

Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ Η ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΟΥ ΑΥΤΟΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΟΣ

1. ΕΝΝΟΙΑ ΚΑΙ ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΑΥΤΟΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΟΣ

Τὰ τελευταῖα χρόνια, καὶ εἰδικότερα ἀπὸ τῆ δεκαετία τοῦ 1960, ἐκτὸς ἀπὸ τὸν γνωστικὸ τομέα τοῦ σχολικοῦ προγράμματος δόθηκε ἔμφαση καὶ στὸν συναισθηματικὸ, καὶ συγκεκριμένα στὸ αὐτοσυναίσθημα (self-concept). Ὁ συναισθηματικὸς τομέας (affective domain—Kratwohl, Bloom καὶ Masia 1964), περιλαμβάνει τὶς συγκινησιακὲς διαστάσεις τῆς ἐκπαίδευσης, ὅπως τὰ αἰσθήματα ἢ τὰ συναισθήματα, τὶς ἀξίες, τὶς στάσεις (attitudes) καὶ ἄλλα. Ἀπὸ τὶς συναισθηματικὲς διαστάσεις ὅμως περισσότερη ἔμφαση δόθηκε στὴ «στάση» ποὺ σχηματίζει ἓνα ἄτομο γιὰ τὸν ἑαυτό του (attitude of self) ἢ, ὅπως συχνὰ συναντᾶται στὶς διάφορες βιβλιογραφίες, στὸ αὐτοσυναίσθημα. Παρὰ τὴν ποικιλομορφία τῶν ἀπόψεων καὶ τὶς διαφοροποιήσεις τῶν ὀρισμῶν ποὺ ἔχουν διατυπωθεῖ, οἱ περισσότεροι ἀπὸ τοὺς εἰδικοὺς ὑποστηρίζουν ὅτι αὐτοσυναίσθημα¹ εἶναι ἡ προσωπικὴ ἀντίληψη ἢ στάση (attitude) ποὺ σχηματίζει ἓνα ἄτομο γιὰ τὸν ἑαυτό του. Εἶναι δηλαδὴ ἡ γνώμη, ἡ ἰδέα, ἡ ἐνημέρωση, ἡ γνώση, ἡ κατανόηση, ἡ εἰκόνα ποὺ τὸ ἄτομο ἀποκτᾶ γιὰ τὸν ἑαυτό του μέσω τῶν ἐμπειριῶν του.

Ὡς ἔννοια δὲν εἶναι καινούρια. Ἔχει ἀπασχολήσει τοὺς φιλοσόφους καὶ ἄλλους ἐπιστήμονες ἀπὸ παλιά. Τὸ δελφικὸ «Γνώθι σαυτὸν» ὑποδηλώνει τὴν προσπάθεια τοῦ τότε ἀνθρώπου γιὰ μιὰ πλήρη γνώση τοῦ ἑαυτοῦ του, προϋπόθεση ποὺ θὰ τὸν βοηθοῦσε νὰ καταλάβει ποιὸς εἶναι, ἀπὸ ποῦ προέρχεται καὶ ποῦ πάει, ἐρωτήματα ποὺ ἀπασχόλησαν καὶ ἀπασχολοῦν τὴ φιλοσοφία καὶ ἄλλους κλάδους. Ἀπὸ τότε ὅμως ποὺ ἡ ψυχολογία καθορίσθηκε ὡς ἐπιστήμη τῆς ἀνθρώπινης συμπεριφορᾶς, ἡ ἔννοια τοῦ αὐτοσυναίσθηματος θεωρήθηκε ἓνα ψυχολογικὸ φαινόμενο. Ὁ William James (1902) ἦταν ἀπὸ τοὺς πρώτους ποὺ ἀπέδωσε τὴν ἔννοια τοῦ αὐτοσυναίσθηματος ὡς ἑξῆς: «αὐτοσυναίσθημα εἶναι ἡ σύνθεση τῶν σκέψεων καὶ τῶν συναισθημάτων ποὺ

1. Μὲ τὴ λέξη αὐτοσυναίσθημα ἀποδίδουμε τὸν ἀγγλικὸ ὄρο self-concept καὶ περιλαμβάνουμε καὶ ἄλλες συναφεῖς ἔννοιες τοῦ ὄρου, ὅπως αὐτογνωσία, αὐτοκατανόηση, αὐτοαντίληψη, αὐτοεικόνα.

συνιστοῦν τὴ γνώση καὶ τὴν κατανόηση τοῦ ἀτόμου, τὴν ἀντίληψη δηλαδή τοῦ ποιός καὶ τί εἶναι» (σ. 41). Ἀπὸ τότε ἡ ἀποψη αὐτὴ ἀποτέλεσε τὸ ὄροσμο γιὰ τὴν περαιτέρω σπουδὴ καὶ διατύπωση τῶν θεωριῶν τοῦ αὐτοσυναίσθηματος.

Στὴν ψυχολογικὴ ὁμῶς θεώρηση τῆς ἔννοιας τοῦ αὐτοσυναίσθηματος προστέθηκαν ἡ κοινωνιολογικὴ, ἡ θεώρηση τῆς κοινωνικῆς ψυχολογίας καὶ ἄλλες. Ἀπὸ τοὺς ποικίλους ὀρισμούς πού βρίσκονται στὴ βιβλιογραφία τοῦ θέματος αὐτοῦ, ἐκεῖνος πὺ ἀνταποκρίνεται καλύτερα στὰ πλαίσια τοῦ ἄρθρου αὐτοῦ εἶναι ὁ ὀρισμὸς τῶν Canfield καὶ Wells (1976): «αὐτοσυναίσθημα εἶναι τὸ σύνολο τῶν πεποιθήσεων καὶ τῶν στάσεων πὺ διαμορφώνει τὸ ἄτομο γιὰ τὸν ἑαυτό του· καθορίζουν τὸ ποιός εἶναι, τί νομίζει πὺς εἶναι, τί ἐπαγγέλλεται καὶ τί μπορεῖ νὰ γίνεῖ στὴ ζωὴ του» (σ. 1).

Ἐὸ ὀρισμὸς αὐτὸς ἀπὸ τὸ ἓνα μέρος ὑποδηλώνει ὅτι ἡ γνώμη ἢ ἡ ἀντίληψη πὺ σχηματίζει κανεὶς γιὰ τὸν ἑαυτό του ἔχει τὶς ρίζες τῆς στὶς ποικίλες πεποιθήσεις, στάσεις καὶ συναισθήματα πὺ ἀναπτύσσει γιὰ τὸν ἑαυτό του. Ἀπὸ τὸ ἄλλο μέρος δείχνει ποιά ἐπίδραση μπορεῖ νὰ ἔχει τὸ αὐτοσυναίσθημα στὸν καθορισμὸ τῆς συμπεριφορᾶς τοῦ ἀτόμου, στὸν προσανατολισμὸ καὶ στὴ φιλοδοξία πὺ θέτει στὴ ζωὴ του καὶ γενικὰ στὴν κατεύθυνση πὺ θὰ ἀκολουθήσει στὴν ὄλη πορεία του. Ἐὸ ὀρισμὸς αὐτὸς ὑπονοεῖ ἀκόμη ὅτι τὸ αὐτοσυναίσθημα δὲν εἶναι κάτι πὺ κληρονομεῖ τὸ ἄτομο, ἀλλὰ κάτι πὺ μαθαίνει ὅπως ἐξελίσσεται.

2. Η ΣΠΟΥΔΑΙΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΑΥΤΟΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΟΣ

Ἐ ἐξέταση τῆς βιβλιογραφίας πάνω στὸ θέμα αὐτὸ δείχνει ὅτι πολλοὶ ψυχολόγοι, παιδαγωγοί, κοινωνιολόγοι καὶ ἄλλοι εἰδικοί τονίζουν τὴ σπουδαιότητα τοῦ αὐτοσυναίσθηματος καὶ ἐπισημαίνουν ὅτι ἀποτελεῖ μιὰ σημαντικὴ προϋπόθεση γιὰ τὴ διαμόρφωση τῆς προσωπικότητας καὶ τῆς συμπεριφορᾶς τοῦ ἀτόμου, καθὼς καὶ γιὰ τὶς διάφορες πράξεις ἢ ἐνέργειές του στὴ ζωὴ.

Ἐ σπουδαιότητα τοῦ αὐτοσυναίσθηματος ἔχει ἐξαρθεῖ ἀπὸ πολλοὺς εἰδικούς, ἐπειδὴ ὁ «ἑαυτὸς» (self) θεωρεῖται ὁ πυρήνας γύρω ἀπὸ τὸν ὁποῖο ὀργανώνονται ὅλες οἱ ἄλλες ἀντιλήψεις. Κατὰ τὴ γνώμη τοῦ Healey (1969), ὁ «ἑαυτὸς» εἶναι ἡ ἀνθρώπινη διάσταση πὺ παρέχει «συνοχὴ καὶ συνέπεια στὴν προσωπικότητα τοῦ ἀτόμου» (σ. 1). Πιστεύεται ἀκόμη ὅτι τὰ θετικὰ συναισθήματα πὺ μαθαίνει νὰ τρέφει κανεὶς γιὰ τὸν ἑαυτό του καὶ γενικὰ τὸ θετικὸ αὐτοσυναίσθημα ἀποτελεῖ τὸν κεντρικὸ παράγοντα στὴ διαμόρφωση τῆς συμπεριφορᾶς τοῦ ἀτόμου (Bledsoe καὶ Garrison 1962). Ἐποστηρίζεται ἐπίσης ὅτι ἡ κατανόηση τοῦ αὐτοσυναίσθηματος εἶναι σημαντικὴ γιὰ τὴν κατανόηση τῆς ἀνθρώπινης συμπεριφορᾶς (Combs καὶ Snygg 1959).

Μεγάλη σημασία δίνουν στο αυτοσυναίσθημα οι ούμανιστές ψυχολόγοι και εκπαιδευτικοί και έπισημαίνουν ότι ή θετική ανάπτυξη του οδηγεί στην αυτοεκπλήρωση και αυτοπραγμάτωση του άτομου (self - actualization — Rogers 1969, Maslow 1968, 1970). Το άτομο που έπιτυγχάνει την αυτοπραγμάτωση του, μεταξύ των άλλων, άποικτᾶ την αυτοκατανόηση του, έχει μιᾶ σταθερή ταυτότητα (identity), γίνεται υπεύθυνο για τις πράξεις του, ευαίσθητο στα αίσθήματα των άλλων, ικανό νᾶ αγαπᾶ και νᾶ διατηρεῖ μιᾶ σαφή αντίληψη τῆς πραγματικότητας. Πιστεύουν έπίσης οι ούμανιστές ότι όλα τᾶ ανθρώπινα όντα έχουν την ανάγκη για αυτοεκπλήρωση, ή όποια και εκφράζεται σε διαφορετικά χρονικά διαστήματα, στάδια και ήλικίες. Χαρακτηριστική είναι ή ήλικία τῆς έφηβείας, κατά την όποια οι νέοι αντιμετωπίζουν κρίση τῆς ταυτότητάς τους, όπως φρονεί ό Erikson (1959, 1969), διερευνώντας το «ποιός εἶμαι», «πού κατευθύνομαι», «τί θᾶ γίνω». Το θετικό αυτοσυναίσθημα υποβοηθεῖ τᾶ άτομα όλων των ήλικιών νᾶ αντιμετωπίσουν τις καταστάσεις που προκύπτουν από τις προηγούμενες έρωτήσεις, καθώς και άλλες που δημιουργούνται κατά τῆ διάρκεια τῆς ζωῆς τους.

Πολλοί ειδικοί πιστεύουν ότι κατά την εκπαίδευση των μαθητών πρέπει νᾶ ικανοποιούνται οι πολλαπλές ανάγκες τους. Οι ανάγκες αυτές αρχίζουν πολύ νωρίς στη ζωή των παιδιών και γίνονται κρίσιμες, όταν έλθει ή ήλικία νᾶ φοιτήσουν στο σχολείο. Σχετικά με το σχολείο έχει πλατιά έπισημανθεῖ ότι, όταν τᾶ παιδιά πηγαίνουν σ' αυτό για πρώτη φορά, διακατέχονται από άβεβαιότητα, ανασφάλεια, μερικές φορές και φόβο, γιατί το σχολείο είναι μιᾶ νέα έμπειρία γι' αυτά και απαιτεῖ διαφορετική συμπεριφορά από εκείνη που έχουν μάθει στο σπίτι τους (Taba 1962). Γι' αυτό υποστηρίζεται από πολλούς ότι στο σχολείο πρέπει νᾶ δημιουργούνται οι κατάλληλες συνθήκες για τᾶ παιδιά έτσι, ώστε νᾶ αίσθάνονται σιγουριά, αυτοπεποίθηση και έπιτυχία. "Αν αυτό δέν πραγματοποιηθεῖ, ενδέχεται νᾶ δημιουργηθοῦν δυσμενεῖς έπιπτώσεις στην προσωπικότητα και στην ακαδημαϊκή απόδοση των μαθητών αυτόν (Φλουρῆς, Σπυριδάκης και Κουλοπούλου 1981).

Ίδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τᾶ αποτελέσματα των διαφόρων έρευνών, που υποδηλώνουν ότι το αυτοσυναίσθημα των μαθητών σχετίζεται με την ακαδημαϊκή τους έπιτυχία. Συγκεκριμένα έξακριβώθηκε ότι παιδιά τῆς προσχολικῆς ήλικίας με χαμηλό ή άρνητικό αυτοσυναίσθημα δέν έμαθαν νᾶ διαβάσουν ή, κι αν έμαθαν, δέν διαβάσουν τόσο καλά, όσο τᾶ παιδιά που είχαν θετικό ή ύψηλό αυτοσυναίσθημα (Wattenberg και Clifford 1962). "Άλλες πάλι έρευνες έπιβεβαιώνουν τῆ θέση ότι το αυτοσυναίσθημα των μαθητών σχετίζεται με την έπιτυχία τους στα σχολικά μαθήματα (Purkey 1970, Canfield και Wells 1976). Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξαν άλλες μελέτες που υποστήριξαν ότι ή ανάπτυξη του αυτοσυναίσθηματος και τῆς αυτοπεποίθησης του μαθητῆ είναι αναγκαῖες προϋποθέσεις για νᾶ γίνει ικα-

νός, ώριμος, συγκινησιακά προσαρμοσμένος και διανοητικά αναπτυγμένος (Lipton 1963, Williams και Cole 1968).

Ή από τὰ παραπάνω συνάγεται ὅτι τὸ πῶς ἀντιλαμβάνεται τὸ παιδί τὸν ἑαυτό του θὰ ἔχει σημαντικὴ ἐπίδραση στὸ πῶς ἀντιδρᾷ καὶ ἀνταποκρίνεται στὸ περιβάλλον τοῦ σχολείου. Οἱ ἐμπειρίες πού θὰ ἀποκτήσει στὸ σχολεῖο, οἱ ἐπιτυχίες ἢ ἀποτυχίες πού θὰ σημειώσῃ καὶ γενικὰ ἢ ὅλη ἀλληλεπίδραση μὲ τὸν ἐκπαιδευτικὸ θὰ ἐξαρτηθοῦν ἀπὸ τὸ πῶς ἀντιλαμβάνεται τὸν ἑαυτό του στὶς καταστάσεις αὐτές. Τὸ παιδί πού ἔχει θετικὸ ἢ ὑψηλὸ αὐτοσυναίσθημα θὰ μπορέσῃ νὰ προσαρμοστῆ εὐκολότερα καὶ νὰ ἐπιτύχῃ ἀκαδημαϊκὰ περισσότερο ἀπὸ τὸ ἄλλο πού αἰσθάνεται ἀρνητικὰ γιὰ τὸν ἑαυτό του. Ἡ ἀντίληψη πού ἔχει τὸ παιδί γιὰ τὸν ἑαυτό του, ὅταν ἀρχίζει τὸ σχολεῖο, ὀφείλεται πρωταρχικὰ στὴν ἐπίδραση τῶν γονέων, πού μὲ ποικίλους τρόπους, λόγια καὶ ἔργα, μὰ καὶ μὲ τὴν ἴδια τους τὴ συμπεριφορά, συνετέλεσαν στὸ νὰ διαμορφώσῃ τὸ παιδί τὸ αὐτοσυναίσθημά του. Ἡ φοίτηση στὸ σχολεῖο προϋποθέτει μιὰ διαφορετικὴ συμπεριφορά ἀπὸ ἐκείνη πού ἔχει τὸ παιδί στὸ σπίτι καὶ ἀπαιτεῖ προσαρμογὴ στὸ καινούργιο αὐτὸ περιβάλλον. Ἔτσι, ὅταν ὁ δάσκαλος καὶ γενικὰ ἢ σχολικὴ ἀτμόσφαιρα δὲν προσφέρεται φιλικὰ στὸ παιδί, ἐνδέχεται νὰ τὸ ἀποθαρρύνει, νὰ τὸ ἀποπροσανατολίσει καὶ νὰ τὸ ἀπειλήσῃ, καταστάσεις πού θὰ συντελέσουν στὴν ἀποτυχία του ἀλλὰ καὶ στὴν ἐμπέδωση μιᾶς ἀρνητικῆς εἰκόνας γιὰ τὸν ἑαυτό του. Ὅταν ὅμως ἢ σχολικὴ ἀτμόσφαιρα εἶναι διευθετημένη κατάλληλα καὶ ἀνταποκρίνεται στὶς ποικίλες ἀνάγκες τῶν μαθητῶν, τοὺς δίνει ἀσφάλεια, ἀκεραιότητα, αὐτοπεποίθηση, σεβασμὸ, αὐτοεκπλήρωση καὶ ταυτόχρονα ἀξιοποιεῖ τὸ «ἀκατέργαστο ὕλικό» τῶν ἱκανότητων πού φέρνουν μαζὶ τους.

Γιὰ ὅλους αὐτοὺς τοὺς λόγους πολλοὶ εἰδικοί ἐπικρίνουν τὰ ἐκπαιδευτικὰ συστήματα, σὲ ὅλο τὸν κόσμο, ἐπειδὴ ἔχουν παραμελήσει τὴ συναισθηματικὴ διάσταση τῆς ἐκπαίδευσης πού ἀποβλέπει στὴ δημιουργία ἐνὸς θετικοῦ καὶ ὑγιοῦς αὐτοσυναισθήματος (Kubie 1966, Silberman 1970, Weinstein καὶ Fantini 1970). Ἄλλοι πάλι εἰδικοί ὑποστηρίζουν ὅτι ἡ δημιουργία θετικοῦ αὐτοσυναισθήματος ἀποτελεῖ σημαντικὸ παράγοντα ἀγωγῆς καὶ θὰ πρέπει νὰ εἶναι ἕνας ἀπὸ τοὺς ἀπώτερους σκοποὺς τῆς ἐκπαίδευσης (Morgan 1969). Ὅρισμένοι ἐπίσης ἀπὸ τοὺς εἰδικούς ἰσχυρίζονται ὅτι γιὰ τὴν ἐκπαίδευση τὸ αὐτοσυναίσθημα εἶναι πῶς σημαντικὸς στόχος ἀπὸ τὸν γνωστικὸ τομέα, ἀφοῦ χωρὶς τὸν πρῶτο εἶναι σχεδὸν ἀδύνατη ἢ πραγματοποιοίηση τοῦ δευτέρου (Lyon 1971, Jencks 1972).

Ἄνεξάρτητα ὅμως ἀπὸ τὶς διαφορὰς τῶν θέσεων πού παίρνουν οἱ διάφοροι εἰδικοί σχετικὰ μὲ τὸ αὐτοσυναίσθημα, λίγοι εἶναι ἐκεῖνοι πού μποροῦν νὰ ἀμφισβητήσουν τὴ σπουδαιότητά του πάνω στὴν ὅλη συμπεριφορά τοῦ ἀτόμου, καθὼς καὶ στὴ συναισθηματικὴ του ἐπιτυχία.

Ἡ πλειονότητα λοιπὸν τῶν εἰδικῶν ὑποστηρίζει ὅτι ὁ συναισθηματικὸς τομέας καὶ συγκεκριμένα τὸ αὐτοσυναίσθημα ἀποτελεῖ μιὰ οὐσιώδη διάσταση τοῦ σχολικοῦ προγράμματος. Γι' αὐτὸ κατὰ τὴν ἐκπόνηση τοῦ ἀναλυτικοῦ προγράμματος καὶ κατὰ τὴ διδασκαλία πρέπει νὰ λαμβάνονται τὰ κατάλληλα μέτρα γιὰ τὴ δημιουργία τῶν προϋποθέσεων ποὺ θὰ συντελέσουν στὴν προώθηση ἑνὸς θετικοῦ αὐτοσυναισθήματος.

3. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΙ Η ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΟΥ ΑΥΤΟΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΟΣ

Τὸ σχολεῖο εἶναι ἓνας ἀπὸ τοὺς πιὸ σημαντικούς φορεῖς στὴν ἀγωγή καὶ στὴν κοινωνικοποίηση τοῦ ἀτόμου. Παραδοσιακά, ὁ κύριος ρόλος τοῦ σχολείου ἦταν ἡ ἀνάπτυξη τῶν γνώσεων, τῶν δεξιοτήτων καὶ ἄλλων μορφωτικῶν ἀγαθῶν ποὺ θεωροῦνταν σημαντικὰ γιὰ νὰ μεταδοθοῦν ἀπὸ τὴ μιὰ γενιὰ στὴν ἐπόμενη. Παρ' ὅλες τὶς ἀλλαγές στὴ δομὴ καὶ ὄργάνωση τοῦ σχολείου, ὁ παραπάνω ρόλος του δὲν παύει νὰ ἰσχύει καὶ σήμερα. Μὲ τὸν τρόπο αὐτὸ διατηρεῖται μιὰ συνοχὴ μεταξὺ τῶν γενεῶν καὶ πραγματοποιεῖται ἡ προετοιμασία τῶν νέων γιὰ τὴν ἐκμάθηση τῶν ποικίλων κοινωνικῶν καὶ ἄλλων ρόλων ποὺ ἐκτελοῦνται ἀπὸ τοὺς ἐνηλίκους. Ἐτσι, τὸ σχολεῖο δίνει τὴν εὐκαιρία στοὺς μαθητὲς (καὶ περισσότερο σ' ἐκείνους ποὺ ἡ κουλτούρα τοῦ σπιτιοῦ τοὺς μοιάζει μ' αὐτὴ τοῦ σχολείου) νὰ συμμετέχουν στὴν κοινωνία καὶ νὰ ἐκτελοῦν διάφορους ρόλους γιὰ τοὺς ὁποίους ἀμείβονται.

Μέσω τοῦ σχολείου δηλαδή, ἡ κάθε κοινωνία διοχετεύει καὶ καλλιεργεῖ τὶς ἐπιθυμητὲς γνώσεις, δεξιότητες, ἀξίες καὶ ἄλλα στοιχεῖα ποὺ θὰ συμβάλουν στὴν ἀνάπτυξη τῶν προσωπικῶν δυνατοτήτων τῶν μαθητῶν καὶ στὴν πραγματοποίηση τοῦ κοινωνικοῦ τῆς προγραμματισμοῦ. Ἡ ὅλη αὐτὴ διαδικασία τῆς ἐκπαίδευσης θὰ συντελέσει, ἐκτὸς τῶν ἄλλων, καὶ σὲ μιὰ ἀρμονικὴ ἀλληλεπίδραση μεταξὺ τῶν μελῶν τῆς κοινωνίας, καθὼς καὶ στὴν ἐπιβίωση τῆς κοινωνίας αὐτῆς. Γι' αὐτὸν τὸ λόγο ἡ κάθε χώρα ἐπιδιώκει νὰ καθορίσει διάφορους εκπαιδευτικούς σκοποὺς, ποὺ ὑλοποιοῦνται μὲ τὰ μαθήματα τοῦ ἀναλυτικοῦ προγράμματος, καὶ μὲ τοὺς ὁποίους ἐκπληρώνει τὶς ἐθνικὲς τῆς ἀνάγκες, ἐξασφαλίζει τὰ ἐθνικὰ τῆς συμφέροντα καὶ ἀξιοποιεῖ τοὺς φυσικοὺς καὶ τεχνικοὺς τῆς πόρους (Φλουρῆς καὶ Gagné 1980, σσ. 18 - 19).

Ἐπιπρόσθετα, τὸ σχολεῖο, ὡς ἀναγνωρισμένος θεσμὸς τῆς κοινωνίας, ἀντιπροσωπεύει τὴν ἐξουσία τῶν ἐνηλίκων καὶ τῆς πολιτείας καὶ ἐπιβάλλει τὶς ἀρχές, τοὺς κανόνες, τὰ πρότυπα, τὶς ἀξίες καὶ ἄλλα ποὺ ἐγκρίνει ὡς ἀναγκαῖα. Παράλληλα συμπληρώνει τὴ λειτουργία τῆς οἰκογένειας καὶ τὶς σχέσεις ποὺ ἀρχικὰ ἀναπτύσσονται σὲ αὐτὴ. Στὸ σχολεῖο, βέβαια, τὰ παιδιὰ ἀποκοτοῦν σταδιακὰ μιὰ συναισθηματικὴ ἀνεξαρτησία ἀπὸ τὶς οἰκογένειές τους, κι αὐτὸ γιὰτὶ μέσα στὸ σχολικὸ περιβάλλον δὲν γίνονται ἀποδεκτὲς πολλὲς ἀπὸ τὶς πράξεις καὶ τὴ συμπεριφορὰ τοῦ παιδιοῦ ποὺ ἐπιτρέπονται στὸ σπίτι. Ἀντί-

θετα, στο σχολείο το παιδί συναλλάσσεται σε μιὰ πιὸ ἐπίσημη βάση και συναγωνίζεται για τὴν κάθε του ἐπιτυχία.

Στὸ σχολείο ὁ μαθητὴς ἀποκτᾷ ἐνημέρωση και ἀντίληψη τοῦ ποιὸς εἶναι ἀπὸ τις συνεχεῖς ἐπανατροφοδοτήσεις (θετικὲς ἢ ἀρνητικὲς) ποὺ ἀσκοῦν οἱ «οὐσιώδεις ἄλλοι» (Mead 1934), δηλαδή ὁ δάσκαλος και οἱ πιὸ καλοὶ φίλοι ἢ συμμαθητές του. "Ὅπως και μὲ τοὺς γονεῖς στὸ σπίτι, ἔτσι και στὸ σχολείο, τὸ παιδί, ἰδιαίτερα στὶς πρῶτες τάξεις, βρίσκεται σε μιὰ διαρκὴ συναλλαγή μὲ τὸ δάσκαλο και τοὺς συμμαθητές του ἀρκετὲς ὥρες κάθε μέρα. Μαθαίνει νὰ ἐμπιστεύεται τὸ δάσκαλό του, νὰ τὸν σέβεται, νὰ τὸν ἀγαπᾷ και νὰ ὑπολογίζει αὐτὰ ποὺ λέει και αὐτὰ ποὺ πράττει. Ἐκτίθεται σε νέες καταστάσεις πιὸ ἐπίσημες και λιγότερο συναισθηματικὲς ἀπὸ ἐκεῖνες τῆς οἰκογένειας και μαθαίνει τοὺς κανονισμοὺς και τοὺς κανόνες ποὺ ἰσχύουν. Τὸ παιδί ἀντιλαμβάνεται ἀκόμη τὰ κριτήρια μὲ τὰ ὁποῖα κρίνεται και ἀξιολογεῖται και ποὺ τὸ ἴδιο χρησιμοποιεῖ για νὰ ἐδραιώσει ἢ νὰ τροποποιήσει τὸ δικό του σύστημα ἀξιῶν.

Μέσα σε μιὰ τέτοια ἀτμόσφαιρα και μέσω τῆς συναλλαγῆς του ὁ μαθητὴς διαδοχικὰ ἀποκτᾷ μιὰ ἀντίληψη για τὸ τί μαθητὴς εἶναι και ἂν διαθέτει ἱκανότητες για τὴ σχολικὴ ἀπόδοση, ἀπὸ τὴν ἐνίσχυση ποὺ τοῦ παρέχει ὁ δάσκαλος καθημερινὰ καθὼς και ἀπὸ τὴν ἐπιβεβαίωση τῶν συμμαθητῶν του. Οἱ ἐπιπτώσεις ὅμως τῆς σχέσης αὐτῆς εἶναι μεγάλες. "Ἄν δηλαδή ὁ μαθητὴς πιστέψει ὅτι οἱ «οὐσιώδεις ἄλλοι» τὸν θεωροῦν ἱκανό, τότε θὰ ἐπηρεαστεῖ ἢ ἱκανότητά του θετικά. "Ἄν πάλι οἱ «οὐσιώδεις ἄλλοι» δὲν δείχνουν πίστη στὴν ἱκανότητα τοῦ μαθητῆ για μάθηση ἢ για ἐκτέλεση τῆς σχολικῆς ἐργασίας, ἢ ἱκανότητά του θὰ παρεμποδιστεῖ καθὼς και ἢ ὅλη του σχολικὴ ἀπόδοση.

Μιὰ ἄλλη δυνατότητα ποὺ ἀναπτύσσει ὁ μαθητὴς στὰ πλαίσια τοῦ σχολικοῦ περιβάλλοντος εἶναι νὰ μάθει τί θεωρεῖται σωστὴ συμπεριφορὰ για τὰ ἀγόρια και τὰ κορίτσια, για τοὺς ἄνδρες και τις γυναῖκες. Στὴν ἡλικία τῶν τριῶν χρονῶν τὸ παιδί ξέρει ἤδη τὴν ταυτότητά του ὡς ἀγόρι ἢ κορίτσι. Ἐπειδὴ τὸ κύρος τῶν ἀνδρῶν και τῶν γυναικῶν στὴν κοινωνία μας εἶναι διαφορετικὸ και ἐπειδὴ τὸ ἀνδρικό φύλο ἐκτιμᾶται περισσότερο, ἢ μεταχείριση τοῦ μικροῦ ἀγοριοῦ ἀπὸ τοὺς γονεῖς, τοὺς συγγενεῖς και τοὺς ἐκπαιδευτικούς διαφέρει ἀπὸ τὴ μεταχείριση τοῦ κοριτσιοῦ. Στὸ ἀγόρι λένε ὅτι εἶναι ὠραῖο, ἔξυπνο και ἱκανὸ και οἱ προσδοκίες τους γι' αὐτὸ εἶναι μεγάλες. Ἐνῶ ἢ ἐνίσχυση αὐτῆ βασικὰ θεωρεῖται θετική, τὸ νεαρὸ ἀγόρι μπορεῖ νὰ δοκιμάσει δυσκολίες, ἐπειδὴ οἱ προσδοκίες ποὺ ἐναποτέθηκαν σ' αὐτὸ εἶναι πολὺ ὑψηλὲς και ἀπραγματοποίητες. "Ἄν τὸ ἀγόρι αὐτὸ θεωρεῖ τις προσδοκίες τῶν γονέων του δύσκολες ἢ ἀπραγματοποίητες, ἐνδέχεται νὰ πιστέψει ὅτι δὲν ἔχει τις σχετικὲς ἱκανότητες. Αὐτὸ ἰσχύει ἰδιαίτερα στὴν Ἑλλάδα, ὅπου οἱ γονεῖς ἔχουν τὴν τάση

να έχουν ύψηλές προσδοκίες για το γιό τους, αναμένοντας από αυτόν να είναι δυνατός, έξυπνος, θαρραλέος και να αποβλέπει στην επιδίωξη ύψηλων στόχων, όπως το επάγγελμα του γιατρού, του δικηγόρου κ.ά. Από το άλλο μέρος έχουν διαφορετικές προσδοκίες για τις κόρες τους. Ο ρόλος του νεαρού κοριτσιού περιορίζεται στο να είναι υπάκουη, υποβοηθητική και παθητική. Ενθαρρύνεται ακόμη να αποκτά περισσότερο τις δεξιότητες εκείνες που θα την κάνουν καλή σύζυγο και μητέρα. Όταν το παιδί είναι έτοιμο να αρχίσει το σχολείο, έχει δεχτεί ποικίλες ενισχύσεις από τους άλλους που το περιστοιχίζουν, για να κατανοήσει ποιά είναι ή κατάλληλη συμπεριφορά για τα άγρια και ποιά για τα κορίτσια, καταστάσεις που ενισχύονται, σε μεγάλο βαθμό, και στο σχολείο.

Οι ρόλοι αυτοί και οι αξίες που επισυνάπτονται σ' αυτούς είναι πρωταρχικά μια λειτουργία της κουλτούρας και ενισχύονται στο σπίτι, στο σχολείο, καθώς και από τους άλλους κοινωνικούς φορείς. Με τις αλλαγές που υφίσταται μια κοινωνία, προκαλούνται ανακατατάξεις στις αξίες που καθορίζουν την αποδεκτή συμπεριφορά των ατόμων. Αν και έχει σημειωθεί μια περισσότερο ελεύθερη στάση προς τις γυναίκες τελευταία, βασικά ο ρόλος τους παραμένει αμετάβλητος. Το νεαρό κορίτσι εξακολουθεί να προσανατολίζεται προς τους ρόλους του σπιτιού και της μητρότητας, ενώ το αγόρι θέτει για στόχο την οικονομική επιτυχία και την επαγγελματική αποκατάσταση που οδηγεί σε ύψηλο κύρος.

Αποτελεί εύθνη του σχολείου να διευρύνει τον όριζοντα του παιδιού και των ικανοτήτων του ανεξάρτητα από το φύλο. Αν το παιδί σχηματίσει την αντίληψη ότι είναι αξιόλογο, ικανό και έξυπνο, ενδέχεται να επιδιώξει ύψηλους στόχους, είτε αγόρι είτε κορίτσι είναι. Ένα παιδί που αισθάνεται ευτυχία και αυτοπεποίθηση θα γίνει περισσότερο δημιουργικό και ενδέχεται να επιτύχει στον ακαδημαϊκό τομέα.

Κατά τη διάρκεια των πρώτων σχολικών χρόνων, το παιδί συνεχώς συγκρίνει τον εαυτό του με άλλους, ζητώντας ορισμένα κριτήρια για την αξιολόγηση του εαυτού του. Τα παιδιά θέλουν να αμείβονται και να επιδοκιμάζονται για να εκπληρωθούν οι προσδοκίες που εναποτίθενται σ' αυτά. Ένας από τους ρόλους του δασκάλου είναι να δείχνει την απαιτούμενη ευαισθησία προς το μαθητή και να του παρέχει πληροφοριακά στοιχεία που θα είναι σε θέση να χρησιμοποιήσει. Τα στοιχεία αυτά θα πρέπει να είναι θετικά και να προσφέρονται σε τύπο που το παιδί θα μπορεί και να κατανοήσει αλλά και να έρμηνεύσει σε συγκεκριμένες έμπειριες. Ο δάσκαλος οφείλει να είναι ευαίσθητος και να αντιλαμβάνεται τις ατομικές ανάγκες των παιδιών στην τάξη του. Όταν ο δάσκαλος έχει μια ακριβή εικόνα για τις ικανότητες και τις φιλοδοξίες του μαθητή, θα είναι σε θέση να διαμορφώσει λογικούς και πραγματοποιήσιμους στόχους γι' αυτόν. Όταν το παιδί δοκιμάσει επιτυχία στους στόχους αυτούς,

θά δεῖ τὸν ἑαυτὸ τους ὡς ἱκανό, κατάσταση πού θά προωθήσει τὴν αὐτοπεποιθησή του καὶ θά τὸ ἐνθαρρύνει νὰ συνεχίσει καὶ νὰ ἐπιδιώξει ἀκόμη καὶ πιὸ δύσκολους στόχους. Ἡ ἐμπειρία τῆς ἀποτυχίας θά συντελέσει στὴν ἀνάπτυξη φόβου γιὰ ἀποτυχία καὶ θά ὑποβαθμίσει τὸ αὐτοσυναίσθημά του. Ἐπιβάλλεται ἀκόμη νὰ δημιουργεῖ ὁ δάσκαλος εὐνοϊκὲς συνθῆκες καὶ γιὰ τὰ κορίτσια, γιὰ νὰ τοὺς δίνεται ἡ εὐκαιρία νὰ δοκιμάζουν θετικὲς ἐμπειρίες καὶ ἐπιτυχία στὰ μαθήματά τους. Ἔτσι θά μποροῦν νὰ ἀποκτήσουν θετικὰ συναισθήματα καὶ γιὰ τὶς σωματικὲς ἀλλὰ καὶ γιὰ τὶς διανοητικὲς δραστηριότητές τους.

Ἡ διαδικασία τῆς ἀνάπτυξης τοῦ αὐτοσυναίσθηματος εἶναι συνεχῆς καὶ διαρκῶς ἐξελισσόμενη. Κάθε νέα ἐμπειρία ἀλληλοεπιδρᾷ καὶ ἐποικοδομεῖται πάνω στὶς προηγούμενες. Ἡ σωματικὴ ἐμφάνιση τοῦ παιδιοῦ, τὸ φύλο του, καὶ οἱ διανοητικὲς του ἱκανότητες παίζουν σπουδαῖο ρόλο στὸ πῶς τὸ βλέπουν οἱ ἄλλοι στὴν κοινότητα πού ζοῦν καθῶς καὶ στὸ σχολεῖο. Ἐνα παιδί π.χ. μὲ κάποιο σωματικὸ ἐλάττωμα θά ἀποκομίσει τὴν ἀντίληψη πού τοῦ μετέδωσε ἡ οἰκογένειά του, τὶς ἐμπειρίες ἀπὸ τὴ γειτονιά πού ζεῖ, καὶ θά τὶς μεταφέρει στὸ σχολεῖο. Ἀκόμη καὶ σὲ μιὰ τέτοια περίπτωση τὸ παιδί μὲ τὸ σωματικὸ ἐλάττωμα θά μποροῦσε νὰ ἔχει ἕνα ὑγιὲς αὐτοσυναίσθημα, ἂν οἱ γονεῖς, οἱ καλύτεροι φίλοι καὶ οἱ διδάσκαλοί του (οἱ «οὐσιώδεις ἄλλοι» δηλαδὴ) ἔδιναν ἀξία στὶς διανοητικὲς του ἱκανότητες παρὰ στὶς σωματικὲς. Μὲ ἄλλα λόγια, ἂν οἱ «οὐσιώδεις ἄλλοι» τὸ ἀποδεχτοῦν γι' αὐτὸ πού εἶναι καὶ τὸ ἐνθαρρύνουν νὰ συναλλάσσεται μαζί τους, τὸ παιδί μὲ τὸ σωματικὸ ἐλάττωμα θά ἀναγνωρίσει ὅτι τὰ μὴ σωματικὰ χαρακτηριστικὰ εἶναι πιὸ σημαντικὰ καὶ ἔτσι θά αἰσθανθεῖ θετικὰ γιὰ τὸν ἑαυτὸ του. Ἀποτελεῖ εὐθύνη τοῦ σχολείου καὶ τῶν ἐκπαιδευτικῶν νὰ προσδιορίζουν καὶ νὰ ἐνισχύουν τὶς δυνάμεις τῶν μαθητῶν, καθῶς καὶ νὰ δημιουργοῦν μιὰ εὐνοϊκὴ ἀτμόσφαιρα πού νὰ ἐνθαρρύνει τὴν κατανόηση καὶ τὴν ἀνοχή γιὰ τὶς διαφορὲς τῶν μαθητῶν. Ὄταν ὑπάρχει ἕνα τέτοιο δεκτικὸ καὶ ἐνθαρρυντικὸ περιβάλλον, ὁ κάθε μαθητῆς θά νιώθει καλύτερα τὸ «ποιός καὶ τί εἶναι», κατάσταση πού θά διευκολύνει τὴν ἐπίτευξη τῶν ἀκαδημαϊκῶν, τῶν προσωπικῶν καὶ ἄλλων στόχων.

4. ΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Ὅπως εἶναι γνωστό, τὸ ἀναλυτικὸ πρόγραμμα (curriculum) ἐνὸς σχολικοῦ συστήματος καθορίζει τὰ πλαίσια τῶν διαφόρων παιδαγωγικῶν καταστάσεων καὶ περιλαμβάνει τὴ διδακτέα ὕλη, τὰ εἶδη μάθησης, τὶς μεθόδους καὶ τὰ μέσα διδασκαλίας, τὸ διδακτικὸ ὕλικό, τὶς δραστηριότητες τῶν μαθητῶν καὶ ἄλλα¹. Μὲ τὸν ὅρο «ἀναλυτικὸ πρόγραμμα» ἐννοοῦμε ὅλες τὶς δρα-

1. Γιὰ περισσότερες λεπτομέρειες σχετικὰ μὲ τὶς κυριότερες πλευρὲς τοῦ ἀναλυτικοῦ προγράμματος, καθῶς καὶ τοὺς παράγοντες πού τὸ διαμορφώνουν, βλέπε Φλουρῆς 1983, σ. 54.

στηριότητες, έμπειρίες και ενέργειες που προγραμματίζονται, για να επιφέρουν τη μάθηση και να συμβάλουν στην επίτευξη των εκπαιδευτικών σκοπών (Φλουρής και Gagné 1980).

Οι ποικίλες εκπαιδευτικές μεταβλητές που περιέχονται σ' ένα αναλυτικό πρόγραμμα υποδηλώνουν διάφορες παιδαγωγικές υποθέσεις. Θεωρείται απαραίτητο να εξετάζονται οι υποθέσεις αυτές για την κατανόηση των εκπαιδευτικών σκοπών, των μεθόδων διδασκαλίας, του διδακτικού υλικού και των δραστηριοτήτων που προσφέρει ένα αναλυτικό πρόγραμμα στο δάσκαλο¹.

Ο δάσκαλος βέβαια είναι υποχρεωμένος να εφαρμόζει το πρόγραμμα κατά γράμμα και να καλύπτει την ύλη, επειδή οι μαθητές πρέπει να τη διδαχτούν κατά τις διάφορες εξεταστικές περιόδους. Πώς όμως θα μείνει χρόνος για να περιλάβει ο δάσκαλος στο κανονικό πρόγραμμα την προώθηση του αυτοσυναισθήματος των μαθητών; "Ας πάρουμε π.χ. το πρόγραμμα τής 'Ιστορίας, όπου ο μαθητής πρέπει να διαβάσει και να απομνημονεύσει γεγονότα από το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο ή οποιονδήποτε άλλο πόλεμο ή γεγονός. Ο δάσκαλος κάνει διάλεξη πάνω στο θέμα και οι μαθητές εξετάζονται, για να διαπιστωθεί αν κατανόησαν τα γεγονότα. Αυτό είναι το συνηθισμένο μοτίβο που παρέχεται στο δάσκαλο από το παραδοσιακό σχολικό πρόγραμμα.

Το σκεπτικό για την προσέγγιση του είδους αυτού τής εκθετικής διδασκαλίας (expository teaching) και τής δεκτικής μάθησης είναι ότι οι μαθητές στερούνται γνώσεις και πληροφορίες, οι οποίες πρέπει να μεταδοθούν σ' αυτούς. "Αν όμως το πρόγραμμα απέβλεπε στο να προβληματίσει τους μαθητές και με διάφορες ερωτήσεις να συσχετίσει τα νέα στοιχεία με αυτά που ήδη ξέρουν, θα τους δημιουργούνταν κίνητρα για περαιτέρω μάθηση και σπουδή του θέματος. "Ένα τέτοιο πρόγραμμα που λαμβάνει υπόψη τις εμπειρίες των μαθητών γίνεται αυτόματα έναυσμα για συζήτηση, διεγείρει τη φαντασία και ενθαρρύνει τη δημιουργικότητά τους. "Η παιδαγωγική υπόθεση που ισχύει ως βάση για το πρόγραμμα αυτό είναι ότι ο μαθητής ως ζωντανό όν έχει διαθέσιμες διανοητικές ικανότητες και αισθήματα και δεν είναι ένας απαθής δέκτης.

"Η βασική διαφορά μεταξύ των δύο αυτών προγραμμάτων είναι ότι το πρώτο δεν κάνει πρόβλεψη για προσωπικές σχέσεις, ενώ το δεύτερο τις ενθαρρύνει· το πρώτο μπορεί να προκαλέσει ανία, ενώ το δεύτερο ένθουσιασμό. Το ένα αγνοεί ότι ο μαθητής εκτός από τις γνώσεις χρειάζεται και την προώθηση του αυτοσυναισθήματός του, ενώ το άλλο τονίζει την ανάγκη για την ενίσχυση του σε όλους τους μαθητές.

Οι βασικοί στόχοι οποιουδήποτε προγράμματος και μαθήματος μπορούν να αναφέρονται στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα των μαθητών. Αυτό

1. Έδω δάσκαλος έννοείται ο δάσκαλος όλων των βαθμίδων.

θά τούς υποβοηθήσει νά μαθαίνουν λογικές καί ψυχολογικές διαδικασίες, μέ τις όποιες θά άσκοῦν μεγαλύτερο έλεγχο στό περιβάλλον τους, στίς σχέσεις τους μέ τούς άλλους καί μέ τόν έαυτό τους.

Πῶς μπορεῖ ὅμως ένα πρόγραμμα νά συμπεριλάβει συναισθηματικά στοιχεῖα καί νά εξακολουθεῖ νά ἐπιδιώκει τούς γνωστικούς στόχους καί τή διανοητική ανάπτυξη τοῦ μαθητῆ; Ἡ ἀπάντηση βρίσκεται στό γεγονός ὅτι πρέπει νά δίνεται ἡ εὐκαιρία στό μαθητή νά συνειδητοποιεῖ τις ψυχολογικές καί πνευματικές του δυνάμεις. Αὐτό θά ἐπιτευχθεῖ μέ τήν ἀξιοποίηση τῶν παραστάσεων καί τῶν ἐμπειριῶν πού φέρνει μαζί του στήν τάξη καί οἱ ὁποῖες συνιστοῦν ένα φυσικό ὕλικό γιά συζήτηση καί ἀξιοποίηση. Τό παράδειγμα τοῦ μαθήματος τῆς Ἱστορίας πού προαναφέραμε θά μπορούσε νά περιλάβει ἐρωτήσεις σχετικά μέ τὸ ποιά εἶναι ἡ γνώμη τῶν μαθητῶν γιά τή σημασία τῆς δημοκρατίας σέ ἀντίθεση μέ τὸ φασισμό π.χ. ἢ νά ἀναφερθεῖ στά ἀποτελέσματα τῆς βίας σέ παγκόσμια κλίμακα κ.ἄ. Σ' ένα τέτοιο πρόγραμμα, πού δέν περιορίζεται ἁπλῶς στήν ἐξιστόρηση τῶν γεγονότων καί στήν ἀπομνημόνευση (ὅπως γίνεται στό παραδοσιακό πρόγραμμα), κεντρικό ρόλο ἔχουν οἱ ἐρωτήσεις καί ἡ ἀποσαφήνιση ἀξιών (values clarification). Οἱ ἐρωτήσεις αὐτές πρέπει νά διατυπώνονται μέ σαφήνεια καί νά προκαλοῦν οὐσιώδεις καί λογικές ἀνταποκρίσεις ἀπό τούς μαθητές. Νά ἐνθαρρύνουν τή συζήτηση καί τὸ διάλογο μεταξὺ τῶν μαθητῶν συνδέοντας τις προσωπικές τους ἐμπειρίες, τις ἀξίες καί τις ἰδέες τους. Ἐτσι, τὸ πρόγραμμα θά συγκεράσει τούς γνωστικούς στόχους μέ τις συναισθηματικές ἀνάγκες τῶν μαθητῶν. Ὁ δάσκαλος ὀφείλει νά μάθει νά αισθάνεται ἀνετα σέ μιὰ τέτοια ἀτμόσφαιρα τῆς τάξης, ὅπου οἱ μαθητές ἔχουν τήν ἐλευθερία νά ἐκφραστοῦν καί μερικές φορές νά κυριαρχήσουν στήν τάξη. Ἡ συζήτηση στήν τάξη προσφέρεται, φυσικά, σέ πολλά μαθήματα (ἀν ὄχι σέ ὅλα), ὅπως τὰ ἱστορικά, τὰ λογοτεχνικά, τὰ γλωσσικά, τῶν θετικῶν ἐπιστημῶν καί ἄλλα. Ὅταν διδάσκει δηλαδή κανεὶς ένα μάθημα, ὅπως τήν Ἱστορία, χωρὶς νά περιλαμβάνει τις ἐμπειρίες τῶν μαθητῶν, εἶναι σάν νά ἀγνοεῖ τή σημασία πού ἔχει ἡ Ἱστορία στό παρὸν καί στό μέλλον.

Πολλά ἐκπαιδευτικά συστήματα, σέ ὅλο τὸν κόσμο, φαίνονται νά δίνουν ἀξία στή «σωστή» ἀπάντηση τοῦ μαθητῆ, ἀντὶ νά τονίζουν τις λογικές διαδικασίες τῆς σκέψης του πού ἀκολουθοῦν τή «σωστή» ἀπάντηση. Οἱ μαθητές τῆς ἐποχῆς μας πρέπει νά προετοιμαστοῦν γιά τήν ἀντιμετώπιση καί λύση τῶν πολύπλοκων προβλημάτων πού ἔχουν δημιουργήσει οἱ συνθῆκες τοῦ αἰῶνα μας. Χρειάζεται νά ἀναπτύξουν τις διανοητικές καί συγκινησιακές τους ἱκανότητες, γιά νά μπορέσουν νά χειρίζονται τις καθημερινές καταστάσεις καί νά παίρνουν ὀρθές ἀποφάσεις. Οἱ ἱκανότητες αὐτές θά ἀναπτυχθοῦν ἀποτελεσματικότερα μέ ένα ἀναλυτικό πρόγραμμα ὅπου τὸ παιδί θά εἶναι ἡ ἀρχή καί τὸ τέλος καί οἱ κάθε εἴδους δραστηριότητες σχεδιάζονται γύρω ἀπὸ τις ἀνάγκες καί τὰ ἐνδιαφέροντά του. Ἐνα τέτοιο πρόγραμμα εἶναι γνωστό ὡς «παιδο-

κεντρικό» και εξετάζεται από τη θεωρία του αναλυτικού προγράμματος της «μελέτης του παιδιού» (child study curriculum — Schiro 1978, Φλουρής και Κανδαράκης 1979)¹.

Σ' ένα τέτοιο πρόγραμμα το κάθε παιδί δέν ενθαρρύνεται απλώς με έρωτήσεις από το δάσκαλο να συμμετέχει, αλλά το ίδιο το παιδί αποτελεί την «πηγή», από όπου ξεκινούν οι βασικές δραστηριότητες μάθησης. Η μάθηση θεωρείται επίσης μια διαδικασία αλληλεπίδρασης μεταξύ του παιδιού και του περιβάλλοντός του και βασίζεται στις προσωπικές εμπειρίες που αναπτύσσει το παιδί μέσα σε μια ελεύθερη και άνεκτη ατμόσφαιρα. "Όπως υποστηρίζει και ο Schiro (1978), το πρόγραμμα της «μελέτης του παιδιού» σχεδιάζεται έτσι, που «να βοηθεί το παιδί να αναπτύσσεται κοινωνικά, συγκινησιακά, σωματικά και διανοητικά» (σ. 210). Βασίζεται δηλαδή στα πλαίσια της ανθρωπιστικής εκπαίδευσης και μελετά το παιδί συνολικά, τονίζοντας την ατομικότητα, την ιδιαιτερότητα και την ιδιοτυπία του και υποστηρίζοντας την αυτοκατευθυνόμενη μάθησή του. 'Αντί να απομνημονεύει δηλαδή την ύλη και το περιεχόμενο των μαθημάτων, ο μαθητής ενθαρρύνεται να αυτοδιδάσκεται και να διερευνά τις διάφορες προβληματικές καταστάσεις, που η μόνος του διάλεξε ή τέθηκαν από το δάσκαλο. Βασική μέθοδος διδασκαλίας σ' ένα τέτοιο πρόγραμμα είναι η μάθηση μέσω της ανακάλυψης (discovery learning — Bruner 1961). "Ένας τέτοιος τρόπος μάθησης συνδυάζει πολλά πλεονεκτήματα για το μαθητή. Καλλιεργεί τις διανοητικές ικανότητες του μαθητή και αυξάνει το επίπεδο της προσδοκίας του για έπιτυχία. Τοῦ ἐπιτρέπει επίσης να διδάσκειται «πῶς να μαθαίνει και να σκέπτεται», τακτική που θα του αναπτύξει τη «γνωστική στρατηγική» (cognitive strategy — Bruner 1971) και τη δημιουργική σκέψη. Η μάθηση μέσω της ανακάλυψης δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να αναμειγνύονται ενεργά στη διαδικασία της μάθησής τους, ενώ ταυτόχρονα προβάλλουν και δικαιολογούν τις σκέψεις και τὰ αἰσθήματά τους. Συνεπῶς δοκιμάζουν έπιτυχία και αἰσθάνονται αὐτοϊκανοποίηση και αὐτοεκπλήρωση. 'Επιπρόσθετα, εἶναι σὲ θέση νὰ συσχετίσουν τὰ νέα γνωστικά και ἄλλα ἀντικείμενα μὲ προηγούμενες γνώσεις και ἐμπει-

1. 'Ο Schiro (1978) στὸ βιβλίο του *Curriculum for Better Schools* ('Αναλυτικά Προγράμματα για Καλύτερα Σχολεία) ἀναλύει λεπτομερῶς τέσσερις κύριες θεωρίες ἀναλυτικῶν προγραμμάτων: τὴν «ἀκαδημαϊκή» θεωρία (scholar academic curriculum), τὴ θεωρία τῆς «κοινωνικῆς ἀποτελεσματικότητας» (social efficiency curriculum), τὴ θεωρία τῆς «μελέτης τοῦ παιδιοῦ» (child study curriculum) και τὴ θεωρία τῆς «κοινωνικῆς ἀναδόμησης» (social reconstruction curriculum). Για μιὰ σύντομη περιγραφή τῶν θεωριῶν αὐτῶν βλέπε επίσης τὴν ἐργασία τῶν Φλουρῆ και Κανδαράκη, 'Επιστημονικὰ πλάσια τῆς Παιδαγωγικῆς, 1979, σσ. 17 - 22, και Φλουρῆς, 1983, σσ. 31-42.

ρίες τους, καθώς και να τὰ ἐφαρμόσουν σὲ προβληματικές καταστάσεις. Μὲ αὐτὸ τὸν τρόπο θεμελιώνεται τὸ ψυχολογικὸ καὶ κοινωνιολογικὸ ὑπόβαθρο τῶν μαθητῶν καὶ ὑποβοηθεῖται ἡ ὀλόπλευρη ἀνάπτυξή τους.

5. ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΟΥ ΟΥΜΑΝΙΣΤΙΚΟΥ ΚΙΝΗΜΑΤΟΣ

Ἐπάρχουν διάφορα συναισθηματικά προγράμματα, στὶς ΗΠΑ καὶ ἄλλοῦ, ποὺ εἶναι σχεδιασμένα ἀποκλειστικά γιὰ νὰ ἱκανοποιοῦν τὶς ψυχολογικο-κοινωνικὲς ἀνάγκες τῶν μαθητῶν μὲ ἀμεσότερο τρόπο καὶ νὰ προωθοῦν ἓνα θετικὸ αὐτοσυναίσθημα τῶν μαθητῶν. Τὰ προγράμματα αὐτὰ δημιουργήθηκαν κυρίως τὰ τελευταῖα δεκαπέντε χρόνια καὶ βασίζονται στὸ οὐμανιστικὸ κίνημα (humanistic movement). Οἱ οὐμανιστὲς ψυχολόγοι καὶ ἐκπαιδευτικοὶ ἀποδίδουν ἴση σημασία στὰ αἰσθήματα καὶ στὰ ἐνδιαφέροντα τοῦ μαθητῆ μὲ τὴν ὀργάνωση καὶ παρουσίαση τοῦ ὕλικου γιὰ μάθηση. Πιστεύουν δηλαδή ὅτι ἂν τὸ ὕλικὸ ποὺ χρησιμοποιεῖται στὴν τάξη δὲν ἔχει προσωπικὴ σημασία γιὰ τὸ μαθητῆ, οἱ πιθανότητες γιὰ τὴν πραγμάτωση τῆς μάθησης εἶναι λιγότερες. Ἐποστηρίζουν ἀκόμη ὅτι τὸ πῶς αἰσθάνεται ὁ μαθητῆς εἶναι ἐξίσου σπουδαῖο, ὅπως καὶ τὸ πῶς σκέπτεται ἢ συμπεριφέρεται. Ἐπιπρόσθετα, ἀποδίδουν ἀξία στὴν ἀνάπτυξη τοῦ αὐτοσυναίσθηματος, στὶς διαπροσωπικὲς καὶ ἀνθρώπινες σχέσεις καθὼς καὶ σὲ ἄλλες πτυχὲς τοῦ συναισθηματικοῦ τομέα. Ὁ οὐμανιστὴς ἐκπαιδευτικὸς προσπαθεῖ νὰ δημιουργήσῃ ἓνα ἐφικτὸ παιδαγωγικὸ περιβάλλον, ποὺ προωθεῖ τὴν αὐτοβελτίωση, τὴν αὐτοανάπτυξη, τὴν αὐτοκατανόηση, καταστάσεις ποὺ νὰ συντελέσουν στὴν αὐτοπραγμάτωση (self - actualization) τοῦ μαθητῆ. Μερικοὶ ἀπὸ τοὺς ἐκπροσώπους τοῦ οὐμανιστικοῦ κινήματος, ποὺ ἡ συνεισφορά τους ὑπῆρξε μεγάλη, εἶναι οἱ Abraham Maslow, Carl Rogers, Erich Fromm, Arthur Combs καὶ ἄλλοι.

Ἱστορικά, ὁ κύριος σκοπὸς τῆς ἐκπαίδευσης ἀναφέρεται στὴ μετάδοση τῆς πολιτιστικῆς κληρονομιάς — γνώσεων, δεξιοτήτων, πεποιθήσεων, ἀξιῶν κ.ἄ.— ἀπὸ τὴ μιὰ γενιὰ στὴν ἄλλη. Οἱ οὐμανιστὲς ὅμως ἐπισημαίνουν καὶ ἄλλους σκοποὺς ἐκτὸς ἀπὸ αὐτούς. Ἀνάμεσα στοὺς βασικοὺς σκοποὺς περιλαμβάνεται ἡ ὑποβοήθηση τῶν μαθητῶν νὰ μάθουν περισσότερα γιὰ τὸν ἑαυτό τους, πῶς νὰ παίρνουν ἀποφάσεις μόνοι τους, πῶς νὰ ἐπικοινωνοῦν μὲ τοὺς συνανθρώπους τους καὶ γενικὰ πῶς νὰ προετοιμαστοῦν γιὰ τὸ μέλλον (Kolesnik 1975).

Ἀκόμη, μὲ τὴν ὑπόθεση ὅτι ὁ κάθε ἄνθρωπος χαρακτηρίζεται ἀπὸ μιὰ ἰδιαιτερότητα καὶ μοναδικότητα, πιστεύουν οἱ οὐμανιστὲς πῶς τὰ αἰσθήματα, οἱ πεποιθήσεις, οἱ σκοποί, τὰ ἰδανικά καὶ οἱ ἀντιλήψεις ἔχουν προσωπικὸ χαρακτήρα. Γιὰ νὰ κατανοηθεῖ δηλαδή ἓνας ἄνθρωπος, σύμφωνα μὲ τὴν παραπάνω κοσμοθεωρία, εἶναι ἀναγκαῖο νὰ ἐξετάσει κανεὶς τὸν κόσμον ὅπως τὸν ἀντιλαμβάνεται τὸ κάθε ἄτομο καὶ νὰ ἐξακριβώσῃ πῶς σκέπτεται καὶ πῶς

αισθάνεται για τόν έαυτό του και για τόν κόσμο. Πιστεύουν ακόμη ότι τó κάθε άτομο παρουσιάζει μιá φυσική τάση για αυτοεκπλήρωση (self - fulfillment) και αυτοπραγμάτωση (self - actualization), πού συνιστοῦν ἄλλωστε τίς στοιχειώδεις ἀνάγκες τῶν ἀτόμων, ἐνῶ ὅλες οἱ ἄλλες εἶναι προϋποθέσεις γι' αὐτές, ὅπως περιγράφεται στήν ἱεράρχηση τῶν ἀναγκῶν τοῦ Maslow (1970). Τήν ἀποψη αὐτή τόνισε και ὁ Kolesnik (1975), ὁ ὁποῖος ἔγραψε ὅτι ἡ «αὐτοπραγμάτωση δὲν ἀναφέρεται τόσο στοῦ τί κάνει κανεῖς, ὅσο και στοῦ πῶς αἰσθάνεται γι' αὐτό πού κάνει» (σ. 42).

Ἡ ἱεράρχηση αὐτή τῶν ἀναγκῶν και ἡ σημασία πού ἀποδίδεται σταῖς αἰσθήματα ἔχει σημαντικές ἐπιπτώσεις στή διδασκαλία. Ὅταν ἓνας μαθητής π.χ. εἶναι ἀνήσυχος στήν τάξη ἢ δὲν δείχνει ἐνδιαφέρον νά παρακολουθήσει τó μάθημα, ὁ δάσκαλος ὀφείλει νά καταλάβει ὅτι ὅλα τὰ παιδιὰ δὲν ἐπιδιώκουν τήν αὐτοπραγμάτωση τους μέσω τῆς σχολικῆς μάθησης. Πρέπει ἐπίσης νά ἀντιληφθεῖ ὅτι ἡ μάθηση δὲν θά ἐπιτευχθεῖ, ἂν δὲν πραγματωθοῦν ἄλλες πιό βασικές ἀνάγκες πού ἔχει ὁ μαθητής και μέσω τῶν ὁποίων βρίσκει νόημα και ἐπιδιώκει τήν ὀλοκλήρωσή του.

Βέβαια ἡ πραγματοποίηση ὅλων τῶν παραπάνω σκοπῶν ἀπαιτεῖ διαφορετικές σχέσεις μεταξύ δασκάλου και μαθητῶν ἀπό ἐκεῖνες πού ὑπῆρχαν σταῖς παραδοσιακὰ σχολεῖα μέχρι σήμερα. Αὐτό σημαίνει ὅτι τó σχολεῖο θά πρέπει νά μετατραπεῖ ἔτσι πού νά ἔχει κέντρο τó μαθητή και ὁ δάσκαλος, ἀντί νά παίρνει τίς ἀποφάσεις για τó εἶδος, τόν τρόπο και τó χρόνο τῆς μάθησης, θά ὑποβοηθεῖ τó μαθητή και θά τόν διευκολύνει στοῦ νά ἀναπτυχθεῖ και νά ὀλοκληρωθεῖ. Παράλληλα ἀπαιτεῖται ἡ ἐξασφάλιση μιᾶς θερμῆς, ἀνοιχτῆς ἀτμόσφαιρας, στήν ὁποία εὐνοϊκές καταστάσεις θά δημιουργοῦν οἱ μαθητὲς μέ τó νά θέτουν δικούς τους στόχους, νά ἀποφασίζουν μέ τί ἀντικείμενα θά ἀσχοληθοῦν, νά συμμετέχουν στήν ἀξιολόγηση τῆς μάθησής τους και ἄλλα. Τίς ἀπόψεις αὐτές ἐκφράζει ὁ Carl Rogers (1969), τοῦ ὁποίου οἱ ιδέες για τήν οὐμανιστική προσέγγιση τῆς ἐκπαίδευσης ἔχουν βρεῖ τήν ὑλοποίησή τους σέ διάφορα ἐκπαιδευτικά προγράμματα. Συγκεκριμένα, στοῦ βιβλίου του «Ἡ ἐλευθερία τῆς μάθησης» (*Freedom to Learn*, 1969) προσδιορίζει διάφορες σημαντικές ἀρχές μάθησης και περιγράφει ποικίλους τρόπους μέ τοὺς ὁποίους ὁ δάσκαλος μπορεῖ νά διευκολύνει τή μάθηση τῶν μαθητῶν του. Ἀνάμεσα στίς σημαντικές αὐτές ἀρχές ἀναφέρει ὅτι οἱ ἐκπαιδευτικές δραστηριότητες πού δημιουργεῖ ὁ δάσκαλος πρέπει νά βασίζονται πάνω στή φυσική ἱκανότητα τοῦ παιδιοῦ για μάθηση και στήν προσωπική σημασία μέ τήν ὁποία τίς ἐρμηνεύει. Ὁ μαθητής, σύμφωνα μέ τόν ἴδιο, θά μάθει εὐκολότερα, ὅταν ἐνθαρρύνεται και ὅταν δὲν αἰσθάνεται ἀπειλή για τόν ἑαυτό του. Ὅταν τοῦ δίδεται δηλαδή ἡ εὐκαιρία νά μαθαίνει κáνοντας διάφορες ἐνέργειες και νά ἀντιμετωπίζει πρακτικά θέματα, κοινωνικά, ἠθικά, φιλοσοφικά, προσωπικά προβλήματα και προβληματικές καταστάσεις. Ὅταν ἐπίσης ἐνθαρρύνεται νά συμμετέ-

χει και προπαντός να αρχίζει μόνος του τη μάθησή του. Υποστηρίζει ακόμη ότι οι ενέργειες του δασκάλου θα θέσουν τον τόνο της όλης ατμόσφαιρας. Ο δάσκαλος οφείλει να εμπιστεύεται τους μαθητές, να εξυπηρετεί τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους, να συμμετέχει και ο ίδιος στη μάθηση ως ένα μέλος της ομάδας, εκφράζοντας τις ατομικές απόψεις του· να έχει την ευαισθησία να εντοπίζει τα αίσθήματα που εκφράζουν οι μαθητές και να παρέχει τόση ελευθερία στους μαθητές του, όση είναι ικανός να χειριστεί με άνεση.

Μ' άλλα λόγια οι ουμανιστές επιλέγουν καταστάσεις μάθησης που είναι μαθητοκεντρικές και που χρησιμοποιούν ως μεθόδους μάθησης και διδασκαλίας την ανακάλυψη (discovery), την έρευνα και άλλες. Σε γενικές γραμμές δίνουν λιγότερη έμφαση στις μεθόδους διδασκαλίας και περισσότερη στις σχέσεις μεταξύ δασκάλου και μαθητών. Με βάση τις παραπάνω αρχές και καταστάσεις οι διάφοροι εκπρόσωποι του κινήματος των ουμανιστών δημιούργησαν διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα. Μερικά από αυτά αποβλέπουν στο να συγκεράσουν την παραδοσιακή έμφαση στις γνωστικές δεξιότητες με τα αίσθήματα, τις αξίες, τις διαπροσωπικές σχέσεις και άλλες απόψεις του συναισθηματικού τομέα. "Αλλά πάλι προγράμματα περιλαμβάνουν μαθήματα ειδικά για την ανάπτυξη του αυτοσυναίσθηματος, για την αυτοενημέρωση, τη διευκρίνιση των αξιών (values clarification), τη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων και άλλα.

6. ΕΡΕΥΝΕΣ ΓΙΑ ΤΟ ΑΥΤΟΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Στην Ελλάδα οι τρόποι της αγωγής και της κοινωνικοποίησης, όπως πραγματοποιούνται από τους διάφορους φορείς και κυρίως από την οικογένεια και το σχολείο, ασκούν μια ιδιαίτερη επίρροή στο παιδί και ενισχύουν ένα ύψηλο αυτοσυναίσθημα. Αυτό τουλάχιστον προκύπτει από τις έρευνες που έγιναν πάνω στο θέμα αυτό με Έλληνόπουλα στην Ελλάδα και στις ΗΠΑ.

Σε μια πρόσφατη έρευνα, που πραγματοποιήθηκε με μαθητές της πέμπτης τάξης του δημοτικού από την εκπαιδευτική περιφέρεια Αθηνών, εξακριβώθηκε ότι ο βαθμός του μέσου όρου του αυτοσυναίσθηματος των παιδιών αυτών ήταν ύψηλος (Φλουρής και Μαντζάνας 1978). Το τεστ που χρησιμοποιήθηκε απέβλεπε στο να μετρήσει τρεις κύριους τομείς: το διανοητικό, τον προσωπικό και τον κοινωνικό (Muller και Leonetti 1971). Οι μαθητές του δείγματος πήραν μεγαλύτερο βαθμό στον διανοητικό τομέα, μικρότερο στον προσωπικό και το χαμηλότερο στον κοινωνικό. Άρκετο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι όλοι οι μαθητές του δείγματος πήραν το μεγαλύτερο βαθμό στον διανοητικό τομέα. Αυτό υποδηλώνει ότι «σχεδόν όλοι οι μαθητές, άσχετα από το αν ήταν ικανοί ή όχι, επιθυμούσαν ή νόμιζαν ότι έχουν μεγάλη διανοητική ικανότητα» (Φλουρής και Μαντζάνας 1978, σ. 13). Τα ίδια περίπου αποτελέσματα βρέθηκαν σε μια άλλη παρόμοια έρευνα με

μαθητές ελληνικής καταγωγής στις 'Ηνωμένες Πολιτείες τής 'Αμερικής (Flouris 1978). Και στις δύο περιπτώσεις οι έρευνήτες έπισήμαναν, βέβαια, τις πιθανές ατέλειες τών τέστ πού χρησιμοποιήθηκαν για τή μέτρηση τού αυτοσυναισθήματος, για τά σχέδια έρευνας και άλλους πιθανούς περιορισμούς τών έρευνών τους. "Όμοια άποτελέσματα βρέθηκαν έπίσης και με μαθητές λυκείων στην Κρήτη (Φλουρής 1983).

Σύμφωνα με τούς παραπάνω έρευνήτες, ένας άπό τούς κύριους παράγοντες πού συντελοϋν στον ύψηλό βαθμό τού αυτοσυναισθήματος τών μαθητών τού δείγματος είναι ή επίδραση πού άσκει ή εκπαίδευση στην 'Ελλάδα. Συγκεκριμένα, τó αναλυτικό πρόγραμμα μεταδίδει στους μαθητές τήν πολιτιστική και πνευματική κληρονομιά τού έθνους, τις κοινωνικές άξίες, τις «ρίζες» και γενικά τήν παράδοση, ενισχύοντας έτσι τήν έθνική τους ταυτότητα και τή συνείδηση τής άξίας τους. 'Η όλη διαδικασία μιás τέτοιας εκπαίδευσης προβλέπει για τά παιδιά ένα καθρέπτη, στον όποιο αναφέρονται για νά δοϋν και νά κατανοήσουν «τί» και «ποιοί» είναι. Τό πρόγραμμα άκόμη φαίνεται ότι δίνει έμφαση στην 'Ιστορία, στη λογοτεχνία, στη γλώσσα, στα ήθη και έθιμα καθώς και στα άλλα πνευματικά άγαθά, πού κατά κάποιον ιδιαιτερό τρόπο ύποβοηθοϋν τούς μαθητές νά διαμορφώσουν μιá ειδική αντίληψη για τó ρόλο πού έλπίζουν ή προσδοκοϋν νά παίξουν στο μέλλον.

'Η επίδραση αύτη τής πολιτιστικής κληρονομιάς, πού μεταδίδεται στα 'Ελληνόπουλα πού ζοϋν στην 'Ελλάδα, συνεχίζεται σε μεγάλο βαθμό και στις ΗΠΑ με τά έλληνοαμερικανικά δίγλωσσα προγράμματα τών δημόσιων και κοινοτικών σχολείων. 'Υποστηρίζεται δηλαδή άπό διαφόρους ότι τά ελληνικά κοινοτικά σχολεία στις ΗΠΑ συντελοϋν πολύ στη δημιουργία μιás εϋνοϊκής άτμόσφαιρας για τά ελληνόπουλα, πού προωθεί μιá θετική αυτοαντίληψη σχετικά με τó «ποιοί είναι», «άπό ποϋ κατάγονται» και «ποιοό μπορεί νά είναι τó κύρος τους στην άμερικανική κοινωνία» (Koran 1974, Kalangis 1980). Σε άλλες έπίσης έρευνες έξακριβώθηκε ότι, έπειδή τά σχολεία τού είδους αυτοϋ τονίζουν τήν έθνικοπολιτιστική ύποδομή, ενισχύουν τήν «πολιτιστική ταυτότητα» τών 'Ελληνόπουλων (Spiridakis 1978, Flouris 1978, Spiridakis και Flouris 1980). 'Επιπλέον διαπιστώθηκε ότι ή έμφαση τής «πολιτιστικής ταυτότητας» συντελεϊ στο νά μη σχηματίζουν τά 'Ελληνόπουλα συναισθήματα άλλοτρίωσης (alienation), άποξένωσης ή και άνομίας (anomie), πού παρουσιάζουν νέοι άλλων έθνικοτήτων στις ΗΠΑ, καθώς προσπαθοϋν νά προσαρμοστοϋν στο άμερικανικό κοινωνικοπολιτιστικό περιβάλλον (Paradopoulos 1978). Οι έμπειρίες αυτές πού έχουν τά 'Ελληνόπουλα στα δίγλωσσα δημόσια και κοινοτικά σχολεία στις ΗΠΑ και ή άλληλεπίδραση πού πραγματοποιείται με τó ελληνικής καταγωγής διδακτικό προσωπικό και τούς συνομηλίκους συντελοϋν στο νά δημιουργήσουν ένα αίσθημα ασφάλειας, ύποστήριξης και θετικής αυτοαντίληψης.

Ένας άλλος πολύ σημαντικός παράγοντας, ο οποίος συντελεί στον ύψηλο βαθμό του αυτοσυναισθήματος που τείνουν να έχουν τα παιδιά στην Ελλάδα και στις ΗΠΑ, είναι η μεγάλη επίδραση που ασκούν οι γονείς σ' αυτά με τη συνεχή ενίσχυση που τους παρέχουν. Την άποψη αυτή υπογράμμισαν οι Triandis και Triandis (1969), οι οποίοι ανέλυσαν μεταξύ των άλλων τις κοινωνικοπολιτιστικές αξίες και τους τρόπους ανατροφής στην Ελλάδα. Συγκεκριμένα στη μελέτη τους αυτή υποστηρίζουν ότι :

«οί γονείς στην Ελλάδα λένε στο παιδί τους ότι είναι το καλύτερο, το γενναιότερο, το ωραιότερο, το πνευματώδεςτερο, το ευφύεστερο άτομο στη γη. Κατά συνέπεια το παιδί αναπτύσσει μια ειδική υπερευαισθησία στις επικρίσεις των άλλων. Κατά βάθος το παιδί ξέρει ότι οι γονείς του υπερβάλλουν κι έτσι στενοχωριέται και άνησυχεί για τις πιθανές αδυναμίες του, αλλά πείθεται ότι πρέπει να δείξει στον κόσμο ένα πρόσωπο μεγάλης πεποίθησης και να συμπεριφερθεί έντελως σύμφωνα με την εικόνα που διαμορφώνουν οι γονείς του γι' αυτό» (σ. 34).

Σύμφωνα με τους παραπάνω ειδικούς, οι ιδιόρρυθμοι τρόποι ανατροφής που χρησιμοποιούν οι Έλληνες γονείς για τα παιδιά τους μπορεί να δημιουργήσουν μια σύγχυση σ' αυτά. Η τακτική των γονέων να υπερεκτιμούν τις ικανότητες των παιδιών τους, σε βαθμό που πολλές φορές ξεπερνά τα όρια της πραγματικότητας, μπορεί να τους δημιουργήσει μια μη πραγματική εικόνα για τον εαυτό τους. Η τακτική αυτή ενδυναμώνεται από τη γενικότερη τάση που επικρατεί στην Ελλάδα, σύμφωνα με τους παραπάνω, να διαχωρίζεται δηλαδή η ελληνική κοινωνία σε δύο κύριες ομάδες: στη στενή ή άμεση-ομάδα (ingroup) και στην ευρύτερη ή έμμεση (outgroup). Η πρώτη περιλαμβάνει τους γονείς, τους συγγενείς, τα αδέρφια, τους φίλους, τους φίλους των φίλων και τους επισκέπτες. Η δεύτερη ομάδα περιλαμβάνει όλους τους άλλους. Μέσα στα πλαίσια της στενής ομάδας, και ιδιαίτερα στην οικογένεια, το παιδί γίνεται απόλυτα αποδεκτό, αγαπιέται, προστατεύεται και συνεχώς ενισχύεται θετικά και για τις επιτυχίες ή τα πλεονεκτήματά του αλλά και για τις αδυναμίες ή τις ατέλειές του. Τα πράγματα όμως διαφέρουν, όταν το παιδί αλληλεπιδρά με την ευρύτερη ομάδα του γενικού συνόλου. Εκεί δέν το φέρονται με συμπόνια ούτε με στοργή αλλά επιθετικά και πολλές φορές έχθρικά, προκαλώντας το να συναγωνιστεί με αντικειμενικά κριτήρια, για να αποδείξει την πιθανή του αξία. Οι δυσκολίες που προκύπτουν από το συναγωνισμό με τα άλλα άτομα της ευρύτερης ομάδας και από τις αντιξοότητες της ζωής, κάνουν το άτομο να προσφεύγει συχνά στη στενή ομάδα για θαλπωρή, βοήθεια, υποστήριξη, ενίσχυση και συμβουλές. Η σχέση του όμως αυτή με τα μέλη της στενής ομάδας, εκτός από την ασφάλεια που του παρέχει, του δημιουργεί εξάρτηση από αυτά, καθώς και την ανάγκη να βρίσκεται σε συνεχή επικοινωνία μαζί τους. Η συνεχής αυτή συναλλαγή με τα μέλη της

στενής ομάδας μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα την αδυναμία του ατόμου να αποκτήσει την ανεξαρτησία που του χρειάζεται, για να αντιμετωπίσει τις συναγωνιστικές καταστάσεις και τις δυσκολίες που προκύπτουν από την ευρύτερη ομάδα και να επιβιώσει.

Ο διαχωρισμός αυτός των δύο ομάδων που χαρακτηρίζει τη δομή της ελληνικής κοινωνίας δεν διευκολύνει την τάση που όλα τα παιδιά δείχνουν για την εξασφάλιση της σιγουριάς τους, ενώ ταυτόχρονα επιδιώκουν την ανεξαρτητοποίησή τους. Την πολυπλοκότητα αυτή της αμφίροπης κατάστασης που αντιμετωπίζει το παιδί επισημαίνει ο Βουγιούκας (1977), όταν αναφέρει ότι:

«Το παιδί σύρεται προς δύο πόλους: προς τον ένα για να εξασφαλίσει σιγουριά και προς τον άλλο για να χειραφετηθεί από τους περιορισμούς που η σιγουριά αυτή του επιβάλλει. Τον πρώτο πόλο τον αντιπροσωπεύουν οι γονείς, όπου καταφεύγει . . . για αναζήτηση προστασίας και τρυφερότητας. Ο δεύτερος πόλος είναι η γοητεία της ανεξαρτησίας που τη νιώθει κάθε φορά που ωριμάζουν μέσα του καινούργιες δυνάμεις και το σπρώχνουν να τις δοκιμάσει. Το παιδί έχει δυνατή συγκινησιακή ανάπτυξη, αν μπορέσει να βρει την απαραίτητη ισορροπία ανάμεσα στην τρυφερότητα της μητρικής εξάρτησης και στην αυτοπεποίθηση της ανεξαρτησίας. Και σωστή ανατροφή είναι εκείνη που συμβάλλει στη δημιουργία και τη συντήρηση αυτής της ισορροπίας». (σσ. 20 - 21)

Το παραπάνω απόσπασμα υποδηλώνει σαφώς ότι το παιδί δεν πρέπει να υπερπροστατεύεται και να ανατρέφεται με υπερβολική επιείκεια αλλά ούτε με υπερβολική αυστηρότητα, όπως συμβαίνει συχνά με μερικούς γονείς στην Ελλάδα και αλλού. Οι άκρατες αυτές περιπτώσεις ανατροφής μπορεί να κάνουν το παιδί «μαμόθρεπτο» ή να το καταπιέσουν σε βαθμό που να μην μπορεί να αναπτύξει δική του πρωτοβουλία ή ανεξαρτησία. Κι αυτό θα καθυστερήσει ή ακόμα και θα εμποδίσει την συγκινησιακή του ωρίμανση.

Σε άλλες πάλι μελέτες που έγιναν στην Ελλάδα επισημάνθηκε το γεγονός ότι η ιδιαίτερη αυτή σχέση που αποκτά το παιδί μέσα στον στενότερο κύκλο της οικογένειάς του συντελεί ακόμη στη δημιουργία μιας μη «ρεαλιστικής προπαγάνδας», ότι δηλαδή είναι ανώτερο και θα πετύχει όπωσδήποτε στη ζωή του (Triandis και Vassiliou 1967). Έτσι, το παιδί αποκτά μια «πρόσοψη» που δεν ανταποκρίνεται στις πραγματικές του ικανότητες και συνεπώς του δημιουργεί ανασφάλεια και στην ουσία ένα χαμηλό αυτοσυναίσθημα. Επιπλέον, οι Triandis και Vassiliou (1967) στη μελέτη τους αυτή υποστηρίζουν ότι το «έγώ» του παιδιού αλλά και γενικά των Ελλήνων είναι πολύ τρωτό. Αυτό φαίνεται από την υπερευαισθησία που αναπτύσσουν στις συνήθειες επικρίσεις που τους κάνουν και θεωρούν απειλές ακόμη και τα πιο εποικοδομητικά σχόλια ή τις παρατηρήσεις των άλλων. Υπογραμμίζουν ακόμη

ὅτι «ἡ ἀνασφάλεια τοῦ μέσου ὄρου Ἑλληνα δὲν τοῦ ἐπιτρέπει νὰ ἀναλάβει τὴν εὐθύνη τῶν πράξεών του, ἀλλὰ θεωρεῖ φταίικτες τοὺς ἄλλους γιὰ τὰ δικά του σφάλματα» (σ. 16).

Ἄλλοι πάλι εἰδικοί ὑποστηρίζουν ὅτι ἡ ἐπιτυχία ποὺ χαρακτηρίζει τὸν Ἑλληνα στὶς ΗΠΑ καὶ σὲ ἄλλα μέρη τοῦ κόσμου στὸν ἀκαδημαϊκὸ καὶ ἐπαγγελματικὸ τομέα ὀφείλεται, σὲ μεγάλο βαθμὸ, στὴν τάση αὐτῆ τῶν γονέων νὰ τονίζουν τὴν παιδεία καὶ νὰ ἐδραιώνουν στὰ παιδιά τους ἕνα ἰδεαλιστικὸ αὐτοσυναίσθημα, ποὺ θέτουν ὡς στόχο νὰ ἐπιτύχουν σὲ ὅλη τους τὴ ζωὴ (Rosen 1959). Τὸ σύνδρομο αὐτὸ τῆς ἐπιτυχίας, ποὺ εἶναι συνυφασμένο στὴ δομὴ τῆς ἑλληνικῆς οἰκογένειας καὶ κοινωνίας, ὠθεῖ τὸν Ἑλληνα νὰ ἀποδείξει στὸν ἑαυτό του καὶ στοὺς ἄλλους ὅτι ἔχει ἰκανότητες νὰ γίνεῖ («κάποιος») μιὰ μέρα καὶ συνάμα νὰ δείξει ὅτι δημιούργησε («κάτι») τὸ ἀξιόλογο στὴ ζωὴ του. Τὰ κίνητρα γιὰ ἐπιτυχία, ἡ μεγάλη σημασία στὴ σχολικὴ ἐκπαίδευση, στὴν ἐπαγγελματικὴ καὶ στὴν κοινωνικὴ ἄνοδο, καὶ γενικὰ ἡ φιλοδοξία ποὺ χαρακτηρίζει τὸν Ἑλληνα, ἐπηρεάζονται ἀποφασιστικὰ ἀπὸ τοὺς γονεῖς, οἱ ὁποῖοι πιστεύουν ὅτι ἡ ἐπιτυχία στὸ σχολεῖο δημιουργεῖ μεγάλες ἐπαγγελματικὲς προοπτικὲς γιὰ τὸ μέλλον (Φλουρής, Μαντζάνας καὶ Σπυριδάκης 1981). Ἡ τάση ὅμως αὐτῆ τῶν Ἑλλήνων γονέων νὰ ἐπηρεάζουν ἄμεσα τὰ παιδιά τους σχετικὰ μὲ τὸ θέμα αὐτὸ ἔχει ὡς ἀποτέλεσμα νὰ ταυτίζουν αὐτά, ὅπως βέβαια καὶ οἱ ἴδιοι οἱ γονεῖς τους, τὴν ἐπιτυχία μὲ τὴν ἀσκηση ἐπαγγελματῶν ὑψηλοῦ κύρους, ὅπως τοῦ γιατροῦ, τοῦ δικηγόρου, τοῦ καθηγητῆ, τοῦ μηχανικοῦ, τοῦ ἀρχιτέκτονα κ.τ.λ.

Φυσικά, ἐκτὸς ἀπὸ τὶς ἀρνητικὲς ἐπιπτώσεις ποὺ μπορεῖ νὰ ἔχει ἡ μονομέρεια αὐτῆ τῶν ἐπαγγελματικῶν προτιμήσεων τῶν παιδιῶν καὶ τῶν γονέων τους στὴν οἰκονομία τῆς χώρας, ἡ προώθηση τῶν κοινωνικοεπαγγελματικῶν αὐτῶν στερεοτύπων πιστεύεται ὅτι ἔχει συντελέσει στὸ νὰ θεωροῦνται οἱ Ἕλληνες στὶς ΗΠΑ καὶ ἄλλοῦ πολὺ ἐπιτυχημένοι.

Συμπερασματικὰ ἀναφέρουμε ὅτι, ἂν καὶ τὰ παιδιά τοῦ δείγματος, τῶν ἐρευνῶν ἀλλὰ καὶ σὲ μεγάλο βαθμὸ οἱ Ἕλληνες γενικὰ, δὲν ὑποφέρουν ἀπὸ ἕνα φαινομενικὰ ἀρνητικὸ αὐτοσυναίσθημα, στὴν οὐσία δὲν ἔχουν μιὰ σαφὴ καὶ ρεαλιστικὴ ἐπίγνωση τῶν δυνατοτήτων τους. Αὐτὸ δηλαδὴ ποὺ μετροῦν τὰ τέστ δὲν εἶναι τὸ πραγματικὸ ἀλλὰ τὸ ἰδεῶδες αὐτοσυναίσθημά τους καὶ ἀντιπροσωπεύει τὶς ἐπιθυμίες ποὺ θὰ ἤθελαν νὰ ἐκπληρώσουν κάποια μέρα γιὰ τὸν ἑαυτό τους. Θὰ πρέπει λοιπὸν οἱ γονεῖς νὰ συνεχίσουν τὶς θετικὲς ἐνισχύσεις, τὴν ὑποστήριξη, τὴν παροχὴ αὐτάρκειας καὶ τὴν τόνωση τῆς αὐτοπεποίθησης τῶν παιδιῶν τους, ἀλλὰ παράλληλα νὰ τὰ ὑποβοηθοῦν νὰ ἀντιληφθοῦν μόνον τὶς δυνάμεις καὶ τὶς ἀδυναμίες τους. Ἔτσι θὰ εἶναι σὲ θέση νὰ προωθοῦν τὶς δυνάμεις καὶ τὶς ἰκανότητές τους, ἀλλὰ καὶ νὰ ἀντιμετωπίζουν τὶς πιθανὲς ἀδυναμίες ἢ ἀτέλειές τους, πράγμα ποὺ θὰ συμβάλει στὴν πλήρη κατανόηση τοῦ πραγματικοῦ τους ἑαυτοῦ. Ὄταν αὐτὸ γίνεῖ, τότε τὰ

παιδιά θά είναι σέ θέση νά δοῦν τόν ἑαυτό τους στόν καθρέπτη τῆς πραγματικότητας, νά θέσουν στόχους στή ζωή τους, πού θά ἀνταποκρίνονται στίς ἱκανότητες, στά ἐνδιαφέροντά τους καί στό βαθμό τῆς αὐτοενημέρωσής τους. Μὲ τὸν τρόπο αὐτὸ θά μπορέσουν νά πραγματοποιήσουν τοὺς ρεαλιστικοὺς αὐτοὺς στόχους εὐκολότερα, χωρὶς ἄγχος, ἀνασφάλεια, καταπίεση καί ἀπόγνωση, καί θά μπορέσουν νά διατηρήσουν τὴν ψυχικὴ τους ὑγεία, πού θεωρεῖται ἀπαραίτητη προϋπόθεση τοῦ σημερινοῦ ἀνθρώπου.

B I B Λ Ι Ο Γ Ρ Α Φ Ι Α

- Bledsoe, J. C. καὶ Garrison, K. C.: *The Self-Concepts of Elementary School Children in Relation to their Academic Achievement, Intelligence, Interests, and Manifest Anxiety*, United States Office, Health Education and Welfare, Cooperative Research Project, No. 1008, Washington D.C.: Government Printing Office, 1962.
- Βουγιούκας, 'Α.: *Προβλήματα Ἀνατροπῆς καὶ Μόρφωσης τῶν Παιδιῶν μας*, Ἀθήνα, 1977.
- Bruner, J. S.: «The Act of Discovery», *Harvard Educational Review*, 31, 1961, σσ. 21 - 32.
- Bruner, J. S.: *The Relevance of Education*, New York, Norton, 1971.
- Canfield, J. καὶ Wells, H. C.: *100 Ways to Enhance Self-Concept in the Classroom: A Handbook for Teachers and Parents*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice - Hall, 1976.
- Combs, A. W. καὶ Snygg, D.: *Individual Behavior*, New York:, Harper and Row, 1959.
- Erikson, E. H.: «Identity and the Life Cycle», *Psychological Issues*, vol. I, New York, International University Press, 1959.
- Erikson, E. H.: *Identity, Youth and Crises*, New York, Norton, 1969.
- Flouris, G.: *The Self-Concept and Cross-Cultural Awareness of Greek-American Students Enrolled in Monolingual and Bilingual Schools*, Ph. D. dissertation, Florida State University, 1978.
- Healey, G.W.: *Self-Concept: A Comparison of Negro-Anglo and Spanish-American Students Across Ethnic, Sex and Socioeconomic Variables*, Ph.D.dissertation, New Mexico State University, 1969.
- James, W.: *The Principles of Psychology*, vol. I, New York, Henry Hold and Company, 1902.
- Kalangis, G.: *The Sociocultural and Religious Ethos of the Greek Community Schools in the American South*, Ph. D. dissertation, Florida State University, 1979.
- Kolesnik, W. B.: *Humanism and/or Behaviorism in Education*, Boston, Allyn and Bacon, 1975.
- Kopan, A. T.: *Education and Greek Immigrants in Chicago, 1892 - 1973: A Study in Ethnic Survival*, Ph. D. dissertation, University of Chicago, 1974.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B.S., καὶ Masia, B.B.: *Taxonomy of Educational Objectives*, Handbook II: *Affective Domain*, New York, David McKay, 1964.

- Kubie, L.: «Research in Protecting Preconscious Functions in Education», στὸ R. M. Jones (ed.), *Contemporary Educational Psychology: Selected Readings*, New York, Harper and Row, 1966.
- Lipton, A.: «Cultural Heritage and the Relationship to Self-Esteem», *Journal of Sociology*, 36, 1963, σσ. 211 - 212.
- Lyon, H. C.: *Learning to Feel—Feeling to Learn*, Columbus Ohio, Merril, 1971.
- Maslow, A.H.: *Toward a Psychology of Being*, New York:, Van Nostrand and Reinhold, 1968.
- Maslow, A. H.: *Motivation and Personality*, 2nd edition, New York, Harper and Row, 1970.
- McLelland, D. C.: *The Achieving Society*, Princeton, Van Nostrand, 1961.
- Mead, G.: *Mind, Self and Society*, Chicago, University of Chicago Press, 1934.
- Morgan, H.: «Demands for Recognition and Beyond», *Educational Leadership*, 27, 1969, σσ. 229 - 281.
- Muller, D. καὶ Leonetti, R.: *A Primary Self-Concept Inventory Test Manual*, Austin Texas, Urban Research Group, Inc., 1974.
- Papadopoulos, A.: *A Comparative Study of Attitudes of Alienation Among Greek-American Children Attending Bilingual and Monolingual Schools of New York*, Ph. D. dissertation, Florida State University, 1978.
- Purkey, W. W.: *The Self and Academic Achievement*, Englewood Cliffs, N. J., Prentice - Hall, 1970.
- Rogers, C. R.: *Freedom to Learn*, Columbus, Ohio, Merrill, 1969.
- Rosen, B. A.: «The Achievement Syndrome: A Psychocultural Dimension of Social Stratification», *American Sociological Review*, 21, No. 2, April 1956, σσ. 203 - 21.
- Schiro, M.: *Curriculum for Better Schools*, Englewood Cliffs, New Jersey, 1978.
- Silberman, C. E.: *Crisis in the Classroom*, New York, Wm. C. Brown, 1970.
- Spiridakis, J.: «*The Effects of Greek Cultural Units Drawn from the Popular Arts on Greek-American Students' Attitudes toward and Knowledge of the Greek Culture*», Ph. D. dissertation, Florida State University, 1978.
- Spiridakis, J. καὶ Flouris, G.: Probing Greek Ethnicity Through the Arts, *Bilingual Journal*, vol. IV, No. 3, Spring 1980, σσ. 22 - 25.
- Taba, H.: *The Foundation of Curriculum Development: Theory and Practice*, New York, Harcourt, Brace and Wald, 1962.
- Triandis, H. C. καὶ Vassiliou, V.: *A Comparative Analysis of Subjective Culture*, Urbana Illinois, University of Illinois, 1967.
- Triandis, H. C. καὶ Triandis, P.: «The Building of Nations», *Psychology Today*, 2, March 1969, σσ. 31 - 35.
- Φλουρής, Γ. καὶ Μαντζάνας, Θ.: Ἔρευνα γιὰ τὸ Αὐτοσυναίσθημα τῶν Μαθητῶν στὴν Ἑλλάδα, Ἐπιστημονικὸ Βῆμα, Μαρ. 1978, σσ. 6 - 18.
- Φλουρής, Γ. καὶ Κανδαράκης, Ἰ.: Ἐπιστημονικὰ Πλαίσια τῆς Παιδαγωγικῆς, ἐκδ. Ὁρόσημο, Ἀθήνα, 1979.
- Φλουρής, Γ. καὶ Gagné, R. M.: *Θεμελιώδεις Ἀρχές τῆς Μάθησης καὶ τῆς Διδασκαλίας*, ἐκδ. Ὁρόσημο, Ἀθήνα, 1980.
- Φλουρής, Γ., Κουλοπούλου, Α. καὶ Σπυριδάκης, Ι.: *Τὸ Αὐτοσυναίσθημα καὶ ἡ Παιδαγωγικὴ του Ἀντιμετώπιση*, ἐκδ. Ἀλκυών, Ἀθήνα, 1981.
- Φλουρής, Γ., Ἀναλυτικὰ Προγράμματα γιὰ μιὰ Νέα Ἐποχὴ στὴν Ἐκπαίδευση, ἐκδ. Γρηγόρη, Ἀθήνα, 1983.

- Φλουρής, Γ., *Αυτοσυνείδηση, 'Επίδοση και 'Επαγγελματικές Φιλοδοξίες (Μιά ξρενα μεταξύ μαθητών Λυκείου στην Κρήτη)*, 'Ηράκλειο Κρήτης, 1983.
- Φλουρής, Γ., Μαντζάνας, Θ., και Σπυριδάκης, 'Ι.: «Μιά Μελέτη 'Επαγγελματικού Προσανατολισμού», *'Επιθεώρηση Κοινωνικών 'Επιστημών*, 'Αθήνα 1981.
- Wattenberg, W. W. και Clifford, C.: *Relationship of Self - Concept to Beginning Achievement in Reading*, U.S. Office of Education, Cooperative Research Project, No. 377, Detroit, Wayne State University, 1962.
- Williams, R. J. και Cole, S.: «Self-Concept and School Adjustment», *Personal and Guidance Journal*, 46, 5, 1968, σσ. 478 - 481.
- Weinstein, G. και Fantini, M.: *Toward Humanistic Education. A Curriculum of Affect*, New York, Praeger, 1970.