

ΟΙ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ ΩΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

Dr Χρίστος Πατσάλης , Άντα Μπάμπη (M.Ed.)

Περίληψη

Στη μελέτη αυτή επιχειρείται να αναδειχθεί η σημασία για τη μάθηση της διαπροσωπικής σχέσης που αναπτύσσεται κατά την αλληλεπίδραση μεταξύ γονέων, δασκάλων ως διδασκόντων, και παιδιών ως διδασκομένων τόσο στο περιβάλλον της οικογένειας (ανεπίσημο) όσο και στο εκπαιδευτικό περιβάλλον της διδασκαλίας και της μάθησης(επίσημο).

Με τον όρο διαπροσωπική σχέση υπονοείται το σύνολο των επικοινωνιακών πρακτικών που χρησιμοποιούν τα μεγαλύτερα και εμπειρότερα μέλη μιας κοινωνίας, προκειμένου να μεταδώσουν γνωστικά, κοινωνικά και πολιτισμικά στοιχεία στους νεότερους «μαθητευομένους», ως και ο τρόπος του μετασχηματισμού και της εσωτερίκευσης - οικειοποίησης τους από τους ίδιους (τους «μαθητευομένους»).

Η προσέγγιση του ζητήματος γίνεται μέσα από την αξιοποίηση και τη διερεύνηση των βασικών θεωρητικών εννοιών του κοινωνιο-πολιτισμικού πλαισίου μάθησης, όπως είναι ο διάλογος ως κοινωνικός τρόπος σκέψης, η ζώνη επικείμενης ανάπτυξης και η μάθηση με υποστήριξη.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΕΙΣ

Η σχετική ανωριμότητα του ανθρώπου νηπιακής ηλικίας σε αντίθεση με τα άλλα είδη του ζωικού βασιλείου, δημιουργεί την ανάγκη μιας μακρόχρονης στήριξης και φροντίδας από τους ενήλικους.

Αυτή η πραγματικότητα δημιουργεί μια ιδιαίτερη ψυχολογική συνθήκη για το νήπιο. Από τη μια πλευρά δηλαδή, το παιδί εξαρτάται ολοκληρωτικά από τους οργανισμούς που είναι πιο έμπειροι από αυτό και από την άλλη το ίδιο επωφελείται εκ του γεγονότος της ύπαρξης ενός κοινωνικά ανεπτυγμένου και άριστου πλαισίου για μάθηση. Τα παιδιά ωστόσο, αν και εξαρτώνται από μακρόχρονη φροντίδα και στήριξη, μέσα στα υποστηρικτικά πλαίσια της οικογένειας και της κοινότητας μετέχουν ενεργητικά στην όλη διαδικασία αυτού του τύπου μάθησης, βασικό ρόλο στην οποία διαδραματίζει ο διάλογος και η συνομιλία μεταξύ τους (Steiner, Souberman, 1997:217, Mercer, 2000: 2).

Στο πλαίσιο των παραπάνω επισημάνσεων σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να προσεγγίσει τον τρόπο που δομείται και πραγματεύεται

η γνώση κατά την αλληλεπίδραση μεταξύ παιδιών και ενηλίκων, τόσο σε επίσημα¹, όσο και σε ανεπίσημα περιβάλλοντα διδασκαλίας.

Ειδικότερα στοχεύεται να διερευνηθούν τα παρακάτω ζητήματα :

- Πώς το κοινωνικά επεξεργασμένο περιεχόμενο της ανθρώπινης γνώσης και οι γνωστικές στρατηγικές που είναι αναγκαίες για την εσωτερίκευσή του, δημιουργούν τις συνθήκες για ανεπίσημη και επίσημη διδασκαλία και μάθηση, στις οποίες η αμοιβαία συνεργασία ενηλίκου και παιδιού μπορούν να οδηγήσουν σε ψυχοπνευματική εξέλιξη
- Πώς συνδέονται οι εμπειρίες αυτές με τις ευρύτερες πολιτισμικές επιρροές που βιώνουν τα παιδιά του κόσμου
- Οι κοινωνιοπολιτισμικές ερμηνείες της πρώιμης μάθησης είναι σε θέση να προσφέρουν ένα ερμηνευτικό πλαίσιο για την κατανόηση της μάθησης των παιδιών και να οδηγήσουν στον εντοπισμό αποτελεσματικών στρατηγικών διδασκαλίας στα επίσημα περιβάλλοντα της εκπαίδευσης

2. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΔΙΑΣΑΦΗΝΙΣΕΙΣ

Τι εννοούμε όμως, όταν αναφερόμαστε στη διαπροσωπική σχέση μεταξύ διδάσκοντα και διδασκόμενου και ποιες τεχνικές καθορίζουν την ποιότητά της; Εδώ η διαπροσωπική σχέση γίνεται κατανοητή με την έννοια των τεχνικών της μάθησης και της πραγμάτευσης θεμάτων διδασκαλίας που οδηγούν στη γνωστική ανάπτυξη. Εστιάζουμε δε κύρια στον τρόπο που χρησιμοποιείται η ομιλία για τη διαμόρφωση των αναπαραστάσεων της πραγματικότητας και των ερμηνειών της εμπειρίας. Είναι μία επικοινωνιακή πρακτική σύμφωνα με την οποία τα μεγαλύτερα και τα εμπειρότερα μέλη μιας κοινωνίας μεταδίδουν κοινωνικές, πολιτισμικές πρακτικές, γνώση και συλλογική σοφία στους νεώτερους μαθητευόμενους (Faulkner- Woodhead, 1999:119). Η πρακτική αυτή βρίσκεται στο επίκεντρο αυτού που ονομάζουμε εκπαίδευση και συνδυάζει τόσο τη διδασκαλία, όσο και τη μάθηση. Πρόκειται για ένα είδος καθοδηγούμενης συγκρότησης της γνώσης που βοηθά τα παιδιά να μαθαίνουν, πώς να επικοινωνούν και να σκέφτονται (Tharp- Gallimore, 1999:113).

¹ Ως επίσημα περιβάλλοντα διδασκαλίας νοούνται τα περιβάλλοντα στο πλαίσιο των οποίων η γνώση παρέχεται με μεθοδευμένο τρόπο. Τέτοιου είδους περιβάλλοντα αποτελούν τα σχολεία. Ενώ ως ανεπίσημα θεωρούνται οι αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στα μέλη μιας οικογένειας για παράδειγμα γονείς με παιδιά.

3. ΚΟΙΝΩΝΙΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

3.1. Η γλώσσα ως κοινωνικός τρόπος σκέψης. Στο πλαίσιο της κοινωνιοπολιτισμικής προσέγγισης η γνώση αντιμετωπίζεται ως κάτι που συγκροτείται κοινωνικά. Αναγνωρίζεται ρητά, ο ρόλος που παίζει η γλώσσα ως μέσο για τη συγκρότηση της γνώσης και της αντίληψης, ενώ στο επίκεντρο των ερευνών τοποθετείται, όχι μόνο η μάθηση αλλά η «διδασκαλία και η μάθηση».

Μέσα από συζητήσεις με γονείς,, δασκάλους και άλλους «καθοδηγητές» κάνουμε κτήμα μας τους τρόπους χρήσης της γλώσσας που μετασχηματίζουν τις σκέψεις μας. Ο Vygotsky περιέγραψε τη γλώσσα ως ψυχολογικό εργαλείο για την κατανόηση του βιώματος. Τη γλώσσα όμως τη χρησιμοποιούμε και για να μοιραστούμε τα βιώματά μας, καθώς και να τα κατανοήσουμε συλλογικά. Μ' αυτήν την έννοια γίνεται και πολιτισμικό εργαλείο, καθώς μετασχηματίζει την εμπειρία σε γνώση (Mercer,2000:5).

3.2. Σχέσεις διδασκαλίας και μάθησης. Η σχέση διδασκαλίας και μάθησης χαρακτηρίζεται από μια ψυχολογική ασυμμετρία η οποία μπορεί να ερμηνευθεί με δυο έννοιες της νέο-βιγκοτσκικής οπτικής: **Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης και υποστήριξη.** Η πρώτη έννοια αναφέρεται στην απόσταση που υπάρχει σ' ένα δεδομένο παιδί σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή ανάμεσα στο επίπεδο απόδοσής του χωρίς βοήθεια και στο πιθανό επίπεδο απόδοσής του μετά από διδασκαλία (Wood,1999:189). Σύμφωνα με τον Vygotsky, η μάθηση που συντελείται με υποστήριξη, είναι ένα κοινό και σημαντικό χαρακτηριστικό της ανθρώπινης εξέλιξης. Κατά συνέπεια η ευφυΐα ενός ατόμου και τα όρια της μάθησής του, καθορίζονται από την ικανότητά του να επωφελείται από την παροχή ενίσχυσης και σωστής διδασκαλίας.

Σωστή και αποτελεσματική διδασκαλία για το Vygotsky, είναι αυτή που οδηγεί στην προώθηση της ανάπτυξης του παιδιού, δίνοντας έμφαση στους διάφορους ρόλους που παίζει η γλώσσα και ο διάλογος στην έμμεση διαμεσολαβημένη γνωστική ανάπτυξη (Steiner-Souberman,1997:216). Η διδασκαλία κάνει καλό, όταν προχωράει πέρα από το σημείο της ανάπτυξης του παιδιού και η υποστήριξη ενός δασκάλου ή εμπειρου ενήλικου μπορεί να ενθαρρύνει τους μαθητές να πετύχουν υψηλότερα επίπεδα κατανόησης. Η άποψη αυτή αντιπαρατίθεται στις απόψεις του Piaget ο οποίος υιοθέτησε την παραδοχή ότι τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα, αν τους ανατεθούν καθήκοντα που ανταποκρίνονται στο αναπτυξιακό τους επίπεδο.

3.3 Μάθηση με υποστήριξη. Συνεπώς η θεωρία του Vygotsky αφήνει το πεδίο περισσότερο ανοικτό τόσο στους γονείς όσο και στους εκπαιδευτικούς για υποστήριξη. Ο όρος δηλώνει τον υποστηρικτικό ρόλο που παίζει ο ενήλικος στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού. Ο ενήλικος

υποστηρίζει τις δημιουργικές ικανότητες του παιδιού, κάνοντάς το ικανό να κατακτήσει τη δεξιότητα ή την αντίληψη που απαιτείται. Σύμφωνα με τον Bruner, η υποστήριξη λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο της γονεϊκής διδασκαλίας. Περιλαμβάνει τα στάδια που ακολουθεί ένας ενήλικος για να ελαχιστοποιήσει το βαθμό αβεβαιότητας κατά την εκτέλεση ενός έργου, έτσι ώστε το παιδί να συγκεντρωθεί στη δύσκολη ικανότητα που πρόκειται να αποκτήσει. Είναι ένα είδος «επιτροπεύουσας συνείδησης» που προβλέπει τη μετάβαση του παιδιού από την ετερορρύθμιση στην αυτορρύθμιση. Και μ' αυτήν την έννοια σχετίζεται ξεκάθαρα με τη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης (Mercer,1999:136).

4. ΑΝΕΠΙΣΗΜΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗ

4.1. Επεισόδια κοινής εμπλοκής. Τα παιδιά εξασκούν γλωσσικές και γνωστικές ικανότητες καθημερινά στις αλληλεπιδράσεις της οικογενειακής ζωής.

Ευκαιρίες για ανεπίσημη διδασκαλία και αμοιβαία συνεργασία παιδιών και ενηλίκων στην πρώτη παιδική ηλικία παρέχουν τα *επεισόδια κοινής εμπλοκής*. Στις πρώιμες αυτές συναντήσεις το παιδί προσπαθώντας να κατανοήσει τον κόσμο: κάνει ερωτήσεις. Επίσης έχει προθέσεις: θέλει να κάνει πράγματα (Donaldson,2001:116).Μεγάλο μέρος της «επιστημικής» δραστηριότητάς του κατευθύνεται στην αναζήτηση ερμηνειών σε γεγονότα της καθημερινότητας και σε δρώμενα της κουλτούρας του. Τα πορίσματα των ερευνών επιβεβαιώνουν την άποψη ότι ο γονιός βρίσκεται σε προνομιακή θέση σε σχέση με τις παρακλήσεις του παιδιού για διάλογο. Η πρόσβασή του στην προσωπική ιστορία του παιδιού αποτελεί τη βάση για διωποκειμενικότητα, καθώς τα παιδιά είναι πιο πρόθυμα να διατυπώνουν ερωτήσεις σε περιβάλλοντα που νιώθουν ασφάλεια, όπως είναι τα οικογενειακά. (Wood,1999,200).

Ο Shaffer διακρίνει τα επεισόδια *εξαρτημένης αλληλεπίδρασης* από τα επεισόδια *κοινής εμπλοκής*. Σύμφωνα με τις απόψεις του, στο πλαίσιο μιας αποτελεσματικής διδασκαλίας η ευθύνη για την εκτέλεση ενός έργου μεταφέρεται σταδιακά από τον ενήλικο στο παιδί. Όπως διαπιστώνει, λοιπόν, κανείς η διαδικασία της σταδιακής μετατόπισης είτε περιγράφεται ως εσωτερίκευση (Vygotsky) είτε ως οικειοποίηση (Daniels), συνδέεται με όλες εκείνες τις καταστάσεις, όπου ένας έμπειρος ενήλικος με γνώσεις, είναι υπεύθυνος για τη μετάδοση κάποιων γνώσεων και δεξιοτήτων σε άτομα με μικρότερη εμπειρία (Faulkner-Woodhead,1999:121).

Μια μητέρα, για παράδειγμα, εμπλέκεται σε ένα επεισόδιο κατασκευής ενός αυτοκινήτου τύπου Lego με το προσχολικής ηλικίας παιδί της χρησιμοποιώντας ένα διάγραμμα οδηγιών. Έμμεσα χωρίς να το συνειδητοποιεί, προσδοκά να εξοικειώσει το παιδί της με τη χρήση

διαγραμμάτων, επειδή θεωρεί την ανάγνωση διαγραμμάτων σημαντική δεξιότητα σε μια ανεπτυγμένη τεχνολογικά κοινωνία, όπως είναι η δική μας. Σύμφωνα με τις ιδέες του Vygotsky, το παιδί αρχίζει να μαθαίνει πώς να χρησιμοποιεί ένα πολιτισμικό εργαλείο, με την προσδοκία να ανταποκριθεί σε μια επικείμενη ζώνη ανάπτυξής του, όπως είναι η κατασκευή αυτοκινήτων χωρίς βοήθεια (Faulkner-Woodhead,1999:125).

Παράλληλα το έργο κατασκευής γίνεται τόσο για το παιδί όσο και για τον ενήλικο που συμμετέχει στην αλληλεπίδραση μια «άσκηση στη συλλογικότητα». Σε ένα τέτοιο πλαίσιο οι δύο εταίροι ασκούνται σε διαδικασίες διαπραγμάτευσης, διαφωνίας, συνδιαλλαγής και κατοχής της πληροφορίας. Ένα παιδί μπορεί να αποφασίσει να αγνοήσει τις οδηγίες ενός ενήλικα, αν δε συμβαδίζουν με τους στόχους τους. Το ίδιο μπορεί να κάνει και ο ενήλικος αγνοώντας τη συμβολή ενός παιδιού, αν δεν ταιριάζει με τον προγραμματισμό του. Έτσι τα παιδιά μαθαίνουν να συνεργάζονται και να συμμετέχουν σ' ένα κοινό εγχείρημα επίλυσης προβλημάτων (Faulkner-Woodhead,1999:129).

4.2. Ο ρόλος του παιδιού στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Μέσα στα επεισόδια κοινής εμπλοκής οι χαρές της κοινωνικής αλληλεπίδρασης αποτελούν ένα ισχυρό δέλεαρ για το παιδί, ώστε να χρησιμοποιήσει τη γλώσσα και τον τρόπο σκέψης των «σημαντικών» άλλων. Ένα παιδί μαθαίνει να μιλά ακούγοντας τους άλλους να μιλούν και έτσι μαθαίνει να σκέφτεται. Ο προσωπικός λόγος καθώς βυθίζεται στη σκέψη αυτοματοποιείται και μετασχηματίζεται από το ίδιο το παιδί. Το παιδί δεν αποδέχεται παθητικά τη γονεϊκή ενίσχυση και καθοδήγηση, αλλά διαδραματίζει ενεργό και επινοητικό ρόλο στο μετασχηματισμό των στοιχείων που εσωτερικεύονται.

Στην προσπάθειά τους να κατανοήσουν μερικοί ψυχολόγοι τον επινοητικό ρόλο του παιδιού στη διαδικασία της εσωτερίκευσης, χρησιμοποιούν τον όρο «καθοδηγητική επανεφεύρεση». Μέσα στον όρο «καθοδηγητική επανεφεύρεση» εμπεριέχονται οι απόψεις τόσο των θεωρητικών της κοινωνικής μάθησης που τονίζουν την κυριαρχία του ρόλου της κοινωνικής καθοδήγησης, όσο και του Piaget ότι κατανόηση σημαίνει επαναδόμηση. Μέσω της καθοδηγητικής επανεφεύρεσης, οι ανώτερες διανοητικές λειτουργίες που αποτελούν μέρος της κοινωνικής και πολιτισμικής κληρονομιάς, θα μεταφερθούν από το αλληλοδιανοητικό επίπεδο στο ενδο-νοητικό, από το κοινωνικά ρυθμισμένο στο αυτορρυθμιζόμενο (Tharp-Gallimore,1999).

4.3. Το «πέραςμα» από τον ετερο-έλεγχο στον αυτο-έλεγχο. Το μέτρο που καθορίζει την ανάπτυξη του παιδιού σ' αυτό το μοντέλο γνωστικής εξέλιξης, είναι η προσδοκώμενη απόδοσή του σε μια ζώνη επικείμενης ανάπτυξης.

Για τη μετάβαση από την ετεροενίσχυση στον αυτοέλεγχο απαιτείται συνεχής προσαρμογή της ποιότητας και της ποσότητας της βοήθειας που

προσφέρεται από τους γονείς. Η βοήθεια πρέπει να ανταποκρίνεται στο επίπεδο της εκτέλεσης και να μην παραβιάζει τις αντιληπτικές ικανότητες του παιδιού. Τα διάφορα μέσα της ενίσχυσης διαφέρουν ποιοτικά. Μπορεί να περιλαμβάνουν διάφορες επιλογές των γονέων ή των εκπαιδευτών, όπως είναι τα εκπαιδευτικά παιχνίδια, οι εργασίες στο νηπιαγωγείο ή τα κατάλληλα εργαλεία και υλικά για ένα μαθητευόμενο.

Στις πρώτες φάσεις η ενίσχυση μπορεί να είναι συχνή και πολυσύνθετη, ενώ αργότερα να αραιώνει και να περικόπτεται. Αυτό συμβαίνει επειδή το παιδί στις πρώτες περιόδους της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης, καταλαβαίνει ελάχιστα την περίσταση ή το σκοπό που πρέπει να επιτύχει. Σταδιακά όμως και με τις κατάλληλες υποδείξεις αντιλαμβάνεται το νόημα της εκτέλεσης. Όταν το παιδί αντιληφθεί την συνολική ιδέα της εκτέλεσης μιας δραστηριότητας, τότε ενισχύεται με άλλα μέσα και ερωτήσεις που οδηγούν σε ανατροφοδότηση και παροχή περισσότερων γνώσεων.

Όπως μαρτυρούν τα εμπειρικά δεδομένα μητέρες με παιδιά που τα καταφέρνουν στην καθοδήγηση, είναι εκείνες που ακολουθούν δύο βασικούς κανόνες διδασκαλίας. Σύμφωνα με τον πρώτο οποιαδήποτε αποτυχία του παιδιού να ανταποκριθεί σε μια ενέργεια για την οποία του παρασχέθηκε βοήθεια, καλό θα ήταν να αντιμετωπιστεί με αύξηση της βοήθειας ή του ελέγχου. Ο δεύτερος κανόνας υπαγορεύει την προσφορά μικρότερης βοήθειας μετά την επιτυχία εκ μέρους του παιδιού (Wood,1999:192).

Μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε το παράδειγμα της αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε έναν πατέρα και μια κόρη που ψάχνει τα παπούτσια της. Ο πατέρας χρησιμοποιώντας ερωτήσεις του τύπου «μήπως τα άφησες στην κουζίνα» ή «στο δωμάτιο που έπαιζες», προσπαθεί να βοηθήσει το παιδί να οργανώσει μια αποτελεσματική στρατηγική, ώστε να το βοηθήσει να πετύχει μια λογική αναζήτηση. Αν το παιδί ήταν μεγαλύτερο, ίσως χρησιμοποιούσε πιο γενικές ερωτήσεις και λιγότερο κατευθυνόμενες (Tharp-gallimore,1999). Αυτή η ενίσχυση έχει περιγραφεί ως σκαλωσιά, μια μεταφορά που περιγράφει την απλοποίηση του ρόλου του παιδιού μέσω της σταδιακής ενίσχυσης από τον ενήλικο ή τον ειδικό (Tharp- Gallimore,1999:119).

Σταδιακά στο πλαίσιο της εκτέλεσης του έργου, καθώς το παιδί χρησιμοποιεί το διάλογο, το ποσοστό ευθύνης του ενηλίκου μειώνεται, ενώ η ευθύνη για την εκτέλεση της δραστηριότητας μεταβιβάζεται στο ίδιο το παιδί. Σύμφωνα με το Vygotsky αυτό επιτυγχάνεται, όταν τα παιδιά αρχίζουν να κατευθύνουν τη συμπεριφορά τους με το λόγο.

Η μεταβίβαση του ελέγχου από τον έμπειρο ενήλικο στο μαθητή αποτελεί το επόμενο στάδιο. Μία βασική λειτουργία τόσο για το παιδί όσο και για τους ενηλίκους είναι η αυτοκαθοδήγηση. Όταν όλα τα στοιχεία της αυτορρύθμισης εξαφανιστούν, το παιδί βγαίνει από τη ΖΕΑ

και μπαίνει στο εξελικτικό στάδιο του έργου. Σ' αυτή τη φάση οι οδηγίες από τους άλλους αποδιοργανώνουν, ενδεχομένως και εξοργίζουν. Το στάδιο αυτό είναι ο «καρπός» της εξέλιξης, όπως θα έλεγε ο Vygotsky (Tharp-Gallimore,1999:124).

4.4. Καθοδηγούμενη συμμετοχή- μια πολιτισμική οπτική. Στις σύγχρονες συζητήσεις που συνδέονται με τις αναθεωρημένες απόψεις του Vygotsky, η έννοια της ΖΕΑ έχει διευρυνθεί. Δεν υπάρχει μια ξεχωριστή ζώνη για κάθε άτομο, αλλά για κάθε ξεχωριστή ικανότητα μπορεί να υπάρξει μια ΖΕΑ. Το περιεχόμενο και η δομή των δραστηριοτήτων στις οποίες συμμετέχει ένα παιδί, εξαρτώνται ουσιαστικά από τα πλαίσια που του παρέχει ο πολιτισμός του και από τους ρόλους που καλείται να παίξει το ίδιο μέσα σ' αυτά (Cole,2002:163). Η σημασία μιας δραστηριότητας όπως είναι η υφαντική ή η πλοήγηση κανό και η ανάπτυξη των απαραίτητων δεξιοτήτων γι' αυτή ποικίλουν από τον έναν πολιτισμό στον άλλο. Όποια και αν είναι όμως η δραστηριότητα στη ΖΕΑ, ο ρόλος του ενηλίκου είναι να ενισχύει.

Η Barbara Rogoff, μια κορυφαία θεωρητικός του πολιτισμικού πλαισίου, αποκαλεί τη συνολική διαδικασία, με την οποία οι ενήλικες επιλέγουν και διαμορφώνουν τις δραστηριότητες των παιδιών, **καθοδηγούμενη συμμετοχή**. Ο όρος χρησιμοποιείται για να περιγράψει τους τρόπους με τους οποίους ενήλικες και παιδιά συνεργάζονται και δομούν την κοινή κατανόηση σε συνηθισμένες καταστάσεις επίλυσης προβλημάτων. Η Rogoff επισημαίνει ότι αυτό το είδος καθοδήγησης σπάνια είναι σχεδιασμένο ειδικά για τη διδασκαλία. Αντίθετα, είναι μια διαδικασία, που στηρίζεται στις αιτιώδεις συναλλαγές της καθημερινότητας (Cole,2002:165). Τα συμπεράσματα μιας ευρύτερης μελέτης φαίνεται να επιβεβαιώνουν την άποψη ότι ισχύουν δύο πολιτισμικοί τρόποι για μάθηση μέσω αλληλεπίδρασης. Στις Δυτικές μεσοαστικές κοινωνίες είναι οι συνθήκες που προσαρμόζονται στα παιδιά. Οι ευθύνες των κηδεμόνων σ' αυτές τις κοινότητες είναι επαυξημένες σε σχέση με το χειρισμό των δραστηριοτήτων των παιδιών. Σε πολλές μη δυτικές κουλτούρες, όμως, τα παιδιά προσαρμόζονται στις συνθήκες. Οι ενήλικοι τα εμπλέκουν στη ζωή της κοινότητας πρώτα ως παρατηρητές και σταδιακά ως συμμετέχοντες (Faulkner-Woodhead,1999:133).

5.ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗ ΣΤΑ ΕΠΙΣΗΜΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ

5.1. Οικουμενικά χαρακτηριστικά του σχολικού περιβάλλοντος. Οι αρχές της σωστής διδασκαλίας δε διαφοροποιούνται είτε πραγματώνονται στο σχολείο είτε στο σπίτι είτε στην κοινότητα. Τα

σχολεία μπορούν να διδαχθούν πολλά από την ανεπίσημη παιδαγωγική της καθημερινής ζωής.

Υπάρχουν όμως πολλά σημεία στα οποία διαφοροποιούνται τα δύο περιβάλλοντα και καλό θα ήταν να προσδιοριστούν. Η σκόπιμη διδασκαλία ομάδων παιδιών σε επίσημα περιβάλλοντα, αποτελεί μια επίπονη διανοητική δραστηριότητα. Είναι ένα αναγνωρίσιμο είδος κοινωνικού γεγονότος που απαιτεί συγκεκριμένους κανόνες ή συμβάσεις από τους συμμετέχοντες. Τα πλαίσια δραστηριότητας στα οποία πραγματοποιείται η εκπαίδευση διαφέρουν από άλλα πλαίσια που συνίστανται στο σωματικό χειρισμό των αντικειμένων, όπως είναι π.χ. η υφαντική. Σημαντικό τμήμα της εκπαίδευσης κατέχει η εκμάθηση της χρήσης της γλώσσας και των φυσικών συστημάτων της (π.χ. μαθηματικών). Υπάρχει μια ιδιαίτερη δομή στη σχολική εκπαίδευση, όπου ένας ενήλικος αλληλεπιδρά με 40 ή 30 μαθητές, χωρίς να έχει κάποιο στενό δεσμό με το μαθητευόμενο (Cole,1999:53).

5.2. Τεχνικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί. Οι δάσκαλοι στα σχολεία χρησιμοποιούν τη γλώσσα για να πετύχουν τους επαγγελματικούς τους στόχους. Ένας από τους στόχους αυτούς είναι να καθοδηγήσουν τη μαθησιακή δραστηριότητα των μαθητών, συμπορευόμενοι με τις οδηγίες του αναλυτικού προγράμματος. Υπάρχουν ορισμένες κοινές τεχνικές που χρησιμοποιούν οι δάσκαλοι για να το πετύχουν αυτό. Οι τεχνικές αυτές αντικατοπτρίζουν τους θεσμικούς περιορισμούς μέσα στους οποίους εργάζονται. Στην προσπάθειά τους να συγκροτήσουν μια κοινή εκδοχή της γνώσης, χρησιμοποιούν την ομιλία για να πετύχουν:

(α) Εκμαίευση των σχετικών γνώσεων από τους μαθητές.

(β) Ανταπόκριση σ' αυτά που λένε οι μαθητές, ώστε να δομήσουν την ίδια εκπαιδευτική γνώση με τους εκπαιδευόμενους.

(γ) Περιγραφή των κοινών εμπειριών της σχολικής τάξης, ώστε να εξασφαλίζεται η συνέχεια (Mercer,1998:42).

Οι τεχνικές αυτές δεν αποτελούν εγγυήσεις για μια αποτελεσματική διδασκαλία. Μπορούν να κατανοηθούν και να αξιολογηθούν μόνο στα πλαίσια της συγκεκριμένης περίπτωσης. Αυτού του τύπου την ομιλία μπορούμε να ονομάσουμε εκπαιδευτικό λόγο. Ένα από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού λόγου είναι η ακολουθία έναρξης-απάντησης -αξιολόγησης. Στο μοντέλο αυτό ο δάσκαλος ξεκινά μια συνομιλία, ο μαθητής απαντά και ο δάσκαλος αξιολογεί την απάντηση.

Στις καθημερινές συζητήσεις, έχει κανείς πολλές ευκαιρίες να ελέγξει τις προσδοκίες του σε σχέση με την πραγματικότητα. Στον κλειστό κόσμο της τάξης ο μαθητής για να κατακτήσει την εξειδικευμένη γνώση, θα πρέπει να μάθει να συγκεντρώνει την προσοχή του στη γλώσσα ως μέσο μετάδοσης των πληροφοριών (Cole,2002:429).

5.3. Το πρόβλημα με τις ερωτήσεις Οι εκπαιδευόμενοι ως μαθητές δοκιμάζονται διαρκώς, καθώς είναι υποχρεωμένοι να συγκρίνουν την πρόοδο τους με την πρόοδο πολλών άλλων. Τον περισσότερο χρόνο παραμονής τους στο σχολείο είναι υποχρεωμένοι να ακολουθούν ασυζητητί τους «βασικούς κανόνες» διαλόγου οι οποίοι τους επιβάλλονται χωρίς αιτιολόγηση. Το γεγονός αυτό τους κάνει λιγότερο πρόθυμους να ρωτούν. Έτσι η εισαγωγή του παιδιού σε ένα έργο γίνεται μια πιο απαιτητική δραστηριότητα για τον εκπαιδευτικό απ' ότι για το γονέα (Wood,1999:201).

Η συνηθισμένη αντίδραση του εκπαιδευτικού σ' αυτές τις δυσκολίες σύμφωνα με τα δεδομένα μιας ποικιλίας μελετών, είναι η αύξηση των ερωτήσεων από πλευράς του. Ο David Wood κάνοντας μια επισκόπηση των ερευνών σχετικά με τη διδασκαλία των παιδιών σε διάφορες ηλικίες καταλήγει στο συμπέρασμα ότι: «Η διάθεση του παιδιού να αποκαλύπτει τις ιδέες του και να ζητά πληροφορίες, είναι αντιστρόφως ανάλογη προς τη συχνότητα των ερωτήσεων του δασκάλου». Επιπλέον η επιμονή των δασκάλων στις σωστές απαντήσεις είναι πιθανό να προκαλέσει σύγχυση στους μαθητές, καθώς νοιάζονται να «κάνουν το σωστό» παρά να σκεφτούν κάτι πολύ καλά.

5.4. Μαθαίνοντας με υποστήριξη στο σχολείο. Στο σχολείο οι μαθητές μαθαίνουν να αφομοιώνουν καινούρια εκπαιδευτικά πλαίσια αναφοράς και να τα εφαρμόζουν για την ερμηνεία πληροφοριών και γεγονότων. Η μάθηση με υποστήριξη στο σχολείο θα μπορούσε να έχει στόχο να βοηθήσει τους μαθητές στην εφαρμογή των πλαισίων αναφοράς τα οποία δεν κατέχουν επαρκώς και ούτε έχουν την πείρα να χρησιμοποιήσουν. Η σημαντική ιδιότητα της υποστήριξης που ισχύει στα ανεπίσημα περιβάλλοντα θα πρέπει να ισχύει και εδώ. Η παροχή υποστήριξης να αυξομειώνεται ανάλογα με την ικανότητα του εκπαιδευόμενου (Mercer,1998:97). Μια τέτοια ερμηνεία της έννοιας της υποστήριξης συνδέεται με τη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης, καθώς οι μαθησιακές κατακτήσεις του εξελισσόμενου παιδιού καθορίζονται από την ένταξή τους σ' ένα πλαίσιο. Οι δάσκαλοι, όταν προσφέρουν ένα υποστηρικτικό πλαίσιο, αποφασίζουν πόση βοήθεια χρειάζονται τα παιδιά, για να ανταποκριθούν σε μια δραστηριότητα. Όπως έχει προαναφερθεί το παιδί μπορεί να αποδώσει περισσότερα με βοήθεια απ' ότι μόνο του. Καλό θα ήταν να προστεθεί ότι δεν μπορεί να αποδώσει απείρως περισσότερα, αλλά η δυναμική της απόδοσής του οριοθετείται από το βαθμό ανάπτυξής του και από τις νοητικές του ικανότητες.

5.5. Οι τάξεις ως κοινωνιοπολιτισμικά συστήματα. Ένας από τους πιο σημαντικούς στόχους της εκπαίδευσης είναι να βοηθήσει τους μαθητές να αναγνωρίζουν και να αναπτύξουν διάφορους τρόπους χρήσης της γλώσσας. Ο Vygotsky πίστευε ότι όλα τα μαθήματα του σχολείου μπορεί να γίνουν κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να συμβάλλουν στην

ανάπτυξη της «συνείδησης και της σκόπιμης δεξιοτεχνίας». Αυτό το ονόμαζε «βασική συμβολή των σχολικών χρόνων». Για να πετύχουμε αυτό, πολλά εξαρτώνται από τον τρόπο διδασκαλίας. Οι δάσκαλοι χρησιμοποιώντας συμβατικές τεχνικές ερωταποκρίσεων του τύπου Ερέθισμα- Απάντηση- Επανατροφοδότηση - Αξιολόγηση, δεν καταφέρνουν να κάνουν τους μαθητές τους ικανούς να αναπτύξουν νέους τρόπους χρήσης της γλώσσας, ούτε να τους κάνουν συμμετόχους σε ευρύτερες κοινότητες επεξεργασμένου λόγου (Donaldson,2001:134).

Η αντίληψη των τάξεων ως **κοινωνιοπολιτισμικών συστημάτων** τονίζει τη δημιουργία αυθεντικών κοινωνικών πλαισίων, στα οποία τα παιδιά δοκιμάζουν και χειρίζονται τη γλώσσα, καθώς προσπαθούν να την καταλάβουν. Ο ρόλος του ενηλίκου είναι να παρέχει έμμεση καθοδήγηση η οποία δεν υποκαθιστά σε καμία περίπτωση τον έλεγχο που ασκούν τα παιδιά στις δραστηριότητές τους. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο η έννοια της ΖΕΑ διευρύνεται και αποκτά ένα συλλογικό περιεχόμενο. Τα παιδιά ενθαρρύνονται να συμμετέχουν σε συλλογική δραστηριότητα μέσα σε συγκεκριμένα κοινωνικά περιβάλλοντα ομιλίας (Moll-Whitmore,1999:157).

Έτσι μπορούμε να θεωρήσουμε το δάσκαλο ως έναν καθοδηγητή του λόγου και την κάθε σχολική τάξη σαν μια γνωστική εμπροσθοφυλακή από την οποία θα εκκινούν δρόμοι που οδηγούν σε ευρύτερες κοινότητες λόγιου λόγου. Τα χαρακτηριστικά αυτά φαίνεται να μην τα έχουν χειριστεί διεξοδικά οι γνωστές θεωρίες μάθησης, αφού οι προσεγγίσεις τους για τη διδασκαλία και τη μάθηση απευθύνονται σε ομάδες με λιγότερα άτομα και σε λιγότερο περίπλοκες κοινωνικές συνθήκες. Εναλλακτικά θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι η θεωρία που φαίνεται να πληροί τις απαιτήσεις αυτές, και να προσφέρει ένα καλύτερο ερμηνευτικό πλαίσιο για την κατανόηση της συγκρότησης της γνώσης να είναι η κοινωνιοπολιτισμική.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Cole, M, Cole, S.** (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών*, Τυπωθήτω, Αθήνα.
- Donaldson, M,** (2001). *Η σκέψη των παιδιών*, Βοσνιάδου, Σ. (επιμ.), Gutenberg, Αθήνα.
- Faulkner, D,/Woodhead, M.**(1999) *Εξέλιξη του Παιδιού στο Κοινωνικό Περιβάλλον*, (Εγχειρίδιο μελέτης) ΕΑΠ, Πάτρα.
- Mercer, N.** (2000). *Η συγκρότηση της γνώσης*, Μεταίχμιο, Αθήνα.

Mercer, Neil και Fisher, Eunice (1999), Πώς βοηθούν οι δάσκαλοι τα Παιδιά να Μάθουν; στο, Faulkner, D, Littleton, K, Woodhead, M, (επιμ) *Μαθησιακές Σχέσεις στη Σχολική Τάξη*, ΕΑΠ, Πάτρα, σ.σ.133-153.

Moll, Luis, end Whitmore, Kathryn. (1999), Ο Vygotsky στη Σχολική Πρακτική. Η Μετάβαση από την Ατομική Μεταβίβαση στην Κοινωνική συναλλαγή, στο, Faulkner, D, Littleton, K, Woodhead, M, (επιμ) *Μαθησιακές Σχέσεις στη Σχολική Τάξη*, ΕΑΠ, Πάτρα, σ.σ.155-180.

Streiner, Vera /Souberman, Ellen, (1997), Επιμύθιο, στο, Βοσνιαδου, Σ. (επιμ) *Νους στην Κοινωνία*, Gutenberg, Αθήνα, σ.σ.199-219.

Tharp, Roland και Gallimore Ronald,(1999), Μια Θεωρία για τη Διδασκαλία ως Ενισχυμένη Εκτέλεση, στο, Faulkner, D, Littleton, K, Woodhead, M, (επιμ) *Μαθησιακές Σχέσεις στη Σχολική Τάξη*, ΕΑΠ, Πάτρα, σ.σ113-129.

Wood, David, (1999), Όψεις της Διδασκαλίας και Μάθησης, στο, Woodhead M, Faulkner, D, Littleton, K, (επιμ.) *Πολιτισμικοί Κόσμοι της Πρώτης Παιδικής Ηλικίας*, ΕΑΠ, Πάτρα, σ.σ.186-206.