

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Οι ραγδαίες εξελίξεις και τα προβλήματα που απέρρευσαν από την διεθνή οικονομική κρίση, οι πόλεμοι για την δημιουργία ζωνών επιρροής κι εκμετάλλευσης που μαίνονται σε διάφορες περιοχές του πλανήτη [και κοντά μας, στην περιοχή της Ανατολικής Μεσογείου], η συνεχώς αυξανόμενη φτωχοποίηση των ολιγότερο προνομιούχων, η αναγκαστική εγκατάλειψη των εστιών και η μετανάστευση μεγάλων ανθρωπίνων μαζών, τάραξαν την καθεστηκυία τάξη και δημιούργησαν νέες συνθήκες, νέες ανάγκες και νέα ζητήματα που αφορούν την ανθρώπινη υπόσταση, τόσο αυτών που υποφέρουν όσο κι αυτών που –κατά την άποψή τους– μένουν απαθείς και αλώβητοι από τα προβλήματα των ταλαιπωρούμενων «άλλων». Η εκπαίδευση είναι ο πρώτος από τους κοινωνικούς τομείς που δέχεται τους κραδασμούς αυτούς κι οι άνθρωποί της, εκπαιδευτικοί, γονείς και μαθητές, δεν είναι ακόμη έτοιμοι να αντιδράσουν με ηθικό τρόπο. Οι προκλήσεις είναι πολλές, τα διλήμματα περισσότερα και τα εφόδια όλων ελλιπή για να τα αντιμετωπίσουν.

Το παρόν βιβλίο αφορά όλους όσους ασχολού-

νται με την εκπαίδευση, από οποιαδήποτε θέση και με οποιαδήποτε αρμοδιότητα, όχι μόνον τους διευθυντές των σχολικών μονάδων, όπως ίσως θα πίστευε κανείς παρασυρμένος από τον τίτλο του, επειδή αυτοί αποτελούν τον πυρήνα της συζήτησής του. Η βασική αρχή της προώθησης του δημοσίου συμφέροντος, η μεθοδολογία –προσωπικού ή/και υποβοηθούμενου– αναστοχασμού που προτείνει, αλλά κι οι αρετές που πρέπει να διαθέτει κάθε ενεργός πολίτης, απλός ή με θέση ευθύνης, διευρύνει το πεδίο αναφοράς του βιβλίου πέραν της εκπαίδευσης, σε όλες τις εκφάνσεις της δημόσιας ζωής. Έτσι, το αναγνωστικό κοινό του μπορεί να συμπεριλάβει κάθε σκεπτόμενο μέλος της κοινωνίας.

Το βιβλίο χωρίζεται σε δυο εκτενή μέρη: Το πρώτο περιέχει τα στοιχεία εκείνα που είναι αναγκαία στον αναγνώστη για να έρθει σε επαφή με το πεδίο της Ηγεσίας. Κατ' αρχάς συζητείται κι αναλύεται η έννοια της ηγεσίας και καταβάλλεται προσπάθεια να επισκοπηθεί εκτενώς το πεδίο. Στην συνέχεια η συζήτηση εστιάζει στην Ηθική Ηγεσία στον χώρο της εκπαίδευσης και των στελεχών της –κυρίως στους επικεφαλής των σχολικών μονάδων– και καταδεικνύεται η ανάγκη για μια ουσιαστική και τεκμηριωμένη επιμόρφωσή τους πάνω σε αυτήν. Το πρώτο μέρος κρίνεται ιδιαίτερος σημαντικό για την κατανόηση κι εμβάθυνση του δευτέρου μέρους, αφού η μελέτη γύρω από την καθ' αυτό έννοια της ηγεσίας –χωρίς την «πρόσμειξη» της με τη έννοια της διοίκησης– και σε επόμενο επίπεδο η έννοια της Ηθικής Ηγεσίας είναι μάλλον «νεαρά» στοιχεία στο συγγραφικό

έργο που αφορά την ελληνική εκπαίδευση. Στην πραγματικότητα, τα στοιχεία εκπαιδευτικής διοίκησης και εκπαιδευτικής και σχολικής ηγεσίας «αναμειγνύονται» συχνά με ακούσια [ή σπανιότερα ηθελημένη] ασάφεια, η οποία δημιουργεί ιδιαίτερα προβλήματα πρόσληψης και διάκρισης της έννοιας της Ηγεσίας, όχι μόνον στον φοιτητικό πληθυσμό των παιδαγωγικών τμημάτων και των λεγομένων «καθηγητικών» σχολών, αλλά και στους επαγγελματίες της πράξης που καλούνται να εφαρμόσουν την εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική. Στην σύγχυση αυτή συνέβαλε κι η εργασία του ΟΟΣΑ με τίτλο «School Leadership» (2008), η οποία εισηγήθηκε την πρόσμειξη των τριών στοιχείων, διεκπεραίωσης, διοίκησης και ηγεσίας, σ' ένα «καλοζυγισμένο μείγμα» που θα προσέδιδε επιτυχία στον σχολικό οργανισμό¹. Το βασικό στοιχείο της σύγχυσης προέρχεται από την εξής [ειδοποιό] λεπτομέρεια: στην εκπαίδευση σπανίως υπάρχει η ανάδειξη ηγέτη με την πρωταρχική έννοια, βάσει των ιδιαίτερων στοιχείων του ίδιου, των υποστηρικτών του και του συγκείμενου της ηγεσίας. Αντ' αυτού και λόγω πρακτικών αναγκών, καταβάλλεται προσπάθεια –μέσω της επιμόρφωσης– οι διευθυντές σχολείων, στην πραγματικότητα διοικητικά όργανα σε δοτές προϋπάρχουσες θέσεις, να αποκτήσουν ηγετικές δεξιότητες που

¹ Τη λογική της νέας –κατά ΟΟΣΑ– σχολικής ηγεσίας ακολούθησαν τόσο τα Υπουργεία Παιδείας των διαφόρων κρατών-μελών του [κατόπιν των υποδείξεων του οργανισμού] όσο και τα διάφορα προγράμματα δικτύωσης που χρηματοδοτήθηκαν από την Ε.Ε (Argyropoulou, 2016, Αργυροπούλου, 2015: 151-154, 129-132, Αργυροπούλου, 2013: 665)

θα διευκολύνουν το έργο της διεύθυνσης της σχολικής μονάδας ή της στελέχωσης των αποκεντρωμένων υπηρεσιών της εκπαίδευσης. Επιπλέον, η έννοια της ηγεσίας στην εκπαίδευση δεν αφορά μόνον τους διευθυντές των σχολείων, αλλά και τους εκπαιδευτικούς (York-Barr and Duke, 2004, Muijs and Harris, 2003) κι αυτή η θέση υποστηρίζεται και στο παρόν βιβλίο.

Το δεύτερο μέρος περιέχει την μετάφραση και προσαρμογή του βιβλίου του Robert Starratt με τίτλο «Ηθική Ηγεσία» στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Ο ελληνικός τίτλος του ανά χειρας βιβλίου, «Ηθική Ηγεσία στην Εκπαίδευση», δηλώνει τόσο το περιεχόμενό του όσο και το πεδίο της κοινωνικής ζωής, το οποίο αποπειράται να καλύψει. Αντίθετα, ο τίτλος της αμερικανικής πρωτότυπης έκδοσης είναι πιο γενικός, αν και το πρωτότυπο βιβλίο εντάσσεται σε μια σειρά επιστημονικών βιβλίων για την εκπαίδευση. Η εξειδίκευση του ελληνικού τίτλου προτιμήθηκε σε σχέση με τον αρχικό διότι, ενώ το όνομα του συγγραφέα Robert Starratt από μόνο του σηματοδοτεί για το διεθνές αναγνωστικό κοινό το πεδίο αναφοράς του, στην Ελλάδα είναι ελάχιστα γνωστό. Ο συγγραφέας του πρωτοτύπου, καθηγητής στο Lynch School of Education του Boston College της Μασαχουσέτης, έχει μια μακρά πορεία στο χώρο της εκπαίδευσης κι είναι ένας από τους κατ'εξοχήν συγγραφείς βιβλίων για την Ηθική Ηγεσία στην Εκπαίδευση στις Ηνωμένες Πολιτείες και τον Καναδά.

Η προσαρμογή του βιβλίου την ελληνική πραγματικότητα κρίθηκε απαραίτητη λόγω της διαφο-

ρετικής οργανωτικής δομής και διάρθρωσης και του διαφορετικού (αποκεντρωμένου) διοικητικού τύπου εκπαιδευτικού συστήματος των ΗΠΑ, για το πλαίσιο του οποίου γράφτηκε το αρχικό βιβλίο. Η προσαρμογή αφορά αφενός την χρήση των κατάλληλων διοικητικών όρων σύμφωνα με την ελληνική εκπαιδευτική νομοθεσία και την αντιστοίχιση ή και τροποποίηση των αναφορών και παραδειγμάτων του αμερικανικού εκπαιδευτικού συστήματος με το ελληνικό, αφετέρου τη χρήση ενός εκπαιδευτικού σεναρίου παρμένου από την ελληνική πραγματικότητα σε αντικατάσταση του σεναρίου που χρησιμοποιεί ο συγγραφέας. Έχει καταβληθεί προσπάθεια ώστε η βασική ιδέα του σεναρίου και τα ηθικά διλήμματα που προκύπτουν από αυτήν να είναι κατά το μάλλον ή ήττον ίδια με εκείνα του αρχικού βιβλίου. Και τούτο διότι το σενάριο αποτελεί μόνον την αφορμή για την εις βάθος ανάλυση και συζήτηση που θα ακολουθήσει στο κυρίως μέρος του βιβλίου.

Στην Ελλάδα παρατηρείται ένα κενό στην βιβλιογραφία και αρθρογραφία που αφορά την ηθική διάσταση στην επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης. Μολονότι η Φιλοσοφία κι η Ηθική της Παιδείας υπήρχαν και συνεχίζουν να υπάρχουν [σε μικρότερο βαθμό σήμερα] ως γνωστικά αντικείμενα στα πανεπιστημιακά τμήματα, τα οργανωμένα προγράμματα επιμόρφωσης, όταν κι όπου υπάρχουν, δεν δίνουν βήμα στα πεδία αυτά, αλλά στρέφουν την προσοχή των επιμορφουμένων σε θέματα καθαρά τεχνικά. Υπάρχουν σπουδαίες εργασίες πάνω σε θέματα ηθικής στην εκπαίδευση, αλλά είναι σχετικά λί-

γες. Θα θέλαμε εδώ να αναφέρουμε ορισμένα από αυτά τα σημαντικά έργα [πιο πρόσφατα]. Αξιόλογη μνεία αρμόζει αφενός μεν στον συλλογικό τόμο με τίτλο «Ηθική και Εκπαίδευση: Διλήμματα και προοπτικές» (2010) που επιμελήθηκαν οι Μαρία Σακελλαρίου, Μιχαλίνος Ζεμπύλας και Αλέξιος Πέτρου, αφετέρου στο βιβλίο του Γρηγόρη Καραφύλλη «Αξιολογία και Παιδεία. Φιλοσοφική Θεώρηση των αξιών στο χώρο της παιδείας» (2005). Εξίσου αξιόλογο το άρθρο του Γρηγόρη Καραφύλλη «Ηθική και Εκπαίδευση: το παράδοξο στην πρόταση του Hobbes και το αιρετικό στην παιδαγωγική του Locke» (2008). Επίσης, από τις λίγες ερευνητικές μεταπτυχιακές και διδακτορικές διατριβές στα ζητήματα ηθικής και εκπαίδευσης αναφέρουμε την διδακτορική διατριβή της Καλομοίρας Πολυχρονοπούλου με τίτλο «Όψεις του ζητήματος της ηθικής και της πολιτικής αγωγής κατά τον πλατωνικό Αλκιβιάδη Α: διαλεκτική και κανονιστικές αρχές του πράττειν» (2006), του Αντώνιου Καφά με τίτλο «Διερευνώντας τη Σχέση Μεταξύ Αξιών και Στυλ Ηγεσίας των Διευθυντών Δημοτικής Εκπαίδευσης» (2016) και τη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία του Κυριάκου Σίγκα με τίτλο «Αξίες, ηθική και επαγγελματική δεοντολογία του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Μελέτη των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το νόημα και το περιεχόμενο των εννοιών αυτών στο επάγγελμά τους» (2015). Όμως, όλες οι παραπάνω εργασίες, με εξαίρεση αυτήν του Α. Καφά, αφορούν την παιδεία και την εκπαίδευση γενικά και δεν εξειδικεύονται στο πεδίο της Εκπαιδευτικής Ηγεσίας.

Το ανά χείρας βιβλίο αποπειράται να συμβάλει στην κάλυψη αυτής της ανάγκης. Χωρίς να αποκλείει από τη συζήτηση τους εκπαιδευτικούς σε άλλες θέσεις ευθύνης εκτός της σχολικής μονάδας –οι υπαινιγμοί κι οι συνεπαγωγές για όλα τα στελέχη της εκπαίδευσης είναι πολυάριθμοι κι ουσιώδεις– δίνει έμφαση στο συγκεκριμένο, τις απαιτήσεις και τους προβληματισμούς της σχολικής μονάδας με πρωταγωνιστή τον επικεφαλής της.

Ελπίζουμε ότι το βιβλίο αυτό να αποτελέσει μέρος της διδακτέας ύλης των μεταπτυχιακών προγραμμάτων Εκπαιδευτικής Διοίκησης και Ηγεσίας, αλλά και έναυσμα για άλλες ερευνητικές εργασίες στο πεδίο της Ηθικής Ηγεσίας στην Εκπαίδευση.

Μάρτιος 2017

ΕΥΘΥΝΗ

Όταν συναντήσαμε για πρώτη φορά το Μάκη Βουλγαρέλλη, τον Διευθυντή του Λυκείου Οινηίδος, είδαμε την ανησυχία του για τις προαγωγικές εξετάσεις και τις άμεσες κι έμμεσες συνέπειες που είχαν σχετικά με την αποφοίτηση των αδύναμων μαθητών και τη στέρηση περαιτέρω ευκαιριών. Ο Μάκης είναι αναγκασμένος να ασχοληθεί μ' έναν μαθητικό πληθυσμό που βρίσκεται σε μειονεκτική θέση λόγω φτώχειας, λόγω άγνοιας της κυρίαρχης γλώσσας της κοινότητας, έλλειψης εξοικείωσης με τη κυρίαρχη κουλτούρα και λόγω μιας ποικιλίας αδυναμιών και ειδικών αναγκών, πολλές από τις οποίες έχουν αποδοθεί εσφαλμένη στους μαθητές αυτούς, εξαιτίας κυρίως πολιτισμικών διαφορών παρά πραγματικών αδυναμιών και ειδικών αναγκών. Απαιτούνται προσπάθειες για αποτελεσματική διδακτική στήριξη και ανάπτυξη περισσότερων δραστικών παιδαγωγικών μεθόδων. Ο Μάκης σταδιακά αντιλαμβάνεται ότι δυο από τις κατηγορίες μαθητών του σχολείου, οι αλλόφωνοι και οι έχοντες ειδικές μαθησιακές ανάγκες, διατρέχουν τον κίνδυνο να μην προαχθούν. Υπάρχει ένα κλίμα αλληλοκατηγοριών, απόδοσης ευθυνών

και αντεγκλήσεων μέσα στο σχολείο παρά μια οργανωμένη κι ολιστική απόφαση να διερευνηθεί η συνθετότητα του ζητήματος.

Αρχικά ο Μάκης αναζητεί πρόσθετους οικονομικούς πόρους για να το αντιμετωπίσει. Θέλει να παράσχει περισσότερα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης στους διδάσκοντες αυτών των κατηγοριών μαθητών, καλύτερα προγράμματα υποστήριξης και περισσότερο χρόνο για να εμποδίσουν οι μαθητές αυτοί την εξεταστέα ύλη. Έτσι, συναντά διοικητικά στελέχη σε διάφορα επίπεδα, που -όμως- αποφεύγουν να αναλάβουν οποιαδήποτε ευθύνη. Παρ' όλα αυτά αισθάνεται υποχρεωμένος να αντιπαλέψει τη βλάβη που προκαλείται για τους μαθητές αυτούς. Η νομοθετική πρόβλεψη για ευκαιρίες μάθησης για όλους φαίνεται ότι χρήζει μιας δραστηρικής απόκρισης. Ο Μάκης δυσκολεύεται να αποσαφηνίσει την επαγγελματικά υπεύθυνη λύση σ' αυτήν την δυσάρεστη κατάσταση κι έτσι αναζητεί πλέον τη βοήθεια στους παλιούς του καθηγητές.

Μέσα από τη συζήτηση του Μάκη με την Καθηγήτρια Γνωστικού βλέπουμε ότι λαμβάνει χώρα η παρακάτω διαδικασία αποσαφήνισης:

- Κατονομάζει το πρόβλημα: ηθικά εσφαλμένο, ανυπόφορο, βλαβερό. Τα «θύματα», τα παιδιά των δυο κατηγοριών, τιμωρούνται για τα μειονεκτήματα του συστήματος.
- Προσδιορίζει την ευθύνη για την μη πρόκληση βλάβης: έχω ευθύνη να εμποδίσω τη βλάβη
- Προσδιορίζει τις πηγές της ευθύνης: έχω ευθύνη ως ανθρώπινο ον, ως εκπαιδευτικός,

ως στέλεχος της εκπαίδευσης κι ως πολίτης-στέλεχος του δημοσίου τομέα

- Προσδιορίζει τι ενεργοποιεί υποκειμενικά το αίσθημα ευθύνης: η αυθεντικότητα, η ανάγκη να είναι κανείς ειλικρινής στον εαυτό του και τους άλλους, ειλικρινής με την δεοντολογία του επαγγέλματός του και τον ρόλο του ενεργού πολίτη
- Ξεκαθαρίζει σταδιακά μέσα του την έννοια και το περιεχόμενο της ευθύνης και της υπευθυνότητας: αντιλαμβάνεται τις ανθρώπινες, εκπαιδευτικές και πολιτικές διαστάσεις της αδικίας. Καθώς ο Μάκης αντιλαμβάνεται αυτές τις διαστάσεις και καθώς οι διαστάσεις αυτές είναι σε διαλεκτική σχέση μαζί του, αποκαλύπτονται οι ειδικοί περιορισμοί και οι πιθανές δυνατότητες του συγκεκριμένου, στοιχεία τα οποία λειτουργούν ως προκλήσεις και προσκλήσεις προς αυτόν να επανεξετάσει την αυτοαντίληψή του ως ανθρωπίνου όντος, πολίτη και εκπαιδευτικού.
- Βαθμηδόν στρέφει την προσοχή του από την ευθύνη να μην κάνει κακό στην θετική προληπτική ευθύνη: εστιάζει στην ευθύνη του Διευθυντή να αναζητήσει την εξειδικευμένη ωφέλεια που η σχολική του μονάδα προτίθεται να παράσχει –την ποιοτική μάθηση για όλους τους μαθητές– καθώς και το δημόσιο συμφέρον υγιών κοινωνικών σχέσεων για τα παιδιά των δυο αυτών κατηγοριών.
- Αναγνωρίζει τις θετικές προληπτικές δυνατότητες: αρχίζουν να αναδύονται οι θετικές

απαιτήσεις της ηθικής ηγεσίας. Ο Μάκης βλέπει τώρα ότι η ηθική του ηγεσία πρωτίστως αναφέρεται στο δύσκολο κι αυθεντικό έργο της επιδίωξης του ανθρωπίνου, εκπαιδευτικού και πολιτικού συμφέροντος των μαθητών και των διδασκόντων, καθ' όλη τη διάρκεια που αυτοί, μαθητές και διδάσκοντες, θα ανταποκρίνονται στις εξειδικευμένες διαπροσωπικές, θεσμικές και πολιτικές περιστάσεις με στόχο την αποτροπή της συγκεκριμένης βλάβης.

Αυτή η ανασκόπηση της διαδικασίας αποσαφήνισης των ηθικών προκλήσεων που αντιμετωπίζει ο Διευθυντής του σεναρίου μας μάς παρέχει μια ευνοϊκή μετάβαση σε μια πιο επίσημη ανάλυση των ηθικών αξιών που αποτελούν το υπόβαθρο της ηθικής εκπαιδευτικής ηγεσίας. Σ' αυτό το κεφάλαιο στρεφόμαστε σε πιο επίσημη παράθεση της θεμελιώδους ηθικής που ενυπάρχει στην ιστορία του Μάκη. Θυμήσου ότι ηθική είναι η ανάλυση των αρχών, πεποιθήσεων, αξιών και αρετών που συνθέτουν την ηθική ζωή. Το κεφάλαιο αυτό βοηθά στο να γίνει κατανοητή η έννοια της θεμελιώδους αρετής της ευθύνης.

Η «Γραμματική» της Ευθύνης

Πολλοί ερευνητές¹² του περιεχομένου της ευθύνης (Morgan, 1996) παρατηρούν ότι ο όρος

¹² (Επιμ.) Ο συγγραφέας αναφέρεται σε βιβλιογραφικές πηγές που τού είναι διαθέσιμες, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι εξαντλεί τη βιβλιογραφία.

ευθύνη έχει δυο κυρίαρχες εννοιολογικές εκδοχές. Η πρώτη περιλαμβάνει την αρχαία παράδοση που πηγαιίνει πίσω στα εβραϊκά κείμενα (Brueggemann, 2001) και στον Αριστοτέλη, τον Επίκουρο, τον Κικέρωνα, τον ιερό Αυγουστίνο, τον Έρασμο, το Λούθηρο αλλά και σε μεταγενέστερες συζητήσεις του Hume, του Kant και του Schopenhauer (Birnbacher, 2001). Αυτή η εκδοχή είναι αυτό που ο Jonsen (1968) αναφέρει ως «*ευθύνη της απόδοσης*», το «να είναι κανείς υπεύθυνος για τη διάπραξη μιας ενέργειας» ή αυτό που ο Birnbacher ονομάζει «*εκ των υστέρων ευθύνη*», *ex post responsibility*. Μ' αυτό εννοεί το να αποδίδεται σε κάποιον ευθύνη για μια πράξη που έκανε ηθελημένα στο παρελθόν ή το να απολογείται σε άλλους για το εάν και γιατί έκανε μια πράξη. Αυτή η εννοιολογική εκδοχή αφορά επίσης την κρίση για την ηθικότητα ή τη νομιμότητα της πράξης ενός ατόμου. Αυτή η κρίση εκφέρεται από τα άτομα που βρίσκονται στην εξουσία ή κι από το ίδιο το άτομο. Είναι συνήθως μια κρίση για κάτι που θεωρείται κακό. Η ηθική μιας τέτοιας εκδοχής θα μπορούσε να ορίσει ποιες αρχές ή αξίες έχουν καταπατηθεί και κατά πόσον ελαφρυντικές συνθήκες μπορεί να συνέτρεχαν προ ή κατά τη διάρκεια της πράξης. Η «*ευθύνη του δεν προκαλώ βλάβη*» του Διευθυντή Μάκη Βουλγαρέλλη υποπίπτει σ' αυτό το είδος ηθικού συλλογισμού. Η πολιτική των προαγωγικών εξετάσεων κι η εφαρμογή της προσδιορίζονται ως κακές ή επιβλαβείς και πρέπει να ανευρεθούν και να προσδιοριστούν οι αρχές κι οι κανόνες που παραβιάζονται από αυτήν την κακή πρακτική. Στην περίπτωση αυτή

ο Μάκης ασκούσε κριτική στην κυβερνητική πολιτική, την εφαρμογή της από τη Διεύθυνση Εκπαίδευσης και τον ίδιο του τον εαυτό γιατί την επέτρεπε στο σχολείο του.

Σ' αυτήν την πρώτη εκδοχή το να είσαι υπεύθυνος σημαίνει να απαντάς σε ερωτήσεις του τύπου «Είσαι υπεύθυνος για τη ληστεία της δεινά τράπεζας, της εξαπάτησης του πελάτη σου, της δολοφονίας του/της συζύγου σου, της αντιγραφής στις εξετάσεις ή της παραβίασης των όρων του χ συμβολαίου ή της χ συμφωνίας;» λέγοντας «Ναι, το έκανα. Είμαι υπεύθυνος για την πράξη. Την προκάλεσα» ή λέγοντας «Ναι, το έκανα αυτό, αλλά δεν γνώριζα κατά την τέλεση της πράξης τις φοβερές της συνέπειες» ή λέγοντας «Όχι, δεν το έκανα. Ήμουν παρών-ούσα όταν συνέβη, αλλά δεν το έκανα εγώ» ή ακόμη λέγοντας «Ναι, το έκανα αλλά ακολουθούσα ρητές διαταγές ανωτέρων. Αν είχα παρακούσει, θα είχα τιμωρηθεί». Σ' όλες τις παραπάνω περιπτώσεις, το άτομο απαντά σε άλλους δηλώνοντας εάν ήταν υπεύθυνο για την τέλεση της πράξης και για τις συνθήκες ή τα ελαφρυντικά στοιχεία που συνέτρεχαν κατά την τέλεση.

Η δεύτερη εννοιολογική εκδοχή είναι αυτό που ο Jonsen (1968) αναφέρει ως «οικειοποίηση της ευθύνης». Ο Davis (2001) το ορίζει ως «η ανάληψη της ευθύνης» κι ο Birnbacher (2001) το αποκαλεί «εκ των προτέρων ευθύνη», ex ante responsibility. Αυτή η συλλογιστική γύρω από την έννοια της ευθύνης ασχολείται με μια πιο γενική αντίληψη των προσδοκιών που κάποιος με ένα δεδομένο ρόλο αναμένεται να φέρει εις πέρας ως

ηθικός αυτουργός. Όταν το άτομο αναλαμβάνει τις ευθύνες μιας θέσης, αναμένεται να φέρει σε πέρας το έργο του οργανισμού (το οποίο συνήθως προτάσσεται μόνον σε γενικές γραμμές στην αποστολή του οργανισμού και σε μικρότερο βαθμό στην περιγραφή καθηκόντων της θέσης). Όταν κάποιος γίνεται γονέας, αναλαμβάνει τις «γονικές ευθύνες», αλλά τι ακριβώς θα περιλαμβάνουν αυτές οι ευθύνες είναι δύσκολο ή αδύνατον να προσδιοριστεί εκ των προτέρων. Και στις δυο περιπτώσεις, η προτέρα ευθύνη προϋποθέτει ότι το υπεύθυνο άτομο θα έχει σημαντική διακριτική ευχέρεια στη λήψη εξειδικευμένων αποφάσεων. Πέραν της διακριτικής ευχέρειας, η προτέρα ευθύνη προϋποθέτει ότι οι αποφάσεις δεν θα είναι αυθαίρετες, αλλά θα εμπεριέχουν επαρκή μελέτη και συζήτηση γύρω από τις περιστάσεις και τις αξίες που ισχύουν στην συγκεκριμένη περίπτωση καθώς επίσης φροντίδα για τα πρόσωπα που θα επηρεαστούν από τις αποφάσεις αυτές. Η προτέρα ευθύνη είναι πράγματι ηθική ευθύνη.

Αυτή η δεύτερη εκδοχή της εννοίας της ευθύνης χρησιμοποιήθηκε ως ένας τρόπος να μιλήσει κανείς για την ηθική στάση που απαιτείται στον συνεχώς αυξανόμενο, σύνθετο και πολυδιάστατο μοντέρνο κόσμο (Auhagen and Bierhoff, 2001b, Birnbacher, 2001, Cooper, 1998, Davis, 2001, Jonsen, 1968). Σ' έναν πιο παραδοσιακό κόσμο που κυριαρχείται από παραδοσιακούς ορισμούς τρόπων συμπεριφοράς σ' όλες τις καθημερινές δραστηριότητες, το άτομο απλά έχει ανάγκη να υπακούει στην παράδοση. Στον πιο σύνθετο σύγχρονο κόσμο, όπου η αλλαγή κι η ρευστότητα

στους κοινωνικούς ρόλους απαιτεί μεγαλύτερο αυτοσχεδιασμό και ευρηματικότητα, το άτομο ακόμη διατηρεί την ανάληψη ηθικής ευθύνης, ακόμη κι αν οι κανόνες έχουν αλλάξει ή εξαφανιστεί ή είναι ασαφείς κι αόριστοι ή αλληλοσυγκρούονται. Στην αρχή του 21^{ου} αιώνα, οι οικονομικές απάτες μεγάλων εταιρειών οδήγησαν σε τεράστιες απώλειες τους επενδυτές, όταν οι εταιρείες πτώχευσαν. Οι μάννατζερς ισχυρίστηκαν ότι δεν είχαν παραβιάσει κανένα νόμο ή λογιστική ρύθμιση. Είχαν απλά επινοήσει έναν ευρηματικό τρόπο να μετακινούν χρήματα και να δημιουργούν ονομαστικούς λογαριασμούς, έτσι ώστε να καταχωρούνται ως ακίνητη περιουσία παρά ως υποχρεώσεις παθητικού. Στην κρίση της κοινής γνώμης, όμως, αυτοί περιεπλάκησαν σε εγχειρήματα υψηλού κινδύνου χωρίς να υπολογίσουν τις συνέπειες και σκοπίμως παρέσυραν επενδυτές και κυβερνητικά στελέχη. Και πράττοντας αυτό παρέκαμψαν τις ευθύνες τους απέναντι σε επενδυτές, στην οικονομική κοινότητα και στις κυβερνήσεις. Με τη βοήθεια των ακριβοπληρωμένων δικηγόρων τους πέτυχαν μικρότερες καταδίκες εγκλεισμού, αλλά η κοινή γνώμη γνωρίζει ότι ό,τι έκαναν είναι ηθικά εσφαλμένο. Ήταν κατάχρηση των ηθικών ευθυνών της θέσης.

Η δεύτερη εκδοχή της υπευθυνότητας είναι πιο πρόσφατη σε προέλευση κι ανάπτυξη από την πρώτη. Το έργο του άγγλου φιλοσόφου John Locke “Δυο πραγματείες για την Κυβέρνηση”¹³ εισήγαγε για πρώτη φορά την έννοια της

¹³ (Επιμ.) Two Treatises of Government

ΑΥΘΕΝΤΙΚΟΤΗΤΑ

Στο κεφάλαιο 1 είδαμε στον εσωτερικό αγώνα του Μάκη Βουλγαρέλλη ότι η διαίσθηση της ευθύνης συνδεόταν με μια βαθιά αίσθηση προσωπικής ακεραιότητας, με ένα αίσθημα ότι δεν ήταν ειλικρινής με τον εαυτό του με το να απεκδυθεί την ευθύνη για τη δυσμενή κατάσταση των αλλοδαπών και των μαθητών με μαθησιακές ιδιαιτερότητες. Ο Robert Evans (1996) υποστηρίζει ότι η ηγεσία είναι περισσότερο θέμα του ποιος είναι ο ηγέτης παρά του πως ο ηγέτης εφαρμόζει τις αρχές ηγεσίας ή υιοθετεί ένα στυλ, ένα ύφος ηγεσίας. Οι πραγματικοί ηγέτες είναι αυθεντικοί. Φέρνουν τον ίδιο τον εαυτό τους, τις βαθύτερες πεποιθήσεις, τα πιστεύω και τις αξίες τους στην εργασία τους. Είναι ο ίδιος τους ο εαυτός τους συνεπής στην άσκηση της ηγεσίας. Οι Sergiovanni (1992), Dugan et al (2003) και Fullan (2003) ομοίως αναφέρουν την αυθεντικότητα ως ένα από τα πρώτιστα χαρακτηριστικά των ηθικών ηγετών. Το επίθετο *αυθεντικός*, όπως και τα επίθετα *ευφυής* ή *αποτελεσματικός*, συχνά αποδίδονται στην ηγεσία ή τους ηγέτες χωρίς πολλή σκέψη κι επεξεργασία, ωσάν όλοι να γνωρίζουν το εννοιολογικό

τους περιεχόμενο. Αυτό το κεφάλαιο διερευνά εις βάθος τι σημαίνει ο όρος *αυθεντικός* και πως θα μπορούσε να υιοθετηθεί για να περιγράψει μια ουσιώδη αρετή των εκπαιδευτικών. Με άλλα λόγια, αυτό το κεφάλαιο ερευνά την αυθεντικότητα ως τον θεμέλιο λίθο της ηθικής ηγεσίας.

Η Ηθική της Αυθεντικότητας

Ποιες είναι οι ιδέες-κλειδιά, οι κεντρικές αρχές και η εσωτερική λογική της ηθικής της αυθεντικότητας; Η δυσκολία στην διατύπωση αυτής της ηθικής έγκειται στο ότι αυτή είναι τόσο θεμελιώδης, τόσο κοντά στο σκληρό υπόστρωμα της ηθικής παρακίνησης που σπάνια αναλύεται στα ουσιώδη της στοιχεία. Οι ψυχολόγοι έχουν αναζητήσει το βάθος της περισσότερο από τους ειδικούς σε θέματα ηθικής (Loader, 1997). Ο Charles Taylor έχει προβεί ίσως στην σαφέστερη φιλοσοφική ανάλυση αυτής της ηθικής. Εισηγείται ότι υπάρχει «ένας συγκεκριμένος τρόπος να είσαι άνθρωπος, ο *δικός μου* τρόπος. Καλούμαι να ζήσω τη ζωή μου με αυτόν τον τρόπο, χωρίς να μιμούμαι τον τρόπο κανενός άλλου» (Taylor, 1991:28). Υπάρχει μια σιωπηρή ηθική επιταγή να είμαι ειλικρινής με τον εαυτό μου. Το να μην είμαι ειλικρινής με τον εαυτό μου μπορεί να με οδηγήσει στο να χάσω όλο το νόημα της ζωής μου. Εφόσον είμαι ένα μοναδικό ανθρώπινο ον που θα υπάρξει μόνον μια φορά σε ολόκληρη την παγκόσμια ιστορία, η πρωτοτυπία μου είναι κάτι που μόνον εγώ μπορώ να ανακαλύψω, να δημιουργήσω, να παρουσιάσω, να προσδιορίσω και να ενεργοποιήσω. Μόνον

εγώ μπορώ αντιληφθώ τη μοναδικότητα που είναι αποκλειστικά δική μου. Εάν αρνηθώ αυτό το κατ' εξοχήν βασικό ανθρώπινο προνόμιο και συνάμα ευκαιρία, τότε βιαιοπραγώ απέναντι στη μοίρα και τον εαυτό μου. Εκπορνεύω την αιώνια μοναδική κληρονομία μου, τη δυνατότητά μου. Η δυνατότητά μου είναι σαν το παιδί μου, ο εαυτός μου που θα γεννηθεί. Είτε θα το οδηγήσω στη ζωή γεννώντας το –μολονότι αυτό γίνεται σταδιακά– είτε σταδιακά θα ματαιώσω τη γέννηση κάνοντας έκτρωση. Όπως σχολιάζει ο Anton (2001:155), η αυθεντικότητα είναι θέμα του με πόσο πάθος κι αφοσίωση αντιμετωπίζει κανείς τη συμβολή στην μια και μοναδική ευκαιρία ύπαρξής του [σ' αυτόν τον κόσμο]».

Το να οδηγήσω τον εαυτό μου στη γέννηση, όμως, αποτελεί μια μόνον δική μου πράξη. Οδηγώ τον εαυτό στη γέννηση μέσω των άλλων. Η αυθεντικότητά μου είναι οντολογικά σχετική (ένα σημείο που θα αναλυθεί περαιτέρω, πιο κάτω στην συζήτηση της ηθικής της παρουσίας). Όπως λέει ο Taylor (1991:33), «προσδιορίζουμε [την ταυτότητά μας] πάντα σε διάλογο με –συχνά σε διαμάχη ενάντια στις ταυτότητες που οι άλλοι θέλουν να αναγνωρίσουν σε μας». Η αυθεντικότητα είναι επίσης κάτι που δημιουργώ μέσα μου και με την κουλτούρα μου. Η κουλτούρα μου δεν παρέχει μόνο μια πλούσια ανθρώπινη γλώσσα έκφρασης του εαυτού μου κι αξίας, μέσα από την οποία παρουσιάζω και προσδιορίζω τον εαυτό μου, αλλά επίσης μια αποθήκη δειγμάτων αρετής και κακίας που με διδάσκει τα απαραίτητα ηθικά μαθήματα για τη ζωή.

Εδώ βρισκόμαστε πολύ κοντά στη βασική σημασία της ελευθερίας. Η αυθεντικότητά μου «εδράζεται στην ελευθερία μου να αυτοπροσδιορίζομαι» (Taylor, 1991:39). Η ελευθερία μου να προσδιορίζω τον εαυτό μου γίνεται αντιληπτή μέσα σε μια κουλτούρα που πιστεύει ότι υπάρχει κάτι ευγενές, θαρραλέο και αναπόφευκτα αποφασιστικό στο να δίνω σχήμα στη ζωή μου. Το τι σημαίνει να είσαι άνθρωπος είναι ακριβώς το να έχεις αυτήν την ελευθερία να φέρεις αυτό φορτίο, το να απολαμβάνεις αυτό το ταξίδι και να αποδέχεσαι τις προκλήσεις του. Το να είσαι άνθρωπος κατ' αυτήν την έννοια απαιτεί ένα συνεχές, μια διαδοχή, των πιο αποφασιστικών ηθικών επιλογών.

Δεν εφαρμόζουμε την αυθεντικότητα στην πράξη σ' ένα ντουλάπι ή σ' ένα έρημο νησί. Διαμορφώνουμε τις ζωές μας ως μοναδικά ανθρώπινα όντα στην οικογένεια, στις γειτονιές, με τους φίλους μας. Αναγνωρίζουμε [ανά- γνωρίζουμε, δηλαδή γνωρίζουμε πάλι υπό νέες συνθήκες] τους εαυτούς μας σ' έναν διάλογο που συμβαίνει μεταξύ πατέρα και παιδιού, μεταξύ αδελφών, μεταξύ φίλων. Οι σχέσεις αγάπης και στοργής είναι ιδιαιτέρως σημαντικές για την αυθεντικότητά μας, διότι μέσα σ' αυτές βιώνουμε τους εαυτούς μας ως άτομα αξιαγάπητα, πολύτιμα και σημαντικά. Για το βρέφος, που απόλυτα εξαρτημένο από τη μητέρα του, το να είναι στη ζωή σημαίνει να το αγαπούν. Η έλλειψη αυτής της αγάπης είναι κυριολεκτικά απειλή για τη ζωή. Στην οικογένεια τα μικρά παιδιά αρχίζουν να μαθαίνουν ότι η ελευθερία τους να είναι οι εαυτοί τους εξαρ-

τάται από τη σιωπηρή συμφωνία ότι κι όλα τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας είναι εξίσου ελεύθερα να είναι ο εαυτός τους. Με κάποιον τρόπο η οικογένεια κανονίζει τη ζωή της, ώστε ο καθένας να μαθαίνει πώς να είναι ελεύθερος και συνάμα να περιορίζει το εύρος αυτής της ελευθερίας για να διατηρεί τις ελευθερίες των άλλων μελών της οικογένειας. Κανόνες, όπως ποιος χρησιμοποιεί το μπάνιο το πρωί πρώτος, δεύτερος, τρίτος ή τέταρτος, παρέχουν ένα καθημερινό μάθημα για την άσκηση της ελευθερίας στο κοινωνικό πλαίσιο, στην κοινότητα. Το εγωκεντρικό παιδί μαθαίνει σταδιακά να απορροφά το μάθημα: η αμοιβαιότητα είναι ο τρόπος λειτουργίας του κόσμου, είναι ο τρόπος που μπορώ να επιβεβαιωθώ για την άσκηση της ελευθερίας μου. Το να παίζουμε σύμφωνα με τους κανόνες ωφελεί όλους τους παίκτες του παιχνιδιού (Youniss, 1981, Davidson and Youniss, 1995). Αυτό αφορά τόσο τα άτομα, όσο και τους οργανισμούς, αλλά και τα κράτη.

Στην ευρύτερη κοινωνία, αρχίζουμε να αναγνωρίζουμε ότι η ελευθερία μας να κινούμαστε και να συμπεριφερόμαστε εξαρτάται από το κατά πόσον οι άλλοι μας αφήνουν το κατάλληλο χώρο και τους αναγκαίους πόρους για να το κάνουμε. Δεν εξαρτάται απλά από τους μεμονωμένους φίλους που υποστηρίζουν την ελευθερία μας να είμαστε ο εαυτός μας, αλλά από όλη την κοινωνία που αποφασίζει να υποστηρίξει αυτήν την ελευθερία. Αφού απολαμβάνω αυτήν την ελευθερία, τότε πρέπει να δίνω το δικαίωμα και στους άλλους να απολαμβάνουν μιαν αντίστοιχη ελευθερία. Επιπλέον, αφού απολαμβάνουμε αυτήν

την ελευθερία ως κοινότητα κι ως κοινωνία, τότε οφείλουμε να συμμετέχουμε στα τοπικά κι εθνικά πολιτικά πράγματα για να προστατέψουμε αυτές τις ελευθερίες και να υποστηρίξουμε την παγκόσμια προσπάθεια να τις διατηρήσουμε. Είναι σαν τα παιδιά που επιμένουν ο παραβάτης να τηρεί τους κανόνες του παιχνιδιού, αλλά τώρα το παιχνίδι είναι πιο περίπλοκο κι η προσπάθεια να τηρήσουμε τους κανόνες για την άσκηση της ελευθερίας είναι πιο δύσκολη.

Οι Bonnet και Cuypers (2003) προσφέρουν μια πολύ βοηθητική ανάλυση της ενεργητικής και παθητικής διαδικασίας του να γίνουμε αυθεντικοί, χρησιμοποιώντας ένα επιχείρημα που αρχικά πρότεινε κι εξέλιξε ο Taylor (1991). Η ενεργητική διαδικασία περιλαμβάνει τη δόμηση του εαυτού, σε αρκετές περιπτώσεις ακόμη και σε αντίθεση με κοινωνικούς και πολιτιστικούς κανόνες και μορφές εξουσίας ή αυθεντίας. Η παθητική διαδικασία, με ίση επίδραση στη διαμόρφωση της αυθεντικής προσωπικότητας, αναφέρεται στο πως οι άλλοι αντιδρούν στην έκφραση του εαυτού μας. Ο ίδιος ο εαυτός αυτοαξιολογείται μέσα από την ανατροφοδότηση που λαμβάνει από τους άλλους. Αυτή η ανατροφοδότηση εκφράζει την αποδοχή ή την απόρριψη του ενεργητικά δομημένου εαυτού. Μέσα από την συνεχή διαδικασία της κοινωνικοποίησης, τα νεαρά άτομα λαμβάνουν το μήνυμα ότι τα λόγια και οι πράξεις τους αξιολογούνται ως ειλικρινή ή παραπλανητικά, θαρραλέα ή δειλά, κατάλληλα ή ακατάλληλα για τις περιστάσεις. Κατ' αυτόν τον τρόπο μαθαίνουν πως να διαπραγματεύονται τις σχέσεις τους με τους

γονείς, τα αδέρφια, τους φίλους, τους εχθρούς «μέσα από το συνεχώς εκτυλισσόμενο έργο της δόμησης του εαυτού» (Becker, 1991). Επιπλέον, ο Taylor ορίζει τον “ευρύτερο ορίζοντα σημαντικότητας» (1991: 66) ως παράγοντα που επιδρά στον πως προσδιορίζω εγώ και πως οι άλλοι τις έννοιες της σημασίας και της σημαντικότητας. Στην καθ’ αυτό δράση του να προσδιορίσουμε τον εαυτό μας, χρησιμοποιούμε σημασίες κι αξίες της ευρύτερης κουλτούρας για να διατυπώσουμε αυτόν τον ορισμό ή ό,τι στην ευρύτερη κουλτούρα αντικείται στον ορισμό αυτό. Για παράδειγμα, άντρες και γυναίκες μπορεί να ανθίστανται σε πολιτιστικούς και πολιτικούς προσδιορισμούς του εαυτού τους σύμφωνα με τις παραδοσιακές κατηγοριοποιήσεις του φύλου και της φυλετικής προέλευσης. Όπως θα δούμε, οι ενεργητικές και παθητικές πλευρές της δόμησης του αυθεντικού εαυτού προϋποθέτουν την ύπαρξη ενός μοντέλου για την άσκηση και απόκτηση αυθεντικής μάθησης.

Άρρηκτα συνδεδεμένη μ’ αυτήν τη βασική ανθρώπινη ελευθερία να επιλέγουμε τη μορφή της ζωής μας είναι η έννοια, η αντίληψη, ότι τα άτομα μοιράζονται μια βασική αξιοπρέπεια απλά και μόνον διότι είναι άνθρωποι. Οι άνθρωποι δεν μπορεί να αντιμετωπίζονται αδιάφορα, να παραμερίζονται σαν να είναι χαλίκια ή εξαρτήματα μιας μηχανής που πετιούνται όταν έχουν φθαρεί. Έχουν δικαιώματα ως άτομα, δικαιώματα τέτοια που σέβονται την εγγενή αξιοπρέπειά τους. Η εγγενής αξιοπρέπειά τους ως πολιτών πρέπει επίσης να αντιμετωπίζεται με πολιτικό [και πολιτισμένο] τρόπο. Ο Taylor (1991) σημειώνει ότι οι

ΠΑΡΟΥΣΙΑ

Έχουμε συζητήσει ήδη πως οι αρετές της ευθύνης και της αυθεντικότητας εφαρμόζονται στην σχολική ηγεσία. Πώς συνδέονται μεταξύ τους; Υπάρχει κάτι που τις δένει σφιχτά μαζί, κάτι που τις τροφοδοτεί και τις ενεργοποιεί; Σ' αυτό το κεφάλαιο θα διερευνήσουμε τον χαμένο κρίκο ανάμεσα στην ευθύνη και την αυθεντικότητα: την παρουσία.

Οι άνθρωποι είναι κατ' ουσίαν «συσχετικά» όντα (Taylor, 1991). Δεν υπάρχουν στο κενό, δεν υπάρχουμε χωρίς τους άλλους ανθρώπους, χωρίς την κοινωνία. Μπορούμε να προσδιοριστούμε ή να εκφραστούμε παρά μόνον όταν βρισκόμαστε σε μια σχέση με τους άλλους. Ζούμε πάντα μέσα στην πραγματική ή την φανταστική/εικονική παρουσία των άλλων ανθρώπων (Mead, 1934). Η ύπαρξή μας είναι συνεχώς διαλογική. Η παρουσία μου σε σένα φέρνει εσένα μέσα μου και με προβάλλει μέσα σου. Είμαι ακόμη ο εαυτός μου, αν και το εγώ που είμαι είναι σε σχέση με σένα. Είσαι ακόμη άλλος από μένα, αν κι εσύ επίσης αντικατοπτρίζεις εμένα στον εαυτό μου. Το εγώ που αντικατοπτρίζεις σε μένα είναι είτε το εγώ

που προσπαθώ ή θέλω να είμαι ή όχι. Εάν όχι, τότε πρέπει να ξανα-παρουσιάσω τον εαυτό μου σε σένα. Πρέπει να προσπαθήσω να είμαι παρών, να παρουσιάζομαι, να γίνομαι αντιληπτός, μ' έναν σαφέστερο τρόπο, έτσι ώστε εσύ να μπορείς να λαμβάνεις αυτόν τον εαυτό μέσα σου και να το αντικατοπτρίζεις σε μένα. Πρέπει ακόμη να παρουσιάζομαι, να είμαι παρών στον πραγματικό, αυθεντικό σου εαυτό, όχι σε μια εσφαλμένη αντίληψη του εαυτού σου ή της δικής μου εκ των προτέρων επιθυμίας του τι και πως πρέπει να είσαι. Με το να είμαι παρών σε σένα, προβάλλω πίσω σε σένα την αντίληψή μου για σένα. Εάν αυτό είναι ο εαυτός που προτίθεσαι ή θέλεις να είσαι, τότε επιβεβαιώνεις την αντίληψη για σένα που σου μεταδίδει η παρουσία μου. Εάν όχι, τότε προσπάθησε να δώσεις μια καλύτερη προβολή του εαυτού σου, και ούτω καθ' εξής²².

Η διαδικασία της παρουσίας λαμβάνει χώρα με τη χρήση του μέσου της γλώσσας αλλά και της γλώσσας του σώματος. Ως πανεπιστημιακός καθηγητής, θα μπορούσα να πλησιάσω μια προπτυχιακή φοιτήτρια η οποία, καθώς αντιλαμβάνεται την παρουσία μου που πλησιάζει, με κοιτάζει μ' ένα βλέμμα άγχους κι φόβου. Αυτή

²² [επιμ.] Η σκέψη του συγγραφέα παρουσιάζεται εδώ πυκνή και δυσνόητη. Είναι προφανές ότι η βάση του επιχειρημάτων του είναι η διαδικασία της προβολής, όπως αυτή γίνεται αντιληπτή στο πλαίσιο της κοινωνιολογίας και της ψυχολογίας. Για να γίνει κατανοητός ο σύνθετος αυτός συλλογισμός του συγγραφέα αλλά κι η σημαντικότητα και δύναμη της προβολής, μπορεί εδώ να δοθεί ως παράδειγμα ο αρχαιοελληνικός μύθος του Πυγμαλίωνος και της Γαλάτειας.

η αντίδραση στην παρουσία μου μου λέει ότι η φοιτήτρια με εκλαμβάνει ως κάτι απειλητικό. Για να την καθησυχάσω, τη χαιρετώ και τη ρωτώ τι κάνει. Με άλλα λόγια, προσπαθώ να είμαι παρών προς αυτήν όπως εγώ θέλω να είμαι, ένα άτομο φιλικό και δεκτικό που απλά θέλει να ρωτήσει αν αυτή τελείωσε το διάβασμα του βιβλίου που της δάνεισα πριν τρεις εβδομάδες διότι το χρειαζόμαστε για την έρευνα που κάνω. Επειδή έχω διασαφηνίσει την παρουσία προς αυτήν, η φοιτήτρια μπορεί να απαντήσει μ' ένα χαλαρό χαμόγελο κι ένα ευχαριστώ για το βιβλίο, πράγμα το οποίο αποδεικνύεται βοηθητικό, αφού αντικατοπτρίζει πίσω σε μένα τον εαυτό μου [τη διάθεσή μου] που θέλω να παρουσιάσω προς αυτή. Όμως, η αρχική της αντίδραση προς εμένα με έκανε επίσης να αναρωτιέμαι εάν η παρουσία μου είναι κάποιες φορές απειλητική προς τους φοιτητές κι αν θα πρέπει να αποφεύγω να παρουσιάζομαι, να εκλαμβάνεται δηλαδή η παρουσία μου, μ' αυτόν τον τρόπο.

Αυτό το μικρό σενάριο δείχνει πόσο λεπτά κι ανεπαίσθητα η παρουσία μας δημιουργεί σε κάποιον άλλο έναν σιωπηρό εσωτερικό διάλογο που κατόπιν εμφανίζεται στην έκφρασή μας. Το να είσαι παρών υπονοεί ένα επίπεδο συγκέντρωσης κι ευαισθησίας στα μηνύματα που εκπέμπει ο άλλος. Τις περισσότερες φορές μια σωρεία πραγμάτων απασχολεί το μυαλό μας κι έτσι δεν δίνουμε την πρέπουσα σημασία στο τι εκπέμπει η παρουσία μας. Συχνά είμαστε κατά το ήμισυ παρόντες στους άλλους, κι αυτό, με τη σειρά του, κάνει τους άλλους να είναι ελάχιστα παρόντες προς

εμάς. Παρουσία σημαίνει να είσαι εγγενώς [από το είναι σου, από το μέσα σου] διαλογικός. Στο παραπάνω σενάριο που πλησίασα τη φοιτήτρια, ίσως να είχα μόλις βγει από μια συνεδρίαση της σχολής όπου οι συνήθεις δυσάρεστοι είχαν κατασπαταλήσει ένα μεγάλο μέρος της ημερησίας διάταξης φιλονικώντας πάνω σε ασήμαντα θέματα. Ίσως να αισθανόμουν ματαίωση κι ενόχληση από τα όσα συνέβησαν στη συνεδρίαση και άφησα τα συναισθήματα αυτά να φανούν στο πρόσωπό μου καθώς πλησίαζα τη φοιτήτρια, προβάλλοντας έτσι μια παρουσία που, ενώ ήταν εγώ, δεν ήταν το εγώ που θα ήθελα να παρουσιάσω στη φοιτήτρια. Σ' αυτό το παράδειγμα, δεν ήμουν πλήρως παρών στη φοιτήτρια, ούτε και στον εαυτό που θα ήθελα να παρουσιάσω σ' αυτήν.

Το να είσαι πλήρως παρών σημαίνει απολύτως εν εγρηγόρσει προς όποιον κι ό,τι βρίσκεται μπροστά σου: ένα άλλο άτομο, το κεφάλαιο ενός βιβλίου, ένα σημείωμα που συντάσσεις προς το προσωπικό, ένα λουλούδι στο γραφείο σου. Το να είσαι παρών είναι σαν να προσκαλείς κάποιον ή κάτι να αποκαλύψει μια πτυχή του. Δεν μπορούμε να είμαστε παρόντες στον άλλο, όταν ο άλλος δεν είναι παρών σ' εμάς. Η παρουσία του άλλου είναι σαν να λέει: αυτός είμαι, αυτό αισθάνομαι για την κατάσταση, αυτό είναι το μέρος του εαυτού μου που θέλω εσύ να αποτιμήσεις τώρα. Να είσαι παρών σημαίνει να λαμβάνεις το άλλον μέσα σου, να τον κοιτάς από κοντά, ν' ακούς τον τόνο της φωνής του και να παρατηρείς τη γλώσσα του σώματός του. Αυτή η παρουσία σου είναι ακόμη ένα άρρητο μήνυμα προς τον άλλο

ότι είσαι εκεί, ότι προσέχεις το μήνυμά του, ότι αντιδράς στον άλλο από την αυθόρμητη δική σου αυθεντικότητα. Να είσαι παρών σημαίνει να κατεβαίνεις από τον εξώστη που αδιάφορα κοιτούσες την παράσταση, να περιβάλεις τον άλλο με την πλήρη προσοχή σου, να θέτεις σε κίνδυνο τον αυθορμητισμό της στιγμής για να πεις κάτι που δεν είχες προγραμματίσει, κάτι που απαντά στην αυθεντικότητα του άλλου μέσα από τη δική σου αυθεντικότητα.

Αυτός ο τρόπος του να είσαι παρών δεν σημαίνει ότι απορρίπτεις το οργανωσιακό συγκεκριμένο στο οποίο εσύ κι οι υπόλοιποι εργάζεσθε. Ούτε ότι αγνοείς τους οργανωσιακούς ρόλους που καλείστε να επιτελέσετε. Παρ' όλα αυτά, σημαίνει ότι ο τρόπος του να είσαι παρών είναι μια ανταλλαγή μεταξύ των ανθρώπων, των οποίων η ζωή επεκτείνεται πέραν από τα όρια του οργανισμού και τους ρόλους που παίζουν, των οποίων η ύπαρξη επεκτείνεται πολύ πέραν του οργανισμού και των οποίων η πλούσια ανθρωπιστική δραστηριότητα συνεισφέρει στην πληρέστερη ζωή του οργανισμού. Ο κίνδυνος της αυθόρμητης ανταλλαγής δεν προϋποθέτει ότι η ανταλλαγή είναι ελεύθερη από όλα τα όρια. Αντίθετα, η ανταλλαγή σιωπηλά αναγνωρίζει οργανωσιακά όρια καθώς επίσης κοινωνικά και πολιτιστικά όρια. Αλλά αναζητεί εντός αυτών των περιορισμών κάτι πρωτότυπο, κάτι αυθεντικό μεταξύ δυο ανθρώπων, έτσι ώστε η αλληλεπίδρασή τους, μολονότι υπόκειται στο τεχνητό πλαίσιο όλων των κοινωνικών ανταλλαγών, είναι ανθρώπινο έργο. Είναι, δηλαδή, κάτι που παρέχει ένα είδος ευχαρίστησης και ικανο-

ποίησης και, ταυτόχρονα, αξιοπρέπεια και εντιμότητα.

Η παρουσία μάς δίνει τη δυνατότητα να κοιτάξουμε τον άλλο και να αφήσουμε τους άλλους να μιλήσουν μαζί μας. Συχνά ο άλλος μιλάει σε μας μόνον μέσω επιφανειακών φαινομένων, όπως μια χειρονομία, μια ματιά, η στάση του σώματος. Αλλά η επιφάνεια επίσης μας λέγει κάτι για το εσωτερικό του άλλου. Το εάν ο άλλος είναι ένα φυτό ή ένα πουλί ή ένα κτήριο, το εξωτερικό σηματοδοτεί το τι συμβαίνει στο εσωτερικό. Ένα μαραμμένο φυτό θέλει νερό, ένα πουλί που κρώζει θέλει να μείνω μακριά από τη φωλιά του, η εμφάνιση ενός κτηρίου μου λέει εάν συντηρείται ή πως ο αρχιτέκτονας είναι τοποθετημένος απέναντι στο έργο που λαμβάνει χώρα επί του κτηρίου.

Είμαστε παρόντες ο ένας στον άλλο από μια πλειάδα οπτικών και τοποθετήσεων. Ένας γιατρός είναι παρών [παραστέκεται] σ' έναν ασθενή με διαφορετικό τρόπο απ' ότι ένας δικηγόρος που υπερασπίζεται μια υπόθεση για τραυματισμό. Η παρουσία του γιατρού είναι διαφορετική από την παρουσία της συζύγου στο κρεβάτι του ασθενούς ή την παρουσία του ιερέα που επισκέπτεται τον ασθενή. Οι ποιητές είναι παρόντες μ' έναν διαφορετικό τρόπο από τους πολιτικούς. Οι ψυχολόγοι είναι παρόντες με διαφορετικό τρόπο από τους αστυνομικούς. Οι άνθρωποι είναι παρόντες και με τις δυο ιδιότητές τους, και με την ιδιότητα του ποιοι είναι και με την ιδιότητα των ρόλων που επιτελούν. Είναι παρόντες στον άλλο με τρόπους που διαβάζουν τη γλώσσα, την στάση του σώματος και τις χειρονομίες του άλλου ως στοιχεία που