ανάπτυξης. Η ρήξη με τις αντιλήψεις για τη φύση μάς φέρνει αντιμέτωπους με νέες δυνατότητες για την εξερεύνηση της προσωπικής και της κοινοτικής ηθικής. Καθίσταται δυνατό να διερευνήσουμε κριτικά τους τρόπους ζωής που εκτιμώνται στον πολιτισμό μας, να «εξωτικοποιήσουμε» τους τρόπους ύπαρξης και σκέψης που μας ζητείται να προτιμούμε στη ζωή. Με την απομάκρυνση από τις αντιλήψεις για την ανθρώπινη φύση, ερχόμαστε αντιμέτωποι με δυνατότητες ανάληψης ευθύνης για τα πραγματικά αποτελέσματα του τρόπου που ζούμε τη ζωή μας.

- *Μιλήσατε για το πώς πίσω από όλες τις αντιλήψεις για την ανθρώπινη φύση βρίσκονται προτάσεις για τον τρόπο ζωής. Αλλά τι λέτε για κάποιες από τις αρχές που συχνά συνδέονται με τέτοιες αντιλήψεις, όπως η «ελευθερία» και η «απελευθέρωση»;* Γνωρίζω ότι οι αρχές της ελευθερίας και της απελευθέρωσης αναφέρονται συχνά στη λαική κουλτούρα και ότι αυτές υποδηλώνουν μια ρήξη με την κυριαρχία. Όμως και αυτές οι αρχές αποτελούν εμβλήματα διαφορετικών και συγκεκριμένων προτάσεων για τον τρόπο ζωής, οι οποίες στην πράξη συγκροτούν τη ζωή. Δεν είναι αρκετό απλώς να αγωνιζόμαστε για την ελευθερία από την κυριαρχία. Το να κάνουμε αυτό, και μόνο αυτό, ανοίγει την πιθανότητα για νέες σχέσεις κυριαρχίας. Συνεπώς, είναι σημαντικό να εκτιμήσουμε ότι ζώντας «ελεύθερες» ζωές, έχουμε μια ευθύνη να παρακολουθούμε τις επιπτώσεις αυτών των πρακτικών που απορρέουν από οτιδήποτε θεωρείται ελεύθερη ζωή. Ότι έχουμε την ευθύνη να παρακολουθούμε τις επιπτώσεις των πρακτικών αυτών της ελευθερίας στη διαμόρφωση της ζωής μας και στις σχέσεις μας με τους άλλους. Μπορούμε να παραμείνουμε σε εγρήγορση σχετικά με το ότι, αν αποφασίσουμε να μπορούμε σε τρόπους ζωής που συνδέονται με αυτές τις έννοιες της ελευθερίας και της απελευθέρωσης, τότε έχουμε επίσης μια ευθύνη να διατηρήσουμε το είδος της κριτικής συνείδησης που θα μας βοηθήσει να καθορίσουμε τι συνιστά πρακτικές ελευθερίας ή πρακτικές απελευθέρωσης, και ποιους θα μπορούσαν να είναι οι κίνδυνοι και οι περιορισμοί των γνωστών πρακτικών της ελευθερίας και της απελευθέρωσης.

- *Αμφισβητώντας με αυτόν τον τρόπο το είδος της ουσιολογικής (essentialist) έννοιας της φύσης του ανθρώπου, δεν λέτε ότι βλέπετε κάποια αλήθεια στους ισχυρισμούς κάποιων ανθρώπων σχετικά με τις δυσμενείς συνέπειες από την «υπερβο-*

λική ελευθερία» για τα παιδιά; Για παράδειγμα, η σύγχυση που προκύπτει από την έλλειψη ξεκάθαρης γνώσης σχετικά με τις προσδοκίες και τα όρια.

Όχι, δεν λέω καθόλου αυτό. Δεν προτείνω ότι υπάρχει ή μπορεί να υπάρξει πάρα πολλή ελευθερία. Αυτό που προτείνω είναι ότι, όταν μιλάμε για την ελευθερία ή την απελευθέρωση για τα παιδιά ή για οποιονδήποτε άλλον, να πάρουμε την ηθική ευθύνη να διερευνήσουμε ερωτήσεις όπως: «Ποιες είναι οι πρακτικές της ελευθερίας που προτείνονται εδώ;» «Πώς θα μπορούσαμε να παρακολουθήσουμε τις πραγματικές επιπτώσεις αυτών των πρακτικών ελευθερίας;» «Τι θα μπορούσε να μας βοηθήσει να διερευνήσουμε τους ορίζοντες, τους περιορισμούς και τους πιθανούς κινδύνους αυτών των πρακτικών ελευθερίας;» «Τι ευθύνη θα μπορούσαμε να πάρουμε εμείς για τη φαντασία και τη δημιουργία εναλλακτικών πρακτικών ελευθερίας;» κ.ο.κ. Και εδώ το «εμείς» συμπεριλαμβάνει και τα παιδιά.

Πιστεύω ότι αυτές οι ερωτήσεις ανήκουν κατά κάποιον τρόπο στον Φουκώ. Ωστόσο, έχουν επίσης τεθεί και από άλλους. Διάβασα πρόσφατα την αυτοβιογραφία του Νέλσον Μαντέλα και διαπίστωσα ότι πολλή από τη σκέψη του ανήκε σε μια φιλελεύθερη-ανθρωπιστική παράδοση. Αλλά σε κάποια σημεία διαχωρίζεται από αυτή και θα ήθελα να παραθέσω ένα από τα παραδείγματα αυτά όπου πιστεύω ότι θέτει έμμεσα ερωτήματα αυτού του είδους:

Η αλήθεια είναι ότι δεν είμαστε ακόμη ελεύθεροι· έχουμε απλώς επιτύχει την ελευθερία να είμαστε ελεύθεροι, το δικαίωμα να μην είμαστε καταπιεσμένοι. Δεν έχουμε κάνει το τελικό βήμα του ταξιδιού μας, αλλά το πρώτο βήμα σε έναν μακρύτερο και ακόμα πιο δύσκολο δρόμο. Για να είναι ελεύθερος κανείς, δεν αρκεί να απαλλαγεί από τις αλυσίδες του, αλλά να ζει με έναν τρόπο που σέβεται και διευκολύνει την ελευθερία των άλλων. Η πραγματική δοκιμασία για την αφοσίωσή μας στην ελευθερία μόλις αρχίζει. (Μαντέλα, 1994: σ. 617)

- Θα ήθελα τώρα να εξετάσουμε περισσότερο το θέμα να συμβουλευόμαστε τα παιδιά σχετικά με ζητήματα και πρακτικές που επηρεάζουν τις ζωές τους. Αναρωτιέμαι αν ίσως θα μπορούσατε να πείτε κάτι για το πώς μπορούμε να βοηθήσουμε τα παιδιά να μιλήσουν για τις ανάγκες και τις έγνοιες και τις ιδέες τους και κ.ο.κ. Γνωρίζω ότι έχουμε ήδη αναφερθεί στην ιδέα να συμβουλευόμαστε τα παιδιά και δώσατε κάποιες ιδέες σχετικά με το για ποια πράγματα θα μπορούσαμε να τα συμβουλευτούμε. Ωστόσο, οι περισσότεροι ενήλικοι ίσως έχουν την εμπειρία να ζητούν από τα παιδιά τις απόψεις τους σε τέτοιου είδους πράγματα και να έχουν την απάντηση «Δεν ξέρω» ξανά και ξανά. Και τότε αυτό ερμηνεύεται ως ότι τα παιδιά δεν έχουν τη ικανότητα να απαντούν στις ερωτήσεις.

Εάν δεν είναι κοινή πρακτική να ζητάμε τη γνώμη των παιδιών σχετικά με τη ζωή

τους, τότε τις λίγες φορές που τα συμβουλευόμαστε δεν θα πρέπει να εκπλησσομαστε και πολύ αν ακούσουμε: «Δεν ξέρω». Η δημιουργία της γνώσης και η ικανότητα να διατυπωθεί αυτή η γνώση, είναι σίγουρα το προϊόν αλληλεπιδραστικών διαδικασιών.

Πολύ συχνά, οι συνθήκες όπου τίθενται οι ερωτήσεις στα παιδιά δεν συμβάλλουν στη δημιουργία των γνώσεων των παιδιών. Τέτοιες ερωτήσεις διαμορφώνονται τόσο συχνά από τις ανάγκες της κουλτούρας των ενηλίκων και περιέχουν μια απαίτηση για μια οριστική απάντηση. Απαιτούν από τα παιδιά να περιβάλλουν τις απαντήσεις τους με βεβαιότητα και ανεξαρτησία σκέψης και έτσι κλείνουν το χώρο για την έκφραση του είδους της γνώσης που είναι πιο χαρακτηριστική της κουλτούρας των παιδιών· δηλαδή, ότι είναι ένα προσωρινό και εξαρτώμενο από τις συνθήκες είδος γνώσης. Όταν οι ερωτήσεις μας διαμορφώνονται από τη γνώση της κουλτούρας των παιδιών, παίρνουμε πάντα μια διαφορετική απάντηση από τα παιδιά. Για παράδειγμα, ίσως μια ερώτηση, όπως: «Υπάρχει μια ερώτηση που θα ήθελα να σου κάνω, αλλά θα μπορούσαμε πρώτα να δούμε πώς άραγε θα έκαναν την ερώτηση κάποιοι από τους φίλους σου;». Ή, ίσως, θα μπορούσαμε να πούμε: «Έχω αυτή τη σημαντική ερώτηση, αλλά δεν ξέρω πώς να τη ρωτήσω με τρόπο που να εκφράζει σωστά τι εννοώ. Αν γράψω την ερώτηση, θα μπορούσες να τη συζητήσεις με τους φίλους σου και μετά θα μπορούσαμε ίσως να την ξαναδούμε την επόμενη εβδομάδα;».

Αλλά δεν είναι μόνο αυτά που υπάρχουν στις απαντήσεις του τύπου «Δεν ξέρω». Οι «Δεν ξέρω» απαντήσεις πηγάζουν από διαφορετικά πλαίσια και είναι διαφορετικών τάξεων. Επομένως, είναι σημαντικό να έχουμε κάποια κατανόηση ως προς το ποια τάξη του «Δεν ξέρω» αφορά το εν λόγω «Δεν ξέρω». Αναπτύσσοντας μια κατανόηση για την τάξη στην οποία ανήκει μια συγκεκριμένη «Δεν ξέρω» απάντηση, μπορούμε να διερευνήσουμε το κατά πόσο το «Δεν ξέρω» θα μπορούσε να είναι έκφραση μιας «γνώσης σχετικής με την ικανότητα υπεύθυνης δράσης» -δηλαδή, μπορούμε να διερευνήσουμε τα συναισθήματα και τις προθέσεις που εκφράζονται στο συγκεκριμένο «Δεν ξέρω». Για παράδειγμα, οι «Δεν ξέρω» απαντήσεις συχνά δίνονται σε πλαίσια στα οποία υπάρχουν μάλλον σημαντικές ανισότητες δύναμης. Έτσι, οι εν λόγω απαντήσεις θα μπορούσαν να ερμηνευθούν ως αντίσταση: «Δεν υποχρεούμαι να σου πω τι πιστεύω και δεν μπορείς να με αναγκάσεις». Κάποια «Δεν ξέρω» θα μπορούσαν να σχετίζονται με εκείνη τη γνώση για την ικανότητα υπεύθυνης δράσης που ονομάζεται «αυτο-προστασία»: «Δεν ήέω αυτό που σκέφτομαι επειδή εσύ έχεις τη δύναμη και μπορεί να μην σου αρέσει αυτό που έχω να πω και αν δεν σου αρέσει αυτό που θα πω, θα υποστώ τις συνέπειες» κ.ο.κ.

Κατά τη διερεύνηση των συναισθημάτων και των προθέσεων που διαμορφώνουν

την έκφραση «Δεν ξέρω», ίσως μαθαίναμε ότι μεταφράζονται καλύτερα ως «Άντε χάσου!», «Κατούρα μας!», «Μου φέρεσαι σαν ανόητο!», «Μόνο και μόνο επειδή μπορείς να με φέρεις εδώ παρά τη θέλησή μου, μην νομίζεις ότι μπορείς να πάρεις τίποτε από μένα!» κ.ο.κ.

Και, φυσικά, «Δεν ξέρω» μπορεί να σημαίνει «Προσπαθώ να ξεχάσω», «Δεν θα ήταν ασφαλές για μένα και άλλους αν σου έλεγα» ή «Αν σου έλεγα, τότε θα καταλάβαινες τι χάλια άτομο είμαι» και αυτές οι τάξεις του «Δεν ξέρω» είναι πιο πιθανό να εκφράζονται από τα παιδιά που έχουν υποστεί ή που υπόκεινται σε κακοποίηση.

- Επομένως προτείνετε ότι οι ενήλικες πρέπει να είναι πιο περιέργοι σχετικά με τα νοήματα των παιδιών;

Γενικά, αμφιβάλλω αν οι περισσότεροι ενήλικοι έχουν την ίδια περιέργεια για τα παιδιά με αυτή που έχουν τα περισσότερα παιδιά για τους ενήλικες. Αυτό έχει να κάνει πολύ με τις δομές της ανισότητας όπου τα παιδιά είναι σε μια τέτοια θέση εξάρτησης -με την έννοια της πρόσβασής τους σε πόρους και σε θέματα της γενικής ασφάλειας και επιβίωσής τους. Λόγω αυτού, τα παιδιά εξαρτώνται γενικά αρκετά από τη δική τους γνώση σχετικά με το πώς σκέφτονται και δρουν οι ενήλικες. Αυτό ισχύει για οποιαδήποτε ομάδα ανθρώπων, κουλτούρας, φυλής ή χώρας που υπόκειται στην κυριαρχία οποιασδήποτε άλλης ομάδας, κουλτούρας, φυλής ή χώρας. Συνεπώς, τα παιδιά γνωρίζουν συχνά πολύ περισσότερα για τους ενήλικες από ό,τι γνωρίζουν οι ενήλικες για τις ζωές των παιδιών και συνήθως πολύ περισσότερα για τους τρόπους ύπαρξης και σκέψης των ενηλίκων από ό,τι γνωρίζουν οι ίδιοι οι ενήλικες για τους δικούς τους τρόπους ύπαρξης και σκέψης. Στις περιπτώσεις που τα παιδιά εκφράζουν ανοιχτά αυτές τις γνώσεις για τους τρόπους ύπαρξης και σκέψης των ενηλίκων, αυτό εκλαμβάνεται ως ένδειξη της σοφίας των παιδιών. Αλλιώς είναι προϊόν μάθησης. Είναι μια σκληρά κατακτημένη γνώση.

- Άρα, ως προς τα σχολεία, πώς προτείνετε ότι θα μπορούσε να επιτευχθεί κάποια συμφωνία σχετικά με αυτές τις πρακτικές της ελευθερίας; Μέσω του διαλόγου;

Όχι, δεν προτείνω τον διάλογο. Όποτε υπάρχουν ανισότητες στη δύναμη μεταξύ ομάδων, οι συζητήσεις που λαμβάνουν χώρα στο όνομα του διαλόγου συνήθως πραγματοποιούνται με τους όρους της κυρίαρχης ομάδας. Αυτό δεν είναι μια κριτική για τα κίνητρα της κυρίαρχης ομάδας. Δεν ξέρω πως θα μπορούσε να αποφευχθεί μια τέτοια έκβαση, όταν το γήπεδο δεν είναι ισοπέπεδο. Πώς θα μπορούσαν οι άνθρωποι της κυρίαρχης ομάδας να έχουν συνείδηση του προνομίου τους που λαμβάνεται ως δεδομένο; Πώς θα μπορούσε μια τέτοια συζήτηση να είναι απαλλαγμένη από σχέσεις εξουσίας και από την πολιτική της ευγνωμοσύνης;

- Επομένως, αν ο διάλογος δεν πρόκειται να το κάνει, τότε τι;

Έχω σκεφτεί πολύ για το πώς η εργασία του Οικογενειακού Κέντρου Lower Hutt στη Νέα Ζηλανδία (Tamasese & Waldegrave, 1994), σχετικά με το θέμα της «συνεργατικής λογοδοσίας», θα ήταν κατάλληλη εδώ. Δεν πιστεύω ότι θα ήταν τόσο δύσκολο να επιτευχθεί αυτό το είδος της συνεργατικής λογοδοσίας στα σχολεία. Για παράδειγμα, μπορεί να δοθεί η ευκαιρία στα παιδιά να συσκεφθούν πάνω σε ένα φάσμα θεμάτων που τους αφορούν, περιλαμβάνοντας τη φύση των πρακτικών ελευθερίας στο σχολείο. Σε κάποιο σημείο, θα μπορούσαν να προσκληθούν οι καθηγητές να ακούσουν τις σκέψεις και τις ανησυχίες που διατυπώθηκαν στη σύσκεψη των παιδιών και στη συνέχεια να τους προταθεί να αποχωρήσουν και να συσκεφθούν ως ομάδα για ό,τι έχουν ακούσει. Η σύσκεψη των εκπαιδευτικών θα μπορούσε τότε να απαντήσει στη σύσκεψη των παιδιών. Η απάντησή τους θα μπορούσε να έχει τη μορφή μιας σειράς προτάσεων αντιμετώπισης των σκέψεων και των ανησυχιών των παιδιών πάνω στα διάφορα θέματα που αρχικά έθεσε η σύσκεψη των παιδιών. Τα παιδιά θα μπορούσαν να συσκεφθούν και πάλι πάνω στις προτάσεις αυτές πριν δώσουν την απάντησή τους προς τη σύσκεψη των καθηγητών κ.ο.κ. Με τον τρόπο αυτό, θα μπορούσαν τέτοιες προτάσεις να βελτιωθούν και να καθιερωθούν πρακτικές οι οποίες θα μπορούσαν να αναθεωρηθούν σε περαιτέρω συσκέψεις.

Μια άλλη εναλλακτική λύση στον διάλογο και μια που εγώ θα πρότεινα, θα ήταν να εξοικειωθούν τα παιδιά και οι εκπαιδευτικοί με τις τελετουργίες προσδιορισμού που δομούνται από πρακτικές «ομάδες αναστοχασμού». Εδώ μιλάω συγκεκριμένα για τις πρακτικές της ομάδας αναστοχασμού οι οποίες πληροφορούνται από αυτό που ονομάζεται «αφηγηματική θεραπεία» (White, 1995). Πιστεύω ότι το να μοιραστούν τα παιδιά και οι εκπαιδευτικοί τις εμπειρίες και τις γνώσεις τους σε φόρουμ αυτού του είδους, θα μπορούσε να έχει βαθιά επίδραση στις σχέσεις μαθητών/δασκάλων καθώς και στις διαδικασίες και τις δομές της εκπαίδευσης. Και υπάρχουν άνθρωποι σαν τη Lisa Berndt και τη Holly Copeland από το Σαν Φρανσίσκο, οι οποίες έχουν ήδη διερευνήσει προσαρμογές αυτής της δουλειάς σε σχολεία. Άρα, η μεθοδολογία ήδη δημιουργείται.

- Έχετε πιο συγκεκριμένες ιδέες για το πώς θα ήταν τα σχολεία ιδανικά ή ποιες πρακτικές θα χρειαζόταν να εφαρμοστούν για να κινηθούν προς το είδος της κατεύθυνσης για την οποία συζητάτε;

Λοιπόν, η συνεργατική λογοδοσία/ υπευθυνότητα και οι διαδικασίες της ομάδας αναστοχασμού στις οποίες έχω αναφερθεί θα μπορούσαν βεβαίως να συμβάλουν σημαντικά στη δόμηση των σχολείων ως κοινότητες αναγνώρισης και κοινότητες ευ-

θύνης. Και αυτές οι κοινότητες θα απέχουν πολύ από τα σενάρια του τύπου «όλα επιτρέπονται» που οι συντηρητικοί εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν ως έκβαση των εναλλακτικών προτάσεων σε σύγκριση με τις δικές τους προτάσεις για «επιστροφή στην ηθική».

Ωστόσο, εκτός από ορισμένες από τις γενικές διαδικασίες για τις οποίες έχω ήδη μιλήσει εδώ, θα μου άρεσε να σκέφτομαι ότι μπόρεσα να αποφύγω να έχω ιδέες για το τι μπορεί να συγκροτεί το ιδανικό περιεχόμενο, τις ιδανικές δομές και τις ιδανικές πρακτικές της εκπαίδευσης στα σχολεία. Φαντάζομαι ότι αν είχα μερικές οριστικές ιδέες σχετικά με αυτά, τότε σύντομα θα κατέληγα σε κάποιες συγκεκριμένες προτάσεις σχετικά με το τι θα ήταν προς το συμφέρον των παιδιών σε σχέση με αυτά τα θέματα και δεν θα αργούσα να κάνω σχέδια για να εφαρμόσω τέτοιες προτάσεις. Και κάνοντας αυτό, θα πρόδιδα αυτή την αρχή της συνεργασίας. Αν το έκανα αυτό και την ίδια στιγμή μιλούσα για λογοδοσία, θα συμμετείχα σε μια υποκρισία.

- Αυτά που ήλθε για την αναγνώριση μου θυμίζουν τη δουλειά του Philip Wexler. Μιλάει για το ότι τα παιδιά έρχονται στο σχολείο με την ελπίδα ότι θα είναι ένα μέρος όπου οι άνθρωποι θα ενδιαφέρονται πραγματικά για αυτά. Και ότι σταθερά απογοητεύονται ως προς αυτό, αλλά εξακολουθούν να ελπίζουν για αυτή τη φροντίδα από το σχολείο. Και αυτό ίσως είναι ένα καλό σημείο εκκίνησης: να αναρωτηθούμε πόσο υπάρχει στα σχολεία μας μια γνήσια ηθική φροντίδας.

Υπάρχουν εκπαιδευτικοί οι οποίοι, εξαιτίας ορισμένων απογοητεύσεων, που πολλές από αυτές σχετίζονται με τις δομές του χώρου εργασίας, καταλήγουν να αντιμετωπίζουν τα παιδιά με τρόπους που είναι αντίθετοι με τα πιστεύω τους, με τρόπους που αποτελούν συμβιβασμό απέναντι στο πώς αληθινά θέλουν να είναι οι σχέσεις τους με παιδιά. Υπάρχουν επίσης εκπαιδευτικοί που πρόθυμα αναπαράγουν τις σχέσεις εξουσίας και τις κακοποιήσεις που έχουν σχέση με διακρίσεις λόγω ηλικίας, συμπεριλαμβανομένων εκείνων που διαμορφώνονται από τις πολιτικές της ηλικίας, του φύλου, της κουλτούρας, της φυλής, της τάξης κ.ο.κ. Όμως, υπάρχουν και εκπαιδευτικοί που αμφισβητούν όλα αυτά στις σχέσεις τους με τα παιδιά και στα ιδρύματα της εκπαίδευσης και οι οποίοι επίσης παρέχουν κάτι σαν αντίδοτο σε πολλές άλλες εμπειρίες κακοποίησης που είχαν τα παιδιά στους κόσμους τους έξω από το εκπαιδευτικό πλαίσιο. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί παίζουν καθοριστικό ρόλο στον τρόπο που αντιμετωπίζουν τα παιδιά, τέτοιο που να τα βοηθάει να έρθουν σε επαφή με μια διαφορετική και πιο θετική εκδοχή της ταυτότητάς τους και να ανοίγει προοπτικές για τη ζωή τους. Για παράδειγμα, μέσα από την πάροδο των ετών έχω δει πολλούς ενήλικες που παλεύουν με τις επιπτώσεις της κακοποίησης στην οποία εκτέθηκαν στις οικογένειές προέλευσής τους. Στις συναντήσεις με αυτούς τους αν-

θρώπους συνήθως μαθαίνω ότι έχουν εμπλακεί σε ιδιαίτερα αρνητικές περιγραφές για την ταυτότητά τους καθώς και σε διάφορες πράξεις αυτοτραυματισμού. Αυτοί οι άνθρωποι συχνά είναι πολύ απομονωμένοι στη ζωή και δύσπιστοι προς οποιαδήποτε θετική ανταπόκριση θα μπορούσαν να λάβουν από τους άλλους.

Οι αρνητικές ιστορίες της ταυτότητας αυτών των ανθρώπων συνήθως περιέχουν αναφορές μίσους, προσωπικής αναξιοσύνης, καθώς και υπαιτιότητας για τις κακοποιήσεις που δέχτηκαν. Αυτές οι αρνητικές ιστορίες ταυτότητας αφορούν για αυτούς τους ανθρώπους το σύνολο της ζωής τους και κατ' αρχήν δεν φαίνεται δυνατό να αμφισβητηθούν με επιτυχία. Όμως, καθώς συνεργαζόμαστε για να αποδομήσουμε αυτές τις ιστορίες -καθώς ανακαλύπτουμε πώς αυτές οι ιστορίες ταυτότητας κάνουν το άτομο να αντιμετωπίζει το ίδιο του το σώμα, πώς καταφέρνουν να το πείθουν για το ποιος είναι, ποιες είναι οι διαδικασίες με τις οποίες το πρόσωπο έχει εμπλακεί σε αυτή την περιγραφή της ζωής του κ.ο.κ.- το πρόσωπο παύει να είναι τόσο υπνωτισμένο από αυτές και ανοίγεται χώρος για την αναγνώριση και την παραγωγή εναλλακτικών ιστοριών ταυτότητας. Εάν αυτές οι εναλλακτικές ιστορίες είναι βαθιά ριζωμένες στην ιστορία, συνήθως παρέχουν μια περιγραφή αγώνα και επιμονής απέναντι σε συντριπτικές ανισότητες. Τέτοιες εναλλακτικές ιστορίες μεταφέρουν διαφορετικές γνώσεις για τον εαυτό, τους τρόπους ύπαρξης στον κόσμο και μπορεί να αποτελέσουν πηγή συγκεκριμένων πληροφοριών σχετικά με τις δεξιότητες του ατόμου στους τομείς της αυτοσυντήρησης και αυτοφροντίδας.

Ωστόσο, αρχικά αυτές οι εναλλακτικές ιστορίες της ταυτότητας είναι «ισχνές» και, επίσης, δεν φαίνεται να είναι πολύ βιώσιμες. Ως τέτοιες, ελάχιστα συμβάλλουν στη διαμόρφωση της ζωής. Αυτό θέτει το ερώτημα ποιες διαδικασίες μπορούν να ριζώσουν πιο βαθιά αυτές τις ιστορίες και ποιες διαδικασίες μπορούν να κάνουν αυτές τις ιστορίες «πυκνές περιγραφές» (Geertz, 1978), το ερώτημα πώς αυτές οι ιστορίες μπορεί να αποδοθούν ως «πλούσιες» περιγραφές της ζωής και της ιστορίας του ατόμου. Σε αυτό το πλαίσιο, συχνά βρέθηκα να κάνω ερωτήσεις όπως: «Αρχισα να κατανοώ το πώς επιβίωσες από αυτό, καθώς και ορισμένες από τις δεξιότητες και τις προσωπικές ποιότητες στις οποίες βασίστηκες για να το ξεπεράσεις. Μπορείς να σκεφτείς κάποιον που σε γνωρίζει, ο οποίος θα μπορούσε να είναι σε επαφή με αυτή την άλλη ιστορία της ζωής σου που είναι όλο και πιο ορατή στη δουλειά μας;» Ή: «Αρχίζω να εκτιμώ τα εποικοδομητικά βήματα που έκανες πρόσφατα στο σχέδιό σου να αποδράσεις από την αυτοαπόρριψη. Σε ολόκληρη τη ζωή σου, μπορείς να σκεφτείς κάποιον που σε έχει γνωρίσει, που δεν θα εκπλησσόταν αν άκουγε για αυτές τις πρόσφατες εποικοδομητικές εξελίξεις στη ζωή σου;». Τώρα θα μπορούσατε να εκπληγαγείτε αν ξέρατε ότι σε πάρα πολλές περιπτώσεις, το όνομα ενός δασκάλου -κατά τα άλλα ξεχασμένου- αναφέρεται αυτή τη στιγμή στην απάντηση του προσώπου.

- Αυτό είναι θαυμάσιο!

Ναι είναι, Αυτοί είναι εκείνοι οι δάσκαλοι που δεν επέτρεψαν στην αποδιοργανωμένη συμπεριφορά του νεαρού ατόμου να τους αποθαρρύνει, που επέμειναν στις προσπάθειές τους να βοηθήσουν το νέο άτομο να σχετιστεί με τη ζωή του και τη ζωή των άλλων με πιο εποικοδομητικούς τρόπους. Αυτοί είναι εκείνοι οι δάσκαλοι που κατά καιρούς υποψιάστηκαν ότι ο νέος άνθρωπος υφίστατο κακοποίηση και που μερικές φορές έκαναν σημαντικές προσπάθειες για να την αντιμετωπίσουν.

Ανακαλύψεις όπως αυτή ανοίγουν φανταστικές ευκαιρίες για μια συγκεκριμένη πτυχή εργασίας ανα-συγγραφής την οποία ακολουθώντας τη Barbara Myerhoff (1982, 1986), αποκαλώ «επανεπίληψη στη μνήμη» (re-membering)⁵. Ανοίγει ευκαιρίες για τη διερεύνηση ερωτημάτων σχετικά με την εμπειρία του δασκάλου οσον αφορά την ταυτότητα του ατόμου σε προγενέστερο χρόνο της ζωής του. Ερωτήματα όπως: «Τι νομίζεις ότι ήταν αυτό που ο (όνομα του δασκάλου) ήταν σε θέση να εκτιμήσει σε σένα που οι γονείς σου δεν υποψιάζονταν;» «Και τι νομίζεις ότι σε είδε να κάνεις ο (όνομα του δασκάλου) που μπορεί να έχει συμβάλει στην εκτίμησή του για σένα;» «Τι νομίζεις ότι θα μπορούσε να έχει πει αυτό στον (όνομα του δασκάλου) για σένα ως άτομο;» «Τι νομίζεις ότι θα μπορούσε να έχει πει αυτό στον (όνομα του δασκάλου) για το πώς ήθελες να είναι η ζωή σου;» «Πώς θα μπορούσε αυτό που ο (όνομα του δασκάλου) γνώριζε για εσένα τότε να σχετίζεται με κάποια από τα πρόσφατα βήματα που έχεις ήδη κάνει στη ζωή σου;» κ.ο.κ. Οι απαντήσεις σε ερωτήσεις όπως αυτές οικοδομούν πλούσιες περιγραφές εναλλακτικών περιγραφών της ταυτότητας και αυτό συμβάλλει αξιολογητικά στη δυνατότητα των εναλλακτικών αυτών περιγραφών να επηρεάζουν σημαντικά τη διαμόρφωση της ζωής των ατόμων.

Σε ορισμένες περιπτώσεις κατέστη δυνατό να εντοπιστούν οι εκπαιδευτικοί που ήταν σημαντικοί και να προσκληθούν σε μια συνάντηση μαζί μου και με το άτομο που με συμβουλευόταν. Παρά τα χρόνια που έχουν περάσει, συνήθως αυτοί οι εκπαιδευτικοί έχουν έντονη ανάμνηση του ατόμου ως μαθητή και αποδέχονται πρόθυμα την πρόσκληση. Όταν αυτοί οι εκπαιδευτικοί απαντήσουν άμεσα, μπροστά στους πρώην μαθητές τους, σε ερωτήσεις επαν-ενθύμησης του είδους που έχω ήδη περιγράψει, αυτό παρέχει πολύ ισχυρές, συγκινητικές και ικανές να αλλιάξουν τη ζωή εμπειρίες. Δεν θα

5 Σ.τ.Ε. Re-membering. Η λέξη remembering στα αγγλικά σημαίνει ενθύμηση. Η παύλα ανάμεσα στα δύο συνθετικά της (re=ξανά και member=μέλος) τοποθετείται από τους αφηγηματικούς θεραπευτές για να δηλώσει μία συγκεκριμένη ενεργητική διαδικασία ενθύμησης. Αυτή διαφέρει από τις παθητικές αναμνήσεις τις οποίες μπορεί να έχουμε με αφορμή ένα ερέθισμα. Συνίσταται από την ενεργητική επαν-ενσωμάτωση στη συνείδησή μας μελών της ιστορίας μας που έχουν παίξει σημαντικό ρόλο στην επίδωξη των σημαντικών για εμάς κατευθύνσεων ζωής. Μπορεί ενίοτε να περιλαμβάνει και την επαναδιαπραγμάτευση της θέσης μελών της ιστορίας μας που έχουν παίξει αρνητικό ρόλο (μέχρι και τον αποκλεισμό τους από τη συμμετοχή τους ως μελών της ζωής μας).

είχα κανένα δισταγμό να προτείνω αυτή την πρακτική σε άλλους θεραπευτές.

- *Λέτε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν πολλές δυνατότητες να παρέχουν πράγματι κάποιο αντίδοτο προς τις κακοποιήσεις που υφίστανται τα παιδιά.*

Λέω κάτι περισσότερο από αυτό: Λέω ότι υπάρχουν πολλοί δάσκαλοι οι οποίοι ήδη έχουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες, καθώς και τη συμπόνια και την επιμονή, να επηρεάσουν βαθιά τις ιστορίες της ταυτότητας των παιδιών. Και πολλοί από αυτούς τους δασκάλους δεν το γνωρίζουν αυτό, διότι η επιτυχία τους στον τομέα αυτό δεν είναι απαραίτητα τόσο ορατή κατά τη διάρκεια της επαφής τους με τα εν λόγω παιδιά και επίσης επειδή οι συγκεκριμένες γνώσεις και δεξιότητες, καθώς και η συμπόνια και η επιμονή δεν είναι ιδιότητες και επιτεύγματα τα οποία τιμώνται αρκετά στα περισσότερα σχολεία. Αλλά θα μπορούσαν να τιμώνται και αυτό θα παρείχε το θεμέλιο για περαιτέρω διερευνήσεις αυτών των γνώσεων και αυτών των δεξιοτήτων, καθώς και για να γίνει αυτό το αντίδοτο πιο διαθέσιμο σε άλλους εκπαιδευτικούς, ώστε να βοηθήσουν πολλή ταραγμένα παιδιά.

Βιβλιογραφία

- Geertz, C. (1978). *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
- Mandela, N. (1994). *Long Walk to Freedom: The autobiography of Nelson Mandela*. Boston: Little, Brown.
- Myerhoff, B. (1982). Ufe history among the elderly: Performance, visibility and remembering. In: Ruby, J. (ed), *A Crack In the Mirror. Reflective perspectives in Anthropology*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Myerhoff, B. (1986). Life not death in Venice: Its second life. In: Turner, V. & Bruner E. (eds), *The Anthropology of Experience*. Chicago: University of Illinois Press.
- Tamasese, K. & C. Waldegrave (1994). Cultural and gender accountability in the 'Just Therapy' approach. *Dulwich Centre Newsletter*, 2 & 3: 55-67.
- White, M. (1995). Reflecting teamwork as definitional ceremony. *Reauthoring Lives: Interviews and essays*. Adelaide: Dulwich Centre Publications.