

Βιοεπιστήμη και Βιοηθική υπό το πρίσμα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων: η κοινωνικο-πολιτισμική προσέγγιση του P. Jarvis και η προσωπο-κεντρική θεωρία του C. Rogers για την εκπαίδευση του Βιοεπιστήμονα ως «προσώπου»

Bioscience and Bioethics highlighted by Adult Education's socio-cultural approach of P. Jarvis and person-centered theory of C. Rogers for the education of the Bioscientist as a "person"

Κατερίνα Κεδράκα, *Επίκουρος Καθηγήτρια ΔΠΘ, kkedraka@mbg.duth.gr*

Γεωργία Ρωτίδη, *Φιλολόγος, Δρ. Πανεπιστημίου Πατρών, Μεταδιδακτορική ερευνήτρια, georot@otenet.gr*

Katerina Kedraka, *Assistant Professor, Democritus University of Thrace, kkedraka@mbg.duth.gr*

Georgia Rotidi, *PhD in Adult Education, Post Doc researcher, georot@otenet.gr*

Abstract: Current developments in the field of Biosciences and Biotechnology claim not only Bioscientist's expertise but also the development of critical thinking, in order to make ethical justifications and take appropriate action with respect to complicated bioethical dilemmas. Bioethics' literature raises issues regarding the need of interdisciplinary approaches and the contribution of pure and applied sciences, in order human beings to be approached by the Bioscientist as fully respectful, rational, social and moral "persons". This article attempts to take advantage of P. Jarvis' socio-cultural and C. Rogers' person-centered theory of adult teaching and learning, as a theoretical frame for the education of the Bioscientist/adult learner. Firstly presents, analyzes and discusses both thinkers' views with regard to how the Bioscientist must be understood as a "person". Then indicates the processes under which a solid person-centered "bio-scientific ethos" can be theoretically strengthened and developed through an educational practice which gives absolute and actual respect for the human being, as "producer", "administrator" and recipient of scientific knowledge, considering at the same time, the current socio-political and cultural requirements and/or commitments, so as to approach them critically, based on a rational and yet humanitarian orientation.

Key-words: Adult Education, Biosciences, Bioethics, "person".

Περίληψη: Σύγχρονες εξελίξεις στο χώρο των Βιοεπιστημών και της Βιοτεχνολογίας απαιτούν από το Βιοεπιστήμονα, όχι μόνο την άρτια επιστημονική και τεχνική του κατάρτιση αλλά και την ικανότητα να σκέπτεται κριτικά, να αποφασίζει και να δρα αναφορικά με τα περίπλοκα βιοηθικά διλήμματα που ανακύπτουν. Στο προσκήνιο του θεωρητικού στοχασμού περί Βιοηθικής, εγείρονται ζητήματα που άπτονται του διεπιστημονικού της χαρακτήρα και της συμβολής στην προβληματική της, των θεωρητικών και εφαρμοσμένων επιστημών, ώστε να προσεγγίζεται ο άνθρωπος ως «πρόσωπο», άξιο σεβασμού καθαυτό και ως ορθολογικό, κοινωνικό και ηθικό όν. Το παρόν άρθρο επιχειρεί να αξιοποιήσει την κοινωνικο-πολιτισμική και την προσωποκεντρική θεωρία των P. Jarvis και C. Rogers αντίστοιχα, για τη διδασκαλία και τη μάθηση των ενηλίκων, ως θεωρητικό πλαίσιο για την εκπαίδευση του Βιοεπιστήμονα. Πρώτα παρουσιάζει, αναλύει και συζητά τις απόψεις των δύο στοχαστών σχετικά με το πώς νοείται ο Βιοεπιστήμονας ως «πρόσωπο». Στη συνέχεια, αναφέρεται διεξοδικά στον τρόπο με τον οποίο μπορεί να ενισχυθεί θεωρητικά και να διαμορφωθεί σε επίπεδο εκπαιδευτικής πρακτικής ένα στέρεο προσωπο-κεντρικό «Βιοεπιστημονικό ήθος», που να αποδίδει απόλυτη προτεραιότητα και έμπρακτο σεβασμό στον άνθρωπο, ως παραγωγό, ως διαχειριστή και ως αποδέκτη της επιστημονικής γνώσης, χωρίς όμως και να αγνοεί τις τρέχουσες κοινωνικο-πολιτικές και πολιτισμικές επιταγές ή δεσμεύσεις, αλλά να τις διαχειρίζεται κριτικά, στη βάση ενός ορθολογικού και συνάμα ανθρωπιστικού προσανατολισμού.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Βιοεπιστήμες, Βιοηθική, «πρόσωπο».

Εισαγωγή

Στην εποχή που διανύουμε τα διλήμματα τα οποία καλείται να αντιμετωπίσει ένας Βιοεπιστήμονας είναι περισσότερα και πιο περίπλοκα, καθώς οι εξελίξεις της μοριακής βιολογίας και της γενετικής μηχανικής είναι καταγιστικές. Αντικείμενο της Βιοηθικής είναι η συστηματική προσέγγιση των πολύπλοκων ηθικών διλημάτων που προκύπτουν από την ένταξη των νέων επιτευγμάτων των Βιοεπιστημών στην κοινωνία και τη βιοτεχνολογία (Τσινόρεμα & Λούης, 2013). Η λήψη αποφάσεων και οι ενέργειες που επιλέγονται κάθε φορά, απαιτούν όχι μόνο την άρτια επιστημονική και τεχνική κατάρτιση των επιστημόνων αλλά και κριτική σκέψη, ψυχική ευαισθησία, ενημέρωση για τα επίκαιρα ηθικά ζητήματα και τη βαθιά κατανόηση της ανθρώπινης φύσης (Κατσιμίγκας & Βασιλοπούλου, 2010). Η Βιοηθική, λοιπόν, προσεγγίζεται ως ένα σύνολο αρχών και αξιών που χρησιμοποιείται για τον εντοπισμό και την επίλυση των σχετικών με αυτήν ζητημάτων, υπό την επιρροή κοινωνικών, οικονομικών, πολιτικών και πολιτισμικών επιλογών και καλείται να διαμορφώσει τη βάση μιας νέας κοινωνικο-πολιτικής αντιμετώπισής τους, υπό την οπτική μιας πιο ανθρωπιστικής προσέγγισης (Ζάννη, 2012).

Ο χώρος της Εκπαίδευσης επίσης, προσεγγίζει και προσεγγίζεται από την φιλοσοφία και την πρακτική της Βιοηθικής, ειδικά στην εποχή μας (Τάκα, 2015). Ωστόσο, ενώ καταγράφεται ένα διαρκώς αναπτυσσόμενο ενδιαφέρον για τα βιοηθικά ζητήματα –όπως αποτυπώνεται

στην οργάνωση συνεδρίων, σεμιναρίων, μεταπτυχιακών προγραμμάτων, αλλά και επιτροπών δεοντολογίας σε πανεπιστήμια και ερευνητικά κέντρα της χώρας μας- εκείνο που φαίνεται να λείπει είναι ένα βήμα διάλογου και προβληματισμού αποκλειστικά για τη Βιοηθική και τη σχέση Επιστήμης και Κοινωνίας, ώστε η Βιοηθική να αποτελέσει αντικείμενο για συστηματική έρευνα και διδασκαλία (πηγή: <http://www.bioethics.gr/index.php/2014-07-01-09-18-15>). Ο στόχος είναι αξίες όπως αυτές της *αυτονομίας*, της *δημοκρατίας*, του *ενεργού πολίτη*, του *σεβασμού* και της *κριτικής σκέψης*, που με έμφαση τονίζονται για την προσέγγιση βιοηθικών ζητημάτων (Τσινόρεμα & Λούης, 2013), να μην αποτελούν μέρος μιας κενής περιεχομένου ρητορικής των Αναλυτικών Προγραμμάτων διδασκαλίας των Βιοεπιστημών, ακόμα και στο χώρο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Χριστοφοράτου, 2014), αλλά να αποτελέσουν αφετηρία ουσιαστικού προβληματισμού, μάθησης και διδασκαλίας κυρίως στο επίπεδο των πανεπιστημιακών σπουδών. Σε έρευνα των Κεδράκα και Κουρκουτά (2016) στο Τμήμα Μοριακής Βιολογίας και Γενετικής του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης η διδασκαλία της Βιοηθικής (η οποία υλοποιήθηκε με βάση τη Μετασχηματίζουσα Θεωρία του J. Mezirow και χρησιμοποιήθηκαν ενεργητικές και αναστοχαστικές τεχνικές μάθησης), εκτιμήθηκε από τους συμμετέχοντες φοιτητές ως εξαιρετικά ενδιαφέρουσα και επιτυχημένη, αλλά είναι φανερό πως απαιτείται περαιτέρω έρευνα γύρω από την εφαρμογή διδακτικών μεθόδων και τεχνικών κατά την εκπαίδευση Βιοεπιστημόνων σε θέματα Βιοηθικής, ώστε οι νέοι επιστήμονες να είναι σε θέση να αντιμετωπίζουν κριτικά τις σύγχρονες επιστημονικές εξελίξεις και προκλήσεις που πηγάζουν από αυτές.

Η Βιοηθική καλείται να φέρει τον επιστήμονα ενώπιον των ευθυνών του και δείχνει τί το πολύ ανθρώπινο διακυβεύεται με τις παρεμβάσεις του. Επεμβαίνει μόνο, όταν τα επιτεύγματα της Βιοεπιστήμης και της Βιοτεχνολογίας απειλούν την ακεραιότητα και την αξιοπρέπεια του ανθρώπου ή όταν παραβιάζονται θεμελιώδη δικαιώματα, για να υποδείξει τις ασφαλιστικές δικλίδες που θα διασφαλίσουν τον σεβασμό της ανθρώπινης αξιοπρέπειας, της αυτονομίας και της αξιοκρατικής συμβίωσης (Δραγώνα-Μονάχου, 2002), υψώνοντας ως ανάχωμα, σε τυχόν αλαζονικά και αστόχαστα οράματα της γενετικής μηχανικής, της «ανθρωπογονίας» και της «ανθρωποτεχνικής», την αρχή της ευθύνης (Jonas, 1979). Το “The Patient as Person: Explorations in Medical Ethics”, του Paul Ramsey (Mcharg, 1973), το οποίο θεωρήθηκε το βιβλίο που θεμελίωσε τη Βιοηθική, έθεσε ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του ’70 στο επίκεντρο της συζήτησης των βιοηθικών διλημμάτων, τον άνθρωπο ως «πρόσωπο». Αυτή η συζήτηση για τον προσδιορισμό των εννοιών «πρόσωπο» και «ηθικό πρόσωπο», όπως και για το ρόλο του, είναι σημαντική, ειδικά όταν έχει κανείς να αναλογιστεί θέματα όπως η άμβλωση, η ευθανασία, η τεχνητή διατήρηση στη ζωή κ.α. (Παπαδοπούλου, 2015). Επίκαιροι θεωρητικοί προβληματισμοί στην Ελλάδα, συγκλίνοντας στον διεπιστημονικό χαρακτήρα της Βιοηθικής και στη συμβολή στην προβληματική της, των εκπροσώπων όλων σχεδόν των θεωρητικών και θετικών επιστημών, προσεγγίζουν επίσης, τον άνθρωπο ως «πρόσωπο», άξιο σεβασμού ως ορθολογικό, κοινωνικό και ηθικό όν, και κατά συνέπεια, ως φορέα δικαιωμάτων και υποχρεώσεων (Δραγώνα-Μονάχου, 2015). «Ένα πρόσωπο είναι ένα ον που έχει συνείδηση του εαυτού του, σκέπτεται ορθολογικά, είναι ελεύθερο να επιλέγει και είναι

προικισμένο με ηθική αίσθηση», τονίζεται από τους θεωρητικούς της Βιοηθικής Engelhardt & Litis (2001: 641).

Αν και πολύσημη η έννοια του «προσώπου», το γεγονός δεν αίρει ότι, στο πλαίσιο τουλάχιστον της αρχαίας ελληνικής φιλοσοφίας και αισθητικής, προσεγγίζεται ως ον μοναδικό και ανεπανάληπτο (Βουλγιέα & Σιταρά, 2015). Η εγκατάλειψη αυτής της φιλοσοφικής παράδοσης εγείρει στις μέρες μας την ανάγκη για μια νέα «ηθική του προσώπου» σε επικοινωνία με άλλα πρόσωπα, εφόσον θέτει τις προϋποθέσεις για μια γόνιμη συζήτηση των προβλημάτων που δημιουργούν οι σύγχρονες ιατρικές και βιοτεχνολογικές εξελίξεις (Καλοκαιρινού, 2015). Τα ερωτήματα που ανακύπτουν προσεγγίζονται πλέον από τη σκοπιά της αξίας του «προσώπου», των ελευθεριών και δικαιωμάτων που συνδέουμε με την ανθρώπινη προσωπικότητα (Τσινόρεμα, 2015). Τέλος, η Οικουμενική Διακήρυξη της Unesco για τη Βιοηθική και τα ανθρώπινα δικαιώματα του 2005, εδράζεται στο σκεπτικό ότι η ταυτότητα του προσώπου έχει βιολογικές, ψυχολογικές, κοινωνικές, πολιτιστικές και πνευματικές διαστάσεις, ενώ θέτει ως στόχο της, την καλλιέργεια του διεπιστημονικού και πολυφωνικού διαλόγου για τα ζητήματα της βιοηθικής μεταξύ όλων των ενδιαφερομένων μερών και στους κόλπους όλης της κοινωνίας.

Το παρόν άρθρο εδράζεται στην προαναφερόμενη προβληματική που αφορά το χώρο των Βιοεπιστημών και επιχειρεί να προσεγγίσει την έννοια «πρόσωπο» θεωρητικά αλλά και σε επίπεδο εκπαίδευσής του, υπό την οπτική δύο κορυφαίων στοχαστών και ερευνητών της Εκπαίδευσης Ενηλίκων: του Peter Jarvis και του Carl Rogers. Τι μπορεί να σημαίνει, λοιπόν, από τη σκοπιά της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, για τον Βιοεπιστήμονα και για το απαιτούμενο βιοηθικό του υπόβαθρο, ότι οφείλει να προσεγγίζεται και να εκπαιδεύεται ως «πρόσωπο» και επομένως, και να προσεγγίζει τους αποδέκτες της βιοεπιστημονικής γνώσης και πράξης, ως «πρόσωπα»;

1. Το «πρόσωπο» στην κοινωνική θεωρία του P. Jarvis και στην προσωποκεντρική θεωρία του C. Rogers

Ο Jarvis (1987) θεωρεί ότι το «πρόσωπο» είναι νους, εαυτός και σώμα. Η έννοια του νου εμπεριέχει το στοιχείο της συνειδητότητας και της σκέψης, η οποία θεωρείται ως ο ουσιαστικότερος όρος για την ανάπτυξη του νου. Οι κοινωνικές πιέσεις κατασκευάζουν και ελέγχουν τη γλώσσα και επομένως, και τη σκέψη του προσώπου, συνθέτοντας κοινωνικά ομοιογενείς λογικές γλωσσικές διεργασίες σε κοινά πλαίσια κοινωνικής τάξης, γένους, εθνικότητας, υποκουλτούρας κ.ά. Φυσικά, τα πρόσωπα δεν αποτελούν τέλειες αντανakλάσεις της υποκουλτούρας τους, εφόσον διαθέτουν και κάποια ατομικότητα (οργανικό σύνολο προσωπικών στάσεων και το προσωπικό νοητικό τους σύμπαν. Όμως, ο εαυτός του προσώπου, στον οποίο η Εκπαίδευση ενηλίκων έχει δώσει ιδιαίτερη έμφαση, υπερβαίνει το βιολογικό σώμα, εκτείνεται στο κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον και αναπαράγεται μέσω των πιέσεων που δέχεται από αυτό, σε μια διαλεκτική σχέση, ώστε να δημιουργεί νοήματα (Jarvis, 2004α, 2004β). Εκτός από το νου και τον εαυτό, το πρόσωπο συντίθεται και από το

σώμα. Ακόμα και ο σωματότυπος, και ο τρόπος που γίνεται αντιληπτό το σώμα επηρεάζουν την ατομικότητα (Jarvis, 2004β). Χωρίς λοιπόν, ο Jarvis (1987) να αρνείται την ατομικότητα, επισημαίνει ότι τα πρόσωπα είναι πάντα *πρόσωπα μέσα στην κοινωνία*, φορείς του κοινωνικού τους παρελθόντος (νους, διαδικασίες σκέψης, γλώσσα κλπ), το οποίο αποτελεί καίριο συστατικό τους στοιχείο.

Ο Rogers, στα μέσα της δεκαετίας του '70, υιοθετεί για τη θεωρία του τον όρο «προσωποκεντρική», ώστε να αποδώσει σαφέστερα την τελική στοχοθεσία της ψυχοθεραπευτικής αλλά και κάθε διανθρώπινης διαδικασίας, να καταστήσει δηλαδή, το ανθρώπινο ον, «πρόσωπο», όν αυτόνομο, πλήρες και ισορροπημένο. Κύριο γνώρισμα της έννοιας του «προσώπου σε πλήρη λειτουργία» (“full functioning person”) αποτελεί ο συνδυασμός της αυθεντικότητας με τη δύναμη να νικά ρόλους και να επιλέγει το δικό του δρόμο συμπεριφοράς. Στο "πρόσωπο" εμπεριέχονται ο οργανισμός και ο εαυτός, και αποτελεί ένα σύνολο που συμπεριλαμβάνει κάθε πτυχή της ατομικότητας (γνωστική, συναισθηματική, φυσιολογική, οργανισμική). Ορισμένα από τα κύρια χαρακτηριστικά του είναι: η απόρριψη του προσωπείου, η προσέγγιση, συνειδητοποίηση και αποδοχή των εσωτερικών εμπειριών, μέσω των οποίων κατανοεί τη σημασία των μηνυμάτων και την ουσία του εαυτού του, η εμπιστοσύνη σε αυτές και η δυσπιστία στις εξωτερικές αυθεντίες (Rogers, 1995; Κοσμόπουλος & Μουλαδούδης, 2003).

Ο επιθυμητός στόχος του ανθρώπου και η πιο βαθιά ευθύνη του είναι να γίνει *ο εαυτός που πραγματικά είναι* (Rogers, 1995), που σημαίνει να είναι ανοιχτός στην εμπειρία δηλαδή να βιώνει το σύνολο των συναισθημάτων του -“*openness to the experience*”- (Rogers, 1995: 115). Πρόκειται για μια υποκειμενική και ενσυνείδητη προσέγγιση της αλήθειας που υπάρχει έξω από το άτομο, μακριά από κάθε προκατασκευασμένη και έξωθεν επιβεβλημένη πρόσληψή της, και πλήρως αντίθετη με την «*αμυντικότητα*», η οποία περιγράφεται από τον Rogers ως: «*η ανταπόκριση του οργανισμού απέναντι σε εμπειρίες που γίνονται αντιληπτές ή προσλαμβάνονται ως ασύμβατες με τη δομή του εαυτού*» (Rogers & Freiberg, 1994: 316), ως απειλή δηλαδή, μεταβολής της αυτοαντίληψης. Η ανακάλυψη και αποκάλυψη του πραγματικού «προσώπου» συνιστά μια διαδικασία επώδυνη (Rogers, 1995), αλλά «*το πρόσωπο είναι ο θεωρητικός στόχος και το καταληκτικό σημείο της προσωπικής ανάπτυξης*» (Rogers & Freiberg, 1994: 327), η οποία και θεωρείται μια εσωτερική διεργασία.

1.1 Η εκπαίδευση του «προσώπου» και ο βαθμός ελευθερίας του.

Ο Jarvis (1987) παραδέχεται ότι ο κριτικός στοχασμός είναι κοινωνικά περιορισμένος και προσδιορισμένος, άρα σχετικά ελεύθερος να δημιουργήσει νέα νοήματα, γνώση, ιδέες και να οδηγήσει σε κριτική συνειδητοποίηση. Ο τρόπος που κοινωνικοποιείται το άτομο, το φύλο του, η κοινωνικο-οικονομική τάξη από την οποία προέρχεται, οι γλωσσικές του καταβολές κι εμπειρίες, είναι όλοι τους παράγοντες που περιορίζουν το βαθμό ελευθερίας του στοχασμού. Το ενδεχόμενο ωστόσο, της απελευθέρωσης της κριτικής σκέψης διασφαλίζεται μόνο όταν παρέχεται στον εκπαιδευόμενο από το κοινωνικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον η δυνατότητα

να επιλέγει τη δική του ερμηνευτική εκδοχή, μέσα από ένα ευρύ φάσμα διαθέσιμων πλουραλιστικών ερμηνειών, και να αναγνωρίζει τις λύσεις που υπάρχουν σε ένα πρόβλημα (Jarvis, 1989). «Ο αναστοχασμός μπορεί να πραγματοποιηθεί εφόσον το άτομο είναι ελεύθερο να στοχαστεί για τον εαυτό του, μόνο και μακριά από τις πιέσεις των κοινωνικών ομάδων» (Jarvis, 1989: 107). Εφόσον όμως, ο ενήλικος εκπαιδευόμενος καλείται να ζήσει στην ευρύτερη κοινωνία, στην περίπτωση που τα συμπεράσματά του αντιτίθενται στις κοινωνικές πιέσεις, οδηγείται είτε στον συμβιβασμό με αυτές, αντιστρατευόμενος τα προσωπικά του συμπεράσματα, είτε στην αντίσταση προς αυτές και επομένως, στην ενδεχόμενη αντιμετώπιση μιας κατάστασης σύγχυσης. Συνεπώς, μόνον η απόκτηση νέας γνώσης, η εμπειρική βίωση μιας δεξιάτητας και η διεργασία της κριτικής σκέψης που οδηγεί σε επιβεβαίωση ή σε αναδιατύπωση μιας θέσης ή στάσης, είναι πιθανό να επιφέρει προσωπική αλλαγή, ανάπτυξη και εξέλιξη. Σε κάθε περίπτωση, η όποια μαθησιακή διεργασία οφείλει να αποβλέπει στην εξέλιξη του «προσώπου» μέσα στην κοινωνία.

Κατά τον Rogers η έννοια της ελευθερίας σημαίνει την ελευθερία της επιλογής και της αυτοπραγμάτωσης, που σηματοδοτεί τη δυνατότητα του ατόμου να υπερβαίνει την αβεβαιότητα που προξενεί το άγνωστο, επιλέγοντας να είναι ο εαυτός του (Rogers & Freiberg, 1994). Σημαίνει επίσης, την ανακάλυψη του νοήματος που προέρχεται μέσα από την ευαίσθητη και ανοικτή προσέγγιση της τρέχουσας εμπειρίας εντός του, την ενσυναίσθηση της ευθύνης για κάθε προσωπική επιλογή, την αναγνώριση της μεταβλητότητας και όχι της στατικότητας στη διεργασία εξέλιξης της προσωπικότητας και τη δυνατότητα μιας βαθιάς και θαρραλέας ατομικής σκέψης. Σε αυτό το επίπεδο, η ελευθερία υπάρχει, ανεξάρτητα από το αν παρέχονται στο άτομο εξωτερικές αντικειμενικές επιλογές, και αφορά μια ατομική και φαινομενολογική, παρά μια εξωτερικά παρεχόμενη, συνθήκη. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, η ελευθερία νοείται ως η εκπλήρωση της αλληλουχίας, της τάξης και της ισορροπίας στη ζωή του ατόμου που κινείται εθελοντικά, ελεύθερα και υπεύθυνα, ώστε να παίξει το δικό του ρόλο μέσα σε ένα κόσμο, του οποίου οι περιορισμοί εναντιώνονται στην προσωπική του αυθόρμητη επιλογή και θέληση. Τονίζεται πάντως, ότι η κίνηση προς την αυτονομία, την αυτοκαθοδήγηση, την ελευθερία να είναι κανείς ο εαυτός του, είναι μια διαδικασία τρομακτική -στο μέτρο που εμπεριέχει την αρχική επιφύλαξη, το φόβο- και υπεύθυνη, αλλά μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα σε μια σχέση ελευθερίας και ασφάλειας, όπου το άτομο επιλέγει τον αυθεντικό του εαυτό έναντι των εξωτερικών-κοινωνικών- καθορισμών (Rogers, 1995).

Ο εκπαιδευτικός θεσμός, κατά τον Rogers (1969, όπ. αναφ. στο Κοσμόπουλος & Μουλαδούδης, 2003) οφείλει να έρθει σε επαφή με τα πραγματικά προβλήματα της σύγχρονης ζωής και να καταστήσει το άτομο ικανό να απελευθερωθεί από τα δεσμά των κοινωνικών πιέσεων, που το οδηγούν σε συμμόρφωση και παλινδρόμηση. Παρατηρεί ωστόσο, ότι στο σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα δεν υπάρχει θέση για ολόκληρο το «πρόσωπο», παρά μόνο για τη νοημοσύνη του (Rogers, 1977, όπ. αναφ. στο Κοσμόπουλος & Μουλαδούδης, 2003) και διερωτάται αν η προσωπική ελευθερία σημαίνει κάτι για τον σύγχρονο επιστημονικό κόσμο. Η εκπαίδευση οφείλει να εστιάζει στη μορφωτική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη της προσωπικότητας και στην πρόταξη ουσιαστικών μορφωτικών στόχων και αξιών, όπως η αυτογνωσία και η ισορροπία. Συνεπώς, το μόνο πρόσωπο που

θεωρείται επιτυχώς εκπαιδευμένο είναι αυτό που έμαθε πώς να μαθαίνει, πώς να προσαρμόζεται, να αυτοδιορθώνεται και να αλλάζει, αυτό που έχει κατανοήσει ότι καμιά γνώση δεν είναι ασφαλής και ότι μόνο η διαδικασία αναζήτησης της γνώσης παρέχει μια βάση ασφάλειας (Rogers & Freiberg, 1994).

1.1.1 Η ουσία και η μέθοδος της Εκπαίδευσης του «Προσώπου»

Για τον Jarvis (2004α) η ανθρώπινη υπόσταση εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων έχει πρωταρχική σημασία για τη διδασκαλία και τη μάθηση. Η ανθρώπινη αξία μπορεί να γίνει κατανοητή μόνο στο πλαίσιο μιας σχέσης, γεγονός που αντιστρατεύεται τον ατομικισμό της σύγχρονης δυτικής κοινωνίας και την απώλεια της ηθικής κατεύθυνσης (Jarvis, 2004β). Η σημασία της *«ηθικής σχέσης αλληλεπίδρασης έγκειται στη βοήθεια που παρέχεται στους εκπαιδευόμενους, ώστε να επιτύχουν την προσωπική τους ολοκλήρωση»* (Jarvis, 2004α: 155). *«Εν αρχή είναι η σχέση»* και *«ο εαυτός συντίθεται μέσα από την σχέση με τον άλλο»* υποστηρίζει ο Jarvis (2004β: 200), η δημιουργία της οποίας είναι μια ανοιχτή διεργασία, μέσω της άσκησης μιας αμοιβαίας οριοθετημένης ελευθερίας. Ο διδάσκων οφείλει να σεβαστεί την ελευθερία, την αυτονομία, την αυθεντικότητα, την ατομικότητα και τα όρια της ανοχής του εκπαιδευόμενου (Jarvis, 2004β).

Η *«αυθεντικότητα του προσώπου»*, είναι υψίστης σημασίας κατά τον Jarvis και το να ενθαρρύνει ο διδάσκων τους εκπαιδευόμενους να είναι αυθεντικοί σημαίνει: *«να ενθαρρύνει τη δημιουργική και πρωτότυπη σκέψη, την αμφισβήτηση των καθιερωμένων αρχών και κανόνων..... να ενθαρρύνει τους εκπαιδευόμενους να είναι ανοιχτοί και διαλλακτικοί..... κάνοντας κάτι λιγότερο από αυτό, γίνεται κατώτερος σε σχέση με τα υψηλά ιδανικά της διδασκαλίας»* (Jarvis, 2004β: 204-205). Ο εκπαιδευόμενος γίνεται «πρόσωπο» μέσω της σχέσης με τον διδάσκοντα και τους λοιπούς συμμετέχοντες, μέσω του δι-υποκειμενικού διαλόγου, στο επίκεντρο του οποίου τίθεται η συζήτηση περί της «ορθότητας» των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των στάσεων που προωθούνται στο πλαίσιο της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Επομένως, το πρόσωπο είναι πιο σημαντικό από το περιεχόμενο του διαλόγου και η ατομικότητα πιο σημαντική από την «ορθή γνώση». Για τον Jarvis (ό.π.: 206) η Εκπαίδευση Ενηλίκων είναι μια πρόκληση για τη διερεύνηση των ανθρώπινων σχέσεων και συνιστά αφ' εαυτής μια ανθρωπιστική διεργασία, εφόσον *«πάνω από όλα το να είσαι εκπαιδευτής, σου παρέχει την ευκαιρία να διευκολύνεις τη γένεση (becoming) του ανθρώπινου όντος»*.

Επισημαίνει ωστόσο, ότι η ηθική παράμετρος της διδασκαλίας είναι μια σημαντική αλλά συχνά παραμελημένη πλευρά του ρόλου του διδάσκοντα, λόγω της δυσανάλογης έμφασης που έχει δοθεί στην «τεχνική» του κατάρτιση. Επομένως, η διδακτική μέθοδος και οι εκπαιδευτικές τεχνικές μιας ανθρωπιστικής εκπαίδευσης η οποία προτάσσει και προάγει το ανθρώπινο ήθος, πρέπει να σχετίζονται με τους εκπαιδευόμενους ως «πρόσωπα» και με τη φύση του μαθησιακού αντικειμένου. Εκείνο επίσης, που έχει ιδιαίτερη σημασία, ώστε να διευκολύνεται η μάθηση και η κριτικά στοχαστική διεργασία, είναι το διδακτικό στυλ, το

οποίο σχετίζεται με την προσωπικότητα του διδάσκοντα. Ο Jarvis (1987) αναφέρει ότι η εκπαιδευτική έρευνα έχει αποδείξει πως το ανοικτό, μη αυταρχικό και χαλαρό στυλ διδασκαλίας προτιμάται από τους εκπαιδευόμενους και καθιστά τη διδασκαλία αποδοτικότερη.

Για τον Rogers (1980, όπ. αναφ. στο Κοσμόπουλος & Μουλαδούδης, 2003) η προσωποκεντρική αγωγή αποβλέπει στην ενδυνάμωση και ενθάρρυνση του συνολικού «προσώπου». Η διδασκαλία είναι πιο δύσκολη από τη μάθηση, διότι απαιτεί το «να επιτρέψεις σε κάποιον να μάθει» και «ο αληθινός δάσκαλος, στην πραγματικότητα, δεν αφήνει τίποτε άλλο να αποτελέσει αντικείμενο μάθησης, εκτός από (την ίδια) τη μάθηση» (Rogers & Freiberg, 1994: 34). Το καθήκον του είναι λεπτό και απαιτητικό, ένα πραγματικά υψηλό κάλεσμα. Η διδασκαλία αντιμετωπίζεται ως «μια σχετικά ασήμαντη και άκρως υπερεκτιμημένη δραστηριότητα» (ό.π.: 151) και επισημαίνει ότι στη σύγχρονη εποχή των ραγδαίων μεταβολών, ο στόχος της εκπαίδευσης είναι η διευκόλυνση της αλλαγής και της μάθησης. Ο ρόλος του διδάσκοντα έγκειται στην απελευθέρωση της περιέργειας των εκπαιδευόμενων, στην ενίσχυση της δυνατότητάς τους να οδηγούνται σε κατευθύνσεις αντιπροσωπευτικές των προσωπικών τους ενδιαφερόντων, στην ενίσχυση της ευρετικής, αμφισβητητικής και διερευνητικής τους ικανότητας. Ο «διευκολυντής της μάθησης», κατά τον Rogers, είναι ένα «πρόσωπο», που θέτει τα ερωτήματα που αφορούν το «πώς», το «τι» και το «γιατί» της προσφερόμενης γνώσης, όχι στον εαυτό του αλλά στον εκπαιδευόμενο. Ενδιαφέρεται για τη δημιουργία του κατάλληλου μαθησιακού και ψυχολογικού κλίματος που ευνοεί την αυτενέργεια, τη φιλοπεριέργεια, τη συνεργατικότητα, την παροχή ελευθερίας στη μάθηση, ώστε να επιτρέπεται στον εκπαιδευόμενο να επενδύει στη διδακτική-μαθησιακή διεργασία το σύνολο του «προσώπου» του (με αισθήματα, πάθη και διάνοια). Ο Rogers (1995) επισημαίνει ότι ο διδάσκων μπορεί και οφείλει να χρησιμοποιήσει τον εαυτό, τη γνώση, ακόμα και την εμπειρία του ως μαθησιακή πηγή, ώστε να γίνεται αντιληπτός ως ένας «ανιχνευτής πηγών», πρόθυμος να τις παρέχει στη διάθεση των εκπαιδευόμενων. Ένα μέρος των πηγών αυτών οφείλει να συντίθεται από πραγματικές καταστάσεις και προβλήματα της ζωής, ώστε ο εκπαιδευόμενος να ενισχύσει την ικανότητά του να συναντήσει με επιτυχία τις δοκιμασίες που θέτει ο πραγματικός κόσμος, για να μην εξαναγκαστεί σε κομορμισμό, σε καταστολή της δημιουργικότητάς του και στην υιοθέτηση ενός τρόπου ζωής που βασίζεται στα μέτρα των άλλων.

Το να είναι ο διευκολυντής της μάθησης-«πρόσωπο», σημαίνει: ενδιαφέρον για τους εκπαιδευόμενους, κατανόηση των σκέψεων και των συναισθημάτων τους, προσωπική πίστη, ενθουσιασμό και αφοσίωση στην υπηρεσία της ανθρωπιστικής του φιλοσοφίας (Rogers & Freiberg, 1994). Για τον διευκολυντή της μάθησης ισχύει ό,τι και για τον θεραπευτή: «η αυτεπίγνωση και η ανθρώπινη παρουσία είναι πιο σημαντική από την τεχνική του εκπαίδευση» (Rogers, 1994: 102). Ο Rogers χαρακτηρίζει τη διδακτική προσέγγιση που διασφαλίζει την ελεύθερη και υπεύθυνη μαθησιακή διεργασία ως μη κατευθυντική διδασκαλία και επιμένει στην άποψη ότι κανένας δεν μπορεί να διδάξει τίποτα σε κανέναν (Rogers & Freiberg, 1995). Αναφέρει μάλιστα ότι: «Το να είσαι διευκολυντής της μάθησης απαιτεί μια ειδική θεώρηση για τη ζωή. Οι διευκολυντές δεν είναι ούτε εκτελεστές ενός ρόλου, ούτε σταρ· είναι άνθρωποι που

θέτουν ως προτεραιότητα τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευόμενων» (Rogers & Freiberg, 1994: 21). Ως υψηλής κατηγορίας διευκολυντικές συνθήκες θεωρούνται οι διαπροσωπικές και κοινωνικές δεξιότητες του διδάσκοντα ως «προσώπου», όπως αυτές διαφαίνονται από το πώς διαχειρίζεται τη σχέση την οποία αναπτύσσει με τους εκπαιδευόμενους.

1.1.2 Η εκπαίδευση του «προσώπου» ως «σχέση βοήθειας»

Η εμπειρία του Rogers από τις σχέσεις που διαμόρφωσε με τους πελάτες του ως ψυχοθεραπευτής, επηρέασε την οπτική του και ως διδάσκοντα:

Σιγά-σιγά έμαθα ότι αν τους εμπιστευόμουν ως ικανά ανθρώπινα όντα, αν ήμουν πραγματικά ο εαυτός μου μαζί τους, αν προσπαθούσα να τους καταλάβω πώς αισθάνονται και πώς αντιλαμβάνονται οι ίδιοι τον εαυτό τους, τότε άρχιζε μια δημιουργική διεργασία. Αρχιζαν να εξελίσσουν μια καθαρότερη και πιο βαθιά αυτοαντίληψη, άρχιζαν να βλέπουν τι θα έπρεπε να κάνουν, για να επιλύσουν την αγωνία τους, και άρχιζαν να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, που τους έκαναν πιο ανεξάρτητους, καθώς επέλυσαν κάποια από τα προβλήματά τους. Αυτή όμως η εμπειρία που ήταν σημαντική για μένα, με έκανε να αμφισβητήσω το ρόλο μου ως δάσκαλος. Πώς μπορούσα να εμπιστευόμαι τους πελάτες μου στην ψυχοθεραπεία ότι κινούνται προς δημιουργικές κατευθύνσεις, όταν δεν έδειχνα τέτοια εμπιστοσύνη στους μαθητές μου; Έτσι άρχισα μια διστακτική, αβέβαιη αλλαγή στην προσέγγιση των μαθητών μου. Προς έκπληξή μου, διαπίστωσα ότι οι τάξεις μου έγιναν πιο ενθουσιώδεις τόποι μάθησης, όταν σταμάτησα να είμαι δάσκαλος (Rogers & Freiberg, 1994: 43-44).

Περαιτέρω, τον οδήγησε στην εφαρμογή συγκεκριμένων στάσεων, τις οποίες είχε ήδη υιοθετήσει στη σχέση του με τους θεραπευόμενους, και στη διδακτική του πρακτική, ώστε να μετατραπούν και οι σχέσεις του με τους εκπαιδευόμενους σε *σχέσεις βοήθειας*, δηλαδή: «σχέσεις μέσα στις οποίες ένας τουλάχιστον από τους δύο πρωταγωνιστές επιδιώκει να ευνοήσει στον άλλο την αύξηση και την ανάπτυξη της ωριμότητας, για μια καλύτερη λειτουργία και μια πιο προηγμένη ικανότητα αντιμετώπισης της ζωής» (Rogers, 1995: 40). Πρώτη από αυτές τις στάσεις είναι η συμβατότητα/συνέπεια του διδάσκοντα (Rogers & Freiberg, 1994; Rogers, 1995). Το 1957 προστέθηκε από τον Rogers στις άλλες δύο συνθήκες/στάσεις του ψυχοθεραπευτή (βλ. παρακάτω), ως η πιο σημαντική διευκολυντική ιδιότητα κατόπιν της διαπίστωσης ότι η προσωποκεντρική θεραπεία μπορούσε να υποβιβαστεί σε μια τεχνική, μια ξύλινη γλώσσα, αν ο ψυχοθεραπευτής δεν είναι ο εαυτός του στη σχέση του με τον θεραπευόμενο. Κατά καιρούς, έχει αποδοθεί και με διαφορετικές, διατυπώσεις: “Genuiness” -γνησιότητα-, “Transparency” -διαφάνεια-, “Authenticity” -αυθεντικότητα- (Rogers & Freiberg, 1994; Μπακιρτζής, 2003).

Για τον διευκολυντή της μάθησης η στάση αυτή σημαίνει ότι απορρίπτει το προσωπείο του επαγγελματισμού, αποποιείται τη στάση της αυταρχικής απομάκρυνσης από τον

εκπαιδευόμενο. Κατ' αυτόν τον τρόπο, επιτυγχάνει μια βοηθητική για τον άλλο πρόσωπο με πρόσωπο συνάντηση (Κοσμόπουλος & Μουλαδούδης, 2003). Όπως ο Rogers χαρακτηριστικά αναφέρει, ο διευκολυντής «δεν αποτελεί μια «απρόσωπη ενσάρκωση» των απαιτήσεων που θέτει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα ή έναν «αποστειρωμένο σωλήνα» μέσω του οποίου διοχετεύεται η γνώση από τη μια γενιά στην άλλη» (Rogers & Freiberg, 1994: 154), δεν υιοθετεί ένα τυποποιημένο διδακτικό προφίλ, δεν φορά τη μάσκα και το προσωπίο του «δασκάλου», είναι απλός και προσιτός. Θεωρεί λιγότερο σημαντικό το να καλύπτει το μεγαλύτερο ποσοστό του διδακτικού περιεχομένου ή να χρησιμοποιεί τις πιο σύγχρονες εκπαιδευτικές μεθόδους, μέσα και τεχνικές, από το να είναι αληθινός στις σχέσεις με τους εκπαιδευόμενους του. Η στάση της γνησιότητας σημαίνει επίσης, την αρμονία του διδάσκοντα με τον εσωτερικό του κόσμο, την ικανότητα αυτογνωσίας, που θα του επιτρέψει να μην αναμειξεί τα δικά του άλυτα προβλήματα μέσα στην διδακτική-μαθησιακή διεργασία. Σηματοδοτεί την πλήρη συμφωνία στάσεων, λόγων και πράξεων με τον εαυτό του. Εξάλλου, όπως εύστοχα έχει διατυπωθεί «η πρώτη κίνηση προς τον άλλο είναι η επιστροφή του υποκειμένου στον εαυτό του». «Η παιδαγωγική των σχέσεων, είναι αδύνατο να εφαρμοστεί επιτυχώς από όσους δεν εμπιστεύονται τον εαυτό τους, από αυτούς που δεν πιστεύουν στην ύπαρξη ενός βαθύτατου και απρόσβλητου εσωτερικού περιεχομένου, ικανού να τροφοδοτεί την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμησή τους (Κοσμόπουλος, 1995: 101). Εν κατακλείδι, «η γνησιότητα είναι αφοπλιστική, προξενεί εμπιστοσύνη και έλξη και είναι καθεαυτή παιδαγωγική και θεραπευτική» (Κοσμόπουλος, 1995: 173).

Εκτός της γνησιότητας, ο διευκολυντής της μάθησης, οφείλει να υιοθετεί μια στάση αποδοχής, αναγνώρισης και εμπιστοσύνης στο πρόσωπο του εκπαιδευόμενου (“*Unconditional positive regard*”). Αποδέχομαι ανεπιφύλακτα τον εκπαιδευόμενο, σημαίνει ότι τον ακούω και μιλάω τη δική του γλώσσα (Κοσμόπουλος, 1995; Rogers & Freiberg, 1994; Rogers, 1995). Η στάση αυτή προϋποθέτει την αναγνώριση και την κατανόηση των συναισθημάτων (θετικών και αρνητικών, ευνοϊκών ή μη για τη μάθηση) και των απόψεων του εκπαιδευόμενου, την αποδοχή του ως ξεχωριστού ατόμου με τη δική του αξία και τη δική του αντίληψη για το σωστό και το λάθος. Ο φόβος, ο δισταγμός, η αγωνία, η αποθάρρυνση, η περιστασιακή απάθειά του, αλλά και οι ασταθείς επιθυμίες του να διερευνήσει εναλλακτικές γνωστικές διαδρομές ή οι οργανωμένες προσπάθειές του να επιτύχει υψηλότερους στόχους, όλα είναι σεβαστά από τον διδάσκοντα. Υπό αυτούς τους όρους, ενισχύεται η συμμετοχικότητα και η αυτογνωσία, μέσω της σχέσης που αναπτύσσουν οι εκπαιδευόμενοι μεταξύ τους και με τον διδάσκοντα, ενώ ταυτόχρονα, αυξάνεται και ο σεβασμός τους προς αυτόν.

Κάνοντας ένα βήμα πιο πέρα, ο διευκολυντής της μάθησης κατακτά τη στάση της ενσυναισθητικής κατανόησης (“*Empathy*”). Αυτό σημαίνει ότι είναι σε θέση να μπει στη θέση του εκπαιδευόμενου, να δει τον κόσμο μέσα από τα δικά του μάτια, να κατανοεί με ακρίβεια το εσωτερικό υπόβαθρο των αντιδράσεών του και το δικό του πλαίσιο αναφοράς, με τα συναισθηματικά και νοητικά στοιχεία που εμπεριέχει, να έχει με ευαισθησία προσεγγίσει τον τρόπο που αυτός αντιλαμβάνεται την εκπαίδευση και τη μάθηση, αλλά χωρίς ταυτόχρονα να χάνει την ιδιότητά του (Rogers & Freiberg, 1994). Πρόκειται για μια κατανόηση η οποία

γίνεται αντιληπτή από τον εκπαιδευόμενο ως εξής: *Επιτέλους κάποιος κατανοεί τα συναισθήματά μου και μοιάζει σαν να είμαι «εγώ», χωρίς να θέλει να με αναλύσει ή να με κρίνει. Τώρα μπορώ να εξελιχθώ, να αναπτυχθώ και να μάθω.* Πρόκειται για μια πραγματική επικοινωνία που συντελείται με ευαισθησία και οδηγεί στην κατανόηση της θέσης και της άποψής του εκπαιδευόμενου από τον διευκολυντή. *«Η ενσυναισθητική κατανόηση φέρει στη σχέση διευκολυντή και εκπαιδευόμενου μια “συγγένεια” και αφομοίωση, πολύ προωθημένες, αλλά και μια αμεσότητα, χωρίς όμως να συγχέονται οι προσωπικότητες και ο εαυτός των συμμετεχόντων στη σχέση»* (Κοσμόπουλος, 1995: 452). Η ενσυναισθητική κατανόηση αποβλέπει, όπως άλλωστε συμβαίνει και με τις άλλες δύο θεραπευτικές συνθήκες, στο να μπορέσει ο εκπαιδευόμενος να διευρύνει και να επεξεργαστεί τη δική του πραγματικότητα, έτσι ώστε να πετύχει την αυτογνωσία και εντέλει, την αυτοπραγμάτωση.

Οι προαναφερόμενες στάσεις του διευκολυντή της μάθησης, όπως ο Rogers επισημαίνει, οφείλουν να εκδηλώνονται συνολικά και όχι κάποια ή κάποιες από αυτές να χρησιμοποιούνται αποσπασματικά. Στη βάση τους, προϋποθέτουν την εμπιστοσύνη στον ανθρώπινο οργανισμό και στη φυσική τάση του ατόμου για ανάπτυξη, την επικοινωνία του εκπαιδευόμενου με προβλήματα που σχετίζονται με τη δική του πραγματικότητα, μέσα από τη διαπροσωπική σχέση διδάσκοντα-διδασκόμενου, ώστε να καρποφορήσουν οι φυσικές αναπτυξιακές τάσεις του δεύτερου. Για όσους δε, θεωρούν ουτοπική και ιδεαλιστική τη σχέση βοήθειας μεταξύ προσώπων, ο Rogers απαντά πως: *«Καλύτερα μαθήματα, καλύτερα προγράμματα, καλύτερες «διδασκτικές μηχανές», δε θα λύσουν ποτέ το δίλημά μας με ουσιαστικό τρόπο. Μόνο πρόσωπα που δρουν ως πρόσωπα στις σχέσεις τους με τους εκπαιδευόμενους, μπορούν κάποτε να αρχίσουν να χτυπούν αυτό το κατεπείγον πρόβλημα της σύγχρονης εκπαίδευσης»* (Rogers & Freiberg, 1994: 166). Για τον Rogers (1995: 56-57): *«όσοι εργάζονται στο πεδίο των ανθρωπίνων σχέσεων και προσπαθούν να κατανοήσουν τη βασική τάξη αυτού του πεδίου, είναι δεσμευμένοι στο πιο κρίσιμο εγχείρημα του σύγχρονου κόσμου... Αν προσπαθήσουμε να κατανοήσουμε με σκεπτικισμό τα καθήκοντα μας ως δάσκαλοι, τότε εργαζόμαστε επάνω στο πρόβλημα που θα καθορίσει το μέλλον του πλανήτη. Διότι (το μέλλον) εξαρτάται από εμάς που προσπαθούμε να κατανοήσουμε και να διευθετήσουμε τις αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στα ανθρώπινα όντα που προσπαθούν να δημιουργήσουν ανθρώπινες σχέσεις».*

2. Η συζήτηση για την προσέγγιση και την εκπαίδευση του Βιοεπιστήμονα ως «προσώπου», υπό την οπτική των P. Jarvis και C. Rogers.

Το εγχείρημα μιας ολιστικής εννοιολογικής προσέγγισης του «προσώπου» θεωρείται πολύ σημαντικό για τη δημιουργική διασύνδεση ανάμεσα στην τεχνολογία και την επιστημονική τεχνογνωσία, εφόσον το «πρόσωπο» τίθεται στο επίκεντρο των Βιοεπιστημών και του ηθικού σύμπαντος, στο πλαίσιο των σύγχρονων Βιοηθικών προβληματισμών (Kearns, 2005; Δραγώνα-Μονάχου, 2015; Engelhardt & Litis, 2001; Βουλγέα & Σιταρά, 2015). Ο άνθρωπος εξάλλου, ως σκοπός και όχι ως μέσο, ως «πρόσωπο», κυριαρχεί στην παράδοση της

Ευρωπαϊκής φιλοσοφίας, όπως και στο πλαίσιο των Βιοηθικών προσεγγίσεων που αναπτύχθηκαν στον Ευρωπαϊκό χώρο (Hayry, 2003). Ο Βιοεπιστήμονας είναι κοινωνικό «πρόσωπο», κι επομένως, οφείλει να προσεγγίζεται ως τέτοιο σε όλη τη διεργασία της διδασκαλίας-μάθησης-εφαρμογής της γνώσης του (Αστρινάκης, 2013). Αν δεν ενστερνιστεί τις αξίες που διέπουν την ανθρωπιστική -και για τούτο, προσωποκεντρική- κατεύθυνση της επιστήμης πρώτα ως διδασκόμενος, σε ένα επόμενο στάδιο, εφαρμόζοντας την επιστημονική γνώση και μετέπειτα, αναλαμβάνοντας το ρόλο του δημιουργού και του διαχειριστή νέας γνώσης, πώς θα είναι σε θέση να υπηρετήσει έμπρακτα έναν ανθρωποκεντρικό, και δη, προσωποκεντρικό προσανατολισμό ως επαγγελματίας;

Εφόσον ο ηθικός θεσμός της ζωής επιβάλλει την αναγνώριση της ανθρώπινης αξίας και το σεβασμό των δικαιωμάτων του ατόμου στη ζωή και στο σώμα του, οι θεράποντες των Βιοεπιστημών και της Βιοτεχνολογίας καλούνται, μέσω των ενταλμάτων της Βιοηθικής, σε ένα «λόγον δίδοναι» και σε αναστοχασμό, όχι πια για τα μέσα αλλά για τους σκοπούς τους. Καλούνται σε αυτοέλεγχο του *προμηθεϊκού τους ενθουσιασμού* αντιμετωπίζοντας πλέον, τον άνθρωπο-αποδέκτη των επιστημο-τεχνικών επιτευγμάτων, ως *μέτρον απάντων χρημάτων* (Δραγώνα-Μονάχου, 2002). Πώς λοιπόν, θα ανταποκριθούν σε αυτά τα καλέσματα, αν, μέσω της εκπαίδευσής τους, δεν έχουν αποκτήσει πλήρη συνείδηση των προσωπικών και κοινωνικο-πολιτισμικών ορισμών και περιορισμών που συνθέτουν την ηθική υπόσταση του «προσώπου»; Σύγχρονα ερευνητικά ευρήματα κάνουν λόγο για μια νέα ηθική του «προσώπου» σε επικοινωνία με άλλα «πρόσωπα» (Καλοκαιρινού, 2015) όπως και για την *προσωποποίηση της ιατρικής*, ως στάση τού να μεταχειρίζονται οι Βιοεπιστήμονες και οι Επιστήμονες Υγείας κάθε άτομο ως «ολοκληρωμένο πρόσωπο» (Pokorska-Bocci et al., 2014). Οι Lysaght et al. (2006) τονίζουν μάλιστα, ότι οι φοιτούντες στις Βιοεπιστήμες δίνουν μεγαλύτερη έμφαση, σε ό,τι αφορά την επαγγελματική τους ανάπτυξη, στο να μάθουν, στο πλαίσιο της εκπαίδευσής τους σε θέματα Βιοηθικής, περί εξωτερικευμένων επαγγελματικών ηθικών ζητημάτων, παρά περί αυτών που αφορούν εσωτερικευμένες προσωπικές αξίες (προσωπική ηθική ανάπτυξη). Συνεπώς, η αποκρυστάλλωση των εννοιών, των αξιών, των λειτουργιών (προσωπικών και κοινωνικών), που συνθέτουν το «πρόσωπο» του ενήλικου εκπαιδευόμενου, είναι επίκαιρες όσο ποτέ. Πολύ περισσότερο, εφόσον ισχύει η διαπίστωση (ό.π.) ότι η βιοηθική εκπαίδευση καλείται να παράσχει ευκαιρίες αναστοχασμού επί των προσωπικών αξιών, πεποιθήσεων και στάσεων των Βιοεπιστημόνων, ώστε να τις αναπτύξουν πληρέστερα και να τις μεταγγίσουν μελλοντικά, στα επαγγελματικά τους περιβάλλοντα (Αστρινάκης, 2013).

Σύμφωνα με την Οικουμενική Διακήρυξη της Unesco για τη Βιοηθική και τα ανθρώπινα δικαιώματα του 2005: «*Τα συμφέροντα και η ευημερία του ατόμου πρέπει να έχουν προτεραιότητα απέναντι μόνου του συμφέροντος της επιστήμης ή της κοινωνίας*», ενώ στο άρθρο 5 γίνεται ρητή αναφορά στο ότι: «*Η αυτονομία των προσώπων να παίρνουν αποφάσεις για όσα τους αφορούν, αναλαμβάνοντας συγχρόνως την ευθύνη γι' αυτές και σεβόμενα την αυτονομία των άλλων, πρέπει να είναι σεβαστή*». Από την άλλη πλευρά, το σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, εξαντλείται σε μια κενή περιεχομένου ρητορική σε θέματα διδασκαλίας των Βιοεπιστημών, σε ό,τι αφορά ζητήματα αυτονομίας, δημοκρατίας,

σεβασμού και κριτικής σκέψης του εκπαιδευόμενου (Χριστοφοράτου, 2014). Διά στόματος Jarvis (1989: 107) υποστηρίζεται «η ανάγκη για ενίσχυση της ελευθερίας του στοχασμού και της εναρμόνισης αυτού με τη δράση του εκπαιδευόμενου, ώστε να μετασχηματίζεται το τρέχον κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον». Ο δημιουργικός αναστοχασμός συνιστά μια μοναχική-ατομική διεργασία, ελεύθερη και αποδοτική (Αστρινάκης, 2013), τα συμπεράσματα της οποίας υπόκεινται σε κοινωνικό έλεγχο, που είτε οδηγεί το άτομο σε συμβιβασμό με τις κοινωνικές επιταγές, είτε το φέρει σε μια κατάσταση σύγχυσης, εφόσον αποφασίσει να αντιστρατευτεί τις κοινωνικές επιταγές. Γι' αυτό στο πλαίσιο της εκπαίδευσης του σύγχρονου Βιοεπιστήμονα, κρίνεται αναγκαία η συνειδητοποίηση του γεγονότος ότι μέσω της μάθησης, κατασκευάζεται και προωθείται μια εκδοχή της κοινωνικής πραγματικότητας, διαμορφωμένη από το εμπειρικό και ιδεολογικό πλαίσιο των κοινωνικά ισχυρών. Συνεπώς, το ενδεχόμενο της παθητικοποίησης της σκέψης αλλά και της απεμπόλησης της ατομικής ευθύνης είναι πιθανότερο, έναντι μιας αυτόνομης και δημιουργικής σκέψης.

Σε μια εποχή όπου τα βιοηθικά ζητήματα προσεγγίζονται μέσα από τη ριζοσπαστική επαναξιολόγηση των αξιών που αφορούν τον άνθρωπο και τη ζωή, όπως αυτές καθορίζονται από τη διεθνοποίηση των επιστημονικών, κοινωνικών, οικονομικών, πολιτικών και πολιτισμικών προτύπων και των επιλογών των Δυτικών κοινωνιών, και με κυρίαρχη, σε κάθε περίπτωση, την αρχή του σεβασμού στα «πρόσωπα» (Zylinska, 2009; Ζάννη, 2012), το ζήτημα του περιορισμού της ελευθερίας στη σκέψη και στη δράση του ενήλικου εκπαιδευόμενου, αποκτά ιδιαίτερη σημασία. Πέρα από τις όποιες προσωπικές προθέσεις των διδασκόντων στις Βιοεπιστήμες, και πέρα από τη ρητή στόχευση και ρητορική σχολικών και πανεπιστημιακών προγραμμάτων, ο εκπαιδευόμενος Βιοεπιστήμονας, οφείλει να αποκτήσει συνείδηση των ορίων στην ικανότητά του να σκέπτεται ορθολογικά και αυτόνομα αλλά και να μετουσιώνει τα αποτελέσματα των συλλογισμών του, όχι μόνο σε επιστημονική, αλλά και σε κοινωνική παραγωγή με θετικό πρόσημο, εφόσον το μέτρο της ορθότητας, της αποδοχής, της εφαρμοστικότητας, είναι κοινωνικά κατασκευασμένο και οριοθετημένο, όπως τονίζει ο Jarvis. Αυτό αφορά, τόσο την παρεχόμενη γνώση και τον τρόπο εκπαίδευσης του μελλοντικού επιστήμονα, όσο και τον ίδιο, ως κοινωνικά δομημένο «πρόσωπο».

Ο Jarvis προτείνει ότι η εμπιστοσύνη του ενήλικου στον εαυτό του και η ενίσχυση της αυτοεικόνας του είναι οι μόνες προϋποθέσεις που αντιστρατεύονται τον κομορμισμό και θέτουν τις βάσεις της δημιουργικής αναστοχαστικής διεργασίας. Η παροχή επίσης, πλουραλιστικών ερμηνειών της τρέχουσας κοινωνικής πραγματικότητας ενισχύει την καινοτόμο σκέψη και γνώση, ενώ μπορεί να οδηγήσει σε πιθανή αλλαγή κάποιων πτυχών αυτής της πραγματικότητας. Οι ενήλικοι αναστοχάζονται ελεύθερα και δημιουργικά μόνο όταν η εξουσία του εκπαιδευτικού οργανισμού γίνεται αντιληπτή ως επιτρεπτική της αναστοχαστικής διεργασίας και καινοτομίας ή, όταν οι χρησιμοποιούμενες εκπαιδευτικές μέθοδοι και τεχνικές αποβλέπουν στην ενίσχυσή της. Το απώτατο τελικό επίτευγμα της μαθησιακής διεργασίας είναι, κατά τον Jarvis, η εξέλιξη του «προσώπου» μέσα στην κοινωνία, και η εξέλιξη αυτή αποτιμάται ρεαλιστικά μόνο με όρους συνεκτίμησης της ατομικής και της κοινωνικής ωφέλειας. Η ενσυνείδητη αναστοχαστική μάθηση επιφέρει ανάπτυξη, η κατεύθυνση της οποίας επηρεάζεται σαφώς από τη δεξιότητα της κριτικής,

ελεύθερης και δημιουργικής σκέψης του εκπαιδευόμενου. Και είναι αυτή η δεξιότητα, μαζί με την ψυχική του ευαισθητοποίηση και την ενημέρωση για τα ηθικά ζητήματα που ανακύπτουν από την παραγωγή και την εφαρμογή της βιοεπιστημονικής γνώσης, και όχι μόνο η άρτια επιστημονική και τεχνική του κατάρτιση (Κατσιμίγκας & Βασιλοπούλου, 2010), που αποκτά καίρια σημασία στην εκπαίδευση του σύγχρονου Βιοεπιστήμονα.

Από την άλλη πλευρά, ο Rogers αντιτάσσει την εμπιστοσύνη του στην ελευθερία της ανθρώπινης φύσης και στην ορθολογικότητα του ανθρώπινου οργανισμού. Η εξωτερική πραγματικότητα εσωτερικεύεται από το «πρόσωπο» με ενεργό τρόπο και η συμπεριφορά του αυτορυθμίζεται και δεν ετεροκαθορίζεται κοινωνικά, όπως ο Jarvis υποστηρίζει. Η ανθρώπινη συμπεριφορά εξαρτάται, βέβαια, από τις εξωτερικές συνθήκες, παραδέχεται ο Rogers, δεν είναι όμως προβλεπτή, ακριβώς επειδή η τελική κατεύθυνσή της αποτελεί ατομική επιλογή. Μόνο η στάση αμυντικότητας, η οποία υιοθετείται, όταν απειλείται ο πραγματικός εαυτός του «προσώπου», οδηγεί σε ετεροπροσδιορισμό της συμπεριφοράς και της δράσης του. Ας αναρωτηθούμε πόσο, ο εκπαιδευόμενος Βιοεπιστήμονας, αλλά και ο μελλοντικός ή νυν αποδέκτης της γνώσης, την οποία αυτός παράγει ή διαχειρίζεται, βιώνει την έκρηξη των γνώσεων και των εφαρμογών τους, ενδεχομένως ως «απειλή κατά του πραγματικού εαυτού», με την έννοια, ότι αυτές γίνονται αντιληπτές ενίοτε, ως ασύμβατες με τη δομή του εαυτού, ή ότι εν τέλει, απειλούν να μεταβάλλουν την αυτοαντίληψή τους.

Οι κοινωνικοί παράγοντες που σαφώς επηρεάζουν την ατομική συμπεριφορά δεν αγνοούνται, αλλά αποτιμώνται ρεαλιστικά από το άτομο, όταν έχει αναπτύξει μια ουσιαστική σχέση με τον εαυτό και το περιβάλλον του, υποστηρίζει ο Rogers. Το να είναι κανείς ο εαυτός του, συνιστά μια επίπονη διαδικασία. Ο κομφορμισμός, προς τον οποίο κατατείνει ο τρόπος που λειτουργεί ο εκπαιδευτικός θεσμός στην παραδοσιακή του εκδοχή, στοιχείο που επισημαίνεται και από τον Jarvis, χρειάζεται, για να υπερνικηθεί, να ξεπεράσουν οι εμπλεκόμενοι τις φοβίες και τις ανασφάλειες σχετικά με την αποκάλυψη του πραγματικού τους εαυτού. Η εμπιστοσύνη στην αληθινή ουσία του «εγώ», προτάσσεται και από τον Jarvis, ως προϋπόθεση για ενεργοποίηση της κριτικά στοχαστικής διεργασίας. Ο Rogers επιμένει ότι οι διαπροσωπικές σχέσεις, το μοίρασμα συναισθημάτων και ιδεών και η αλληλεπίδραση των μελών της εκπαιδευόμενης ομάδας επιφέρει τη μέγιστη πνευματική και συναισθηματική ανάταση. Η κοινωνική οπτική του Jarvis αντίθετα, τον οδηγεί στο να αντιμετωπίζει με σκεπτικισμό τη δυνατότητα να λειτουργεί ελεύθερα ο εκπαιδευόμενος, εντός του πλέγματος της διαπροσωπικής πραγματικότητας. Το ζήτημα του βαθμού ελευθερίας στη σκέψη και στη δράση του ενήλικου, εντός των σχέσεων που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της ομάδας, αποκτά ιδιαίτερη σημασία, αν συνδυαστεί με τις σύγχρονες προσεγγίσεις βιοηθικών προβλημάτων, που αφορούν στη νομική αντιμετώπιση του λεπτού ζητήματος της σχέσης μεταξύ των μελών μιας επιστημονικής ομάδας και του κοινωνικού συνόλου. Οι γνώμες τους μπορεί να συγκρούονται, κατά περίπτωση, ενώ η μεταξύ τους σχέση επηρεάζει και τον τελικό συσχετισμό της ίδιας της ομάδας προς τον ενδιαφερόμενο (Παπαδοπούλου-Κλαμαρή, 2014). Το ίδιο ισχύει σε κάθε περίπτωση, και για κάθε επιστημονική, κοινωνική, πολιτισμική και πολιτική ομάδα, στο πλαίσιο της οποίας ο σημερινός Βιοεπιστήμονας, καλείται να λειτουργήσει ως ενεργός, κριτικά και αυτόνομα στοχαζόμενος, διαμορφωτής, συν-

δημιουργός και διαχειριστής της επιστημονικής γνώσης. Ας ληφθεί, ωστόσο, υπόψη, ότι και για τους δύο στοχαστές η απόλυτη ελευθερία είναι στιγμιαία και υποκειμενική: υπόθεση μιας υποκειμενικής εμπειρικής βίωσης για τον Rogers, ή μιας υποκειμενικής διεργασίας σκέψης για τον Jarvis.

Αν η Βιοηθική μάς υπενθυμίζει τη σημαντικότητα της τοποθέτησης των διαφορετικών γνωμών, θέτοντας στο επίκεντρο το ρόλο του αυτενεργού υποκειμένου με κριτική σκέψη (Παπαδοπούλου, 2015), τότε εκπαιδύοντας τους μελλοντικούς Βιοεπιστήμονες, οφείλουμε να διαμορφώσουμε τους όρους που αφενός, θα τους καταρτίσουν άρτια θεωρητικά και αφετέρου, θα παράσχουν εκπαιδευτικές μεθόδους και πρακτικές για την ενίσχυση της αυτενέργειας και των κριτικά στοχαστικών διεργασιών, ως αυθεντικών «προσώπων», που αναπτύσσονται και εξελίσσονται ολιστικά, μέσα από το πλέγμα των σχέσεων που διαμορφώνονται στην εκπαιδευόμενη ομάδα. Προς αυτή την κατεύθυνση, ο ρόλος του διδάσκοντα, τονίζει ο Jarvis, αποβλέπει στη γεφύρωση του πολιτισμικού χάσματος που τον απομακρύνει από τους εκπαιδευόμενους. Αυτό σημαίνει ότι οφείλει να κατανοήσει τη γλώσσα και τη σκέψη τους, να ενισχύσει την επανεξέταση των απόψεων και των παραδοχών τους, να τους βοηθήσει να προσεγγίσουν κριτικά την κοινωνικο-πολιτισμική τους πραγματικότητα, ώστε να επαναπροσδιορίσουν τον κοινωνικό ρόλο και τη δράση τους. Ο επαναπροσδιορισμός αυτός αποκτά ιδιαίτερη σημασία για τα ζητήματα που εγείρονται στα εκπαιδευτικά πεδία των Βιοεπιστημών και της Βιοηθικής. Ο ρόλος του διδάσκοντα εν προκειμένω, οφείλει να είναι αυτός του μη κατευθυντικού Συμβούλου. Προσφέροντας ένα πολλαπλό σύνολο ερμηνειών της τρέχουσας πραγματικότητας, παρωθεί τους εκπαιδευόμενους σε κριτική αποτίμηση εναλλακτικών νοηματικών προσεγγίσεων των γεγονότων και στην απόσπασή τους από το «δεδομένο» ερμηνευτικό πλαίσιο που τα περιβάλλει. Εύκολα μπορεί να γίνει αντιληπτή η σημασία που αποκτούν τα προαναφερόμενα για την εκπαίδευση του σύγχρονου Βιοεπιστήμονα, δεδομένου του γεγονότος ότι αφενός, τα βιοηθικά διλήμματα, προς τα οποία καλείται να ανταπεξέλθει, είναι σαφώς πιο καίρια και πιο περίπλοκα, οπότε επιβάλλεται μια πλουραλιστική και εναλλακτική ερμηνευτική προσέγγιση για την αντιμετώπισή τους (Κατσιμίγκας & Βασιλοπούλου, 2010). Αφετέρου, βιοηθική και παιδεία/εκπαίδευση συσχετίζονται πλέον αμοιβαία σε επίπεδο φιλοσοφίας ή και πρακτικής (Τάκα, 2015).

Μόνο η εμπιστοσύνη προς τους εκπαιδευόμενους κινητοποιεί την κριτικά στοχαστική διεργασία και ενισχύει τη μάθηση. Η ηθικά φορτισμένη σχέση διδάσκοντα-διδασκόμενου οφείλει να διαμορφώνεται από όντα των οποίων πρωτεύει η ανθρώπινη υπόσταση, να εδραιώνεται μέσω της επικοινωνίας ιδεών και συναισθημάτων, ώστε να καθίσταται διαπροσωπική και φιλική. Η ηθική της αλληλεπίδρασης, επισημαίνει ο Jarvis, προϋποθέτει την αυθεντικότητα των «προσώπων», με τρόπο που και η ατομικότητά τους να περιφρουρείται αλλά και η υπόσταση των άλλων να μην αγνοείται. Επομένως, ο εκπαιδευόμενος Βιοεπιστήμονας πρέπει να μπορεί να αμφισβητήσει, να σκεφτεί δημιουργικά αλλά και να προσεγγίζει κάθε διαφορετική τοποθέτηση με διαλλακτική διάθεση. Ο διάλογος διδάσκοντα-διδασκόμενου είναι δι-υποκειμενικός και δια-προσωπικός, με την έννοια ότι αποβλέπει στην ανάπτυξη του «προσώπου», του οποίου η προτεραιότητα είναι

αδιαμφισβήτητη σε σχέση με το γνωστικό περιεχόμενο του διαλόγου. Η Εκπαίδευση Ενηλίκων, κατά τον Jarvis, συνιστά ανθρωπιστική διεργασία και πρόκληση για τη διερεύνηση των ανθρώπινων σχέσεων. Τέτοιου είδους σχέσεις, σχέσεις βοήθειας, όπως θα έλεγε ο Rogers, προβάλλουν την προτεραιότητα και την ποιότητα της ηθικής του σχετίζεσθαι, κατά τον Jarvis, του Βιοεπιστήμονα με τους μελλοντικούς συν-διαχειριστές και τους αποδέκτες της παραγόμενης γνώσης του και των εφαρμογών της.

Κατά τον Jarvis το μαθησιακό περιεχόμενο και οι τεχνικές μετάδοσής του τίθενται σε δεύτερη μοίρα, ενώ προτάσσεται η σημασία του ανοιχτού, χαλαρωτικού και αντιαυταρχικού διδακτικού στυλ, της προσωπικής ικανότητας του διδάσκοντα να προάγει τη μαθησιακή και κριτικά στοχαστική διεργασία. Στο πλαίσιο αυτής, η ορθότητα των μεταδιδόμενων γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που προωθούνται μέσω της εκπαίδευσης, χρειάζεται να αποτελέσει αντικείμενο του διαλόγου με τους εκπαιδευόμενους και πάντως, να μην επιβληθεί σε αυτούς ως η μόνη παραδεκτή εκδοχή. Η άποψη αυτή, φαίνεται να αποκτά ιδιαίτερη σημασία για την εκπαίδευση του σύγχρονου Βιοεπιστήμονα, εφόσον, σε ό,τι αφορά ζητήματα Βιοηθικής, γίνεται πλέον λόγος και προσπάθεια για διεύρυνση της γνώσης αλλά και ανακίνηση της κριτικής και επαγωγικής σκέψης (Βούλτσος, 2014), ώστε να ενισχυθεί η ανάπτυξη της αυτονομίας του και της ικανότητάς του να ενταχθεί και να λειτουργήσει επιτυχώς εντός της κοινωνικο-πολιτισμικής του πραγματικότητας.

Αξίζει, στο σημείο αυτό, να σημειωθεί η έμφαση που δίνει και ο Rogers στη σχέση που δημιουργούν ή που πρέπει και μπορούν να δημιουργούν οι επί μέρους ατομικότητες. Οι άνθρωποι υπάρχουν, σκέφτονται, αισθάνονται, βιώνουν, τραυματίζονται και θεραπεύονται μόνο μέσα από σχέσεις. Και οι σχέσεις αυτές μπορούν να καταστούν βοηθητικές τής, κατά τα άλλα, εγγενούς και φυσικής τάσης για αυτοπραγμάτωση, φέροντας το «πρόσωπο» σε συνθήκη πλήρους λειτουργικότητας, μόνο αν εμπεριέχουν συγκεκριμένες ποιοτικές στάσεις συμπεριφοράς του διευκολυντή της μάθησης. Η κινητοποίηση της μάθησης εδράζεται, και για τον Rogers, στην αντιμετώπιση μιας δεδομένης πραγματικής δυσκολίας, ενός προβλήματος που απασχολεί τον εκπαιδευόμενο, η επίλυση του οποίου αποτελεί αφ' εαυτής το πιο ισχυρό μαθησιακό κίνητρο (Rogers, 1995), μια προϋπόθεση ιδιαίτερης σημασίας εφόσον: α) αυθεντικές μαθησιακές εμπειρίες κρίνονται αναγκαίες, προκειμένου να προάγουν τρόπους σκέψης και πρακτικής εφαρμογής της γνώσης και να εγείρουν τον ενθουσιασμό των φοιτητών στις Βιοεπιστήμες και την προθυμία τους για ενεργό συμμετοχή στις σπουδές τους (McCune, 2007; McCune & Hounsel, 2005), και β) η αναγκαιότητα για βιοηθική προσέγγιση των βιοεπιστημονικών και βιοτεχνολογικών επιτευγμάτων της εποχής μας απαιτεί από την Εκπαίδευση και τη γενικότερη Παιδεία να θέσουν τις βάσεις στήριξης των σχετικών αξιών και στάσεων του μελλοντικού Βιοεπιστήμονα (Αλαχιώτης, 2003).

Συνεπώς, η ανεπιφύλακτη αποδοχή του εκπαιδευόμενου Βιοεπιστήμονα ως στάση ενδιαφέροντος, εκτίμησης και εμπιστοσύνης στο πρόσωπό του εκ μέρους του διδάσκοντα, (Κοσμόπουλος & Μουλαδούδης, 2003), συναντάται με την ανθρώπινη ανάγκη για αυτοεπιβεβαίωση μέσω του άλλου, προκειμένου να επιτευχθεί η προσωπική ολοκλήρωση. Προϋποθέτει τη χειραφετική πρόθεση του διδάσκοντα καθώς και την πλήρη αποδοχή της

διαφορετικότητας του διδασκόμενου, ως όντος με αδιαπραγμάτευτη αυταξία, ανεξάρτητα από την κατάσταση, τη συμπεριφορά και τα συναισθήματά του, ακόμα κι αν τα προηγούμενα αντίκεινται ριζικά στις θέσεις του -διδάσκοντα- (Rogers, 1995; Μπακιρτζής, 2003). Στην εποχή μας, που γίνεται λόγος για μια στάση αναζήτησης του Επιστήμονα Υγείας προς τον άνθρωπο, μια στάση απόλυτης μεταμορφωτικής προσήλωσης προς αυτόν και κατανόησης της εμπειρίας του, ως «προσώπου» απολύτως αξιοσέβαστου, πέρα από κάθε αξιολογική κρίση (Evans, 2012), μπορεί να γίνει αντιληπτή η σημασία αλλά και η επικαιρότητα της άνευ όρων αποδοχής που πρέπει να υιοθετηθεί από τους εκπαιδευόμενους και μελλοντικούς Βιοεπιστήμονες προς τους αποδέκτες της γνώσης και των επιτευγμάτων τους.

Η ενσυναίσθηση, από την άλλη πλευρά, ως τεταμένη ψυχοσωματική κίνηση του διευκολυντή για ακριβή κατανόηση του εκπαιδευόμενου, προϋποθέτει την κατανόηση των αισθημάτων και των προσωπικών του νοημάτων καθώς και την κοινοποίηση αυτής στον εκπαιδευόμενο (Κοσμόπουλος & Μουλαδούδης, 2003). Η κατανόηση αυτού του είδους αφορά το πλαίσιο αναφοράς του εκπαιδευόμενου, το να γίνει δηλαδή, αντιληπτό το πώς αυτός προσεγγίζει τα πράγματα (Κοσμόπουλος & Μουλαδούδης, 2003; Μπακιρτζής, 2003). Βεβαίως, η ενσυναίσθηση προϋποθέτει την εμπειρία και την αυθεντικότητα του διευκολυντή όπως επίσης, και τη συνεργασία του συνόλου της προσωπικότητάς του (στάση σώματος, παραγλωσσικά και εξωγλωσσικά στοιχεία κ.ά.). Το πιο σημαντικό όμως, τονίζει ο Rogers (1995), είναι η ελευθερία τού να είναι ο διευκολυντής της μάθησης βαθιά και με αίσθημα ευθύνης ο εαυτός του, να είναι αυθεντικός. Η έμφαση του Rogers στο ρόλο της προσωπικότητας και της παρουσίας του διευκολυντή (Κοσμόπουλος & Μουλαδούδης, 2003) συμβαδίζει με την προσέγγιση του άλλου ως «προσώπου» με αδιαπραγμάτευτη αυταξία και δυνατότητα ανάπτυξης και αλλαγής, ενώ παράλληλα, ανταποκρίνεται απόλυτα στο σύγχρονο αίτημα για την ανάδειξη της ανθρώπινης διάστασης στο ρόλο των διδασκόντων στις Βιοεπιστήμες (Markwell, 2003). Όλη η ιστορία των βοηθητικών σχέσεων είναι υπόθεση αυθεντικότητας και εσωτερικής διαφάνειας. Γιατί μόνο όταν οι άνθρωποι στις μεταξύ τους σχέσεις, φτάσουν σε αυτό το σπάνιο σημείο, να ανακαλύψουν και να αποκαλύψουν τον εαυτό τους ως προς τον άλλο, με απόλυτη διαφάνεια και με γνησιότητα, τότε η σχέση τους μπορεί να γίνει σχέση αμφίδρομης βοήθειας, και επομένως, διαπροσωπική, και εκπαιδευτική και θεραπευτική, με την ευρύτερη σημασία του όρου. Αυτή η εκδοχή των σχέσεων φαίνεται να έχει ιδιαίτερη σημασία, ειδικά στο πλαίσιο της ελληνικής κουλτούρας, όπου ερευνητικά ευρήματα κάνουν λόγο για προσωποποίηση στη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ των αποδεκτών/διαχειριστών των επιτευγμάτων των Βιοεπιστημών (Amelang, 2016).

Συμπεράσματα

Η έμφαση της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην ανθρωπιστική στόχευση εμπλουτίζει και δια φωτίζει τους επίκαιρους βιοηθικούς προβληματισμούς. Η αδήριτη ανάγκη που απορρέει από τις εξελίξεις στο χώρο των Βιοεπιστημών και της Βιοτεχνολογίας για βαθιά κατανόηση της ανθρώπινης φύσης αλλά και για τη διαμόρφωση μιας νέας κοινωνικο-πολιτικής βάσης για

την αντιμετώπιση των σύγχρονων βιοηθικών διλημάτων, υπό την οπτική μιας πιο ανθρωπιστικής και διεπιστημονικής προσέγγισης, καλύπτεται σαφώς, τόσο από την κοινωνικο-πολιτισμική (P. Jarvis) όσο και από την προσωποκεντρική (C. Rogers) θεωρία και πράξη της Εκπαίδευσης ενηλίκων.

Η παραδοχή του κοινωνικο-πολιτισμικού προσδιορισμού και επομένως, και περιορισμού, της σκέψης και της συνειδητότητας (ανθρώπινος νους), η αναγνώριση ότι το ανθρώπινο σώμα επηρεάζει τη διαδικασία της ανάπτυξης του «προσώπου», εφόσον, κατά τον P. Jarvis, το «πρόσωπο» συντίθεται από το νου, τον εαυτό και το σώμα, δια φωτίζουν την κοινωνική και προσωπική διάσταση της δόμησης του «προσώπου». Από την άλλη πλευρά, το αξίωμα της διατήρησης της αυτονομίας, της αυθεντικότητας του εαυτού, της πληρότητας και της ισορροπίας ανάμεσα στον τρόπο με τον οποίο το «πρόσωπο» βιώνει υποκειμενικά και ενσυνείδητα την πραγματικότητα και στις εμπειρίες, που τείνουν να του επιβάλλουν μια προκατασκευασμένη και έξωθεν επιβεβλημένη πρόσληψή της, ασύμβατη με τη δομή του εαυτού του, η παραδοχή της καθολικότητας του «προσώπου» και της έμφυτης διεργασίας της αυτοπραγμάτωσης, σύμφωνα με την προσέγγιση του Rogers, συνδράμουν στην προσωποκεντρική στοχοθεσία της εκπαίδευσης του σύγχρονου Βιοεπιστήμονα. Αυτού το είδους η στόχευση είναι απόλυτα συμβατή με τις σύγχρονες τάσεις, που θέτουν στο επίκεντρο της συζήτησης των βιοηθικών διλημάτων, τον άνθρωπο ως συνολικό «πρόσωπο».

Η όποια αλλαγή στην εκπαίδευση και επομένως, και στις γνώσεις, στις δεξιότητες της σκέψης και της πρακτικής αλλά και στις στάσεις που θα υιοθετήσει ο μελλοντικός Βιοεπιστήμονας, ως «ηθικό πρόσωπο», ξεκινά από τον διευκολυντή της μάθησης, τονίζει ο Rogers. Η «ηθική του σχετίζεσθαι», όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Jarvis, ή οι ποιότητες των «σχέσεων βοήθειας», όπως επισημαίνει ο Rogers, καθιστούν εφικτή την ψυχική ευαισθητοποίηση, τη βαθιά κατανόηση της ανθρώπινης φύσης, τη σύλληψη της μοναδικότητας του ανθρώπινου «προσώπου», την κατανόηση της σημασίας και η αξίας που έχουν η αυτονομία, η ευθύνη, η αυτοσυνείδηση, η ελευθερία στην επιλογή και στη δράση, η κριτική σκέψη και ο αναστοχασμός.

Στο βαθμό που τα προαναφερόμενα προβάλλονται ως αιτήματα πρωτεύουσας σημασίας για την εκπαίδευση, την κατάρτιση και τη διαμόρφωση του γνωστικού και του ηθικού υπόβαθρου του σύγχρονου Βιοεπιστήμονα, ανάγουν την κοινωνικο-πολιτισμική και την προσωποκεντρική προσέγγιση των P. Jarvis και C. Rogers αντίστοιχα, σε σημαντικό θεωρητικό και πρακτικό πλαίσιο της ανθρωπιστικής διδασκαλίας, της μάθησης και εν τέλει, της αντιμετώπισής του, ως ενήλικα εκπαιδευόμενου. Σε ένα επόμενο στάδιο, μετουσιώνονται σε ένα στέρεο ανθρωπιστικό και προσωποκεντρικό Βιοεπιστημονικό ήθος, το οποίο αποδίδει απόλυτη προτεραιότητα και έμπρακτο σεβασμό στον άνθρωπο, ως παραγωγό, ως διαχειριστή και ως αποδέκτη της επιστημονικής γνώσης, χωρίς να αγνοεί τις τρέχουσες κοινωνικο-πολιτικές και πολιτισμικές επιταγές ή δεσμεύσεις, αλλά με τρόπο που να τις διαχειρίζεται κριτικά, στη βάση ενός απόλυτα ορθολογικού και συγχρόνως ανθρωπιστικού προσανατολισμού.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Amelang, K. (2016). Anonymous grafts and the (un-)making of relatedness: ideas of donor-recipient relations in Cyprus, Germany and Sweden. *The Cyprus Review*, 28(1), 49-65.
- Evans, H. M. (2012). Wonder and the clinical encounter. *Theoretical Medicine and Bioethics*, 33(2), 123–136.
- Engelhardt, H.T., & Litis, A. (2001). *Nouvelle Encyclopedie de Bioethique*, (641-2) Gilbert Hottois & Jean-Noel Missa: Bruxelles.
- Häyry, M. (2003). European values in bioethics: Why, what, and how to be used. *Theoretical Medicine and Bioethics*, 24(3), 199-214.
- Jarvis, P. (1987). *Adult learning in the social context*. London: Groom Helm.
- Jarvis, P. (1989). *The sociology of Adult and Continuing Education*. London: Routledge.
- Jarvis, P. (2004α). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Jarvis, P. (2004β). *Adult Education and Lifelong learning: Theory and practice*. London: Routledge Falmer.
- Jonas, H. (1979). *Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik fBr die technologische Zivilisation*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Kearns, A. J. (2005). *The Concept of Person in a World Mediated by Meaning and Constituted by Significance*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Dublin City University, School of Nursing. Ανακτήθηκε στις 2/11/2016 από το www.doras.dcu.ie/17949/1/Alan_J_Kearns.pdf
- Lysaght, T., Rosenberger, P.G., & Kerridge, I. (2006). Australian undergraduate Biotechnology student attitudes towards the teaching of ethics. *International Journal of Science Education*, 28(10), 1225-1239.
- Markwell, J. (2003). The human side of teaching. Learning and Teaching Support Network (LTSN) BIOSCIENCE, SPRING 2003 No8. Ανακτήθηκε στις 23/11/2016 από το www.academia.edu/1384366/LTSN_BIOSCIENCE
- McCune, V. & Hounsell, D. (2005). The development of students' ways of thinking and practicing in three final-year biology courses. *Higher Education*, 49(3), 255–289.
- McCune, V. (2007). *Final-year biosciences students' willingness to engage: teaching-learning environments, authentic learning experiences and identities*. Paper presented at the EARLI 12th Biennial Conference, 28 August - 1 Sept, Budapest 2007.
- Mcharg, J. F. (1973). *The Patient as Person: Explorations in Medical Ethics*. By Ramsey Paul. Yale University Press, New Haven and London, 1970. *Scottish Journal of Theology*, 26(3), 379-380.

- Pokorska-Bocci, A., Stewart, A., Sago, G.S., Hall, A., Kroese, M., & Burton, H. (2014). 'Personalized medicine': what's in a name? *Personalized Medicine*, 11(2), 197-210.
- Rogers, C. (1995). *On becoming a person*. New York: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. & Freiberg, J. (1994). *Freedom to Learn*. New York: Merrill.
- Zylinska, J. (2009). *Bioethics in the age of New Media*. The MIT Press: Cambridge, Massachusetts, London, England.
- Αλαχιώτης, Σ. Ν. (2003). Η βιοηθική πάει σχολείο. Βήμα-Science 21/9/2003:00. Ανακτήθηκε στις 20/11/2016, από το <http://www.tovima.gr/science>
- Αστρινάκης, Α. (2013). Ορισμένες ηθικές διαστάσεις του εαυτού, της ταυτότητας και των επιστημονικών πρακτικών. Στο: Σ. Τσινόρεμα & Κ. Λούης, (2013) (Επιμ.). *Θέματα Βιοηθικής. Η Ζωή, η Κοινωνία και η Φύση μπροστά στις προκλήσεις των Βιοεπιστημών*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Βουλιγέα, Ε., & Σιταρά, Μ. (2015). Το πρόσωπο στην αρχαία ελληνική τέχνη. Στο Μ. Κανελλοπούλου-Μπότη, & Φ. Παναγοπούλου-Κουτνατζή, (2015) (Επιμ.), *Βιοηθικοί Προβληματισμοί II: Το ανθρώπινο πρόσωπο*. Αθήνα: εκδόσεις Παπαζήση.
- Βούλτσος, Π. (2014). Παρουσίαση συλλογικού τόμου: Μ. Κανελλοπούλου-Μπότη, & Φ. Παναγοπούλου-Κουτνατζή, (2015) (Επιμ.), *Βιοηθικοί Προβληματισμοί*. Αθήνα: εκδόσεις Παπαζήση (σειρά δια-ΛΟΓΟΣ). Ανακτήθηκε στις 20/11/2016 από το http://bottis.ihrac.gr/download.php?file=downloads/voultzos_book_review.pdf
- Δραγώνα-Μονάχου, Μ. (2002). Ηθική και Βιοηθική- Επιστήμη και Κοινωνία. *Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής θεωρίας*, τ. 8-9. Ανακτήθηκε στις 25/11/2016 από το <http://www2.media.uoa.gr/sas/index.html>
- Δραγώνα-Μονάχου, Μ. (2015). Πρόλογος. Στο: Μ. Κανελλοπούλου-Μπότη, & Φ. Παναγοπούλου-Κουτνατζή, (2015) (Επιμ.), *Βιοηθικοί Προβληματισμοί II: Το ανθρώπινο πρόσωπο*. Αθήνα: εκδόσεις Παπαζήση.
- Ζάννη, Α. (2012). *Βιοτεχνολογικές προκλήσεις στο χώρο της φιλοσοφίας και της εκπαίδευσης και ο ρόλος της βιοηθικής*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ), Σχολή Φιλοσοφική, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Τομέας Φιλοσοφίας. Ανακτήθηκε στις 18/11/2016 από το <http://hdl.handle.net/10442/hedi/29716>
- Καλοκαιρινού, Ε. (2015). Το ανθρώπινο πρόσωπο και η φιλοσοφία: για μια ηθική του προσώπου. Στο Μ. Κανελλοπούλου-Μπότη, & Φ. Παναγοπούλου-Κουτνατζή, (2015) (Επιμ.), *Βιοηθικοί Προβληματισμοί II: Το ανθρώπινο πρόσωπο*. Αθήνα: εκδόσεις Παπαζήση.
- Κατσιμίγκας, Γ., & Βασιλοπούλου, Γ. (2010). Βασικές αρχές βιοηθικής και ορθόδοξης ηθικής. *Το Βήμα του Ασκληπιού*, 9(2), 158-170.
- Κεδράκα, Κ. & Κουρκουτάς, Γ. (2016). Η διδακτική προσέγγιση της Βιοηθικής μέσω debates: Μια καλή εκπαιδευτική πρακτική. Στα *Πρακτικά του 10^ο Συνεδρίου της ΠΕΒ: «ΒΙΟΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΣΤΟΝ 21^ο ΑΙΩΝΑ»* (υπο δημ.). Αθήνα: 18-20 Νοεμβρίου 2016.
- Κοσμόπουλος, Α. (1995). *Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική του Προσώπου*. Αθήνα: Γρηγόρης.

- Κοσμόπουλος, Α. & Μουλαδούδης, Γ. (2003). *Ο Carl Rogers και η προσωποκεντρική του θεωρία για την ψυχοθεραπεία και την εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπακιρτζής, Κ. (2003). *Η δυναμική της αλληλεπίδρασης στην επικοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Οικουμενική Διακήρυξη για τη Βιοηθική και τα Ανθρώπινα δικαιώματα, (2005). Ανακτήθηκε στις 3/11/2016 από στο www.angelidoustavroula.blogspot.com/2011/05/blog-post.htm
- Παπαδοπούλου-Κλαμαρή, Δ. (2014). Η έννοια της ιατρικής ομάδας. Ανακτήθηκε στις 6/11/2016 από το www.freelaw.gr/content/iatriki-eythyni-kai-bioithiki-ii
- Παπαδοπούλου, Θ. (2015). Οριοθέτηση των εννοιών της Βιοηθικής. Στο Παπαδοπούλου, Θ. 2015. *Ειδικά θέματα βιοηθικής*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. κεφ 1. Ανακτήθηκε από το <http://hdl.handle.net/11419/3159>
- Τάκα, Μ. Χ. (2015). *Εκπαιδευτική ηγεσία και διοίκηση: μια βιοηθική προσέγγιση*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία Ειδίκευσης, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών. Ανακτήθηκε στις 26/11/2016 από το <http://elocus.lib.uoc.gr/dlib/5/9/c/metadata-dlib-1449576817-411817-14704.tkl>
- Τσινόρεμα, Σ., & Λούης, Κ. (Επιμ.) (2013). *Θέματα Βιοηθικής. Η Ζωή, η Κοινωνία και η Φύση μπροστά στις προκλήσεις των Βιοεπιστημών*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Τσινόρεμα, Σ. (2015). Το πρόσωπο και η αρχή της προσωπικότητας στη νεότερη ηθική φιλοσοφία και τη βιοηθική. Στο Μ. Κανελλοπούλου-Μπότη, & Φ. Παναγοπούλου-Κουτνατζή, (Επιμ.), *Βιοηθικοί Προβληματισμοί II: Το ανθρώπινο πρόσωπο*. Αθήνα: εκδόσεις Παπαζήση.
- Χριστοφοράτου, Γ. (2014). *Βιολογία, Βιοηθική και Εκπαίδευση*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία Ειδίκευσης. Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών. Ανακτήθηκε στις 4/11/2016 από το <http://elocus.lib.uoc.gr/dlib/6/5/1/metadata-dlib-1458738810-994034-23089.tkl>