

E

Μετάβαση και Εικονική Επικοινωνία:

κ

ο

ν

ι

κ

ή

**Ο Ρόλος της Συμβουλευτικής
και της Αγωγής στα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας¹**

1. Εισαγωγή

Αν η μετάβαση από μια κατάσταση γνωστή σε μια άλλη άγνωστη θεωρηθεί υπόθεση δύσκολη που δημιουργεί αναστάτωση και ταραχή στο άτομο, τότε θα συμφωνήσουμε ότι στη σημερινή εποχή των συνεχών αλλαγών και των πολλαπλών μεταβάσεων, τις οποίες έχει να αντιμετωπίσει κανείς, αυξάνεται ο βαθμός δυσκολίας αναστάτωσης και ταραχής.

Στην εργασία αυτή θα αναφερθούμε σύντομα σε κάποια από τα αίτια που προκαλούν την αύξηση του αριθμού των μεταβάσεων, της ανησυχίας και της ανασφάλειας που δημιουργεί η αβεβαιότητα μπροστά στον άγνωστο προσανατολισμό με τα υπάρχοντα δεδομένα.

Στη συνέχεια θα επιχειρήσουμε να εντοπίσουμε βασικούς λόγους για τους οποίους η άγνωστη κατεύθυνση δημιουργεί φόβο και απειλή. Θα παρουσιάσουμε, τέλος, τους παράγοντες εκείνους που μπορούν να συμβάλλουν στη μείωση του αισθήματος ανασφάλειας, ταραχής και φόβου και θα προτείνουμε μεθόδους και διαδικασίες για την αντιμετώπιση της αβεβαιότητας και για επιτυχεστέρες μεταβάσεις από γνωστές σε άγνωστες κατευθύνσεις.

2. Η ‘κατασκευή’ της αβεβαιότητας σήμερα

Υποστηρίζεται συχνά ότι η ανάδυση και η διαρκής επέκταση του διαδικτύου (internet) σηματοδοτεί την άφιξη μιας καινούργιας εποχής και αποβλέπει στη δημιουργία μιας καινούργιας κοινωνίας μέσα κυρίως από τα πολιτισμικά πρότυπα που μεταδίδει με μοναδική ταχύτητα στην ιστορία της πολιτισμικής μετάδοσης. Η δημιουργία αυτής της νέας κοινωνίας σχετίζεται άμεσα με τις συνέπειες της σύγχρονης επικοινωνίας (Webster, 1995). Η κοινωνία της πληροφορίας δηλαδή φαίνεται πως είναι ως ένα βαθμό αποτέλεσμα της επανάστασης στο χώρο της πληροφορικής τεχνολογίας (Castells, 1998, σσ.340-51).

Στο πλαίσιο αυτής της καινούργιας κοινωνίας και στην εποχή της πληροφορίας το άτομο αισθάνεται συχνά χαμένο, ανίκανο να αρθρώσει το δικό του λόγο, ανήμπορο να

¹ Δημοσιεύεται στο Κασσωτάκης Μ. (επιμελ.), *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: ΣΕΙΡΙΟΣ (305-327).

κατανοήσει τις αλλαγές που συμβαίνουν γύρω του και μάλιστα σε ρυθμούς τους οποίους δεν είχε συνηθίσει. Το σκηνικό αυτό φαίνεται πράγματι να δημιουργεί ‘σοκ’ στον άνθρωπο, ο οποίος αισθάνεται όλο και πιο έντονη ανασφάλεια μπροστά στη ρευστότητα των πραγμάτων, μπροστά στις αλλαγές που προκαλούνται και προκαλούν αβεβαιότητα και ανησυχία.

Ήδη πριν από αρκετά χρόνια ο McLuhan (1964) ανέφερε ότι ζούμε πλέον σε «εποχή ανησυχίας», ενώ στις μέρες μας ο Giddens (1994) αναφέρεται στην **κατασκευασμένη αβεβαιότητα** (manufactured uncertainty), η οποία επιτεύχθηκε και εντείνεται κατά τις τελευταίες τέσσερις δεκαετίες και χρειάζεται να αναλυθεί στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης. Στο πλαίσιο αυτό, δηλαδή στη διαδικασία σύνδεσης του τοπικού με το οικουμενικό μέσω των σύγχρονων μεθόδων επικοινωνίας, αναδύονται νέα είδη ρίσκου και η ανησυχία εντείνεται.

Ο Habermas (1987) αναφέρει ότι η επέκταση των διαδράσεων μέσα στο χωρόχρονο μπορεί να οδηγήσει σε αύξηση της ανησυχίας η οποία δρα καταλυτικά και δημιουργεί αίσθημα συντριβής στην προοπτική των «πιθανών συνεπειών που έχουν διαδικασίες για τις οποίες είμαστε ηθικά υπόλογοι για τις οποίες, ωστόσο, δεν μπορούμε πλέον να αναλάβουμε ηθική ευθύνη –εφόσον το μέγεθός τους τις έθεσε πέρα από το δικό μας έλεγχο» (ό.π.).

Ο Bauman (1993, σ. 17), αναφερόμενος στην αβεβαιότητα και επιχειρώντας να ερμηνεύσει τα αισθήματα ανησυχίας που αυτή δημιουργεί, συσχετίζει τις ενέργειες στις οποίες προβαίνουμε με τα αποτελέσματά τους. Υποστηρίζει, λοιπόν, ότι: «αυτό που κάνουμε τόσο εμείς όσο και οι άλλοι άνθρωποι ίσως έχει βαθιές, μεγάλες και μακροπρόθεσμες συνέπειες τις οποίες ούτε μπορούμε να δούμε άμεσα ούτε να προβλέψουμε με ακρίβεια. Ανάμεσα στα επιτεύγματα και στις συνέπειές τους υπάρχει μια τεράστια απόσταση –τόσο στο χρόνο όσο και στο χώρο- που δεν μπορούμε να αναλύσουμε σε βάθος χρησιμοποιώντας τις εγγενείς (innate), συνήθεις δυνατότητες της αντίληψης και, επομένως, δεν μπορούμε εύκολα να μετρήσουμε την ποιότητα των πράξεών μας με μια πλήρη απογραφή των αποτελεσμάτων τους».

Η πολυπλοκότητα των συστημάτων, των δεδομένων, των πληροφοριών, των συμβολικών συστημάτων επικοινωνίας και οι συνεχείς αλλαγές στο συμβολικό, επικοινωνιακό, πολιτισμικό και κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον δημιουργεί πράγματι μια αίσθηση ανησυχίας όσον αφορά τον προσανατολισμό και το μέλλον της ανθρωπότητας και του περιβάλλοντος, πράγμα που γίνεται σαφέστερο σε περιπτώσεις νέων εφευρέσεων με τη χρήση της τεχνολογίας που, όμως, τη χρήση ή την κατάχρησή της δεν φαίνεται να μπορεί κανείς να προβλέψει με ακρίβεια –και βέβαια να εγγηθηεί. Η κατάσταση αυτή δημιουργεί αίσθηση ευθύνης για κάτι, ωστόσο, που δεν είχε προβλέψει κανείς έγκαιρα και, επομένως, δεν είχε προετοιμαστεί κατάλληλα για τον ερχομό του. Άρα, πώς νε δεχτεί αβασάνιστα ότι είναι τώρα υπόλογος;

Η αίσθηση της αβεβαιότητας μπορεί να είναι ακόμη πιο έντονη σε καταστάσεις τις οποίες ο Giddens (1991, σ.112) αποκαλεί **μοιραίες στιγμές (fateful moments)**. Η σύγχρονη ζωή είναι γεμάτη από τέτοιες στιγμές. Για παράδειγμα, τέτοιες ‘στιγμές’ είναι δυνατόν να σχετίζονται με καταστάσεις στις οποίες τα άτομα «καλούνται να πάρουν αποφάσεις που έχουν ειδικότερες συνέπειες για τις φιλοδοξίες τους ή, γενικότερα, για το μέλλον της ζωής τους» (ό.π.). Παραδείγματος χάριν, η λήψη αποφάσεων εκπαιδευτικού και επαγγελματικού προσανατολισμού –που συνεπάγονται επένδυση σε χρόνο για σπουδές και για την αναμονή ενός συγκεκριμένου τρόπου ζωής- μπορεί να είναι

ιδιαίτερα πολύπλοκη διαδικασία που εμπλέκει συχνά και μια σειρά ειδικών και υπηρεσιών που προτείνουν ή συμβουλεύουν ένα ευρύ φάσμα επιλογών και δράσεων.

Η διαδικασία αυτή γίνεται πολύπλοκη γιατί καταρχήν στηρίζεται σε εξωτερικά δεδομένα πολύπλοκα. Οι εξελίξεις στην αγορά εργασίας είναι ραγδαίες, το σκηνικό αλλάζει διαρκώς, οι πληροφορίες πολλές και –φαινομενικά τουλάχιστον- συχνά αντικρουόμενες, ενώ το άτομο στερείται τις γνωστικές δεξιότητες που απαιτούνται για να βάζει τάξη στο πληροφοριακό χάος που αντιμετωπίζει και που του δημιουργεί αυτό το οποίο οι Rifkin και Howard (1980) αποκαλούν **πληροφοριακή υπερφόρτιση (information overload)**².

Από την άλλη μεριά, τα εσωτερικά ‘δεδομένα’ του ατόμου δεν φαίνεται να είναι συντονισμένα με τα εξωτερικά. Το άτομο δείχνει να πασχίζει να διατηρήσει την ομοιόστασή του διατηρώντας ρυθμούς αργούς, τη στιγμή που οι εξωτερικοί φαίνονται ‘ξέ-φρενοι’. Έτσι, ενώ βασικός όρος για την επιτυχία των επαγγελματικών αποφάσεων είναι ο ‘συγχρονισμός’ (Arthur *et al*, 1989) στη συνάντηση του ατόμου με το περιβάλλον, στην πράξη φαίνεται πως υπάρχει αποσυντονισμός, απο-ρύθμιση. Επιπλέον, στο πλαίσιο της εξωτερικής ρευστότητας και της ταχείας εξέλιξης των πραγμάτων που συνδυάζεται με την εσωτερική ακαμψία και τη βραδεία εξέλιξη, η λήψη αποφάσεων μάλλον δεν μπορεί να εγγυηθεί τις επιθυμητές συνέπειες. Οι συνέπειες μιας απόφασης, άλλωστε, δεν ταυτίζονται με τη διαδικασία λήψης της απόφασης αυτής και έτσι η λήψη αποφάσεων είναι πράγματι μια ‘μοιραία στιγμή’ που προκαλεί έντονο προβληματισμό και ανησυχία.

Δεδομένες λύσεις δεν φαίνεται να υπάρχουν και το άτομο απαιτείται να αναπτύξει δεξιότητες που στηρίζονται στη διερεύνηση, στην κριτική ανάγνωση –ή αποδόμηση- και στην ανάπτυξη των εσωτερικών του ‘δεδομένων’ τα οποία σχετίζονται άμεσα με τη γενικότερη λειτουργία και συμπεριφορά του στο σημερινό σκηνικό. Στο πλαίσιο της κοινωνίας της πληροφορίας, οι δεξιότητες αυτές σχετίζονται επίσης με τη συλλογή, την **κριτική ανάγνωση**, (Κοσμίδου-Hardy, 1996) και την επεξεργασία πληροφοριών (βλ. και Κασσωτάκη, 1986) που αφορούν εξωτερικά ‘δεδομένα’, την αξιολόγηση των πιθανών κινδύνων και άλλων επιλογών. Για την υποβοήθηση του ατόμου στην προσπάθειά του να αναπτύξει τέτοιες δεξιότητες σημαντικό ρόλο μπορούν να παίξουν η **Συμβουλευτική, η Επικοινωνία και η Αγωγή** η σχετική με τα κείμενα και την όλη λειτουργία **των Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας**. Η Αγωγή μάλιστα αυτή, καθώς και η αγωγή στην ηλεκτρονικής επικοινωνία, γίνεται ολοένα και επιτακτικότερη ανάγκη για τους παρακάτω λόγους.

Με τη χρήση του διαδικτύου, και της ηλεκτρονικής επικοινωνίας γενικότερα, περιορίζεται όλο και περισσότερο η διαπροσωπική επικοινωνία και η άμεση αλληλεπίδραση μεταξύ των ανθρώπων και, όπως υποστηρίζεται (βλ. Arendt 1973, σσ.64-66), αυτό τους προετοιμάζει για την υποταγή τους στη δύναμη της άψυχης τεχνολογίας μέσα από την κατάργηση των κοινωνικών σχέσεων, της απόγνωσης και της μοναξιάς,

² Υποστηρίζουν μάλιστα ότι η πληροφοριακή υπερφόρτιση ευθύνεται σε μεγάλο βαθμό για την αύξηση των ψυχικών ασθενειών στην Αμερική. Ο Giddens (ό.π.) αναφερόμενος στην ανησυχία του Habermas (1987, σ.395) για το φαινόμενο «της υπερφόρτισης της δομής του επικοινωνιακού συστήματος» υποστηρίζει ότι αυτό που δημιουργεί την κατασκευασμένη αβεβαιότητα δεν είναι η πληθώρα των πληροφοριών, αλλά η έλλειψη ισορροπίας ανάμεσα στη γνώση και στην εξουσία.

την άλωση του δημόσιου και του ιδιωτικού χώρου. Υποστηρίζεται επίσης (βλ. για παράδειγμα, Barber, 1998) ότι, με την κατάργηση της πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνίας και την αντικατάστασή της με την εικονική, γεννιούνται νέες μορφές κοινότητας στον κυβερνοχώρο που είναι αφηρημένες, άμορφες και δεν έχουν το πλαίσιο της άμεσης επικοινωνίας. Ο περιορισμός της διαπροσωπικής επικοινωνίας και η αύξηση της αλληλεπίδρασης με τη διαμεσολάβηση των μέσων επικοινωνίας αυξάνει την πολυπλοκότητα της επικοινωνίας όπως και το επίπεδο της 'κατασκευασμένης αβεβαιότητας'. Το γεγονός αυτό απαιτεί από τους χρήστες και δέκτες μηνυμάτων εξειδικευμένες δεξιότητες, πράγμα που καθιστά όλο και πιο αναγκαία την εκπαίδευσή τους στα σύγχρονα μέσα, στις σύγχρονες μορφές κειμένων. Στην εποχή του 'μετααλφαριθμητισμού', της ηλεκτρονικής επικοινωνίας και των Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας απαιτείται σίγουρα και στη δική μας χώρα³ **αγωγή** στα μέσα αυτά.

Τα ΜΜΕ παίζουν διαρκώς πιο σημαντικό ρόλο στον καθορισμό ταυτοτήτων σε προσωπικό, κοινωνικό και πολιτισμικό επίπεδο, ενώ 'γυμνάζουν' το θεατή στη '**σιωπή του πλήθους**' (Sennett, 1978, σ.282) μέσα από το **γραμμικό μοντέλο επικοινωνίας** (Κοσμίδου-Hardy, 1995) που προωθούν. Το γραμμικό αυτό μοντέλο μας εμπλέκει σε ένα μονόδρομο επικοινωνίας με τον ισχυρό πομπό μηνυμάτων από τη μια μεριά και τον παθητικό δέκτη από την άλλη που δεν μπορεί να αντιδράσει άμεσα και να μεταφέρει την αντίδρασή του, το δικό του μήνυμα, ως απάντηση. Στο πλαίσιο της σχέσης εξουσίας ανάμεσα στον πομπό και στο δέκτη σημαντικό ρόλο παίζει και το ζήτημα της **ιδιοκτησίας**, θέμα ιδιαίτερα κρίσιμο και κεντρικό στην **Αγωγή στα Μέσα Επικοινωνίας** (βλ., π.χ., Masterman 1985, Hart 1991), γιατί οι παραγωγοί τηλεοπτικών προγραμμάτων μπορεί να είναι διεθνείς οργανισμοί με μεγάλη οικονομική και πολιτική ισχύ.

Για να αντιληφθούμε την πολύπλοκη σχέση ανάμεσα στην **κατασκευασμένη αβεβαιότητα** και την επέκταση της επικοινωνίας χρειάζεται, επομένως, να συνειδητοποιήσουμε και τη σημαντική διαφοροποίηση και ασυμμετρία που υπάρχει σε θέματα οικονομικής και πολιτικής ισχύος, όπως και σε θέματα γνώσης και εξουσίας. Η αβεβαιότητα δηλαδή και ο κίνδυνος που έχει να αντιμετωπίσει κανείς στην αντιμετώπιση των μεταβάσεων και των αλλαγών εξαρτάται ως ένα βαθμό από τις δεξιότητες επικοινωνίας, την εμπιστοσύνη που έχει στον εαυτό του και το επίπεδο της αυτογνωσίας του γενικότερα. Εξαρτάται, όμως, επίσης και από τις σχέσεις εξουσίας ανάμεσα στο άτομο και στους ποικίλους οργανισμούς, ιδιαίτερα κατά τη μετάδοση και ανταλλαγή πληροφοριών, πράγμα που σημαίνει ότι ο κόσμος είναι μάλλον πιο **επικίνδυνος και αβέβαιος** για ορισμένους, ενώ για κάποιους άλλους δεν είναι. Στο πλαίσιο μιας Κριτικής Παιδαγωγικής (Κοσμίδου, 1991) και ενός σχολείου με 'κοινωνικά κριτικό προσανατολισμό' (Κοσμίδου-Hardy κ.ά., 1992) το ζήτημα αυτό έχει ιδιαίτερη βαρύτητα. Κατά τον Giddens (1994) η παγκοσμιοποίηση –και οι αντιφάσεις που παρατηρούνται στο πλαίσιο του φαινομένου αυτού– δημιουργεί καινούργια είδη κοινωνικής διαστρωμάτωσης και καινούργιες μορφές αβεβαιότητας.

Η αβεβαιότητα αυτή αυξάνει και εξαιτίας του φαινομένου της '**ανάδυσσης μετα-παραδοσιακών (post traditional) μορφών οργάνωσης**' (ό.π.). Η **αποπαραδοσιοποίηση (detraditionalisation)**, όπως υποστηρίζει ο Giddens, σημαίνει ότι όλα τα είδη εξουσίας υφίστανται μια πρόκληση με την έννοια ότι πρέπει να ανοίξουν πλέον στην κοινωνική

³ Για το ζήτημα της Αγωγής στα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας (Media Education) σε άλλες Ευρωπαϊκές χώρες, βλ. και French and Richards, 1994, καθώς και Levy and Gurevitch, 1994.

κριτική περισσότερο από ποτέ. Σε κοινωνίες που θεωρούνται κοσμοπολίτικες και σε οργανισμούς που θεωρούνται ανοιχτοί και σύγχρονοι, οι λύσεις προβλημάτων δεν είναι υπόθεση απλή, γιατί οι οργανισμοί αυτοί υφίστανται κριτική και οι αποφάσεις τους υπόκεινται σε έντονη διαπραγμάτευση σε επίπεδο μάλιστα και ευρύτερων συνόρων. Οι μορφές εξουσίας, όπως είναι οι κυβερνήσεις ή οι ομάδες διαχείρισης οργανισμών και οργανώσεων, εξακολουθούν να διατηρούν την επιρροή τους, αλλά πλέον αποκεντρώνονται και εξαρτώνται από ένα ευρύτερο σύστημα εξουσίας που ασκείται από ένα πλήθος πηγών. Το φαινόμενο αυτό αυξάνει την ανασφάλεια που νιώθουν τα άτομα. Παλιότερα είχαν μάθει ότι την ευθύνη για την πορεία των πραγμάτων στη ζωή τους την είχε η 'κυβέρνηση', η 'πολιτεία' και το 'σύστημα' θεωρούμενο στα όρια του έθνους-κράτους. Τώρα διαπιστώνουν όλο και με μεγαλύτερη σαφήνεια ότι οι αποφάσεις της χώρας τους εξαρτώνται –και συχνά υπαγορεύονται– από άλλα κέντρα εξουσίας στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής ενοποίησης και της παγκοσμιοποίησης. Αυτά τα κέντρα μάλιστα δεν είναι τόσο συγκεκριμένα και η εξουσία προσωποποιημένη και σαφής με τρόπο που να διευκολύνει την κριτική και την αναζήτηση ή την απόδοση ευθυνών. Το γεγονός αυτό δημιουργεί μεγαλύτερη αίσθηση ανασφάλειας και αβεβαιότητας στο άτομο.

Η κατασκευασμένη αβεβαιότητα έχει εισβάλει σε όλες τις μορφές της ζωής και δεν είναι δυνατόν να αντιμετωπιστεί με συμβατικές, παραδοσιακές προσεγγίσεις και μεθόδους που αντιμετωπίζουν την αβεβαιότητα σαν κάτι μετρήσιμο που μπορεί να προβλεφθεί. Απαιτεί την ενεργό εμπλοκή μας για την αντιμετώπισή της γιατί «ο κίνδυνος σήμερα έχει γίνει πιο επικίνδυνος Αν και πολλοί από μας φαίνεται να ζουν σε ένα αποκομμένο κόσμο, ζούμε σήμερα πράγματι σε **ένα** κόσμο, ένα κόσμο στο πλαίσιο του οποίου η αβεβαιότητα επηρεάζει τη ζωή μας με ένα τρόπο από τον οποίο δεν μπορούμε να ξεφύγουμε.» (Slevin 2000, σ.19, [η έμφαση δική μας]).

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι δεν είναι εύκολο, αν είναι επιθυμητό, να ξεφύγει κανείς από την αβεβαιότητα. Χρειάζεται μάλλον να την αντιμετωπίσει με υπευθυνότητα και να μελετήσει την πορεία του στο πλαίσιο αυτό. Πριν αναφερθούμε, όμως, διεξοδικότερα στον τρόπο αντιμετώπισης της αβεβαιότητας, θεωρούμε χρήσιμο να κατανοήσουμε καταρχήν γιατί μας ικανοποιεί η βεβαιότητα για το τι θα συμβεί, παρόλο που από φιλοσοφική άποψη θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι το προβλέψιμο και το βέβαιο να συμβεί ίσως καταντά ρουτίνα⁴, αφού δεν έχει ευχάριστες εκπλήξεις και, ενδεχομένως, εγκλωβίζει το μελλοντικό στο πλαίσιο των προσδοκιών του οι οποίες είναι δυνατόν να επηρεάζουν την εξέλιξη των γεγονότων με μια μορφή *αυτοεκπληρούμενης προφητείας*. Για να κατανοήσουμε τη στάση του ατόμου μπροστά στην αλλαγή και τα έντονα συναισθήματα που έχει ως προς την αβεβαιότητα που συνεπάγονται αυτές, θα χρησιμοποιήσουμε ως ερμηνευτική προσέγγιση τη Θεωρία των Προσωπικών Δομημάτων του George Kelly.

3. Η έννοια της 'ανησυχίας', της 'απειλής' και της 'εχθρότητας' στην αλλαγή, στο πλαίσιο της Θεωρίας των Προσωπικών Δομημάτων

Στο πλαίσιο της Θεωρίας (ή Ψυχολογίας) των Προσωπικών Δομημάτων (Personal Construct Psychology, Kelly 1955), ο άνθρωπος αντιμετωπίζεται ως ενεργό υποκείμενο το οποίο προσπαθεί διαρκώς να κατανοήσει τον εαυτό του και τον κόσμο. Η θεώρηση

⁴ Βλ. αναλυτικότερα σχετικά με το θέμα αυτό, Κοσμίδου-Hardy, 1996.

του ατόμου ως ενεργού υποκειμένου δηλώνεται καθαρά και στον τίτλο της θεωρίας. Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας δεν είναι δυνατή η ολική και διεξοδική αναφορά στη θεωρία. Είναι, ωστόσο, σημαντικό για τις ανάγκες της συζήτησής μας να επιστημονοποιήσουμε τον όρο ‘**δόμημα**’. Ο όρος αυτός είναι διαφορετικός από τον όρο ‘έννοια’ ή ‘αντίληψη’ που δεν υπονοούν την ενεργό συμμετοχή του ατόμου στη σύλληψη και κατανόηση της πραγματικότητας. Ο όρος ‘**δόμημα**⁵’ αντίθετα σημαίνει ότι ο άνθρωπος δεν κατανοεί παθητικά την πραγματικότητα, αλλά τη *δομεί* με έναν δικό του προσωπικό τρόπο και με βάση τα προσωπικά του δεδομένα και την προηγούμενη εμπειρία του⁶. Στην προσπάθειά του αυτή βασική του επιδίωξη είναι η πρόβλεψη και η προσμονή (anticipation) του τι θα συμβεί στο μέλλον με στόχο την καλύτερη προετοιμασία του γι αυτό. Αυτή του η τάση είναι πολύ σημαντική στο πλαίσιο της συγκεκριμένης θεωρίας γι αυτό και κεντρικό στη θεωρία των Προσωπικών Δομημάτων είναι το εξής αξίωμα: **Οι διαδικασίες λειτουργίας και οι δραστηριότητες ενός προσώπου επηρεάζονται και καθοδηγούνται ψυχολογικά ανάλογα με τον τρόπο με τον οποίο προσδοκά τα γεγονότα**⁷.

Το αξίωμα αυτό υπονοεί ότι ο άνθρωπος δεν λειτουργεί στατικά και παθητικά, αλλά ότι αντίθετα ερευνά το περιβάλλον. Μάλιστα ο Kelly αναφέρει ότι ο άνθρωπος είναι ένας *επιστήμων*⁸ ο οποίος έχει την προσωπική του θεωρία για τον εαυτό του, τον κόσμο και τα πράγματα, αναπτύσσει συγκεκριμένες προσδοκίες (ή ‘ερευνητικές υποθέσεις’) για τον εαυτό του και τον κόσμο και η συμπεριφορά του είναι ένας διαρκής πειραματισμός με τα πράγματα, τις καταστάσεις, τη ζωή έτσι, ώστε να μπορεί να μειώνει το φόβο και την ανασφάλεια για το άγνωστο, το αβέβαιο καθώς θα διαπιστώνει ότι η θεωρία του –ή ο τρόπος δόμησης των πραγμάτων- επαληθεύεται⁹.

Στη Θεωρία των Προσωπικών Δομημάτων βασικό στοιχείο είναι και η έννοια της **Δομικής Εναλλακτικότητας (Constructive Alternativism)**. Σύμφωνα με την αρχή της δομικής εναλλακτικότητας, το γεγονός ότι κατανοεί ή *δομεί* κανείς –για παράδειγμα, ο επιστήμων- τον κόσμο με ένα συγκεκριμένο τρόπο δεν σημαίνει σε καμιά περίπτωση ότι ο τρόπος αυτός είναι ο μοναδικός ή και ο καλύτερος τρόπος ερμηνείας ή δόμησης του

⁵ Ο Kelly παρουσιάζει στη θεωρία του τα βασικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν τα ‘δομήματα’. Κάθε άνθρωπος έχει ένα δικό του σύστημα δομημάτων, άλλα από τα οποία είναι **κεντρικά (core)** και άλλα **περιφερειακά (peripheral)**. Όσο κεντρικότερα είναι τα δομήματά του στο σύστημα δόμησης του κόσμου και του εαυτού του τόσο περισσότερο επώδυνο είναι και το να δεχτεί να τα αλλάξει.

⁶ Αναλυτική συζήτηση για το θέμα της εμπειρίας παρουσιάζεται στο Kosmidou and Usher, 1992.

⁷ Βλ. σχετικά Kelly 1955, Mancuso and Adams-Webber 1982, Bannister and Fransella 1980/86. Αναλυτική συζήτηση για τη θεωρία και το σημαντικό μεθοδολογικό εργαλείο (*την κλείδα ρεπερτορίου* δηλαδή - repertory grid) που στηρίζεται σ’ αυτήν παρουσιάζουμε στο Kosmidou, 1991 (σσ. 52-83). Στο παράρτημα του ίδιου έργου (ό.π., 71 σελίδες) παρουσιάζουμε και αναλύουμε τις κλειδες ρεπερτορίου στις οποίες στηρίχτηκαν συγκεκριμένες σε βάθος συνεντεύξεις που πραγματοποιήσαμε στο πλαίσιο πλούσιου ερευνητικού προγράμματος που βασίστηκε σε κριτική Ενεργό Έρευνα (ό.π.). Μέσω των κλειδών ρεπερτορίου επιδιώχθηκε επίσης και η υποβοήθηση των συμμετασχόντων εκπαιδευτικών: α) να σκέπτονται κριτικά (critical self and social reflection) πάνω στον εαυτό τους, την ‘προσωπική’ τους θεωρία για εκπαιδευτικά και κοινωνικά ζητήματα και β) να επιδιώκουν την αλλαγή και την ανάπτυξη σε προσωπικό, επαγγελματικό και σε κοινωνικό επίπεδο. Σχετική αναφορά γίνεται και στο Κοσμίδου-Hardy 1999α.

⁸ Στο σημείο αυτό είναι χρήσιμο να αναφέρουμε ότι ο Kelly δεν έχει την παραδοσιακή αντίληψη για την επιστήμη και της αποδίδει χαρακτηριστικά που συνήθως αποδίδονται στην τέχνη. Υποστηρίζει, για παράδειγμα, ότι η δημιουργική φαντασία πρέπει να είναι ένα βασικό στοιχείο του επιστήμονα που πράγματι επιδιώκει να συμβάλει στην προώθηση της γνώσης.

⁹ Αξίζει να σημειωθεί στο σημείο αυτό ότι, γενικότερα, το άτομο προσπαθεί –συνειδητά ή μη- να επαληθεύσει τη θεωρία του. Το ίδιο, ωστόσο, συμβαίνει και με τους επιστήμονες γενικότερα. Για το θέμα αυτό βλ. αναλυτικά στο βιβλίο του T. Kuhn (1970), ‘*Η Δομή των Επιστημονικών Επαναστάσεων*’.

κόσμου¹⁰. Σε κάποια συγκεκριμένη ιστορική στιγμή τον κατανοεί, τον προσεγγίζει, ή καλύτερα τον *δομεί*, με το δικό του τρόπο, έχει τις παραδοχές του σχετικά με το τι είναι πραγματικότητα και, στη συνέχεια, προσπαθεί να διαπιστώσει τη χρησιμότητα και τη βιωσιμότητα ή μη των παραδοχών του, ανάλογα με το βαθμό της ευελιξίας των δομημάτων του και, γενικότερα, της ωριμότητας και της αυτογνωσίας του.

Σύμφωνα με τη Θεωρία των Προσωπικών Δομημάτων, ό,τι και αν είναι αυτό που αποκαλούμε ‘φύση’ και το ποια θεωρείται ότι είναι η αλήθεια για τον κόσμο ή ποια θα αποδειχτεί πιθανόν στο μέλλον πως είναι, τα γεγονότα που αντιμετωπίζουμε –όπως και ο ίδιος μας εαυτός βεβαίως- υπόκεινται σε μεγάλη ποικιλία δόμησης, πράγμα που εξαρτάται και από το βαθμό που μας επιτρέπει η φαντασία και η δημιουργικότητά μας, η νοημοσύνη μας ή ο τρόπος με τον οποίο είναι οργανωμένο το οικοδόμημα ή το σύστημα των δομημάτων μας, σύμφωνα με τη ‘διαπερατότητα’ (permeability) του οποίου δομούμε –είτε με έναν ‘σκληρό’ (*tight*) είτε με ένα ‘χαλαρό’ (*loose*) τρόπο- τον εαυτό μας και τον κόσμο: τον προσωπικό και τον κοινωνικό κόσμο (Kelly 1955, Kosmidou 1991).

Αν δεχθούμε, λοιπόν, ότι ο άνθρωπος είναι ένας ‘επιστήμων’ και αν επίσης δεχθούμε ότι βασικό έργο του επιστήμονα είναι η πρόβλεψη με στόχο να ρυθμίσει ή να ελέγξει το εξωτερικό –όπως και το εσωτερικό- περιβάλλον επιχειρώντας να βάλει τάξη σε ό,τι βλέπει απειλητικό ή χαοτικό –κυρίως όταν αυτό του είναι άγνωστο- μπορούμε να κατανοήσουμε την αίσθηση της *ανησυχίας*, όταν οι προβλέψεις του κινδυνεύουν να μην επαληθευτούν. Όταν μάλιστα οι προσδοκίες του δεν επαληθεύονται αισθάνεται *απειλή*, γιατί τα δεδομένα του ή τα δομήματά του δεν τον οδηγούν ως ασφαλής οδηγός στο μέλλον και τείνει να δείχνει *εχθρότητα* για το καινούργιο, το απρόβλεπτο, το αβέβαιο.

Οι έννοιες της *ανησυχίας*, *της απειλής* και *της εχθρότητας* είναι σημαντικές στο πλαίσιο της θεωρίας αυτής, αλλά και της απόπειρας να κατανοήσουμε τη συμπεριφορά του ατόμου μπροστά στις αλλαγές και την αβεβαιότητα. Θα αναφερθούμε, λοιπόν, σε αυτές παρακάτω πολύ περιληπτικά.

Στο πλαίσιο της Θεωρίας των Προσωπικών Δομημάτων *ανησυχία είναι η συνειδητοποίηση ότι τα γεγονότα τα οποία αντιμετωπίζει κανείς είναι ακατανόητα αν θεωρηθούν στο πλαίσιο του συστήματος με το οποίο αυτός δομεί τα πράγματα*. Η έννοια της *ανησυχίας* αναφέρεται στα συναισθήματα που έχουμε όταν ερχόμαστε αντιμέτωποι με γεγονότα τα οποία, θεωρούμενα υπό το πρίσμα του συστήματος δόμησης των πραγμάτων που έχουμε αναπτύξει ή υιοθετήσει, αντιλαμβανόμαστε ως μη συμβατά, ακατανόητα, θολά και ανεξιχνίαστα. Χαρακτηριστικά γεγονότα που προκαλούν τέτοια ανησυχία, μπροστά μάλιστα σε κρίσιμες μεταβάσεις, είναι η εφηβεία και ο θάνατος.

Απειλή είναι η συνειδητοποίηση μιας άμεσα επερχόμενης ολικής αλλαγής στα κεντρικά μας δομήματα. Τα κεντρικά μας δομήματα –τόσο αυτά που αφορούν τον τρόπο δόμησης του εαυτού μας όσο και τον τρόπο δόμησης του κόσμου- αποτελούν και τις βασικές παραδοχές του προσωπικού μας φιλοσοφικού συστήματος. Όταν αυτά ακυρώνονται από την πορεία των πραγμάτων, αισθανόμαστε ότι γκρεμίζεται ο κόσμος γύρω μας και τα πάντα φαίνονται χαοτικά και επικίνδυνα απειλητικά. Η έννοια της απειλής είναι ιδιαίτερα σημαντική σε όσους ασχολούνται με την παροχή βοήθειας στους άλλους όπως, για παράδειγμα, σ’ εκείνους που ασχολούνται με τη Συμβουλευτική.

Τέλος, *εχθρότητα είναι η διαρκής προσπάθεια να βρούμε αποδείξεις που θα αποδεικνύουν την εγκυρότητα ενός είδους κοινωνικής μας πρόβλεψης η οποία ήδη έχει αναγνωρισθεί ότι απέτυχε*. Είναι φορές δηλαδή που, στην προσπάθειά μας να

¹⁰ Για το θέμα αυτό βλ. και P. Feyereabend (1975/87) στο βιβλίο του: «Against Method».

διατηρήσουμε ανέπαφη την προσωπική μας θεωρία (ή το σύστημα με το οποίο δομούμε την πραγματικότητα), αρνούμαστε ότι κάνουμε λάθη, ότι δεν έχουμε δίκιο και, βεβαίως, ότι χρειάζεται να επανατοθετηθούμε στα πράγματα και να τα δούμε με άλλη οπτική. Αισθανόμαστε τότε πως, αν αναγνωρίσουμε ότι κάποιες βασικές προσδοκίες μας ήταν βασισμένες σε λανθασμένη βάση, ίσως πρέπει να διαφοροποιήσουμε ή και να εγκαταλείψουμε εκείνες τις αντιλήψεις, τις πεποιθήσεις, ή τα **δομήματα** στα οποία στηρίζονται οι προσδοκίες μας. Όταν, όμως, τα δομήματα αυτά είναι κεντρικά (core) στο θεωρητικό μας σύστημα δόμησης, νιώθουμε ότι βρισκόμαστε μπροστά σε ένα χάος αν αναγκαστούμε να τα εγκαταλείψουμε. Μας διακατέχει τότε μια αίσθηση πανικού και, τουλάχιστον σε αρχικό στάδιο, τείνουμε να γινόμαστε εχθρικοί στην αλλαγή και στο διαφορετικό και αρχίζουμε να προσπαθούμε απεγνωσμένα να βρούμε αποδείξεις για την εγκυρότητα των θέσεων και των δομημάτων μας, να πείσουμε ή και να αναγκάσουμε τους άλλους να συμπεριφερθούν με τρόπο που να είναι συμβατός και να επιβεβαιώνει τη θεωρία μας. Παύουμε να είμαστε εχθρικοί μόνον όταν αποφασίσουμε να παραιτηθούμε από τη στάση μας αυτή, να χαλαρώσουμε, να χαράξουμε σιγά σιγά καινούργια μονοπάτια και να δοκιμάσουμε μια εναλλακτική πορεία στη διαδικασία ερμηνείας και/ή δόμησης των καταστάσεων, του κόσμου και του εαυτού μας μέσα σε αυτόν. Την εχθρότητα αυτή τη δείχνουμε έντονα σε περιπτώσεις που συμβαίνουν ξαφνικές αλλαγές στη ζωή μας. Η αντίσταση όλου του οργανισμού μας είναι άμεση σε ξαφνικές και κρίσιμες αλλαγές. Έρευνες σχετικές με το θέμα της μετάβασης έχουν δείξει τα στάδια από τα οποία περνάμε όταν βρισκόμαστε απροετοίμαστοι μπροστά σε μια ξαφνική αλλαγή¹¹ και τις επιπτώσεις που έχει αυτό στην αυτοεκτίμησή μας και στην ψυχοσωματική μας υγεία γενικότερα.

Ο συνήθης τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζουμε τις αλλαγές και τις μεταβάσεις δείχνει ότι η θεωρητική προσέγγιση της Ψυχολογίας των Προσωπικών Δομημάτων όχι μόνον είναι έγκυρη και πλούσια, αλλά ότι είναι ιδιαίτερα χρήσιμη στην εποχή μας για την κατανόηση του προσώπου, των στάσεων και των αντιδράσεών του στις αλλαγές και στην αβεβαιότητα. Η κατανόηση αυτή είναι δυνατόν να μας βοηθήσει να συμβάλουμε στη στήριξή του εξασφαλίζοντας βασικούς παράγοντες που θα το καταστήσουν ικανό να αναπτύσσεται σε προσωπικό και σε κοινωνικό επίπεδο και να συμβάλλει με τη σειρά του και στην κοινωνική ανέλιξη μέσα από υπεύθυνες παρεμβάσεις ως ενεργού πολίτη.

4.Η Κριτική Αυτογνωσία και Κοινωνιογνωσία¹²

ως βασικοί παράγοντες για την αντιμετώπιση των μεταβάσεων και της αβεβαιότητας

Η σύντομη αναφορά στο θέμα της μετάβασης μας έδωσε την ευκαιρία να επισημάνουμε για μια φορά ακόμη¹³ το σημαντικό αυτό ζήτημα και τις συνέπειές του. Παράλληλα, η αναφορά στη θεωρία των Προσωπικών Δομημάτων μας βοήθησε να δούμε ότι, πέρα από την ‘κατασκευή’ της αβεβαιότητας, χτίζουμε, ‘κατασκευάζουμε’, ή ‘δομούμε’ τον εαυτό μας και τον κόσμο με ένα συγκεκριμένο τρόπο, ο οποίος θα μπορούσε να είναι και διαφορετικός, αν δεχτούμε την αρχή της **Δομικής Εναλλακτικότητας**. Μας βοήθησε επίσης η θεωρία αυτή να ερμηνεύσουμε βασικούς λόγους για τους οποίους ο άνθρωπος τείνει να αντιδρά με έντονες αντιστάσεις και

¹¹ Το θέμα αυτό παρουσιάζουμε αναλυτικά στο Κοσμίδου-Hardy, 1996.

¹² Το θέμα της Κριτικής Αυτογνωσίας και Κοινωνιογνωσίας (Critical Self and Social Awareness), αναλύουμε διεξοδικά στο Κοσμίδου 1991. Βλ. και Κοσμίδου-Hardy 1996.

¹³ Βλ. αναλυτικότερα, Κοσμίδου-Hardy 1993, 1996, 1997.

ανησυχία σε ό,τι είναι καινούργιο και διαφορετικό. Μέρος των αντιστάσεών του οφείλεται στον τρόπο με τον οποίο έχει μάθει να δομεί τον εαυτό του και τον κόσμο, δηλαδή μονοδιάστατα, γραμμικά και χωρίς εναλλακτικές λύσεις και δι-εξόδους. Οφείλεται επίσης στην έλλειψη έγκαιρης ενημέρωσής του για σενάρια και σκηνικά που αναπτύσσονται και δημιουργούνται ερήμην του. Αυτό από τη μια μεριά τον οδηγεί στην άρνηση να δεχτεί το καινούργιο και, από την άλλη, να αναλάβει την ευθύνη των συνεπειών του καινούργιου, αφού δεν συμμετείχε στη λήψη αποφάσεων που οδήγησαν σε αυτό.

Ωστόσο, από τη συζήτηση που προηγήθηκε φάνηκε ότι εκείνο το οποίο δεν είναι εύκολο να αποφύγει είναι η ευθύνη¹⁴ των αποφάσεών του σχετικά με το πώς θα αντιμετωπίσει ζητήματα που σχετίζονται άμεσα με τη ζωή και το μέλλον του. Ακόμη και αν δεχθούμε ότι μεγαλύτερη ή κύρια ευθύνη για σημαντικά ζητήματα της ζωής -σε κοινωνικό κυρίως επίπεδο- έχουν κάποιοι 'ισχυροί' που βρίσκονται σε κέντρα λήψης αποφάσεων, θα πρέπει να αναρωτηθούμε ποιοι συν-τηρούν ή δι-ευκολύνουν τις αποφάσεις τους. Στη *Θεωρία των Δρώντων Υποκειμένων* (Actor Network Theory, Michael 1996), για παράδειγμα, διαπιστώνουμε ότι όλοι διατηρούμε τη ροή του δικτύου, της 'αλυσίδας' της εξουσίας (Κοσμίδου-Hardy, 2000) ή του 'συστήματος', για διαφορετικούς κατά περίπτωση λόγους. Όλοι διατηρούμε την εξουσία συνειδητά ή όχι, με τη δράση ή την αδράνειά μας (ό.π.). Θα μπορούσε να υποστηριχθεί κανείς ότι αυτό γίνεται γιατί το άτομο έχει αποξενωθεί από τον ίδιο του τον εαυτό. Ακόμη και μια τέτοια οπτική, όμως, θεωρούμε ότι δεν το απαλλάσσει από την προσωπική ευθύνη.

Η αβεβαιότητα, είτε 'κατασκευασμένη' είτε 'φυσική', είναι μια πραγματικότητα με την οποία μάλλον χρειάζεται να συμφιλωθούμε. Στο πλαίσιο της ανασφάλειας που μας διακρίνει είναι γεγονός ότι πασχίζουμε να βρούμε βεβαιότητες. Για να το πετύχουμε αυτό συχνά 'βιάζουμε' ό,τι είναι αβέβαιο, μυστηριώδες, σιωπηλό, άγνωστο. Με τον τρόπο αυτό έχουμε παρα-βιάσει το 'φυσικό' μας, εξωτερικό περιβάλλον πιστεύοντας ότι, μέσα από την άσκηση ελέγχου πάνω του, θα μειώσουμε την αν-α-σφάλειά μας. Βιάζουμε επίσης το διαφορετικό μας 'άλλο', γιατί μας φαίνεται ύποπτα άγνωστο, μυστηριώδες, αβέβαιο, απειλητικό. Η ανασφάλεια οδηγεί συνήθως σε αίσθηση απειλής και η αίσθηση αυτή με τη σειρά της ενεργοποιεί μηχανισμούς άμυνας όπως είναι αυτός της προβολής. Βασικό αίτιο για όλα αυτά θεωρούμε ότι είναι η έλλειψη κριτικής αυτογνωσίας η οποία θα μας βοηθούσε να συνειδητοποιήσουμε βαθύτερες πτυχές μας που συνήθως απωθούμε από το πεδίο της συνειδητότητας γιατί τις φοβόμαστε και δεν τις αποδεχόμαστε. Τις θεωρούμε κατώτερες και αποφεύγουμε να τις αναγνωρίσουμε ως 'κομμάτια' του δικού μας puzzle. Όμως, με τα ανάλογα ερεθίσματα και την ενεργοποίηση των μηχανισμών άμυνας, μας φαίνεται ευκολότερο και λιγότερο απειλητικό να τα αναγνωρίσουμε προβάλλοντάς τα πάνω στους άλλους¹⁵. Με την έννοια αυτή χρειαζόμαστε πράγματι τους 'βαρβάρους' για να μπορέσουμε να 'ανα-γνωρίσουμε' βαθύτερα στοιχεία μας τα οποία, όμως, θα μας ήταν πολύ επώδυνο να αναγνωρίσουμε ως δικά μας.

¹⁴ Το θέμα της *ευθύνης* αναλύεται διεξοδικά στο πλαίσιο της φιλοσοφικής και συμβουλευτικής προσέγγισης του Υπαρξισμού όπου επισημαίνεται η ελευθερία του ατόμου και ο φόβος αντιμετώπισης της ευθύνης που συνεπάγεται αυτή η ελευθερία, πράγμα που οδήγησε τον Sartre να δηλώσει πως: *Ο άνθρωπος είναι καταδικασμένος να είναι ελεύθερος* (Sartre, 1948). Για το θέμα της ευθύνης βλ. και Barnes, 2000.

¹⁵ Ο Bouman (1994), χρησιμοποιώντας ως ερμηνευτική προσέγγιση την ψυχανάλυση, επισημαίνει τον τρόπο με τον οποίο -μέσα από την ενεργοποίηση του μηχανισμού άμυνας της προβολής- πρώην γείτονες και φίλοι στη Γιουγκοσλαβία αντιμετώπισαν ξαφνικά ο ένας τον άλλο ως εχθρό μόλις τον 'είδαν' ως διαφορετικό και του προέβαλαν έτσι στοιχεία δικά τους που θεωρούσαν κατώτερα.

Η αίσθηση απόγνωσης που έχει κανείς μέσα στη δίνη των αλλαγών, τις οποίες αδυνατεί να προβλέψει και να κατανοήσει, είναι δυνατόν να τον οδηγούν στην αίσθηση προσωπικής ανεπάρκειας και σε αισθήματα κατωτερότητας. Με την ενεργοποίηση του μηχανισμού άμυνας της προβολής προβάλλει ό,τι ακριβώς φοβάται στον διαφορετικό του άλλο τον οποίο 'βλέπει' πλέον ως κατώτερο, σκοτεινό και απειλητικό. Επομένως, πώς να ανοίξει τα όριά του; Πώς να δεχτεί ότι τα 'σύνορα' πέφτουν; Πώς να δεχτεί την επικοινωνία με το διαφορετικό, το 'ξένο'; Πώς να προωθήσει τη διαπολιτισμική επικοινωνία;

Αντίθετα, η γνήσια αυτογνωσία αναπτύσσει την αυτοπεποίθησή μας, μας συμφιλιώνει με τον μεγάλο άγνωστο μέσα μας –τον εαυτό μας δηλαδή- και αυτό μας επιτρέπει όχι μόνο να αντέχουμε το άγνωστο και την αβεβαιότητα, αλλά και να τη σεβόμαστε. Η κριτική αυτογνωσία είναι προϋπόθεση για την εσωτερική μας ηρεμία. Είναι επίσης και όρος ουσιαστικός για την προώθηση υγιών σχέσεων με τους άλλους. Τους διαφορετικούς άλλους.

Ο άνθρωπος δεν ζει σε κοινωνικό κενό. Ζει, αναπτύσσεται και λειτουργεί στο πλαίσιο διυποκειμενικών σχέσεων και στο ευρύτερο πλαίσιο μιας κοινωνικο-οικονομικής και πολιτισμικής πραγματικότητας που διαφοροποιείται σε συγκεκριμένες ιστορικές στιγμές των οποίων η πολυπλοκότητα εξαρτάται και από το ρυθμό και την ποιότητα των τεχνολογικών, πολιτικο-οικονομικών και πολιτισμικών όρων. Στην εποχή που διανύουμε και στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης η πολυπλοκότητα του πλαισίου αυτού είναι πιο έντονη από άλλες ιστορικές στιγμές για λόγους, σε ορισμένους από τους οποίους αναφερθήκαμε στην αρχή της εργασίας μας.

Για την κατανόηση, λοιπόν, του εξωτερικού πλαισίου –όπως επίσης και του εσωτερικού πλαισίου- μέσα στο οποίο ζει ο άνθρωπος χρειάζεται να προωθήσουμε συστηματικά και το στόχο της **Κριτικής Κοινωνιολογίας**. Αυτό σημαίνει ότι, εκτός από τη συστηματική προσπάθεια για γνωριμία με το εσωτερικό μας 'περιβάλλον', χρειάζεται να ασχοληθούμε σοβαρά και με τη γνώση του εξωτερικού μας περιβάλλοντος το οποίο μας επηρεάζει και το επηρεάζουμε. Συνήθως δεν ενημερωνόμαστε σε βάθος για ζητήματα που αφορούν το περιβάλλον αυτό. Αφήνουμε την ευθύνη για την ενημέρωσή μας σε άλλους: στους γονείς, τους δασκάλους, τους φίλους, την πολιτεία. Έτσι έχουμε και ένα πρώτο άλλοθι για την αποφυγή της προσωπικής ευθύνης. Όταν εμείς αποτύχουμε, θα φταίνε οι άλλοι που δεν φρόντισαν για τον δικό μας 'άρτον τον επιούσιον'.

Η παθητικοποίηση αυτή του δέκτη –και, βεβαίως, η αποφυγή της προσωπικής ευθύνης- προωθείται δυστυχώς και από τους επίσημους θεσμούς που λειτουργούν στο πλαίσιο της κοινωνίας. Ενδεικτικά και μόνον αναφέρουμε ότι, στην εποχή της πληροφορίας, ενώ θεωρούμε σημαντικό το στόχο της Πληροφόρησης στο πλαίσιο, για παράδειγμα, του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού στηριζόμενοι, όμως, σε ένα μοντέλο επικοινωνίας γραμμικό¹⁶ που προωθεί την παθητικοποίηση του προσώπου ως στατικού δέκτη και τη συρρίκνωσή του σε σχέση με την επικοινωνιακή –αλλά, τελικά, και την πολιτικο-οικονομική- εξουσία του πομπού ο οποίος προάγει και μεταδίδει τη δική του αλήθεια ή πραγματικότητα, συνήθως αδιαπραγμάτευτα. Είναι ατυχές το ότι το ίδιο αυτό μοντέλο ακολουθείται και στη διδασκαλία γενικότερα, ακόμη και όταν δηλωμένοι στόχοι παιδείας είναι η **προσωπική ανάπτυξη και η ανάπτυξη της κριτικής**

¹⁶ Για το γραμμικό, αλλά και για το ολικό μοντέλο στην επικοινωνία βλ. και Κοσμίδου-Hardy 1995α και 1995β.

σκέψης των μαθητών. Και είναι ατυχές ότι στην ουσία στο πλαίσιο της παιδείας έχουμε υιοθετήσει το μοντέλο **επί-(ή αντι)κοινωνίας** των Media.

Στο πλαίσιο της κριτικής κοινωνιογνωσίας απαιτείται ένα ολικό επικοινωνιακό μοντέλο που στηρίζεται και χρησιμοποιεί τη σημειωτική ανάλυση ως μέθοδο ανάλυσης ή ανάγνωσης του πληροφοριακού κειμένου. Τα σημερινά κείμενα είναι κυρίως ηλεκτρονικά και εικονικά. Το εικονικό κείμενο έχει μια πλούσια σημειολογία και συνοδεύεται από ταχύτητα εκπομπής που δεν διευκολύνει την προσεκτική του αποδόμηση. Χρειάζεται, επομένως, ένα άλλο είδος ανάγνωσης και μια άλλη αλφάβητος. Χρειάζεται επιπλέον να στηρίζουμε το άτομο και να το βοηθήσουμε να περάσει από το ρόλο του παθητικού δέκτη πληροφοριών, μηνυμάτων και γνώσης στο ρόλο του **κριτικού αναγνώστη κειμένων** ο οποίος μάλιστα, στο πλαίσιο του στόχου της κριτικής κοινωνιογνωσίας, διαβάζει ένα κείμενο σε σχέση με το ευρύτερο πλαίσιο στο οποίο λειτουργεί αυτό το κείμενο και όχι αποκομμένα και αποσπασματικά. Έτσι μπορεί να κατανοεί καλύτερα και τη γύρω του πραγματικότητα και να μην εκπλήσσεται ή και να πανικοβάλλεται με τις αλλαγές. Αν δεν προωθήσουμε αυτόν τον αναγνώστη και αν δεν τον βοηθήσουμε πράγματι να διαβάζει κριτικά αποκτώντας τη γνώση που απαιτείται για το σκοπό αυτό και αναπτύσσοντας τις γνωστικές δεξιότητες που απαιτούνται για κάτι τέτοιο, στην εποχή του μετααλφαριθμητισμού (post literacy) κινδυνεύει να είναι και να μείνει αναλφάβητος με πολλές και αρνητικές συνέπειες σε προσωπικό και σε κοινωνικό επίπεδο. Στο πλαίσιο, λοιπόν, του στόχου της Κριτικής Κοινωνιογνωσίας προωθείται η κριτική ανάγνωση κειμένων και ο ενεργός ρόλος του ατόμου ως προσώπου και ως πολίτη.

Όπως αναφέρουμε διεξοδικά στο ερευνητικό μας έργο (βλ., για παράδειγμα, Kosmidou 1991, Κοσμίδου-Hardy 1996) οι στόχοι της **κριτικής αυτογνωσίας και κοινωνιογνωσίας** συνδέονται μεταξύ τους διαλεκτικά και ο ένας προωθεί συστηματικά τον άλλο. Όσο δηλαδή αναπτύσσεται η κριτική μου αυτογνωσία τόσο περισσότερη αυτοπεποίθηση έχω να στηρίζομαι στον εαυτό μου για τη δική μου ενημέρωση και την πορεία της ζωής μου γενικότερα και να φεύγω από την εξάρτηση των σημαντικών μου άλλων. Επίσης, όσο περισσότερο κριτικά ερευνώ το περιβάλλον μου τόσο περισσότερο το κατανοώ και προετοιμάζω τον εαυτό μου να προσανατολίζεται και να προσαρμόζεται στις αλλαγές με αυτοπεποίθηση και με μεγαλύτερη επιτυχία. Παρακάτω θα αναφερθούμε στους όρους και στις διαδικασίες μέσω των οποίων οι στόχοι αυτοί μπορούν να υλοποιηθούν αποτελεσματικά.

5. Διαδικασίες και Όροι για την προώθηση της Κριτικής Αυτογνωσίας και Κοινωνιογνωσίας και για επιτυχείς Μεταβάσεις

Για την προώθηση του στόχου της αυτογνωσίας που προωθεί την προσωπική ανάπτυξη και του στόχου της κριτικής κοινωνιογνωσίας που προωθεί με το δικό της τρόπο την προσωπική, αλλά και την κοινωνική ανάπτυξη, έχουμε αναπτύξει ένα μοντέλο κριτικής παιδαγωγικής το οποίο παρουσιάσαμε με επιτυχία στη διεθνή συνάντηση που πραγματοποιήθηκε στο ξενοδοχείο Hilton στην Αθήνα το 1997¹⁷. Το μοντέλο μας αυτό στηρίζεται σε **Κριτική, Ενεργό Έρευνα**¹⁸ η οποία επικεντρώθηκε στο μάθημα του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΣΕΠ) με κύριους άξονες-στόχους την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και του αναλυτικού προγράμματος. Το συγκεκριμένο

¹⁷ Δημοσιεύουμε σχετικά στο Κοσμίδου-Hardy και Μαρμαρινός 2000.

¹⁸ Για το θέμα αυτό βλ. Κοσμίδου 1989β, όπως και Κοσμίδου 1991.

σχολικό μάθημα επελέγη ως μέρος του αντικειμένου της έρευνας αυτής για δυο βασικούς λόγους. Καταρχήν γιατί στο πλαίσιο του τίθεται άμεσα ο στόχος της **Αυτογνωσίας** και της **Πληροφόρησης** οι οποίοι θεωρούμε ότι είναι και η βάση για υπεύθυνες αποφάσεις και δυναμικές μεταβάσεις¹⁹. Επιπλέον, το μάθημα αυτό αναλάμβαναν και αναλαμβάνουν εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων. Επομένως, οι διαπιστώσεις που αφορούν στον επιτυχημένο καθηγητή ΣΕΠ και την ανάπτυξη του αναλυτικού προγράμματος αφορούν τους καθηγητές όλων των ειδικοτήτων και τον επιτυχημένο δάσκαλο γενικότερα (Kosmidou 1991, Kosmidou-Hardy 1991, 1997^a και β, 1998, 1999).

Βασική διαπίστωση της έρευνάς μας ήταν ότι, για να μπορέσουν να βοηθηθούν αποτελεσματικά οι νέοι στην αντιμετώπιση των αλλαγών αλλά και στη λήψη αποφάσεων, χρειάζεται να στηρίξουμε την προσωπική και την κοινωνική τους ανάπτυξη και αυτό επιτυγχάνεται μέσα από τους στόχους της **Κριτικής Αυτογνωσίας και Κοινωνιογνωσίας**. Απαιτείται δηλαδή ένα αναπτυξιακό και όχι ένα διαγνωστικό μοντέλο στον ΣΕΠ (Κοσμίδου-Hardy 1996) και στην παιδεία γενικότερα. Για την εφαρμογή, όμως, και την προώθηση ενός τέτοιου μοντέλου βασική προϋπόθεση είναι ο **επιτυχημένος δάσκαλος** (Κοσμίδου 1989, Kosmidou 1991, Κοσμίδου-Hardy 1997).

Στην πράξη διαπιστώσαμε και διαπιστώνουμε διαρκώς ότι το μοντέλο που έχουμε εκπονήσει είναι αποτελεσματικό σε προσωπικό και σε κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο και γίνεται δεκτό από τους ανθρώπους της πράξης με ενθουσιασμό. Ωστόσο, δυο βασικοί όροι για την επιτυχή και συστηματική εφαρμογή του μοντέλου αυτού είναι οι παρακάτω:

A) Επαρκής χρόνος και διεπιστημονική προσέγγιση. Στόχοι όπως είναι αυτοί της **κριτικής αυτογνωσίας και κοινωνιογνωσίας** δεν είναι δυνατόν να υλοποιηθούν με σοβαρότητα στο πλαίσιο ενός μονώρου (δηλαδή 35'-45') μαθήματος όπως είναι ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός, για παράδειγμα, και μάλιστα για ένα ή δύο τετράμηνα²⁰. Μάλιστα, η συρρίκνωση του ΣΕΠ καθιστά 'πολυτέλεια' ένα κριτικό αναπτυξιακό μοντέλο το οποίο αποτελεί **αναγκαιότητα** και όχι 'πολυτέλεια' για τις συνθήκες των καιρών μας (Κοσμίδου-Hardy, 1996, 1991). Αυτές ακριβώς οι συνθήκες απαιτούν το μοντέλο που εκπονήσαμε να αποτελέσει τη βάση για τη διδακτική προσέγγιση σε όλα τα μαθήματα ενός εκπαιδευτικού προγράμματος -που μάλιστα έχει προσανατολισμό 'κοινωνικά κριτικό'²¹-και για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Αυτό υποστηρίζουμε και εφαρμόζουμε με επιτυχία επί σειρά ετών και σε ποικίλα πλαίσια εκπαίδευσης και κατάρτισης καθώς και στο πλαίσιο Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων²².

Πρόσφατα είδαμε να υιοθετείται η προσέγγισή μας σε επίπεδο Π.Ι. και στο πλαίσιο ευρωπαϊκού προγράμματος που αφορά τον ΣΕΠ και τη Συμβουλευτική. Στο

¹⁹ Αναλυτικά παρουσιάζουμε τις θέσεις μας αυτές σε πολλές δημοσιευμένες εργασίες μας. Βλ. , για παράδειγμα, Κοσμίδου-Hardy 1993, 1996, 1997α.

²⁰ Για αναλυτικότερη κριτική μας στο θέμα αυτό βλ. Κοσμίδου-Hardy 1995β.

²¹ Βλ. σχετικά με το θέμα αυτό Κοσμίδου-Hardy *et al* 1992.

²² Αναφέρουμε ενδεικτικά μερικά από αυτά τα προγράμματα που με επιτυχία εκπονήσαμε και υλοποιήσαμε -ή υλοποιούμε ακόμη κάποια από αυτά που βρίσκονται σε εξέλιξη:

-**Η Ανάπτυξη της Κριτικής Αυτογνωσίας και Κοινωνιογνωσίας των Εκπαιδευτικών ως προϋπόθεση για την αντίστοιχη Ανάπτυξη των Μαθητών.**

-**Αγωγή στα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας: Έμφαση στην Κριτική Ανάγνωση της Πληροφορίας.**

-**ΣΥΝΘΕΣΗ (Συνεργατική Νέα Θέση για την Ευρωπαϊκή εκπαίδευση ΣΗμερα).** Το πρόγραμμα αυτό είναι διακρατικό και συντονίζουμε εμείς.

-**Σύμβουλοι Προσωπικής και Επαγγελματικής Ανάπτυξης Προσωπικού.**

-**Επένδυση στον Άνθρωπο: Ευέλικτη Προετοιμασία για το Ρευστό Παρόν και για το Αβέβαιο Μέλλον.**

Όλα τα παραπάνω προγράμματα σχετίζονται με την εκπαίδευση εκπαιδευτικών.

πλαίσιο της ενέργειας που αφορά τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια του ΣΕΠ εκπονήσαμε μελέτη (Κοσμίδου-Hardy 1999β) για τη διάχυση των στόχων του ΣΕΠ και της Συμβουλευτικής (ΣΥΠ) μέσα από όλα τα μαθήματα του Λυκείου με καινοτόμες διδακτικές διαδικασίες²³. Είδαμε επίσης με ιδιαίτερη χαρά στο πλαίσιο της Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης αρκετά και βασικά στοιχεία του μοντέλου μας αυτού. Ενδεικτικά αναφέρουμε την έμφαση και τον προβληματισμό για τις διαδικασίες που διευκολύνουν το άτομο να αντιμετωπίζει τις συχνές αλλαγές στη σημερινή εποχή όπως επίσης και την έμφαση στην κριτική σκέψη, στην προσωπική ανάπτυξη και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων.

Β) Ένας άλλος βασικός όρος για την προώθηση των στόχων της **κριτικής αυτογνωσίας και κοινωνιογνωσίας** και του όλου μοντέλου κριτικής παιδαγωγικής που προτείνουμε είναι και ο **δάσκαλος** –σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης- που καλείται και/ή θα κληθεί να τους υλοποιήσει. Χωρίς αυτόν το βασικό όρο:

- Πώς είναι δυνατόν να προσδοκούμε την υλοποίηση στόχων παιδείας και ζωής;
- Πώς είναι δυνατόν να προωθηθεί η ισόρροπη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών και η ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης, αν δεν χαρακτηρίζεται ο ίδιος από τα στοιχεία αυτά;
- Πώς θα μπορέσει να ακολουθήσει διεπιστημονική προσέγγιση στη διδασκαλία ο δάσκαλος της πράξης, αν δεν έχει προετοιμαστεί για κάτι τέτοιο από τους δικούς του δασκάλους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και/ή στα Κέντρα Επιμόρφωσης ή Κατάρτισης; Δηλαδή, τελικά,
- Πώς θα περιμένουμε να εφαρμοστεί με επιτυχία η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση της οποίας η φιλοσοφία και οι στόχοι είναι στοιχεία σημαντικά για την εποχή μας, αν συνοδευτούν βεβαίως και από τις συνθήκες εκείνες που θα διασφαλίσουν την υλοποίησή τους;

Θεωρούμε ότι το μοντέλο Κριτικής Παιδαγωγικής που έχουμε αναπτύξει μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών άμεσα και αποτελεσματικά. Έπειτα από σε βάθος έρευνα στη σχετική διεθνή βιβλιογραφία (Κοσμίδου, 1991, σσ.259-65, Κοσμίδου 1989) φαίνεται ότι η εκπαίδευση και/ή η κατάρτιση εκπαιδευτικών είναι δυνατόν να κατηγοριοποιηθεί στις εξής δύο κατηγορίες²⁴:

1.Τη διδασκαλία ως Τεχνολογία. Η προσέγγιση αυτή δίνει έμφαση στο πώς θα διδάξει ο εκπαιδευτικός, τους ρόλους που θα παίξει για να γίνει αποτελεσματικότερη η διδασκαλία του και στα εργαλεία ή τις μεθόδους που θα χρησιμοποιήσει. Παρόλο που τα ζητήματα αυτά είναι σημαντικά ως ένα βαθμό, θεωρούμε ότι περιορίζουν μια πλούσια σχέση, όπως είναι η διδακτική-μαθησιακή συνάντηση, στο πλαίσιο μιας τεχνοκρατικής λογικής η οποία παραγνωρίζει το σημαντικό παράγοντα **άνθρωπος**, δίνει έμφαση στην εξωτερική, μετρήσιμη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και σε μια συμπεριφορική προσέγγιση γενικότερα με όλες τις σχετικές παραδοχές (Κοσμίδου 1991, Κοσμίδου-Hardy 1998).

2.Τη διδασκαλία ως Ηθική Πρακτική. Στο πλαίσιο αυτής της προσέγγισης δίνεται έμφαση στην προσωπικότητα του/της μαθητή/τριας και, βεβαίως σε εκείνη του

²³ Τη μελέτη αυτή ακολούθησε για την εκπόνηση συγκεκριμένων ενοτήτων σε επίπεδο σχολικού εγχειριδίου ομάδα εργασίας της οποίας το συντονισμό και, επομένως, την ευθύνη δεν μπορέσαμε να αναλάβουμε εμείς για λόγους κυρίως χρόνου. Ελπίζουμε να είναι επιτυχές το έργο αυτό και, βεβαίως, να προωθηθεί στην πράξη.

²⁴ Αναλυτικότερα στο Κοσμίδου 1991, Κοσμίδου-Hardy 1998.

εκπαιδευτικού. Μια βασική παραδοχή της προσέγγισης είναι ότι το κύριο ‘εργαλείο’ που φέρνει ο εκπαιδευτικός στην πράξη είναι ο εαυτός του και αυτό θα προωθήσει ή και θα εμποδίσει την υλοποίηση σκοπών και στόχων παιδείας (ό.π.). Στην προσέγγιση αυτή δεν παραγνωρίζεται η συμβολή της μεθοδολογίας. Αντίθετα η ανάπτυξη και η επιλογή μεθόδων γίνεται με δημιουργικότητα και φαντασία στηριζόμενη σε διεπιστημονική προσέγγιση και χρησιμοποιώντας κριτικά και τη σύγχρονη τεχνολογία. Η τεχνολογία, όμως, δεν αναδεικνύεται σε ‘θεότητα’ και δεν γίνεται αυτοσκοπός. Η έμφαση στην προσέγγιση αυτή είναι στην προσωπική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, η οποία άλλωστε είναι και προϋπόθεση για την επαγγελματική του ανάπτυξη.

Το μοντέλο Κριτικής Παιδαγωγικής²⁵ που έχουμε εκπονήσει στηρίζεται σε διεπιστημονική προσέγγιση και στη βιωματική μάθηση (βλ. Kosmidou and Usher 1992, Κοσμίδου-Hardy 1999γ) που, μεταξύ άλλων, συνδέει διαλεκτικά τη θεωρία με την πράξη, την έρευνα με τη διδασκαλία και το προσωπικό με το κοινωνικό. Βασικοί του άξονες, μέσω των οποίων προωθούνται οι στόχοι της **Κριτικής Αυτογνωσίας και Κοινωνιογνωσίας** όπως και η ανάπτυξη **δεξιοτήτων Συμβουλευτικής, Επικοινωνίας και Έρευνας**, είναι οι παρακάτω:

α. Η Συμβουλευτική (Κοσμίδου-Hardy 1992, Κοσμίδου-Hardy κ.ά 1996). Βασικός μας στόχος είναι η προσωπική ανάπτυξη του μαθητή (του εκπαιδευτικού ως εκπαιδευόμενου, αλλά και κάθε επαγγελματία γενικότερα) και η ανάπτυξη εκμέρους του δεξιοτήτων Συμβουλευτικής τόσο μέσα στη μικρή κοινωνία της τάξης όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Οι κύριες δεξιότητες που προωθούμε είναι οι εξής: **Ενεργός Ακρόαση, Άνευ Όρων Σεβασμός για την προσωπικότητα του άλλου, Ενσυναίσθηση και Γνησιότητα**. Οι δεξιότητες αυτές προωθούν ουσιαστικά την προσωπική ανάπτυξη γιατί, στο πλαίσιο της δυναμικής που αναπτύσσεται στην τάξη ως ομάδα –και σε κάθε ομάδα εκπαίδευσης που έχει παρόμοιους στόχους- δημιουργούνται εκείνες οι διαπροσωπικές σχέσεις που διευκολύνουν το άτομο να προχωρήσει με μεγαλύτερη ασφάλεια στην πορεία αυτοδιερεύνησης και ανάπτυξης. Άλλωστε δομούμε την ταυτότητά μας μέσα από διϋποκειμενικές σχέσεις.

Οι παραπάνω δεξιότητες προωθούν επίσης την κοινωνική ανάπτυξη, αφού διευκολύνουν τις διαπροσωπικές σχέσεις και την επικοινωνία, ενώ είναι απαραίτητες για κάθε σύγχρονο επαγγελματία ο οποίος εμπλέκεται σε επαγγέλματα που έχουν βασικά κοινά στοιχεία με αυτό του εκπαιδευτικού (Kosmidou 1991, Κοσμίδου-Hardy και Μαρμαρινός 1994). Η υιοθέτηση της Συμβουλευτικής με τους στόχους αυτούς μπορεί να βοηθήσει ουσιαστικά να βοηθήσουμε τους νέους ανθρώπους να δουν τον εαυτό τους κριτικά και με αποδοχή, να ξεκινήσουν μια πορεία αυτογνωσίας και ανάπτυξης στηριζόμενοι στα δικά τους πόδια με αυτοπεποίθηση. Η πλούσια εμπειρία μας στο θέμα

²⁵ Εκτός από άλλα πλαίσια, το μοντέλο **Κριτικής Παιδαγωγικής** που έχουμε αναπτύξει εφαρμόζουμε και στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών. Στο πλαίσιο προγραμμάτων που αφορούν το αντικείμενο **Συμβουλευτική – Προσανατολισμός** έχουμε συνεργαστεί με επιτυχία για το σκοπό αυτό με τον Καθηγητή Μιχάλη Κασσωτάκη σε προπτυχιακό και σε μεταπτυχιακό επίπεδο, καθώς και σε Ευρωπαϊκά προγράμματα. Στο πλαίσιο του διετούς μεταπτυχιακού προγράμματος **Θεωρία και Μεθοδολογία της Διδασκαλίας και της Αξιολόγησης** και, πιο συγκεκριμένα, μέσω του εξαμηνιαίου μαθήματος που διδάσκουμε με τίτλο **Παρατήρηση και Ανάλυση της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας**, συνεργαζόμαστε συστηματικά –πέρα και από άλλες μας συνεργασίες - τα τελευταία χρόνια με τον Επίκουρο Καθηγητή Γιάννη Μαρμαρινό. Για τη δραστηριότητά μας αυτή βλ. Κοσμίδου-Hardy και Μαρμαρινός, 2000.

αυτό έχει δείξει ότι μια τέτοια διαδικασία μπορεί αποτελεσματικά να οδηγήσει στην προσωπική ανάπτυξη και, βεβαίως, στην πρόληψη προβλημάτων που οδηγούν κάποτε στο ψυχοθεραπευτικό δωμάτιο. Με τον τρόπο αυτό, και με τη συστηματική υιοθέτηση της Συμβουλευτικής, μπορούμε να προχωρήσουμε σε μια κίνηση που οδηγεί από την **Ψυχοθεραπεία (Psycho-therapy) στην Ψυχο-ανάπτυξη (Psycho-development)** (Kosmidou 1991), μέσα από υγιέστερες σχέσεις με το δάσκαλο ως **σύμβουλο** (Κοσμίδου-Hardy 1998, 1997α, 1999α) και **διευκολυντή** των σχέσεων στην τάξη και στην αναζήτηση της γνώσης: της μέσα και της έξω γνώσης.

Η προσέγγισή μας στη Συμβουλευτική είναι εκλεκτική με έμφαση στις προσεγγίσεις: **Προσωποκεντρική, Ψυχοσύνθεση, Υπαρξισμός, Ψυχανάλυση, Συναλλακτική Ανάλυση, Gestalt και Θεωρία των Προσωπικών Δομημάτων.** Θεωρούμε σημαντικό να αναφέρουμε ότι έχουμε αναπτύξει μια δική μας προσέγγιση αναπτυξιακή (Κοσμίδου-Hardy 1992) στη Συμβουλευτική στο πλαίσιο του οποίου τα στοιχεία από τις παραπάνω προσεγγίσεις δένουν λειτουργικά μεταξύ τους και με την έννοια του ανθρώπου και του δίδυμου 'άτομο-κοινωνία' που αποτελούν βασικό στοιχείο στο δικό μας προσωπικό φιλοσοφικό οικοδόμημα (βλ. για το θέμα αυτό και Κοσμίδου-Hardy 1991).

β. Αγωγή σχετική με την όλη λειτουργία των **Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας και την Επικοινωνία** (Kosmidou 1991, Κοσμίδου-Hardy 1995α, 1999α). Ο στόχος της κριτικής αυτογνωσίας προάγεται αποτελεσματικότερα όταν αναγνωρίσουμε το γεγονός ότι δομούμε τον εαυτό μας υπό την επίδραση και των σημαντικών μας άλλων. Τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας (ΜΜΕ) στην εποχή μας παίζουν και θα παίζουν και στο μέλλον το ρόλο ενός ιδιαίτερα 'σημαντικού' άλλου υπό την επίδραση του οποίου δομούμε την ταυτότητά μας μέσα από τα πρότυπα, τα στερεότυπα και τις αξίες που προβάλλονται με μοναδική ταχύτητα και πολυπλοκότητα. Η αναγνώριση του ρόλου των ΜΜΕ, αλλά και των κειμένων ηλεκτρονικής μορφής γενικότερα, απαιτεί την προετοιμασία και την ανάπτυξη μας έτσι, ώστε να συνειδητοποιούμε τον τρόπο με τον οποίο μας επηρεάζουν, τις τεχνικές, τις μεθόδους και τη 'γλώσσα' που χρησιμοποιούν για το σκοπό αυτό. Στην εποχή δηλαδή της εικονικής επικοινωνίας χρειαζόμαστε την 'αλφάβητο' εκείνη που θα μας βοηθήσει να διαβάζουμε κριτικά το εικονικό κείμενο (βλ. σχετικά Taylor and Saarinen 1994/6, Κοσμίδου-Hardy 1995β). Να μπορούμε δηλαδή να **απο-δομούμε** το κείμενο της εξωτερικής εικόνας όπως και της εσωτερικής εικόνας του εαυτού μας (αυτοεικόνας) και να προβαίνουμε με αυτοπεποίθηση στην προσπάθεια για **ανα-δόμηση** της εικόνας αυτής.

Επιπλέον, μέσα από την αγωγή αυτή, προωθείται συστηματικά και ο στόχος της κριτικής κοινωνιογνωσίας με την έννοια ότι μαθαίνουμε να διαβάζουμε κριτικά, να αποδομούμε και να αναδομούμε την κοινωνική πραγματικότητα στο πλαίσιο της οποίας ζούμε. Βασικό στοιχείο της Αγωγής στα ΜΜΕ είναι η αναγνώριση του πλαισίου – εξωτερικού αλλά και εσωτερικού- μέσα στο οποίο λειτουργεί ένα κείμενο. Επομένως, η κριτική ανάγνωση δεν είναι αποσπασματική, αλλά βοηθάει τον αναγνώστη να διαβάζει διακειμενικά, να εντοπίζει τις αντιφάσεις ανάμεσα στο τι υποστηρίζεται σε επίπεδο θεωρίας ή δηλώσεων και πράξης ή συνδηλώσεων. Στο πλαίσιο μάλιστα της παγκοσμιοποίησης και της διεύρυνσης των συνόρων η ανάγνωση αυτή γίνεται περισσότερο αναγκαία αφενός γιατί μπορεί να διαφυλάξει την κοινωνική – πολιτισμική μας ταυτότητα από την άκριτη αφομοίωση πολιτισμικών προτύπων που προβάλλονται μέσα από τη μετάδοση πολιτισμικών συμβόλων, αφετέρου γιατί μπορεί να συμβάλλει

άμεσα στην προώθηση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας που στηρίζεται στην αποδοχή της ταυτότητας και της ετερότητας, στον εντοπισμό και στην αποφυγή σχέσεων εξουσίας.

Στο πλαίσιο της Αγωγής αυτής βασικά στοιχεία είναι η αποφυγή ενός μοντέλου γραμμικού και η **υιοθέτηση ενός μοντέλου ολικού στην επικοινωνία** και στη **διδασκαλία**, η προώθηση της **κριτικής ανάγνωσης** των εκονικών –αλλά και όλων των άλλων- κειμένων, η διαμόρφωση του ατόμου ως **κριτικού αναγνώστη** κειμένων και **παραγωγού** νοημάτων και η αποφυγή του ρόλου του παθητικού δέκτη που δέχεται αδιαπραγμάτευτα τα μηνύματα και τα νοήματα του πομπού, καθώς και η **ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας**.

Η προσέγγισή μας στο πλαίσιο του άξονα αυτού αντλεί από το χώρο της **Αγωγής στα Μέσα Μαζικής επικοινωνίας (Media Education)**, από την **Επικοινωνία** και το χώρο των **Πολιτισμικών Μελετών (Cultural Studies)**.

γ. Η κριτική αυτογνωσία και κοινωνιογνωσία καθώς και ο ρόλος του μαθητή, του δασκάλου και του ατόμου γενικότερα ως κριτικού αναγνώστη και παραγωγού μηνυμάτων και νοημάτων προωθούνται συστηματικά μέσα από τη στρατηγική προσέγγιση της Κριτικής, Ενεργού Έρευνας. Στην προσπάθεια για κριτική αποδόμηση και αναδόμηση του εσωτερικού και του εξωτερικού μας κόσμου είναι σημαντικό να αναπτύξουμε δεξιότητες ερευνητικές έτσι, ώστε η πορεία διερεύνησης του εσωτερικού και του εξωτερικού να γίνεται με τρόπο συστηματικό και στρατηγικά. Η Κριτική, Ενεργός Έρευνα στο ιδεολογικό πλαίσιο που την προσεγγίζουμε (Kosmidou 1991²⁶, Κοσμίδου-Hardy 1989) στηρίζει την με φρόνηση πράξη και όχι τη δράση για τη δράση²⁷, δίνει έμφαση στη διαλεκτική σχέση θεωρίας και πράξης, ατόμου και κοινωνίας και στοχεύει στην αλλαγή. Στην προσωπική και στην κοινωνική αλλαγή. Επομένως, η επιλογή του άξονα αυτού προωθεί συστηματικά την επιτυχή υλοποίηση των άλλω δύο αξόνων που αναφέραμε παραπάνω. Προωθεί επίσης τους στόχους της κριτικής αυτογνωσίας και κοινωνιογνωσίας, καθώς και την ιδέα του δάσκαλου, αλλά και του μαθητή, ως ερευνητή και παραγωγού γνώσης.

6. Επί-λογος

Θα κλείσουμε την εργασία αυτή με κάποιες τελικές μας σκέψεις. Παραθέτουμε καταρχήν ένα απόσπασμα που δημοσιεύσαμε σε σχετικό τετράπτυχο το οποίο διανεμήθηκε στα μαθητικά συμπόσια²⁸ που οργάνωσε το Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής (ΚΕ.Δ.Α) του Πανεπιστημίου Αθηνών, σε συνεργασία με το Τμήμα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του ΥΠΕΠΘ. Ο τίτλος που δώσαμε στα Συμπόσια αυτά, τα οποία πραγματοποιήθηκαν το 1997 στην Αθήνα, τη Θεσσαλονίκη, τα Ιωάννινα και την Κρήτη, ήταν:

ΡΑΤΣΙΣΜΟΣ, ΞΕΝΟ-ΦΟΒΙΑ, ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΣ: ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΚΑΙ ΟΙ ΜΑΘΗΤΡΙΕΣ ΕΡΕΥΝΟΥΝ ΠΑΡΑΓΟΥΝ ΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΠΡΟΤΕΙΝΟΥΝ

²⁶ Αναλυτικά, στο σχετικό κεφάλαιο “*A Critical Approach in Action Research*” σσ. 2-52. Βλ. επίσης Kosmidou and Usher 1991.

²⁷ Δεν είναι τυχαία η επιλογή του όρου «**Ενεργός Έρευνα**» που χρησιμοποιούμε, αποφεύγοντας την απλή μετάφραση του όρου ‘Action Research’ από τη διεθνή βιβλιογραφία.

²⁸ Τα μαθητικά συμπόσια εντάσσονται στο πλαίσιο μεγάλου προγράμματος που αφορά τη Διαπολιτισμική Αγωγή με γενικό υπεύθυνο τον Καθηγητή Γιώργο Μάρκου, Διευθυντή του ΚΕ.Δ.Α. Την επιστημονική ευθύνη για την οργάνωση των συμποσίων αυτών είχαμε αναλάβει εμείς.

ΑΠΟ ΤΗ ΒΟΥΛΗ,

ΣΤΗΝ ΠΡΑΞΗ ΤΗΣ ΒΟΥΛΗΣΗΣ ΤΩΝ ΕΦΗΒΩΝ

**«ΟΙ ΡΥΘΜΟΙ ΤΗΣ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ ΚΑΙ ΤΟ ΑΛΛΟΘΙ ΤΟΥ ΧΡΟΝΟΥ:
ΦΡΑΓΜΟΙ ΣΤΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ;»**

Στην εποχή των ταχυτήτων και της συρρίκνωσης του χωροχρόνου, ως συνέπεια της χρήση των νέων τεχνολογιών και της ηλεκτρονική εικονομίας, συρρικνώνεται και η ταυτότητα, ενώ περιθωριο-ποιείται και απο-κλείεται η ετερότητα. Ο διαφορετικός ‘άλλος’ ή ‘άλλη’ συνήθως παρ-αγκωνίζεται και θεωρείται απειλή. Στον καιρό των πολλαπλών μετα-βάσεων και αντι-φάσεων, η επιταχυνόμενη συνειδητότητα σπάνια αναλύει, κρίνει και προτείνει. Η κριτική σκέψη, που είναι ιδιαίτερα απαραίτητα στην εποχή μας, θέλει ‘άλλους’, αργότερους ρυθμούς. Εμείς, όμως, δεν ‘προλαβαίνουμε’ να σκεφτούμε και να πράξουμε. Προλαβαίνουμε μάλλον να καταναλώσουμε και να δράσουμε. Δράση, δρώμενα και δράστες αφήνουν λίγο χώρο για σκέψη, έλεγχο και αυτοέλεγχο. Γινόμαστε έτσι συνήθως οι παθητικοί δέκτες στο θέατρο και τις παρα-στάσεις της ζωής και του παρα-λόγου με σταθερό (;) άλλοθι το χρόνο. Δεν προλαβαίνουμε να ζήσουμε, να διαβάσουμε κριτικά, να αναλύσουμε και να επικοινωνήσουμε. Προλαβαίνουμε, όμως, να κατ-αναλώσουμε προ-ιόντα, εμπορεύματα, αρχές, αξίες, συνειδητότητα, την ίδια μας την ταυτότητα.

Στο πλαίσιο της παγκοσμιο-ποίησης, του οικουμενικού ‘χωριού’, της ηλεκτρονικής επί-(ή αντί-)κοινωνίας, και στο όνομα του πολιτισμού, φαίνεται να επιβάλλεται ένας πολιτισμός κυρίαρχος με κώδικες, σύμβολα, δηλώσεις, συνδηλώσεις και σημασιοδοτήσεις που είναι σύμφωνες και εκφράζουν την πολιτισμική πραγματικότητα κάποιων ομάδων που έχουν τη δύναμη να διαπραγματεύονται νόμους και θεσμούς, να προάγουν πραγματικότητες, παραστάσεις και ανα-παραστάσεις κάποιων ολίγων μόνο πολιτισμικών ομάδων. Οι πραγματικότητες πολλών άλλων πολιτισμών παραγνωρίζονται, αποσιωπούνται και μένουν συνήθως στο περιθώριο χωρίς δυνατότητα έκφρασης. Έτσι προάγεται ο πολιτισμός κυρίαρχων ομάδων. Έτσι ‘άλλοι’ πολιτισμοί παραγκωνίζονται και υποβιβάζονται.

Ωστόσο, η παγκοσμιοποίηση, η τάση για συν-ένωση των λαών της γης και για επικοινωνία, για δια-πολιτισμική επικοινωνία, δεν πρόκειται ποτέ να επιτευχθεί, αν δεν διαβάσουμε κριτικά τα πράγματα, αν δεν ανα-γνωρίσουμε τον πολιτισμό κάθε μιας πραγματικότητας, αν δεν προσπαθήσουμε να τον δούμε θετικά, να τον υποδεχτούμε, να τον σεβαστούμε και να τον αποδεχτούμε με το δικαίωμά του στη διαφορετικότητα. Ουσιαστικό κλειδί στα αδιέξοδα του αποκλεισμού, της απο-μόνωσης, της ξενο-φοβίας και του ρατσισμού είναι η αναγνώριση της διαφορετικότητας του άλλου, ο σεβασμός στην ετερότητα και στον πολιτισμό της.

Έτσι μόνο μπορεί να αποφευχθεί η αντι-επικοινωνιακότητα της επικοινωνίας. Έτσι μόνο μπορεί να πραγματοποιηθεί ουσιαστική επικοινωνία. Έτσι μόνο μπορεί να προωθηθεί γνήσια, δια-πολιτισμική επικοινωνία.

(Κοσμίδου-Hardy, 1997, σ.2)

Η έννοια του πολιτισμού στην οποία αναφερόμαστε στο απόσπασμα που προηγήθηκε είναι για μας πολυεπίπεδη και πολυδιάστατη. Εκτείνεται από την ‘πολυ-πολιτισμικότητα του προσώπου’²⁹ μέχρι την ‘πολυ-πολιτισμικότητα’ των ευρύτερων

²⁹ Το θέμα αυτό παρουσιάσαμε σε ημερίδα που πραγματοποιήσαμε στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων της Ελληνικής Εταιρείας Ψυχοσυνθέσεως τον Ιούνιο του 1998 στο θέατρο ‘Έναστρο’, καθώς και τον Ιανουάριο του 2000 σε σεμινάριο που υλοποιήσαμε στο Συνεδριακό Κέντρο της Ευαγγελίστριας στη Βοιωτία με τίτλο: *Ο Κύκλος των ‘Χαμένων’ Εκπαιδευτικών: Για μια Ποιη-τική, Εκπαιδευτική Πράξη.* Το σεμινάριο αυτό οργανώσαμε και πραγματοποιήσαμε στα πλαίσια των δραστηριοτήτων του Διακρατικού Ευρωπαϊκού προγράμματος ΣΥΝΘΕΣΗ (Συνεργατική Νέα Θέση για την Ευρωπαϊκή εκπαίδευση ΣΗμερα) το οποίο και συντονίζουμε.

κοινωνικών και φυσικών συστημάτων ή φαινομένων. Θεωρούμε ότι ένα βασικό ζήτημα που πρέπει να μας απασχολήσει είναι ο τρόπος που αντιμετωπίζουμε τον εξωτερικό 'πολιτισμό', το εξωτερικό περιβάλλον, πράγμα που σχετίζεται άμεσα με τον τρόπο που προσεγγίζουμε τον εσωτερικό μας 'πολιτισμό', το εσωτερικό μας περιβάλλον³⁰, αφού η σχέση ανάμεσα στο εσωτερικό και στο εξωτερικό είναι διαλεκτική. Είναι σημαντικό να δούμε με ποιο τρόπο, ποιες διαδικασίες και με ποιες πιθανές συνέπειες, προωθούμε πράγματι την πολυ-πολιτισμικότητα του προσώπου που είναι βασική προϋπόθεση για την προώθηση της πολυπολιτισμικότητας σε μακροεπίπεδο, καθώς και της διαπολιτισμικής επικοινωνίας, ή αν στην ουσία προωθούμε μια ανελαστική και περιοριστική μονο-πολιτισμικότητα του «μονοδιάστατου ανθρώπου» η οποία, όμως, δεν συμβαδίζει με την έννοια της εξωτερικής πολυπολιτισμικότητας που προωθούμε.

Ο Michel Foucault (Martin, *et al*, 1988), αναφερόμενος στις 'τεχνολογίες του εαυτού' που χρησιμοποιούνται για να δια-μορφώσουν το άτομο, απευθύνει και το ακόλουθο ερώτημα: «Ποιες πολιτικές τεχνικές, ποια τεχνολογία μιας κυβέρνησης έχει εφαρμοστεί, χρησιμοποιηθεί και αναπτυχθεί στο γενικό πλαίσιο της λογικής του κράτους για να καταστήσει το άτομο ένα σημαντικό στοιχείο για το κράτος;» (ό.π., σ.153).

Η επανάσταση στο χώρο της πληροφορικής τεχνολογίας συμβαδίζει άραγε κάποιο είδος 'επ-ανά-στασης' στα εκπαιδευτικά ζητήματα, στην παροχή γνώσης παιδείας, με ουσιαστική 'επένδυση' στον άνθρωπο και, αν ναι, με ποιες 'τεχνολογίες του εαυτού'; Θεωρούμε ότι, στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής μιας χώρας, χρειάζεται σοβαρός προβληματισμός πάνω σε ερωτήματα όπως τα παραπάνω, ιδιαίτερα αν ένα κράτος επιδιώκει να διατηρήσει μια κάποια ταυτότητα και να δώσει το δικό του 'στίγμα' στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης.

Η παραδοσιακή προσέγγιση στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών και στην παιδεία γενικότερα προωθεί τη *συγκλίνουσα* σκέψη, συχνά τιμωρεί την αποκλίνουσα σκέψη, τη φαντασία και τη δημιουργικότητα και προάγει ένα άτομο ως 'κλειστό', στενά 'αυτο-αναφορικό' και απομονωμένο σύστημα που λειτουργεί με τρόπο μηχανιστικό. Αυτός είναι βασικός λόγος για τον οποίο το άτομο αδυνατεί συνήθως να αντιμετωπίσει το άνοιγμα στο άγνωστο 'άλλο', τη ρευστότητα, την αβεβαιότητα.

Στο χώρο των φυσικών φαινομένων εδώ και αρκετά χρόνια διαπιστώνεται ότι «τα περισσότερα φαινόμενα που έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον είναι τα **ανοιχτά** συστήματα που ανταλλάσσουν ενέργεια ή ύλη (και, θα μπορούσε να προσθέσει κανείς, πληροφορίες) με το περιβάλλον. Σίγουρα τα βιολογικά και κοινωνικά συστήματα είναι ανοιχτά, πράγμα που σημαίνει ότι η προσπάθεια να τα κατανοήσουμε με μηχανιστικούς όρους είναι καταδικασμένη να αποτύχει» (Toffler, 1988, σ.XV). Το γεγονός αυτό δείχνει ότι η πραγματικότητα δεν χαρακτηρίζεται από τάξη, σταθερότητα, στατικότητα και ισορροπία, αλλά από αστάθεια, αταξία, αλλαγή και εξέλιξη: γίνεσθαι.

Κατά τον Prigogine (Prigogine and Stengers, 1984³¹) όλα τα **συστήματα** εμπεριέχουν **υποσυστήματα** που διαφοροποιούνται διαρκώς. Ορισμένες φορές, μια και μόνο αλλαγή, ή ένας συνδυασμός αλλαγών, μπορεί να έχει τέτοια δύναμη που είναι δυνατόν να διαλύσει την υπάρχουσα οργάνωση. Σε αυτή την επαναστατική στιγμή, που οι συγγραφείς (ό.π.) αποκαλούν «μοναδική στιγμή», είναι σχεδόν αδύνατον να προκαθοριστεί εκ των προτέρων ποια κατεύθυνση θα πάρει η αλλαγή. Αν δηλαδή το σύστημα θα διαλυθεί σε 'χάος' ή θα μεταπηδήσει σε ένα καινούργιο, πιο

³⁰ Αναλυτικότερα αναφερόμαστε στο θέμα αυτό στο Κοσμίδη-Hardy 1994, 1997β.

³¹ Βλ. σχετικά και Capra (1983/89), Κοσμίδη-Hardy (1991)

διαφοροποιημένο, υψηλότερο επίπεδο 'τάξης' ή οργάνωσης. Ο Prigogine (ό.π.) υποστηρίζει σαφώς ότι η τάξη και η οργάνωση μπορούν να αναδυθούν 'αυθόρμητα' μέσα από την αταξία και το χάος, μέσα από μια διαδικασία 'αυτο-οργάνωσης'.

Σήμερα διαπιστώνουμε ότι το 'σύστημα' της σημερινής πραγματικότητας είναι περισσότερο χαοτικό και απρόβλεπτο. Μέσα από τη σύντομη διαδρομή στη Θεωρία των Προσωπικών Δομημάτων είδαμε ότι ο άνθρωπος δομεί την πραγματικότητα με ένα συγκεκριμένο, συνήθως 'σφιχτό' (*tight*) και όχι 'χαλαρό' (*loose*) –σύμφωνα με την ορολογία της προσέγγισης αυτής- σύστημα δόμησης που στηρίζεται στη 'βεβαιότητα' της προηγούμενης εμπειρίας. Αυτό τον οδηγεί να αισθάνεται ανησυχία και απειλή μπροστά στην αβεβαιότητα και να δείχνει εχθρότητα στις αλλαγές. Η αρχή της **δομικής εναλλακτικότητας** που αναγνωρίζει η θεωρία του George Kelly δεν υιοθετείται συνήθως από τα ανθρώπινα συστήματα.

Για τη δια-μόρφωση της στάσης τους αυτής ουσιαστική ευθύνη έχουν και οι θεσμοί που ασκούν ρόλο αγωγής. Βασικός θεσμός είναι η εκπαίδευση. Η γύρω πραγματικότητα δείχνει ότι οι παραδοσικές λειτουργίες της εκπαίδευσης δεν βοηθούν το άτομο σε ένα είδος ανάπτυξης που συγχρονίζεται με τη γενικότερη ανάπτυξη και εξέλιξη των γύρω φαινομένων. Το ζήτημα είναι αν συνεχίσει να λειτουργεί ως κλειστό σύστημα που θα επι-μείνει στο να προωθεί τη δια-**μόρφωση** κλειστών ανθρώπινων συστημάτων τα οποία, όπως είδαμε, αντιστέκονται στην αλλαγή, ή αν θα αποφασίσει να «**αποπαραδοσιοποιηθεί**» με το δικό της δημιουργικό τρόπο υποστηρίζοντας τη **μόρφωση** ανοιχτών ανθρώπινων συστημάτων που αλληλεπιδρούν υγιέστερα με το εξωτερικό περιβάλλον.

Στην πρώτη περίπτωση, αν δεχτούμε τις θέσεις επιστημόνων όπως του Prigogine και με την προϋπόθεση ότι αυτό που δομούμε ως 'χαοτική' αβεβαιότητα συνεχίσει να επικρατεί, η αντίσταση των ανθρώπινων συστημάτων στην αλλαγή με στόχο να επιβάλλουν πρότυπα του παρελθόντος στο παρόν και στο μέλλον και να εμποδίσουν το γίνεσθαι, είναι πολύ πιθανόν να καθυστερήσει την ανάπτυξη της τάξης μέσα από τη χαοτική αυτή αβεβαιότητα. Είναι ακόμη πιθανόν να οδηγήσει τα ίδια αυτά συστήματα να διαλυθούν σε χάος μπροστά σε μια 'μοναδική στιγμή', επιβεβαιώνοντας έτσι και τη θέση του Άγγλου φιλόσοφου Alfred North Whitehead ο οποίος υποστηρίζει ότι «**όποιοσδήποτε δομές επινοούνται από μια κουλτούρα στην επιδίωξή της να αναβάλει την ανησυχία για το τρομακτικό άγνωστο, καταστρέφουν την ίδια αυτή κουλτούρα**» (Κοσμίδου-Hardy 1996, σ. 27).

Ενδέχεται, όμως, η εκπαίδευση να αλλάξει οπτική και προσέγγιση και να βοηθήσει τα ανθρώπινα συστήματα να γίνονται 'ανοιχτά', να εναρμονίζονται –και όχι απλά να συμμορφώνονται- με τις αλλαγές και να συμφιλιωθούν με την αίσθηση της αβεβαιότητας και του χαοτικού, αποφεύγοντας την ανάλωση πολύτιμης ενέργειας για το 'βιασμό' του άγνωστου μέσα από καταστροφική ρήξη. Στην περίπτωση αυτή μπορεί να συμβάλλει ουσιαστικά προκαλώντας την υπάρχουσα οργάνωση με μια επαναστατική, 'μοναδική στιγμή' (Prigogine, ό.π.) και να οδηγήσει στην ανέλιξη σε ένα 'υψηλότερο επίπεδο τάξης ή οργάνωσης που αναφέρει ο Prigogine.

Οι στόχοι της κριτικής αυτογνωσίας και κοινωνιογνωσίας που προτείνουμε, μέσα και από τις ανάλογες διαδικασίες στις οποίες αναφερθήκαμε, στοχεύουν προς αυτή τη δεύτερη κατεύθυνση. Μπορούν να συμβάλουν ουσιαστικά στην αντιμετώπιση των αλλαγών, των μεταβάσεων και της αβεβαιότητας, μέσα από την υποβοήθηση των ατόμων να προβαίνουν στην κριτική αποδόμηση και αναδόμηση της εσωτερικής και της

εξωτερικής πραγματικότητας και της δημοκρατίας στην ‘ψηφιακή εποχή’³² με τις υπεύθυνες παρεμβάσεις τους ως ενεργών πολιτών³³, αλλά και μέσα από προγράμματα μιας υπεύθυνης πολιτείας που αναγνωρίζει το ρόλο – κλειδί που μπορεί και πρέπει να παίζει η παιδεία.

Βιβλιογραφικές Παραπομπές

- Arendt, H. (1973), *The Origins of Totalitarianism*. San Diego: Harvest.
- Arthur, M.H., Hall, D.T. and Lawrence, B.S. (1989), *Handbook of Career Theory*: Cambridge: Cambridge University Press.
- Bannister, D. and Fransella, F. (1986 edn), *Inquiring Man: The Psychology of Personal Constructs*. London: Croom Helm.
- Barber, B.R. (1998), *A Passion for Democracy: American Essays*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Bauman, Z. (1993). *Postmodern Ethics*. Oxford: Blackwell.
- Bowman, g. (1994), “Xenophobia, Fantasy and the Nation: The Logic of Ethnic Violence in Former Yugoslavia”, in Goddard, V.A., Lloberra, J.R and Shore, C. (eds), *The Anthropology of Europe: Identities and Boundaries in Conflict*. Oxford: BERG.

³²Για το ζήτημα της δημοκρατίας στην ‘ψηφιακή εποχή’ βλ. και Wilhelm, 2000.

³³ Για το θέμα της ενεργού συμμετοχής του πολίτη στα πολιτικά και κοινωνικά δρώμενα βλ. και Dalton & Kuechler, 1990.

- Capra, F. (1983/89), *The Turning Point: Science, Society and the Rising Culture*. London: Fontana.
- Castells, E. (1998). *End of Millenium*, vol.3 του *The Information Age: Economy, Society and Culture*. Oxford: Blackwell.
- Dalton, R.J. and Kuechler, M. (eds) (1990), *Challenging the Political Order: New Social and Political Movements in Western Democracies*. Cambridge: Polity Press.
- Feyerabend, P. (1975/87). *Against Method: Outline of an anarchistic theory of Knowledge*. London: Verso.
- French, D. and Richards, M. (eds) (1994), *Media Education across Europe*. London: Routledge.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A. (1994). *Beyond Left and Right: The Future of Radical Politics*. Cambridge: Polity Press.
- Habermas, J. (1987). *The Theory of Communicative Action*, vol. 2: *The Lifeworld and System: A Critique of Functionalist Reason*. Cambridge: Polity Press.
- Hart, A. (1991), *Understanding the Media: A Practical Guide*. London: Routledge.
- Kelly, G.A. (1955), *The Psychology of Personal Constructs*, vols, 1 and 2. New York: Norton.
- Κασσωτάκης, Μ. (1986), *Η Πληροφόρηση για τις Σπουδές και τα Επαγγέλματα*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κοσμίδου, Χρ. (1989α), «Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός: Επίκεντρο ο Εκπαιδευτικός». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*. **7-8**, 47-72.
- Κοσμίδου, Χρ. (1989β), «Ενεργός Έρευνα: Για μια γνήσια, απελευθερωτική παιδεία». *Σύγχρονη Εκπαίδευση*. **48**, 22-33.
- Kosmidou, C. (1990), "Careers Education and Guidance in Greece: A Critical Approach". *International Review of Education*, **36**, 345-359.
- Kosmidou, C. (1991), *Successful Careers Teachers in Greece: Collaborative Enquiry for a Critical Approach to Careers Education and Guidance*. Southampton University, Ph.D. thesis.
- Kosmidou, C. and Usher, R. (1991), "Facilitation in Action Research". *Interchange*. **22**, no.4, 24-40.
- Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (1991), *Θέματα Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού: Αυτογνωσία, Αυτοαντίληψη, Λήψη Απόφασης και Συμβουλευτική*. Σημειώσεις από τις παραδόσεις στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Kosmidou, C. and Usher, R. (1992), "Experiential Learning and the Autonomous Subject: A Critical Approach", in D. Wildermeersch & Jansen (eds), *Adult Education, Experiential Learning and Social Change: The Postmodern Challenge*. The Hague: VUGA.
- Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (1992), *Η Συμβουλευτική στο Πανεπιστήμιο: Προς ένα Αναπτυξιακό Μοντέλο*; Εισήγηση σε Διεθνές Συνέδριο του Τομέα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών με θέμα: *Η Συμβουλευτική στο Πανεπιστήμιο*.
- Κοσμίδου-Hardy, Χρ. & Ζώτος, Β. (1992). «Μετάβαση και Πολυκλαδικό Λύκειο: Προς ένα 'Κοινωνικά Κριτικό Σχολείο;'» *Εκπαίδευση και Επάγγελμα*. **3**, αρ. **2,3**.
- Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (1993), «Οι στόχοι της Αυτογνωσίας και της Πληροφόρησης ως βάση για ένα Αναπτυξιακό Μοντέλο στο ΣΕΠ και τη Συμβουλευτική στο σύγχρονο

- πολιτισμικό πλαίσιο". *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου. 84-110.
- Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (1994), *Η Κριτική Αυτογνωσία και η Κριτική Κοινωνική Ενημέρωση ως προϋπόθεση για τη Μετάβαση από το Εθνικό 'Εγώ' στο Οικουμενικό 'Εμείς'*. Εισήγηση σε Επιστημονική Συνάντηση που διοργανώθηκε στο Ρέθυμνο από το Πανεπιστήμιο Κρήτης με θέμα: *Αξίες των Πολιτών της Ευρώπης*.
- Κοσμίδου-Hardy, Χρ. και Μαρμαρινός, Ι. (1994), «Ο Δάσκαλος και η Ενεργός Έρευνα». *Σύγχρονη Εκπαίδευση*. **79**, 51-59.
- Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (1995α). «Αγωγή στα Μέσα Μαζικής και Ηλεκτρονικής Επικοινωνίας: Έμφαση στην Κριτική Ανάγνωση της Πληροφορίας». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*. **36-37**, 56-71.
- Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (1995β), « Κριτική Ανάγνωση των επαγγελματικών σεξιστικών στερεοτύπων: Έμφαση στο Ηλεκτρονικό Κείμενο». Εισήγηση σε Διεθνές Συνέδριο με θέμα: *Ισότητα και Εκπαίδευση (Πρακτικά)*. Αθήνα: Υπ. Προεδρίας και Γεν. Γραμ. Ισότητας. 281-301.
- Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (1996), «Ένα Κριτικό Αναπτυξιακό Μοντέλο για το Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό: Πολυτέλεια ή Αναγκαιότητα;». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου (επιστημον. επιμέλεια: Χρ. Κοσμίδου-Hardy). **38-39**, 25-52.
- Κοσμίδου-Hardy, Χρ. και Γαλανουδάκη Αθ. (1996), *Συμβουλευτική: Θεωρία και Πρακτική. Με ασκήσεις για την ανάπτυξη Αυτογνωσίας και Δεξιοτήτων Συμβουλευτικής*. Αθήνα: Ασημάκης.
- Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (1997α), «Αναζητώντας την ταυτότητα του επιτυχημένου εκπαιδευτικού ΣΕΠ: Υπόθεση ειδικευσης;». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*. **40-41**, 112-125.
- Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (1997β), «Η Επικοινωνία και οι Σχέσεις στο Διαπολιτισμικό Σχολείο: Εκπαιδευτικό, Ερευνητικό Έργο με Κριτική, Ενεργό Έρευνα». Στην έκδοση του Γ.Μάρκου, *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών: Μια Εναλλακτική Πρόταση*. Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής. 256-336.
- Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (1997γ), «Η σπουδαιότητα της Κριτικής Ανάγνωσης και Χρήσης Όρων και Εννοιών στην εποχή μας». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού* (επιστημ. Επιμέλεια: Χρ. Κοσμίδου-Hardy). **40-41**, 31-35.
- Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (1998), «Ο Δάσκαλος ως Σύμβουλος στη διδακτική-μαθησιακή Συνάντηση». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*. **46-47**, 33-63.
- Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (1999), «Η συμβολή της Αναπτυξιακής Συμβουλευτικής για την Προώθηση της Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας: Έμφαση στην Κριτική Αυτο-γνωσία και Κοινωνιο-γνωσία του Εκπαιδευτικού». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*. **50-51**. 21-57.
- Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (2000), «*Το 'Πέρασμα' στο Κέντρο της Σκηνης: Ο κεντρικός ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαδικασία του εκπαιδευτικού 'Θεάτρου'*». Εισήγηση στη διήμερη «Διεθνή Συνάντηση Εκπαιδευτικών» στο Ευρωπαϊκό Πολιτιστικό Κέντρο των Δελφών που διοργανώθηκε στα πλαίσια των εκδηλώσεων του Διακρατικού Ευρωπαϊκού Προγράμματος ΣΥΝΘΕΣΗ με τίτλο: *Η Επικοινωνία ως Παράσταση*.
- Κοσμίδου-Hardy, Χρ. και Μαρμαρινός, Ι., (2000), «Κριτική Αυτογνωσία-Κοινωνιογνωσία και ο Δάσκαλος: Για μια Κριτική Παιδαγωγική στην Ανώτατη Εκπαίδευση». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*. **52-53**, (υπό έκδοση).

Kuhn, T.S. (1970), *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: Chicago University Press.

Levy, M.R. and Gurevitch, M. (eds), (1994), *Defining Media Studies: Reflection on the Future of the Field*. Oxford: Oxford University Press.

Mancuso, J.C. and Adams-Webber, J. (eds) (1982), *The Construing Person*. N.W: Praeger.

Martin. L.H., Gutman, H. and Hutton, P.H. (1988), *Technologies of the Self: A Seminar with Michel Foucault*. London: Tavistock.

Masterman, L. (1985), *Teaching the Media*. London: Comedia.

McLuhan, M. (1964). *Understanding Media: The Extensions of Man*. New York: McGraw-Hill.

Michael, M. (1996), *Actor Network Theory*. London: SAGE.

Prigogine, I. and Stengers, I. (1985/90), *Order out of Chaos: Man's new dialogue with nature*. London: Fontana.

Rifkin, J. with Howard, T. (1980). *Entropy: A World View*. London: Paladin.

Sartre, J-P. (1948), *Existentialism and Humanism*. London: Methuen.

Sennett, R. (1978), *The Fall of Public Man*. New York: Vintage Books

Slevin, J. (2000) *The Internet and Society*. Cambridge: Polity Press

Taylor, M.C. and Saarinen, E. (1994/96), *Imagologies: Media Philosophy*. London: Routledge.

Toffler, A. (1985/90), Science and Change. Forward, in Prigogine, I. And Stengers, I. *Order out of Chaos: Man's new dialogue with nature*. London: Fontana.

Webster, F. (1995). *Theories of the Information Society*. London: Routledge.

Wilhelm, A.G. (2000), *Democracy in the Gigital Age*. London: Routledge.

Βιβλιογραφικές Παραπομπές

1. Arendt, H. (1973), *The Origins of Totalitarianism*. San Diego: Harvest.
2. Arthur, M.H., Hall, D.T. and Lawrence, B.S. (1989), *Handbook of Career Theory*: Cambridge: Cambridge University Press.
3. Castells, E. (1998). *End of Millenium*, vol.3 του *The Information Age: Economy, Society and Culture*. Oxford: Blackwell.
4. Γαλανουδάκη, Α. Κοσμίδου, Χ. κ ά. (1993), “Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση”. **Ενημερωτικό Τεύχος Ομάδας Εργασίας ΣΕΠ του Π.Ι.** Αθήνα: Alpha Omega Sciences.
5. Diamond, E. (ed.) (1996). *Performance and Cultural Politics*. London: Routledge.

6. Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press.
7. Giddens, A. (1994). *Beyond Left and Right: The Future of Radical Politics*. Cambridge: Polity Press.
8. Habermas, J. (1987). *The Theory of Communicative Action*, vol. 2: *The Lifeworld and System: A Critique of Functionalist Reason*. Cambridge: Polity Press.
9. Κοσμίδου, Χρ. (1989α), «Ενεργός Έρευνα: Για μια Γνήσια, Απελευθερωτική Παιδεία». *Σύγχρονη Εκπαίδευση*. **48**: 22-33.
10. Κοσμίδου, Χρ. (1989β), «Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός: Επίκεντρο ο Εκπαιδευτικός», *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού*. **7-8**: 47-72.
11. Kosmidou-Hardy, C. (1990), “Careers Education and Guidance in Greece: A Critical Approach”, *International Review of Education*, **36**: 345-359.
12. Kosmidou, C. (1991), “L’ Orientation Scolaire et professionnelle en Grece”. *L’Orientation Scolaire et Professionnelle*. **20**, no. **4**: 377-393.
13. Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (1991), Θέματα Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού: Αυτογνωσία, Αυτοαντίληψη, Λήψη Απόφασης και Συμβουλευτική. *Σημειώσεις από τις παραδόσεις στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών*.
14. Kosmidou, C. and Usher, R. (1992), “Experiential Learning and the Autonomous Subject : A Critical Approach”, in D.Wildermeersch & T. Jansen (eds), *Adult Education, Experiential Learning and Social Change: the Postmodern Challenge*. The Hague: VUGA : 77-91.
15. Κοσμίδου-Hardy, Χρ. & Ζώτος Β. (1992), «Μετάβαση και Πολυκλαδικό Λύκειο: Προς ένα ‘Κοινωνικά Κριτικό Σχολείο’;». *Εκπαίδευση και Επάγγελμα*. **3**: **2, 3**. 91-101.
16. Κοσμίδου-Hardy, Χρυσούλα, (1993), «Οι Στόχοι της Αυτογνωσίας και της Πληροφόρησης ως Βάση για ένα Αναπτυξιακό Μοντέλο στο ΣΕΠ και στη Συμβουλευτική στο Σύγχρονο Πολιτισμικό Πλαίσιο». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*. Αθήνα (σσ. 84-110), Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: “Ευρώπη 2000: ΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ ΣΤΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙ ΤΟΝ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟ.
17. Κοσμίδου-Hardy, Χρυσούλα και Μαρμαρινός Γ. (1994), «Ο Δάσκαλος και η Ενεργός Έρευνα». *Σύγχρονη Εκπαίδευση*. **79**: 51-59.
18. Κοσμίδου-Hardy, Χρυσούλα (1995α), «Η Αποτυχία Συνεχίζεται; Κριτική Περιδιάβαση στο Χώρο της Σχολικής Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού». Στο βιβλίο των Καζαμιά Α. και Κασσωτάκη, Μ. (επιμελ.), *ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: ΣΕΙΡΙΟΣ (305-327).
19. Κοσμίδου-Hardy, Χρυσούλα (1995β), « Η Πληροφόρηση ως Δύναμη και ως Εξουσία: Κριτική Προσέγγιση». *Μετά*. Αθήνα, ΑΛΦΑ ΕΚΔΟΤΙΚΗ.
20. Κοσμίδου-Hardy, Χρυσούλα, (1996α), «Και Μετά το Λύκειο Τι; Η Σημασία των Στόχων και των Αξιών για Δημιουργικές Μεταβάσεις», *ΜΕΤΑ*. Αθήνα, ΑΛΦΑ ΕΚΔΟΤΙΚΗ (8-11 και 138-140).

21. Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (1996β), «Σύμβουλοι και Θερ-αποντες». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*. **36-37**.
22. Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (1996γ) Αγωγή στα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας: Από την Παθητική Πληροφόρηση στην Κριτική Ανάγνωση της Πληροφορίας». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*. **36-37**. 56-71.
23. Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (1996δ) «Ένα Κριτικό, Αναπτυξιακό Μοντέλο για το Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό: Πολυτέλεια ή Αναγκαιότητα;». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου (επιστημον. Επιμέλεια: Κοσμίδου-Hardy)* **38-39**. 25-52.
24. Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (1996δ) «Κριτική Ανάγνωση και Οργάνωση της Πληροφορίας: Η Περίπτωση ενός Ευρωπαϊκού Προγράμματος. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής & Προσανατολισμού*. 38-39. 165-177.
25. Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (1996ε), «Η Συμβουλευτική Διάσταση του Έργου του Εκπαιδευτικού». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής & Προσανατολισμού*. **38-39**. 151-155.
26. Κοσμίδου-Hardy, Χρυσούλα & Γαλανουδάκη, Α. (1996). *ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ: ΘΕΩΡΙΑ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΗ. Με Ασκήσεις για την Ανάπτυξη Αυτογνωσίας και Δεξιοτήτων Συμβουλευτικής*. Αθήνα: Ασημάκης
27. Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (1997α), «Αναζητώντας την Ταυτότητα του Επιτυχημένου Εκπαιδευτικού ΣΕΠ: Υπόθεση Ειδίκευσης;». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*. **40-41**.
28. Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (1997β), « Η Πρόκληση της Μετάβασης και η Ανταπόκριση των Υπηρεσιών Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού». Πρακτικά Επιστημονικής Ημερίδας με θέμα: “Συμβουλευτική – Προσανατολισμός: Η Συμβολή τους στην Ανάπτυξη και Προετοιμασία του Ατόμου για τη διαρκώς Μεταβαλλόμενη Αγορά Εργασίας» (Επιστημον. Επιμέλεια: Κοσμίδου-Hardy Χρ.). **42-43**. 67-89.
29. Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (1997γ). «Η Επικοινωνία και οι Σχέσεις στο Διαπολιτισμικό Σχολείο». Στο βιβλίο που εκδόθηκε από τον Γ.Μάρκου με τίτλο: ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ. Αθήνα: ΚΕΔΑ, 256-326.
30. Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (1998) «Ο Δάσκαλος ως Σύμβουλος στη Διδακτική-Μαθησιακή Συνάντηση». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*. **46-47**. 33-63.
31. Κοσμίδου-Hardy Χρ. (1999), « Η Συμβολή της Αναπτυξιακής Συμβουλευτικής για την Προώθηση της Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας: Έμφαση στην Κριτική Αυτο-γνωσία και Κοινωνιο-γνωσία του εκπαιδευτικού». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού*.
32. Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (2000α) «Η Βιωματική Μάθηση και το Υπο-κείμενο: Κριτική προσέγγιση». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*. **52-53**: 9-12
33. Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (2000β). «Κριτική Αυτογνωσία-Κοινωνιογνωσία και ο Δάσκαλος στο πλαίσιο ενός Μοντέλου για μια Κριτική Παιδαγωγική στο χώρο της Ανώτατης Εκπαίδευσης». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*. **54-55**: 47-60.

34. Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (2001α), «Η βιοματική Εκπαίδευση Καθηγητών-Συμβούλων ΣΕΠ: Αξιολογώντας ένα παράδειγμα», *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*. **56-57**. 13-18.
35. Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (2001β). “Μετάβαση και Εικονική Επικοινωνία: Ο Ρόλος της Συμβουλευτικής και της Αγωγής στα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας”, στο Κασσωτάκης, Μ. (επιμ.) *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός: Θεωρία και Πρακτική*: Gutenberg (υπό έκδοση).
36. Kosmidou-Hardy, Chr. (2001γ), “ICONIC Communication Today and the Role of MEDIA EDUCATION”. Υπό έκδοση στο πλαίσιο Ευρωπαϊκής συγκριτικής προσέγγισης στο αντικείμενο της Αγωγής στα ΜΜΕ. *MEDIA PROJECT*. (επιμ. Andrew Hart, Southampton University).
37. Kosmidou-Hardy, C. and Marmarinos, J. (2001), “La Peur de L’ Evaluation: Evaluation de L; Enseignement ou du Sujet?”. *International Review of Education*. **47 (1)**: 59-75
38. Laurent, A. (1986), “The cross-cultural puzzle of international human resource management”. *Human Resource Management*, **XXV (1)**: 91-102.
39. McLuhan, M. (1964). *Understanding Media: The Extensions of Man*. New York: McGraw-Hill.
40. Rifkin, J. with Howard, T. (1980). *Entropy: A World View*. London: Paladin
41. Sennett, R. (1978), *The Fall of Public Man*. New York: Vintage Books
42. Slevin, J. (2000) *The Internet and Society*. Cambridge: Polity Press
43. Wilkins, P. (1997). *Personal and Professional Development for Counsellors*. London: Sage.

ΚΟΣΜΙΔΟΥ-HARDY, ΧΡ. (2002α), «Ο εφ-ευρετικός δάσκαλος ή δασκάλα στην πράξη: Βασικές προϋποθέσεις μέσα από την *Επικοινωνία ως Παράσταση*». Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: *ΣΥΝΘΕΣΗ: Προωθώντας την Εφ-ευρετική Διδασκαλία*. Αθήνα: ΠΡΙΣΜΑ (σσ: 73-79).

ΚΟΣΜΙΔΟΥ-HARDY, ΧΡ. (2002β), «Εφ-ευρετική διδασκαλία: Ένα Συνθετικό Μοντέλο». Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: *ΣΥΝΘΕΣΗ: Προωθώντας την Εφ-ευρετική Διδασκαλία*. Αθήνα: ΠΡΙΣΜΑ (σσ. 41-61).

BARNES, B. (2000), *Understanding Agency: Social Theory and Responsible Action*. London: SAGE.