

Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: «Γιατί», «Πώς», «Πότε» και «για Ποιους»

Το κείμενο αυτό παρουσιάστηκε στο Διήμερο Επιστημονικό Συμπόσιο: "Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας-Τάσεις και εφαρμογές" που έγινε στη Θεσσαλονίκη, 8-9 Δεκεμβρίου 2000 και μπορεί να ανακτηθεί από την ιστοσελίδα του Παραρτήματος Μακεδονίας της Π.Ε.Ε. <http://www.geocities.com/pee2000mac>

ΗΛΙΑΣ ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ

Αναπληρωτής καθηγητής Διδακτικής Πανεπιστημίου Αθηνών

1. Θεωρητικές θέσεις

Το ομαδοσυνεργατικό κίνημα εξελίχθηκε στη σημερινή του μορφή μέσα από τη σύνθεση πολλών και διαφορετικών θεωρητικών σχολών. Η σχολή του Dewey και των άλλων εκπροσώπων της Νέας Αγωγής, εισηγήθηκαν και εφάρμοσαν την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία για δύο βασικούς λόγους: πρώτον, διότι προωθούσε την κοινωνικοποίηση του ατόμου και τον εκδημοκρατισμό της κοινωνίας και, δεύτερον, διότι εξασφάλιζε με αυθεντικό τρόπο συνθήκες βιωματικής μάθησης, την οποία θεωρούσαν ως τη μόνη αξιόλογη μορφή μάθησης (βλ. και Καμαρινού 2000, 24). Δεύτερη μεγάλη σχολή θεωρητικής στήριξης της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας είναι η κοινωνική ψυχολογία, η οποία διαπιστώνει ότι, για να ξεπεραστούν οι κοινωνικές προκαταλήψεις και επιθέσεις προς τους «διαφορετικούς», όπως είναι οι αλλοδαποί, οι έγχρωμοι και τα άτομα με ειδικές ανάγκες, είναι ανάγκη από πολύ νωρίς να εξασφαλισθούν συνθήκες φυσικής και ισότιμης αλληλεπικοινωνίας μαζί τους. Πρωτοπόρος αυτής της θεωρητικής κατεύθυνσης υπήρξε ο G. Allport (1954/1979) και συνεχιστές του όσοι προσπαθούν σήμερα να εντάξουν ομαλά και δημιουργικά την κάθε λογής ανομοιογένεια του μαθητικού δυναμικού με τη βοήθεια ομαδοσυνεργατικών σχημάτων οργάνωσης της σχολικής ζωής.

Τρίτη κατά χρονική σειρά σχολή στήριξης στο ομαδοσυνεργατικό κίνημα αποτελεί ο κλάδος της κοινωνικής ψυχολογίας που ασχολείται με τη δυναμική των ομάδων (group dynamics) και μελετά την πορεία ανάπτυξης της ομάδας, τις δομές της, τις επιπτώσεις της ομάδας στα μέλη της και, τέλος, τη συμπεριφορά της ομάδας έναντι άλλων ομάδων. Πρωτοπόρος στον τομέα αυτόν υπήρξε ο K. Lewin (1951) και σύγχρονοι εκπρόσωποι οι Johnson και Johnson (1994). Τέλος, μια τέταρτη σχολή στήριξης στο ομαδοσυνεργατικό κίνημα αποτελεί η ψυχολογία της γνωστικής ανάπτυξης και κυρίως εκείνο το τμήμα της, που έχει έντονους επιστημολογικούς προβληματισμούς για τη φύση της γνώσης και, βεβαίως, για τις συνθήκες και τις διαδικασίες της μάθησης και της ανάπτυξης. Κύριοι εκπρόσωποι αυτής της κατεύθυνσης, που είναι γνωστή ως (κοινωνικός) εποικοδομητισμός (social constructivism), θεωρούνται οι J. Piaget και L. Vygotsky.

Οι τέσσερις αυτές σχολές έχουν ήδη αφομοιωθεί οργανικά στο σύγχρονο κίνημα της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και εκφράζονται μέσα από σύγχρονα ερωτήματα, όπως είναι όσα ακολουθούν στη συνέχεια.

1.1. Ατομοκεντρική ή κοινωνικοκεντρική ανάπτυξη;

Τους αναπτυξιακούς ψυχολόγους απασχολεί και διχάζει το ερώτημα αν η μάθηση και η ανάπτυξη είναι ατομοκεντρικής ή κοινωνικοκεντρικής φύσης. Εκφραστής της ατομοκεντρικής άποψης θεωρείται ο J. Piaget (1950), ο οποίος στις πρώτες κυρίως εργασίες του υποστηρίζει ότι η ανάπτυξη καθοδηγείται από ένα εσωτερικό σύστημα δομών, που ενυπάρχουν εγγενώς στο παιδί και αναπτύσσονται ή εμποδίζονται, ανάλογα, από την ποιότητα και την ποσότητα των επιδράσεων του περιβάλλοντος. Το εγγενές αυτό σύστημα ωθεί σε μια αυτο-κινούμενη και αυτο-καθοδηγούμενη προσπάθεια κατανόησης και εξερεύνησης του περιβάλλοντος, από την οποία προκύπτει με φυσικό τρόπο η μάθηση και η ανάπτυξη (βλ. Gelman and Brown, 1985, Carey, 1985, Inhelder et al., 1974).

Βεβαίως, αργότερα ο Piaget και, πολύ περισσότερο, οι νεο-πιαζετικοί αναγνώρισαν τον προωθητικό ρόλο που παίζει το κοινωνικό πλαίσιο στην κινητοποίηση του μηχανισμού της ατομικής ανάπτυξης. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιούν τον όρο κοινωνικο-γνωστική σύγκρουση (socio-cognitive conflict), για να δηλώσουν πώς η επικοινωνία ενός παιδιού με παιδιά που έχουν διαφορετικές απόψεις μπορεί να επιφέρει αρχικά διατάραξη της γνωστικής του ισορροπίας και στη συνέχεια να οδηγήσει στην υιοθέτηση ανώτερου επιπέδου λογικής, που συνιστά την ουσία της κοινωνικο-γνωστικής ανάπτυξης (βλ. Mercer 1995, 90).

Στο άλλο άκρο σε σχέση με τις αρχικές απόψεις της πιαζετικής σχολής βρίσκεται ο L. Vygotsky (και η σχολή του), που εκφράζει την κοινωνικοκεντρική άποψη για την ανάπτυξη, σύμφωνα με την οποία το κοινωνικό πλαίσιο καθορίζει το περιεχόμενο και την κατεύθυνση της ανάπτυξης και διαμεσολαβεί (mediate), προκειμένου το άτομο να οικειοποιηθεί τις συλλογικές συλλήψεις. Στη βυγκοτσκιανή θεώρηση, δηλαδή, το κοινωνικό πλαίσιο, με την επικοινωνία που συνεπάγεται, παίζει σπουδαιότερο ρόλο από ό,τι αναγνωρίζει η πιαζετική θεώρηση, διότι προσδιορίζει το περιεχόμενο και κινητοποιεί τη διαδικασία της ανάπτυξης. Ένα ακόμη σημείο διαφοροποίησης των δύο θεωρήσεων είναι ότι οι πιαζετικοί αποδίδουν αναπτυξιακή δυνατότητα στη σύγκρουση, ενώ οι βυγκοτσκιανοί στη συνεργασία, στο πλαίσιο της οποίας οι συμμαθητές πληροφορούν, εξηγούν και διαμεσολαβούν με καθοδηγητικό τρόπο (scaffolding) τη νέα γνώση (βλ. Mercer 1995, 99).

Από τα παραπάνω έγινε αντιληπτό ότι οι νεο-πιαζετικοί και οι νεο-βυγκοτσκιανοί απορρίπτουν τις ακραίες θέσεις και τείνουν στη διατύπωση μιας ενδιάμεσης, που τις συνδυάζει και αναγνωρίζει την αναγκαιότητα τόσο των ατομοκεντρικών όσο και των κοινωνικοκεντρικών μορφών μάθησης, τις οποίες θεωρούν αλληλοσυμπληρούμενες (βλ. Brown and Palinscar 1989, 39β). Οι σύγχρονοι μελετητές απορρίπτουν την άποψη ότι ο Piaget και ο Vygotsky εξέφρασαν απόλυτα αντίθετες θέσεις και θεωρούν ότι και οι δύο αναγνωρίζουν την κοινωνική γένεση της νοημοσύνης και της σκέψης (βλ. Tryphon and Voneche, 1996). Αυτό σημαίνει ότι η σκέψη είναι κοινωνική δραστηριότητα που αρχικά εμφανίζεται κατά την επικοινωνία των μελών μιας κοινότητας και στη συνέχεια εσωτερικοποιείται από τα άτομα, για να εμφανισθεί, τελικά, ως ατομικό επίτευγμα.

Οι σύγχρονοι θιασώτες της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας επικαλούνται τις παραπάνω θέσεις και όταν ακόμη οι αρχικοί λόγοι που τους οδήγησαν στην επιλογή της ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης δεν ήταν ψυχολογικοί, αλλά ήταν κοινωνικοί, πολιτικοί ή οικονομικοί.

Ειδικότερα, οι υποστηρικτές της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας αποδέχονται την άποψη ότι η ομαδική συνεργασία δημιουργεί μία αναπτυξιακή δυναμική που επιτρέπει στα μέλη της ομάδας να ξεπεράσουν τα ατομικά τους όρια σκέψης και πράξης. Με άλλα λόγια, τα συνεργαζόμενα μέλη μπορούν να αναπτύξουν συλλογικές μορφές

σκέψης και δράσης που κανένα από τα μέλη δεν θα μπορούσε ατομικά, εκτός ομάδας, να αναπτύξει. Καθώς, όμως, κινούνται μέσα στην ομαδική δράση, εκτός των ατομικών τους ορίων, εσωτερικεύουν και οικειοποιούνται τις νέες και ανώτερες των αρχικών δυνατοτήτων μορφές σκέψης και δράσης, και μετά από ένα διάστημα συλλογικής δράσης τις κατακτούν τελικώς και τις εκφράζουν ως ατομικό επίτευγμα. Έτσι, η συλλογική αλληλεπικοινωνία και εργασία γίνεται πλαίσιο ανάπτυξης του λόγου και της σκέψης (βλ. και Bershon 1995· Matsagouras and Hertz-Lazarowitz 1999) και καθίσταται μήτρα γέννησης της ατομικής ανάπτυξης, που σταδιακά οδηγεί, τελικά, στην ατομική ολοκλήρωση και αυτονομία. Ο Vygotsky (1997, 144) αποκαλεί την εκτός των ατομικών ορίων ζώνη δράσης της ομάδας «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης» (zone of proximal development).

1.2. Η γνώση και η μάθηση είναι κοινωνικά προσδιορισμένες

Το ομαδοσυνεργατικό κίνημα θεωρεί ότι μάθηση δεν σημαίνει απλώς απόκτηση πληροφοριών, αλλά μία συνεχή διαδικασία επίλυσης εσωτερικών γνωστικών συγκρούσεων. Οι συγκρούσεις αυτές δημιουργούνται, αλλά και επιλύονται μέσα στο πλαίσιο της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης του ατόμου με το φυσικό και κοινωνικό του περιβάλλον. Ακόμη θεωρεί ότι η γνώση δεν είναι ακριβής αναπαράσταση της πραγματικότητας, αλλά κοινωνική κατασκευή, έχει τις ρίζες της στο φιλοσοφικό έργο του Wittgenstein (1953) και του Mead (1934), και βρήκε επιστημολογική στήριξη από τον Kuhn (1987) και ψυχολογική από τον Vygotsky (1993, 1997) και τους σύγχρονους εποικοδομιστές κοινωνιολόγους της γνώσης, που τονίζουν το ρόλο της κοινωνικής αλληλεπικοινωνίας στη συνεχή διαδικασία οικοδόμησης και ανοικοδόμησης της γνώσης (βλ. και Good and Brophy 2000, 421). Με την έννοια αυτή, μπορούμε να πούμε ότι η γνώση, ως περιεχόμενο, είναι κοινωνικά προσδιορισμένη, αφού το είδος της κοινωνικής οργάνωσης καθορίζει τις παραστάσεις που αναπτύσσουν τα μέλη της ομάδας για τον κόσμο, το είδος και την ένταση των συγκρούσεων, καθώς και τους τρόπους επίλυσής τους. Ο Vygotsky (1997, 104) συμπληρώνει ότι οι βασικές ιδέες μέσα από τις οποίες σκέπτεται το άτομο είναι συλλήψεις του κοινωνικού νου και ότι οι κοινωνικο-ιστορικές περιστάσεις δημιουργούν την προβληματική και παρέχουν στα άτομα παραστάσεις μέσα από τις οποίες προσεγγίζουν τα προβλήματα τα οποία αναδεικνύουν οι κοινωνικο-ιστορικές περιστάσεις (βλ. και Fosnot 1996).

1.3. Η διδασκαλία ως διαδικασία

Γι' αυτό, αντίθετα με την παραδοσιακή αντίληψη, που θεωρεί ότι σημαντικό στην εκπαίδευση είναι το πληροφοριακό περιεχόμενο της διδασκαλίας, αντίληψη την οποία εκφράζει απόλυτα η ερβαρτιανή έννοια της «παιδαγωγούσης διδασκαλίας», το ομαδοσυνεργατικό κίνημα ασπάζεται την επιστημολογική θέση ότι εξίσου σημαντική με το περιεχόμενο, αν όχι σημαντικότερη, είναι η διαδικασία της διδασκαλίας μέσα από την οποία αποκτάται η γνώση. Συνθήκες και δυνατότητες άμεσης μετάδοσης του πληροφοριακού περιεχομένου εξασφαλίζουν οι δασκαλοκεντρικές διδασκαλίες, ενώ αυθεντικές συνθήκες ανάπτυξης διαδικασιών επεξεργασίας και όχι απλής καταγραφής στη μνήμη των πληροφοριακών δεδομένων της διδασκαλίας εξασφαλίζουν αποδεδειγμένα οι ομαδοκεντρικές διδασκαλίες. Είναι, μάλιστα, γενικότερα αποδεκτό ότι μελλοντικά οι σημερινοί μαθητές θα βρεθούν συχνά στην ανάγκη να αναζητήσουν και να επεξεργασθούν τις διαθέσιμες πληροφορίες, καθώς και να αξιοποιήσουν

συνθετικά την κατεχόμενη γνώση, παρά στην ανάγκη απλώς να ανακαλέσουν από τη μνήμη πληροφορίες που κατέχουν.

1.4. Ο κοινωνικοκεντρικός προσανατολισμός του σχολείου

Σε αντίθεση με τα μαθητοκεντρικά προγράμματα του κινήματος της εξατομικευμένης διδασκαλίας, που προσέδωσαν ατομοκεντρικό προσανατολισμό στην εκπαίδευση, το κίνημα της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας αντιλαμβάνεται την ανάπτυξη της ομαδικότητας και ως βασική αποστολή του σχολείου, αφού η ομαδικότητα ταυτίζεται με την κοινωνικοποίηση, στην οποία στοχεύει το σχολείο, και ως ιδανικό πλαίσιο μάθησης και ανάπτυξης του ατόμου σε ολοκληρωμένο και αυτόνομο πρόσωπο. Έτσι, ενώ τα προγράμματα της εξατομικευμένης διδασκαλίας κατέλυαν συχνά την κοινωνική δομή της τάξης, για να συναντήσουν το μαθητή ως μονάδα και να του προσφέρουν τη δυνατότητα εκπαίδευσης μέσα από εξατομικευμένο διδακτικό υλικό και με τον προσωπικό του ρυθμό και στυλ μάθησης, τα ομαδοσυνεργατικά προγράμματα επιχειρούν να εκπαιδεύσουν το μαθητή μέσα από διαπροσωπική συνεργασία και αντιπαράθεση. Με τον τρόπο αυτό πιστεύουν ότι αναπτύσσουν το άτομο, αλλά ταυτόχρονα υπηρετούν και την κοινωνική αποστολή του σχολείου, που αποβλέπει στο να καταστήσει ικανούς τους μαθητές να εισέλθουν στην κοινωνική και οικονομική ζωή ως ενήλικοι (βλ. και Κατερέλος 1999, 31).

Πολλά από τα σοβαρότερα κοινωνικά προβλήματα, σύμφωνα με τους εκφραστές του ομαδοσυνεργατικού κινήματος, οφείλονται στο γεγονός ότι ένας μεγάλος αριθμός μελών της κοινωνίας μας δεν έχουν αναπτύξει ούτε τις κοινωνικές δεξιότητες παρέμβασης στο κοινωνικό γίγνεσθαι ούτε τις ψυχικές στάσεις ευαισθησίας στα ατομικά και συλλογικά προβλήματα. Έτσι, καταλήγουν, εξ αδυναμίας ή εκ πεποιθήσεως, «λαθρεπιβάτες», κατά την έκφραση του Olson (1991), στο κοινωνικό σύστημα. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία αποβλέπει, μεταξύ των άλλων, στην ανάπτυξη τέτοιων δεξιοτήτων και στάσεων, που εξασφαλίζουν τις προϋποθέσεις επιτυχίας του ατόμου και ελαχιστοποίησης των προβλημάτων του κοινωνικού συνόλου.

1.5. Ο συνεργατισμός αναπτύσσει τα συστήματα

Το ομαδοσυνεργατικό σύστημα απορρίπτει τον κοινωνικό δαρβινισμό, που θεωρεί τον ανταγωνισμό ως αναγκαία συνθήκη ατομικής και κοινωνικής εξέλιξης, χωρίς, βέβαια, να αρνείται τη σπουδαιότητα που αποδίδει ο δυτικός πολιτισμός στην ικανότητα του ατόμου να δρα αυτόνομα και να επιλύει ατομικά τα προβλήματά του. Σημειώνει, όμως, ότι η ανάπτυξη της αυτονομίας διέρχεται μέσα από τη συλλογική δράση και υποστηρίζει την άποψη ότι ο συνεργατισμός είναι προτιμότερος για την παρούσα μορφή της κοινωνίας, αλλά και για την ανάπτυξη του ατόμου μέσα στις κρατούσες κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες. Ειδικότερα, μάλιστα, για το χώρο της εκπαίδευσης επικρατεί η άποψη ότι ο συνεργατισμός σε σχέση με τον ανταγωνισμό είναι ανώτερη και πολυπλοκότερη κοινωνική σχέση, και αποτελεσματικότερη σε όλες τις μορφές της μάθησης και ανάπτυξης (βλ. και Θεοφιλίδης 1989, τ. 1, 524). Βέβαια, η υποβάθμιση του ανταγωνισμού δεν σημαίνει ότι θα καταργηθεί το άτομο, αφού η κοινωνία αναγνωρίζει ότι η λειτουργικότητά της εξαρτάται από το επίπεδο στο οποίο τα μέλη της έχουν αναπτύξει ως άτομα κοινωνικές και γνωστικές δεξιότητες συνεργασίας (βλ. και Nelson - Le Gall 1995, 49).

Είναι άξιο για επισήμανση ότι ακόμη και ο δαρβινιστής βιολόγος R. Dawkins (1998), συγγραφέας του βιβλίου *Εγωιστικό Γονίδιο* (1988), που εκθειάζει τον απόλυτο ανταγωνισμό, στον οποίο, μάλιστα, προσδίδει βιολογική βάση, πιστεύει ότι η κοινωνία ως σύστημα θα γίνει καλύτερη μέσω της συνεργασίας και όχι μέσω του ανταγωνισμού. Το συνεργατικό ήθος ενθαρρύνει την ανθρώπινη αξία και αναπτύσσει το άτομο (βλ. και Κωττούλα 2000, 31). Παρόμοιες θέσεις υποστηρίζουν και η μεταδαρβίνεια βιολογία των τελευταίων δεκαετιών (βλ. Maturana και Varela 1992), καθώς και συστημικοί φυσικοί (βλ. Capra 1984) και αστροφυσικοί (βλ. Jantsch 1980), που θεωρούν τη συνεργασία σπουδαιότερο στοιχείο στην εξέλιξη των συστημάτων από τον ανταγωνισμό (βλ. και Samples 1992, 30. Axelrod 1998).

1.6. Ο άνθρωπος τείνει φυσικά προς τη συλλογική δράση

Από την εποχή του Αριστοτέλη, που χαρακτήρισε τον άνθρωπο ως «ζώον πολιτικόν», μέχρι τις ημέρες μας μεγάλος αριθμός κοινωνιολόγων και πολιτικών επιστημόνων υποστηρίζουν την άποψη ότι ο άνθρωπος, είτε λόγω φυσικής κλίσης είτε λόγω λειτουργικών αναγκών, τείνει στο σχηματισμό ομάδων μέσα στις οποίες δρα και αναπτύσσεται (βλ. και Κοροντζής 1961· Olson 1991, 32-40. Samples 1992, 30). Την τάση αυτή επιβεβαιώνουν και σύγχρονοι ψυχοπαιδαγωγοί, που διαπιστώνουν ότι τα παιδιά σχολικής ηλικίας σχηματίζουν οργανωμένες ομάδες προκειμένου να ικανοποιήσουν την ανάγκη τους για επικοινωνία, για αποδοχή, για δράση και εξερεύνηση του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος και για ανάληψη ευθύνης (βλ. και Παρασκευόπουλος 1986, 133· Πυργιωτάκης 1998, 26· Κογκούλης, 1994, 48· Δερβίσης 1998, 20).

Την άποψη, λοιπόν, που αναγνωρίζει στον άνθρωπο τη φυσική κλίση προς τη συλλογική δράση ασπάζεται το κίνημα της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και επιχειρεί να αξιοποιήσει τη φυσική αυτή κλίση για την προώθηση της σχολικής μάθησης και την προσωπική ανάπτυξη των μαθητών και για την υπηρεσία των αναγκών της κοινωνίας, που, κατά τη M. Mead (and Metraux 1980), εξαρτώνται από την ικανότητα των ατόμων να συνεργασθούν με αυθεντικό τρόπο.

1.7. Οι διαμαθητικές σχέσεις αναπτύσσουν

Αντίθετα με το παραδοσιακό σχολείο, που θεωρούσε σημαντικές τις σχέσεις δασκάλου-μαθητών και παρασιτικές τις διαμαθητικές σχέσεις, το ομαδοσυνεργατικό κίνημα αναγνωρίζει την παιδευτική σημασία των διαμαθητικών σχέσεων, τις οποίες θεωρεί μήτρα μάθησης και ανάπτυξης, χωρίς, βεβαίως, να παραγνωρίζει την αναγκαιότητα και τη σπουδαιότητα και των δασκαλο-μαθητικών σχέσεων (βλ. και Κατερέλος 1999, 26).

Η διαφορά αντιλήψεων φαίνεται εμμέσως, πλην σαφώς, στον τρόπο με τον οποίο οργανώνουν τόσο το παραδοσιακό σχολείο όσο και το ομαδοσυνεργατικό κίνημα το μαθητικό δυναμικό και τη διαδικασία της διδασκαλίας. Πιο συγκεκριμένα, το παραδοσιακό σχολείο οργανώνει τη διδακτική διαδικασία γύρω από τις σχέσεις δασκάλου-μαθητών και δημιουργεί ένα φάσμα διδακτικών προσεγγίσεων, που αρχίζουν από τις μονολογικές διδασκαλίες και φθάνουν μέχρι τον κατευθυνόμενο διάλογο. Σε κάθε μία από αυτές τις διδακτικές μορφές, ο ρόλος του δασκάλου και ο βαθμός ελέγχου της όλης διαδικασίας διαφοροποιούνται, αλλά ο δάσκαλος παραμένει πάντοτε κυρίαρχος σε σχέση με το συλλογικό ρόλο των μαθητών. Αντίθετα, στο

ομαδοσυνεργατικό κίνημα η οργάνωση και η διεξαγωγή της όλης διδακτικής διαδικασίας στηρίζεται στη δυναμική των διαμαθητικών σχέσεων.

Βεβαίως, πρέπει να τονίσουμε εδώ ότι τη μετάβαση από το παραδοσιακό σχολείο, όπου κέντρο ήταν ο δάσκαλος, και γι' αυτό καλείται δασκαλοκεντρικό, στο πνεύμα και τις πρακτικές του ομαδοσυνεργατικού σχολείου, όπου κυριαρχούν οι σχέσεις της οργανωμένης μαθητικής ομάδας, διευκόλυναν άλλα σημαντικά συγγενή κινήματα, μαθητοκεντρικής κατεύθυνσης. Η διαφορά, όμως, του ομαδοσυνεργατικού κινήματος από τα συγγενή του κινήματα είναι ότι στο άτομο του δασκάλου δεν αντιτάσσει το άτομο του μαθητή (δασκαλοκεντρική / μαθητοκεντρική διδασκαλία), αλλά, αντίθετα, προτείνει την οργανωμένη μαθητική ομάδα (ομαδοκεντρική διδασκαλία), η οποία λειτουργεί ως δημιουργός αλλά και ως καταλύτης και ρυθμιστής γνωστικών και κοινωνικών εντάσεων, που αποτελούν τις "ωδίνες τοκετού" της αυτόνομης και, κατά συνέπεια, κοινωνικά αναπτυγμένης προσωπικότητας (βλ. και Varela 1994, 99). Γι' αυτό, το ομαδοσυνεργατικό κίνημα φροντίζει για την οικοδόμηση της συνεκτικής και στενά συνεργαζόμενης ολιγομελούς ομάδας. Έτσι, στο παλιότερο δίλημμα "δασκαλοκεντρική ή παιδοκεντρική διδασκαλία πολλοί παιδαγωγοί και δάσκαλοι της πράξης απαντούν με την "ομαδοκεντρική διδασκαλία".

2. Λόγοι που επέβαλαν το ομαδοσυνεργατικό σύστημα

Για να εξελιχθεί μια παιδαγωγικο-διδακτική πρόταση σε συνεχώς εξαπλούμενο κίνημα, δεν αρκεί να έχει σαφείς αρχές, αλλά απαιτείται οι προτάσεις της να απευθύνονται στους προβληματισμούς και τις ανάγκες του σχολικού και του κοινωνικού συστήματος. Γι' αυτό απαιτείται να αναζητήσουμε ποιοι εκπαιδευτικοί και κοινωνικοί λόγοι συμβάλλουν στην εξάπλωση του ομαδοσυνεργατικού κινήματος.

Στη συνέχεια θα αναφέρουμε τους κυριότερους από αυτούς, παραθέτοντας πρώτα τους κοινωνικούς και οικονομικούς λόγους και μετά τους εκπαιδευτικούς. Πριν, όμως, παραθέσουμε αναλυτικά τους λόγους αυτούς, πρέπει να τονίσουμε ότι οι παιδαγωγοί που προωθούν στη θεωρία και στην πράξη την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία προσεγγίζουν την κοινωνική και εκπαιδευτική πραγματικότητα από συγκεκριμένη παιδαγωγικο-ιδεολογική σκοπιά, η οποία θεωρεί την εκπαίδευση φορέα προώθησης του εκδημοκρατισμού, της ισότητας, της αλληλεξάρτησης και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Η βασική αυτή θέση προϋποθέτει, βέβαια, ότι η εκπαίδευση εξασφαλίζει ευκαιρίες και παρέχει δυνατότητες μάθησης και ανάπτυξης σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων και των παιδιών που υστερούν κοινωνικά και βιολογικά.

2.1. Αυξανόμενες ανάγκες κοινωνικοποίησης

Στην εποχή μας το σχολείο αναλαμβάνει όλο και περισσότερες ευθύνες κοινωνικοποίησης των παιδιών, οι οποίες αυξάνονται συνεχώς λόγω βασικών αλλαγών που επέρχονται στους άλλους φορείς κοινωνικοποίησης.

Πρώτη και βασική αλλαγή που επήλθε γενικά στην κοινωνία και στους επιμέρους φορείς είναι η απόρριψη των αυταρχικών μεθόδων κοινωνικοποίησης των παιδιών. Ο αποκλεισμός των αυταρχικών μεθόδων κοινωνικοποίησης αναβαθμίζει μεν την ποιότητα της κοινωνικοποίησης, αφού την καθιστά περισσότερο αυτόνομη, αλλά ταυτόχρονα την καθιστά δυσκολότερη και περισσότερο χρονοβόρα. Οι αντιαυταρχικές αντιλήψεις έχουν επηρεάσει την οικογένεια και έτσι τα παιδιά δεν έρχονται πια στο σχολείο καθυποταγμένα από τις αυταρχικές και συχνά βάνανυσες μεθόδους

«διαπαιδαγώγησης» της οικογένειας, όπως συνέβαινε κατά το παρελθόν, και δεν είναι έτοιμα να υποταχθούν στην εξουσία του σχολείου. Αντίθετα, έρχονται πιο «ατίθασα» και με έντονη την τάση για αμφισβήτηση.

Μια δεύτερη αλλαγή που συνέβαλε στο παραπάνω αποτέλεσμα είναι ο περιορισμός της οικογένειας στα βασικά της μέλη, που επέφερε η απουσία του παππού και της γιαγιάς, και, το κυριότερο, η μόνιμη απουσία από το σπίτι του ενός από τους δύο γονείς, στις περιπτώσεις διαζυγίου. Αν στη μείωση των ενήλικων μελών της οικογένειας προσθέσουμε και τον περιορισμό της χρονικής παρουσίας τους, που επέφερε η καθιέρωση της εργαζόμενης μητέρας, τότε έχουμε πληρέστερη εικόνα της σύγχρονης οικογένειας. Όλες αυτές οι αλλαγές της μεταβιομηχανικής οικογένειας στερούν από τα παιδιά ευκαιρίες επικοινωνίας με ενήλικα μέλη, που είναι ιδιαίτερα κοινωνικοποιητική.

Μια τρίτη αλλαγή συνιστά η παρουσία της τηλεόρασης στην οικογένεια, στην οποία, σε ετήσια βάση, τα παιδιά αφιερώνουν συχνά μεγαλύτερο χρόνο από το χρόνο που περνούν στο σχολείο. Οι ώρες αυτές είναι σε βάρος της ζωντανής αλληλεπικοινωνίας του παιδιού με ενήλικους και συνομηλίκους του, γεγονός που στερεί από το παιδί ευκαιρίες κοινωνικοποίησης. Ακόμη, πρέπει να λάβουμε υπόψη και το βίαιο περιεχόμενο των παιδικών και μη εκπομπών και τον καταγιισμό των διαφημιστικών μηνυμάτων, που προβάλλουν τον καταναλωτισμό και όχι την ανθρώπινη επικοινωνία ως μέσο ευτυχίας και επιτυχίας, καθώς και την κατάργηση από την τηλεόραση της διαχωριστικής γραμμής που υπήρχε παλαιότερα και όριζε το είδος της πληροφόρησης που διοχέτευε η κοινωνία των ενηλίκων προς τα παιδιά. Οι ειδικοί πιστεύουν ότι η κατάργηση των ορίων της πληροφόρησης αμβλύνει στα παιδιά το συναίσθημα της ντροπής, που είναι δείκτης αναπτυγμένου πολιτισμού, και οδηγεί σταθερά την κοινωνία μας σε μία εποχή νέας βαρβαρότητας (βλ. και Ματσαγγούρας 1999, 287).

Συνυπολογίζοντας τα παραπάνω, έχουμε μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα των συνθηκών μέσα στις οποίες αναπτύσσονται τα σύγχρονα παιδιά και αντιλαμβανόμαστε καλύτερα γιατί οι ειδικοί κάνουν λόγο για «εξαφάνιση» της παιδικής ηλικίας, με ό,τι αυτό συνεπάγεται για τη συμπεριφορά του παιδιού (βλ. Postman 1997). Τις ελλείψεις που παρατηρήσαμε στην οικογένεια, τον πρώτο φορέα κοινωνικοποίησης, πρέπει ασφαλώς να αναπληρώσει το σχολείο, το οποίο αναγνωρίζει το ρόλο του σε αυτό τον τομέα και θέτει την αυτόνομη κοινωνικοποίηση μεταξύ των πρωταρχικών επιδιώξεων της εκπαίδευσης (βλ. και Π.Δ. 583/1982, ΦΕΚ 107Α). Προς το σκοπό αυτό η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία προσφέρεται περισσότερο από κάθε άλλη προσέγγιση, διότι αναπτύσσει αποτελεσματικά και δεξιότητες και στάσεις επικοινωνίας και συνεργασίας.

2.2. Νέες κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες

Κατά τους ειδικούς, η κοινωνία μας μεταβαίνει από τη φάση ανάπτυξης της βαριάς βιομηχανίας στη φάση της υψηλής τεχνολογίας και της πληροφορικής (βλ. και Charlot 1992· Γρόλλιος 1999, 45· Φλουρής και Πασιάς 2000, 498). Οι συνθήκες που δημιουργούνται στη νέα φάση ανάπτυξης απαιτούν από το άτομο να κατέχει σε υψηλό βαθμό τις ανώτερου επιπέδου κοινωνικές και γνωστικές δεξιότητες και στρατηγικές, που θα του επιτρέψουν να συμμετέχει αποτελεσματικά στο πυκνό πλέγμα της αλληλεπικοινωνίας και της συλλογικής δράσης. Γι' αυτό, το ενδιαφέρον της πολιτικής οικονομίας έχει στραφεί προς τη συλλογική πράξη (βλ. Olson, 1991). Η αυτόνομη συμμετοχή στη συλλογική πράξη, όμως, προϋποθέτει ότι το άτομο είναι σε θέση να αναλύει και να αξιολογεί τις πληροφορίες, καθώς επίσης και να παράγει το ίδιο μηνύματα, που θα γίνονται κατανοητά και αποδεκτά από τα υπόλοιπα άτομα. Με άλλα

λόγια, η αποτελεσματική λειτουργία του ατόμου μέσα σε αυτό το πλαίσιο απαιτεί υψηλού επιπέδου κοινωνικές, επικοινωνιακές και γνωστικές δεξιότητες, για τις οποίες το ομαδοσυνεργατικό πλαίσιο αποτελεί το φυσικό χώρο ανάπτυξης (βλ. και Samuels 1994).

Εκτός από αυτό, η φύση και η έκταση των κοινωνικών προβλημάτων είναι τέτοια, ώστε δεν είναι δυνατόν να αντιμετωπισθούν από μεμονωμένα άτομα, όσο μεγαλοφυή και αν είναι, ούτε από μεμονωμένες επιστημονικές ειδικότητες. Απαιτείται διεπιστημονική συλλογική δράση (βλ. και Zeiderman et al. 1992). Τέτοιες μορφές δράσης, όμως, διδάσκονται και αναπτύσσονται μόνο μέσα στα πλαίσια της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Αντίθετα, οι παραδοσιακές μορφές εκπαίδευσης προετοιμάζουν το άτομο ωςάν να επρόκειτο να ζήσει σε μια στατική και ατομοκεντρική κοινωνία και οικονομία (βλ. και Costa and O'Leary 1992, 42). Γι' αυτό ήδη από τη δεκαετία του 1980 οι μεγάλες εταιρείες προσφέρουν στους εργαζομένους προγράμματα συμπληρωματικής εκπαίδευσης τόσο σε ακαδημαϊκούς τομείς, όπως είναι, για παράδειγμα, η κατανόηση και η παραγωγή κειμένων και η επίλυση προβλημάτων, όσο και σε κοινωνικούς τομείς, όπως είναι η επικοινωνία και η συνεργασία (βλ. Hilt 1992).

Συμπερασματικά, λοιπόν, μπορούμε να πούμε ότι η ατομική αυτονομία και η συλλογική δράση, που απαιτούν οι σύγχρονες κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες, πρέπει συστηματικά να καλλιεργηθούν στο εκπαιδευτικό μας σύστημα. Η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση προϋποθέτει ως συνθήκη την ατομική και ομαδική αυτονομία, που εκδηλώνεται μέσα από την ελεύθερη επιλογή και τη συλλογική επεξεργασία θεμάτων, αλλά ταυτόχρονα αναπτύσσει και εμπεδώνει τις στάσεις και τις δεξιότητες της ατομικής αυτονομίας και της συλλογικής δράσης (βλ. και Χρυσάφιδης 2000, 21).

2.3. Δημογραφικές αλλαγές

Η κοινωνική κινητικότητα που χαρακτηρίζει την εποχή μας συμβάλλει στη δημιουργία πολυεθνικών και πολυπολιτισμικών κοινωνιών, η επιβίωση και η πρόοδος των οποίων εξαρτώνται από την ικανότητα των ατόμων να επικοινωνούν και να συνεργάζονται με άτομα άλλης εθνικής, πολιτισμικής και γλωσσικής προέλευσης, χωρίς προκαταλήψεις και στερεότυπες αντιλήψεις. Τα δεδομένα αυτά υποχρεώνουν το σύγχρονο σχολείο να επανεξετάσει τις απώτερες επιδιώξεις του και να τοποθετήσει την κοινωνική μάθηση και ανάπτυξη υψηλότερα απ' ό,τι συνήθως τοποθετούνται στην εκπαιδευτική στοχοταξινόμια (βλ. και Miller and Harrington 1995).

Μία δεύτερη δημογραφική αλλαγή της μεταβιομηχανικής περιόδου, που έχει άμεση σχέση με το θέμα μας, είναι η συνεχής αστικοποίηση του πληθυσμού. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα άτομα που δεν τα συνδέει κανένας συναισθηματικός και συγγενικός ή άλλος δεσμός να συνυπάρχουν και συχνά να συνωστίζονται στους χώρους κατοικίας και εργασίας. Γι' αυτό είναι φυσικό να αναπτύσσεται ευκολότερα το πνεύμα του ανταγωνισμού, της προκατάληψης, της απόρριψης, της βίας και της εκμετάλλευσης. Το πνεύμα αυτό επιβεβαιώνεται εύκολα από συγκριτικές έρευνες που δείχνουν ότι τα παιδιά των μεγαλουπόλεων σε σχέση με τα παιδιά των μικρότερων κοινωνιών έχουν αναπτύξει σε μικρότερο βαθμό κοινωνικές δεξιότητες και στάσεις όπως είναι η συνεργασία και η αλληλοβοήθεια (βλ. και Kagan 1995, 2:8).

Η ομαδοκεντρική διδασκαλία προσφέρει άριστο πλαίσιο, για να μπορέσει το σχολείο να διευκολύνει την κοινωνική ένταξη ατόμων διαφορετικής προέλευσης και διαφορετικών δυνατοτήτων, και να αμβλύνει τις ανταγωνιστικές και απορριπτικές

στάσεις και πρακτικές. Γι' αυτό σε πολυεθνικές κοινωνίες συναντά κανείς συχνότερα την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία.

2.4. Διδακτικοί λόγοι

Πρώτος και βασικός διδακτικός λόγος που συνέβαλε στην εξάπλωση του ομαδοσυνεργατικού κινήματος είναι το γεγονός ότι η επιδίωξη του σύγχρονου σχολείου να εξασφαλίσει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία προωθούνται με φυσικό και αβίαστο τρόπο στα πλαίσια της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας.

Λέγοντας ενεργό εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία η σύγχρονη διδακτική βιβλιογραφία περιγράφει άμεσα ή έμμεσα σχολικές τάξεις όπου οι μαθητές ερωτούν, εξηγούν, σχολιάζουν, επικοινωνούν, ανταλλάσσουν απόψεις και πληροφορίες, υποστηρίζουν και ελέγχουν την ακρίβεια των στοιχείων, αντιπαραθέτουν και ανταπαντούν διαλεκτικά στο σκεπτικό διαφορετικών θέσεων, υποθέτουν, ερευνούν, πειραματίζονται και, τέλος, καταλήγουν σε τεκμηριωμένες απόψεις, λύσεις και προτάσεις. Τα στοιχεία αυτά, όμως, δεν υπάρχουν στην παραδοσιακή τάξη, όπου επικρατεί ο πληροφοριακός μονόλογος του δασκάλου, οι ερωτήσεις ελέγχου της κατανόησης και οι ατομικές ασκήσεις, που περιορίζουν τις δυνατότητες αυτενέργειας των μαθητών.

Αντίθετα, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία εξασφαλίζει δυνατότητες αυτενέργειας τόσο στη δράση όσο και στη σκέψη, και γι' αυτό κάνει τους μαθητές να αισθάνονται υπεύθυνα και σημαντικά άτομα, ικανά να αντιμετωπίζουν τα προβλήματα της σχολικής ζωής (βλ. Δερβίσης 1999, 96). Επομένως, οι προσπάθειες του σύγχρονου σχολείου για εισαγωγή καινοτόμων προγραμμάτων και εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων, που βασίζονται στην ενεργό εμπλοκή των μαθητών, προϋποθέτουν αναγκαστικά τη θεσμοθέτηση του ομαδοσυνεργατικού συστήματος κοινωνικής οργάνωσης της τάξης.

Αποτέλεσμα των συνθηκών και διαδικασιών εργασίας μέσα στη συνεργαζόμενη ομάδα είναι η ερευνητικά τεκμηριωμένη διαπίστωση ότι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία συμβάλλει σημαντικά στην ανάπτυξη της γνωστικής, κοινωνικής και ηθικής αυτονομίας και έκφρασης της προσωπικής δημιουργικότητας του ατόμου, που αποτελούν την ατομοκεντρική πλευρά της αποστολής του σχολείου, αλλά και στην ανάπτυξη των συλλογικών πρακτικών και στάσεων, που αποτελούν την κοινωνικοκεντρική αποστολή του σχολείου, όπως σαφώς αναφέρεται και στον περί εκπαίδευσης νόμο 1566/85 (βλ. και Βρεττός και Καψάλης 1992, τ.8, 4319). Η ατομοκεντρική και η κοινωνικοκεντρική αποστολή του σχολείου δεν βρίσκονται, βέβαια, σε σχέση αλληλο-αναίρεσης, αλλά σε σχέση συναίρεσης, αφού ο νόμος 1566/85 αντιλαμβάνεται το άτομο όχι ως «ιδιώτη», αλλά «συνυπάρχον», και γι' αυτό επιφορτίζει το σχολείο με το χρέος να αναπτύξει στους μαθητές «κοινωνική ταυτότητα και συνείδηση» (άρθρο 1, παράγραφος 1, εδάφιο β).

Σχετική είναι και η επισήμανση του Sharan (1987) ότι, αν επιθυμούμε οι μαθητές μας να καταστούν ικανοί να σκέπτονται κριτικά, να εκτιμούν τα παλιότερα και τα σύγχρονα πολιτιστικά επιτεύγματα και να έχουν άνεση στην επικοινωνία τους με άτομα άλλης πολιτισμικής και εθνικής καταγωγής, τότε όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά της γνωστικής και κοινωνικής ζωής πρέπει να αποτελέσουν σημαντικά μέρη του περιεχομένου και της διαδικασίας που χρησιμοποιεί η εκπαίδευση για να επιτύχει τους σκοπούς της.

Τέλος, ένας τρίτος διδακτικός λόγος που συνέβαλε στην εξάπλωση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας είναι ότι επιλύει ικανοποιητικά τρία βασικά

οργανωτικά προβλήματα, που είναι (α) το πρόβλημα της αξιοποίησης του χρόνου ενεργού εμπλοκής των μαθητών στο μάθημα, (β) τα προβλήματα συμπεριφοράς και πειθαρχίας που συνεπάγεται η μη εμπλοκή τους στο μάθημα και (γ) το πρόβλημα της ανομοιογένειας της τάξης.

Το τελευταίο πρόβλημα έγινε εντονότερο μετά την κατάργηση των ειδικών τάξεων και την ένταξη στην κανονική τάξη μαθητών που παρουσιάζουν μικρές ή μεγαλύτερες ψυχολογικές και μαθησιακές αποκλίσεις, σύμφωνα και με το νέο νόμο 2817/2000 που αφορά την εκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες (βλ. και Χρηστάκης 2000). Ακόμη, στοιχείο της ανομοιογένειας είναι και η συνύπαρξη στην ίδια τάξη μαθητών διαφορετικής φυλετικής και εθνογλωσσικής προέλευσης. Το φαινόμενο αυτό έγινε εντονότερο και στη χώρα μας τα τελευταία χρόνια. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία εξασφαλίζει για όλες αυτές τις περιπτώσεις το καταλληλότερο πλαίσιο ένταξής τους στην κυρίαρχη ομάδα (βλ. και Slavin 1985, 11).

Ως προς τα άλλα δύο διδακτικά προβλήματα, της αξιοποίησης του χρόνου και της αντιμετώπισης των προβλημάτων πειθαρχίας, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία είναι αποτελεσματική, διότι εξασφαλίζει αυθεντικές καταστάσεις προβληματισμού και επικοινωνίας, που συνεπάγονται την κινητοποίηση και εμπλοκή των μαθητών, και παρέχει το πλαίσιο άμεσης στήριξης των ατόμων που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες (βλ. και Cohen 1994, 16). Με άλλα λόγια, στην ομαδοσυνεργατική τάξη οι μαθητές μαθαίνουν πώς να συνεργάζονται και συνεργάζονται για να μαθαίνουν, γεγονός που περιορίζει δραστικά τα προβλήματα συμπεριφοράς.

2.5. Ψυχολογικοί λόγοι

Η σύγχρονη ψυχολογία συνιστά και στηρίζει για πολλούς λόγους την ομαδοσυνεργατική οργάνωση και διδασκαλία, οι σπουδαιότεροι από τους οποίους αφορούν τη συμβολή της στη μάθηση και στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη. Οι γνωστικοί ψυχολόγοι αποδίδουν τις σημαντικές επιπτώσεις του ομαδοσυνεργατικού συστήματος στο ότι προσφέρει άριστο πλαίσιο για την αναδιοργάνωση των ατελών εννοιών και αντιλήψεων, γεγονός που συμβάλλει στην ανάπτυξη της σκέψης και της μάθησης σύμφωνα και με όσα διαπιστώνει και προτείνει η εποικοδομιστική προσέγγιση (constructivism) της μάθησης (βλ. και Brooks and Brooks 1993, 103). Γενικότερα, αποδέχονται τη συμβολή του όλοι όσοι υποστηρίζουν ότι η μάθηση ουσιαστικοποιείται μέσα από τη συλλογική δράση και τη συστηματική ανάλυση της άμεσης, βιωματικής εμπειρίας (βλ. Arends 1994, 341). Το ομαδοσυνεργατικό σύστημα προσφέρει το κατάλληλο πλαίσιο για να αναπτύξει το σχολείο τέτοιου είδους μαθησιακές δραστηριότητες.

Ομοίως, προσφέρει άριστο τρόπο για την προσωπική ανάπτυξη του μαθητή, αφού η ατομική του ανάπτυξη περνάει μέσα από αλλά και οδηγεί στην ανάπτυξη των σχέσεων του με το κοινωνικό του περιβάλλον (βλ. και Bertrand 1994, 57 και 71). Οι ψυχοκοινωνιολόγοι, μάλιστα, επισημαίνουν ειδικότερα το γεγονός ότι οι αντιδράσεις των μελών της ομάδας των συνομηλίκων συμβάλλουν αποφασιστικά στην ανάπτυξη της αυτοαντίληψης του παιδιού και στη διαδικασία εσωτερίκευσης των κοινωνικών ρόλων (βλ. και Καψάλης 1996, 390· Μπέλλας 1985, 287). Όλες οι παραπάνω διαπιστώσεις προσέφεραν ψυχολογική στήριξη στο κίνημα της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και συνέβαλαν στην εδραίωσή του.

2.6. Η ανταγωνιστικότητα του παραδοσιακού σχολείου

Επειδή το παραδοσιακό σχολείο θεωρεί τη μάθηση ατομική υπόθεση και αγνοεί την κοινωνική της διάσταση, και επειδή θεωρεί ότι ο ανταγωνισμός δρα ως κίνητρο ενεργοποίησης των μαθητών, εφαρμόζει συχνότερα πρακτικές ανταγωνισμού παρά συνεργασίας. Ακόμη και στις διαδικασίες ρουτίνας κυριαρχεί ο ανταγωνισμός, όπως, π.χ., την ώρα που ζητούν το λόγο για να απαντήσουν δύο ή περισσότεροι μαθητές ο δάσκαλος έχει τη δυνατότητα να δώσει το λόγο μόνο σε έναν, προς απογοήτευση των υπολοίπων. Το στοιχείο του ανταγωνισμού χαρακτηρίζει το σχολείο γενικότερα (βλ. Kagan 1995, 2:3), αλλά και το ελληνικό δημοτικό σχολείο, που εμφανίζεται να είναι κατά τι ανταγωνιστικότερο των άλλων (βλ. Ματσαγγούρας 1999, 192), στοιχείο, βέβαια, που φαίνεται να χαρακτηρίζει την ελληνική κοινωνία γενικότερα (βλ. και Βαρνάβα-Σκούρα 1978· Triantis, Vassiliou and Nassiakou 1968). Αυτό δεν σημαίνει, ασφαλώς, ότι οι μαθητές είναι ευχαριστημένοι με τον ανταγωνισμό και ότι τον προτιμούν, αν λάβουμε υπόψη μας ότι μόνο το 10% των μαθητών που έχουν γνωρίσει την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία ως εναλλακτική μορφή διδασκαλίας προτιμούν την παραδοσιακή, μετωπική διδασκαλία (βλ. Δερβίσης, 1998, 97).

2.7. Το δημοκρατικό έλλειμμα

Ο J. Dewey και άλλοι σύγχρονοι του, αλλά και μεταγενέστεροι παιδαγωγοί θεωρούν ότι ο εκδημοκρατισμός της κοινωνίας παραμένει μία διαρκής επιδίωξη και πιστεύουν ότι το σχολείο έχει χρέος να συμβάλει προς αυτή την κατεύθυνση (βλ. και Κωττούλα 2000, 36). Επειδή, μάλιστα, αντιλαμβάνονται τη δημοκρατία ως μία διαδικασία διαπραγμάτευσης μεταξύ ισότιμων μελών για τον προσδιορισμό των προβλημάτων και τις δυνατές επιλογές επίλυσής τους, προτείνουν την ομαδοσυνεργατική διαδικασία, η οποία, παράλληλα με τη σχολική μάθηση, προωθεί και τις δεξιότητες και τις στάσεις τις οποίες προϋποθέτει η δημοκρατική διαπραγμάτευση (βλ. και Joyce, Weil and Showers, 1992, 41). Με το ίδιο σκεπτικό στήριξαν την ομαδοσυνεργατική πρόταση και παιδαγωγοί που αποβλέπουν στο να επιτύχουν την κοινωνική ανασυγκρότηση της εκπαίδευσης.

2.8. Σύγχρονοι επιστημολογικοί προσανατολισμοί

Η επικράτηση σύγχρονων επιστημολογικών προσανατολισμών για τη φύση της γνώσης, που αμφισβητούν τις θετικιστικές αντιλήψεις για την επιστημονική γνώση και τονίζουν το ρόλο που παίζουν οι κοινωνικοί παράγοντες τόσο στον προσδιορισμό του περιεχομένου της γνώσης όσο και στη διαδικασία απόκτησής της (βλ. Γέμτος 1987· Χρυσ αφίδης 2000, 124· Σολομών 1994· Ματσαγγούρας 1995), ωθούν το σχολείο να ξεπεράσει τις ιδεαλιστικές καταβολές του. Οι τελευταίες υποτάσσουν πρόσωπα και διαδικασίες στην κυριαρχία της προκαθορισμένης ύλης, ενώ οι σύγχρονες επιστημολογικές αντιλήψεις μετατοπίζουν το διδακτικό ενδιαφέρον από το περιεχόμενο της διδασκαλίας στη διαδικασία απόκτησής του και τοποθετούν τη διαδικασία μέσα στα πλαίσια της κοινωνικής επικοινωνίας, αφού, κατά την εποικοδομιστική κοινωνιολογία της γνώσης και την ψυχολογία της μάθησης, η γνώση είναι κοινωνική κατασκευή και όχι ακριβής αναπαράσταση της πραγματικότητας. Η πορεία της γνώσης συντελείται μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση, η οποία διαμεσολαβεί τη γνώση και συντελεί στην εσωτερίκευσή της από το άτομο (βλ. και McCarthy and McMahon 1995, 17). Πλαίσια, όμως, αυθεντικής επικοινωνίας, με όρους ισότιμης συμμετοχής, εξασφαλίζει μόνο η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Τέλος, οι νέες επιστημολογικές τάσεις στρέφουν την προσοχή της διδακτικής και προς

τις ιδέες των μαθητών (βλ. Κουζέλης 1995), η ανάπτυξη των οποίων γίνεται, επίσης, άριστα στα πλαίσια της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας.

Βιβλιογραφικό σημείωμα

ΒΑΡΝΑΒΑ-ΣΚΟΥΡΑ, Τ., (1978), «Αντιλήψεις των παιδιών για τον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας», Περ. **Σύγχρονα Θέματα**, τ. 2.

ΒΡΕΤΤΟΣ, Ι. και ΚΑΨΑΛΗΣ, Α., (1992), «Σκοποί και ιδεώδη της αγωγής», **Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό**, τ. 8, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

ΓΕΜΤΟΣ, Π., (1987), **Μεθοδολογία των κοινωνικών επιστημών**, Αθήνα: Παπαζήσης.

ΓΡΟΛΛΙΟΣ, Γ., (1999), **Ιδεολογία, Παιδαγωγική και εκπαιδευτική πολιτική**, Αθήνα: Gutenberg.

ΔΕΡΒΙΣΗΣ, Σ., (1998), Οι μαθητές μιας τάξης ως κοινωνική ομάδα και η ομαδοκεντρική διδασκαλία, Αθήνα: Gutenberg.

ΘΕΟΦΙΛΙΔΗΣ, Χ., (1989), «Ανταγωνισμός στη σχολική τάξη», **Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό**, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

ΚΑΜΑΡΙΝΟΥ, Δ., (2000), **Βιωματική μάθηση στο σχολείο**, Ξυλόκαστρο.

ΚΑΨΑΛΗΣ, Α., (1996), **Παιδαγωγική Ψυχολογία**, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

ΚΟΓΚΟΥΛΗΣ, Ι., (1994), **Η σχολική τάξη ως κοινωνική ομάδα και η συνεργατική διδασκαλία και μάθηση**, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

ΚΟΡΟΝΤΖΗΣ, Π., (1961), **Μορφωτικά κοινότητες**, Αθήνα: ΧΕΕΛ.

ΚΟΥΖΕΛΗΣ, Γ., (1995), «Το επιστημολογικό υπόβαθρο των επιλογών της Διδακτικής», στο Η. Ματσαγγούρας (επιμ.), **Η εξέλιξη της Διδακτικής: Επιστημολογική θεώρηση**, Αθήνα: Gutenberg.

ΚΩΤΤΟΥΛΑ, Μ., (2000), **Ενιαίο σχολείο και εκπαιδευτικοί**, Αθήνα: τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.

ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, Η. (επιμ.), (1995), **Η εξέλιξη της Διδακτικής: Επιστημολογική θεώρηση**, Αθήνα: Gutenberg.

ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, Η., (1999), **Η σχολική τάξη**, Αθήνα: Μ. Γρηγόρης.

ΠΑΡΑΣΚΕΥΟΠΟΥΛΟΣ, Ι., (1986), **Εξελικτική Ψυχολογία**, τόμ. Γ, Αθήνα.

ΠΥΡΓΙΩΤΑΚΗΣ, Ι.Ε., (1998), **Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες**, Αθήνα: Μ. Γρηγόρης.

ΣΟΛΟΜΩΝ, Ι., (1994), «Εκπαιδευτική δράση και κοινωνική ρύθμιση των υποκειμένων», στο Ι. Σολομών και Γ. Κουζέλης (επιμ.), **Πειθαρχία και Γνώση**, Αθήνα: Ε.Μ.Ε.Α..

ΦΛΟΥΡΗΣ, Γ. και ΠΑΣΙΑΣ, Γ., (2000), «Στο δρόμο προς την 'Κοινωνία της Γνώσης'», στο Σ. Μπουζάκης (επιμ.), **Ιστορικο-συγκριτικές προσεγγίσεις**, Αθήνα: Gutenberg.

ΧΡΗΣΤΑΚΗΣ, Κ., (2000), **Ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στο Δημοτικό Σχολείο**, Αθήνα: Ατραπός.

- ΧΡΥΣΑΦΙΔΗΣ, Κ., (2000), **Βιομαστική-επικοινωνιακή διδασκαλία**, Αθήνα: Gutenberg.
- ALLPORT, G., (1954/1979), **The nature of prejudice**, Cambridge, Mass.: Addison-Wesley.
- ARENDS, R., (1994), **Learning to teach**, New York: Rantom House.
- AXELROD, R., (1998), **Η εξέλιξη της συνεργασίας** (μτφρ. Στάθη Στασινού), Αθήνα: Καστανιώτης.
- BERTRAND, Y., (1994), **Σύγχρονες εκπαιδευτικές θεωρίες** (μτφρ. Α. Σιπητάνου), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- BERSHON, B., (1995), “Cooperative problem solving”, in R. Hertz-Lazarowitz and N. Miller (eds.), **Interaction in cooperative groups**, Cambridge: Cambridge University Press.
- BROOKS, J and BROOKS, M., **The case for constructivist classroom**, Alexandria, VA: ASCD.
- BROWN, A. and PALINSCAR, A., (1989), “Guided, cooperative and individual knowledge acquisition”, in L. Resnick (ed.), **Knowing, learning and instruction**.
- CAREY, S., (1985), “Are children fundamentally different kinds of thinkers and learners than adults?”, in F.S. Chipman et al. (eds.), **Thinking and learning skills**, vol.2, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- CHAPRA, F., (1984), **Η κρίσιμη καμπή** (μτφρ. Μ. Βερέττα), Αθήνα: Ωρόρα.
- CHARLOT, B., (1992), **Το σχολείο αλλάζει** (μτφρ. Ε. Μποναράτου και Ε. Παπαγεωργίου), Αθήνα: Έκφραση.
- COHEN, E., (1994), **Designing groupwork**, New York: Teachers College Press, Columbia University.
- COSTA, A. and O’LEARY, P., (1992), “Co-gnition”, in N. Davidson and J. Worsham (eds.), **Enhancing thinking through cooperative learning**, New York: Teachers College Press.
- DAWKINS, R., (1998), «Πρόλογος», στο R. Axerlrod, **Η εξέλιξη της συνεργασίας** (μτφρ. Στάθη Στασινού), Αθήνα: Καστανιώτης.
- DAWKINS, R., (1988), **Το εγωιστικό γονίδιο** (μτφρ. Λ. Μαργαρίτη και Α. Τσουκαλά), Αθήνα: Σύναλμα.
- FOSNOT, C., (1996), **Constructivism: Theory, perspective and practices**, New York: Teachers College Press.
- GELMAN, R. and BROWN, A.L., (1985), “Changing views of cognitive competence in the young”, in N. Smelser and D. Gerstein (eds.), **Knowledge in the social and behavioral sciences**, New York: Academic Press.
- GOOD, T. and BROPHY, J., (2000), **Looking in classrooms**, New York: Longman.
- HILT, P., (1992), “The world-of-work connection”, in N. Davidson and J. Worsham (eds.), **Enhancing thinking through cooperative learning**, New York: Teacher’s College.
- INHELDER, B. et al., (1974), **Learning and the development of the cognition**, Cambridge, MA: Harvard University Press.

- JANTSCH, E., (1980), **The self organizing universe**, New York: Pergamon.
- JOYCE, B., WEIL, M. and SHOWERS, B., (1992), **Models of teaching**, Boston: Allyn and Bacon.
- JOHNSON, D. and JOHNSON, R., “*Classroom instruction and cooperative learning*”, in H. Waxman and H. Walberg (eds.), **Effective teaching: Current research**, Berkeley, CA: McCutchan.
- KAGAN, S., (1995), **Cooperative learning**, San Juan Capistrano: Kagan Cooperative Learning.
- KUHN, T., (1987), **Η δομή των επιστημονικών επαναστάσεων** (μτφρ. Γ. Γεωργακόπουλου και Β. Κάλφα), Θεσσαλονίκη: Σύγχρονα Θέματα
- LEWIN, K., (1951), **Field theory in social science**, New York: Harper.
- MATSAGOURAS, E. and HERTZ-LAZAROWITZ, R., (1999), **The cooperative classroom as a context for development**, Invited symposium at the IX European conference on Developmental Psychology, Spetses, Greece, Sept. 1-5.
- MATURANA, H. και VARELA, F., (1992), **Το δέντρο της γνώσης** (μτφρ. Σ. Μανουσέλη), Αθήνα: Κάτοπτρο.
- McCARTHEY, S. and McMATION, S., (1995), “From conversation to invention”, in R. Hertz-Lazarowitz and N. Miller (eds.), **Interaction in cooperative learning**, Cambridge: Cambridge University Press.
- MEAD, M. and METRAUX, R., (1980), **Aspects of the present**, New York: William Morrow.
- MEAD, G., (1934), **Mind, self and society**, Chicago: University of Chicago Press.
- MERCER, N., (1995), **The guided construction of knowledge**, Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- MILLER, N. and HARRINGTON, H., (1995), “Social categorization and intragroup acceptance”, in R. Hertz-Lazarowitz and N. Miller (eds.), **Interaction in cooperative groups**, Cambridge: Cambridge University Press.
- NELSON-LE GALL, S., (1995), “Children’s instructional help-seeking”, in R. Hertz-Lazarowitz and N. Miller (eds.), **Interaction in cooperative groups**, Cambridge: Cambridge University Press.
- OLSON, M., (1991), **Η λογική της συλλογικής δράσης** (μτφρ. Η. Κατσούλη), Αθήνα: Παπαζήσης.
- POSTMAN, N., (1997), «Η εξαφάνιση της παιδικής ηλικίας», στο Δ. Μακρυγιάννη (επιμ.), **Παιδική Ηλικία**, Αθήνα: Νήσος.
- PIAGET, J., (1950), **The psychology of intelligence**, London: Routledge and Kegan Paul.
- SAMPLES, R., (1992), “Cooperation”, in N. Davidson and T. Worsham (eds.), **Enhancing thinking through cooperative learning**, New York: Teachers College Press.
- SAMUELS, M., (1994), “Must our paradigms shift, **Journal of Cognitive Education**, v. 4 (1).
- IASCE, News Letter**, March.
- SLAVIN, R., (1985), **An introduction to cooperative learning research**, New York: Plenum

Press.

TRIANSTIS, H., VASSILIOU, V. and NASSIAKOU, M., (1968), “Three cross-cultural studies of subjective culture”, **Journal of Personality and Social Psychology**, Monogr. Suppl., 8/4.

TRYPHON, A and VONECHE, J. (eds.), (1996), **Piaget-Vygotsky: The social genesis of thought**, East Sussex: Psychology Press.

VARELA, J., (1994), «Χωροχρονικές κατηγορίες και σχολική κοινωνικοποίηση», στο Ι. Σολομών και Γ. Κουζέλης (επιμ.), **Πειθαρχία και γνώση**, Αθήνα: Ε.Μ.Ε.Α.

VYGOTSKY, L., (1993), **Σκέψη και γλώσσα** (μτφρ. Α. Ροδή), Αθήνα: Γνώση.

VYGOTSKY, L., (1997), **Νους στην κοινωνία** (μτφρ. Σ. Βοσνιάδου), Αθήνα: Gutenberg.

WITTGENSTEIN, L., (1953), **Philosophical investigations** (tran. G. Anscomb), Oxford: Blackwell and Mott.

ZEIDERMAN, H. et al., (1992), “The touchstones project of learning to think cooperatively”, in N. Davidson and J. Warsham (eds.), **Enhancing thinking through cooperative learning**, New York: Teachers College Press.