

Η σχολική τάξη ως κοινότητα ενδιαφέροντος

Μαρία Γκούσια-Ρίζου

Διδάκτωρ

Εισαγωγή

Η δημιουργία ενός σχολείου που θα ικανοποιεί μαθητές και εκπαιδευτικούς απαιτεί γενικότερες αλλαγές, που αφορούν το χώρο, την πολιτική, τα προγράμματα, τις διαδικασίες και τους ανθρώπους (Hansen, & Child, 1998). Όμως οι ολοένα υψηλότεροι ακαδημαϊκοί στόχοι προϋποθέτουν, ως αναγκαία συνθήκη, τη συνεργασία των ίδιων των μαθητών και τη δημιουργία συναισθηματικών δεσμών μεταξύ τους στις τάξεις όπου φοιτούν. Η αντίληψη αυτή ενισχύεται και από ερευνητικές εργασίες, οι οποίες προτείνουν «αλλαγές στον τρόπο με τον οποίο εργάζεται και αισθάνεται το σύνολο των μαθητών μιας τάξης» (Kohn, 1997).

Η σχολική τάξη λειτουργεί ως ένα σύστημα σχέσεων –του εαυτού και του άλλου– που αλληλοεπηρεάζεται στη βάση κοινών εμπειριών (Wood, 1999). Οι εμπειρίες αυτές διαμορφώνουν αντιλήψεις και εισάγουν νέες γνώσεις στους μαθητές, ενώ παράλληλα διαμορφώνουν δεσμούς φιλίας και αλληλοκατανόησης μεταξύ των συνομηλίκων. Η διαμόρφωση συναισθηματικών δεσμών μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, αλλά και μαθητών μεταξύ τους, αναγνωρίζεται ως ιδιαίτερα σημαντική παράμετρος στα εκπαιδευτικά δρώμενα.

Στο μικροεπίπεδο της σχολικής τάξης, η κοινότητα ενδιαφέροντος προδιαγράφει έναν ορισμένο τύπο σχέσεων, που διακρίνεται για την ανταποδοτικότητα, τη φιλική διάθεση και την ωριμότητα (Deigo, 2003). Τα χαρακτηριστικά αυτά των σχέσεων δύσκολα εμφανίζονται στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα, παρότι αποτελούν στόχους των εκάστοτε εκπαιδευτικών σχεδιασμών και του γενικότερου οράματος για παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης στους νέους. Τα προβλήματα εμφανίζονται τόσο σε προσωπικό, όσο και σε συλλογικό επίπεδο.

Το άγχος της περιθωριοποίησης και της απώλειας της προσωπικής ταυτότητας μέσα στην τάξη ελλοχεύει και οδηγεί σε απογοήτευση των μαθητών, συχνά μέσα από την οδυνηρή διαδικασία της αμφισβήτησης ή της απόρριψης. Παράλληλα, το έντονα ανταγωνιστικό περιβάλλον της τάξης και η απομάκρυνση από θέματα που δίνουν νόημα στην καθημερινή ζωή των μαθητών δημιουργούν επίμονα προβλήματα στη διδακτική πρακτική, όπως είναι η ανία των μαθητών και η έλλειψη προσοχής τους στο μάθημα.

Εμφανής είναι και η ένταση στις διαπροσωπικές σχέσεις, καθώς ελαχιστοποιείται η δυνατότητα έκφρασης των συναισθημάτων και των ενδιαφερόντων των μαθητών. Η καθημερινή πρακτική μοιάζει περισσότερο αλλοτριωμένη και «στεγνή» από ανθρωπιστικά μηνύματα. Ως «αντίδοτο» στα προβλήματα που αναφέρθηκαν φαίνεται να λειτουργεί ένα πλέγμα δεσμών φιλίας και συνεργασίας μεταξύ των μαθητών, που μ' αυτό τον τρόπο κατορθώνουν να ξεπεράσουν τα κοινωνικά και συναισθηματικά εμπόδια.

Με την εφαρμογή των προγραμματιών κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης στο σχολείο (social- emotional learning), οι μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες που τους επιτρέπουν να ελέγχουν τα συναισθήματά τους, να ενδιαφέρονται για τους άλλους, να κάνουν υπεύθυνες επιλογές, να αποτρέπουν τη βία και να ενθαρρύνονται για υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις (Solomon *et al.*, 2000). Με την πάροδο του χρόνου, τα συγκεκριμένα προγράμματα επέφεραν βελτιώσεις στις επιδόσεις των μαθητών, επιλύθηκαν πολλά ηθικά προβλήματα που τους απασχολούσαν, επιτεύχθηκε υψηλότερος βαθμός προσοχής και αντίστοιχα μειώθηκαν τα προβλήματα πειθαρχίας στην τάξη.

Η παρούσα προσέγγιση επικεντρώνεται στην ανάγκη δημιουργίας ενός φιλικού – συνεργατικού περιβάλλοντος μέσα στην τάξη, έχοντας ως γνώμονα τον ειλικρινή διάλογο και τις δημοκρατικές διαδικασίες. Η σταδιακή οικοδόμηση της κοινότητας ενδιαφέροντος στην τάξη προϋποθέτει την υιοθέτηση μιας σειράς διαδικασιών και στοιχείων που στοχεύουν τόσο στη γνωστική όσο και στη συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών.

Το φιλικό-συνεργατικό περιβάλλον της τάξης

Ο William Glasser (1997) με τη θεωρία του (Choice Theory) υποστηρίζει ότι η συμμετοχή σε ομάδες, η αίσθηση διατήρησης της προσωπικής επάρκειας και η διάθεση για διασκέδαση είναι φυσικές εσωτερικές ανάγκες τις οποίες όλα τα άτομα τείνουν να ικανοποιήσουν. Το αίσθημα για κοινωνική ένταξη σε μια ομάδα γίνεται περισσότερο εμφανές στους εφήβους, οι οποίοι χρειάζονται, όπως είναι γνωστό, την επιβεβαίωση και την αναγνώριση ως στοιχεία της προσωπικής τους ταυτότητας. Το περιβάλλον, δηλαδή, αποτελεί συστατικό μέρος της ψυχοκοινωνικής ταυτότητας του ανθρώπου (Zavalloni & Louis- Guerin, 1996).

Η προσπάθεια ένταξης των μαθητών σε μια ομάδα δηλώνει, μεταξύ άλλων, την προσπάθεια προσαρμογής στις περιστάσεις των καιρών, ώστε να γίνεται πιο εύκολη η ανεύρεση λύσεων σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο. Συχνά μάλιστα συνοδεύεται από την προτίμηση για συνεργασία με εκπαιδευτικούς οι οποίοι εκδηλώνουν προσωπικό ενδιαφέρον και σεβασμό για τους μαθητές τους (Richards, 1987· Brown Easton, 2002· Γκούσια-Ρίζου, 2000). Καθώς η ψυχολογική και κοινωνική αποδοχή επηρεάζει την αυτοεκτίμηση των ατόμων (Harter, 1990), επιτακτική είναι η ανάγκη θετικής παρέμβασης του σχολείου, δίνοντας την ευκαιρία στους μαθητές να επικοινωνήσουν ουσιαστικά μεταξύ τους (Steinberg, 1993).

Όπως είναι φυσικό, οι προσωπικές αντιξοότητες των μαθητών και οι συχνοί διαπληκτισμοί στην τάξη συνιστούν εμπόδια στην οικοδόμηση ενός περιβάλλοντος ενδιαφέροντος. Αν δεν δοθεί η ευκαιρία στους μαθητές να μιλήσουν για τις συγκρούσεις, τις ανασφάλειες και τις εξωτερικές πιέσεις που δέχονται, τότε το σχολείο δεν μπορεί να τους βοηθήσει ουσιαστικά στην επίτευξη των ακαδημαϊκών στόχων. Στο σημείο αυτό αναφύεται το ζήτημα του δημοκρατικού διαλόγου. Στην πράξη, οι τάξεις δεν αποτελούν ασφαλές μέρος για ελεύθερο διάλογο. Η αιτιολογία ανάγεται συνήθως στον κοινωνικό ρατσισμό, στην έλλειψη κατανόησης, στο φόβο παρεξήγησης, στην ανάμνηση δυσάρεστων εμπειριών (Ellsworth, 1989). Η τυπική μορφή επικοινωνίας που χρησιμοποιείται στην τάξη έχει ως αποτέλεσμα να υπάρχουν αρκετές παρανοήσεις και επιφανειακή ενεργοποίηση του ρόλου των μαθητών.

Σύμφωνα με το μοντέλο που παρουσιάζεται στη συνέχεια (σχεδιάγραμμα 1), η κοινότητα ενδιαφέροντος στη σχολική τάξη οικοδομείται μέσα από την καθημερινή προσπάθεια για γνώση του εαυτού και των άλλων. Οι προκλήσεις του μέλλοντος μπορούν να κατακτηθούν μόνο από ανθρώπους που διακρίνονται για το ανοιχτό κριτικό πνεύμα τους, την ηθική ακεραιότητα και την υπευθυνότητα απέναντι στο κοινωνικό σύνολο. Χρειάζεται, επομένως, να δοθεί έμφαση, εκτός από τα τεχνοκρατικά στοιχεία της διδασκαλίας, στα αλληλεπιδραστικά κοινωνικά στοιχεία που αναπτύσσονται στο περιβάλλον της τάξης διευκολύνοντας την ατομική και κοινωνική βελτίωση.



Σχεδιάγραμμα 1: Τα δομικά στοιχεία της σχολικής τάξης ως κοινότητας ενδιαφέροντος.

Γνώση και κατανόηση των άλλων. Εμπειρικές μελέτες από το χώρο της κοινωνικής ψυχολογίας αναφέρονται στη σημασία που έχουν για το εκπαιδευτικό περιβάλλον οι αντιλήψεις, οι σχέσεις κατανόησης και επιρροής που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών μιας ομάδας (Myers, 1999). Τα περισσότερα σχολεία, όμως, σήμερα είναι οργανωμένα με αυστηρά τεχνοκρατική δομή, στοιχείο που προσιδιάζει περισσότερο σε επιχειρήσεις. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να διευρύνουν τις γνώσεις τους προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της εποχής, χωρίς ωστόσο να μπορούν να αναστρέψουν το ανταγωνιστικό πνεύμα που βιώνουν και χωρίς κατ' ουσία να γνωρίζουν τους άλλους γύρω τους. Αντίθετα, η αποδοχή της διαφορετικότητας, της προσωπικής ελευθερίας των επιλογών και του σεβασμού των άλλων αποτελεί αναγκαία βάση συνοχής για τη δημιουργία της σχολικής τάξης ως κοινότητας ενδιαφέροντος.

Βαθύτερη γνώση του εαυτού. Ο χρόνος που ξοδεύουν οι μαθητές για τη μελέτη των διδακτικών αντικειμένων είναι εξαιρετικά μεγάλος σε σχέση μ' εκείνον που αφιερώνουν για τη βαθύτερη ενασχόληση με τον εαυτό τους. Ποιοι πραγματικά είναι και σε τι στοχεύουν; Σε ποιες δεξιότητες είναι πολύ καλοί και σε ποιες υστερούν; Πώς θα ενισχύσουν τις αδύνατες πλευρές του εαυτού τους; Πού θα αναζητήσουν βοήθεια; Για να αναπτύξουν οι μαθητές ένα σύστημα γνώσης και αυτο-υποστήριξης, χρειάζεται να ακολουθήσουν τέσσερα βήματα: (α) της κριτικής ανατροφοδότησης, (β) της στοχοθεσίας, (γ) της κοινοποίησης προς τρίτους και (δ) του ελέγχου.

Σε πρώτη φάση γίνεται καταγραφή όσων χαρακτηριστικών θεωρούνται από τους ίδιους ότι βρίσκονται σ' ένα ικανοποιητικό στάδιο προόδου και αντίστοιχα εκείνων που χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής και βελτίωσης. Στη συνέχεια, ο μαθητής αποφασίζει για τις περιοχές στις οποίες θέλει να δώσει έμφαση και τις μεθόδους που θα χρησιμοποιήσει. Ακολουθεί η κοινοποίηση αυτής της απόφασης σε όσους κρίνει ότι μπορεί να συνεισφέρουν στην προσπάθειά του, με τρόπους που ο ίδιος θα επιλέξει. Τέλος, γίνεται ο έλεγχος της σωστής εφαρμογής της διαδικασίας και επανεξέταση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν. Ο κύκλος αυτός της αναζήτησης αποφέρει σημαντικά οφέλη στην προσωπική πορεία κάθε μαθητή. Η επιτυχία του αποδίδεται στο γεγονός ότι σχετίζεται άμεσα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών που επιθυμούν να γνωρίσουν περισσότερο τον εαυτό τους και ταυτόχρονα συμβάλλει στη δημιουργία ώριμων προσωπικοτήτων μέσα στην τάξη.

Κοινή συνισταμένη για την εμφάνιση των παραπάνω στοιχείων – γνώση του εαυτού και των άλλων – αποτελούν οι βιωματικές εμπειρίες των μαθητών σε καθημερινή βάση. Μέσα από τη διαρκή συνδιαλλαγή με το ανθρώπινο περιβάλλον οι μαθητές αντλούν τη δύναμη της γνώσης και μαθαίνουν να δρουν συλλογικά. Η ανάπτυξη προγραμμαμάτων συναισθηματικής προσέγγισης και οι πολλαπλές επιλογές ενεργοποίησης που προσφέρονται στους μαθητές αποτελούν ουσιαστικές κινήσεις για εξατομικευμένη διδασκαλία και έκφραση πραγματικού ενδιαφέροντος.

Ανάπτυξη συνεργατικού περιβάλλοντος

Η συνεργασία με τους άλλους: Όπως υποστηρίζει ο Hansen (1995), οι καθημερινές επαφές μπορούν να επηρεάσουν το χαρακτήρα των νέων ανθρώπων. Το σχολείο από τη σύστασή του διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση υγιών σχέσεων μεταξύ των νέων, κυρίως λόγω της πολύωρης παρουσίας των μαθητών σ' αυτό. Η συνεργατική μάθηση αναφέρεται σε ένα μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που έχουν ως επίκεντρο τις ανθρώπινες σχέσεις και ένα από τα χαρακτηριστικά που διακρίνουν τις συνεργατικές τάξεις είναι η αλλαγή που επέρχεται στις σχέσεις των συμμετεχόντων (Tinzmann, Jones *et al.*, 1990).

Η διάθεση συνεργασίας είναι συνήθως επακόλουθο της γνώσης του άλλου και της εκτίμησης που γεννάται για το πρόσωπό του κάτω από ευνοϊκές συνθήκες επικοινωνίας. Επιθυμητός στόχος είναι οι άνθρωποι να προηγούνται, να αλληλοβοηθούνται, να μοιράζονται και να συμπεριφέρονται μεταξύ τους ισότιμα. Όμως, ο στόχος αυτός όλο και πιο συχνά ξεθωριάζει στην εφαρμογή του. Στη σχολική τάξη έντονα είναι τα σημάδια του ατομικισμού και του εγωισμού των μαθητών, με αποτέλεσμα να μεγεθύνεται το αίσθημα μοναξιάς που βιώνουν και ο ανταγωνισμός να εκλαμβάνεται κάποτε ως φυσικό και επιθυμητό αποτέλεσμα! Γι' αυτό, η θετική καθημερινή κοινωνική συνδιαλλαγή και η ένταξη των μαθητών σε ομάδες λειτουργούν ως εφελτήριο ποιότητας των διαπροσωπικών σχέσεων, παρά το γεγονός ότι στην όλη προσπάθεια ευεργετικά επιδρούν και άλλες ενέργειες, όπως τα σεμινάρια ή οι ατομικές εργασίες και δραστηριότητες.

Οι ομάδες αναπτύσσουν τις δικές τους προδιαγραφές συμπεριφοράς και επηρεάζονται από πολλές κατευθυντήριες δυνάμεις. Σύμφωνα με τη θεωρία της Κοινωνικής Ταυτότητας (Tajfel, 1966), το ενδεχόμενο να ερμηνεύσουμε τη συνεργατική βούληση ως αποτέλεσμα του «ενστικτώδους κοινωνικού ανθρώπου» απομακρύνεται, εφόσον στις περισσότερες περιπτώσεις το άτομο συνεργάζεται συγκεντρώνοντας γνωστικές πληροφορίες από τη θέση ενός άλλου και στη συνέχεια τις αξιοποιεί για να επιτύχει σε μελλοντική ατομική του δράση. Αν δεχτούμε ότι η συνεργασία συσχετίζεται άμεσα με την ικανότητα να βλέπουμε τα πράγματα από τη θέση κάποιου άλλου, τότε ενδιαφέρει να εντείνουν οι εκπαιδευτικοί τις προσπάθειες για βελτίωση των όρων συμμετοχής κάθε μαθητή σε ομάδες συνεργασίας.

Σύμφωνα με τον ορισμό του Turner (1981), ομάδα είναι δύο ή περισσότερα άτομα τα οποία αλληλεξαρτώνται κοινωνικά ή ψυχολογικά για την ικανοποίηση αναγκών, την επίτευξη στόχων, τη συναινετική επικύρωση στάσεων ή αξιών. Οι ενδοομαδικές σχέσεις τείνουν να χαρακτηρίζονται από (1) την ομοιότητα μεταξύ των μελών, (2) την αμοιβαία έλξη των μελών ή την κοινωνική συνοχή, (3) την αμοιβαία εκτίμηση, (4) τον αλτρουισμό και τη συνεργασία, (5) τη συναισθηματική εμπάθεια και (6) την ομοιομορφία στάσης και συμπεριφοράς.

Όταν πρόκειται για τη σχολική τάξη, τα παραπάνω χαρακτηριστικά της ομά-

δας αποτελούν προϊόν της αυτόνομης κριτικής στάσης των μελών και δεν αναλώνονται στα στενά πλαίσια της αναπαραγωγικής μάθησης. Χαρακτηριστική είναι η φράση «κανείς ποτέ δεν έγινε ανεκτικός επειδή κάποιος άλλος του το υπέδειξε. Αυτό είναι αποτέλεσμα κοινών δραστηριοτήτων, κοινών αποτυχιών και επιτυχιών» (Cookson, 2001). Οι μαθητές οραματίζονται, σχεδιάζουν, αποφασίζουν και ενεργούν με βάση τα πραγματικά δεδομένα της ζωής τους. Οι επιλογές τους γίνονται καθοριστικές μέσα από την ουσιαστική επικοινωνία και το σεβασμό της διαφορετικότητας του άλλου.

Οι διδακτικοί χειρισμοί είναι ιδιαίτερα λεπτοί, αλλά δίνουν τη δυνατότητα νέων προοπτικών στις διαπροσωπικές σχέσεις. Οι προσδοκίες να εργαστούν οι μαθητές υπεύθυνα και να σέβονται τον εαυτό τους και τους άλλους μπορούν να επαληθευτούν με τις ακόλουθες στρατηγικές διδασκαλίας: (1) Δίνεται έμφαση στις γνώσεις των μαθητών, στη συμπεριφορά και στα συναισθήματά τους. (2) Επιδιώκεται σαφής, ειλικρινής και διαρκής επικοινωνία με όλους τους μαθητές. (3) Γίνεται χρήση γλώσσας που διατηρεί το σεβασμό στον εαυτό και τους άλλους. (4) Αναπτύσσονται δεξιότητες για ικανοποιητική αντίσταση στις πιέσεις. (5) Συστήνονται ομαδικές εργασίες σε ετερογενείς ομάδες. (6) Ενθαρρύνονται οι μαθητές για χρήση της μεταγνώσης, προκειμένου να κατανοήσουν το βαθύτερο νόημα της επιτυχίας στη ζωή.

Ενίσχυση της αυτοεκτίμησης: Από τα ευρήματα της εκπαιδευτικής έρευνας συμπεραίνεται ότι η αυτοεκτίμηση συσχετίζεται άμεσα με την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών. Ωστόσο, ουσιαστικό φαίνεται ότι είναι το αίσθημα της αποδοχής και της ένταξης σε μια ομάδα για την απόφαση των μαθητών να ριψοκινδυνεύουν, να δοκιμάζουν τις δυνάμεις τους και να επιτυγχάνουν καλύτερα αποτελέσματα (Sarakon, 1986). Η διατήρηση του προσωπικού ελέγχου και η αναζήτηση της ποιότητας βοηθούν τους μαθητές να ανταποκριθούν θετικά στις σχολικές απαιτήσεις, ενώ παράλληλα επιτυγχάνουν προσωπική πρόοδο.

Στο ανταγωνιστικό περιβάλλον του σημερινού σχολείου συνηθίζεται να αντιμετωπίζονται οι μαθητές ως οι κύριοι υπεύθυνοι των αρνητικών συμπεριφορών και των προβληματικών καταστάσεων. Δύσκολα οι ευθύνες επιρρίπτονται στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και στις σχέσεις που αναπτύσσουν μέσα στις τάξεις τους (Stevens *et al.*, 2001). Ο ρόλος των εκπαιδευτικών δεν αρκεί πια να είναι «εκτελεστικός» των πολιτειακών επιταγών. Χρειάζεται να δημιουργήσουν ένα ελεύθερο, ασφαλές και φιλόξενο περιβάλλον για όλους τους μαθητές της τάξης.

Η δόμηση μιας «κοινωνικά απτής πραγματικότητας» διενεργείται με τα όσα λέγονται και πράττονται καθημερινά από τους διδάσκοντες, τα οποία επηρεάζουν άμεσα τους μαθητές και τα επίπεδα αυτοεκτίμησής τους. Η κοινότητα ενδιαφέροντος ενισχύει τους μαθητές να διαπιστώσουν τη σύνδεση των προσωπικών τους επιλογών με τα αποτελέσματα και έχει αντίκτυπο στην ψυχολογία της επιτυχίας, που τόσο χρειάζονται οι νεαροί μαθητές.

Εμείς και οι άλλοι στην ίδια τάξη

Ενδιαφέρον για τους άλλους: Σύμφωνα με τη διδακτική αρχή της ψυχολογικής αποδοχής και στήριξης (Ματσαγγούρας, 1994), η εξασφάλιση θετικών εμπειριών και η ενθάρρυνση των μαθητών για ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων αποτελούν ουσιαστικό στόχο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η σπουδαιότητα του ζητήματος αυτού επισημαίνεται και από τη διεθνή βιβλιογραφία. Το Διεθνές Γραφείο Εκπαίδευσης (International Bureau of Education) και η Επιστημονική Ομάδα Συνεργασίας για την Ακαδημαϊκή, Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση (CASEL) προτάσσει το ενδιαφέρον για τους άλλους ως βασική θεματική περιοχή εργασίας στη σχολική τάξη.

Παράλληλα με την πνευματική ανάπτυξη των μαθητών, η τάξη πρέπει να λειτουργεί και ως εργαστήριο συναισθηματικής ωρίμανσης και διαπραγματεύσεως. Η προώθηση των τυπικών γνώσεων στο σχολείο δεν επαρκεί, γι' αυτό και πολλές έρευνες καταδεικνύουν τη σπουδαιότητα της συνεργατικής μάθησης, την οποία συνδέουν με την αυτοεκτίμηση, την αναπτυσσόμενη φιλία μεταξύ των μαθητών, τις καλύτερες σχολικές επιδόσεις (Slavin, 1987).

Οι κοινωνικο-συναισθηματικές (social-emotional) δεξιότητες επιτρέπουν στους μαθητές να μαθαίνουν αποτελεσματικά, να συνεργάζονται με τους άλλους, να διαδραματίζουν ουσιαστικούς ρόλους στην οικογένεια και στην κοινωνία (Weissberg *et al.*, 2003). Παράλληλα, η ενσυναίσθηση, ο σκεπτικισμός και τα εσωτερικά κίνητρα καλλιεργούν εκείνες τις συνθήκες εργασίας, που επιτρέπουν στους μαθητές να αναπτύσσουν θετικά συναισθήματα για τους άλλους και να μην τους αντιμετωπίζουν ως εμπόδιο στη δική τους επιτυχία ούτε ως ανταγωνιστές. Αντίθετα, εξασφαλίζουν τον έλεγχο της συμπεριφοράς, την ανάπτυξη των ποιοτικών στοιχείων του χαρακτήρα και οδηγούν τους μαθητές σε μονοπάτια προσωπικής αναζήτησης.

Η διδασκαλία των δεξιοτήτων αυτών δεν αποτελεί ένα ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο. Αντίθετα, εντάσσεται στη διδασκαλία των επιμέρους μαθημάτων (ιστορίας, μαθηματικών, γλώσσας, τέχνης) εξασφαλίζοντας τη δυνατότητα για βαθύτερη κατανόηση των αντικειμένων αυτών και ουσιαστική ενεργοποίηση των μαθητών. Η σύγχρονη πραγματικότητα κάνει πιο επιτακτικό το συνδυασμό της ακαδημαϊκής επιτυχίας με την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών και η εφαρμογή των δεξιοτήτων ζωής εντάσσεται σταδιακά στη δομή παρεχόμενων υπηρεσιών του σχολείου.

Απόδοση νοήματος στα μαθήματα: Η εσωτερική δυναμική της τάξης, οι συναισθηματικές ανταποκρίσεις σ' αυτή και οι αναπτυσσόμενες αντικοινωνικές τάσεις ανήκουν σε εκείνα τα προβλήματα, που αντιμετωπίζουν καθημερινά οι εκπαιδευτικοί. Γνωστή είναι η εικόνα των μαθητών που αρνούνται να συμμετάσχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία εξαιτίας την ανυπαρξίας βαθύτερου νοήματος των όσων γίνονται στο σχολείο. Το συναίσθημα είναι μία εσωτερική, δυνατή και πρωταρχικής σημασίας ασυνείδητη διαδικασία (Sylwester, 2000), η ο-

ποία έχει την ικανότητα, όταν κινητοποιείται, να επηρεάζει ακόμη και το σύνολο των δραστηριοτήτων μέσα στην τάξη. Η έλλειψη συναισθηματικής διέγερσης των μαθητών οδηγεί συχνά τους μαθητές σε ακραίες συμπεριφορές. Είτε υπάρχει αντίδραση στο αρνητικό αυτό γεγονός είτε απλή αδιαφορία, η ουσία παραμένει η ίδια. Η κατανόηση των συναισθημάτων και η απόδοση βαθύτερου νοήματος στις εκπαιδευτικές ενέργειες βοηθούν σημαντικά στην αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση, καθώς συνδέουν το σχολείο με τη ζωή.

Ηθικά μηνύματα στην τάξη

Απόκτηση ηθικών αξιών: Η διδασκαλία θεωρείται ως κατεξοχήν ηθική πράξη. Όλες οι καθημερινές δραστηριότητες στην τάξη, ακόμη κι αν περιγράφονται ως εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος ή εντάσσονται στο πλαίσιο διοίκησης της τάξης, εμπεριέχουν μηνύματα ηθικού χαρακτήρα, τόσο από τους μαθητές όσο και από τους εκπαιδευτικούς (Hansen, 1995). Για παράδειγμα, ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές σηκώνουν το χέρι τους για να απαντήσουν εμπεριέχει μηνύματα για το πώς βλέπουν τον εαυτό τους, πώς αντιμετωπίζουν τους άλλους και τις προσπάθειές τους. Ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός κινείται στην τάξη και η έκφρασή του στις απαντήσεις των μαθητών δηλώνουν την αποδοχή του ιεραρχικού ή συνεργατικού μοντέλου διδασκαλίας. Τα μηνύματα αφορούν, μεταξύ άλλων, την αποδεκτή συμπεριφορά από τους άλλους, την υιοθέτηση θετικών στάσεων για τη ζωή, την αντιμετώπιση των προβλημάτων.

Ευρήματα από το χώρο της ψυχολογίας και της κοινωνιολογίας υποστηρίζουν ότι τα προσωπικά πιστεύω, οι στάσεις και οι αντιλήψεις συνιστούν εμπόδια στην προσωπική και κοινωνική αλλαγή. Ωστόσο, η παραδοσιακή διδακτική, μη αντιλαμβανόμενη τη συνολική εικόνα, αποφεύγει τη συζήτηση γύρω από θέματα διαμόρφωσης του χαρακτήρα και δεν διευκολύνει τους μαθητές να αναπτύξουν τη δική τους φιλοσοφία για τη ζωή.

Όπως χαρακτηριστικά υποστηρίζει ο Lickona (1993), «αξίες όπως η ευσπλαχνία, το κουράγιο, η αβροφροσύνη, η συμπόνια είναι αξίες που επιβεβαιώνουν την ανθρώπινη αξιοπρέπεια, προωθούν το προσωπικό και το κοινό καλό και προστατεύουν τα ανθρώπινα δικαιώματα. Το να μην τις διδάξει κανείς αποτελεί ηθική αποτυχία». Το ενδιαφέρον για τους άλλους είναι κάτι περισσότερο από ένα συναίσθημα. Είναι ένας ενεργός τρόπος συμμετοχής και ανταπόκρισης στις ανάγκες των άλλων. Η προσοχή επικεντρώνεται στον κοινό προορισμό των πράξεων της καθημερινής ζωής, χωρίς αυτό να σημαίνει, βέβαια, ότι οι συγκρούσεις θα αποκλειστούν, αλλά φανερά θα εξασθενίσουν. Με τον παραγκωνισμό των ηθικών μηνυμάτων στη διδασκαλία, οι μαθητές στερούνται τη φρόνηση, που αποτελεί, σύμφωνα με τον Αριστοτέλη, το δρόμο για την ευδαιμονία (Grant, 1997).

Ανάπτυξη δημοκρατικού διαλόγου: Το σχολείο είναι ένα σταυροδρόμι διαφορετικών επιρροών και αντιλήψεων. Παραφράζοντας το γνωστό ρητό «σκέφτο-

μαι, άρα υπάρχω» στο «επικοινωνούμε, άρα υπάρχω» ο Gergen (1997) τονίζει το συσχετισμό των πράξεων σε ένα διευρυμένο δίκτυο σχέσεων. Γι' αυτό και φαίνεται αναγκαία η δημιουργία ενός επικοινωνιακού ήθους που περιλαμβάνει σχέσεις εμπιστοσύνης, γνωστικής επάρκειας και δυναμισμού (Haskins, 2000). Απομένει να αναζητηθούν τα μέσα των συσχετίσεων. Η γλώσσα, ως κώδικας επικοινωνιακού χαρακτήρα, αξιοποιεί τις διαμεσολαβητικές δυνατότητες και γνωστοποιεί στους μαθητές τα περιβαλλοντικά δεδομένα. Συμβάλλει, επίσης, στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης στην τάξη, οδηγώντας τους νέους σε υψηλότερα επίπεδα σκέψης, όπως την αποσαφήνιση των προκαταλήψεων, την προετοιμασία για γόνιμη επικοινωνία και την ανατροφοδότηση.

Η Ιαπωνία αποτελεί εξαιρετικό παράδειγμα στον τομέα αυτό. Οι στόχοι του σχολείου επεκτείνονται στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων, στη σχέση με τον εαυτό, στη σχέση με τους άλλους, στη σχέση με την ομάδα και την κοινωνία, αλλά και στην ανάληψη υπευθυνότητων για τα θέματα της τάξης και του σχολείου (Lewis & Tsuchida, 1998). Δημιουργούνται δίκτυα επικοινωνίας με θεαματικά αποτελέσματα. Όπως επισημαίνουν οι Kofman & Senge (1995), όταν οι μαθητές μπαίνουν στη διαδικασία να μιλήσουν με τους συμμαθητές τους και να τους ακούσουν, τότε ανακαλύπτουν νέες πραγματικότητες στη συζήτηση, γεγονός που τους βοηθά να κατανοήσουν και να σχεδιάσουν μια κοινή πορεία για την καθημερινότητά τους.

Οι μαθητές που διακρίνονται για την υπομονή, την τιμότητα και την ειλικρινειά τους, μπορούν να αναπτύξουν διάλογο που, όταν ευνοείται και από τις περιστάσεις, αποδίδει ακόμη και για τα πιο δύσκολα θέματα (Burbules & Rice, 1991). Αναγκαίες και ικανές συνθήκες για το δημοκρατικό και ειλικρινή διάλογο στην τάξη είναι η αποκατάσταση του φιλικού κλίματος και η ανάπτυξη σχετικής μεθοδολογίας που επιτρέπει την ανταπόκριση στην πολυδιάστατη φύση της διδασκαλίας. Θα πρέπει να επισημανθεί ότι οι αρχές για δημοκρατικές διαδικασίες στην τάξη τίθενται από την αρχή και πρέπει να ακολουθούνται συστηματικά. Η όλη διαδικασία χρειάζεται ενθουσιασμό, αλλά και κριτική σκέψη, παράγοντες που λειτουργούν ως οξυγόνο στις παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας. Ωστόσο, αν η προσπάθεια δεν είναι συνεχής και δεν γίνεται από το σύνολο των εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας, τότε η επίτευξη του στόχου θα είναι προσωρινή.

Τα επόμενα βήματα

Οι αλλαγές που συντελούνται στην εκπαίδευση παγκοσμίως δεν αφήνουν περιθώρια καθυστέρησης. Η εκπαίδευση είναι το μονοπάτι για τη γνώση και τη σοφία, και δεν μπορεί να εκτελεί μόνο οριζόντια δράση. Η σχολική τάξη χρειάζεται να λειτουργήσει μέσα στα πλαίσια ενός νέου πνεύματος με δομικά στοιχεία το γνήσιο ενδιαφέρον για τους άλλους, τη συνεργασία και την επικοινωνία. Από τη διαδικασία της αμοιβαίας κατανόησης, του κοινού σχεδιασμού, της

συναπόφασης γίνονται αντιληπτά στους μαθητές τα οφέλη των δημοκρατικών διαδικασιών.

Συνεπώς, είναι σκόπιμο η προσέγγιση να είναι πολύπλευρη και να χρησιμοποιεί μεθόδους και υλικά που ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα των μαθητών (π.χ. παιχνίδια ρόλων, υπολογιστές, τέχνη, κοινωνική προσφορά). Επιπλέον, χρειάζεται να δημιουργηθούν εστίες επικοινωνίας και να ενισχυθεί κάθε μαθητής προσωπικά. Συγκεκριμένα:

- Τακτικές συναντήσεις με τους μαθητές της τάξης για την αποδοχή κοινών στόχων.
- Σχεδιασμός δραστηριοτήτων που διευκολύνουν την ένταξη των μαθητών στο κοινωνικό σύνολο και δίνουν την ευκαιρία για αυτονομία και υπευθυνότητα.
- Άμεση επίλυση των καθημερινών προβλημάτων στην τάξη.
- Επέκταση της επικοινωνίας με τις οικογένειες των μαθητών με διεύρυνση του αισθήματος της ασφάλειας και του ενδιαφέροντος.

Η διαδρομή που προτάσσει το παραπάνω μοντέλο αξιοποιεί το δυναμικό των μαθητών, αρκεί να ενταχθεί στις άμεσες προτεραιότητες και να υιοθετηθεί από όλη τη σχολική κοινότητα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Brown Easton, L., (2002). «Lessons from Learners». *Educational Leadership*, 60 (1), 64-68.
- Burbules, N.C. & Rice, S., (1991). «Dialogue across Differences: Continuing the Conversation». *Harvard Educational Review*, 61 (4), 393-416.
- Cookson, P., (2001). «Learning Moral Democracy». *Educational Leadership*, 59 (2), 42-45.
- Deiro, J., (2003). «Do your students know you care?». *Educational Leadership*, 60 (6), 60-62.
- Ellsworth, E., (1989). «Why Doesn't This Feel Empowering? Working through the Repressive Myths of Critical Pedagogy». In: Geismar, K. & Nicoleau, G. (1993). *Teaching for Change*. Harvard Educational Review. Reprint series No. 25.
- Gergen, K., (1997). *Ο πορευόμενος εαυτός*. Εργαστήριο Διερεύνησης ανθρωπίνων σχέσεων (μτφρ. Αλέξης Ζώτος, επιμ. Μ. Τσαγκαράκης). Εκδ. Ελληνικά Γράμματα. Αθήνα.
- Glasser, W., (1997). «A new look at school failure and school success». *Kappan*, 78, 596-602.
- Grant, M., (1997). *The Classical Greeks*. History Book Club., N. York, U.S.A.
- Hansen, D. T., (1995). «Teaching and the Moral Life of Classrooms». *Journal for a Just and Caring Education*, 2, 59-74.
- Hansen, J.M. & Childs, J., (1998). «Creating a school where people like to be». *Educational Leadership*, 56 (1), 14-17.
- Harter, S., (1990). «Self and identity development». In Santrock, J.W. (1995). *Children*. Brown & Benchmark Publishers. U.S.A.
- Haskins, W.A., (2000). «Ethos and Pedagogical Communication: Suggestion for Enhancing Credibility in the Classroom». *Current Issues in Education*, 3 (4), 2-10.
- Kofman, K. & Senge, P.M. (1995). «Community of commitment: The heart of learning

- organizations». In Creighton, T. (1999). *Spirituality and the Principals: Leadership for the New Millennium. International Electronic Journal For Leadership in Learning*, 3 (11), 1-8.
- Kohn, A., (1997). «How Not to Teach Values. A Critical Look at Character Education». *Phi Delta Kappan*, February, pp.429-439.
- Lewis, K., & Tsuchida, I., (1998). «The Basics in Japan: The Three C's». *Educational Leadership*, 55(6), 32-37.
- Lickona, T., (1993). «The return of Character Education». *Educational Leadership*, 51(3), 6-11.
- Myers, D. J., (1999). *Social Psychology* (6th ed.). New York: McGraw-Hill College. In: Graetz, K. & Goliber, M., (2002). *Designing Collaborative Learning Places: Psychological Foundations and New Frontiers. New Directions for Teaching and Learning*. 92, 13-22.
- Richards, M., (1987). «A Teacher's Action Research Study: The 'Bums' of 8H». *Peabody Journal of Education*, 64 (2), 65-79. In Steinberg, A., (1993). *Adolescents and Schools: Improving the Fit*. The Harvard Education Letter.
- Sarokon, S.C. (1986). «Student Self-Esteem: A Goal Administrators Can Help to Achieve». *NASSP Bulletin*, 70, 487, 1-5.
- Slavin, R. E., (1987). «Developmental and motivational perspectives on cooperative learning: A reconciliation». *Child Development*, 58, 1161-1167.
- Solomon, D., Battistich, V., Watson, M., Schaps, E., Lewis, C. (2000). «A six-district study of educational change: Direct and mediated effects of the Child Development Project». *Social Psychology of Education*, 4, 3-51.
- Steinberg, A., (1993). *Adolescents and Schools: Improving the Fit*. The Harvard Education Letter.
- Stevens, L., Van Werkhoven, W., Stokking, K., Castelijns, J., & Auktje, J. (2001). «Interactive instruction to prevent attention problems in class». *Learning Environments Research*. 3, 265-286.
- Sylwester, R., (2000). «Unconscious Emotions, Conscious Feelings». *Educational Leadership*, 58 (3), 20-24.
- Tajfel, H., (1966). *The Eugenic Review*. 58, 77-84. In: Παπαστάμου, Σ., (1992). *Σύγχρονες Έρευνες στην Κοινωνική Ψυχολογία. Διομαδικές Σχέσεις*. Εκδ. Οδυσσέας. Αθήνα.
- Tinzmann, M.B. – Jones, B.F. – Fennimore, T. F. – Bakker, J. – Fine, C. – Pierce, J. (1990). *What is the Collaborative Classroom?* North Central Regional Educational Laboratory (NCREL).
- Turner, J. C., (1981). Προς ένα γνωστικό επαναπροσδιορισμό της κοινωνικής ομάδας. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 1, 93-118.
- Weisseberg, R. P. – Resnik, H. – Payton, J. – M. Utne O' Brien, (2003). «Evaluating Social and Emotional Learning Programs». *Educational Leadership*, 60 (6), 46-50.
- Wood, D., (1999). *How Children Think and Learn* (second ed.). Blackwell Publishers.
- Zavalloni, M. – Louis-Guerin, C., (1996). *Κοινωνική Ταυτότητα και Συνείδηση. Εισαγωγή στη γλω-οικολογία*. Επιμ. Αναστασία-Βαλεντίνη Ρήγα. Εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Γκούσια-Ρίζου, Μ., (2000). *Το μάθημα της Οικιακής Οικονομίας στη σύγχρονη σχολική και τοπική κοινωνία*. Διδακτορική Διατριβή. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Ματσαργούρας, Η., (1994). *Στρατηγικές διδασκαλίας. Από την πληροφόρηση στην κριτική σκέψη*. Αθήνα.