



ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΗ
ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ

A.1

Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση

Επόπτης:

ΜΠΡΟΥΖΟΣ ΑΝΔΡΕΑΣ

ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Εκπονητής:

ΘΕΟΔΩΡΙΔΗΣ ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΣ

ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ, ΔΗΜΟΚΡΙΤΕΙΟ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΡΑΚΗΣ

Επισήμανση: Το υλικό αποτελεί κείμενο εργασίας και υπόκειται σε διαρκή (επανα)διαμόρφωση και επικαιροποίηση. Οι επιμορφούμενοι (Επιμορφωτές Β') καλούνται να μελετήσουν με προσοχή το υλικό, επισημαίνοντας σημεία τα οποία χρήζουν διορθώσεων και βελτιώσεων. Το υλικό προορίζεται αυστηρά για ιδιωτική εκπαιδευτική χρήση. Στην παρούσα φάση απαγορεύεται η αναπαραγωγή όλου ή μέρους αυτού με οποιοδήποτε μέσο, μηχανικό ή ηλεκτρονικό, η διανομή σε οιονδήποτε τρίτο και με οποιονδήποτε τρόπο και μορφή, καθώς και η ανάρτηση στο διαδίκτυο, χωρίς την έγγραφη συγκατάθεση του Υπευθύνου Πράξης. Οι εκπονητές έχουν ελέγξει τις πηγές τους και γίνεται η απαραίτητη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο είναι απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας και επιστημονικής τεχνογραφίας. Οι προσωπικές θέσεις και κρίσεις των συγγραφέων δεν αποτυπώνουν κατ' ανάγκη την επίσημη θέση του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Λίγα λόγια για το επιμορφωτικό υλικό

Σκοπός του προγράμματος της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών είναι να καλύψει την ανάγκη ανταπόκρισης των εκπαιδευτικών της ομάδας-στόχου σε θέματα σχεδιασμού, οργάνωσης, διοίκησης, διαχείρισης και αξιολόγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς επίσης στην αξιοποίηση των ΤΠΕ.

Οι Επόπτες/-τριες και Εκπονητές/-τριες του επιμορφωτικού υλικού εργάστηκαν ως ομάδες ομοτίμων, ανταλλάσσοντας ιδέες, συγκρίνοντας βιβλιογραφία, λειτουργώντας ως κριτικοί φίλοι, τηρώντας την επιστημονική δεοντολογία και διασφαλίζοντας την εγκυρότητα του υλικού.

Κριτήριο για την επιλογή του περιεχομένου, των θεματικών πεδίων και των γνωστικών αντικειμένων είναι ο βαθμός στον οποίο μπορούν να αξιοποιηθούν, ώστε να αποτελέσουν αξιόπιστο οδηγό που θα παρέχει κατευθύνσεις και επιστημονική κατοχύρωση στους/στις εκπαιδευτικούς, λειτουργώντας παράλληλα ως αφορμή για περαιτέρω μελέτη ανάλογα με τις ανάγκες καθενός/-ιάς. Επισημαίνουμε ότι προσδοκία μας –όπως άλλωστε και στον ρόλο μας ως εκπαιδευτικών– δεν είναι μια ξαφνική αφομοίωση και άμεση εφαρμογή όσων σκιαγραφούνται στο επιμορφωτικό υλικό, αλλά αρχικά μια ευαισθητοποίηση σε διάφορες πτυχές του ρόλου, η διεύρυνση του γνωστικού υπόβαθρου και η ενίσχυση του αναστοχασμού των εκπαιδευτικών για τις πρακτικές τους.

Ειδικότερα ως προς την Α' έκδοση, πρόκειται για την αρχική μορφή του υλικού, σχεδιασμένη για να δοκιμαστεί στην Α' φάση επιμόρφωσης. Είναι κείμενο εργασίας και προβλέπεται αναδιαμόρφωσή του βάσει των παρατηρήσεων τόσο των Επιμορφωτών/-τριών Α' όσο και των Επιμορφωτών/-τριών Β'. Προσδοκία μας είναι οι επιμορφούμενοι/-ες να μελετήσουν με προσοχή το υλικό, επισημαίνοντας σημεία τα οποία χρήζουν διορθώσεων και βελτιώσεων, συμβάλλοντας κατ' αυτόν τον τρόπο στην παραγωγή ενός ακόμα καλύτερου υλικού, στοχευμένου στις ανάγκες νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, το οποίο θα μπορεί να αξιοποιείται και ως υλικό αναφοράς στη συνέχεια της επαγγελματικής τους πορείας.

Σας ευχόμαστε μια καλή, συνεργατική, εποικοδομητική επιμορφωτική διαδικασία!

Ο υπεύθυνος Πράξης

Μάριος Ευαγγελινός

Περιεχόμενα

I.1. Η οριοθέτηση των εννοιών.....	7
Σκοπός:.....	7
Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα:.....	7
I.1.1. Τι είναι η παιδαγωγική αλληλεπίδραση.....	8
I.1.2. Η κατασκευή του κοινωνικού ατόμου – Η κοινωνικοποίηση	8
I.1.3. Η αγωγή – Η ταυτότητα του κοινωνικού ατόμου.....	9
I.1.4. Η επικοινωνιακή δραστηριότητα.....	10
I.1.5. Ο διάλογος.....	11
I.1.6. Η σημασία της ορθής χρήσης των παιδαγωγικών όρων.....	12
Σύνοψη.....	13
Περαιτέρω μελέτη	13
Βιβλιογραφία.....	14
I.2. Μοντέλα κοινωνικοποίησης I.....	16
Σκοπός:.....	16
Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα:.....	16
I.2.1. Το ψυχαναλυτικό μοντέλο.....	16
I.2.2. Ο συμπεριφορισμός	18
I.3.3. Οι αναπτυξιακές θεωρίες	19
Σύνοψη.....	20
Περαιτέρω μελέτη	20
Βιβλιογραφία.....	21
Μοντέλα κοινωνικοποίησης II.....	23
Σκοπός:.....	23
Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα:.....	23
I.3.1. Η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης	23
I.3.2. Η διάδραση στη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης και η σημασία της γλώσσας.....	25
I.3.3. Η εθνομεθοδολογική προσέγγιση των σχολικών πρακτικών.....	26
Σύνοψη.....	26
Περαιτέρω μελέτη	27
Βιβλιογραφία.....	27
II.1. Η σχολική παιδαγωγική σχέση	28
Σκοπός:.....	28

A.1 - Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα:.....	28
II.1.1. Τι είναι η σχολική παιδαγωγική σχέση.....	28
II.1.2. Συνοπτική ιστορία της σχολικής παιδαγωγικής σχέσης.....	29
II.1.3. Ο εκπαιδευτικός εντός της παιδαγωγικής σχέσης	31
Σύνοψη.....	31
Περαιτέρω μελέτη	32
Βιβλιογραφία	32
II.2. Η φροντίδα ως συμβουλευτική και η εμπιστοσύνη εντός της παιδαγωγικής σχέσης.....	33
Σκοπός:.....	33
Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα.....	33
II.2.1. Η φροντίδα της παιδαγωγικής σχέσης από τον εκπαιδευτικό.....	33
II.2.2. Ο εκπαιδευτικός ως σύμβουλος.....	34
II.2.3. Η καλλιέργεια της εμπιστοσύνης στη σχολική παιδαγωγική σχέση	35
Σύνοψη.....	36
Περαιτέρω μελέτη	36
Βιβλιογραφία	37
II.3. Η γνώση και η μάθηση στο πλαίσιο της σχολικής παιδαγωγικής σχέσης	37
Σκοπός:.....	37
Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα.....	37
II.3.1. Η επικοινωνία ως συμβολική δραστηριότητα στη σχολική παιδαγωγική πράξη	38
II.3.2. Η γνώση στη σχολική παιδαγωγική πράξη.....	39
II.3.3. Η μάθηση στη σχολική παιδαγωγική πράξη.....	41
Σύνοψη.....	42
Περαιτέρω μελέτη	43
Βιβλιογραφία	43
III.1. Η τήρηση των κανόνων της τάξης.....	44
Σκοπός.....	44
III.1.1. Οι κανόνες στη σχολική τάξη.....	45
III.1.2. Οι δυσκολίες εφαρμογής των κανόνων στη σχολική τάξη.....	47
III.1.3. Η τήρηση και η παράβαση των κανόνων της σχολικής τάξης.....	47
Σύνοψη.....	48
Περαιτέρω μελέτη	48
Βιβλιογραφία	49
III.2. Σύγκρουση εκπαιδευτικού-μαθητών και εκπαιδευτικού-γονέων	50

A.1 - Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση

Σκοπός.....	50
Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα.....	50
III.2.1. Περί συγκρούσεως.....	50
III.2.2. Η σύγκρουση εκπαιδευτικού-μαθητών.....	51
III.2.3. Η σύγκρουση εκπαιδευτικού-γονέων.....	53
Σύνοψη.....	54
Περαιτέρω μελέτη	54
Βιβλιογραφία	55
III.3 Η αμφισβήτηση της αυθεντίας του εκπαιδευτικού και η αλλοίωση της ταυτότητάς του	56
Σκοπός.....	56
Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα.....	56
III.3.1. Τι είναι η αυθεντία του εκπαιδευτικού	56
III.3.2. Η αμφισβήτηση της αυθεντίας του εκπαιδευτικού – Η αλλοίωση της ταυτότητάς του ..	57
III.3.3. Η αμφισβήτηση της αυθεντίας του εκπαιδευτικού ως μορφή της εκπαιδευτικής κρίσης	58
III.3.4. Η ανάγκη αναμόρφωσης της αυθεντίας του εκπαιδευτικού	59
Σύνοψη.....	59
Περαιτέρω μελέτη	59
Βιβλιογραφία	60

Ι.1. Η οριοθέτηση των εννοιών

Σκοπός:

Ο προσδιορισμός των εννοιών που αποδίδουν το φαινόμενο της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης και η αναγνώριση της σημασίας κατανόησής τους ως προϋποθέσεις της άρθρωσης μιας ακμιαίας παιδαγωγικής σκέψης και πράξης

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα:

Οι επιμορφούμενοι/-ες μετά την επιτυχή ολοκλήρωση της επιμόρφωσης θα μπορούν:

- να κατανοούν ότι η παιδαγωγική αλληλεπίδραση είναι το γεγονός των αμφίδρομων επιδράσεων που λαμβάνουν χώρα στο πλαίσιο της παιδαγωγικής πράξης, όπως και ότι συνιστά μια κεντρική μορφή της κοινωνικής αλληλεπίδρασης εν γένει,
- να κατανοούν ότι το νόημα του όρου κοινωνικοποίηση δηλώνει τον μετασχηματισμό του πρωταρχικού υποκειμένου (ενός εμβρίου, ψυχικού και κοινωνικού όντος) σε πολιτισμικό υποκείμενο, δηλαδή σε κοινωνικό άτομο,
- να κατανοούν ότι ο μετασχηματισμός του πρωταρχικού υποκειμένου σε κοινωνικό άτομο, ως διαδικασία αλληλεπίδρασης, προκύπτει εντός της αμφίδρομης ενεργητικής σχέσης μεταξύ κόσμου και υποκειμένου,
- να κατανοούν ότι η αγωγή, ως άλλη μορφή κοινωνικής αλληλεπίδρασης, είναι η κοινωνική δραστηριότητα που έχει ως σκοπό τη δημιουργία ενός κοινωνικού όντος τέτοιου που διαθέτει μια στέρεη ενότητα και που η κοινωνία επιθυμεί,
- να αναγνωρίζουν ότι η αγωγή είναι βαθιά προσδιορισμένη κοινωνικά και ιστορικά,
- να κατανοούν ότι η σχολική αγωγή είναι ένας κατεξοχήν χώρος της αγωγής, αλλά, βεβαίως, όχι ο μόνος,
- να κατανοούν τον τρόπο συγκρότησης της ατομικής-κοινωνικής ταυτότητας του ατόμου,
- να αναγνωρίζουν κριτικά την ανάγκη εδραίωσης μιας ισχυρής ταυτότητας, αλλά και την ανάγκη μετασχηματισμού της ταυτότητας ως διαδικασία δημιουργική που επιτρέπει στα ανθρώπινα όντα, απομακρυνόμενα από την ετερονομία, να καθίστανται αυτόνομα, δηλαδή δημοκρατικά κοινωνικά άτομα,
- να μπορούν να διακρίνουν και να κατανοούν τη σπουδαιότητα του γεγονότος να αντιμετωπίζει επαρκώς το κοινωνικό άτομο τα προβλήματα που σχετίζονται με τη συμμετοχή
- του στην κοινωνική αλληλεπίδραση (και συναφώς ο μαθητής στην παιδαγωγική αλληλεπίδραση), διάγοντας έναν βίο “ισορροπημένο”, δηλαδή μεστό νοήματος,
- να κατανοούν και να αναγνωρίζουν κριτικά ότι, χωρίς τον επαρκή προσδιορισμό του νοήματος των παιδαγωγικών όρων που σχετίζονται με το φαινόμενο της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης, καθίστανται αδύναμες έως αδύνατες και η παιδαγωγική σκέψη και η παιδαγωγική πράξη και
- να κατανοούν ότι η ενδεχόμενη αδυναμία της παιδαγωγικής σκέψης οφείλεται, εκτός των άλλων, και στην απουσία κριτικού ελέγχου και επανελέγχου των διαθέσιμων παιδαγωγικών σημασιών, όπως και στη συναφή αδυναμία δημιουργίας νέων σημασιών.

Λέξεις - κλειδιά: παιδαγωγική αλληλεπίδραση, κοινωνικοποίηση, αγωγή, ταυτότητα, επικοινωνία, κριτικός έλεγχος

1.1.1. Τι είναι η παιδαγωγική αλληλεπίδραση

Δεν υπάρχει καμιά αμφιβολία ότι, αν βασικό χαρακτηριστικό της κοινωνίας είναι η αλληλεπίδραση των μελών της, η παιδαγωγική αλληλεπίδραση δεν μπορεί παρά να είναι ίσως η κεντρική μορφή της. Κι αυτό, στον βαθμό που η παιδαγωγική αλληλεπίδραση, η οποία διασφαλίζει την επιβίωση της κοινωνίας ως κοινωνίας και ως της συγκεκριμένης κοινωνίας, τείνει στη διαμόρφωση ενός ανθρωπολογικού τύπου ατόμου που η κοινωνία επιθυμεί, προκειμένου να την διαιωνίσει. Δεν υπάρχει κοινωνία που να μη μεριμνά για τη διαιώνισή της. Η παιδαγωγική δραστηριότητα, η οποία λαμβάνει χώρα στα περιεχόμενα της κοινωνικής ζωής, σκοπεύει ακριβώς αυτό.

Ας πάρουμε, όμως, τα πράγματα από την αρχή, διατυπώνοντας κάποιες μάλλον αδιαμφισβήτητες αναγνωρίσεις. Η κοινωνία, η εκάστοτε συγκεκριμένη πάντα κοινωνία, κατασκευάζει αυτό που αποκαλούμε κοινωνικό άτομο, μετασηματίζοντας την πρωταρχική ανθρώπινη ύλη, μια ύλη εξ υπαρχής αξεδιάλυτα βιολογική, ψυχική και κοινωνική, σε μια πολιτισμική φιγούρα. Αυτή η φιγούρα είναι αυτή που, όπως είπαμε, η κάθε κοινωνία επιθυμεί να κατασκευάσει (Habermas, 1984, 1985· Λελεδάκης, 2010· Mead, 1962). Την πολύ σπουδαία αυτή ευθύνη την αναλαμβάνει πάντοτε ένας παιδαγωγός. Στην αρχή, συνήθως, ο γονέας ή αυτός που αναλαμβάνει τη φροντίδα του παιδιού. Εν συνεχεία, κατά κανόνα, και κάποιος εκπρόσωπος άλλος της κοινωνίας, όπως είναι ο παιδαγωγός-εκπαιδευτικός (στο εξής, εκπαιδευτικός). Βεβαίως, η βαρύτητα της γονεϊκής μορφής, ως προς αυτό που το μικρό νεογέννητο ον θα γίνει, είναι τεράστια. Αυτή θα αφήσει και ένα σημαντικό ίχνος άσβηστο, καθοριστικής σημασίας, στη μορφή που το συγκεκριμένο ανθρώπινο ον θα φέρει μέσα στην ιστορία της προσωπικής του ζωής. Η δεύτερη, όμως, σπουδαία φιγούρα που θα αναλάβει αυτόν τον τεράστιας σημασίας, επίσης, ρόλο για την κοινωνία είναι, όπως είπαμε, ο εκπαιδευτικός. Και ακριβώς επειδή η διαμόρφωση του κοινωνικού ατόμου (επομένως και στο πλαίσιο της αγωγής) είναι μια διαδικασία δυναμική, δηλαδή αρθρώνεται αμφίδρομα μεταξύ παιδαγωγού και παιδαγωγούμενου (αυτή, βεβαίως, αναπτύσσεται με μια πλούσια μορφή κυρίως στις δημοκρατικές κοινωνίες), μπορούμε να ομιλούμε περί αλληλεπιδράσεως (Γκότοβος, 1999· Μπασέτας, 2011· Μπίκος, 2009).

1.1.2. Η κατασκευή του κοινωνικού ατόμου – Η κοινωνικοποίηση

Τι, όμως, θα διακινηθεί πρωτίστως στο πλαίσιο αυτής της αλληλεπίδρασης; Θα διακινηθεί νόημα, το οποίο είναι πάντα κοινωνικά προσδιορισμένο. Αυτό το πραγματικό νόημα πρέπει να ενσαρκώσει το ανθρώπινο ον, προκειμένου να ενταχθεί αρμονικά στην εκάστοτε κοινωνία, συγκροτώντας έναν αδιαχώριστα ατομικό-κοινωνικό εαυτό (Berger & Luckmann, 2003). Η διάκριση του ατομικού-κοινωνικού σε αυτή την περιοχή είναι ουσιαστικά αδύνατη. Κι αυτό ακριβώς μας βεβαιώνει για την τεράστια βαρύτητα του κοινωνικού νοήματος, το οποίο, μάλιστα, το ανθρώπινο ον πρέπει να αποδεχθεί και να υλοποιήσει. Επομένως, αυτό που θα προσδώσει συνοχή στο κοινωνικό άτομο είναι η συνεκτικότητα αυτού του νοήματος. Αυτή η σχετική πάντα συνεκτικότητα θα διακυβευθεί, βεβαίως, κατά κανόνα, κάποιες φορές στην ατομική ζωή του ανθρώπου, αλλά την ίδια στιγμή θα συνιστά το μόνο καταφύγιο για μια “ισορροπημένη” ατομική ζωή. Η διατήρηση της συνεκτικότητας του εαυτού διά του κοινωνικού νοήματος θα αποτελεί καθ’ όλη τη διάρκεια του βίου μία ρητή ή και άρρητη ανάγκη.¹ Η παιδαγωγική πράξη που θα την ενισχύσει είναι αυτή στην οποία πρέπει να αποδώσουμε τα εύσημα μιας ακμαίας πράξης (Γκότοβος, 1999). Ας τονίσουμε, λοιπόν, για μία ακόμα φορά ότι, για να μπορεί

¹ Ο ισχυρός κραδασμός αυτής της συνεκτικότητας οδηγεί το άτομο στην ψυχική νόσο.

το κοινωνικό άτομο να συνδέεται επαρκώς με τον κοινωνικό κόσμο, θα πρέπει να κατανοεί. Εξού και η εκ των ων ουκ άνευ σημασία της κατανόησης για την ανθρώπινη ζωή.

Θα μπορούσαμε, τώρα, να πούμε ότι το κοινωνικό άτομο είναι κατ' ουσίαν η ίδια η κοινωνία. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να είμαστε πολύ προσεκτικοί, καθώς οι διανοητικές μας συνήθειες ταυτίζουν ή συγχέουν αυτό το άτομο με την ατομική ψυχή. Η ψυχή, όμως, δεν είναι το άτομο. Το άτομο κατασκευάζεται διά της κοινωνικοποίησης πράγμα που η ψυχή δε θέλει καθόλου να αποδεχθεί, αλλά αναγκάζεται να το πράξει στην πλειονότητα των περιπτώσεων. Τη δυσφορία της θα την εκδηλώσει, βεβαίως, με κάθε ευκαιρία. Επομένως, σκοπός μιας υγιούς ζωής δεν είναι άλλος, θα μπορούσαμε να πούμε, από το να μπορεί να ελέγχει αυτή τη δυσφορία (Freud, 2013).

Τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης της ψυχής, που όμως δε θα μπορέσει να υποτάξει, την αναλαμβάνει, όπως είπαμε, ένας θεσμός. Διότι τόσο η μητέρα όσο και ο εκπαιδευτικός είναι θεσμοί. Ας επισημάνουμε εδώ ότι τα άτομα αυτά είναι ήδη κοινωνικοποιημένα. Δηλαδή ομιλούν μια κοινωνική γλώσσα, ενσαρκώνουν τα κεντρικά νοήματά της και επιδιώκουν αυτά τα νοήματα να τα καταστήσουν “φανερά” στους παιδαγωγούμενους, προκειμένου να τα υιοθετήσουν. Εννοείται ότι η γλώσσα αυτή, κάθε γλώσσα, υπερβαίνει ως προς τα αποτελέσματά της αυτά που οι παιδαγωγοί επιδιώκουν. Η γλώσσα, όπως θα δούμε εν συνεχεία, εκπροσωπεί την ολότητα του κοινωνικού κόσμου.

1.1.3. Η αγωγή – Η ταυτότητα του κοινωνικού ατόμου

Ο όρος, τώρα, αγωγή (διαπαιδαγώγηση, αλλιώς) αποδίδει, όπως σωστά ο Γκότοβος σημειώνει, τη συνειδητή, σκόπιμη και ρυθμισμένη κατασκευή του κοινωνικού ατόμου (Γκότοβος, 1999). Αυτό σημαίνει ακριβώς ότι το νόημα του όρου κοινωνικοποίηση, εν σχέσει προς το νόημα του όρου αγωγή, είναι περισσότερο ευρύ. Η κοινωνικοποιητική πράξη έχει και τον χαρακτήρα μιας πράξης όχι αναγκαστικά συνειδητής και μη κατατείνουσας πάντα σε κάποιον σκοπό. Ή καλύτερα, μιας πράξης που μεταφέρει αλληλεπιδραστικά τα περιεχόμενα της κοινωνικής ζωής με ένα μεγάλο εύρος εφαρμογής, όσο και το σύνολο των μορφών αυτής της κοινωνικής ζωής.

Η αγωγή, η οποία συντελείται στο πλαίσιο της σχολικής ζωής, είναι η καλούμενη σχολική αγωγή. Λαμβάνοντας υπόψη μας αυστηρά το νόημα των όρων σχολική αγωγή, διαπιστώνουμε ότι καθετί που λαμβάνει χώρα στον χώρο και τον χρόνο του σχολείου δεν έχει αναγκαστικά αγωγικό χαρακτήρα. Και ευτυχώς θα λέγαμε, γιατί ένας τέτοιος χώρος και χρόνος θα ήταν απελπιστικά ανυπόφορος, αν δεν ήταν πριν σαφώς αδύνατος. Αυτό σημαίνει ότι το σχολείο, επίσης, κοινωνικοποιεί τον μαθητή με την ευρύτερη έννοια, δηλαδή μέσα από καταστάσεις και γεγονότα που δε διαθέτουν έναν χαρακτήρα που κατατείνει αναγκαστικά σε κάποιον σκοπό ρητά καθορισμένο (όπως, παραδείγματος χάριν, αυτόν που εμφανίζεται ευκρινώς στα περιεχόμενα των Προγραμμάτων Σπουδών). Όπως σωστά έχει λεχθεί, οι σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους, εκτός αυτού του αγωγικού πλαισίου, είναι ένα παράδειγμα τέτοιων καταστάσεων (Γκότοβος, 1999).

Με βάση όσα είπαμε έως εδώ γίνεται σαφές ότι το σύνολο της παιδαγωγικής και ευρύτερα κοινωνικής πράξης, εντός της οποίας αρθρώνεται η προσωπική ιστορία του κοινωνικού ατόμου, κατατείνει και οδηγεί στη συγκρότηση μιας ταυτότητας που είναι βαθιά κοινωνική, για τους λόγους που ήδη σημειώσαμε. (Ας σκεφτούμε επ' αυτού τη βαρύτητα του γεγονότος ότι η γλώσσα είναι θεσμός.) Πρόκειται, ασφαλώς, για την ταυτότητα ενός κοινωνικού ατόμου· ενός ατόμου υπό διαμόρφωσιν διά βίου. Αυτή η ταυτότητα, που παρά το βάρος του κοινωνικού χαρακτήρα της δεν μπορεί ποτέ να αποξηράνει τη μοναδικότητα του ατόμου, εφόσον δεν μπορεί να αποξηράνει την ατομική ψυχή, συμβαδίζει και με μία αντίστοιχη κοινωνική κατάσταση στην οποία, όπως ήδη τονίσαμε, αρμόζει.²

² Η συζήτηση περί ταυτότητας εκτείνεται από την αρχαία ελληνική σκέψη (πρβλ. το σωματικό γνώθι σαυτόν) στο παρόν. Η σχετική βιβλιογραφία, επομένως, είναι τεράστια. Μια περιεκτική μελέτη του προβλήματος του

Η ταυτότητα αυτή είναι μια ομιλούσα ταυτότητα που έχει δεχθεί το νόημα που οι άλλοι, αρχικώς, έχουν προσδώσει στις λέξεις, ρυθμίζει τη ζωή της βάσει κάποιων κανόνων, η συμπεριφορά της ρυθμίζεται βάσει προθέσεων, θέτει κάποιους σκοπούς, προσδιορίζει τον τρόπο επίτευξής τους και αποδέχεται κάποιες αξίες-ιδέες ως πόλους προσανατολισμού της πράξεώς της. Αναμένεται να πράξει με τρόπους αρκετά σταθερούς, ώστε να μη διακυβευθεί η συνοχή της κοινωνίας. Αυτή η ταυτότητα ορθώς τονίζει ο Καστοριάδης ότι, εν κατακλείδι, δεν είναι παρά μια ταυτότητα επισήμανσης και ακόμα πιο συγκεκριμένα μια ταυτότητα απόδοσης/καταλογισμού, δίχως την οποία δε θα ήταν δυνατή η ύπαρξη μιας κοινωνίας (Castoriadis, 1975). Αυτή η ταυτότητα, η οποία θα διεκδικεί διά βίου μια ενότητα, θα προσπαθήσει να ελέγξει εξισορροπητικά στις περισσότερες περιπτώσεις τις απαιτήσεις της ψυχής, όπως ήδη σημειώσαμε, και θα επιδεικνύει μία συμπεριφορά μάλλον αναμενόμενη. Η ταυτότητα αυτή, δηλαδή η περισσότερο ή λιγότερο στερη ενότητα του καθ' έκαστον ανθρώπινου όντος, κατανοούμε ότι είναι κοινωνική δημιουργία. Τα κοινωνικά άτομα που θα φέρουν μια τέτοια ταυτότητα θα είναι κατάλληλα για τη συγκεκριμένη πάντα κοινωνία· δηλαδή θα της ταιριάζουν.

Ας συγκρατήσουμε εδώ ότι το κοινωνικό άτομο για να συγκροτήσει την ταυτότητά του πρέπει να ταυτισθεί. Από το γεγονός αυτό προκύπτει και το πλήθος των κοινωνικών ρόλων, από όπου το κοινωνικό άτομο θα αντλήσει τον δικό του. Οι κοινωνικοί αυτοί ρόλοι εντός της κοινωνίας βρίσκονται σε απόλυτη συμπληρωματικότητα. Ως προς το ζήτημα, τώρα, του αμετακίνητου της ταυτότητας ή της ταυτότητας προς αλλοίωσιν, ας τονίσουμε εδώ ότι κατ' αρχάς κεντρικός σκοπός της αγωγής δεν μπορεί παρά να είναι η διατήρηση της ταυτότητας, ως αποτέλεσμα μιας διεκδικούμενης πάντα ενότητας. Ωστόσο, άλλη είναι η ταυτότητα που διά βίου θα παραμείνει αναλλοίωτη και άλλη είναι αυτή που θα γίνει ικανή να αλλοιώνεται, όταν συντρέχουν οι λόγοι. Στις δημοκρατικές κοινωνίες και, αντιστοίχως, στο δημοκρατικό σχολείο κεντρικός σκοπός της αγωγής είναι και η δημιουργική αλλοίωση της ταυτότητας, μέσα από τη διαδικασία της αμφισβήτησης του εαυτού και του κόσμου, και, συναφώς, και η ενεργοποίηση της στοχαστικότητας. Ο δρόμος της αλήθειας δε διασχίζεται από μια παγιωμένη ταυτότητα, ικανή να επαναλαμβάνει ατέρμονα τα περιεχόμενά της (Θεοδωρίδης, 2012).

1.1.4. Η επικοινωνιακή δραστηριότητα

Για τη συγκρότηση αυτής της ταυτότητας είναι πλέον φανερό ότι τα ανθρώπινα όντα αλληλεπιδρούν, μιλώντας· δηλαδή επικοινωνούν, ανταλλάσσοντας αποτελεσματικά, μέσω της καλής χρήσης του λόγου, πληροφορίες και επιτυχάνουν, έτσι, μια αμοιβαία κατανόηση. Αυτή η επικοινωνιακή δραστηριότητα είναι, βεβαίως, πολύ σύνθετη, και για να ευδοκιμήσει θα πρέπει να λαμβάνουν χώρα επαρκώς κατά την άσκησή της πολλοί παράγοντες. Σπουδαίοι τέτοιοι παράγοντες, μεταξύ άλλων, είναι η δημιουργία ενός κοινού πλαισίου κατανόησης, μέσα από την κοινή χρήση του νοήματος των λέξεων, η επαρκής ικανότητα χειρισμού του λόγου, η ικανότητα κατανόησης των βλέψεων του άλλου, η δημιουργία των συνθηκών για την αξιολόγηση των συνομιλητών και των συνθηκών της επικοινωνίας, η αποφυγή του “θορύβου”, δηλαδή αυτού που μπορεί να εμποδίσει την επικοινωνία, το πλαίσιο της μη λεκτικής επικοινωνίας κ.λπ. (Μπακιρτζής, 2003, 2006).

Πολλά έχουν γραφεί, ιδιαίτερα τις τελευταίες δεκαετίες, για αυτή την επικοινωνιακή δραστηριότητα των ανθρώπων, δηλαδή την ικανότητά τους να κατανοούν αλλήλους. Ας διερωτηθούμε, όμως, αν η δραστηριότητα αυτή είναι η προϋπόθεση, όπως έχει λεχθεί, για τη δημιουργία μιας ιδεώδους κατάστασης της κοινωνικής ζωής (ή της σχολικής λειτουργίας, θα προσθέταμε). Στρεφόμενοι στη χαμπερμασιανή θεωρία του επικοινωνιακού λόγου, η οποία συνιστά, μάλλον, την πιο περιεκτική θεωρία στη σύγχρονη σκέψη επί αυτού του θέματος, θα διαπιστώσουμε ότι ο φιλόσοφος δίνει στην επικοινωνιακή κοινωνικοποίηση των ατόμων μια πολύ σπουδαία θέση στην κοινωνική ζωή, αφού την αναδει-

εαυτού στη σύγχρονη σκέψη είναι αυτή του P. Ricoeur (2008). *Ο ίδιος ο εαυτός ως άλλος* (μτφρ. Β. Ιακώβου), Πόλις. Εδώ και άλλη σχετική βιβλιογραφία.

κνύει ως το θεμέλιο της συμφιλίωσης ή της επανασυμφιλίωσης των ανθρώπων, όπως και της ελευθερίας (Habermas, 1984). Ο Habermas, όμως, ανάγει στη βιολογία του ανθρώπου αυτή τη δυνατότητα (όπως έχει συμβεί, αντιστοίχως, αρκετές φορές στην ιστορία της σκέψης) χωρίς να διερωτάται αν αυτή η επιλογή είναι νόμιμη ή γιατί δεν είναι συμβατή η ταύτιση της επικοινωνιακής δραστηριότητας με την ακριβώς αντίθετη βλέψη· δηλαδή με τη διατήρηση αυταρχικών κοινωνιών. Κι αυτό γιατί ακριβώς μια άριστη επικοινωνιακή κατάσταση μπορούμε και οφείλουμε να υποθέσουμε ως δεδομένη και εντός μιας ομάδας κακοποιών. Δεν μπορούμε, λοιπόν, να προβάλουμε μια οποιαδήποτε απαίτηση από το γεγονός ότι παντού και πάντα υπάρχει μια επικοινωνιακή δραστηριότητα (Θεοδωρίδης, 2013). Δεν υπάρχει καμιά αμφιβολία ότι, μεταξύ ατόμων με κοινή διαπαιδαγώγηση, η αλληλοκατανόηση είναι πανταχού παρούσα. Αυτή, όμως, απορρέει από τον κοινό κοινωνικό κόσμο, ο οποίος την ορίζει και την περιορίζει. Κι αυτό ακριβώς είναι που εμποδίζει την κατανόηση και την αποδοχή αυτού που δεν μετέχει σε αυτόν τον κοινό κοινωνικό κόσμο.

Οφείλουμε, λοιπόν, να δούμε ότι η επικοινωνιακή δραστηριότητα υπάρχει παντού στο ανθρώπινο πράττειν, αλλά δεν αποτελεί αυτοσκοπό και, συναφώς, ότι δεν είναι οντολογικά ικανή να ορίσει τα κριτήρια για την πράξη. Σαφώς η επικοινωνία σημαδεύει την παιδαγωγική πράξη. Η παιδαγωγική πράξη, επειδή ασφαλώς έχει μια ισχυρή επικοινωνιακή διάσταση, δε θα πρέπει να αγνοεί τις συνθήκες για την ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των εμπλεκομένων στην επικοινωνία. Η ίδια η επικοινωνιακή δραστηριότητα, όμως, δεν είναι σε θέση να καθορίσει το νόημα και τον σκοπό της. Άλλωστε, πώς μπορούμε να υποθέσουμε ότι εντός μιας ασυμμετρικής σχέσης, όπως είναι αυτή του παιδαγωγού και του παιδαγγομένου, είναι δυνατή μια πλήρης επικοινωνία; Οφείλουμε, λοιπόν, να σκεφτούμε ότι σκοπός της παιδαγωγικής δεν είναι η αλληλοκατανόηση παιδαγωγού και παιδαγγομένου, αλλά, όπως τονίσαμε και προηγουμένως, η δημιουργία των συνθηκών, προκειμένου να θέσουν, τόσο ο παιδαγωγός όσο και ο παιδαγγομένος, τον εαυτό τους υπό αμφισβήτηση και να τον μετασηματίσουν (Θεοδωρίδης, 2013). Ο σκοπός της παιδαγωγικής πράξης δεν είναι, επομένως, η δημιουργία μιας ιδεώδους κατάστασης επικοινωνίας. Μόνο ως μέσον γι' αυτόν τον σκοπό, έτσι όπως τον προσδιόρισαμε, θα μπορούσαμε να δούμε αυτή την κατάσταση. Το ότι κάθε φορά αυτός που μιλά οφείλει εκφραζόμενος να γίνεται κατανοητός και ότι η οποιαδήποτε απόφαση που παίρνουμε οφείλουμε να απαιτούμε να είναι αποτέλεσμα μιας λογικής συζήτησης δεν υπάρχει καμιά αμφιβολία ότι είναι αλήθεια. Ο επιδιωκόμενος σκοπός, όμως, της παιδαγωγικής πράξης ξεπερνά κατά πολύ την επικοινωνιακή δραστηριότητα, εφόσον ορίζεται ως αυτός που τροποποιεί τα άτομα.

Εν αντιθέσει με την απαίτηση ακόμα και μιας ιδεώδους επικοινωνίας, η απαίτηση του διαλόγου φαίνεται να συνιστά τη θεμελιώδη συνθήκη για τη επίτευξη της παιδαγωγικής πράξης, έτσι όπως την ορίσαμε. Η άκριτη εξομοίωση της επικοινωνίας με τον διάλογο συνιστά στον χώρο της παιδαγωγικής σκέψης, σφάλμα πρώτου μεγέθους, καθώς, ο διάλογος είναι αυτός που κατ' ουσίαν επιτρέπει την εμφάνιση κριτηρίων και καθιστά δυνατή μια παιδαγωγική πράξη που εμπνέεται από την ιδέα και το περιεχόμενο της δημοκρατίας· είναι, δηλαδή, αυτή η κατάσταση η οποία καθιστά δυνατή τη δημοκρατία, καθιστάμενη η ίδια δυνατή μέσω της δημοκρατίας (Θεοδωρίδης, 2013).

1.1.5. Ο διάλογος

Οι προϋποθέσεις του διαλόγου μας είναι γνωστές από τότε που οι άνθρωποι αποφάσισαν να διαχειρίζονται με λογικό τρόπο τις κοινές υποθέσεις, που όρισαν κριτήρια επιπλέον ηθικά γι' αυτή τη διαχείριση, που αναγνώρισαν τους άλλους ως ισότιμα μέλη μιας κοινότητας, δηλαδή όρισαν και καθήκοντα πολιτικά, που στερέωσαν γερά την απαίτηση της ριζικής αμφιβολίας και της απορίας, όπως και του λογικού, ηθικού και πολιτικού ελέγχου, δηλαδή την απαίτηση του λόγου διδόναι ή αλλιώς της δημοκρατίας. Αυτές είναι οι προϋποθέσεις του διαλόγου. Κι αυτές, βεβαίως, μόνο από έναν δημοκρατικό εκπαιδευτικό και ένα δημοκρατικό σχολείο μπορούν να τηρηθούν. Ένας δημοκρατικός εκπαιδευτικός, ο οποίος μεριμνά για την πραγμάτωση του σκοπού του δημοκρατικού σχολείου, οφείλει πάντα να μεριμνά για τους όρους διεξαγωγής του διαλόγου, τοποθετώντας τον στο

κέντρο της σχολικής ζωής, με σκοπό την επίτευξη μιας διακατανόησης που υπερβαίνει τις απαιτήσεις μιας τυποποιημένης και τυποποιητικής επικοινωνίας (Θεοδωρίδης, 2012· Θεοδωροπούλου, 2012, 2022· Τζαβάρας, 2012).

Μέσα από τον διάλογο δημιουργείται η συνθήκη για την ανακάλυψη του εαυτού μέσω του λόγου των άλλων, και, επομένως, συντελείται το πλησίασμα του κόσμου. Ορθώς ο Bakhtin υποστηρίζει ότι, όταν ο διάλογος τελειώνει, ο κόσμος τελειώνει. Ο διάλογος είναι ό,τι πιο σπουδαίο μπόρεσε να δημιουργήσει ο άνθρωπος στο έδαφος και της ατομικής και της κοινωνικής ζωής, εφόσον μέσα από αυτόν του δόθηκε η δυνατότητα να συνομιλήσει με τον εαυτό του, τους άλλους και τον κόσμο και, άρα, να μπορεί να μεταμορφώνει τον εαυτό του και τον κόσμο, αν το κρίνει απαραίτητο (Bakhtin, 2000). Μέσα από τον διάλογο οι άνθρωποι μαθαίνουν, σκέφτονται, συνειδητοποιούν, υπάρχουν, αλλάζουν, γίνονται. Μόνο αυτός που στρέφεται στον άλλο και ανοίγεται σε αυτόν δέχεται τον κόσμο εντός του, σύμφωνα με τον Buber (Freire, 1970). Ορθώς ο Freire τόνιζε ότι ο διάλογος πρέπει να χρησιμοποιείται ως η κατεξοχήν παιδαγωγική μέθοδος στον χώρο της παιδαγωγικής πράξης και όχι οι απονευρωμένες μονολογικές μέθοδοι της γνωστικής μετάδοσης. Μια εκπαίδευση που μοχθεί για τον διάλογο σημαίνει μια εκπαίδευση που διδάσκει τον διάλογο και διδάσκει μέσω του διαλόγου (Freire, 1970). Ένας πλήρης διάλογος είναι πάντα σε εξέλιξη, ακόμα και αν έχει τελειώσει. Αυτό αποκαλούσε ο Buber η διαλογική αρχή στην εκπαίδευση (Friedman, 2002).

1.1.6. Η σημασία της ορθής χρήσης των παιδαγωγικών όρων

Κλείνοντας αυτή την πρώτη υποενότητα, ας κάνουμε μια μικρή παρέκβαση στο σημείο αυτό και ας τονίσουμε ότι η ορθή χρήση του νοηματικού περιεχομένου των παιδαγωγικών όρων (εδώ, αυτών που περικλείουν το φαινόμενο της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης) αποτελεί μια συνθήκη εκ των ων ουκ άνευ της θεμελίωσης και της ανάπτυξης της παιδαγωγικής σκέψης και της παιδαγωγικής πράξης. Η νοηματική σύγχυση, η οποία πολλές φορές τούς συνοδεύει, φαίνεται να οφείλεται σε μια ασάφεια που έχει να κάνει με την ίδια τη κατανόηση του πράγματος, στο οποίο παραπέμπουν οι όροι αυτοί. Θα μπορούσαμε να μιλήσουμε, λοιπόν, για μια παράδοση κατάσταση, εκ πρώτης όψεως, αν αναλογισθεί κανείς τη μακραίωνη ιστορία τους ή την τεράστια σημασία που επιτελούν οι νοηματικές τους αναφορές στην κοινωνική ζωή. Θεωρώ πως η κατάσταση αυτή είναι αποτέλεσμα των διανοητικών μας συνηθειών, οι οποίες είναι με τη σειρά τους αποτέλεσμα κάποιων λογικών και οντολογικών μας παραδοχών, κεφαλαιώδους σημασίας. Οι συνήθειες αυτές κατ' ανάγκην υποκρύπτουν ή παραβλέπουν την αλήθεια. Και μάλιστα μια αλήθεια, το επαναλαμβάνω, που έχει να κάνει με την ίδια την επιβίωση της κοινωνίας, εφόσον σχετίζεται με μια πολύ σπουδαία δραστηριότητα που έχει αναλάβει αυτό το καθήκον: δηλαδή, την παιδαγωγική δραστηριότητα (Θεοδωρίδης, 2008). Αν αυτό που υποστηρίζω αληθεύει, οδηγούμαστε και σε ένα άλλο συμπέρασμα που θα μπορούσαμε να διατυπώσουμε ως εξής: φαίνεται ότι το πιο δικό μας, ως ανθρώπινο δικό μας, οι άνθρωποι δεν μπορούμε να το κατανοήσουμε επαρκώς. Βεβαίως, αυτή η κατάσταση δεν είναι πρωτόγνωρη, εφόσον δεν αποκτούμε τη γνώση της μόνο με την ευκαιρία της διανοητικής μας περιπέτειας. Παραπέμπει σε μια συνθήκη, η οποία χαρακτηρίζει κεντρικά την ίδια την ύπαρξη της ψυχής στον εσώτατο πυρήνα της: δηλαδή το πιο ανθρώπινο δικό μας υποκρύπτεται.³

Αυτή η κατάσταση έχει σοβαρές παιδαγωγικές συνέπειες, εφόσον μας οδηγεί πολλές φορές να διατυπώνουμε κρίσεις, αποτιμήσεις, βλέψεις κ.λπ. που συνιστούν εμφανώς λογικά σφάλματα, όπως, παραδείγματος χάριν, να αποδίδουμε την απαίτηση της ελευθερίας και της ελεύθερης επιλογής στην ψυχή (ενδεχομένως και με ένα “κοινωνικο-ιστορικό άρωμα”, αλλά η κατάσταση μένει η ίδια) ως φυσική-βιολογική ιδιότητά της, πόσο μάλλον και σε μια παιδική ψυχή, η οποία δεν είναι σε θέση για πολύ σοβαρούς ανθρωπολογικούς λόγους να ανταποκριθεί σε μια τέτοια απαίτηση. Ας τονίσουμε,

³ “Φύσις δε καθ’ Ηράκλειτον κρύπτεσθαι φιλεί”, Diels – Kranz (1961). *Die fragmente der Vorsokratiker*. Weidmannsche Verlagbuchhandlung.

επίσης, εδώ ότι, αν αυτό που ισχυρίζομαι αληθεύει, τότε η έξοδος από αυτή την κατάσταση δε φαίνεται να είναι εύκολη υπόθεση. Ολόκληρες περιοχές της ευρείας παιδαγωγικής σκέψης εδράζονται σε μια τέτοια κατάσταση παρανοήσεων. Και οι λογικές και οντολογικές μετακινήσεις της επιστήμης σε αυτό το επίπεδο είναι εξαιρετικά αργές και δύσκολες, γιατί ακριβώς απαιτούν την αλλαγή των διανοητικών μας συνθηκών, όπως και εξίσου εξαιρετικά δύσκολες είναι και οι αλλαγές των συνθηκών μας, εν γένει, για πολύ σοβαρούς, επίσης, ανθρωπολογικούς λόγους.

Σύνοψη

Η παιδαγωγική αλληλεπίδραση, ως η κεντρική μορφή της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, διασφαλίζει τη διαίωνιση της κοινωνίας, μέσω της κατασκευής του κοινωνικού ατόμου που της αρμόζει. Εντάσσεται, επομένως, τόσο στην κοινωνικοποιητική δραστηριότητα της κοινωνίας, όπως και στην αγωγική δραστηριότητα. Το κοινωνικό άτομο ως κατασκευή της κοινωνίας συγκροτεί μια ταυτότητα και συγκροτείται μέσω μιας ταυτότητας ατομικής- κοινωνικής. Μέσω αυτής της κατασκευής το κοινωνικό άτομο θα ταυτισθεί με τους διαθέσιμους κοινωνικούς ρόλους. Η αδιαρραγής ενότητα αυτής της ταυτότητας είναι κεντρικό ζητούμενο της ανθρώπινης ζωής. Κάτω από προϋποθέσεις και αποζητώντας την αλήθεια, η ταυτότητα αυτή μπορεί να αλλοιωθεί, διατηρώντας την επιδιωκόμενη πάντα ενότητα, στις δημοκρατικές κοινωνίες, στο πλαίσιο ενός στοχαστικού διαλόγου που θα καταστήσει δυνατή την αμφισβήτηση και τη στοχαστικότητα. Η ορθή χρήση του νοήματος των παιδαγωγικών όρων που εκφράζουν το γεγονός της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης αποτελεί την απαραίτητη προϋπόθεση για την κατανόηση του φαινομένου και, επομένως, μια κεντρική συνθήκη της δημιουργικής-δημοκρατικής παρεμβατικής πράξης.

Περαιτέρω μελέτη

1. Με βάση τις έννοιες κοινωνικοποίηση και αγωγή, ανιχνεύστε το λογικό και οντολογικό, και όχι αξιολογικό, περιεχόμενο του όρου παιδεία. Δηλαδή προσπαθήστε να απαντήσετε στην ερώτηση τι είναι παιδεία και όχι στην ερώτηση ποια παιδεία θέλουμε, επιθυμούμε, προτιμούμε. (Συνήθως χρησιμοποιούμε την έννοια με αξιολογικό χαρακτήρα. Κι αυτή η επιλογή μας απομακρύνει από την ουσία της.)
2. Προσδιορίστε, έπειτα από μελέτη, τις προϋποθέσεις, τους τρόπους ανάπτυξης και τις βλέψεις μιας άρτιας παιδαγωγικής επικοινωνίας. Αφηγηθείτε κάποια ενδεχόμενη προσπάθειά σας από την επαγγελματική σας ζωή μέχρι σήμερα.
3. Προσπαθήστε να σκεφτείτε, με βάση τη μελέτη σας, αλλά και σκεπτόμενοι τον εαυτό σας, ποια πράξη θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως πλήρης, με κριτήριο την ομαλή ένταξη και "ισορροπημένη" διαβίωση του κοινωνικού ατόμου στις κοινωνίες του δυτικού κόσμου. Ακολούθως, σκεφθείτε ποια πράξη θα μπορούσε να διεκδικήσει πληρότητα στο πεδίο της παιδαγωγικής δραστηριότητας.
4. Σκεφθείτε, σε συνδυασμό με τη μελέτη του θέματος, πώς εσείς θα μπορούσατε να μεθοδεύσετε την εξοικείωση των μαθητών σας με τη λογική πραγματοποίησης πράξεων πληρότητας.
5. Διερευνήστε περιπτώσεις λογικών σφαλμάτων, ως προς τη χρήση των παιδαγωγικών εννοιών, που πλαισιώνουν το φαινόμενο της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης, στο πεδίο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.
6. Μελετήστε και αποτιμήστε κριτικά τη θεώρηση της ελευθερίας ως προϊόντος της ελεύθερης βούλησης του ανθρώπου, λαμβάνοντας υπόψη σας όσα συζητήθηκαν ως προς την κατασκευή του κοινωνικού ατόμου.
7. Μελετήστε τη σχέση του διαλόγου, ως πεδίου της αναστοχαστικής κρίσης, με τη δημοκρατία και τους σκοπούς της δημοκρατικής εκπαίδευσης.
8. Μελετήστε τα οριζόμενα ως χαρακτηριστικά του ιδανικού εκπαιδευτικού στα προγράμματα σπουδών της ελληνικής Εκπαίδευσης και εκτιμήστε κριτικά ποια από αυτά εκπροσωπείτε.

Εξηγήστε γιατί, ίσως, δεν επιλέγετε ή δεν μπορείτε να εκπροσωπήσετε κάποια από τα οριζόμενα.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Bakhtin, M. (2000). *Ζητήματα της ποιητικής του Ντοστογιέφσκι*. (μτφρ. Α. Ιωαννίδου), Πόλις.
- Berger, P. & Luckmann, T. (2003). *Η κοινωνική κατασκευή της πραγματικότητας*. (μτφρ. Κ. Αθανασίου), Νήσος.
- Βουδούρης, Κ. (2002). *Ρητορική, επικοινωνία και φιλοσοφία*. Ιωνία.
- Γκότοβος, Α. Ε. (1999). *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*. Gutenberg.
- Γκότοβος, Α. Ε. (2003). *Η λογική του υπαρκτού σχολείου*. Gutenberg.
- Diels – Kranz (1961). *Die fragmente der Vorsokratiker*. Weidmannsche Verlagbuchhandlung.
- Habermas, J. (1997). *Η ηθική της επικοινωνίας. Ηθική του διαλόγου – Σημειώσεις για ένα πρόταγμα θεμελίωσης*. (εισ. - μτφρ. Κ. Καβουλάκος), Εναλλακτικές εκδόσεις.
- Habermas, J. (1990). "Για την κοινωνική ταυτότητα". (μτφρ. Γ. Μερτίκας), *Λεβιάθαν Δ'*, 1990.
- Honneth, A. (2000). *Από την επικοινωνία στην αναγνώριση. Για την ανανέωση της Κριτικής Θεωρίας*. Πόλις.
- Freud, S. (2013). *Η δυσφορία μέσα στον πολιτισμό*. (μτφρ. Β. Πατσογιάννης), Πλέθρον.
- Θεοδωρίδης, Αλ. (2008). Οι δυσκολίες παραγωγής θεωρητικού λόγου στις επιστήμες της εκπαίδευσης. Στο Σφενδόνη-Μέντζου, Δ. (Επιμ.) *Φιλοσοφία των επιστημών*. ΑΠΘ, 385-394.
- Θεοδωρίδης, Αλ. (2013). Το πρόβλημα της αγωγής ως διαδικασίας προσαρμογής στην υπάρχουσα κοινωνία και η θεωρία της επικοινωνιακής δράσης του Jürgen Habermas. Στο Τριαντάρη, Σ. & Τερέζης, Χ., (Επιμ.), *Φιλοσοφία και σύγχρονη εκπαίδευση*. Μυρμιδόνες, 11- 32.
- Θεοδωρίδης, Αλ. (2012). Η δυνατότητα της διαπαιδαγώγησης ενός κριτικά σκεπτόμενου ανθρώπου και τα προγράμματα σπουδών της ελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *διά-ΛΟΓΟΣ*, τεύχ. 2, Παπαζήσης, 224-240.
- Θεοδωροπούλου, Έλ. (Επιμ.). (2010). *Φιλοσοφία της παιδείας. Λόγοι, όψεις, διαδρομές*. Πεδίο.
- Θεοδωροπούλου, Έλ. (2012). «Η διαλογική εκζήτηση στην εκπαίδευση και η φιλοσοφική δυστροπία», *διά-ΛΟΓΟΣ*, τεύχ. 2, Αθήνα: Παπαζήσης, 241-270.
- Θεοδωροπούλου, Έλ. (2022). Ο διαλογικός ζήλος και η ρωγμή της σκέψης. Στο Αργυρίου Μ. & Κασιμάτη Κ. (Επιμ.), *Σχεδιάζοντας τη Διδακτική, την Επιμόρφωση και την Επαγγελματική Κατάρτιση των Εκπαιδευτικών Ειδικοτήτων*, Τόμ. Β', Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε., Ε.Ε.Μ.Α.Π.Ε., 35-50.
- Καζεπίδης, Τ. (2004). *Η σημασία του διαλόγου και οι εχθροί του*. Βάνιας.
- Κωνσταντίνου, Χ. (1997). *Σχολική πραγματικότητα και κοινωνικοποίηση του μαθητή*. Gutenberg.
- Μπακιρτζής, Κ. (2003). *Η δυναμική της αλληλεπίδρασης στην επικοινωνία*. Gutenberg. Μπακιρτζής, Κ. (2006). *Επικοινωνία και αγωγή*. Gutenberg.
- Μπασέτας, Κ. (2011). *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση στο σχολείο*. Διάδραση.
- Μπίκος, Κ. (2009). *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*. Ελληνικά Γράμματα.

- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2007). *Κοινωνικοποίηση. Η γένεση του κοινωνικού υποκειμένου*. Gutenberg.
- Ricoeur, P. (2008). *Ο ίδιος ο εαυτός ως άλλος*. (μτφρ. Β. Ιακώβου), Πόλις.
- Τζαβάρας, Γ. (2012). Η στοχαστική διαλογική δραστηριότητα ως έξοχη ευκαιρία για εκδημοκρατισμό του σχολικού Αναλυτικού Προγράμματος, *διά-ΛΟΓΟΣ*, τεύχ. 2, Παπαζήσης, 294-304.
- Τριαντάρη, Σ. (2020). *Ηθική και κοινωνική φιλοσοφία της επικοινωνίας. Στρατηγικές και τεχνικές της επικοινωνίας*. Αντ. Σταμούλης.

Ξενόγλωσση

- Boudouris, K. & Poulakos, J. (Eds). (2002). *The philosophy of communication*, Vol. I-II, Ionia.
- Buber, M. (2014). *Between man and man*. (trans. R. G. Smith), Martino Fine Books.
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action I*, (trans. Th. McCarthy), Bacon Press.
- Habermas, J. (1985). *The theory of communicative action II*, (trans. Th. McCarthy), Bacon Press.
- Mead, G. (1962). *Mind, self and society*. The University of Chicago Press.
- Theodoropoulou, E. (2020) «Présentation. De l'éthique en formation: le geste dialogique», *Le Télémaque*, n° 57 [Dossier, « Éducation morale et formation éthique »], Presses Universitaires de Caen, 35-46.

Δικτυογραφία

- Τζαβάρας, Γ. (2011). (επιμ). *Φιλοσοφικός διάλογος μέσα στη σχολική τάξη*. Πρακτικά Ημερίδας: Από τον μονόλογο του δασκάλου στον ομαδικό διάλογο. Φιλοσοφική σκέψη και διερεύνηση στην πρωτοβάθμια σχολική τάξη. Ιδιωτική έκδοση. Διαθέσιμο: http://philosophicalbibliography.com/index.php?option=com_content&view=article&id=83&Itemid=56

1.2. Μοντέλα κοινωνικοποίησης I

Σκοπός:

Η αναγνώριση της σημασίας της ψυχαναλυτικής θεωρίας, των συμπεριφορικών θεωριών και των αναπτυξιακών θεωριών ως προς την κατανόηση του φαινομένου της κοινωνικοποίησης

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα:

Οι επιμορφούμενοι/-ες μετά την επιτυχή ολοκλήρωση της επιμόρφωσης θα μπορούν:

- να αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα (αλλά και τους περιορισμούς) της κατανόησης του φαινομένου της κοινωνικοποίησης στο πλαίσιο της ψυχαναλυτικής σκέψης, κυρίως του Freud, και να αξιοποιούν αυτή την κατανόηση, σκεπτόμενοι και πράττοντας παιδαγωγικά.
- να αναγνωρίζουν και να αξιοποιούν το συμπεριφορικό μοντέλο κατανόησης του φαινομένου της κοινωνικοποίησης, το οποίο, όμως, επειδή διέπεται από ένα θετικιστικό πνεύμα, αδυνατεί να ερμηνεύσει το γεγονός της κοινωνικής κατασκευής του ατόμου και
- να αναγνωρίζουν τη σημασία της αναπτυξιακής θεωρίας του J. Piaget, η οποία, αν και είναι ερμηνευτικά περισσότερο αξιόπιστη από τις συμπεριφορικές θεωρίες, ως προς την κατανόηση του γεγονότος της κοινωνικοποίησης, ωστόσο, αδυνατεί να αναδείξει επαρκώς την αλληλεπίδραση ατόμου και κόσμου, καθώς δεν εξετάζει το άτομο ως κοινωνικο-ιστορική κατασκευή.

Λέξεις-κλειδιά: κοινωνικοποίηση, ψυχαναλυτική θεωρία, αναπτυξιακές θεωρίες

συμπεριφορικές θεωρίες, ανα-

1.2.1. Το ψυχαναλυτικό μοντέλο

Είναι πολύ ενδιαφέρουσα η συζήτηση που έχει γίνει για το αν η ψυχαναλυτική θεωρία του Freud είναι κατάλληλη για να κατανοήσουμε τη γένεση της κοινωνίας και την κατασκευή του κοινωνικού ατόμου. Ορθώς έχει ειπωθεί ότι η συμβολή του Freud έγκειται κυρίως στο καθαρά ψυχαναλυτικό έργο του και όχι τόσο στο έργο του αυτό, στο πλαίσιο του οποίου αποπειράται να κατανοήσει τη γένεση του κοινωνικού κόσμου. Βεβαίως, η συνδρομή του στα έργα *Τοτέμ και ταμπού*, *Ο Μωυσής και ο μονοθεϊσμός*, *Η δυσφορία μέσα στον πολιτισμό* και *Το μέλλον μιας αυταπάτης* δεν είναι μικρή.⁴ Παρ' όλα αυτά, η ψυχανάλυση, εν γένει, παραλείπει, θα λέγαμε, το θέμα της κοινωνικής κατασκευής του ατόμου· τη συνομιλία, δηλαδή, του ατομικού με το κοινωνικό, καθώς υπάρχει πάντα μια ένταση στη σχέση τους, εφόσον η οντολογική σύστασή τους δεν είναι κοινή. Αυτό σημαίνει, επίσης, και με όρους λογικής ότι η μία δεν ανάγεται στην άλλη (η ψυχή δεν ανάγεται στην κοινωνία και αντιστρόφως).

Παρ' όλα αυτά, ξεκινώντας από το ίδιο το πράγμα, μπορούμε να ισχυρισθούμε, όπως μας έδειξε η Aulagnier, ότι υπάρχει ένα σημείο σύγκλισης της ψυχής και της κοινωνίας που, αν δεν το υποθέσουμε, είναι αδύνατη ακόμα και η συνοχή της σκέψης μας. Η φροϊδική συμβολή στο σημείο αυτό είναι έμμεση, αλλά καθοριστική (Aulagnier, 1975· Castoriadis, 1975). Εδώ ακριβώς βρίσκεται και η συμβολή της ψυχαναλυτικής θεωρίας ως προς το θέμα που συζητούμε.

⁴ Η ανάγνωση αυτών των έργων (όλα μεταφρασμένα στα ελληνικά) είναι απαραίτητη, προκειμένου να γίνει κατανοητό το πρίσμα μέσα από το οποίο ο Freud βλέπει εμμέσως την κοινωνία και τη γένεσή της.

Προηγουμένως είπαμε ότι στον κοινωνικό χώρο αυτό που διακινείται είναι το νόημα· το νόημα ως κοινωνικό νόημα. Η ψυχή οφείλει, προκειμένου να υπάρξει, να συναντηθεί με αυτό το νόημα, το οποίο, το τονίζουμε ξανά, δεν είναι δημιούργημα δικό της. Υπάρχει πριν από αυτήν και είναι διαθέσιμο σε αυτήν (η ψυχή, δηλαδή, το συναντά με την έλευσή της στον κόσμο). Αυτό το νόημα η ψυχή του ανθρώπου θα αναγκασθεί να το δεχθεί, προκειμένου να μετακινηθεί από τον χώρο της απόλυτης αυτοεπικέντρωσης στον χώρο των πολλών, δηλαδή στον κοινωνικό κόσμο. Οφείλει, λοιπόν, να συναντήσει (ή θα συναντήσει) αυτό το νόημα (που είναι οι άλλοι, η πραγματικότητα, τα μέσα, οι σκοποί κ.λπ.), να επενδύσει σε αυτό και να το ενσαρκώσει, από την πρώτη κιόλας αρχή. Αυτό το νόημα, επομένως, θα εισχωρήσει στο βάθος του ψυχισμού και θα εγκατασταθεί. Ίχνη του θα βρούμε σε όλο τον προσωπικό ανθρώπινο βίο. Τονίσαμε, επίσης, ότι το νόημα αυτό που δεν είναι δικό της η ψυχή θα το δεχθεί με δυσφορία (Freud, 2013). Θα το δεχθεί, όμως, στις περισσότερες των περιπτώσεων, σπάζοντας τον εγκλεισμό μιας μονάδας και προσχωρώντας, έτσι, στο κοινωνικό πεδίο. Αυτή είναι η πρώτη αρχή του κοινωνικού ατόμου. Αν το διαμορφούμενο κοινωνικό άτομο επιθυμήσει κάποια στιγμή να αλλάξει αυτό το νόημα, να το μεταμορφώσει ή να το ανατρέψει πλήρως, αυτό είναι μια άλλη υπόθεση. Ας είμαστε προσεκτικοί στο σημείο αυτό, γιατί σε ετούτη την περιοχή διατυπώνονται μεγάλα λογικά και οντολογικά σφάλματα. Παραδείγματος χάριν, αυτό που είπαμε για την αλλαγή του νοήματος δεν αφορά τα ανθρώπινα όντα εν γένει, παρά μόνον αυτά τα οποία κοινωνικοποιήθηκαν εντός μιας κοινωνίας, στο πλαίσιο της οποίας η αλλαγή, η μεταμόρφωση ή η ανατροπή του νοήματος είναι δυνατή.⁵

Η κοινωνία, λοιπόν, είναι αυτή στην οποία το άτομο θα βρει διαθέσιμους ταυτιστικούς πόλους για να ταυτισθεί και να συγκροτήσει έναν εαυτό, που θα είναι ατομικός και, ταυτοχρόνως, έντονα κοινωνικός. Με τον τρόπο αυτό η σύνδεση ψυχής-κοινωνίας θα έχει πια εγκατασταθεί.

Για να το πούμε αλλιώς, αυτός που εμφανίζεται στον κοινό κόσμο πρέπει, πάση θυσία, να παραπεμφθεί στον θεσμό της γλώσσας και της σημασίας. Κι αυτός ο θεσμός δεν εξαρτάται από κάποιο ιδιαίτερο άτομο, αλλά είναι δημιουργία της κοινωνίας και της κάθε συγκεκριμένης κοινωνίας (Castoriadis, 1975). Κι εδώ ακριβώς βλέπουμε, το επαναλαμβάνω, ότι η προβληματική του οιδιπόδειου συμπλέγματος που επεξεργάσθηκε ο Freud αλλά και του φόνου του πατέρα, στη μελέτη που επιχειρεί ως προς το θέμα που μας ενδιαφέρει, μας παραπέμπει έμμεσα στην προβληματική της σχέσης ψυχής-κοινωνίας, δηλαδή στην προβληματική της κοινωνικοποίησης της ψυχής. Από αυτό προκύπτει μια σειρά συνεπειών: Τι σημαίνει, λοιπόν, ότι η ψυχή υφίσταται την αλλαγή της επιθυμίας της διά της επιβολής μιας άλλης επιθυμίας ως κοινωνικής επιθυμίας; Κι αυτή η επιθυμία είναι κοινή σε όλες τις κοινωνίες; Και είναι μια επιθυμία αναλλοίωτη στον ιστορικό χρόνο; Τι ακριβώς σημαίνει το γεγονός ότι βασικό χαρακτηριστικό της ψυχής είναι η πλαστικότητά της, όπως λέγεται, που επιτρέπει αυτή τη συγκεκριμένη μορφοποίηση και όχι άλλη; Βεβαίως, αυτή η εκδίπλωση των ερωτήσεων στη συγκεκριμένη περιοχή θα μας οδηγούσε σε γνήσιες απορίες, οι οποίες και σήμερα τοποθετούνται στο κέντρο της ψυχαναλυτικής θεωρίας, όταν αυτή θέλει πράγματι να είναι θεωρία και δε σκληρώνεται σε δόγμα.⁶

Από αυτά που είπαμε, πάρα πολύ συνοπτικά, συνάγεται ότι κοινωνικοποιούμενο το παιδί ενδοβάλλει τις κοινωνικές σημασίες, επενδύοντας, αρχικώς, ασφαλώς τη μητέρα του ή τον γονεϊκό άλλο, εν γένει. Αυτή η επένδυση λαμβάνει χώρα μέσα από μια σειρά διαδοχικών ρήξεων, στις οποίες η κοινωνία προσφέρει, όπως είπαμε, ως αντίτιμο νόημα, πράγματα, την πραγματικότητα και ταυτιστικά πρότυπα, αντικείμενα, δηλαδή, που δεν έχουν αρχικώς κανένα νόημα γι' αυτήν, εφόσον οντολογικώς είναι άλλης τάξεως, μέσα από τα οποία θα εκφραστούν οι ενορμήσεις και οι επιθυμίες της (Aulagnier, 1975· Heimann, et al. 1989).

⁵ Εννοείται, βεβαίως, ότι η έρευνα επί του προκειμένου παραμένει και θα παραμένει μάλλον ες αεί ανοιχτή. Κι αυτό λόγω του υπερβολικά σπουδαίου όγκου ερωτημάτων που απορρέει από αυτό το γεγονός.

⁶ Στη δεκαετία του 1970 μια ενδιαφέρουσα ερμηνεία στο πλαίσιο της Σχολής της Φρανκφούρτης άνοιξε ο Marcuse: Marcuse, H. (1966). *Eros and civilization. A philosophical inquiry into Freud*. Bacon Press.

Ας σημειώσουμε ακόμη ότι ανοιγόμενη, μάλιστα, η ψυχή στον κοινό κόσμο θα συναντήσει μια λογική που δεν είναι αυτή του ασυνειδήτου, όπως και μια χρονικότητα, επίσης, άλλης τάξεως από τη δική της. Το νόημα που η ψυχή θα συναντήσει, ανταποκρινόμενη στην κοινωνία, δεν είναι αυτό που η ίδια αναζητά και θα αναζητά. Φυσικά θα μπορούσε να βρει κανείς εδώ πολλές ανταποκρίσεις. Αν αυτό δε συνέβαινε, η κοινωνικοποίηση της ψυχής θα ήταν αδύνατη. Ας τονίσουμε, όμως, για άλλη μια φορά ότι το ψυχικό δεν ανάγεται στο κοινωνικό.

Εν κατακλείδι, με βάση αυτά που είπαμε δεν πρέπει να ταυτίσουμε την ψυχή με το κοινωνικό άτομο. Θα μπορούσαμε μόνο να πούμε ότι το άτομο αντιστοιχεί σε αυτό που αποκαλούμε συνήθως συνειδητό εγώ, το οποίο μπορεί να σκέφτεται, αλλά όχι και να αμφισβητεί, τα όρια που είναι κατασκευασμένα από τους θεσμούς, είτε είναι εσωτερικά είτε εξωτερικά.

1.2.2. Ο συμπεριφορισμός

Ας περάσουμε, τώρα, στην εξέταση του συμπεριφορισμού ως προς την κατανόηση του φαινομένου της κοινωνικοποίησης. Ο συμπεριφορισμός, ως γνωστόν, είναι το κυρίαρχο ρεύμα στην ιστορία της ψυχολογίας κατά τις δεκαετίες 1930-1950. Για τον συμπεριφορισμό το ανθρώπινο ον εντάσσεται στην κοινωνία μαθαίνοντας. Η μάθηση θα ορίσει και τη συμπεριφορά του, η οποία δεν έχει, μάλιστα, συνάφεια με τη νοητική δραστηριότητα του ατόμου. Με τη μάθηση μία εγκαταστημένη συμπεριφορά μπορεί να τροποποιηθεί, μέσα από την άσκηση. Η συμπεριφορά μπορεί να αλλάξει πάντα σε σχέση με το αν οι εκβάσεις της είναι ευχάριστες ή δυσάρεστες. Οι Pavlov, Watson, Thorndike και Skinner είναι κεντρικές φιγούρες αυτής της σχολής (Long, et al., 2020· Ormrod, 2020. Slavin, 2007).

Για τον Ραβλόν η μάθηση συνιστά μια ακούσια φυσική αντίδραση στα περιβαλλοντικά ερεθίσματα. Πρόκειται για την κλασική εξαρτημένη μάθηση. Ο Watson, επηρεασμένος από τις έρευνες του Ραβλόν, προσπάθησε να αποδείξει ότι ακόμα και οι συγκινησιακές αντιδράσεις είναι δυνατόν να παραχθούν μέσω της κλασικής εξαρτημένης μάθησης, εφόσον οι αντιδράσεις αυτές δεν είναι αποτέλεσμα ασυνείδητων διαδικασιών των πρώιμων σταδίων του ανθρώπινου βίου. Για τον Watson, η ανθρώπινη πρώτη ύλη μπορεί να είναι το αποτέλεσμα μιας μάθησης που δε σχετίζεται με τις τάσεις, τις ικανότητες, τις κλίσεις ή τη φυλή στην οποία ανήκουν οι γεννήτορές της (Βοσνιάδου, 2007· Ο' Donnell, et al., 2008).

Ο Thorndike, υπερβαίνοντας τη θεωρία της κλασικής εξαρτημένης μάθησης, έδειξε ότι οι περισσότερες συμπεριφορές που εκδηλώνουν οι άνθρωποι προκύπτουν ηθελημένα, προκειμένου να αλλάξουν το περιβάλλον τους. Αυτές τις συμπεριφορές τις αποκάλεσε συντελεστικές, δηλαδή ενεργητικές (εν αντιθέσει προς τις αντιδραστικές συμπεριφορές της κλασικής εξαρτημένης μάθησης), εφόσον οι συνέπειές τους καθορίζουν αν θα επαναληφθούν στο μέλλον. Αυτές που έχουν ευτυχή έκβαση θα επαναληφθούν· οι άλλες όχι. Το ανθρώπινο ον υιοθετεί μια συμπεριφορά, όταν μετά από την εκδήλωσή της ακολουθεί μια αμοιβή (Βοσνιάδου, 2007).

Ο Skinner τόνισε ότι οι συμπεριφορές που μαθαίνουμε, λειτουργώντας στο περιβάλλον και σε συνάφεια με το περιβάλλον, είναι λειτουργικές. Αυτές οι συμπεριφορές ως ενεργητικές δέχονται την απάντηση του περιβάλλοντος, η οποία τις ενισχύει. Μια συμπεριφορά που έχει ένα ευχάριστο επακόλουθο αυξάνει τη συχνότητα εκδήλωσής της. Οι ενισχυτές της συμπεριφοράς μπορεί να είναι εσωτερικοί (η συμπεριφορά που οδηγεί στην απόλαυση χωρίς καμία άλλη αμοιβή) ή εξωτερικοί (έπαινοι και αμοιβές που προσφέρονται, προκειμένου το άτομο να κινητοποιηθεί). Αντιστοίχως, οι τιμωρίες (οι οποίες, σημειωτέον, πάντα πρέπει να δίνονται με σύνεση) αποδυναμώνουν την επανάληψη μιας συμπεριφοράς (Skinner, 2013).

Είναι αλήθεια ότι πολλές βασικές αρχές αυτών των θεωριών ερμηνεύουν ορθά μεγάλο μέρος της ανθρώπινης συμπεριφοράς και βοηθούν στην αλλαγή της. Ωστόσο, οι συμπεριφοριστικές θεωρίες έχουν δεχθεί κριτική ως προς το ότι δεν μπορούν να ερμηνεύσουν τα αίτια μιας συμπεριφοράς, ότι εστιάζουν μόνο στη συμπεριφορά που μπορεί να γίνει αντικείμενο παρατήρησης και ότι αγνοούν

σημαντικές μαθησιακές διαδικασίες (που αφορούν τον σχηματισμό εννοιών, την επίλυση προβλημάτων, την ίδια τη ανάπτυξη της σκέψης), επειδή δεν είναι άμεσα παρατηρήσιμες. Αυτός ο θετικιστικός χαρακτήρας τους τις εμποδίζει να μπορούν να ερμηνεύσουν επαρκώς το γεγονός της κοινωνικής κατασκευής του ατόμου (Κολιάδης, 1996).

1.3.3. Οι αναπτυξιακές θεωρίες

Η αναπτυξιακή ψυχολογία, η οποία αναπτύσσεται, επίσης, εντός ενός θετικιστικού πνεύματος που διέπει εν γένει την επιστημονική δραστηριότητα στον δυτικό κόσμο κατά την εμφάνισή της, επιχειρεί από τις αρχές του 20ου αιώνα να δώσει απαντήσεις ως προς το θέμα της κοινωνικοποίησης του παιδιού, κατανοώντας τη γνωστική, συναισθηματική και ηθική ανάπτυξή του γραμμικά, μέσα από τη λογική διαδοχής σταδίων (Burman, 1994·

Dunn & Craig, 2021· Lightfoot, et al., 2015· Smith, et al. 2018· Woodhead, 2003).

Εξετάζοντας, τώρα, την περιοχή των αναπτυξιακών θεωριών ως προς το θέμα της κοινωνικοποίησης, είναι εμφανές ότι η θεωρία του J. Piaget υπήρξε, μάλλον, η πιο αντιπροσωπευτική του συγκεκριμένου ρεύματος. Το έργο του επηρέασε και συνεχίζει να επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο κατανοούμε την ανάπτυξη των παιδιών, τόσο θεσμικά όσο και στο πλαίσιο της “κοινής πεποίθησης”. Η λογική της αναπτυξιακής θεωρίας του Piaget αναγνωρίζει το παιδί ως ένα αυστηρά επικεντρωμένο στο εγώ του ον, το οποίο, ωστόσο, αναπτύσσει με την πάροδο του χρόνου μια ηθική δραστηριότητα, μια συναισθηματική δραστηριότητα, όπως και μια λογική δραστηριότητα, ως ορθολογική δραστηριότητα, ομοιάζουσα με αυτή των ενηλίκων (Piaget, 1990, 1992, 2013). Επηρεασμένος από τον κυρίαρχο δομισμό της εποχής του, παρουσιάζει τη γνωστική ανάπτυξη ως δομή, η οποία, εκτυλισσόμενη σε διακριτά στάδια, οδηγεί στην πλήρη ανάπτυξη της γνώσης. Η οπτική αυτή έχει δεχθεί αυστηρή κριτική, καθώς θεωρείται καθαρά ντετερμινιστική, εφόσον η μετάβαση από το ένα στάδιο στο άλλο προϋποθέτει την κατάκτηση του κάθε σταδίου ξεχωριστά. Αυτή όμως η γραμμική, σταδιακή αναπτυξιακή πορεία του παιδιού, αναγνωριζόμενη ως καθολική (ως αφορώσα δηλαδή, κάθε παιδί, ανεξαρτήτως της κοινωνίας εντός της οποίας ζει), έχει δεχθεί, επίσης, αυστηρή κριτική. Έντονη κριτική έχει δεχθεί η θεωρία και ως προς το ότι η ανάπτυξη για την οποία μιλά ο Piaget είναι ανιστορική, καθώς γίνεται κατανοητή ως ανεξάρτητη από το εκάστοτε ιστορικό παρόν (Jenks, 1996).

Στη βάση της αναπτυξιακής αυτής θεωρίας βρίσκεται, σύμφωνα με τους κριτικούς, ένας διάχυτος βιολογισμός, που οδηγεί τον Piaget στην απόδοση της γνωστικής, συναισθηματικής και ηθικής ανάπτυξης του παιδιού στη βιολογία. Η ιδέα ενός παιδιού, εν γένει, που αναπτύσσεται γραμμικά σύμφωνα με το αναπτυξιακό-ηλικιακό στάδιο στο οποίο βρίσκεται κάθε φορά, οδηγεί, εν κατακλείδι, και στην κατασκευή της ιδέας μιας “φυσιολογικότητας” του παιδιού και, ακολούθως, σε ένα κανονιστικό πρότυπο. Συναφώς, οδηγεί και σε ένα αντικειμενικό μέτρο παρατήρησης του παιδιού με κριτήριο αξιολόγησης, σύγκρισης και, εν τέλει, ιεραρχικής κοινωνικής ταξινόμησης (Jenks, 1996). Οι προεκτάσεις κατανομής της εξουσίας και του ελέγχου μέσα από μια τέτοια κατασκευή είναι ευνόητες. Σε αυτό, μάλιστα, το πλαίσιο, εφόσον τα παιδιά είναι ετεροκαθορισμένα, καθώς δεν έχουν αναπτυγμένη εμπειρία, θεωρήθηκε ότι δεν μπορούν, επίσης, να είναι φορείς δικαιωμάτων. Καταλογίστηκε, επίσης, στην αναπτυξιακή ψυχολογία εν γένει ότι τα πορίσματά της προέκυψαν στο περιβάλλον του εργαστηρίου που δεν αναδεικνύουν όλες της όψεις της ζωής του παιδιού (Mayall, 2013: 8). Βεβαίως, από τη δεκαετία του 1970 η αναπτυξιακή ψυχολογία έβγαλε τα παιδιά από το εργαστήριο και τα τοποθέτησε στο κέντρο της κοινωνικής ζωής και αναγνώρισε την κοινωνικοποίησή τους ως μια διαδικασία αλληλεπίδρασης, στην οποία τα παιδιά κατέχουν ενεργό ρόλο.

Αυτή η κριτική, ωστόσο, όπως είπαμε και πριν, δεν εμπόδισε την αναπτυξιακή ψυχολογία να επηρεάζει και να συνεχίζει να επηρεάζει στον δυτικό κόσμο τόσο τον εκπαιδευτικό θεσμό όσο και την κοινωνική πολιτική που στοχεύει τη ζωή του παιδιού. Και σήμερα ακόμα συνεχίζουν να εκπαιδεύονται άνθρωποι με βάση αυτό το επιστημονικό παράδειγμα (Mayall, 2013).

Η σύγχρονη, βεβαίως, κοινωνιολογία, αμφισβητώντας την απαίτηση καθολικότητας της θεωρίας αυτής, έδωσε βαρύτητα στο κοινωνικό και ιστορικό πλαίσιο, εντός του οποίου αναπτύσσεται κάθε φορά το παιδί, και το αναγνώρισε ως καθοριστικό παράγοντα που ρυθμίζει κεντρικά τη ζωή του. Έδειξε, δηλαδή, ότι το παιδί δεν πρέπει να λογίζεται ως ένας παθητικός δέκτης αυτού που η κοινωνία απαιτεί από αυτό, αλλά ως ενεργό υποκείμενο που συνδιαμορφώνει το παρόν και το μέλλον του σύμφωνα, βεβαίως, με αυτό που η κοινωνία απαιτεί (Denzin, 1977).

Σύνοψη

Αν και η φροϊδική ψυχανάλυση παραλείπει, εν γένει, την εξέταση του φαινομένου της κατασκευής του κοινωνικού ατόμου, καθώς θεωρεί πως ανάμεσα στο ατομικό και το κοινωνικό υπάρχει μια ένταση, λόγω της οντολογικής σύστασής τους, ωστόσο δίνει τη δυνατότητα, εμμέσως, μια σύγκλισης της ψυχής και της κοινωνίας. Πρόκειται για την περιοχή του κοινωνικού νοήματος και της σημασίας. Στην περιοχή αυτή, μέσα από την ανταπόκριση ψυχής-κοινωνίας, το παιδί θα ενδοβάλλει τις κοινωνικές σημασίες, επενδύοντας τη μητέρα και τον γονεϊκό άλλο. Με τον τρόπο αυτό θα ανοιχθεί στην κοινωνία και θα εγκατασταθεί έτσι ο διάλογος ψυχής-κοινωνίας. Επενδύοντας η ψυχή αυτά που η κοινωνία προσφέρει ως νόημα, πραγματικότητα, ταυτιστικούς πόλους, που αρχικώς δεν έχουν νόημα γι' αυτήν, θα εκφράσει εντέλει μέσα από αυτά τα αντικείμενα τις εννοήσεις και τις επιθυμίες της. Κι αυτό θα λάβει χώρα καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του κοινωνικού ατόμου.

Κατά τον συμπεριφορισμό η μάθηση είναι αυτή που καθορίζει την ένταξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον. Με τη μάθηση, η οποία δεν έχει, μάλιστα, συνάφεια με τη νοητική δραστηριότητα του παιδιού, μια συμπεριφορά μπορεί να αλλάξει. Εν κατακλείδι, η ευχάριστη ή δυσάρεστη έκβαση μιας συμπεριφοράς είναι αυτό που μπορεί πάντα να την αλλάζει. Σε αυτή τη γραμμή πλεύσης κινούνται ο Ραβλόν, ο Watson, ο Thorndike και ο Skinner, ως κεντρικές φιγούρες αυτή της σχολής.

Η αναπτυξιακή ψυχολογία, επίσης, επιχειρεί να δώσει απαντήσεις ως προς το θέμα της κοινωνικοποίησης του παιδιού, κατανοώντας τη γνωστική, συναισθηματική και ηθική ανάπτυξη του γραμμικά, μέσα από τη λογική διαδοχής σταδίων. Μεταξύ των αντίστοιχων θεωριών δεσπόζουσα θέση κατέχει η θεωρία του J. Piaget, η οποία, αν και ερμηνευτικά είναι περισσότερο αξιόπιστη από τις συμπεριφορικές θεωρίες, ωστόσο, δεν είναι σε θέση να μας δείξει την κοινωνικο-ιστορική κατασκευή του ατόμου, καθώς θεμελιώνεται σε έναν βιολογισμό, από τον οποίο προκύπτει η ιδέα μιας "φυσιολογικότητας" του παιδιού και ένα αντίστοιχο κανονιστικό πρότυπο.

Περαιτέρω μελέτη

Τι είδους νόημα είναι αυτό το οποίο ο εκπαιδευτικός καλεί τους μαθητές να επενδύσουν; Δώστε παραδείγματα.

Ο εκπαιδευτικός συνιστά σήμερα ταυτιστικό πόλο για τους μαθητές;

Πώς έχετε χειρισθεί τη δυσφορία των μαθητών ως προς την επένδυση του νοήματος που τους καλέσατε να επενδύσουν; Πώς σκέφτεστε να χειριστείτε τη δύσκολη αυτή κατάσταση στο εξής;

Αν οι μαθητές καλούνται, για να αποδώσουν εκπαιδευτικά και κοινωνικά, να επενδύσουν στο κοινωνικό νόημα, πώς κατανοείτε σε αυτό το πλαίσιο τη λεγόμενη ελευθερία του μαθητή αλλά και του εκπαιδευτικού;

Έχει ειπωθεί ότι οι συμπεριφορικές τεχνικές συνιστούν κοινωνική μηχανική. Συμφωνείτε με αυτή τη θεώρηση και γιατί;

Ένας εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί μια συμπεριφορική τεχνική, ακολουθώντας την προσταγή: Η επανάληψη είναι μήτηρ πάσης μαθήσεως;

Ένας εκπαιδευτικός θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει ακόμα και ασυνείδητα συμπεριφορικές τεχνικές στην παιδαγωγική του πράξη;

- Έπειτα από μελέτη και σκέψη, ποια επιχειρήματα θα χρησιμοποιούσατε για να πείσετε τον συνομιλητή σας ότι η θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης του Piaget δεν μπορεί να είναι καθολική;
- Έπειτα από μελέτη και σκέψη, ποια επιχειρήματα θα χρησιμοποιούσατε για να πείσετε τον συνομιλητή σας ότι το παιδί δεν είναι ένας ατελής ενήλικος, είτε γνωστικά, είτε συναισθηματικά, είτε ηθικά;

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Dunn, E. L. & Craig, G. J. (2021). *Κατανοώντας την ανάπτυξη του ανθρώπου*. (μτφρ. Χ. Μιλτιάδου), Παπαζήσης.
- Freud, S. (2013). *Η δυσφορία μέσα στον πολιτισμό*. (μτφρ. Β. Πατσογιάννης), Πλέθρον.
- Καϊάφα, Ουρ. (Επιμ.). (2010). *Ο διάλογος ψυχανάλυσης και κοινωνικού δεσμού*. Ίδρυμα Μωραϊτή.
- Κανελλοπούλου, Β. Λ. (Επιμ.). (2006). *Η υποκειμενικότητα σε δοκιμασία στον σύγχρονο κοινωνικό δεσμό. Ερωτήματα της ψυχανάλυσης*. Πεδίο.
- Long, M., Wood, C., Littleton, K., Passenger, T. & Sheehy, K. (2020). *Η ψυχολογία της εκπαίδευσης*. (μτφρ. Γ. Κωνσταντινίδη), Πεδίο.
- Παπαχριστόπουλος, Ν. (Επιμ.). (2006). *Ψυχανάλυση και κοινωνικά συμπτώματα*. Βιβλιόραμα.
- Lightfoot, C., Cole, M. & Cole, S. R. (2015). *Η ανάπτυξη των παιδιών*. (μτφρ. Μ. Κουλεντιανού), Gutenberg.
- Ormrod, J. E. (2020). *Ψυχολογία της μάθησης*. (μτφρ. Δ. Τομαράς), Gutenberg.
- Pervin, L. A. & Cervone, D. (2013). *Θεωρίες Προσωπικότητας. Έρευνα και Εφαρμογές*. (μτφρ. Α. Αλεξανδροπούλου / Β. Καμπορόζος- Επιμέλεια: Α. Μπρούζος). Gutenberg.
- Slavin, R. E. (2007). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Θεωρία και πράξη*. (μτφρ. Ε. Εκκεκάκη), Gutenberg.
- Smith, P. K., Cowie, H. & Blades, M. (2018). *Κατανοώντας την ανάπτυξη των παιδιών*. (μτφρ. Ι. Φυρίππη), Τζιόλας.
- Τζαβάρας, Θ. (2006). *Επίκαιρα ψυχαναλυτικά για τον πολιτισμό και την κοινωνία*. Στο Παπαχριστόπουλος, Ν. (Επιμ.), *Ψυχανάλυση και κοινωνικά συμπτώματα*. Βιβλιόραμα.

Ξενόγλωσση

- Aulagnier, P. (1975). *La violence de l'interprétation. Du pictogramme à l'enoncé*. Gallimard.
- Burman, E. (1994). *Decostructing developmental psychology*. Routledge.
- Castoriadis, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Seuil.
- Heimann, P., Isaacs, S., Klein, M. & Riviere, J. (Eds). (1989). *Developments in Psychoanalysis*. Routledge.
- Klein, M. (1972). *Essais de psychanalyse*. Payot.
- Marcuse, H. (1966). *Eros and civilization. A philosophical inquiry into Freud*. Bacon Press. Mayall, B. (Ed.). (1994). *Children's childhoods. Observed and experienced*. Farmer Press.
- Piaget, J. (2012). *La psychologie de l'intelligence*. Armand Collin

A.1 - Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση

Piaget, J. (1992). La naissance de l' intelligence chez l' enfant. Delachaux et Niestlé. Piaget, J. (1990). La construction du réel chez l' enfant. Delachaux et Niestlé.

Piaget, J. (2013). La représentation du monde chez l' enfant. PUF.

Woodhead, M. (2003). The child in development. In M. Woodhead & H. Montgomery (Eds). Understanding childhood. An interdisciplinary approach. J. Wiley and sons/Open University.

Μοντέλα κοινωνικοποίησης II

Σκοπός:

Η ανάδειξη της σημασίας της θεωρίας της συμβολικής αλληλεπίδρασης ως προς την κατανόηση του φαινομένου της κοινωνικοποίησης

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα:

Οι επιμορφούμενοι/-ες μετά την επιτυχή ολοκλήρωση της επιμόρφωσης θα μπορούν:

- να αναγνωρίσουν την εξέχουσα σημασία της θεωρίας της συμβολικής αλληλεπίδρασης ως προς την κατανόηση του φαινομένου της κοινωνικοποίησης, καθώς, εκτός των άλλων, προσφέρει τη δυνατότητα της κριτικής ερμηνείας φαινομένων στο μικρο-επίπεδο (όπως είναι αυτό της καθημερινής σχολικής δραστηριότητας),
- να κατανοούν τον τρόπο συγκρότησης της αυτοσυνείδησης (ταυτότητας του εαυτού) ως διάδραση μεταξύ των ατόμων και ως ανάληψη του ρόλου του άλλου, διά της γλώσσας,
- να κατανοούν τη συμβολική λειτουργία της γλώσσας ως αυτής που θεμελιώνει τη δράση και τη διάδραση,
- να αναγνωρίζουν τη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης ως αυτής που δίνει έμφαση στον αμφίδρομο και ενεργητικό χαρακτήρα της διαπαιδαγώγησης και
- να αναγνωρίζουν τη σημασία της εθνομεθοδολογικής προσέγγισης στη μελέτη των δομικών χαρακτηριστικών των σχολικών πρακτικών.

Λέξεις-κλειδιά: συμβολική αλληλεπίδραση, δράση-διάδραση, αυτοσυνείδηση, στοχαστική ερμηνεία, εθνομεθοδολογία

1.3.1. Η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης

Ενδιαφέρον ως προς την κατανόηση του φαινομένου της κοινωνικοποίησης έχει και η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης, η οποία, για να δείξει τη στενή, αλληλεπιδραστική σχέση, ατόμου-κοινωνίας, εστιάζει, επίσης, την προσοχή της στη δημιουργία του κοινωνικού νοήματος. Στην αφετηρία αυτής της θεωρίας δε βρίσκονται κοινωνικές δομές μεγάλης κλίμακας, όπως είναι το ίδιο το κοινωνικό σύστημα ή η κοινωνική στρωμάτωση, αλλά τα λαμβάνοντα χώρα στο λεγόμενο μικρο-κοινωνιολογικό επίπεδο. Για τον λόγο αυτό, η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης είναι χρήσιμη και ως προς την εκπαιδευτική αξιοποίησή της στο επίπεδο της σχολικής τάξης.

Ας δούμε, όμως, τα πράγματα πιο συγκεκριμένα. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή το κοινωνικό άτομο είναι αυτό που κατασκευάζει τον κοινωνικό κόσμο, νοηματοδοτώντας τον, δρώντας ατομικά και αλληλεπιδρώντας με τους άλλους, μέσα από τις ερμηνείες τις οποίες επιχειρεί. Ας προσέξουμε, λοιπόν, ότι για τη θεωρία αυτή δεν είναι η κοινωνία αυτή που επιβάλλεται στο άτομο και ρυθμίζει τη συμπεριφορά του. Αντιθέτως, οι κοινωνικοί θεσμοί προκύπτουν μέσα από την αλληλεπίδραση των ατόμων (Blumer, 1986· Mead, 1962). Το σημείο αυτό είναι κομβικό όχι μόνο για την αναγνώριση της σημασίας της θεωρίας ως προς την κατανόηση του φαινομένου της κοινωνικοποίησης, αλλά και ως προς την αποτίμηση της λογικής και οντολογικής συνοχής της. Ας σημειώσουμε, εδώ, ότι αυτή η θεωρητική αφετηρία τονίζει, σύμφωνα με τους εισηγητές της, τον ενεργητικό χαρακτήρα των κοινωνικών σχέ-

A.1 - Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση

σεων, εν γένει, εφόσον αυτές κατασκευάζονται αλλά και αλλοιώνονται μέσω της δράσης των κοινωνικών ατόμων. Αυτή, βεβαίως, η δραστηριότητα ενσαρκώνεται σε σύμβολα, καθώς μέσα από αυτά διακινείται το κοινωνικό νόημα· και, πρωτίστως, ενσαρκώνεται στο μέγα συμβολικό σύστημα της γλώσσας (Blumer, 1986· Mead, 1962).

Ο Mead είναι αυτός που επηρεασμένος από τη φιλοσοφία του πραγματισμού και τον συμπεριφορισμό θεμελίωσε στις αρχές του 20ου αι. τη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης, η οποία συγκροτήθηκε σε συνεκτικό σώμα από τον Herbert Blumer. Βασική θέση του Mead υπήρξε αυτή η οποία έδωσε στον νου την ικανότητα να ενεργοποιεί τη σκέψη, διά της οποίας τα κοινωνικά άτομα μπορούν να ερμηνεύουν και να αξιολογούν τη συμπεριφορά των άλλων και να αλληλεπιδρούν.⁷ Πρόκειται για μια δράση και μια διάδραση που προϋποθέτει και καθιστά δυνατή την ύπαρξη συνείδησης. Βεβαίως, το όχημα για αυτή τη δράση και τη διάδραση είναι η γλώσσα, ως συμβολικό σύστημα και ως αυτή η οποία μπορεί να καταστήσει το νόημα συνειδητό. Ο Mead, αν και επηρεάστηκε από τον ψυχολογικό συμπεριφορισμό, του άσκησε κριτική διότι, όπως πολύ σωστά παρατήρησε, μένοντας προσκολλημένος στην παρατηρήσιμη συμπεριφορά δεν αξιοποίησε τις “αθέατες” όψεις της· δηλαδή τις νοητικές διεργασίες που καθιστούν δυνατή τη δράση και τη διάδραση. Υποστήριζε, επίσης, ορθώς, εν αντιθέσει με τις αναγνωρίσεις του συμπεριφορισμού, ότι κάθε ανθρώπινη δράση και διάδραση δεν μπορεί παρά να λαμβάνει χώρα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο και όχι σε οποιοδήποτε. Καθοριστική για την κριτική αυτή του Mead υπήρξε η επιρροή που δέχθηκε από το έργο του Simmel. Η επιρροή αυτή δεν περιορίστηκε στη σύλληψη του νοήματος της δράσης και της διάδρασης, αλλά επεκτάθηκε και σε άλλες περιοχές (Ritzer, 2003· Simmel, 1972).

Η σκέψη, σύμφωνα με τον Mead, κάνοντας χρήση των συμβόλων της γλώσσας, μπορεί να οδηγήσει το άτομο στην αυτοσυνειδησία του. Αποστασιοποιούμενος ο άνθρωπος από τη δράση για λίγο, μπορεί να στοχασθεί το διακινούμενο νόημα στο εσωτερικό του εαυτού του και να ερμηνεύσει την κοινωνική πραγματικότητα, όπως αυτή κάθε φορά εκδηλώνεται. Αυτή η ενσυνείδητη στοχαστική δραστηριότητα σκοπεύει, κυρίως, να τοποθετήσει το άτομο συμπαθητικά στη θέση του ρόλου του άλλου (Mead, 1962). Επομένως, ο ρόλος του ατόμου συμπλέκεται και αλληλεπιδρά με τους ρόλους που φέρουν οι άλλοι. Είναι προφανές ότι αυτή η εργασία της σκέψης συνδέει το άτομο με την κοινωνία και το απεγκλωβίζει από τον εαυτό του (Ritzer, 2003). Το άτομο, συνεπώς, μέσω της στοχαστικής αυτής πράξης, συγκροτεί έναν ενεργητικό-συνειδητό εαυτό, διαμορφούμενο στο πλαίσιο της κοινωνικοποιητικής δραστηριότητας. Μάλιστα, η κοινωνικοποιητική δραστηριότητα διέρχεται από δύο στάδια: στο πρώτο, στο λεγόμενο στάδιο του “ατομικού παιγνιδιού”, το άτομο υποδυόμενο τους ρόλους των σημαντικών άλλων, προσεγγίζει μόνον μερικώς την κοινωνία. Αντίθετα στο στάδιο του “κοινωνικού παιγνιδιού”, αλληλεπιδρώντας με τους άλλους ως ενσυνείδητος εαυτός, συνδέεται πλήρως με τον κοινωνικό κόσμο (Mead, 1962).

Ας σημειώσουμε, εδώ, ότι για τη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης η κατασκευή του συνειδητού κοινωνικού ατόμου, διά της δράσης και της διάδρασής του, διαμεσολαβούμενων από τη γλώσσα, είναι ένα σκοτεινό σημείο. Ειδάλλως θα έπρεπε, μεταξύ άλλων, να υποθέσουμε ότι ένα νεογέννητο αρχίζει και μόνον εκ της φύσεώς του την αλληλεπιδραστική του συμπεριφορά, από το σημείο μηδέν και εντεύθεν, και οδεύει πλησίον στη δημιουργία ενός συνειδητού εαυτού, για τον οποίο η ταυτιστική διαδικασία είναι απλώς ένας περίπατος.

Ο Blumer ενίσχυσε περισσότερο τη συνοχή της θεωρίας, ερευνώντας τη σημασία της ερμηνείας ως προς την αλλοίωση του νοήματος που προσδίδουν τα άτομα στα πράγματα, κοινωνικοποιούμενα. Ο κοινωνικός θεσμός που κατασκευάζεται βάσει ενός κοινού νοήματος δε σκληρύνεται και δεν καθίσταται αμετακίνητος, σύμφωνα με τον Blumer, καθώς η ερμηνεία μπορεί να τον μετασχηματίσει. Η ερμηνεία αυτή, που μπορεί να οδηγήσει στην αλλαγή των κοινωνικών συμπεριφορών που μορφοποιούνται ως θεσμοί, προϋποθέτει την ικανότητα ενδοσκόπησης και συμπαθητικής ενδοσκόπησης

⁷ Ενδιαφέρουσα είναι επίδραση που άσκησε ο Dewey, μέσω της οπτικής του αναφορικά με τη νόηση, στη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης (Ritzer, 2003: 236).

(δηλαδή, των άλλων). Μέσω αυτής της ενδοσκόπησης και της συμπαθητικής ενδοσκόπησης, στον τόπο της ταυτότητας του ατόμου, καταστρώνεται και ξεκινά η δράση. Η δράση αυτή που θα συναντήσει τους άλλους και θα γίνει κοινή δράση, διαμεσολαβούμενη από τη γλώσσα ως νοηματοδοτούσα γλώσσα, συγκροτεί την κοινωνία (Blumer, 1986).

1.3.2. Η διάδραση στη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης και η σημασία της γλώσσας

Ας προσέξουμε ότι στη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης η στοχαστική ερμηνεία του ατόμου δεν είναι μια διαδικασία κλεισμένη στον εαυτό της. Αντιθέτως, η διάδραση είναι αυτή που καθιστά δυνατή τη σκέψη, ενώ η ίδια η σκέψη διαμορφώνει τη διάδραση. Κι αυτό ακριβώς μας βεβαιώνει, σύμφωνα με τους εισηγητές της θεωρίας, ότι η κοινωνικοποίηση είναι μια δυναμική διαδικασία. Αν και η νοηματοδοτική δραστηριότητα και η απόδοση ορισμών στα πράγματα ανήκει κυρίως στην οικογένεια και στην κοινότητα, υπάρχει, θα λέγαμε, και ο λεγόμενος “αυθόρμητος εαυτός” που δείχνει τη δημιουργική ικανότητα του ίδιου του ατόμου να μετασχηματίζει το νόημα (Blumer, 1986· Mead, 1962).

Ας μείνουμε λίγο ακόμα, όμως, στο θέμα της συμβολικής λειτουργίας της γλώσσας και ας δούμε πώς αυτή θεμελιώνει τη δράση αλλά και τη διάδραση. Είπαμε ότι το νόημα μεταφέρεται από τα σύμβολα, που μπορεί να είναι αντικείμενα, εικόνες, κινήσεις, χειρονομίες, πράξεις και, βεβαίως, λέξεις, τα οποία οφείλουν να διέρχονται πάντα μέσα από τη γλώσσα ή γίνονται δυνατά μέσω τη γλώσσας. Μέσω της γλώσσας μπορούν να παραπέμπουν σε κάτι άλλο. Το νόημα, βεβαίως, αυτό δεν είναι σταθερό, όπως είπαμε. Το γεγονός ότι το νόημα μπορεί να τροποποιηθεί επιβεβαιώνει το γεγονός ότι το άτομο δεν ονοματοδοτεί μόνο, αλλά μπορεί και να κατεργάζεται τα δοσμένα νοήματα των πραγμάτων. Τα σύμβολα θα καταστήσουν δυνατή, επίσης, τη συμπαθητική δραστηριότητα, προκειμένου να γίνει κάποιος κατ’ αρχάς κατανοητός, αλλά θα καταστήσουν δυνατή, επιπλέον, την ταξινόμηση του κοινωνικού υλικού και την οργάνωση της μνήμης της κοινωνίας (Ritzer, 2003).

Σημαντικός ερευνητής που εργάστηκε πάνω στη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης υπήρξε και ο Goffman, ο οποίος στο έργο του που τιτλοφορεί *Η παρουσίαση του εαυτού στην καθημερινή ζωή* αναλύει, με έναν ενδιαφέροντα τρόπο, δραματουργικά τον εαυτό και παραλληλίζει την κοινωνική διάδραση με το θέατρο. Κατά τον Goffman, συμπεριφερόμενος ο άνθρωπος υποδύεται έναν ρόλο. Ο κοινωνικός χώρος στον οποίο λαμβάνει χώρα η δράση του είναι το προσκήνιο, τα κοινωνικά άτομα που συμμετέχουν σε αυτήν είναι η ομάδα των συνεργατών, ενώ τα άτομα που παρακολουθούν τη διάδραση είναι οι θεατές. Ο Goffman κρίνει πως το κοινωνικό άτομο θα επιλέξει τον ρόλο που θα υποδυθεί ανάλογα με την περίπτωση. Οι άνθρωποι επιλέγουν να υποδύονται ρόλους, μεριμνώντας, κυρίως, για να εξιδανικεύσουν τον εαυτό τους, αλλά και για να επιτύχουν κάθε φορά τον σκοπό τους (Goffman, 2006).

Η κριτική που έχει δεχθεί η θεωρία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης αφορά, κυρίως, την καταλογιζόμενη ασάφεια των κεντρικών εννοιών της, καθώς αυτές δεν μπορούν να αποδοθούν εμπειρικά και, άρα, είναι αδύνατον να ελεγχθούν. Επιπλέον, της καταλογίζεται ότι υποβάθμισε κάποιους ψυχολογικούς παράγοντες, ως προς τον καθορισμό της συμπεριφοράς του ατόμου, δίνοντας απόλυτη ισχύ στη συνείδηση, η οποία είναι η μόνη που παίζει ρυθμιστικό ρόλο στην πραγματικότητα της κοινωνικής ζωής (Ritzer, 2003).

Η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης δεν υπάρχει αμφιβολία ότι προσφέρεται για να αξιοποιηθεί παιδαγωγικά (Κυρίδης, 2017· Morrissette, et al., 2011). Ο Γκότοβος ορθώς κρίνει ότι αυτό που κυρίως μας επιτρέπει είναι να κατανοήσουμε ότι η αγωγή είναι μια διαδικασία αμφίδρομη και ενεργητική, γεγονός το οποίο θα πρέπει να στοχασθούμε σε όλο του εύρος. Στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών του παιδαγωγικού ζεύγους στο σχολείο, ο εκπαιδευτικός πρέπει να αντιμετωπίζει τον μαθητή ως ενεργό συνδιαμορφωτή της παιδαγωγικής πράξεως και όχι ως παθητικό

δέκτη των βλέψεων και των αποτελεσμάτων των δράσεών του. Επιπλέον, η θεωρία αυτή συμβάλλει στο ότι μας επιτρέπει να μελετήσουμε σε βάθος την επικοινωνία εκπαιδευτικού-μαθητή ως μια επικοινωνία πρόσωπο με πρόσωπο (Γκότοβος, 1999).

1.3.3. Η εθνομεθοδολογική προσέγγιση των σχολικών πρακτικών

Όπως επισημαίνει, όμως, ο Γκότοβος, στη σχολική λειτουργία υπάρχει μια προβληματική περιοχή που αποτιμά ορισμένα πράγματα ως αυτονόητα, με αποτέλεσμα να μην ενεργοποιείται η ερμηνευτική διαδικασία στο πλαίσιο της παιδαγωγικής πράξης, και έτσι η πράξη αυτή να καθίσταται τυφλή. Προκειμένου να κατανοήσουμε τη λογική των διαφόρων σχολικών πρακτικών που θεωρούνται αυτονόητες και, άρα, να μην οδηγηθούμε σε σφάλματα κάθε είδους, πρέπει να καταφύγουμε, σύμφωνα με τον Γκότοβο, σε μία εθνομεθοδολογική προσέγγιση αυτών των πρακτικών (Garfinkel, 1991· Γκότοβος, 1999).⁸ Αυτό που κυρίως συμβαίνει σε κάθε σχολική πρακτική είναι ότι οι μετέχοντες σε αυτήν δε συνειδητοποιούν τις εκ των προτέρων παραδοχές επάνω στις οποίες στηρίζεται η πράξη τους. Αυτό σημαίνει ότι η στάση τους δε διέπεται από μια κριτική στοχαστικότητα. Επιπλέον, ο Γκότοβος θα επισημάνει ότι η εθνομεθοδολογία μας βοηθά να ελέγξουμε λογικά τους ορισμούς και τις ερμηνείες που εμφανίζονται να ισχύουν άκριτα και να καθορίζουν, ωστόσο, το πλαίσιο της παιδαγωγικής πράξης. Τέλος, επισημαίνει, ότι η εθνομεθοδολογία μας επιτρέπει να συναρθρώσουμε καλά το μικρο-επίπεδο της παιδαγωγικής διαδικασίας με το μακρο-επίπεδο της εκπαιδευτικής δομής, προκειμένου να αποφευχθούν σφάλματα που προκύπτουν από τη μη συνάρθρωσή τους. Για την αντιμετώπιση προβλημάτων, μάλιστα, που σχετίζονται με τους όρους ανάλυσης της σχολικής κοινωνικοποίησης, κρίνει πως χρειαζόμαστε και μια θεωρία του σχολείου και της εκπαίδευσης (Γκότοβος, 1999, 2003).

Σύνοψη

Η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης, μέσω της συμβολής, κυρίως, του Mead, του Blumer και του Goffman, αναδεικνύει το κοινωνικό νόημα ως τον τόπο αλληλεπίδρασης ατόμου-κοινωνίας. Το κοινωνικό άτομο, ενεργοποιώντας τη σκέψη του, μπορεί μέσω της στοχαστικής ερμηνείας των κοινωνικών καταστάσεων να προβαίνει σε μια δράση ατομική και μια αλληλεπίδραση με τους άλλους, που είναι ικανές να αλλάζουν το κοινωνικό νόημα και, συναφώς, τον κοινωνικό κόσμο. Υπ' αυτή την έννοια, το κοινωνικό νόημα δεν επιβάλλεται από την κοινωνία στα άτομα. Οι αλληλεπιδραστικές συμπεριφορές των ατόμων είναι ικανές να δημιουργήσουν τους θεσμούς.

Η σκέψη, η οποία διακινείται μέσω των συμβόλων της γλώσσας στον κοινωνικό κόσμο, οδηγεί, σύμφωνα με τη θεωρία τη συμβολικής αλληλεπίδρασης, τον άνθρωπο στην αυτοσυνειδησία. Η ενσυνείδητη στοχαστική συμπεριφορά επιτρέπει στο άτομο να τοποθετείται στη θέση του ρόλου του άλλου. Κατ' αυτόν τον τρόπο, το κοινωνικό άτομο, μέσω της στοχαστικής ερμηνείας, μπορεί να συγκροτήσει, κοινωνικοποιούμενο, έναν ενεργητικό-συνειδητό εαυτό, ο οποίος είναι ικανός να επεξεργάζεται τα δοσμένα νοήματα των πραγμάτων.

Στο πλαίσιο της θεωρίας της συμβολικής αλληλεπίδρασης αναλύθηκε, επίσης, με έναν ενδιαφέροντα τρόπο, ο εαυτός ως δραματουργία και κατέστη φανερό το πλαίσιο της συνθήκης ανάληψης ενός ρόλου εκ μέρους του κοινωνικού ατόμου.

⁸ Η δημιουργία της εθνομεθοδολογίας από τον Garfinkel προέκυψε μέσα από την πεποίθησή του ότι θα πρέπει να ασκηθεί αυστηρή κριτική στις κάθε τύπου βεβαιότητες της κοινωνιολογίας. Γι' αυτό η εθνομεθοδολογία μελετά τον τρόπο με τον οποίο τα υποκείμενα, ως ενεργά υποκείμενα, δρουν και συγκροτούν "κοινωνική τάξη" στον μικρόκοσμό τους (Γκότοβος, 1999: 51-52· Garfinkel, 1991).

Σύμφωνα με τον Γκότοβο, η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης μπορεί να αξιοποιηθεί παιδαγωγικά. Εκτός των άλλων, συμβάλει εξαιρετικά στην αναγνώριση του αμφίδρομου και ενεργητικού χαρακτήρα της αγωγής, όπως και στην κατανόηση της πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνίας εκπαιδευτικού-μαθητή. Επειδή, όμως, η στοχαστική ερμηνεία πολλές φορές δεν εφαρμόζεται στις σχολικές πρακτικές, οι οποίες καθίστανται, έτσι, ασυνάρτητες, ο Γκότοβος κρίνει ότι είναι εξαιρετικά χρήσιμη σε αυτή την περίπτωση η χρήση της εθνομεθοδολογικής μεθόδου.

Περαιτέρω μελέτη

1. Στο πλαίσιο της θεωρίας της συμβολικής αλληλεπίδρασης, ο Cooley, ένας ακόμα εισηγητής της θεωρίας της συμβολικής αλληλεπίδρασης, επεξεργάστηκε την έννοια του “κατοπτρικού εαυτού”, δηλαδή την ικανότητα του ανθρώπου να θέτει τον εαυτό του υπό διαπραγμάτευση. Μελετήστε την έννοια αυτή και σκεφθείτε τη σημασία της.
2. Ερευνήστε εάν η έννοια του “κατοπτρικού εαυτού” έτυχε επεξεργασίας και από άλλους ερευνητές πριν και μετά την αντίστοιχη απόπειρα του Cooley.
3. Μελετήστε και σκεφθείτε την επίδραση του φιλοσοφικού πραγματισμού στη διαμόρφωση της θεωρίας της συμβολικής αλληλεπίδρασης.
4. Προσδιορίστε, έπειτα από μελέτη, τα σημεία αιχμής της κριτικής του Mead στον ψυχολογικό συμπεριφορισμό.
5. Προσπαθήστε να σκεφθείτε αν η δική σας παιδαγωγική συμπεριφορά αναγνωρίζει τον κοινωνικό χώρο ως τον χώρο ενός θεάτρου. Τι σημαίνει αυτή η επιλογή ως προς την παιδαγωγική πράξη σας;
6. Μελετήστε τη σημασία της υιοθέτησης της εθνομεθοδολογικής προσέγγισης στην κατανόηση και την επίλυση προβλημάτων που αφορούν τις σχολικές πρακτικές.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Γκότοβος, Α. Ε. (1999). Παιδαγωγική αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο. Gutenberg,
- Γκότοβος, Α. Ε. (2003). Η λογική του υπαρκτού σχολείου. Gutenberg.
- Goffman, E. (2006). Η παρουσίαση του εαυτού στην καθημερινή ζωή. (μτφρ. Μ. Γκόφρα), Αλεξάνδρεια.
- Κυρίδης, Α. (2017). Οι κοινωνικοί σκοποί της εκπαίδευσης και οι κοινωνικές της λειτουργίες. Οι βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις. Στο Θάνος, Θ., Καμαριανός, Γ., Κυρίδης, Α. & Φωτόπουλος, Ν. Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Εισαγωγή σε βασικές έννοιες και θεματικές. Gutenberg.
- Ritzer, G. (2003). Θεωρία των συμβολικών διαντιδράσεων. Στο Μ. Πετμεζίδου (Επιμ.) Σύγχρονη κοινωνιολογική θεωρία. Δομολειτουργισμός - Κριτική στον θετικισμό - Συμβολικές διαντιδράσεις, νόημα και ερμηνεία. (μτφρ. Β. Καπετανγιάννης – Γ. Μπαρουκτής), τόμ. Ι, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, 236.

Ξενόγλωσση

- Blumer, H. (1986). Symbolic interactionism. Perspective and method. University of California Press.
- Garfinkel, H. (1991). Studies in ethnomethodology. Polity Press.
- Mead, G. (1962). Mind, self and society. The University of Chicago Press.

Morrisette, J., Guignon, S. & Demazière, D. (2011). De l'usage des perspectives interactionnistes en recherche. Recherches qualitatives, vol. 30, no 1, Canada: Association pour la recherche qualitative.

Simmel, G. (1972). On individuality and social forms. University of Chicago Press.

II.1. Η σχολική παιδαγωγική σχέση

Σκοπός:

Η αναγνώριση του πολυδιάστατου χαρακτήρα της σχολικής παιδαγωγικής σχέσης

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα:

Οι επιμορφούμενοι/-ες μετά την επιτυχή ολοκλήρωση της επιμόρφωσης θα μπορούν:

- να αναγνωρίζουν τον πολυδιάστατο χαρακτήρα της σχολικής παιδαγωγικής σχέσης,
- να κατανοούν τη δική τους εμπειρία (ή την αναμενόμενη δική τους προσδοκία) σχετικά με τον τρόπο συμμετοχής τους στην παιδαγωγική σχέση,
- να διατυπώνουν κριτικά τον ιδανικό τρόπο συμμετοχής ενός εκπαιδευτικού στην παιδαγωγική σχέση, όπως και τον τρόπο συμμετοχής ενός μαθητή στην παιδαγωγική σχέση και
- να επιχειρηματολογούν για τον ιδανικό ρόλο εν γένει του εκπαιδευτικού σήμερα.

Λέξεις-κλειδιά: παιδαγωγική σχέση, ρόλος μαθητή, ρόλος εκπαιδευτικού, αλληλεπίδραση, επικοινωνία

II.1.1. Τι είναι η σχολική παιδαγωγική σχέση

Η παιδαγωγική σχέση, εν γένει, είναι μια διαδικασία αλληλεπίδρασης, η οποία λαμβάνει χώρα ανάμεσα σε έναν παιδαγωγό και έναν παιδαγωγούμενο. Η αλληλεπίδραση αυτή, όπως έχουμε ήδη σημειώσει, είναι συνειδητή και σκόπιμη. Κύριοι χώροι στους οποίους λαμβάνει χώρα είναι αυτοί της οικογένειας (ή του περιβάλλοντος που φροντίζει το παιδί) και του σχολείου. Εδώ θα εξετάσουμε την παιδαγωγική σχέση ως αυτή που αναπτύσσεται ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον μαθητή, εντός του θεσμού του σχολείου.

Πρόκειται ασφαλώς για μια πολυδιάστατη σχέση, η οποία ως θεμελιώδης κοινωνική σχέση έχει μελετηθεί πολλαπλώς. Είναι ευνόητο, ότι λόγω της σπουδαιότητάς της δεν μπορεί παρά να απασχολεί πάντα τις κοινωνίες.⁹

Ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής συναντώνται στο σχολικό περιβάλλον, εκπροσωπώντας ο καθένας την προσωπική του ιστορία, δηλαδή το αποτέλεσμα της μέχρι τούδε αγωγής που έχει δεχθεί. Μαζί τους φέρουν έναν δικό τους τρόπο αντίληψης, συναίσθησης, κατανόησης, σκέψης, μάθησης, πράξης,

⁹ Η πρώτη αναφορά σχετικά με το παιδαγωγικό ζεύγος αφορά την παιδαγωγική σχέση που εγκαινίασε ο Σωκράτης στην αρχαία δημοκρατική Αθήνα. Η σχέση αυτή ως προς τη σύστασή της, αλλά και ως προς την έκβασή της, που είναι η απόκτηση της γνώσης, στηρίχθηκε στον διάλογο. Ο φιλόσοφος με τη χρήση της μαιευτικής μεθόδου διδασκε πώς μπορούμε να φθάσουμε με την άσκηση της λογικής στην εύρεση και τη διατύπωση της αλήθειας. Ο Σωκράτης είναι ο πρώτος δάσκαλος που διδάσκει την αυτονομία ως προς την απόκτηση της γνώσης.

με σκοπό όλα αυτά να συναντηθούν με τα αντίστοιχα του άλλου (Καΐλα, 1999). Πρόκειται για μια δύσκολη, εκ της φύσεώς της, κατάσταση, που απαιτεί, ασφαλώς, πολύ κόπο για να πραγματοποιηθεί. Βεβαίως, αυτή η συνθήκη μπορεί να μην πληρούται, αλλά αυτό είναι μια άλλη ιστορία, την οποία θα συζητήσουμε εν συνεχεία. Ας σημειώσουμε, όμως, εξυπαρχής ότι και για τον Freud η παιδαγωγική δραστηριότητα ως επάγγελμα είναι αδύνατη (Freud, 2008).

Προς το παρόν ας σημειώσουμε, για να ελέγξουμε ακόμα περισσότερο τη δυσκολία του πράγματος, ότι η παιδαγωγική σχέση δε λαμβάνει χώρα μόνο σε ένα ορατό και φανερό επίπεδο. Αρκεί να σκεφθούμε ότι, όπως μας έχει δείξει η ψυχανάλυση, υπάρχει ακόμα ένας κρυφός χώρος των επιθυμιών, των συναισθημάτων, των φαντασιώσεων, που συνοδεύουν την παιδαγωγική σχέση και την καθορίζουν επίσης. Η ψυχαναλυτική θεωρία μας έχει δείξει ότι η σχέση μεταξύ των ανθρώπων έχει ένα φανερό περιεχόμενο που μπορούμε να παρατηρήσουμε, να καταγράψουμε, να αξιολογήσουμε, να αποτιμήσουμε, να θελήσουμε να το κάνουμε κάτι, αλλά υπάρχει και ένα μη εμφανές περιεχόμενο το οποίο αγνοούμε, που, όμως, συγκαθορίζει ουσιαστικά τη σχέση.

Ως γνωστόν, το πλούσιο αυτό περιεχόμενο της παιδαγωγικής σχέσης έχει γίνει αντικείμενο έρευνας και μελέτης από διάφορες επιστήμες, όπως η φιλοσοφία, η παιδαγωγική, η ψυχολογία, η ιστορία, η κοινωνιολογία κ.ά. (για να αναφερθούμε μόνο στις επιστήμες του ανθρώπου και τις κοινωνικές επιστήμες). Αυτό ακριβώς μας βεβαιώνει και για τον πολυδιάστατο, όπως είπαμε, χαρακτήρα της σχέσης.

Η μελέτη της παιδαγωγικής σχέσης ως αντικείμενο της παιδαγωγικής επιστήμης έχει την αρχή της στον 18ο αιώνα, σε μια εποχή εκκοσμίκευσης του δυτικού κόσμου, μέσω του εξορθολογισμού του κόσμου, που συνιστά, βεβαίως, και την ατέρμονη πίστη στη δύναμη του ανθρώπου και την ικανότητά του για πρόοδο. Σε αυτή την ιδεολογία της προόδου εγκαταστάθηκε η μελέτη της παιδαγωγικής σχέσης και τα κεντρικά χαρακτηριστικά της εκπροσωπεί έως σήμερα.¹⁰

Με την ανάπτυξη της παιδαγωγικής ως επιστήμης και τον προσανατολισμό του παιδαγωγικού ενδιαφέροντος στη μελέτη της παιδικής ηλικίας και τα χαρακτηριστικά της, η σχολική παιδαγωγική σχέση αναγνωρίστηκε ως μιας σχέσης ιδιάζουσα, καθώς λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο ενός θεσμού. Βεβαίως, αυτή η κοινωνική σχέση έχει λάβει στην ιστορία και συνεχίζει να λαμβάνει πολλές μορφές, οι οποίες σχετίζονται με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κοινωνίας εντός της οποίας αρθρώνεται. Είναι αυτονόητο, ότι η κοινωνική, ηθική, πολιτική και αισθητική βαρύτητα της παιδαγωγικής σχέσης είναι αδιαμφισβήτητη.

II.1.2. Συνοπτική ιστορία της σχολικής παιδαγωγικής σχέσης

Αν επιχειρούσαμε πολύ συνοπτικά να δούμε την ιστορία αυτής της σχέσης, θα χωρίζαμε την ιστορία της παιδαγωγικής δραστηριότητας, εν γένει, σε δύο περιόδους: την περίοδο της λεγόμενης παραδοσιακής παιδαγωγικής και την περίοδο της σύγχρονης (αλλιώς: προοδευτικής, φιλελεύθερης, δημοκρατικής) παιδαγωγικής.

Η παραδοσιακή παιδαγωγική δραστηριότητα (που μια συνήθεια της σκέψης μας την ταύτιζε κάποιες φορές, αδιακρίτως, με την αυταρχική αγωγή) χαρακτηριζόταν από την απόσταση του εκπαιδευτικού από τους μαθητές του, καθώς το κύρος της αυθεντίας του έπρεπε να διασφαλιστεί και να μεγιστοποιηθεί η παιδευτική του δύναμη, ώστε να είναι έκδηλη η εξουσία που εκπροσωπούσε στο σχολικό περιβάλλον. Ο τρόπος δόμησης της σχέσης τους ήταν σε άμεση συνάρτηση και συμφωνία με τη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, που αποτελούσε απόρροια των εκάστοτε κοινωνικών, πολιτιστικών και οικονομικών παραγόντων. Έτσι αυτή η παιδαγωγική σχέση εξέφραζε την κυριαρχία, την εξουσία

¹⁰ Για την ιστορία της παιδαγωγικής ως επιστήμης στον ελληνικό χώρο (και τη μελέτη της παιδαγωγικής σχέσης ως πεδίου ερευνητικού ενδιαφέροντός της) ενδιαφέρον παρουσιάζει η εργασία της Νικολοπούλου: *Η πορεία του επιστημονικού κλάδου της Παιδαγωγικής προς την αυτονομία και οι διαδικασίες εδραίωσής του στο ακαδημαϊκό πεδίο. Το παράδειγμα του Πανεπιστημίου Αθηνών* (Νικολοπούλου, 2014).

και την ιεραρχία (Γκότοβος, 1999). Σε αυτή τη σχέση η κυριαρχία του εκπαιδευτικού κατευθύνεται προς τους μαθητές, καθώς αυτός επιβάλλει τον τρόπο λειτουργίας της ίδιας της σχέσης και το κανονιστικό πλαίσιο στους μαθητές, ενώ αυτοί οφείλουν να συμμορφωθούν στο πλαίσιο αυτό, χωρίς να τους επιτρέπεται η αλληλεπίδραση και η συμμετοχή τους στη διαμόρφωσή του. Ο εκπαιδευτικός, ως εκπρόσωπος της θεσμικής εκπαίδευσης, έχει την υποχρέωση να καθορίζει πάντα κυριαρχικά τα πράγματα.

Στα πλαίσια της λεγόμενης μοντέρνας παιδαγωγικής (αντιαυταρχικής, κατ' άλλους) η παιδαγωγική σχέση αποκεντρώνει το βάρος της αυθεντίας του εκπαιδευτικού. Στο εξής η σχέση είναι αμφίδρομη και ο μαθητής συμμετέχει ενεργά, συναποφασίζει με τον εκπαιδευτικό και εκφράζεται στην εν γένει σχολική δραστηριότητα. Αυτό που είναι σημαντικό να τονιστεί είναι πως η παιδαγωγική σχέση, η οποία λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο της μοντέρνας παιδαγωγικής, διακρίνεται για την επιθυμία μιας εξισωτικής αλληλεπίδρασης.¹¹ Διαθέτει, μάλιστα, πιο ειδικά, τα εξής χαρακτηριστικά (Γκότοβος, 2003).

- Θεωρείται αναπόσπαστο κομμάτι της παιδαγωγικής διαδικασίας, διότι αν δεν υπάρχει αυτή, τότε δεν υπάρχει παιδαγωγική διαδικασία.
- Δεν αποτελεί μία μηχανιστική διαδικασία, αλλά καθιερώνει μία δυναμική αλληλεπίδραση, με αμοιβαίες υποχρεώσεις και δικαιώματα (Αραβανής, 1999).
- Το πλαίσιο της διαμόρφωσής της εξαρτάται άμεσα από το περιβάλλον μέσα στο οποίο αναπτύσσεται, τόσο το σχολικό όσο και το εξωσχολικό.
- Η σχέση έχει έναν δυναμικό χαρακτήρα που τη μετακινεί από καταστάσεις εδραίωσης. Αντιθέτως, μέσω της ανατροφοδότησης και της εν γένει θετικής αλληλεπίδρασης, η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και του μαθητή τροποποιούνται (Γκότοβος, 1999).
- Η παιδαγωγική σχέση αποτελεί ένα δυναμικό κοινωνικό πεδίο. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού εδώ κρίνεται ως επιτελικός, υπό την έννοια ότι είναι αυτός που καλείται να συνθέσει δυναμικά τις πεποιθήσεις της παλαιάς γενιάς, που παρέρχεται, και της νέας ή της επερχόμενης. Η σύνθεση αυτή είναι πολύπλοκο έργο, και απαιτεί έναν πολύ ευέλικτο και ανοιχτό εκπαιδευτικό (Παπαναούμ, 1984).
- Η σχολική παιδαγωγική σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή επηρεάζεται από ένα σύνολο παραγόντων που σχετίζονται και με την ευρύτερη ζωή του σχολείου (διδασκτήριο, διοικητική λειτουργία σχολείου, λειτουργία συλλόγου διδασκόντων, γονείς).
- Είναι μια σχέση που διαθέτει ένα έκδηλο συναισθηματικό περιεχόμενο και δεν εμποδίζει τις εκδηλώσεις και τα συναισθήματα αποδοχής ή μη, συμπάθειας ή αντιπάθειας και από τις δύο πλευρές. Εδώ ο εκπαιδευτικός λειτουργεί με γνώμονα την παιδαγωγική ευθύνη και έχει μια προτεραιότητα ως προς τη διαδικασία της αυτοπαρατήρησης και του αυτοελέγχου του, ώστε να διασφαλίζεται, στο μέτρο του εφικτού, το θετικό συναισθηματικό κλίμα της ομάδας (Κοσμόπουλος, 2010).
- Η σχέση αυτή χαρακτηρίζεται από ουσιαστική επικοινωνία, ενσυναίσθηση και αλληλοσεβασμό, τόσο ως προς την προσωπικότητα του μαθητή όσο και του εκπαιδευτικού.

¹¹ Επ' αυτού θα γίνει λόγος στην τρίτη υποενότητα της τελευταίας ενότητας.

II.1.3. Ο εκπαιδευτικός εντός της παιδαγωγικής σχέσης

Στο πλαίσιο άρθρωσης αυτής της σχέσης ο εκπαιδευτικός καλείται σήμερα να αντεπεξέλθει στις υποχρεώσεις ενός πολυσύνθετου ρόλου. Εάν επιχειρούσαμε να τον περιγράψουμε συνοπτικά, θα λέγαμε ότι αρχικά, θα πρέπει να δημιουργήσει ένα θετικό κλίμα αποδοχής στην τάξη και να βάλει, έτσι, τα θεμέλια για την ανάπτυξη της παιδαγωγικής σχέσης. Θα πρέπει, επίσης, να αναλάβει τον ρόλο του καθοδηγητή και του εμπυχωτή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της διδακτικής εμπειρίας (Πασιαρδή, 2001). Έτσι, θα πρέπει να προγραμματίζει τη μάθηση, να οργανώνει το μαθησιακό περιβάλλον, να οργανώνει τις ομάδες, να παρακολουθεί τη εξέλιξη της μάθησης, να καθοδηγεί, να ενισχύει και να ανατροφοδοτεί, αλλά και να αξιολογεί και να αυτοαξιολογείται (Χαραλάμπους, 2000). Απώτερος σκοπός είναι να γνωρίσει τον κάθε μαθητή, τις ανάγκες και τις ικανότητές του.

Επιπλέον, σημαντικό στοιχείο και χαρακτηριστικό του εκπαιδευτικού είναι η φιλική του διάθεση, η εκτίμηση που πρέπει να τρέφει για τους μαθητές του, οι υψηλές προσδοκίες του, η κατανόηση, η υποστήριξη, η ενθάρρυνση και η αποδοχή των μαθητών του (Ματσαγγούρας, 2003). Η παιδαγωγική αυθεντία δε θα πρέπει να βασίζεται στη θεσμική θέση και στην εξουσία του, αλλά στη γνώση και την αποδοχή που κερδίζει από τους μαθητές του. Ο εκπαιδευτικός σήμερα πρέπει να κατέχει τον ρόλο του συντονιστή της μαθησιακής διαδικασίας, στο πλαίσιο της οποίας κυριαρχούν ο σεβασμός, η κατανόηση και η φιλικότητα (Θεοδωροπούλου, 2010, 2016). Εμπνεόμενος, από τις αρχές της δημοκρατικής παιδείας θα πρέπει να καθοδηγεί τα παιδιά να αναζητούν την πληροφορία και να μετέχουν ενεργά στην κατασκευή της γνώσης. Θα πρέπει, επίσης, να ενισχύει την αυτονομία των μαθητών μέσα από τη μεθοδολογία του “μαθαίνω πώς να μαθαίνω”, παρέχοντάς τους ευκαιρίες οργάνωσης της μαθησιακής διαδικασίας που θα ακολουθήσουν (Μπρούζος, 2009· Παπαευθυμίου-Λύτρα, 2001). Πρέπει, επίσης, να τους διδάξει τον τρόπο ανάπτυξης της κριτικής στοχαστικότητας. Οι μαθητές του πρέπει να γίνουν ικανοί, δηλαδή, να ασκούν λογικό και ηθικό έλεγχο της πράξης τους και της πράξης των άλλων. Θα πρέπει, ακόμα, να γίνει ο ίδιος άξιο παράδειγμα δημοκρατικού ατόμου, που αποδέχεται την ισότητα στη διαβουλευτική κοινότητα και να την εκπροσωπεί. Μεταξύ των άλλων, τέλος, θα πρέπει να γίνει αυτός που ενεργοποιεί την κοινωνική και πολιτική συνείδηση των μαθητών, ανοίγοντας τις πόρτες της σχολικής αίθουσας και φέρνοντας τα παιδιά σε επαφή με κοινωνικά ζητήματα αλλά και προβλήματα της επικαιρότητας που συγκεντρώνουν παγκόσμιο ενδιαφέρον (Παπαναούμ-Τζίκα, 1989).

Σύνοψη

Η σχολική παιδαγωγική σχέση είναι μια διαδικασία αλληλεπίδρασης, σκόπιμη και συνειδητή, η οποία διαμεμβεται ανάμεσα σε έναν παιδαγωγό και έναν παιδαγωγούμενο. Ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής συναντώνται στο χώρο του σχολείου, εκπροσωπώντας το αποτέλεσμα της αγωγής τους μέχρι εκείνη τη στιγμή, με σκοπό να συναντηθούν. Ο χαρακτήρας, η υφή και το πολυπληθές περιεχόμενο της παιδαγωγικής σχέσης έχουν γίνει αντικείμενο έρευνας από πολλές επιστήμες, αρχής γενομένης τον 18ο αι., εποχή κατά την οποία εμφανίζεται η παιδαγωγική επιστήμη. Έκτοτε η σχολική παιδαγωγική σχέση αναγνωρίζεται ως μια ιδιαίτερη σχέση, εξαιρετικά σημαντική για την κοινωνία, η οποία έχει μια κοινωνική, ηθική, πολιτική και αισθητική βαρύτητα.

Μια συνοπτική ιστορία αυτή της σχέσης θα χωριζόταν σε δύο περιόδους: στην περίοδο της λεγόμενης παραδοσιακής παιδαγωγικής και στην περίοδο της σύγχρονης (αλλιώς: προοδευτικής, φιλελεύθερης, δημοκρατικής) παιδαγωγικής. Η παραδοσιακή παιδαγωγική δραστηριότητα θεμελιώθηκε στην απόσταση εκπαιδευτικού-μαθητή και στην κυριαρχική εξουσιαστική επιβολή του εκπαιδευτικού επάνω της. Η άλλη αποδυνάμωσε την αυθεντία του εκπαιδευτικού και απέκτησε χαρακτηριστικά μιας αμφίδρομης δυναμικής σχέσης επιζητούμενης ισότητας, που μεταμόρφωσε τον ρόλο του εκπαιδευτικού επί το δημοκρατικότερον. Σήμερα ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι εξαιρετικά πολυσύνθετος, εφόσον ενσαρκώνει κοινωνικά, πολιτικά, ηθικά, αισθητικά και, ασφαλώς, γνωστικά χαρακτηριστικά, τα οποία θα πρέπει να βρουν το κατάλληλο πεδίο έκφρασης.

Περαιτέρω μελέτη

1. Μελετήστε το βιβλίο του P. Freire, (2006). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. (Επιμ. Τάσος Λιάμπας). Επίκεντρο.
2. Παρακολουθήστε το βίντεο Σελεστέν Φρενέ, Πώς ξυπνά η επιθυμία για μάθηση; Célestin Freinet (1896-1966) <https://vimeo.com/533291991/19ff2402f9> 2000.
3. Παρακολουθήστε το βίντεο Φερνάν Ουρί, Μπορεί να υπάρξει άλλος νόμος μέσα στην τάξη; Fernand Oury Y a-t-il une autre loi possible dans la classe? <https://vimeo.com/533291973/426c6f4b6f> 2000.
4. Δείτε την εκπαιδευτική πλατφόρμα που προωθεί τη Δημοκρατία και τα Ανθρώπινα Δικαιώματα στο σχολείο. Συνδυάζει έτοιμα πλάνα μαθημάτων με ιδέες για δράση στην τάξη. <https://www.living-democracy.gr/>
5. Δείτε τη σελίδα: <http://inart12.org/index.php/el/> «Πρωτοβουλία για το Άρθρο 12», με τον συνοπτικό τίτλο «ΠΡΩΤΑ.12» («InArt12») είναι μια κίνηση που αποβλέπει στη διάδοση και εφαρμογή του άρθρου 12 της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού, δηλαδή του δικαιώματος όλων των παιδιών να εκφράζουν ελεύθερα τις απόψεις τους, να ακούγονται, και η γνώμη τους να λαμβάνεται υπόψη σε όλα τα θέματα που τα αφορούν.

Βιβλιογραφία

- Αραβανής, Γ. (1999). *Αυθεντία και εκπαίδευση: παιδαγωγική και κοινωνιολογική προσέγγιση*. Γρηγόρης.
- Γκότοβος, Α. Ε. (1999). *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*. Gutenberg.
- Γκότοβος, Α. Ε. (2003). *Η λογική του υπαρκτού σχολείου*. Gutenberg.
- Freire, P. (2006). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. (Επιμ. Τάσος Λιάμπας). Επίκεντρο.
- Θεοδωροπούλου, Έλ. (2010). Η σημασία του «τακτ» για τη φιλοσοφία της παιδείας: ένα κατώφλι. Στο Θεοδωροπούλου, Ε., (Επιμ.) *Φιλοσοφία της Παιδείας: Λόγοι, όψεις, διαδρομές*. Πεδίο, 377-415.
- Θεοδωροπούλου, Έλ. (2016). *Entre la théorie et la pratique, la place du Tact: notes pour une formation de soi-même*, Télémaque, Presses Universitaires de Caen, No 49, 99-110.
- Καΐλα, Μ. (1999). *Ο εκπαιδευτικός στα όρια της παιδαγωγικής σχέσης*. Αθήνα.
- Freud, S. (2008). *Περατή και μη περατή ανάλυση*. (μτφρ. Γ. Σαγκριώτης), Πλέθρον. Κοσμόπουλος, Α. (2010). *Σχεσιοδυναμική παιδαγωγική τον προσώπου*. Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η Σχολική Τάξη. Χώρος – Ομάδα – Πειθαρχία - Μέθοδος*. Γρηγόρης.
- Μπρούζος, Α. (2009). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής: Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης (3η συμπληρωμένη και επαυξημένη έκδοση)*. Gutenberg.
- Νικολοπούλου, Π. (2014). Η πορεία του επιστημονικού κλάδου της Παιδαγωγικής προς την αυτονομία και οι διαδικασίες εδραίωσής του στο ακαδημαϊκό πεδίο. Το παράδειγμα του Πανεπιστημίου Αθηνών. *Διδακτορική Διατριβή*, ΕΚΠΑ.
- Παπαευθυμίου – Λύτρα, Σ. (2001). Οι συμβουλευτικές συναντήσεις και ο ρόλος τους. Η περίπτωση του προγράμματος ΜΔΕ στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας. Στο Λιοναράκης, Α. (Επιμ.). 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση - Πάτρα, 25-27 Μαΐου 2001. *Πρακτικά εισηγήσεων*, τ. Α. Πάτρα, εκδόσεις Ε.Α.Π., 51-73.

- Παπαναούμ - Τζίκια, Ζ. (1989). Πολιτική Κοινωνικοποίηση και σχολείο. Κριτική θεώρηση και εμπειρική έρευνα. Αφοι Κυριακίδη.
- Πασιαρδή, Γ. (2001). Το σχολικό κλίμα. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του. Τυπωθήτω Δαρδανός.
- Χαραλάμπους, Ν. (2000). Συνεργατική μάθηση: από τη θεωρία στην πράξη. Διήμερο επιστημονικό συμπόσιο με θέμα: «Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας: τάσεις και εμπειρίες» 8-9 Δεκεμβρίου 2000. Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος Παράρτημα Μακεδονίας.

II.2. Η φροντίδα ως συμβουλευτική και η εμπιστοσύνη εντός της παιδαγωγικής σχέσης

Σκοπός:

Η κατανόηση της σημασίας της φροντίδας ως συμβουλευτικής δραστηριότητας στο πλαίσιο της παιδαγωγικής σχέσης, όπως και η κατανόηση των συνθηκών δημιουργίας κλίματος εμπιστοσύνης εντός της παιδαγωγικής σχέσης

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Οι επιμορφούμενοι/-ες μετά την επιτυχή ολοκλήρωση της επιμόρφωσης θα μπορούν:

- να κατανοήσουν τη συμβουλευτική δραστηριότητα ως κρίσιμο παράγοντα φροντίδας στην παιδαγωγική σχέση,
- να αναγνωρίζουν τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού, ο οποίος είναι σε θέση να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του σχολικού συμβουλευτικού του έργου,
- να κατανοούν τους λόγους εδραίωσης της παιδαγωγικής σχέσης ως σχέσης αμοιβαίας εμπιστοσύνης, όπως και τη συνθήκη εντός της οποίας είναι δυνατή η βελτίωση της σχέσης εμπιστοσύνης και
- να αξιοποιούν εργαλεία και δεξιότητες προκειμένου να καταστεί η σχολική παιδαγωγική σχέση μια σχέση αμοιβαίας εμπιστοσύνης.

Λέξεις-κλειδιά: παιδαγωγική φροντίδα, συμβουλευτικός ρόλος, παιδαγωγική εμπιστοσύνη

II.2.1. Η φροντίδα της παιδαγωγικής σχέσης από τον εκπαιδευτικό

Η αλληλεπίδραση που προκύπτει στο πλαίσιο της παιδαγωγικής σχέσης, έτσι όπως περιγράφηκε προηγουμένως, είδαμε πως τοποθετεί τον εκπαιδευτικό σε θέση οδηγού, συνεργάτη, βοηθού και συμβούλου των μαθητών. Δεν υπάρχει καμιά αμφιβολία ότι η καλή παιδαγωγική σχέση, για την οποία οφείλει να μεριμνά ο εκπαιδευτικός, συμβάλλει στη δημιουργία ενός καλού παιδαγωγικού κλίματος που ευνοεί την πραγματοποίηση κάθε εκπαιδευτικού στόχου.

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να καταστήσει κατανοητό στους μαθητές, γεγονός που θα επιβεβαιώνεται εμπειρικά διαρκώς, ότι για τη δημιουργία αυτού του κλίματος την τελική ευθύνη την έχουν όλοι όσοι μετέχουν στη σχέση· δηλαδή, όχι μόνον αυτός, αλλά και οι μαθητές. Ο εκπαιδευτικός που εργάζεται

προς αυτή την κατεύθυνση μπορεί να συμβάλει ποικιλοτρόπως στην εδραίωση μιας κατάστασης ευχάριστης συνεργασίας και όχι συγκρούσεων. Η αδυναμία μη εδραίωσης ή και αναίρεσης ενός κλίματος αντιπαράθεσης οδηγεί σε μια πολύ κακή παιδαγωγική σχέση, που πυροδοτεί την πρόκληση πολλών κακών. Η παιδαγωγική σχέση, επομένως, για να είναι ακμαία, χρειάζεται να αναπτυχθεί εντός ενός ψυχοκοινωνικού πλαισίου κατάλληλου γι' αυτόν τον σκοπό (Ματσαγγούρας, 2003).

Η κοινωνική και πολιτική εμπειρία έχουν αποδείξει ότι μόνο ένα δημοκρατικό πλαίσιο λειτουργίας της σχολικής ζωής ευνοεί μια ώριμη παιδαγωγική σχέση. Η ελευθερία που χαρακτηρίζει ένα τέτοιο πλαίσιο επιτρέπει σε όλους τους μετέχοντες να εκφράσουν τις σκέψεις, τις επιθυμίες, τις επιδιώξεις τους, ελεύθερα, και έτσι να καταστούν κατ' ουσίαν δημοκρατικοί πολίτες.

Μέσα από τον διάλογο, την κριτική σκέψη, τη λήψη πρωτοβουλιών εκ μέρους των μαθητών και τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων για θέματα που αφορούν την ομάδα, μπορεί να επιτευχθεί μια ποιοτική σχέση ανάμεσά τους και ανάμεσα σε αυτούς και τον εκπαιδευτικό, εφόσον σε αυτόν θα βλέπουν ένα συνοδοιπόρο στην όλη πορεία τους (Theodoropoulou, 2018· Θεοδωροπούλου, 2022). Μια σχολική ομάδα που υιοθετεί τις παραπάνω δεξιότητες ισχυροποιεί τα μέλη της με δεσμούς αλληλοσεβασμού, αποδοχής και αναγνώρισης. Είναι σημαντικό να μπορεί ο εκπαιδευτικός να βοηθά στο να καταστούν οι μαθητές του ελεύθερα εκφραζόμενα άτομα, κάνοντας χρήση της κριτικής στοχαστικότητας.

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να ξεχνά ότι οι μαθητές του προέρχονται και μεταφέρουν στο σχολείο εμπειρίες και διαμορφωμένες πεποιθήσεις από το οικογενειακό τους περιβάλλον που μπορεί να μην ευνοούν τη δημιουργία μιας τέτοιας παιδαγωγικής σχέσης. Λαμβάνοντας υπόψη του αυτή τη δυσκολία, οφείλει να αναγνωρίζει εξυπαρχής τις προσδοκίες ή και τους φόβους, με τους οποίους ο μαθητής ερμηνεύει τη σχέση τους, αλλά και να μπορεί να κατανοήσει και να προβλέψει τη στάση του απέναντι στις δικές του προσπάθειες να δομήσει μια αποτελεσματική σχέση. Σταδιακά, οι μαθητές, ακόμα και σε μια τέτοια περίπτωση, θα κατανοήσουν ότι ο εκπαιδευτικός είναι ένας ενήλικας με τον οποίο μπορούν να μοιραστούν τις ανησυχίες, τα ερωτήματα, τους προβληματισμούς τους. Γι' αυτό ο εκπαιδευτικός δε θα πρέπει ποτέ να παραλείπει να ενθαρρύνει το παιδί να εκφραστεί, δείχνοντας πλήρη αποδοχή σε όσα λέει και νιώθει. Και αυτές τις προσπάθειες δε θα πρέπει να τις δρομολογεί μόνο στο περιβάλλον της ακαδημαϊκής μάθησης, αλλά και εκτός αυτού· στους χώρους, δηλαδή, που συναντιέται με τους μαθητές και η συνύπαρξη είναι μη γνωστικού κεντρικά προσανατολισμού (διαλείμματα σχολικής εργασίας, εκδρομές κ.ά.). Ο Rogers έχει τονίσει πως η αληθινή μάθηση στηρίζεται στην προσωπική σχέση του μαθητή και του εκπαιδευτικού, η οποία διέπεται κυρίως από την αποδοχή αλλά και τη φροντίδα του εκπαιδευτικού προς τον μαθητή. Η σχέση αυτή χαρακτηρίζεται ως διευκολυντική και αποτελεί τη βασική αρχή για την επίτευξη των επιθυμητών στόχων της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Rogers, 1994). Τη χαρακτηρίζει, ακόμη, ως μία απλή, εγκάρδια και ειλικρινή διαπροσωπική σχέση, μία "σχέση προσώπων" (Κοσμόπουλος & Μουλαδούδης, 2003).

II.2.2. Ο εκπαιδευτικός ως σύμβουλος

Ένας εκπαιδευτικός μπορεί να λειτουργεί ως σύμβουλος/διευκολυντής κατά τη μαθησιακή διαδικασία, αφενός διευκολύνοντας την επαφή του μαθητή με τη γνώση, αφετέρου διασφαλίζοντας την ομαλή ψυχολογική εξέλιξη του παιδιού. Αυτή η διαδικασία πραγματώνεται σε κλίμα ελευθερίας και αγάπης (Κοσμόπουλος & Μουλαδούδης, 2003). Ο συμβουλευτικός χαρακτήρας, επομένως, του ρόλου του εκπαιδευτικού είναι κεντρικός. Η συμβουλευτική διάσταση, που συχνά στις μέρες μας χαρακτηρίζει την παιδαγωγική σχέση εκ μέρους του εκπαιδευτικού, από πολλούς θεωρείται ότι συνιστά την ουσία του εκπαιδευτικού έργου και ο δάσκαλος οφείλει να δρα κατ' ουσίαν ως συμβουλευτικός, τουλάχιστον σε ένα γενικότερο επίπεδο στάσεων και συμπεριφορών (Κοσμόπουλος, 1996).

Ο εκπαιδευτικός γινόμενος διευκολυντής και εμπυχωτής, στο πλαίσιο του συμβουλευτικού ρόλου του, συμβάλλει στη δημιουργία καλών διαπροσωπικών σχέσεων που θεωρούνται απαραίτητες, ώστε εκπαιδευτικοί, μαθητές αλλά και γονείς να μπορέσουν να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους. Σύμφωνα,

άλλωστε, με έρευνες που έχουν γίνει, οι δάσκαλοι που έχουν κοινωνική και συναισθηματική επάρκεια είναι περισσότερο αποτελεσματικοί στη σχολική τάξη ως προς τη συμπεριφορά των μαθητών, τις στάσεις και τις επιτυχίες τους (Μπρούζος, 2009).

Στο πλαίσιο του συμβουλευτικού του ρόλου ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι γνήσια διαθέσιμος απέναντι στους μαθητές του και ανοιχτός σε σχέση με τις δικές του εμπειρίες. Να τους προσφέρει ψυχολογική υποστήριξη και να αποτρέπει προβλήματα αποκλίνουσας συμπεριφοράς. Έχει χρέος να δημιουργεί μέσα στην τάξη του τις κατάλληλες προϋποθέσεις και το κατάλληλο κλίμα, ώστε τα παιδιά να έχουν την ευκαιρία να εκφράσουν τα συναισθήματά τους. Βασικά χαρακτηριστικά αλλά και δεξιότητες που χαρακτηρίζουν έναν εκπαιδευτικό που δρα και με τον ρόλο του παιδαγωγού-συμβούλου είναι: η ενσυναίσθηση, η ενεργητική ακρόαση η ειλικρίνεια, η αποδοχή του άλλου και η ικανότητα για αυτοαποκάλυψη (ουσιαστική γνωριμία με τους μαθητές). Αυτά τα βασικά χαρακτηριστικά μπορούν να συμβάλουν ώστε να δημιουργηθεί μία εποικοδομητική βοηθητική διαπροσωπική σχέση, σύμφωνα με τον Μπρούζο, ανάμεσα σε εκπαιδευτικό και μαθητές (Μπρούζος, 2009).

Ο εκπαιδευτικός που διαθέτει ενσυναίσθηση έχει την ικανότητα να διαισθάνεται τη συναισθηματική κατάσταση των μαθητών και μπορεί να λειτουργήσει, κατανοώντας την προοπτική της θέσης του άλλου, αφού κατανοεί τις εμπειρίες αλλά και τα συναισθήματα. Με την ενεργητική ακρόαση, αλλά και με τις κατάλληλες απαντήσεις ή απλώς εκφράσεις που θα χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός, θα βοηθήσει τον συνομιλητή του να καταλάβει ότι τον ακούει και τον προσέχει, ενώ θα τον διαβεβαιώνει ότι συναισθάνεται τη συναισθηματική του κατάσταση. Η ενεργητική ακρόαση, ως γνωστόν, δε χαρακτηρίζεται ως παρεμβατική διαδικασία, αλλά ως η κατάσταση αυτή η οποία παρέχει τον χώρο έκφρασης θετικών και αρνητικών συναισθημάτων. Ουσιαστικά, μέσα από αυτή τη διαδικασία της ακρόασης και του διαμοιρασμού των συναισθημάτων, ο εκπαιδευτικός δημιουργεί ένα κλίμα ειλικρίνειας, αποδοχής και συναισθηματικής διαθεσιμότητας, ώστε οι μαθητές να εκφραστούν ελεύθερα. Δημιουργεί έμπρακτα και βιωματικά το κλίμα ασφάλειας και εμπιστοσύνης που είναι απαραίτητο, όντας ευνοϊκά προδιατεθειμένος απέναντι στον μαθητή, ώστε να μην υιοθετήσει αυτός αμυντικούς μηχανισμούς, αφού θα αισθάνεται ασφάλεια και όχι διάθεση επίκρισης.

Σε μια δύσκολη εποχή σαν τη σημερινή, η σημασία του συμβουλευτικού ρόλου του εκπαιδευτικού είναι πολύ σπουδαία, καθώς οι μαθητές σε ένα πλαίσιο φροντίδας μπορούν να βοηθηθούν, ώστε να αναπτυχθούν ως προσωπικότητες, οδηγούμενοι σταδιακά στον συναισθηματικό «γραμματισμό» τόσο του εαυτού τους όσο και της κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων.

II.2.3. Η καλλιέργεια της εμπιστοσύνης στη σχολική παιδαγωγική σχέση

Ας θίξουμε, όμως, τώρα και έναν άλλο πολύ σπουδαίο παράγοντα που συμβάλλει στην ψυχολογική ανάπτυξη του μαθητή. Πρόκειται, ασφαλώς, για το αίσθημα της ασφάλειας και της εμπιστοσύνης που πρέπει να κυριαρχεί στον συναισθηματικό του κόσμο. Και είναι σημαντικό να βιώνει αυτά τα συναισθήματα στο σχολικό περιβάλλον.

Η παιδαγωγική σχέση αποτελεί το κυριότερο μέσο για τη διαχείριση τόσο των συναισθημάτων όσο και των ιδεών που θα οδηγήσουν στην καλλιέργεια της προσωπικότητας του μαθητή. Εδώ ο κύριος ρόλος του εκπαιδευτικού είναι η καλλιέργεια ενός περιβάλλοντος ενθάρρυνσης, μέσα στο οποίο θα μπορέσει ο μαθητής να αναπτυχθεί ποικιλοτρόπως, να γνωρίσει τον εαυτό του όσο και τους άλλους, δημιουργώντας συναισθηματικούς δεσμούς. Η αμοιβαία αποδοχή και ο αμοιβαίος σεβασμός, καθώς και η ύπαρξη μιας καθόλα ποιοτικής σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή γεννούν στο παιδί το αίσθημα της εμπιστοσύνης και επηρεάζουν την κοινωνική και συναισθηματική του ανάπτυξη (Postic, 1995· Μπρούζος, 2009). Ο εκπαιδευτικός έχει ακόμα και τον κατάλληλο χρόνο για να συμβάλλει στη δημιουργία ενός κλίματος ελευθερίας και εκφραστικότητας και αυτό συντελεί στο να αισθάνεται ο μαθητής εντονότερα το αίσθημα της εμπιστοσύνης και της ασφάλειας (Βασιλείου, 2004).

Ας επισημάνουμε, επιπλέον, ότι για την καλλιέργεια της εμπιστοσύνης πολύ σημαντικές θεωρούνται οι δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα εκτός πλαισίων του αναλυτικού προγράμματος ή και εκτός

της σχολικής τάξης, όπως το διάλειμμα, το παιχνίδι, οι εκδρομές και οι θεατρικές παραστάσεις. Η συναισθηματική σχέση που αναπτύσσεται στις δραστηριότητες αυτές ουσιαστικά δείχνει τη διάθεση του εκπαιδευτικού να εκδηλώσει με αμεσότητα τη φιλική του διάθεση. Εδώ συνήθως ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει μία θετική στάση και μία λιγότερο αυστηρή διάθεση. Διευκολύνει την επικοινωνία αλλά και την καλλιέργεια εμπιστοσύνης ο χαλαρός και μη επίσημος προφορικός λόγος, δηλαδή η γλώσσα, καθώς και η μη λεκτική επικοινωνία (κινήσεις χεριών, έκφραση προσώπου, χαμόγελο κ.λπ.). Μέσα από τη χρήση των δύο αυτών κωδίκων επικοινωνίας, ο εκπαιδευτικός στέλνει αυθόρμητα μηνύματα, τα οποία γίνονται άμεσα αντιληπτά από τα παιδιά και επηρεάζουν τον ψυχικό τους κόσμο και την εν γένει συμπεριφορά τους. Όπως μας έχουν δείξει αντίστοιχες έρευνες, οι ανάγκες των μαθητών σε συναισθηματικό και επικοινωνιακό επίπεδο είναι πολύ έντονες, όπως και ότι διαφοροποιούνται από μαθητή σε μαθητή, αλλά και από κοινωνία σε κοινωνία.

Σύνοψη

Η καλή παιδαγωγική σχέση, για την οποία οφείλει να μεριμνά διαρκώς ο εκπαιδευτικός, συμβάλλει στη δημιουργία ενός καλού παιδαγωγικού κλίματος που ευνοεί την πραγματοποίηση κάθε εκπαιδευτικού στόχου. Για την επίτευξη, βεβαίως, αυτού του κλίματος ο εκπαιδευτικός έχει την ευθύνη να καταστήσει κατανοητό στους μαθητές ότι απαιτείται να συμβάλλουν όλοι. Εάν αυτό δε συμβεί, θα επικρατήσει ένα κλίμα συγκρούσεων. Βεβαίως, μια τέτοια ώριμη παιδαγωγική σχέση μόνο σε ένα πλαίσιο δημοκρατικής λειτουργίας της σχολικής ζωής μπορεί να προκύψει, εντός του οποίου ο διάλογος, η στοχαστικότητα και η υπευθυνότητα, ωθούν τα άτομα στη δημιουργία δεσμών αλληλοσεβασμού, αλληλεγγύης και αμοιβαίας αναγνώρισης.

Ένας εκπαιδευτικός μπορεί σε ένα τέτοιο πλαίσιο σχολικής ζωής να λειτουργεί ως σύμβουλος και εμπυχωτής, γινόμενος διαθέσιμος και ανοιχτός στους μαθητές του. Η ενσυναίσθηση, η ενεργητική ακρόαση, η ειλικρίνεια, η αποδοχή του άλλου και η ικανότητα για αυτοαποκάλυψη (ουσιαστική γνωριμία με τους μαθητές) αποτελούν τις βασικές του αρετές. Ένας ακόμα σπουδαίος παράγοντας, που μπορεί να συμβάλλει στην ψυχολογική, κοινωνική και πνευματική ανάπτυξη του μαθητή, είναι το αίσθημα της ασφάλειας και της εμπιστοσύνης που μπορεί να ενισχύσει τον συναισθηματικό του κόσμο. Κι εδώ ο ρόλος του εκπαιδευτικού κρίνεται κεντρικός, καθώς μέσα σε ένα παιδαγωγικό περιβάλλον που μπορεί να ενισχύσει την αμοιβαία αποδοχή, τον αμοιβαίο σεβασμό και την ενθάρρυνση και το οποίο ο ίδιος θα μεριμνήσει να δημιουργηθεί, το παιδί θα αποκτήσει το αίσθημα της εμπιστοσύνης και θα αναπτυχθεί ποικιλοτρόπως.

Περαιτέρω μελέτη

1. Δείτε την πύλη με διαθέσιμο υλικό για την έρευνα και την αξιολόγηση του σχολικού κλίματος: <https://www.youtube.com/watch?v=gHW4Psu8Dww> *National School Climate Center*
2. Δείτε το κείμενο: Μπρούζος, Α. & Ράπτη, Κ. (2001). Ο συμβουλευτικός ρόλος του εκπαιδευτικού στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Διαθέσιμο στον σύνδεσμο https://www.researchgate.net/publication/348049252_O_symbouleutikos_rolos_tou_ekpaideutikou_sto_polypolitimiko_scholeio

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αναγνωστοπούλου, Μ. (2005). Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη σχολική τάξη. Αφοί Κυριακίδη.
- Βασιλείου, Κ. (2004). Μη λεκτική επικοινωνία. Η σημασία της στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Θεοδωροπούλου, Έλ. (2022). Ψευδαισθήσεις Διαλόγου: περί της διαλογικής εμπειρίας στην τάξη. Εισαγωγή. Στο: Α. Α. Πέτρου, Γ. Χατζηβασιλή (Επιμ.). Η Σκέψη στη Φιλοσοφία για Παιδιά: Διάλογος & προοπτικές, Διάδραση, 39-53.
- Κοσμόπουλος, Α. Β. (1996). Σύμβουλος και Δάσκαλος: Δυο όψεις του ίδιου νομίσματος; Επιθεώρηση Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού, 38-39, 102-109.
- Κοσμόπουλος, Α. & Μουλαδούδης, Γ. (2003). Ο Carl Rogers και η προσωποκεντρική του θεωρία για την ψυχοθεραπεία και την εκπαίδευση. Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). Η Σχολική Τάξη. Χώρος – Ομάδα – Πειθαρχία - Μέθοδος. Γρηγόρης.
- Μπρούζος, Α. (2009). Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής. Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης. Gutenberg.
- Μπρούζος, Α. & Ράπτη, Κ. (2001). Ο συμβουλευτικός ρόλος του εκπαιδευτικού στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής Προσανατολισμού, τ. 58-59, 75-90.
- Παπαγεωργίου Γ. (2006). Αγωγή και επικοινωνία στο σχολείο. Σοκόλης.
- Postic, M. (1995). Η μορφωτική σχέση. Gutenberg.

Ξενόγλωσση

- Rogers, C. (1994). *Freedom to learn*. Pearson College Div.
- Theodoropoulou, E. (2018). In the sur-roundings of well-being and the 'perspicacious view of the foundations of possible buildings'. In *Ethics in Education Philosophical tracings and clearings* (dir. Elena K. Theodoropoulou, Didier Moreau, Christiane Gohier), Laboratoire de Recherche en Philosophie Pratique et Appliquée (L.R.Ph.P.A.), 103-136.

II.3. Η γνώση και η μάθηση στο πλαίσιο της σχολικής παιδαγωγικής σχέσης

Σκοπός:

Η κατανόηση των χαρακτηριστικών της σχολικής παιδαγωγικής επικοινωνίας, η διάκριση της κοινής και της εξειδικευμένης γνώσης, ως βασικών αξόνων της διδασκαλίας, και η κατανόηση της μάθησης ως έχουσας κοινωνικό ή ακαδημαϊκό περιεχόμενο

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Οι επιμορφούμενοι/-ες μετά την επιτυχή ολοκλήρωση της επιμόρφωσης θα μπορούν:

- να γνωρίζουν ποια είναι τα χαρακτηριστικά της σχολικής παιδαγωγικής επικοινωνίας,

A.1 - Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση

- να κατανοούν τι είναι γνώση και πώς εμπλέκονται στη γνωστική διαδικασία, μέσω του ρόλου τους, ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής,
- να κατανοούν την κοινωνική διαφοροποίηση της γνώσης ως κοινής και εξειδικευμένης γνώσης, όπως και να διακρίνουν σαφώς ποια γνώση ενισχύουν κάθε φορά μέσω της παιδαγωγικής δράσης τους και
- να κατανοούν στο πλαίσιο του παιδαγωγικού ρόλου τους το αδιαίρετο της μάθησης.

II.3.1. Η επικοινωνία ως συμβολική δραστηριότητα στη σχολική παιδαγωγική πράξη

Λαμβάνοντας υπόψη μας αυτά που είπαμε προηγουμένως για τη σημασία της επικοινωνίας στο πλαίσιο της κοινωνικής ζωής, αλλά και τον τρόπο σύμφωνα με τον οποίο αυτή αναδεικνύεται στο πλαίσιο της θεωρίας της συμβολικής αλληλεπίδρασης, ας προχωρήσουμε στην ανάλυση της επικοινωνιακής δραστηριότητας εντός του σχολικού περιβάλλοντος, και, ιδιαίτερα, εντός της σχολικής παιδαγωγικής σχέσης, τονίζοντας, για άλλη μια φορά, τον σπουδαίο ρόλο που αυτή κατέχει εντός αυτού του πλαισίου.

Ο Berger και ο Luckmann μας έδειξαν, όπως έχουμε πει, ότι η κοινωνική πραγματικότητα δεν είναι άλλη από αυτή που τα κοινωνικά άτομα κατανοούν ως κοινό χώρο αλληλόδρασης, καθώς τον μεταβάλλουν. Σε αυτόν τον κόσμο τα άτομα επικοινωνούν γλωσσικά και μη γλωσσικά (Knapp et al., 2013. Πολεμικός & Κοντάκος, 2002) και σχηματίζουν το νόημα, διά του οποίου συντελείται αυτή η μεταβολή (Berger & Luckmann, 2003). Είδαμε ότι στον κοινωνικό κόσμο οι ιδέες, οι πολιτισμικές αξίες και οι κανόνες, ευρισκόμενα στο κέντρο της κοινωνικής δραστηριότητας, καθιστούν δυνατή την κοινωνικοποίηση των υποκειμένων, μέσω της κάθε τύπου αλληλόδρασής τους. Έτσι πραγματοποιείται η κατασκευή γνώσης, ως αποτέλεσμα αυτής της αλληλόδρασης, η οποία, ως κατεξοχήν διυποκειμενική επικοινωνία, καθιστά δυνατή και τη μετατροπή του υποκειμενικού νοήματος σε όσο το δυνατόν περισσότερο αντικειμενικό νόημα, τόσο στο πλαίσιο της λεγόμενης εξειδικευμένης γνώσης όσο και στο πλαίσιο της λεγόμενης κοινής γνώσης (Habermas, 1990).

Πριν, όμως, προχωρήσουμε για να εξετάσουμε τη σημασία της εξειδικευμένης και της κοινής γνώσης εντός της παιδαγωγικής δραστηριότητας, ας επιμείνουμε ακόμα σε μερικά χαρακτηριστικά της επικοινωνίας ως συμβολικής δραστηριότητας, της οποίας η σημαντική διάσταση περικλείει μηχανισμούς τόσο πολύπλοκους, που δε γίνονται καν αντιληπτοί στους μετέχοντες σε αυτήν. Ας δούμε, λοιπόν, ποια είναι τα πέντε χαρακτηριστικά γνωρίσματα της λογικής της επικοινωνίας που προσδιόρισαν ο Watzlawick και οι συνεργάτες του (1967) και την επεξεργασία τους στο επίπεδο της σχολικής ζωής, που κάνει ο Γκότοβος (1999).

Κατ' αρχάς θεωρούν ότι η επικοινωνία, όταν έχει τη μορφή πρόσωπο-με-πρόσωπο, δε συνιστά κάτι που μπορούμε ή όχι να επιλέξουμε, εφόσον είναι αναπόφευκτη. Η νοηματική δομή που επιβάλλει αυτό το αναπόφευκτο συνίσταται στο γεγονός ότι αυτό το οποίο θα κάνουν ή και δε θα κάνουν οι παριστάμενοι σε μια τέτοια συνθήκη είναι πλήρες σημασίας. «Έτσι», σημειώνει ο Γκότοβος, «ο μαθητής στο σχολείο που αποφασίζει να μη μιλήσει στον δάσκαλο και ο δάσκαλος που αποφασίζει να μην ασχοληθεί πια με κάποιον από τους “δύστροπους” μαθητές του δεν μπορούν παρά να στέλνουν “μηνύματα”» (Γκότοβος, 1999).

Κατά δεύτερον, κρίνουν πως η επικοινωνία ορίζεται πάντα από τη σχέση η οποία διαμείβεται μεταξύ των μετεχόντων σε αυτή, που μας επιτρέπει να κατανοούμε και το περιεχόμενό της. Στο επίπεδο της παιδαγωγικής σχέσης, ο Γκότοβος βλέπει πολύ σωστά ότι αυτό το χαρακτηριστικό μας επιτρέπει να διευκρινίσουμε, γιατί ένας εκπαιδευτικός, ενώ είναι άριστος επιστήμονας, κάτοχος δηλαδή μιας σπουδαίας γνώσης, και την ίδια στιγμή είναι στη συμπεριφορά του αλαζονικός ή αυταρχικός, οι μαθητές του απορρίπτουν μαζί με την κακή του συμπεριφορά και την επιστημονική και γνωστική του αξιολύπη (Γκότοβος, 1999).

Έπειτα, ένα άλλο χαρακτηριστικό της επικοινωνίας είναι αυτό που ορίζει το επιλεκτικό κριτήριο, στη σειρά των επικοινωνιακών συμβάντων, ως αυτό που καθορίζει την παιδαγωγική σχέση και μπορεί να την οδηγήσει σε φαύλο κύκλο, όταν οι μετέχοντες επιμένουν στη δική τους εκδοχή. Σε μια παιδαγωγική, παραδείγματος χάριν, σύγκρουση, σημειώνει το Γκότοβος, η οποία είναι πολύ κοινή στα σχολικά παιδαγωγικά δρώμενα, και που ορίζεται από την απάντηση στην ερώτηση ποιος άρχισε πρώτος, ο καθένας ισχυρίζεται πως δεν ήταν αυτός. Οι επικοινωνιακές στιγμές, λοιπόν, εδώ ορίζουν και την ποιότητα της σχέσης.

Ακολούθως, ένα άλλο χαρακτηριστικό, στο οποίο έχουμε ήδη αναφερθεί, είναι αυτό που ορίζει ότι το μήνυμα στην επικοινωνία που αφορά τη σχέση φέρεται από αναλογικούς κώδικες (μεταφορές, εικόνες, αναλογίες), ενώ το μήνυμα που αφορά το περιεχόμενο φέρεται από ψηφιακούς κώδικες (νούμερα, γράμματα, σήματα) (Γκότοβος, 1999).

Τέλος, ένα ακόμα χαρακτηριστικό, στο οποίο έχουμε επίσης αναφερθεί, είναι αυτό της συμμετρικότητας ή της συμπληρωματικότητας της σχέσης των μετεχόντων στην επικοινωνία. Η επικοινωνία για να είναι συμμετρική θα πρέπει να λαμβάνει χώρα μεταξύ ατόμων που έχουν την ίδια επαγγελματική ταυτότητα, όπως, παραδείγματος χάριν, συμβαίνει μεταξύ των εκπαιδευτικών στον σύλλογο διδασκόντων. Αντιθέτως, μια επικοινωνία είναι συμπληρωματική, όταν μεταξύ των μετεχόντων υπάρχει διαφορά που δεν εμφανίζεται ως ανωτερότητα ή κατωτερότητα ή ισοδυναμία. Στην περίπτωση αυτή η ταυτότητα του ενός ορίζεται βάσει της ταυτότητας του άλλου (Γκότοβος, 1999). Αυτό το χαρακτηριστικό θεωρούμε πως είναι πολύ σημαντικό για να κατανοήσουμε ποια είναι η θέση του εκπαιδευτικού και του μαθητή στην παιδαγωγική σχέση. Πολλά σφάλματα έχουν προκύψει, κυρίως κατά το πρόσφατο παρελθόν των δυτικών κυρίως κοινωνιών, ως απόρροια της στρέβλωσης της αλήθειας αυτού του γεγονότος. Και, μάλιστα, με τις καλύτερες προθέσεις.

Ως προς το αν, τώρα, η σχολική παιδαγωγική επικοινωνία έχει, όπως έχουμε επίσης πει, τελεολογικό χαρακτήρα, δε φαίνεται να υπάρχει κάποια αμφιβολία επ' αυτού· δηλαδή, είναι σαφές, ότι προσανατολίζεται στην ικανοποίηση σκοπών και στόχων (Πουρκός, 2003). Υπ' αυτή την έννοια, η διδασκαλία, δηλαδή η επικοινωνία που λαμβάνει χώρα στην περίπτωση που κοινώς αποκαλούμε μάθημα, όπως ορθά σημειώνει ο Γκότοβος, είναι το μέσο για την επίτευξη των διδακτικών στόχων. Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, που απεικονίζουν τις προτεραιότητες της εκπαιδευτικής πολιτικής κάθε εποχής, είναι γεμάτα από ορισμένους διδακτικούς και ευρύτερα παιδαγωγικούς στόχους. Ας προσθέσουμε, επιπλέον, και την παρατήρηση ότι η επικοινωνιακή δραστηριότητα ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον μαθητή θα πρέπει να καθιστά σαφές τόσο το είδος των στόχων και την οργάνωση των στόχων στους οποίους προσανατολίζεται όσο και να καθιστά σαφή την οργάνωση της προσπάθειας για την επίτευξή τους (Γκότοβος, 1999).

II.3.2. Η γνώση στη σχολική παιδαγωγική πράξη

Επιστρέφοντας, τώρα, στο ζήτημα της γνώσης και της κατασκευής της, αλλά και της νομιμοποίησης και της αναπαραγωγής της, μπορούμε να κατανοήσουμε ότι η γνώση ως αυτό που η κοινότητα, και η συγκεκριμένη πάντα κοινότητα, αναγνωρίζει και τεκμηριώνει ως αληθές, ως αυτό, δηλαδή, του οποίου κατανοεί τη λογική και την οντολογική σύσταση, προκύπτει εντός του πλαισίου της γλωσσικής αλληλεπίδρασης.¹² Πρόκειται, κατ' ουσίαν, για την κατασκευή του κοινωνικού κόσμου, που μορφοποιείται μέσα από την παγίωση του νοήματος ως αληθούς νοήματος (Apple, 1993· Berger & Luckmann, 2003· Habermas, 1990). Εδώ πιστοποιείται για μία ακόμα φορά ο κεντρικός χαρακτήρας της γλώσσας κατά τη διαδικασία κατασκευής μορφών κοινωνικής πραγματικότητας. Ας προσέξουμε,

¹² Η σωκρατική θεμελίωση της γνώσης ως λογικής αλήθειας, εν αντιθέσει με την αναγνώρισή της ως σχετικής πάντα αλήθειας από τους σοφιστές (και ασφαλώς τους σύγχρονους σοφιστές, εξού και η μεγάλη διάδοση του απόλυτου σχετικισμού ως μηδενισμού στη μεταμοντέρνα σκέψη της εποχής μας) αποτελεί την πρώτη αυγή της έλλογης σκέψης ως δυνατότητας της ύπαρξης της κοινωνίας.

όμως, ότι η γλώσσα μόνο όταν δεν είναι εργαλειακή και γίνεται αναστοχαστική και εκφραστική μπορεί να ταραξεί δημιουργικά αυτές τις παγιωμένες μορφές, να τις εμπλουτίζει νοηματικά και, εν τέλει, να τις μεταποιεί. Με τον τρόπο αυτό, μέσα από την επιθυμία για πληρέστερη προσέγγιση της αλήθειας, μπορεί να αλλοιωθεί ο κοινός κόσμος και να μεταμορφωθεί.

Η συζήτηση περί του γνωστικού προσανατολισμού της εκπαίδευσης είναι, ασφαλώς, μεγάλη και έχει πολλές και διαφορετικές αφητηρίες. Στο κείμενο αυτό είναι αδύνατη ακόμα και η εξαιρετικά βίαιη σύνοψή της. Δεν είναι αυτός ο στόχος μας. Μπορούμε, όμως, σε γενικές γραμμές να πούμε, λαμβάνοντας υπόψη μας όλη την προβληματική περί του σχολείου ως χώρου διαμόρφωσης και εναπόθεσης της γνώσης, ότι ένας κατατοπιστικός προσδιορισμός της σχολικής γνώσης είναι αυτός ο οποίος την ορίζει ως αυτή που ταξινομείται εντός των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών ως οριοθετημένη διδακτέα ύλη, αλλά και ως σκοποθεσία, εφαρμογή και αξιολόγησή της. Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών λειτουργούν ως κείμενα με αυτό το “επιστημονικό” περιεχόμενο και, ταυτοχρόνως, ως πολιτικά κείμενα, καθόσον λογίζονται ως νόμοι του κράτους· δηλαδή, ως αυτό το οποίο μια κοινωνία θέλει να μεταδώσει ως αλήθεια στις νεότερες γενιές, προκειμένου να αναπαραχθεί ως κοινωνία και ως η συγκεκριμένη κοινωνία, προσδιορίζοντας με αυτόν τρόπο και τον ρόλο αυτού που θα τη μεταβιβάσει, δηλαδή του παιδαγωγού.

Η αλήθεια, τώρα, αυτή ως γνώση μπορεί να επιμερισθεί σε αλήθεια κοινή και αλήθεια εξειδικευμένη ή αλλιώς γνώση κοινή και γνώση εξειδικευμένη. Ως κοινή θα ορίζαμε τη γνώση που ο μαθητής φέρει μαζί του κατά την είσοδό του στο σχολείο και στη σχολική παιδαγωγική σχέση. Πρόκειται για το λεγόμενο γνωστικό απόθεμα, απόρροια όσων έχει υιοθετήσει κατά την κοινωνικοποιητική διαδικασία, στην οποία έχει ήδη εμπλακεί. Η γνώση αυτή σχετίζεται με όλα τα είδη κοινωνικής συμπεριφοράς. Πρόκειται για αυτή την γνωστική κοινωνική ύλη που αποτελεί, θα λέγαμε, το θεμέλιο κάθε θεσμού, εντός της οποίας τίθενται και οι κανόνες που καθιστούν τον θεσμό ισχυρό, εφόσον αυτοί καθορίζουν τις σχέσεις που απορρέουν από την ύπαρξή του. Βεβαίως, η έκταση αυτής της κοινής γνώσης ποικίλει από κοινωνία σε κοινωνία και, βεβαίως, και από άτομο σε άτομο, τηρουμένων των αναλογιών, εντός της ίδιας κοινωνίας (Garfinkel, 1991). Και, επίσης, είναι σαφές ότι αυτή η κοινή γνώση είναι κτήμα και του εκπαιδευτικού, την οποία επίσης και ο ίδιος κομίζει στην παιδαγωγική σχέση.

Η εξειδικευμένη, τώρα, γνώση που δεν είναι ακριβώς η επιστημονική γνώση, σύμφωνα με τον Luckmann, συνοδεύει, επίσης, τον μαθητή κατά την είσοδό του στη παιδαγωγική σχέση (Berger & Luckmann, 2003). Ο εκπαιδευτικός έχει λάβει την εξειδικευμένη γνώση που απαιτείται για την άσκηση του επαγγέλματός του κατά τη διάρκεια των σπουδών του στο Πανεπιστήμιο. Η γνώση αυτή αντιστοιχεί στο περιεχόμενο αυτού που πρόκειται να διδάξει· στο περιεχόμενο, δηλαδή, της γνωστικής ύλης ως διδακτέας ύλης, που περιλαμβάνεται στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών. Αντιστοιχεί, όμως, και στον τρόπο που πρόκειται να το διδάξει· δηλαδή στον τρόπο με τον οποίο θα φέρει σε επαφή τον μαθητή με το περιεχόμενο της γνώσης. Πρόκειται, ασφαλώς, για τη λεγόμενη παιδαγωγική κατάρτιση του εκπαιδευτικού (Apple, 1990· Γρόλλιος, 2005· Μπαγάκης, 2004· Stenhouse, 2003).

Αυτή η μεταβιβαζόμενη εξειδικευμένη σχολική γνώση έχει δεχθεί ευρεία κριτική. Σπουδαία είναι η κριτική του Bernstein ως προς τον επιλεκτικό, ταξινομικό και αξιολογικό χαρακτήρα της, σε συνδυασμό με τον οποίο, μάλιστα, ο διδακτικός λόγος αποκτά έναν εξουσιαστικό-πειθαρχικό χαρακτήρα που επιβάλλεται στο επικοινωνιακό πλαίσιο της σχολικής ζωής (Bernstein, 1991· Vincent, 1980). Κριτική, επίσης, έχει ασκηθεί και ως προς την αποσιώπηση, τις περισσότερες φορές, του κοινωνικού-επιστημονικού πλαισίου παραγωγής της γνώσης αυτής. Εν κατακλείδι, μπορούμε να πούμε ότι το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, ως περιέχον την εξειδικευμένη γνώση, την οποία οφείλει να μεταβιβάσει ο εκπαιδευτικός στον μαθητή, ορίζει το γενικό πλαίσιο της παιδαγωγικής λειτουργίας, καθορίζει τη σχέση που είναι δυνατό να αναπτυχθεί ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον μαθητή, προσδιορίζει τα κριτήρια του αληθούς, διά των οποίων κάτι καθίσταται γνώσιμο, όπως και του μη αληθούς, ταξινομεί αναλυτικά τους διδακτικούς στόχους και προσδιορίζει τα κριτήρια της αξιολόγησης της επίτευξής τους (Beyer & Apple, 1998· Μακρυνιώτη, 1994· Tyler, 1949· Whitty, 2007). Ο Bernstein συνοψίζει τη σχετική προβληματική που απορρέει από τη λειτουργία των αναλυτικών προγραμμά-

των σε τρία ερωτήματα: Το πρώτο ερώτημα αφορά στο τι θεωρείται έγκυρη σχολική γνώση, το δεύτερο στο τι θεωρείται έγκυρη μεταβίβαση αυτής της γνώσης και το τρίτο στο τι θεωρείται έγκυρη κατανόηση αυτής της γνώσης εκ μέρους των μαθητών (Bernstein, 1991).

Πριν κλείσουμε αυτή την αναφορά μας στην κοινή και την εξειδικευμένη γνώση, είναι χρήσιμο να δούμε κάποιες ακόμα παρατηρήσεις του Γκότοβου ως προς το πώς συνδέεται η γνώση με την αλληλεπιδραστική δραστηριότητα στην τάξη. Κατ' αρχάς, σημειώνει ορθώς ότι ο διαχωρισμός της κοινής από την εξειδικευμένη γνώση του εκπαιδευτικού είναι αδύνατος. Ουσιαστικά οι δύο εκφράσεις της γνώσης είναι αλληλένδετες. Μπορούμε να σκεφθούμε ως παράδειγμα επ' αυτού την προσπάθεια του εκπαιδευτικού να διασκευάσει την εξειδικευμένη γνώση, προκειμένου να γίνει περισσότερο προσιτή στον μαθητή. Έπειτα, σημειώνει ότι η κοινή γνώση του εκπαιδευτικού συνδέεται στενά με το λεγόμενο άδηλο αναλυτικό πρόγραμμα, στον βαθμό που αυτή καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο που αυτός επιλέγει να αξιολογήσει την κατοχή της διδακτέας ύλης. Η κοινή του γνώση, όμως, συνδέεται στενά και με τον τρόπο με τον οποίο οργανώνει τη διδασκαλία του. Τέλος, τονίζει και τη στενή σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην κοινή γνώση του εκπαιδευτικού και το περιεχόμενο της ηθικής διαπαιδαγώγησης. Η σχέση αυτή αναδεικνύεται, κυρίως, όταν ο εκπαιδευτικός ορίζει το κανονιστικό πλαίσιο της συμπεριφοράς, όταν προσδιορίζει τις παραβάσεις των ηθικών κανόνων και την αξιολόγησή τους και όταν επιβάλλει τις κυρώσεις. Τονίζει, μάλιστα, ότι εντός της παιδαγωγικής σχέσης είναι σύνηθες να υπάρχει διαφορά ανάμεσα στην κοινή γνώση του εκπαιδευτικού και των μαθητών, όπως και ότι η κοινή γνώση του εκπαιδευτικού ανάγεται, λανθασμένα, αρκετές φορές σε ειδική γνώση, καθώς συνδέεται με την αυθεντία του. Και οι δύο καταστάσεις οδηγούν συνήθως τους μαθητές σε αλλαγές προσαρμοστικού τύπου. Ας συγκρατήσουμε, εδώ, και την πολύ ενδιαφέρουσα παρατήρησή του ότι σε αυτή την κοινή γνώση του εκπαιδευτικού, ως νομιμοποιημένη γνώση, που είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τον ρόλο του, θα πρέπει να αποδώσουμε τη δυσκολία κάθε μεταρρυθμιστικής προσπάθειας στο επίπεδο της καθημερινής παιδαγωγικής πράξης (Γκότοβος, 1999).

II.3.3. Η μάθηση στη σχολική παιδαγωγική πράξη

Κλείνοντας την ενότητα αυτή, ας δώσουμε τη δέουσα σημασία σε ένα πρόβλημα που αφορά τη μάθηση και φαίνεται να είναι συστατικό της όλης οργάνωσης της σχολικής εκπαίδευσης, έτσι όπως αυτή αναδεικνύεται στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής θεωρίας. Πρόκειται για τη διάκριση μεταξύ κοινωνικής και ακαδημαϊκής μάθησης, όπως συνήθως αυτή θεματοποιείται στην παιδαγωγική θεωρία, και τις συνέπειες που έχει στον τρόπο με τον οποίο κατανοούμε τον ρόλο του μαθητή και του εκπαιδευτικού.

Ας διερωτηθούμε, λοιπόν, κατ' αρχάς αν αυτή η διάκριση είναι μια πραγματική διάκριση. Για να συμβαίνει αυτό, θα πρέπει να μπορούμε να δείξουμε ότι μια ακαδημαϊκή μάθηση (αν με αυτή εννοούμε ετούτη που κατατείνει στη γνώση των επιστημών, παραδείγματος χάριν) δεν μπορεί να είναι ταυτοχρόνως και κοινωνική μάθηση· πράγμα το οποίο δεν μπορεί να συμβεί. Θα μπορούσαμε, μήπως, να πούμε ότι η ακαδημαϊκή μάθηση είναι αποτέλεσμα κατεξοχήν της λειτουργίας του νου, ενώ η άλλη όχι. Ούτε αυτή η υπόθεση, όμως, στέκει, καθώς η μάθηση με κοινωνικό χαρακτήρα ή περιεχόμενο δεν μπορούμε να πούμε ότι δεν ανήκει στην αρμοδιότητα του νου. Θα μπορούσαμε, ίσως, να ισχυρισθούμε ότι η ακαδημαϊκή μάθηση έχει κατεξοχήν γνωστικό χαρακτήρα (στην πραγματικότητα πρόκειται για προέκταση του προηγούμενου συλλογισμού) ενώ η κοινωνική όχι. Ούτε αυτή, πάλι, η διάκριση στέκει, γιατί και κάθε τύπου κοινωνική μάθηση έχει γνωστικό χαρακτήρα. Ούτε, όμως, η διάκριση της ακαδημαϊκής μάθησης ως γνωστικής διαδικασίας, με έναν λειτουργικό και εργαλειακό χαρακτήρα, από την κοινωνική μάθηση είναι εφικτή, καθώς και πάλι και στη μία και στην άλλη περίπτωση περί γνώσεως πρόκειται, έστω και λειτουργικής ή εργαλειακής. Το αν η κοινωνική μάθηση είναι μέρος της διδακτέας ύλης δεν υπάρχει καμιά αμφιβολία, αρκεί να σκεφθεί κανείς και μόνο το εύρος των κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών που διδάσκονται στο σχολείο. Και φυσικά και, κυρίως, όχι μόνο γι' αυτό το λόγο, αλλά γιατί στόχος κάθε διδακτέας ύλης είναι να έχει ένα βαθύ

κοινωνικό χαρακτήρα. Θα μπορούσαμε, τέλος, να πούμε ότι κοινωνική μάθηση είναι αυτή που εμφανίζεται ακόμα και με τον τρόπο της κοινωνικής νουθεσίας και υπόδειξης της δέουσας συμπεριφοράς, χωρίς ίσως να θεματοποιείται ρητά στα περιεχόμενα του αναλυτικού προγράμματος σπουδών.

Κάποιοι ερευνητές υποστηρίζουν πως μια τέτοιου τύπου μάθηση, όπως είναι η κοινωνική μάθηση, περιλαμβάνεται ουσιαστικά στα περιεχόμενα του λανθάνοντος αναλυτικού προγράμματος, εφόσον αυτή αποτελεί το θεμέλιο της σχολικής ζωής εν γένει (Apple, 1990. Γκότοβος, 1999· Eisner, 1979· Jackson, 1968· Μαυρογιώργος, 1996). Ας διερωτηθούμε, όμως: Χρειάζεται, αλήθεια, να υποθέσουμε την ύπαρξη ενός τέτοιου προγράμματος, για να υποθέσουμε την ύπαρξη της κοινωνικής μάθησης ως αυτή που αναγνωρίζει την κοινωνική ύλη και τον ρυθμιστικό της ρόλο; Είναι σαν να διερωτώμεθα αν υπάρχει μια πολιτική μάθηση και να επιχειρούμε να τη διακρίνουμε από την ακαδημαϊκή μάθηση. Ας προσθέσουμε, επιπλέον, ότι τις τελευταίες δεκαετίες γίνεται λόγος για κοινωνική και συναισθηματική μάθηση, ως μια μάθηση που βρίσκεται, αν όχι αναγκαστικά στον αντίποδα, αλλά σίγουρα ως λειτουργούσα συμπληρωματικά με την ακαδημαϊκή μάθηση, την οποία ωστόσο η εκπαιδευτική θεωρία δεν τη θεματοποίησε και η σχολική πράξη υποβάθμισε ή και αγνόησε (Δόικου-Αυλίδου, 2020· Πούλου, 2008· Σάλτζμπεργκερ-Ουίτενμπεργκ και συν. 1996). Και πάλι, όμως, βρισκόμαστε μπροστά σε μια αμηχανία, ως προς το νόημα του επιχειρήματος.

Έχω την εντύπωση πως οι διακρίσεις αυτού του τύπου δεν ευσταθούν ούτε λογικά ούτε οντολογικά. Στην πραγματικότητα, οι διακρίσεις αυτού του τύπου θα είχαν απαλειφθεί από τον παιδαγωγικό μας προβληματισμό, αν είχε θεματοποιηθεί επαρκώς στο παιδαγωγικό μας λεξιλόγιο ο όρος παιδεία. Και, μάλιστα, ο όρος παιδεία, όχι ως αξιολογικός, αλλά ως λογικός και οντολογικός όρος. Θα μπορούσαμε τότε να κατανοήσουμε πως το ανθρώπινο ον είναι κάθε φορά το αποτέλεσμα της κοινωνικοποίησης/αγωγής του. Και σε αυτό το πλαίσιο τέτοιοι διαχωρισμοί δεν είναι δυνατοί. Αυτό που η κάθε κοινωνία δημιουργεί μέσα από την κοινωνικοποιητική και αγωγική διαδικασία είναι ένας ανθρωπολογικός τύπος ατόμου. Στην περίπτωση μας, αυτός ο τύπος εκπροσωπείται μέσα από τους ρόλους του εκπαιδευτικού και του μαθητή. Και οι ρόλοι αυτοί, επιμεριζόμενοι, αλλά και σε συνάρτηση, είναι το αποτέλεσμα μιας μάθησης σε όλες της τις διαστάσεις. Τα προγράμματα σπουδών, επομένως, δεν είναι τίποτε άλλο από αυτά που η κοινωνία επιθυμεί να μάθουν τα νεαρά μέλη της, επενδύοντάς τα προφανώς με το συναίσθημα προκειμένου, ενσαρκώνοντάς τα, η κοινωνία αυτή να αναπαραχθεί με τον καλύτερο τρόπο. Και για να χρησιμοποιήσουμε ένα ηχηρό παράδειγμα, αν είχαμε κατανοήσει, παρά τα πολλά λεχθέντα επ' αυτού, πώς μπορεί να καταστεί δυνατή ή έχει καταστεί δυνατή η δημοκρατική παιδεία, η οποία διαπερνά ή δε διαπερνά τον λόγο και τις σιωπές των εμπλεκόμενων στην παιδαγωγική σχέση, το συναίσθημα, τον νου, τη βούληση, την επιθυμία και τη φαντασία τους, όπως και τους λόγους που διασχίζουν τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, θα κατανοούσαμε ότι το ανθρώπινο ον εντός της παιδαγωγικής σχέσης, όπως και εντός κάθε άλλης σχέσης, υπάρχει και δεν μπορεί να υπάρχει αλλιώς, παρά εν συνόλω (Θεοδωρίδης, 2008. Theodoridis, 2009). Και μόνον έτσι κάθε βλέψη μας παιδαγωγική θα μπορούσε να είναι συνεκτική και να μην καταβάλλεται από την αμηχανία.

Σύνοψη

Η επικοινωνιακή αλληλόδραση, εντός της παιδαγωγικής σχέσης, ως διυποκειμενική επικοινωνία συμβάλλει στη μετατροπή του υποκειμενικού νοήματος σε όσο το δυνατόν περισσότερο αντικειμενικό νόημα και καθιστά έτσι τη γνώση δυνατή, είτε ως κοινή είτε ως εξειδικευμένη. Κατανοώντας τη γνώση ως αυτό που μια κοινότητα αναγνωρίζει και τεκμηριώνει ως αληθές και που πάντα προκύπτει στο πλαίσιο της συμβολικής αλληλεπίδρασης, μπορούμε να κατανοήσουμε, ακολούθως, τον λόγο του ισχυρά γνωστικού προσανατολισμού της εκπαίδευσης. Η σχολική γνώση είναι αυτή που ταξινομείται εντός των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών (κείμενα με επιστημονικό και πολιτικό χαρακτήρα) ως διδακτέα ύλη, ως σκοποθεσία, ως εφαρμογή, όπως και ως αξιολόγηση. Μέσω των προγραμμάτων αυτών η κοινωνία επιθυμεί να αναπαραχθεί, διά του παιδαγωγικού έργου του εκπαιδευτικού.

Η γνώση ως κοινή και ως εξειδικευμένη διασχίζει όλα τα επίπεδα άρθρωσης του εκπαιδευτικού έργου. Αποτελεί κτήμα και του μαθητή και του εκπαιδευτικού. Καθώς αυτές οι δύο όψεις της μπορούν να αποκλίνουν, συνιστούν πολλές φορές πεδίο εντάσεων. Η κοινή γνώση διαχέεται στην κοινωνική ζωή εν γένει, ενώ η εξειδικευμένη περιέχεται στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών.

Ως προς το πρόβλημα της διάκρισης της κοινωνικής από την ακαδημαϊκή μάθηση, έτσι όπως αυτή θεματοποιείται στο πλαίσιο της παιδαγωγικής θεωρίας, μπορούμε να πούμε ότι η διάκριση αυτή δεν ευσταθεί, ούτε λογικά ούτε οντολογικά. Διακρίσεις τέτοιου τύπου θα μπορούσαν να είχαν απαλειφθεί από τον παιδαγωγικό μας προβληματισμό, αν ο όρος παιδεία, ως έχων, όχι αξιολογικό, αλλά λογικό και οντολογικό περιεχόμενο, είχε θεματοποιηθεί επαρκώς στο παιδαγωγικό μας λεξιλόγιο.

Περαιτέρω μελέτη

1. Προσπαθήστε να προσθέσετε ένα παράδειγμα που εμπίπτει στην παιδαγωγική εμπειρία σας σε καθένα από τα πέντε χαρακτηριστικά γνωρίσματα λογικής της επικοινωνίας που προσδιόρισαν ο Watzlawick και οι συνεργάτες του.
2. Σκεφθείτε και δώστε παραδείγματα, τα οποία θα μπορούσατε να αξιοποιήσετε στη διδακτική πράξη σας, προκειμένου να δείξετε στους μαθητές σας τη διαφορά της κοινής από την εξειδικευμένη γνώση.
3. Μελετήστε περαιτέρω τη διάκριση της κοινωνικής από την ακαδημαϊκή μάθηση και δοκιμάστε να ορίσετε κάποια παραδείγματα (ενδεχομένως και από την εκπαιδευτική σας εμπειρία) που την επικυρώνουν.
4. Μελετήστε τη συζήτηση περί του πολιτικού ρόλου των αναλυτικών προγραμμάτων και εξηγήστε αν τα προγράμματα αυτά θα μπορούσαν να διεκδικήσουν πολιτική ουδετερότητα.
5. Μελετήστε το βιβλίο του Jacques Rancière *Ο αδαής δάσκαλος* (εκδόσεις Νήσος) και ασκήστε κριτική στην ιδέα περί πνευματικής χειραφέτησης (ως αυτοδύναμης ανάπτυξης της ικανότητας για μάθηση).
6. Παρακολουθήστε το βίντεο με την ομιλία του Henry Giroux και διαμορφώστε ένα κείμενο τριών σελίδων με θέμα τον ρόλο του εκπαιδευτικού ενώπιον του ιδεολογικού λόγου της εκπαίδευσης: <https://www.youtube.com/watch?v=LCMXKt5vRQk>

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Berger, P. & Luckmann, T. (2003). *Η κοινωνική κατασκευή της πραγματικότητας*. (μτφρ. Κ. Αθανασίου), Νήσος.
- Bernstein, B. (1991). *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*. (μτφρ. Ι. Σολομών), Αλεξάνδρεια.
- Beyer, L. & Apple, M. (1998). *The Curriculum: Problems, Politics and Possibilities*. State University of New York Press.
- Γκότοβος, Α. Ε. (1999). *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*. Gutenberg.
- Γρόλλιος, Γ. (2005). *Ο Paulo Freire και το αναλυτικό πρόγραμμα*. Βάνιας.
- Θεοδωρίδης, Αλ. (2008). Αυτονομία και παιδαγωγική πράξη. *Παιδαγωγικός Λόγος*, τχ. 2, 17- 64.
- Habermas, J. (1990). Γνώση και διαφέρον. Στο *Κείμενα Γνωσιοθεωρίας και Κοινωνικής Κριτικής*. (μτφρ. Α. Οικονόμου), Αθήνα: Πλέθρον.

- Μακρυνιώτη, Δ. (1994). Η υπό διαπραγμάτευση (σχολική) τάξη. Στο Ι. Σολομών & Γ. Κουζέλης (Επιμ.), *Πειθαρχία και Γνώση*. Ε.Μ.Ε.Α.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1996). Σχολικό Πρόγραμμα και Παραπρόγραμμα. Στο Γκότοβος, Ε. Α., Μαυρογιώργος, Γ. & Παπακωνσταντίνου, Π. (Επιμ.). *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.). (2004). *Ο εκπαιδευτικός και το Αναλυτικό Πρόγραμμα*. Μεταίχμιο. Πολεμικός, Ν. & Κοντάκος, Αν. (Επιμ.). (2002). *Μη λεκτική επικοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πουρκός, Μ. Α. (2003). *Ο ρόλος του πλαισίου στην ανθρώπινη επικοινωνία, την εκπαίδευση και την κοινωνική ηθική μάθηση*. Gutenberg.
- Stenhouse, L. (2003). *Εισαγωγή στην έρευνα και στην ανάπτυξη του αναλυτικού προγράμματος*. (μτφρ. Αθ. Τσάπελης), Σαββάλας.
- Whitty, G. (2007). *Κοινωνιολογία και σχολική γνώση. Θεωρία, έρευνα και πολιτική του αναλυτικού προγράμματος*. (μτφρ. Ε. Πολιτοπούλου), Επίκεντρο.

Ξενόγλωσση

- Apple, M. (1990). *Ideology and Curriculum*. Routledge.
- Apple, M. (1993). *Official Knowledge*. Routledge.
- Eisner, E. W. (1979). *The Educational Imagination*. Macmillan.
- Garfinkel, H. (1991). *Studies in ethnomethodology*. Polity Press.
- Jackson, P. (1968). *Life in Classrooms*. Holt, Rinehart and Winston.
- Knapp, M., Hall, J. A. & Horgan, T. G. (2013). *Nonverbal communication in human interaction*. Boston, MA: Cengage Learning
- Theodoridis, A. (2009). Humanization through liberation from the cycle of hubris: The purpose of education. In K. Boudouris & M. Adam (Eds.) *Greek Philosophy and the issues of our age*, Vol. II, Ionia Publication, 218-233.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. University of Chicago Press.
- Vincent, G. (1980). *L' école primaire française. Etude sociologique*. Editions de la maison de sciences de l' homme.
- Watzlawick, P., Beavin, J. & Jackson, D. D. (1967). *Pragmatics of human communication. A study in interactional patterns, pathologies and paradoxes*. N. York: W. W. Norton & Company.

III.1. Η τήρηση των κανόνων της τάξης

Σκοπός

Η κατανόηση του φαινομένου της ύπαρξης συστήματος κανόνων στη σχολική τάξη και η αναγνώριση της σημασίας του ρόλου του εκπαιδευτικού ως προς τη δημιουργία, εφαρμογή και αναπροσαρμογή του συστήματος κανόνων στην τάξη.

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Οι επιμορφούμενοι/νες μετά την επιτυχή ολοκλήρωση της επιμόρφωσης θα μπορούν:

- να αναδεικνύουν τις βασικές αρχές των κανόνων λειτουργίας στη σχολική τάξη,
- να κατανοούν τη λογική βάσει της οποίας συγκροτείται και αναπτύσσεται το σύστημα κανόνων,
- να αναγνωρίζουν και να κατανοούν τους λόγους διαταραχής του συστήματος κανόνων,
- να κατανοούν τις στρατηγικές τήρησης των κανόνων στην τάξη.

Λέξεις – κλειδιά: κανόνες λειτουργίας της τάξης, στρατηγικές τήρησης κανόνων, παραβατική συμπεριφορά, κυρώσεις, πειθαρχία

III.1.1. Οι κανόνες στη σχολική τάξη

Το σχολείο ως κοινωνικός θεσμός, ως χώρος συλλογικότητας και διυποκειμενικότητας, με πυκνή οργάνωση και συγκεκριμένο προσανατολισμό, συγκροτείται ως ένας δομημένος χώρος κανόνων κάθε τύπου. Η ύπαρξη κανόνων θεωρείται πως συμβάλλει στην καλή λειτουργία του, που θα του εξασφαλίσει την άρτια επιτέλεση των παιδαγωγικών, δηλαδή βαθιά κοινωνικών, σκοπών του. Υπ' αυτή την έννοια, η ύπαρξη κανόνων συνιστά το θεμέλιο της θεσμικής του ισχύος.

Εστιάζοντας την προσοχή μας στο περιβάλλον της σχολικής τάξης, ας πούμε εξ υπαρχής ότι ο λόγος επ' αυτού είναι εξαιρετικά πλούσιος (Wragg, 2003). Εμείς εδώ θα επισημάνουμε μόνο κάποιες βασικές αρχές λειτουργίας του συστήματος κανόνων, προκειμένου να αναδείξουμε τη λογική, βάσει της οποίας αυτό το σύστημα αναπτύσσεται.

Ας σημειώσουμε, λοιπόν, κατ' αρχάς, ότι ο κανόνας δεν είναι τίποτα άλλο από ένα πλαίσιο αυστηρού προσδιορισμού μιας κοινής σεβαστής υποχρέωσης, εκ μέρους όλων των μετεχόντων στη διάδραση, η παράβαση της οποίας, συνήθως, οδηγεί σε μια πράξη καταλογισμού και τιμωρίας.¹³ Ο χώρος της σχολικής τάξης, όπως και κάθε άλλος χώρος στον οποίο συνυπάρχουν άνθρωποι που επιτελούν έναν συγκεκριμένο ρόλο, είναι ένας χώρος εκδήλωσης μιας ποικιλίας συμπεριφορών που ενδέχεται να μην είναι αρμονικές μεταξύ τους. Προκειμένου να επιτευχθεί αρμονία στις συμπεριφορές, η παράβαση των κανόνων θεωρείται πράξη ανεπίτρεπτη και γι' αυτό τιμωρείται, προκειμένου να αναδειχθεί η βλάβη που προκαλεί στο επίπεδο της συνεργασίας. Έτσι οι συμπεριφορές των μετεχόντων στην επικοινωνιακή διάδραση μπορούν να είναι είτε θεμιτές είτε αθέμιτες. Βασική υποχρέωση του εκπαιδευτικού είναι να περιορίσει, τουλάχιστον, τις παρεκκλίσεις/αθέμιτες συμπεριφορές. Η παιδαγωγική αντιμετώπισή τους επιβάλλει την ύπαρξη ενός συστήματος αμοιβών και ποινών (Apter et al 2010. Γκότοβος, 1999· Κυρίδης, 1999).

Για να γίνουμε πιο συγκεκριμένοι ως προς την ανάγκη ύπαρξης κανόνων στην τάξη, που θα ρυθμίζουν σε γενικές γραμμές τη συμπεριφορά των μετεχόντων στην παιδαγωγική πράξη, αλλά και τιμωρητικών απαντήσεων στην περίπτωση μη υιοθέτησής τους, ας επισημάνουμε ότι αυτό που διευκολύνει τα μέλη της παιδαγωγικής ομάδας σε αυτή την κατεύθυνση είναι ο ορισμός κάποιων πλαισίων. Τα πλαίσια λειτουργούν θετικά στο ξετύλιγμα της επικοινωνιακής δραστηριότητας, στη θεμελίωση της συνεργασίας, της άσκησης της στοχαστικότητας και της παραγωγικότητας εν γένει (Wragg, 2003). Τα πλαίσια και ο καθορισμός των κανόνων συμπεριφοράς στην τάξη είναι, κατ' ανάγκην, συνάρτηση του τρόπου με τον οποίο μια κοινωνία κατανοεί τον εαυτό της και επιθυμεί να τον διακονήσει. Κι αυτός ο τρόπος περιλαμβάνει, στην περίπτωση του σχολείου, από τον καθορισμό της δέουσας συμπεριφοράς απέναντι στους κατόχους της εξουσίας, μέχρι την επίδραση που ασκούν σε αυτό το πλαίσιο τα επίμμερους γεωγραφικά και οικονομικά χαρακτηριστικά ή και χαρακτηριστικά της τοπικής κουλτούρας, στα οποία εντάσσεται η σχολική κοινότητα.

¹³ Εξ αυτού συνάγεται ότι αμοιβή για τα μέλη της ομάδας θεωρείται, σε γενικές γραμμές, η μη επιβολή ποινής.

A.1 - Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση

Η μελέτη αυτής της περιοχής δείχνει ότι όσο πιο εξορθολογισμένο είναι το σύστημα κανόνων, βάσει των οποίων λειτουργεί το σχολείο και η τάξη, τόσο πιο πολύ διασφαλίζεται η ανάπτυξη βασικών κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών, όπως είναι η λογική αξιολόγηση των πραγμάτων, ο λογικός και ηθικός έλεγχός τους, ο επιθυμία σεβασμού του εαυτού και των άλλων, η πειθαρχία ως προς τον σκοπό, η ανάπτυξη της υπευθυνότητας και η ευταξία (Jones & Jones, 1998).

Ο ορισμός κανόνων συμπεριφοράς στο πλαίσιο της σχολικής παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης είναι βέβαιο πως μπορεί να διευκολύνει την ύπαρξη ενός μαθησιακού περιβάλλοντος, ευνοϊκού για όλους τους συμμετέχοντες, και να αποτρέπει τους αποκλεισμούς. Τέτοιου τύπου κανόνες είναι αυτοί οι οποίοι διευκολύνουν, παραδείγματος χάριν, την ανάπτυξη του διαλόγου, δηλαδή την ανάπτυξη του εξισωτικού πνεύματος που τον θεμελιώνει και τον διαπερνά, ενός πνεύματος σεβασμού, αμοιβαίας αναγνώρισης, θετικής προδιάθεσης, φιλαλήθειας, υγιούς άσκησης της λογικής και του ήθους. Επομένως, αυτή η λειτουργία των κανόνων συνιστά ένα θέμα που αφορά όλη τη σχολική μονάδα. Γι' αυτό αναπτύσσονται συνήθως κανόνες γενικοί που εφαρμόζονται από όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας και ειδικοί που προσδιορίζονται αναλόγως με τις ανάγκες μιας σχολικής τάξης (Γκότοβος, 1999· Pollard, 2006).

Αν διερωτηθούμε, τώρα, ποιος είναι ο δέων τρόπος ορισμού των κανόνων λειτουργίας της σχολικής τάξης, δεν υπάρχει αμφιβολία ότι, αν το σχολείο ρυθμίζει τη λειτουργία του ως δημοκρατικό σχολείο, τότε η αρχή της συνδιαμόρφωσης θα καθορίσει θετικά το αποτέλεσμα. Μια τέτοια αρχή λαμβάνει υπόψη της τη βασική υποχρέωση όλων να μετέχουν στον ορισμό και στο περιεχόμενο της υπευθυνότητας και στον προσδιορισμό των αναγκών, των προσδοκιών και των δυνατοτήτων των μετεχόντων στο κανονιστικό πλαίσιο, προκειμένου αυτό να είναι αποδοτικό (Collins, 2007· DeVries, 2001). Μια τέτοια ομάδα, που καθορίζει αυτόνομα το κανονιστικό πλαίσιο της λειτουργίας της, εκτός από την αρχή της ισότητας και της υπευθυνότητας που υιοθετεί, προκρίνει, επίσης, ως προς τη συνοχή της, την αρχή της δικαιοσύνης. Μόνον έτσι φιλοδοξεί ότι οι μετέχοντες στην παιδαγωγική αλληλεπίδραση θα αναγνωρίζουν τους κανόνες ως δημιούργημα δικό τους και, όπως αντιστοίχως στο επίπεδο της δημοκρατικής κοινωνικής ζωής, θα τους τηρούν. Σε ένα δημοκρατικό πλαίσιο λειτουργίας της τάξης, οι μαθητές (και ο εκπαιδευτικός, αντιστοίχως) καλούνται να έχουν πάντα συνείδηση της ύπαρξης των κανόνων, των λόγων που επέβαλαν τη δημιουργία τους, των προσώπων τα οποία συνέβαλαν στη δημιουργία αυτή, όπως και να κρίνουν εάν συνεχίζουν να είναι ενεργοί. Επιπλέον, καλούνται να επιχειρούν να τους αλλάξουν, όταν αυτό είναι απαραίτητο, προκειμένου να ανταποκρίνονται καλύτερα στην πραγματικότητα, όπως καλούνται και να διαπνέονται από το αντίστοιχο αίσθημα ευθύνης σχετικά με την τήρησή τους (Θεοδωρίδης, 2008, 2018· Lansdown, 2002).

Έχει πολλές φορές παρατηρηθεί ότι η σύσταση κανόνων λειτουργίας της σχολικής τάξης είναι καλό να λαμβάνει χώρα κατά την έναρξη του σχολικού έτους, προκειμένου να αποκτήσουν οι μαθητές εγκαίρως συνείδηση τους σώματος της συλλογικότητας που τους θέσπισε, όπως και να γνωρίζουν εξ υπαρχής ότι οι κανόνες αποτελούν το θεμέλιο της ομαδικής εργασίας τους και όχι ευκαιριακή ανταπόκριση στις ανάγκες της επικαιρότητας. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει άμεσα, λοιπόν, να αναλάβει αυτή την ευθύνη και να βοηθήσει στη σύστασή τους. Καλόν είναι, επίσης, οι κανόνες να είναι αριθμητικά λίγοι, διατυπωμένοι με σαφήνεια και σύντομοι. Βασικός σκοπός της σύστασής τους και της εφαρμοσιμότητάς τους είναι να καθιστούν σαφή την ισότητα, η οποία διαπερνά οριζόντια όλα τα μέλη της σχολικής τάξης. Οι κανόνες δεν μπορεί, επομένως, να είναι αυθαίρετοι, εξαρτημένοι, παραδείγματος χάριν, από τη δύναμη του εκπαιδευτικού, παράλογοι, μη λειτουργικοί, και προκαλούντες σύγχυση. Με αυτό τον τρόπο σύστασής τους οι μαθητές αναγνωρίζουν ότι οι κανόνες συνδιαμορφώθηκαν, σε ένα πνεύμα αμοιβαιότητας, σεβασμού της ατομικότητας και της συλλογικότητας, όπως και σεβασμού των δικαιωμάτων των μελών της ομάδας. Αυτή η διαδικασία θα βοηθήσει τους μαθητές να περιορίσουν και τη δική τους επιθυμία παντοδυναμίας (η αντίστοιχη του εκπαιδευτικού, που επίσης, θα πρέπει να περιορισθεί, είναι συγκροτητική της ύπαρξης του σχολείου) και να κατανοήσουν ότι μπορούν να συνυπάρχουν με τους άλλους, αγωνιζόμενοι για την προσωπική τους ευημερία. Εντέλει είναι φανερό ότι κεντρικός σκοπός της ύπαρξης κανόνων στην τάξη είναι η πραγματοποίηση

της ελευθερίας του καθενός και όλων και η κατανόηση του βάρους αυτής της αναγνώρισης· κυρίως, η κατανόηση του γεγονότος ότι η ελευθερία είναι δυνατή (Michelli, 2005).

III.1.2. Οι δυσκολίες εφαρμογής των κανόνων στη σχολική τάξη

Ως προς τη δυσκολία, τώρα, στην εφαρμογή των κανόνων, η έρευνα έχει δείξει, κατ' αρχάς, ότι οι κύριοι λόγοι δυσαρμονίας στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικών - μαθητών είναι συνήθως η ανεπαρκής ή και κακή επικοινωνία ανάμεσά τους, όπως και η αυταρχική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, ο οποίος αρνείται να εγκαταλείψει τον κυριαρχικό ρόλο του. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να κατανοήσει ότι, σε μη περιχαρακωμένα/μη αυταρχικά παιδαγωγικά πλαίσια, οι κανόνες οι επιβεβλημένοι διά της βίας οδηγούν στην καταναγκαστική υιοθέτησή τους ή προκαλούν τους μαθητές να αντιταχθούν σε αυτήν. Και οι δύο επιλογές είναι, εκτός των άλλων, μη πρόσφορες για την υγιή ζωή μιας σχολικής τάξης. Είναι γνωστή η κατάσταση στην οποία κάποιος εκπαιδευτικός που επιβάλλει διά της βίας υποταγή στους κανόνες, που αυτός έχει ορίσει, να προκαλεί τη διαφοροποίηση των μαθητών, με αποτέλεσμα να αποδυναμώνει τη σημασία των ποινών, επιβάλλοντας ολοένα και περισσότερες, και φθάνοντας έως και τη γελοιοποίηση του λόγου επιβολής τους. Είναι ευνόητο πως σε αυτή την περίπτωση θα πρέπει να ξανασκεφθεί τον παιδαγωγικό του ρόλο και να μπει στη διαδικασία εκδημοκρατισμού της συμπεριφοράς του, κατανοώντας αλλιώς την κοινωνική, ηθική και πολιτική του ύπαρξη (Γκότοβος, 1999).

Θα πρέπει να προσέξουμε σε αυτό το πλαίσιο ότι αντίστοιχος κίνδυνος ως προς τη μη εφαρμογή των κανόνων, ως απόρροια της παραβατικής συμπεριφοράς, υπάρχει και για τον λεγόμενο ανεκτικό εκπαιδευτικό. Στην περίπτωση αυτή ενδέχεται η αποδυνάμωση της υποχρέωσης υιοθέτησης των κανόνων να οδηγήσει σε αποδιοργάνωση της τάξης ή στην εξάρτηση των μαθητών από τον εκπαιδευτικό, στον οποίο θα στρέφουν μονίμως την παράκληση για την αναστολή μιας τιμωρίας, επικαλούμενοι τη μεγαλοθυμία του. Θα μπορούσαμε, επομένως, να πούμε ότι τόσο η υιοθέτηση μιας αυταρχικής συμπεριφοράς όσο και μιας μεγαλόθυμης συμπεριφοράς, εκ μέρους του εκπαιδευτικού, οδηγούν σε αυτή την περίπτωση στο ίδιο αποτέλεσμα.

Έχει επισημανθεί, επίσης, από τις σχετικές έρευνες, ότι η λειτουργία των κανόνων της συνύπαρξης και της συνεργασίας στο επίπεδο της σχολικής τάξης επηρεάζεται πολλές φορές από τον συνολικό τρόπο λειτουργίας της σχολικής μονάδας (Γκότοβος, 1999· Wragg, 2003). Ωστόσο, στο επίπεδο της τάξης ενδέχεται ο τρόπος λειτουργίας να διαφοροποιείται από αυτόν του σχολείου. Και σε αυτό, κεντρικό ρόλο παίζει, ασφαλώς, ο εκπαιδευτικός, αλλά και η ενδεχόμενη εμπειρία των μαθητών κατά τα προηγούμενα έτη της σχολικής τους ζωής. Δεν υπάρχει, επίσης, καμιά αμφιβολία ότι η μη τήρηση των κανόνων στην τάξη δεν ευνοεί τις συνθήκες μάθησης, αλλά και μιας υγιούς εν γένει σχολικής ζωής (Μπαμπάλης, 2012). Αντιθέτως, η οικειοθελής τήρηση των κανόνων, και μάλιστα σε ένα περιβάλλον υποστηρικτικό, ευνοεί την εδραίωση της αυτοσυνειδησίας και της αυτοεκτίμησης του μαθητή, ευνοεί την υγιή συναισθηματική του εμπλοκή στην αλληλεπίδραση και ενισχύει το αγαθό αίσημα του ανήκειν σε μια ομάδα με τέτοια χαρακτηριστικά (Ireson & Hallam, 2005· Μπαμπάλης, 2012).

III.1.3. Η τήρηση και η παράβαση των κανόνων της σχολικής τάξης

Όσον αφορά, τώρα, στον τρόπο καταλογισμού και τιμωρίας των παρεκκλινόντων συμπεριφορών, ο Γκότοβος αναγνωρίζει, ορθώς, τρεις μακρο-στρατηγικές αντιμετώπισής τους στην τάξη, προέκταση των οποίων είναι οι μικρο-στρατηγικές της καθημερινής σχολικής ζωής: Πρόκειται για την περιθωριοποίηση, τη χειραγώγηση και την ενσωμάτωση. Στην πρώτη στρατηγική, ο παραβάτης απομακρύνεται από την ομάδα με διάφορους τρόπους, μέσω της στηλίτευσης της παραβατικής συμπεριφοράς του από τον εκπαιδευτικό. Στη δεύτερη, ο εκπαιδευτικός, υποτιμώντας την ικανότητα του παραβάτη να έχει συνείδηση της λανθασμένης ενέργειάς του και θεωρώντας μόνο τον εαυτό του αδιαμφισβήτητα ικανό για κάτι τέτοιο, επιχειρεί να ελέγξει τη συμπεριφορά του μαθητή και να τον καθοδηγήσει ετερόνομα στην εύρεση μιας επίλυσης του προβλήματος, που ενδεχομένως να μην ικανοποιεί τον

μαθητή. Στην τρίτη στρατηγική, ο εκπαιδευτικός, μη θέλοντας να περιθωριοποιήσει τον μαθητή ή να τον χειραγωγήσει, και, αναγνωρίζοντάς τον ως κάποιον που χρειάζεται χρόνο για να κατανοήσει το περιεχόμενο του κανόνα αλλά και την ανάγκη υπακοής σε κάποιον κανόνα, αποδέχεται την ύπαρξη κάποιων αδυναμιών στην τάξη, στην προοπτική ότι αυτές θα απαλειφθούν εν ευθέτω χρόνω (Γκόττοβος, 1999· Hulac & Briesch, 2021).

Τέλος, ας τονίσουμε τον ιδιαίτερα ευαίσθητο ρόλο που έχει να επιτελέσει ο εκπαιδευτικός, όταν επιβάλλεται κάποια ποινή μετά την αταξία στην τάξη. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει με πολύ προσεκτικούς χειρισμούς να μεριμνά για τη δημοκρατική ευαισθησία των μαθητών, συνδημιουργός της οποίας είναι και ο ίδιος (Kaltsounis, 2005). Κι αυτό, γιατί η ποινή εντός των ορίων μιας δημοκρατικής τάξης στην πραγματικότητα είναι η αναγνώριση μιας προσωρινής ανευθυνότητας, την οποία επέδειξε κάποιο από τα μέλη της, στο οποίο δίνεται η ευκαιρία να τη συνειδητοποιήσει. Υπ' αυτή την έννοια, βασική μέριμνα του παιδαγωγικού ρόλου του εκπαιδευτικού είναι η δημιουργία μιας στοχαστικής-δημοκρατικής κοινότητας, η οποία με κάθε ευκαιρία βεβαιώνει την προσήλωσή της στο κοινό καλό. Σημειωτέον ότι στην κοινότητα αυτή δε θα πρέπει να υπάρχουν διαχωρισμοί κανενός τύπου και ότι η σύστασή της θα πρέπει να θεωρείται πάντα ανοικτή, προκειμένου να συμπεριλάβει και άλλα μέλη που, εκτός των άλλων, αναγνωρίζουν το πλαίσιο των κανόνων ύπαρξής της (Kaltsounis, 2005).

Σύνοψη

Το σχολείο και, αντιστοίχως, η σχολική τάξη ρυθμίζουν τη λειτουργία τους βάσει ενός συστήματος κανόνων, οι οποίοι επιτρέπουν την άρτια επιτέλεση του παιδαγωγικού ρόλου τους. Στο επίπεδο της σχολικής τάξης το σύστημα των κανόνων αναπτύσσεται βάσει μιας ιδιαίτερης λογικής. Εντός αυτής της λογικής, ο κανόνας λογίζεται ως ένα πλαίσιο προσδιορισμού μιας κοινής σεβαστής υποχρέωσης που αφορά όλους τους μετέχοντες στη διάδραση, η παράβαση της οποίας συνήθως οδηγεί σε μια πράξη καταλογισμού και τιμωρίας ως διορθωτικής κίνησης. Επειδή, συνεπώς, εντός μιας ομάδας αναδύονται συμπεριφορές θεμιτές και αθέμιτες από τα μέλη της, η παιδαγωγική αντιμετώπισή τους επιβάλλει ένα σύστημα αμοιβών και ποινών.

Ένα εξορθολογισμένο σύστημα κανόνων δημιουργεί έναν ευνοϊκό χώρο και χρόνο εργασίας στην τάξη. Όταν, μάλιστα, η λειτουργία της τάξης είναι δημοκρατική, η αρχή της συνδιαμόρφωσης θα καθορίσει θετικά το αποτέλεσμα, βασικό χαρακτηριστικό του οποίου είναι η ανάδειξη της υπευθυνότητας, εφόσον η ομάδα αυτοαναγνωρίζεται ως αυτή που θεμελιώνει τη σύστασή της στην αρχή της ισότητας και της δικαιοσύνης.

Οι κανόνες, οι οποίοι καλόν είναι να ορίζονται στην αρχή του σχολικού έτους και απαιτούν έναν εκπαιδευτικό ικανό για ευαίσθητους παιδαγωγικούς χειρισμούς, πρέπει να είναι αριθμητικά λίγιοι, διατυπωμένοι με σαφήνεια και σύντομοι. Δεν μπορεί να είναι παράλογοι και να εμποδίζουν τη συνύπαρξη και την ελευθερία· δε θα πρέπει, δηλαδή, να είναι αυθαίρετοι, ρυθμισμένοι από κυριαρχικές επιθυμίες και γόητρα κάθε τύπου. Η δυσκολία στην εφαρμογή τους είναι απόρροια, κυρίως, της ανεπαρκούς ή της κακής επικοινωνίας εκπαιδευτικού – μαθητών, όπως και της αυταρχικής αλλά και της ανεκτικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού.

Ως προς τον καταλογισμό και την τιμωρία της παραβατικής συμπεριφοράς υπάρχουν διάφορες στρατηγικές. Ωστόσο, εντός των ορίων μιας δημοκρατικής τάξης, η ποινή θα πρέπει να συνιστά την αναγνώριση μιας προσωρινής ανευθυνότητας, την οποία επέδειξε κάποιο από τα μέλη της, και στο οποίο δίνεται η ευκαιρία με αυτόν τον τρόπο να τη συνειδητοποιήσει.

Περαιτέρω μελέτη

1. Μελετήστε σε τρεις σχετικές έρευνες τα προβλήματα συμπεριφοράς που χαρακτηρίζουν τους μαθητές του σημερινού ελληνικού σχολείου και τοποθετηθείτε κριτικά ως προς τα συμπεράσματά τους.

A.1 - Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση

2. Σκεφθείτε και καταρτίστε έναν κατάλογο κανόνων λειτουργίας της τάξης που εσείς αναγνωρίζετε ως πολύ σημαντικούς. Σκεφθείτε, εν συνεχεία, πώς θα οργανώνετε τη σύστασή τους σε ενεργό σώμα, μέσα από τους παιδαγωγικούς χειρισμούς σας.
3. Μελετήστε και σκεφθείτε πώς θα επιλέγατε να επιλύσετε τα προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη σας, προκειμένου να τηρηθούν οι κανόνες λειτουργίας της. Καταγράψτε σύντομα τις επιλογές σας.
4. Μελετήστε, σκεφθείτε και καταγράψτε τους τρόπους που θα επιλέγατε για να διαχειριστείτε τις αντιστάσεις των μαθητών ως προς τη δημιουργία κανόνων συμπεριφοράς.
5. Καταρτίστε έναν κατάλογο κανόνων συμπεριφοράς των μελών της τάξης, αξιοποιώντας τη λογική του ΔΕΠΠΣ και των ΑΠΣ του σχολείου. Κρίνετε, εν συνεχεία, αν οι κανόνες που περιλαμβάνει ο κατάλογος αυτός αντιστοιχούν στις επιλογές λειτουργίας μιας δημοκρατικής τάξης. Δικαιολογήστε κριτικά τις απαντήσεις σας.
6. Θα προσθέτατε ή θα αφαιρούσατε κάποιους κανόνες από αυτούς τους οποίους καταγράψατε στην εργασία 5, τους οποίους κρίνετε πολύ σημαντικούς ή μη απαραίτητους;

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Γκότοβος, Α. Ε. (1999). Παιδαγωγική αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο. Gutenberg.
- Θεοδωρίδης, Αλ. (2008). Αυτονομία και παιδαγωγική πράξη. Παιδαγωγικός Λόγος, τχ. 2, 17- 64.
- Θεοδωρίδης, Αλ., Καρακατσάνης, Π. & Αναστασιάδης, Π. (2018). Η αξιοπρέπεια του ανθρώπου ως κοινωνικο-πολιτικό αίτημα και ο παιδευτικός τόπος άρθρωσης και διασφάλισής της. In Proceedings of the XXIII World Congress of Philosophy, Vol. 50 Philosophy of Education. Philosophy Documentation Center, 391-400.
- Hulac, D. M. & Briesch, A. M. (2021). Αποτελεσματική διαχείριση της συμπεριφοράς στη σχολική τάξη. (μτφρ. Χ. Λυμπεροπούλου), Πεδίο.
- Kaltsounis, T. (2005). Teaching democracy. Status, issues and prospects. Στο Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (Επιμ.), Εκπαιδευτικά ανάλεκτα. Τιμητικός τόμος για το Βύρωνα Γ. Μασσιάλα. Ατραπός, 674-692.
- Κυρίδης, Α. (1999). Η πειθαρχία στο σχολείο: Θεωρία και έρευνα. Gutenberg.
- Μπαμπάλης, Θ. (2012). Η ζωή στη σχολική τάξη. Διάδραση.

Ξενόγλωσση

- Apter, B., Arnold, C. & Swinson, J. (2010). A mass observation of student and teacher behavior in British primary classrooms. *Educational Psychology in Practice*, 26 (2), 151-171.
- Collins, M. (2007). *Circle time for the very young*. Paul Chapman.
- DeVries, R. (2001). Constructivist education in preschool and elementary school: the sociomoral atmosphere as the first educational goal. In Golbeck, S. (Ed.), *Psychological Perspectives on Early Childhood Education. Reframing Dilemmas in Research and Practice*. Lawrence Erlbaum, 153-180.
- Ireson, J. & Hallam, S. (2005). Pupils' liking from school: Ability grouping, self-concept and perceptions of teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 75(2), 296-311.

- Jones, V. & Jones, L. (1998). *Comprehensive classroom management. Creating communities of support and solving problems*. Pearson.
- Keiser, D. L. (2005). *Teacher education for democracy and social Justice*. Routledge. Lansdown, G. (2002). Human rights and education. In Schweisfurth, M., Davies, L. & Harber, C. (Eds.), *Learning Democracy and Citizenship. International Experiences*. Symposium Books, 51-64.
- Michelli, N. (2005). Education for democracy: what can it be? In Michelli, N. & Keiser, D. L. (Eds.), *Teacher Education for Democracy and Social Justice*. Routledge, 3-30.
- Pollard, A. (2006). *Reflective teaching*. Continuum.

III.2. Σύγκρουση εκπαιδευτικού-μαθητών και εκπαιδευτικού-γονέων

Σκοπός

Η κατανόηση της λογικής των συγκρούσεων εκπαιδευτικού-μαθητών και εκπαιδευτικού-γονέων, όπως και η κατανόηση των δυνατοτήτων διαχείρισής τους

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Οι επιμορφούμενοι/-ες μετά την επιτυχή ολοκλήρωση της επιμόρφωσης θα μπορούν:

- να κατανοούν τι είναι οι συγκρούσεις εκπαιδευτικού-μαθητών και εκπαιδευτικού-γονέων στο πλαίσιο της σχολικής τάξης και της σχολικής μονάδας,
- να κατανοούν τη λογική συγκρότησης αυτών των συγκρούσεων και
- να σκέφτονται και να υιοθετούν τρόπους διαχείρισης αυτών των συγκρούσεων.

Λέξεις-κλειδιά: συγκρούσεις εκπαιδευτικού-μαθητών, συγκρούσεις εκπαιδευτικού-γονέων, λογική των συγκρούσεων, διαχείριση των συγκρούσεων

III.2.1. Περί συγκρούσεως

Οι συγκρούσεις στην κοινωνία και, συναφώς, στο σχολείο, εφόσον είναι κοινωνικός θεσμός, είναι ένα φαινόμενο αναπόφευκτο, καθώς είναι ένα οντολογικό χαρακτηριστικό της κοινωνικής ζωής. Η σχετική θεωρία των κοινωνικών συγκρούσεων, όπως κυρίως διατυπώθηκε στο δεύτερο μισό του 20ου αιώνα, από τον Dahrendorf, και η οποία ενέπνευσε και άλλες θεωρητικές προσεγγίσεις της σύγκρουσης, μας έδειξε ότι καθοριστικός παράγοντας των κοινωνικών συγκρούσεων είναι το «εξουσιαστικό κύρος», το οποίο, όταν διακυβεύεται, διαταράσσει τη συναίνεση και οδηγεί στη ρήξη (Dahrendorf, 2012).¹⁴ Η κατοχή αυτού του κύρους, τηρουμένων των αναλογιών, (ακριβώς επειδή το σχολείο είναι, όπως είπαμε, κοινωνικός θεσμός) και η διακύβευσή του συνιστά και στην περίπτωση της σχολικής ζωής τη γενεσιουργό αιτία κάθε λογής συγκρούσεων. Εμείς εδώ θα περιοριστούμε σε δύο όψεις αυτών των συγκρούσεων: στη σύγκρουση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές και ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους γονείς.

¹⁴ Η συζήτηση, βεβαίως, περί συγκρούσεων έχει τις ρίζες της στην αρχαία ελληνική σκέψη (και την ευρύτερη γραμματεία). Στη σύγχρονη εποχή ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι αντίστοιχες θεωρίες του Hegel, του Marx και του Freud.

Όλοι οι περιγραφικοί ορισμοί της σύγκρουσης στο σχολείο συμπίπτουν στο ότι αυτή δεν είναι άλλη από το αποτέλεσμα της αντίθεσης ανάμεσα στους επιδιωκόμενους στόχους των ατόμων ή και των ομάδων, οι οποίοι και αντικρούονται. Η έκρυθμη κατάσταση, η οποία διαταράσσει την προηγούμενη συναίνεση, συνιστά μια μη επιθυμητή κατάσταση, εφόσον οδηγεί τα άτομα σε αναστάτωση, ταραχή, φόβο και ανασφάλεια (Rahim, 2002). Τη σύγκρουση μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων που αλληλεπιδρούν ή και αλληλεξαρτώνται μπορούμε να τη διαχειριστούμε, να την αγνοήσουμε ή να την ανεχθούμε. Σκεπτόμενοι, όμως, τη σύγκρουση εν γένει δεν μπορούμε να αποκλείσουμε και τον δημιουργικό της χαρακτήρα, καθώς μέσα από τη διαφωνία και την αντιπαράθεση, όπως υποστηρίζεται θεωρητικά αλλά και όπως όλοι γνωρίζουμε από την κοινωνική μας εμπειρία, μπορούμε να οδηγηθούμε και σε μια νέα κοινωνική, προσωπική, διαπροσωπική ή σχολική κατάσταση, περισσότερο ικανοποιητική από αυτή που προηγήθηκε (Shantz & Hartup, 1992).

III.2.2. Η σύγκρουση εκπαιδευτικού-μαθητών

Κατανοώντας, λοιπόν, τη σύγκρουση σαν ένα γεγονός το οποίο διαταράσσει μια προκαθορισμένη αρμονία, μπορούμε να σκεφθούμε την ανάπτυξη συγκρούσεων στη σχολική τάξη ως μια κατάσταση, η οποία διαταράσσει την τυπική δομή της ομάδας, αλλά και την επικοινωνιακή της συγκρότηση. Η κεντρική μορφή αυτής της σύγκρουσης είναι αυτή που σχετίζεται με τους ρόλους των ατόμων που συμμετέχουν στην αλληλεπίδραση, όπως αυτοί προκύπτουν στο πλαίσιο της λειτουργίας της ομάδας, αλλά και με την παράβαση των καθηκόντων (Γκότοβος, 1999· Μαυροσκούφης, 2007· Μπαμπάλης, 2011· Μπίκος, 2004). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και των μαθητών είναι, όπως έχουμε ήδη πει, καθορισμένοι από το πλαίσιο της αλληλεπίδρασης. Αν το πλαίσιο αυτό είναι αυταρχικό, οι ρόλοι είναι ιεραρχημένοι εξουσιαστικά. Εδώ ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι κυριαρχικός, δηλαδή απολύτως ιεραρχικός και ρυθμιστικός. Αν το πλαίσιο είναι δημοκρατικό, οι ρόλοι ρυθμίζονται από την επιθυμία της ισότητας και, κατ' επέκτασιν, την επιθυμία της συνδιαμόρφωσης των κανόνων συνύπαρξης. Παρά το γεγονός ότι στην πρώτη περίπτωση φαίνεται οι λόγοι δημιουργίας συγκρούσεων να είναι περισσότεροι από τη δεύτερη, ωστόσο, και στις δύο περιπτώσεις είναι αδύνατον να μην αναδυθεί η συγκρουσιακή κατάσταση. Αντιθέσεις ρόλων και σκοπών, επιθυμιών και ερμηνειών, βλέψεων και προσδοκιών, πάντα θα υπάρχουν στην κοινωνική ζωή και στη ζωή μιας ομάδας. Εκτός κι αν θεωρήσουμε ότι το ανθρώπινο ον θα κατακυριευθεί κάποια στιγμή μέσα στην ιστορία (άγνωστο πώς) από το πνεύμα της αγαθότητας. Προφανώς πρόκειται για μία κατάσταση ανθρωπολογικά αδύνατη.

Ο Μαυροσκούφης, διερωτώμενος πώς μπορεί να διασφαλισθεί μια ήρεμη και δημιουργική επικοινωνιακή κατάσταση στη σχολική τάξη, εκτός, βεβαίως, από τις θεμελιώδεις κινήσεις του εκπαιδευτικού, τις οποίες έχουμε ήδη συζητήσει, προκειμένου να αποφευχθούν οι συγκρούσεις, επισημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός σε κάθε περίπτωση θα πρέπει να αναγνωρίζει ότι η παιδαγωγική αλληλεπίδραση πρόσωπο με πρόσωπο είναι μια υπόθεση καθημερινής διαπραγμάτευσης και όχι άπαξ ορισμένη και ότι, εκτός από τους κανόνες συμπεριφοράς, σπουδαίο ρόλο ως προς τη συμπεριφορά παίζουν ο χώρος και ο χρόνος της τάξης, αλλά και ο αριθμός των μελών της τάξης και η κυρίαρχη κουλτούρα σε αυτήν. Επίσης, υπενθυμίζει, επικαλούμενος την ερμηνευτική θεωρία των συγκρούσεων, ότι οι ρόλοι των μελών της τάξης θα πρέπει να βρίσκονται υπό συνεχή ερμηνευτική θεώρηση. Αυτό σημαίνει ότι αυτός που φέρει τον ρόλο θα πρέπει να μπορεί, μέσω της ερμηνείας που επιχειρεί, να ανταποκρίνεται στην εκάστοτε πραγματικότητα. Κρίνει, όμως, και ορθώς, ότι ο ρόλος στην ελληνική σχολική πραγματικότητα γίνεται κατανοητός, κατεξοχήν, σύμφωνα με τον τρόπο του συμπεριφορισμού και του δομολειτουργισμού. Αυτό σημαίνει ότι στην κυρίαρχη παιδαγωγική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή καθετί που δυσχεραίνει τον ρόλο του εκπαιδευτικού λογίζεται ως πρόβλημα που θα πρέπει να αντιμετωπισθεί ή να ενσωματωθεί στην καθημερινή επαναληπτικότητα. Από αυτό εξ αντανάκλασης, θα λέγαμε, προκύπτουν και οι απαιτήσεις σε σχέση με τον ρόλο του μαθητή (Μαυροσκούφης, 2007).

Είδαμε ότι δύο βασικοί λόγοι δυσαρμονίας, στο πλαίσιο της επικοινωνίας εκπαιδευτικού – μαθητών στο σχολείο, είναι συνήθως η ανεπαρκής ή η κακή επικοινωνία ανάμεσά τους, αλλά και η αυταρχική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού. Και οι δυο αυτοί λόγοι μπορούν να οδηγήσουν σε συγκρούσεις, οι οποίες μπορεί να είναι δυσεπίλυτες. Οι συγκρούσεις μπορούν να πυροδοτηθούν, επίσης, από τη μη

ανταπόκριση του παιδιού στις σχολικές υποχρεώσεις του, από την κακή επίδοσή του, από το ανυπόφορο βάρος μιας ενδεχόμενης βίαιης μεταχείρισής του στο σπίτι, από τα συναισθήματα θυμού ή απόρριψης που το διακατέχουν και από προβλήματα πειθαρχίας (Di Paola, 1990).

Κατά την κρίση μου στους λόγους αυτούς θα συγκατέλεγα και τη διάσταση των βλέψεων-στόχων εκπαιδευτικού-μαθητή, ως προς τον κεντρικό προσανατολισμό του σχολείου, την εξαιρετικά προβληματική κατάσταση της μη ανταπόκρισης του εκπαιδευτικού στις προσδοκίες του παιδιού για «κατ' ανάγκην» σχολική επιτυχία και αριστεία, τη διάσταση ως προς τις διακινούμενες παραστάσεις που αφορούν τη μάθηση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον μαθητή, όπως, βεβαίως, και την άσκηση εξουσιαστικής βίας εκ μέρους του εκπαιδευτικού. Είναι ευνόητο ότι, αν εξαιρέσουμε την τέταρτη περίπτωση, στο πλαίσιο της οποίας ενδέχεται ένας μαθητής να αντιδράσει θυμικά στην επιβαλλόμενη βία και έτσι το κίνητρο να θεωρήσουμε ότι είναι τρόπον τινά υποκειμενικό, στις τρεις πρώτες περιπτώσεις το παιδί ουσιαστικά λειτουργεί βάσει των παραστάσεων που έχουν εγκαθιδρυθεί στην ψυχοκοινωνική του σφαίρα, μέσω της αγωγής που έχει λάβει από τους γονείς ή τους ενήλικους που το φροντίζουν. Ο μαθητής πάντα μεταφέρει στο σχολείο το περιεχόμενο της αγωγής που έχει λάβει και συνεχίζει να λαμβάνει από το οικογενειακό και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Αν μέσω αυτής της αγωγής ενσαρκώνει κυρίως τις σημασίες που διατρέχουν σήμερα το κοινωνικό πεδίο και δεν είναι άλλες από αυτές της κατοχής πλούτου και ισχύος, του γοήτρου και της κατανάλωσης, σημασίες, δηλαδή, που σπαράσσουν το κοινωνικό πεδίο παρά το συνθέτουν και στο επίπεδο του ατόμου θεμελιώνουν τη διάκριση, την επιθυμία μη συναίνεσης και τη βία, είναι ευνόητο ότι οι συνθήκες της σύγκρουσης έχουν πλέον δομηθεί και πολύ δύσκολα θα αποδομηθούν (Θεοδωρίδης, 2012).

Είναι ευνόητο ότι και μόνον η ύπαρξη μιας διάχυτης συγκρουσιακής διάθεσης στη σχολική τάξη, πόσο μάλλον η ύπαρξη μιας σύγκρουσης ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές, δημιουργεί ποικίλες συνέπειες. Η ένταση, η εχθρότητα και οι συχνές διαμάχες προκαλούν στους μαθητές αισθήματα απόρριψης, τους οδηγούν σε περιορισμένη επίδοση στα μαθήματα και τους δημιουργούν αισθήματα ματαιώσης ως προς τη σχολική τους επιτυχία (Birch & Ladd, 1997). Βεβαίως, οι συγκρούσεις έχουν συνέπειες και για τους εκπαιδευτικούς, εφόσον τα διακινούμενα αισθήματα εχθρότητας, η δυσαρμονία ως προς τους στόχους, η ανισορροπία ως προς το επιζητούμενο και, γενικά, το αρνητικό κλίμα της σχολικής τάξης, οδηγούν σε αισθήματα ματαιώσης ως προς τις προθέσεις και τα αποτελέσματα, αισθήματα θυμού ή και αγανάκτησης, προβλήματα εικόνας του εαυτού, εικόνας στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας, αισθήματα κόπωσης ή και εξουθένωσης κάθε τύπου, όπως και αδυναμία επένδυσης σε ένα θετικό μέλλον.

Ως προς τη διαχείριση, τώρα, των συγκρούσεων στη σχολική τάξη του σχολείου η σχετική έρευνα προτείνει κατ' αρχάς τη διαρκή μέριμνα του εκπαιδευτικού για την ύπαρξη ενός θετικού παιδαγωγικού κλίματος, που θα περιλαμβάνει όλα τα μέλη της ομάδας, χωρίς καμία εξαίρεση. Επίσης, προτείνει τη χρήση διαλόγου για την εξομάλυνση της σχέσης και την αποφυγή επικριτικής στάσης εκ μέρους του εκπαιδευτικού (Πασιαρδή, 2001· Rahim, 2002).

Επειδή μάλιστα, κατά κανόνα, τα προβλήματα σε μια τέτοια τάξη που μπορούν να οδηγήσουν σε σύγκρουση είναι προβλήματα πειθαρχίας και ανεπαρκούς σχολικής επίδοσης των μαθητών, προτείνεται, όπως έχουμε ήδη επισημάνει, το κανονιστικό πλαίσιο λειτουργίας της τάξης να ορίζεται με την έναρξη της σχολικής χρονιάς. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός πρέπει να υπενθυμίζει σε τακτά διαστήματα αυτούς τους κανόνες και την υποχρέωση όλων να τους σέβονται, να προωθεί συνεργατικές μεθόδους διδασκαλίας, τη δραματοθεραπευτική μέθοδο που διευκολύνει την επίλυση των συγκρούσεων, όπως και τη χρήση υλικού κάθε τύπου, προκειμένου να κατανοήσουν οι μαθητές την ανάγκη αποφυγής της διάθεσής τους για σύγκρουση. Οι μαθητές μέσω των ενεργειών του εκπαιδευτικού πρέπει να βρουν το ερέθισμα για την ερμηνεία της δικής τους συγκρουσιακής διάθεσης, προκειμένου αυτή να επιλυθεί. Επίσης, πολύ χρήσιμη είναι και η μεσολάβηση ενός άλλου προσώπου, συνήθως του διευθυντή της σχολικής μονάδας, για τον κατευνασμό της (Τριαντάρη, 2018). Η χρήση, συναφώς, συναισθηματικών δεξιοτήτων εκ μέρους των εκπαιδευτικών κρίνεται ως απαραίτητη. Πρόκειται για την αξιοποίηση της ενσυναίσθησης, προκειμένου μέσα από την παροχή συναισθηματικής υποστήριξης και τη διευκόλυνση κατανόησης της σχέσης συναισθημάτων και συμπεριφοράς, να βοηθήσει στην

επίλυση συγκρούσεων, όπως και στη δημιουργία ενός μόνιμου κλίματος που ευνοεί όλα τα μέλη της ομάδας (Θεοδοσάκης, 2021). Ο. Μαυροσκούφης προτείνει και τη χρήση της «οικοσυστημικής» στρατηγικής, που δεν επιλύει ακριβώς τις συγκρούσεις, αλλά μπορεί να βοηθήσει στην αλλαγή των συγκρουσιακών καταστάσεων. Με τη στρατηγική αυτή, η οποία αναγνωρίζει την τάξη ως οικοσύστημα, μια κοινότητα, δηλαδή, τα μέλη της οποίας βρίσκονται σε αλληλεπιδραστική ισορροπία, η αλλαγή στη συμπεριφορά ενός μέλους της ομάδας που σχετίζεται με το πρόβλημα μπορεί να επηρεάσει σημαντικά την προβληματική κατάσταση και να την αλλάξει (Μαυροσκούφης, 2007).

III.2.3. Η σύγκρουση εκπαιδευτικού-γονέων

Εάν αληθεύει αυτό που ισχυρισθήκαμε προηγουμένως, ότι ο μαθητής στη σημερινή σχολική τάξη μέσω της οικογενειακής αγωγής ενσαρκώνει κυρίως τις σημασίες, οι οποίες αντί να ενισχύουν την κοινωνικότητα τη συρρικνώνουν, (και βεβαίως αυτό μπορεί να συνιστά και την κεντρική παιδαγωγική τάση και στο σχολείο και να αφορά τον ίδιο τον εκπαιδευτικό) είναι ευνόητο ότι, οι ίδιοι λόγοι που συνιστούν αιτίες σύγκρουσης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, μπορούν να είναι αιτίες σύγκρουσης και μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων. Εσχάτως, στους λόγους αυτούς έχουν προστεθεί και λόγοι ιδεολογικών προτιμήσεων, που σχετίζονται με τη συστατική συνθήκη της σημερινής ελληνικής κοινωνίας, η κοινωνικο-οικονομική και πολιτισμική φυσιολογία της οποίας αλλάζει τις τελευταίες δεκαετίες με γοργούς ρυθμούς.

Η επικοινωνία και η σχέση των γονέων με τους εκπαιδευτικούς κατά τις τελευταίες δεκαετίες δεν είναι πάντα εύκολη υπόθεση. Η συγκρουσιακή διάθεση κάνει ολοένα και περισσότερο ενεργή την παρουσία της. Ο κοινός τόπος ορίζει ότι η έλλειψη χρόνου, όπως και η έλλειψη παιδαγωγικών γνώσεων, εκ μέρους των γονέων, δυσκολεύουν την επικοινωνία και τη συνεργασία εκπαιδευτικού-γονέων, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται συγκρούσεις. Υπάρχουν και άλλοι λόγοι, όμως, που πυροδοτούν συγκρουσιακές καταστάσεις ανάμεσά τους. Μεταξύ αυτών λογίζονται οι διαφορές ως προς την αντίληψη για τη σωστή διαπαιδαγώγηση των παιδιών, η ασυμβατότητα των παιδαγωγικών και κοινωνικών στόχων, οι κοινωνικές και ιδεολογικές διαφορές, οι διαφορές ως προς τις αξίες κάθε τύπου, η αμοιβαία έλλειψη εμπιστοσύνης και τα προβλήματα χαρακτήρα και προσωπικότητας.

Είναι αναμενόμενο οι προβληματικές αυτές καταστάσεις να έχουν αρνητικά αποτελέσματα και στα εμπλεκόμενα πρόσωπα και στη σχολική μονάδα συνολικά. Η γενικευμένη δυσαρέσκεια, η έλλειψη εμπιστοσύνης, η δυσπιστία και η γενίκευση της καχυποψίας, οι συναισθηματικές διαταραχές, εκατέρωθεν, είναι μερικά από αυτά (Βακόλα & Νικολάου, 2012· Robbins & Judge, 2012). Βεβαίως, επειδή, όπως είπαμε, μια σύγκρουση μπορεί να έχει και έναν θετικό χαρακτήρα, ενδέχεται αυτή να είναι η αιτία για την επίλυση χρόνιων προβλημάτων, η αιτία για την άσκηση σε διαδικασίες ενδοσκόπησης, αυτοαξιολόγησης και αλλαγής, αλλά και η αιτία για τη βελτίωση της διαδικασίας λήψης αποφάσεων, όπως και για τη λήψη καινοτόμων αποφάσεων (Βακόλα & Νικολάου, 2012).

Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, επειδή είναι πολύ ευάλωτα, όταν εκδηλώνονται συγκρούσεις, λόγω της ιδιαίτερης φύσης της εργασίας των μελών τους αλλά και του πλούτου των αλληλεπιδράσεων και των υποχρεώσεών τους, πρέπει να διαχειρίζονται με πολύ προσοχή τις αναδυόμενες συγκρούσεις, επιλέγοντας τρόπους εποικοδομητικούς (Βακόλα & Νικολάου, 2012· Balay, 2006· Παπασταμάτης, 2005). Οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές των σχολικών μονάδων, όταν προκύπτουν συγκρούσεις ανάμεσά σε αυτούς και τους γονείς των μαθητών, μπορούν να υιοθετούν τις εξής τεχνικές για την επίλυσή τους: την *αποφυγή* (φυσικός διαχωρισμός αντικρουόμενων πλευρών, λεπτομερής καθορισμός ορίων, καθηκόντων, ρόλων, αναβολή διαχείρισης του ζητήματος), τον *συμβιβασμό* (διατήρηση διαφορών, μέση λύση και καταμερισμός της ευθύνης), την *αντιπαράθεση* (επικοινωνία διαφωνούντων με σκοπό την εξάλειψη των διαφορών ή παρεξηγήσεων, προσπάθεια εξεύρεσης ικανοποιητικής λύσης), τη *χρήση εξουσίας* (εντολή διοικητικά ανώτερου προς τους υφιστάμενους να πάψουν τη σύγκρουση) και την *τεχνική της οργάνωσης* (ανάλυση κατάστασης, εντοπισμός αιτιών, επιλογή κατάλληλης μεθόδου προσέγγισης, ανά περίπτωση, και συντονισμός διαφωνούντων) (Blake και Mouton, 1964).

Δεν υπάρχει καμιά αμφιβολία ότι το καλύτερο που θα μπορούσε να κάνει μια σχολική μονάδα, αναφορικά με τον κίνδυνο των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων, είναι να τις προλαμβάνει. Προς τούτο θα μπορούσαν να λάβουν χώρα τα εξής: Βασική μέριμνα καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους θα πρέπει να είναι η δημιουργία πολύ καλών επικοινωνιακών συνθηκών μεταξύ τους. Οι εκπαιδευτικοί, παραδείγματος χάριν, επειδή όταν συνομιλούν με τους γονείς στέκονται συνήθως στις υποχρεώσεις των γονέων που δεν επιτελούν ικανοποιητικά, οφείλουν να αλλάξουν την τακτική και να τονίζουν αυτά που θα πρέπει να πράττουν. Επίσης, αντί να επιμένουν στην περιγραφή των προβλημάτων των παιδιών, να τονίζουν αυτά που τα παιδιά οφείλουν να πράξουν. Αυτή η ενέργεια μπορεί να θέσει τα θεμέλια μια υγιούς επικοινωνιακής σχέσης ανάμεσά τους. Η συγκεκριμενοποίηση των ορίων της παρέμβασης των γονέων στην εκπαιδευτική λειτουργία, επίσης, και της διακριτότητας των ρόλων, όπως και οι ήρεμες συζητήσεις και η συχνή ενημέρωση εκ μέρους του σχολείου μπορούν να συμβάλουν θετικά στη δημιουργία και διατήρηση ενός κλίματος συνεργασίας και αμοιβαίας αποδοχής. Στην κατεύθυνση αυτή, θετική κρίνεται και η λειτουργία των Σχολών Γονέων, καθώς, μέσω των προγραμμάτων τους, παρέχουν πλούσια ενημέρωση στους γονείς και προσφέρουν δυνατότητες διαμόρφωσης θετικών συμπεριφορών ως προς τη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς και την εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική δραστηριότητα (Μπεχράκη, 2002).

Σύνοψη

Οι συγκρούσεις στη σχολική τάξη, όπως και στην κοινωνία εν γένει, είναι αναπόφευκτες, καθώς πυροδοτούνται κατά κανόνα από την αντίθεση ανάμεσα στους επιδιωκόμενους στόχους των μελών της. Οι συγκρούσεις εκπαιδευτικού - μαθητών διαταράσσουν τη δομή της ομάδας και την επικοινωνιακή της συγκρότηση. Η ανατροπή της προηγούμενης συναίνεσης και η δημιουργία μιας κατάστασης έντασης προκαλούν ανασφάλεια, ταραχή και φόβο. Η κεντρική μορφή αυτής της σύγκρουσης σχετίζεται με τους ρόλους του εκπαιδευτικού και των μαθητών στην παιδαγωγική αλληλεπίδραση. Μια αυταρχική παιδαγωγική αλληλεπίδραση προσδίδει στον εκπαιδευτικό έναν ρόλο κυριαρχικό και ιεραρχικό και, άρα, γεννά πολλούς λόγους συγκρούσεων. Αντιθέτως, μια δημοκρατική παιδαγωγική αλληλεπίδραση ευνοεί τη συνδιαμόρφωση των κανόνων συνύπαρξης και, άρα, μειώνει την επιθυμία δημιουργίας συγκρούσεων.

Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να μεριμνά για τη δημιουργία ενός μη συγκρουσιακού περιβάλλοντος στην τάξη. Επίσης, θα πρέπει με κατάλληλους παιδαγωγικούς χειρισμούς να προλαμβάνει τη γένεσή του. Όταν όμως αυτό το περιβάλλον διασαλευθεί, οφείλει να διαχειρισθεί τις συγκρούσεις επιλέγοντας κάθε φορά τις κατάλληλες στρατηγικές. Εξίσου, συγκρούσεις μπορεί να δημιουργηθούν και μεταξύ του εκπαιδευτικού και των γονέων. Και πάλι με στόχο την πρόληψη τέτοιων δυσμενών για τη σχολική ζωή γεγονότων, ο εκπαιδευτικός, όπως και ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, θα πρέπει να μεριμνούν, ώστε το παιδαγωγικό κλίμα που χαρακτηρίζει τη ζωή της σχολικής μονάδας να προωθεί το πνεύμα της συνεργασίας και της αμοιβαίας αναγνώρισης και όχι το πνεύμα της αντίθεσης και του πολέμου. Εάν και πάλι, όμως, οι συγκρούσεις δεν είναι δυνατόν να αποτραπούν, θα πρέπει να υιοθετηθούν οι κατάλληλες στρατηγικές για τη διαχείρισή τους.

Περαιτέρω μελέτη

1. Μελετήστε την οικοσυστημική στρατηγική διαχείρισης των συγκρούσεων εκπαιδευτικού-μαθητή και διατυπώστε την κρίση σας ως προς την αποδοτικότητά της (για την αλλαγή της συγκρουσιακής κατάστασης).
2. Μελετήστε και σκεφθείτε πώς θα επιχειρούσατε να διαχειρισθείτε μια σύγκρουση με τους μαθητές σας, υιοθετώντας τη διαρκή ερμηνεία των ρόλων σας.
3. Μελετήστε τους λόγους που αξιολογούν θετικά τις συγκρούσεις και τοποθετηθείτε κριτικά ως προς αυτούς.
4. Σκεφθείτε και τοποθετηθείτε κριτικά ως προς τη θέση ότι μια βασική αιτία της σύγκρουσης εκπαιδευτικού-μαθητή είναι η αμφισβήτηση του εξουσιαστικού κύρους του εκπαιδευτικού.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Βακόλα, Μ. & Νικολάου, Ι. (2011). Οργανωσιακή ψυχολογία και συμπεριφορά. Rosili.
- Γκότοβος, Α. Ε. (1999). Παιδαγωγική αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο. Gutenberg.
- Θεοδωρίδης, Αλ. (2012). Η δυνατότητα της διαπαιδαγώγησης ενός κριτικά σκεπτόμενου ανθρώπου και τα προγράμματα σπουδών της ελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. διά- ΛΟΓΟΣ, τεύχ. 2, Αθήνα: Παπαζήσης, 224-240.
- Θεοδοσάκης, Δ. (2021). Η συναισθηματική νοημοσύνη στο σύγχρονο σχολείο και η θετική εκπαίδευση. Γρηγόρης.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2008). Στρατηγικές για τη διαχείριση συγκρουσιακών καταστάσεων και προβληματικών συμπεριφορών στη σχολική τάξη. Issue 18.
- Μπαμπάλης, Θ. (2011). Η κοινωνικοποίηση του παιδιού στη σχολική τάξη: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Διάδραση.
- Μπεχράκη, Κ. (2002). Σχολές γονέων. Ελληνικά Γράμματα.
- Μπίκος, Κ. (2009). Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη. Ελληνικά Γράμματα.
- Παπασταμάτης, Α. (2005). Λύση προβλημάτων, λήψη αποφάσεων και διευθέτηση συγκρούσεων. Στο Καψάλης, Α. (Επιμ.). Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, 106-120.
- Πασιαρδή, Γ. (2001). Το σχολικό κλίμα. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του. Δαρδανός.
- Τριαντάρη, Σ. (2018). Από τη σύγκρουση στη διαμεσολάβηση. Η διαμεσολάβηση ως στρατηγική και πολιτική της επικοινωνίας. Σταμούλης.

Ξενόγλωσση

- Balay, R. (2006). Conflict Management Strategies of Administrators and Teachers. *Asian Journal of Management Cases*, 3(1), 5-24.
- Birch, S. H. & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of school psychology*, V. 35(1), 61-79.
- Blake, R. & Mouton, J. (1964). *The managerial grid. The key to leadership excellence*. Gulf publishing company.
- Dahrendorf, R. (2012). *The modern social conflict. The politics of liberty*. Routledge. Davies, L. (2003). *Education and conflict. Complexity and chaos*. 2003.
- Di Paola M. F. (1990). *Bureaucratic and professional orientation of teachers: militancy and conflict in public schools*, PhD. Diss., The State University of New Jersey.
- Rahim, M. A. (2002). Toward a theory of managing organizational conflict. *International Journal of Conflict Management*, Vol. 13 Iss: 3, 206-235.
- Robbins, S. P. & Judge, T. A. (2012). *Organizational behavior*. Pearson/Prentice Hall
- Shantz, C. U & Hartup, W. W. (Eds). (1992). *Conflict in child and adolescent development*. Cambridge University Press.

Hakvoort, L. (2010). The conflict pyramid. A holistic approach to structuring conflict resolution in schools. *Journal of peace education*, 7(2), 157-169.

III.3 Η αμφισβήτηση της αυθεντίας του εκπαιδευτικού και η αλλοίωση της ταυτότητάς του

Σκοπός

Η κατανόηση της σημασίας της αμφισβήτησης της αυθεντίας του εκπαιδευτικού, όπως και της αλλοίωσης της ταυτότητάς του

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Οι επιμορφούμενοι/-ες μετά την επιτυχή ολοκλήρωση της επιμόρφωσης θα μπορούν:

- να κατανοούν τι είναι η αυθεντία του εκπαιδευτικού και ποια είναι η σημασία της,
- να αναγνωρίζουν από πού απορρέει και από πού αντλεί την ισχύ της η αυθεντία του εκπαιδευτικού,
- να κατανοούν τα όρια της αυθεντίας του εκπαιδευτικού, όπως και τις συνθήκες της αμφισβήτησής της,
- να κατανοούν τι είναι και τι συνιστά η αλλοίωση της ταυτότητας του εκπαιδευτικού και
- να κατανοούν το θετικό νόημα της αλλοίωσης της ταυτότητας του εκπαιδευτικού.

Λέξεις-κλειδιά: αυθεντία του εκπαιδευτικού, ισχύς-μορφές-όρια της αυθεντίας του εκπαιδευτικού, αμφισβήτηση της αυθεντίας του εκπαιδευτικού, αλλοίωση της ταυτότητας του εκπαιδευτικού

III.3.1. Τι είναι η αυθεντία του εκπαιδευτικού

Η συζήτηση για την αποδιάρθρωση της αυθεντίας του εκπαιδευτικού στον δυτικό κόσμο δεν είναι νέα. Έχει ξεκινήσει ήδη από το δεύτερο τουλάχιστον μισό του 20ου αιώνα και συνεχίζεται (Gagaron & Perdriolle, 2000). Η αλήθεια είναι ότι σήμερα λαμβάνει χώρα ολόένα και λιγότερο· κι αυτό μπορεί να σημαίνει, σε μια πρώτη προσέγγιση, ή ότι η αποδιάρθρωση της αυθεντίας συντελέστηκε και δεν ανακινεί κάποια θεωρητικά ή πρακτικά ζητούμενα ή η αποδιάρθρωση αυτή έχει τοποθετήσει την εκπαίδευση στο κέντρο μια αμηχανίας που δεν μπορεί ακόμα η ίδια να διαχειρισθεί ικανοποιητικά ως θεωρητικό πρόβλημα ή πρακτική βλέψη. Αλλά ας πάρουμε τα πράγματα με τη σειρά.

Όταν ομιλούμε για την αυθεντία του εκπαιδευτικού, αναφερόμαστε σε έναν ρόλο εξαιρετικά σημαντικό, εφόσον ο ρόλος αυτός δηλώνει, κατ' αρχάς, την κατοχή της γνώσης και τη μετάδοσή της, στο πλαίσιο της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης. Καθώς, όμως, αυτή η κατοχή μπορεί να συνιστά και μια μορφή εξουσίας (του γνωρίζοντος επί του μη γνωρίζοντος, δηλαδή του δυνατού επί του αδυνάτου, με όρους εξουσίας) η αντιαυταρχική παιδαγωγική, η οποία ευδοκίμησε στον δυτικό κόσμο κατά το δεύτερο μισό του 20ου αιώνα, αφαίρεσε από τον ρόλο, ως κοινωνική απαίτηση, το δεύτερο δηλωτικό στοιχείο του, δηλαδή την απαίτηση κυριαρχίας. Συναφώς, αφαιρέθηκε από τον ρόλο και το ηθικό προνόμιο που συνδεόταν απολύτως με τα άλλα δύο στοιχεία του (Αραβανής, 1999· Mendel, 2003· Neill, 1972· Pain & Vulbeau, 2003· Robbes, 2006).

III.3.2. Η αμφισβήτηση της αυθεντίας του εκπαιδευτικού –

Η αλλοίωση της ταυτότητάς του

Κατ' αυτόν τον τρόπο, τις τελευταίες, μάλιστα, δεκαετίες στον δυτικό κόσμο, ο ρόλος πια του εκπαιδευτικού σε ένα μη εξουσιαστικό σχολικό περιβάλλον εναρμονίζεται με την απαίτηση να κινητοποιεί το ενδιαφέρον των μαθητών για μάθηση, προκειμένου αυτοί να συναντήσουν τη γνώση μέσω της δικής τους αυτενέργειας, καθιστάμενοι έτσι κατεξοχήν αυτόνομα όντα. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, ο εκπαιδευτικός γίνεται επικοινωνιακός, προσιτός, δημιουργικός, εμπυχωτής, οικείος προς τον μαθητή, αλλά δεν μπορεί σε καμία περίπτωση να εκπροσωπεί κάποια αυθεντία κυριαρχική που υποδουλώνει τον μαθητή. Ας σημειώσουμε, επιπλέον, ότι και το κοινωνικό γόητρο που άλλοτε απολάμβανε ο εκπαιδευτικός, κυρίως ως ειδικός επί της γνώσης και της μετάδοσής της, έχει πλέον περιορισθεί εξαιρετικά (Edward, 2021· Πασιάς, Φλουρής & Φωτεινός, 2015· Theodorogroulou & Carvalho, 2014). Έτσι, συνεχίζει συρρικνωμένος να ενσαρκώνει έναν ρόλο που του προκαλεί αρκετή δυσφορία, αλλά δεν παύει ο ίδιος να τον αναγνωρίζει ως πολύ σημαντικό για την κοινωνική λειτουργία. Αυτή τη θέση του αποδίδουν κατά κανόνα και οι θεσμικά αρμόδιοι, καθώς συνεχίζει να αναγνωρίζεται η σταθερή προτεραιότητα του σχολείου ως αγωγικού θεσμού στο πλαίσιο της κοινωνικής ζωής, σε συνδυασμό με την οικογένεια και, άρα, και η δική του σημαντική συμμετοχή στη λειτουργία του. Ο περιορισμός, πάντως, του γόητρου του ρόλου του, σε συνδυασμό με την κοινωνική και οικονομική, κάποιες φορές, υποβάθμισή του, έχει αλλοιώσει την αναμφισβήτητη ταυτότητα του παρελθόντος, μάλλον οριστικά.

Αν αληθεύει πως αυτός είναι σε γενικές γραμμές ο ρόλος που καλείται σήμερα να ενσαρκώσει ο εκπαιδευτικός στον δυτικό κόσμο, τότε αυτή η αναγνώριση μας τοποθετεί στο κέντρο μιας απορίας, ως προς την ίδια την ουσία του ρόλου του. Είναι, όμως, χρήσιμο να σκεφτούμε παράλληλα ποιος είναι ο ρόλος που ενσαρκώνει και ο άλλος μεγάλος παιδαγωγός που στηρίζει την επιβίωση της κοινωνίας, δηλαδή ο γονέας. Και σε αυτή την περίπτωση, πρέπει να διαπιστώσουμε ότι μία αντίστοιχη κρίση της γονεϊκής φιγούρας με αυτή του εκπαιδευτικού λαμβάνει χώρα στο περιεχόμενό της. Η διαπίστωση της κρίσης του γονεϊκού ρόλου και της οικογένειας εν συνόλω δεν είναι, επίσης, νέα. Αυτό το οποίο αποτελεί κοινό τόπο στις σχετικές μελέτες του θέματος είναι ότι πρόκειται για κρίση των παραδοσιακών ρόλων. Οι γονείς, πάντως, δε φαίνεται να εκπροσωπούν, στον σύγχρονο δυτικό κόσμο, σύμφωνα με αυτές τις μελέτες, ισχυρούς ταυτιστικούς πόλους, τέτοιους, δηλαδή, που με συνεκτικό τρόπο να βεβαιώνουν την αξία μιας συγκεκριμένης μορφής κοινωνίας, την οποία αυτοί εκπροσωπούν και η οποία πρέπει να αναπαραχθεί (Κοκκίνου, 2009· Lasch, 1995· Sullerot, 2000). Στην αδυναμία αυτή άλλωστε αποδίδεται κεντρικά ο άμορφος αποπροσανατολισμός των νέων σήμερα στον δυτικό κόσμο.

Υπενθυμίζω, εδώ, όπως έχουμε πει και άλλες φορές μέχρι τώρα, ότι ο ρόλος του παιδαγωγού είναι θεμελιώδης για κάθε κοινωνία, εφόσον ο παιδαγωγός υποδέχεται το παιδί στο κοινωνικό πεδίο και αναλαμβάνει να του δείξει τον κοινό κόσμο. Μέσα από αυτό το δείξιμο το παιδί θα συνδεθεί με τον κοινό κόσμο και θα γίνει μέρος του. Ο παιδαγωγός επωμιζόμενος, επομένως, μια τεράστια ευθύνη, θα συνδέσει το παιδί με το κοινωνικό και ιστορικό παρόν, προκειμένου να γίνει κατανοητό το παρελθόν και να σχεδιασθεί το μέλλον. Βασικός σκοπός κάθε κοινωνίας είναι η διαίωσίση της. Αν όμως η πραγματικότητα σε σχέση με τον ρόλο των παιδαγωγών σήμερα είναι όπως την περιγράψαμε, τότε κάτι παράδοξο, μάλλον, φαίνεται να λαμβάνει χώρα στην κοινωνική ζωή της Δύσης. Κι αυτός είναι ο λόγος, ασφαλώς, που πληθαίνει ο λόγος ο σχετικός με την κοινωνική και, συναφώς, εκπαιδευτική κρίση.

Η κρίση για την οποία ομιλούμε φαίνεται, εν κατακλείδι, να είναι αυτή που σχετίζεται με την ίδια την εικόνα που σχηματίζει κάθε κοινωνία για τον εαυτό της. Για να το πούμε σύντομα, εάν η κοινωνία δεν είναι σε θέση να προσφέρει μέσα από τις φιγούρες των παιδαγωγών της ικανούς ταυτιστικούς πόλους στα παιδιά, τότε ορθώς η σχετική έρευνα αναγνωρίζει τις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες σας αυτές που κατ' ουσίαν δεν επιθυμούν τον εαυτό τους σαν κοινωνία. Σύμφωνα με τις σχετικές έρευνες αυτή η κατάσταση οδηγεί στην απονεύρωση της φαντασίας των νέων, στην ανομία, στην περιθωριοποίηση, στην ακραία παθητικότητά τους ως προς το τι η κοινωνία θέλει ή δε θέλει για τον εαυτό της

ή ως προς το τι φαντάζεται και σχεδιάζει για τον εαυτό της, προκειμένου αυτό να πραγματοποιηθεί στο μέλλον. Φαίνεται, δηλαδή, σαν η κοινωνία σήμερα να είναι κάτι το οποίο δυστυχώς δεν μπορούμε να αποφύγουμε και, άρα, πρέπει να υποστούμε. Με λίγα λόγια, αυτό που φαίνεται να πάσχει είναι η ίδια η κοινωνικότητα, καθώς οι κοινωνικοί κανόνες τείνουν να εξισωθούν με την απαίτηση μιας ευμάρειας που γίνεται κατανοητή ως κατανάλωση, διασκέδαση και απόλαυση (Lasch, 2014· Lipovetsky, 1989, 1991· Theodoridis, 2008). Αν είναι έτσι τα πράγματα, τότε δεν μπορούμε να απορούμε γιατί ο δυτικός άνθρωπος όχι μόνο δεν επιθυμεί να αμφισβητήσει την κοινωνία, προκειμένου να την αλλάξει, αν κρίνει βεβαίως ότι αυτό είναι απαραίτητο, αλλά δεν επιθυμεί κατ' ουσίαν ούτε τη διατήρησή της.

III.3.3. Η αμφισβήτηση της αυθεντίας του εκπαιδευτικού ως μορφή της εκπαιδευτικής κρίσης

Επανερχόμενοι στη συζήτηση περί της αποδιάρθρωσης του ρόλου της αυθεντίας του εκπαιδευτικού, μετά από όσα είπαμε έως τώρα, μπορούμε να υποψιαστούμε ότι αποτελεί μια αιτία αυτής της κοινωνικής και εκπαιδευτικής κρίσης. Διότι, η βλέψη της κατάρριψης μιας αυταρχικής αγωγής, που διά της βίας επιβάλλει μια συγκεκριμένη εικόνα του κόσμου, συμπαρέσυρε συλλήβδην και την αναγνώριση της αγωγής ως αυτής που αναλαμβάνει από τη μεριά των ενηλίκων την ευθύνη της εγκατάστασης του νέου μέλους της κοινωνίας, όπως είπαμε προηγουμένως, στον κοινό κόσμο και την ταύτισε με το απορριπτικό. Η ευθύνη αυτή δεν είναι απαραίτητο να λαμβάνει σάρκα και οστά μέσα από την επιθυμία της κατοχής της παντοδυναμίας, της κατακυριάρχησης του παιδαγωγούμενου και της υποδούλωσής του σε μια αυθεντία, η οποία μπορεί να τον εξαφανίσει. Εντός μιας δημοκρατικής κοινωνίας ο παιδαγωγός δεν μπορεί να εκπροσωπεί έναν τέτοιο ρόλο (Theodoridis, 2020). Μήπως, όμως, δεν μπορεί να εκπροσωπεί και τον ρόλο του ίσου προς τον μαθητή ή του φίλου γι' αυτόν;

Η αποδιάρθρωση της αυθεντίας εν γένει, και όχι μόνο της αυταρχικής εκδοχής της, ήταν απόρροια της εξισωτικής βλέψης της εκπαίδευσης (ως προς τα μέλη του παιδαγωγικού ζεύγους) και της δημιουργίας, κατ' επέκτασιν, ενός ξεχωριστού κόσμου της παιδικής ηλικίας, εφόσον το παιδί θα έπρεπε επιτέλους να χειραφετηθεί. Το παιδί, όμως, φαίνεται ότι αφέθηκε μόνο του μετά την απομάκρυνση του γονέα και του εκπαιδευτικού και εγκαταστάθηκε στο μόνο διαθέσιμο πλαίσιο που η σύγχρονη δυτική κοινωνία κατά κανόνα ανέδειξε, καθώς η ηλικία του δεν του επέτρεπε να σταθεί κριτικά απέναντί του· το πλαίσιο, δηλαδή, του καταναλωτικού κόσμου (Marcelli, 2003). Έτσι μπορούμε να κατανοήσουμε τον σημερινό αποπροσανατολισμό των νέων, στον βαθμό που το υπάρχον δεν μπορεί να συνιστά, κατ' αρχάς, έναν άξιο πόλο προσανατολισμού. Εκτός κι αν θεωρήσουμε ότι η ικανοποίηση της καταναλωτικής επιθυμίας της Δύσης μπορεί να συνεχίσει επ' αόριστον να εκτρέφει ένα μοντέλο ελπιδοφόρας κοινωνικής ζωής.

Εντός αυτής της πραγματικότητας το παρελθόν κατέστη αδιάφορο ή μουσειακό αξιοπερίεργο, ενώ το παρόν παραδόθηκε στην καταναλωτική μανία. Εξίσου αδιάφορο κατέστη και το μέλλον, εφόσον το παρόν δεν μπορούσε παρά να είναι αδηφάγο. Σε μια τέτοια κοινωνική πραγματικότητα οι νέοι δεν έχουν καμιά επιθυμία να έρθουν σε κάποια ρήξη. Πώς όμως θα κατανοήσουν τη θέση τους στον κόσμο, εάν δεν αντιπαραθέσουν το νέο που κομίζουν στο παλιό; Πώς θα καταστήσουν δυνατή και ορατή την ύπαρξή τους, ακόμα και στον ίδιο τους τον εαυτό, όταν οι εκπρόσωποι του παλιού δεν τους παρέχουν τη δυνατότητα για κάτι τέτοιο; Πώς θα καταστεί, εν κατακλείδι, δυνατή η συγκρότηση της ταυτότητάς τους, δίχως την παρουσία μιας άλλης ενεργής ταυτότητας, την κυριότητα της οποίας οφείλουν κάποια στιγμή να αμφισβητήσουν (εφόσον έχουν, βεβαίως, την τύχη να έχουν γεννηθεί σε μια δημοκρατική κοινωνία);

III.3.4. Η ανάγκη αναμόρφωσης της αυθεντίας του εκπαιδευτικού

Η αποδιοργάνωση της σύγχρονης αυθεντίας και οι συνέπειές της δε θα πρέπει να μας κάνουν να σκεφτούμε, βεβαίως, ότι θα πρέπει να επιστρέψουμε σε παλιές αυταρχικές επιλογές και να ταυτίσουμε την αυθεντία με την παντοδυναμία και την κατακυριάρχηση (Adorno, et al., 1950. Gauchet, 2008). Αντιθέτως, η διαχείριση της κατάστασης απαιτεί εγρήγορη και διαρκή διάλογο, προκειμένου να αποφευχθεί κάτι τέτοιο (Θεοδωροπούλου, 2009). Αν το σχολείο έχει την υποχρέωση να μεταβιβάσει το κοινωνικό παρελθόν και το παρόν στο παιδί, προκειμένου η κοινωνία αυτή να συνεχίσει να υπάρχει, αυτό δεν μπορεί να το κάνει παρά αναλαμβάνοντας την ευθύνη των πράξεών του. Αυτό δεν μπορεί να το αποφύγει ακόμα και ο πιο αδιάλλακτος κριτής της παράδοσης, ως αυτής, δηλαδή, που εκπροσωπεί το φθαρμένο και που παρ' όλα αυτά απαιτεί να συντηρηθεί. Χωρίς αυτή την πράξη, που συνδέει το παλιό με το νέο, δεν μπορεί να υπάρξει κοινωνία. Και αυτή την πράξη καλείται να ενσαρκώσει ο εκπαιδευτικός, η οποία μάλιστα δεν είναι μόνο ή κυρίως γνωστικού περιεχομένου (Dubet, 2000). Σε αυτό συνίσταται ο ρόλος του. Αν λοιπόν υπάρχει μια αυθεντία, ως φιγούρα καθοδηγητική και συνεκτική, από τη μεριά του εκπαιδευτικού, τέτοια μορφή μπορεί να έχει. Και αυτή η φιγούρα δεν είναι αναγκαστικά μια φιγούρα δυναστική, αλλά μια φιγούρα που τοποθετεί το παιδί στον κόσμο, αλλά και το προστατεύει από τον κόσμο, καθώς αναλαμβάνει την ευθύνη του. Ας τονίσουμε, επίσης, ότι αυτός ο κοινός κόσμος δεν είναι απαραίτητο να είναι αναγκαστικά θεμιτός για τον εκπαιδευτικό. Αλλά αυτός είναι, κάθε φορά, ο μόνος διαθέσιμος και σε αυτόν θα βοηθήσει να ενταχθεί το παιδί, με τις λιγότερες δυνατές απώλειες, προκειμένου να ζήσει έναν βίο κατά το δυνατόν ισορροπημένο. Και για να συμβεί κάτι τέτοιο, απαιτείται μεγάλη υπομονή, ειλικρίνεια, σαφήνεια στους στόχους, θεωρητικό και πρακτικό σθένος και σεβασμός στην αλήθεια. Υπ' αυτή την έννοια θα πρέπει η αλλοίωση της ταυτότητας του εκπαιδευτικού να αντιμετωπισθεί ως μια θετική συνθήκη για την εκ νέου έναρξη της συζήτησης για τη δημιουργία μιας νέας ταυτότητας, που θα αρμόζει στην απαίτηση της δημοκρατίας στο σχολείο. Διαφορετικά η κοινωνία θα διαχειρισθεί αυταρχικά μέσα για να επιβληθεί. Όσο, λοιπόν, τα περιεχόμενα της δημοκρατίας είναι διαθέσιμα και, ακριβώς, για τη διασφάλιση και τον εμπλουτισμό τους, οι δημοκρατικές κοινωνίες της Δύσης οφείλουν να περπατήσουν σε έναν τέτοιο δρόμο.

Σύνοψη

Η αυθεντία του εκπαιδευτικού είναι απόρροια της κατοχής της γνώσης και της μετάδοσής της στο πλαίσιο της παιδαγωγικής σχέσης. Όταν η σχολική αγωγή είναι αυταρχική, η γνωστική υπεροχή του εκπαιδευτικού οδηγεί στην κατακυριάρχηση του παιδαγωγούμενου. Η αυθεντία του εκπαιδευτικού αποδίδει στον ρόλο του, επίσης, και ένα ηθικό πρόνομο.

Στον σύγχρονο δυτικό κόσμο η αποδιάρθρωση της αυθεντίας του εκπαιδευτικού, ως απαίτηση της αντιαυταρχικής αγωγής, διαμόρφωσε έναν καινούριο ρόλο για τον εκπαιδευτικό· τέτοιοι, που η παιδαγωγική ευθύνη ένταξης του παιδιού στον κοινό κόσμο να έχει σχεδόν εξανεμισθεί. Η εξισωτική απαίτηση στην εκπαίδευση οδήγησε σε έναν ξεχωριστό κόσμο της παιδικής ηλικίας, νοούμενο ως χειραφετημένο κόσμο. Ο αποκλεισμός του παιδιού από την παιδαγωγική ευθύνη του εκπαιδευτικού οδηγεί την εκπαίδευση και, συναφώς, την κοινωνία σε βαθιά κρίση. Η έξοδος από αυτή την κατάσταση σημαίνει την ανάληψη της ευθύνης του παιδαγωγού ως προς την πράξη μεταβίβασης του κοινωνικού παρελθόντος και του παρόντος στο παιδί, με σκοπό τη διαίωνιση της κοινωνίας. Αυτό απαιτεί την αναμόρφωση της αυθεντίας του εκπαιδευτικού και τη διαμόρφωση μιας καινούριας ταυτότητας γι' αυτόν.

Περαιτέρω μελέτη

1. Μελετήστε, σκεφθείτε, και καταγράψτε τα χαρακτηριστικά του ρόλου μιας νέας μορφής αυθεντίας του εκπαιδευτικού.
2. Σκεφθείτε αν θα μπορούσε η αποδιάρθρωση της αυθεντίας του εκπαιδευτικού να συνιστά

A.1 - Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση

μια κατάσταση ισχύουσα επ' άοριστον. Τι θα σήμαινε αυτό για τον εκπαιδευτικό θεσμό και, συναφώς, για την ίδια την κοινωνία;

3. Μελετήστε και σκεφθείτε τι σημαίνει παιδαγωγική ευθύνη του εκπαιδευτικού (δηλαδή κοινωνική ευθύνη) στο πλαίσιο της αυθεντίας του.
4. Μελετήστε και σκεφθείτε γιατί η ευθύνη του εκπαιδευτικού να τοποθετήσει τον μαθητή στον κοινό κόσμο δεν μπορεί να αποφευχθεί, ακόμα κι αν αυτός ο κοινός κόσμος δεν είναι θεμιτός για τον εκπαιδευτικό.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αραβανής, Γ. (1999). Αυθεντία και εκπαίδευση: παιδαγωγική και κοινωνιολογική προσέγγιση. Γρηγόρης.
- Θεοδωροπούλου, Έλ. (2009). «Η (ανα)στοχαστική αξίωση, η απαίτηση της δημοκρατίας και η φιλοσοφία της παιδείας». Στο Κοντάκος, Α., Καλαβάσης, Φρ. (Επιμ.), Θέματα Εκπαιδευτικού. Αλλαγή και Διακυβέρνηση Εκπαιδευτικών Συστημάτων, Ατραπός, 381-408.
- Κοκκίνου, Μ. (Επιμ.). (2009). Οικογένεια σε κρίση. Ακρίτας.
- Lasch, Ch. (2014). Η κουλτούρα του εγωισμού. (μτφρ. Χ. Σταματοπούλου), Εναλλακτικές εκδόσεις.
- Neill, A. S. (1972). Θεωρία και πράξη της αντιαυταρχικής εκπαίδευσης. (μτφρ. Κ. Λάμπου), Μπουκουμάνης.
- Πασιάς, Γ., Φλουρής, Γ. & Φωτεινός, Δ. (2015). Παιδαγωγική και εκπαίδευση. Γρηγόρης.

Ξενόγλωσση

- Adorno, T. W., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D. J. & Sanford, N. (1950). *The authoritarian personality*. Harper and Brothers.
- Dubet, F. (2000). Une juste obéissance. In A.Garapon & S.Perdriolle (Eds.), *Quelle autorité ? Une figure à géométrie variable*. Editions Autrement.
- Edward, M. R. (2021). *Teacher. Their role in modern education*. Notion Press. Garapon, A. & Perdriolle, S. (Eds.). (2000), *Quelle autorité? Une figure à géométrie variable*. Editions Autrement.
- Gauchet, M. (2008). Fin ou métamorphose de l'autorité ? In M.C. Blais, M. Gauchet & D. Ottavi (Eds.), *Conditions de l'éducation*. Stock, 131-171.
- Lasch, Ch. (1995). *Haven in a heartless world*. W. W. Norton & Company.
- Lipovetsky, G. (1991). *L'empire de l'éphémère*. Folio
- Lipovetsky, G. (1989). *L'ère du vide. Essais sur l'individualisme contemporain*. Gallimard. Marcelli, D. (2003). *L'enfant chef de la famille. L'autorité de l'infantile*. Albin Michel.
- Mendel, G. (2020). *Une histoire de l'autorité*. La découverte.
- Pain, J. & Vulbeau, A. (2003). *L'invention de l'autorité*. Vigneux Matrice. Sullerot, E. (2000). *La crise de la famille*. Hachette Littérature
- Robbes, B. (2006). Les trois conceptions actuelles de l'autorité. *Cahiers pédagogiques*, mars 2006.
- Theodoridis, A. (2008). The retreat of the individual into private life, the decline of public life and the role of education, *Phronimon*, vol. 9 (2), 49-63.

Theodoridis, A. (2020). The ethos of the teacher as a critical thinker, *Epistrophe. International Journal of Professional Ethics in Philosophy and Education. Studies and Practices* [EPREPE] of the «Laboratory of Research on Practical Philosophy» (L.R.P.Ph.), vol. III, 2019-2020, Rhodes: L.R.P.Ph., 2020, 168-193.

Theodoropoulou, E. & Carvalho, A., D. (2014). Coups d'ambivalence: quelles résistances pour une éthique professionnelle en éducation? Στο Κασσιμάτη, Κ. & Αργυρίου, Μ. (Επιμ.) *Διεθνείς και Ευρωπαϊκές Τάσεις στην Εκπαίδευση: Οι επιρροές τους στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα*, Πρακτικά 5ου Διεθνούς Συνεδρίου, τόμ. Β', Αθήνα: ΑΣΠΑΙΤΕ – ΕΕΜΑΠΕ, 16-24.