

8

Η Πρόκληση Περιέργειας και Ενδιαφέροντος

*Οι Ερωτήσεις των Παιδιών ως Σημεία Αναφοράς για
τις Μορφωτικές Διαδικασίες*

Στο πλαίσιο της διδασκαλίας στο δημοτικό σχολείο ιδιαίτερη σημασία και αξία έχουν οι ερωτήσεις των παιδιών. Οι ερωτήσεις τους σχετικά με τον κόσμο είναι σημαντικές, γιατί μας δίνουν την ευκαιρία να γνωρίσουμε πώς βλέπουν και ερμηνεύουν ό,τι συμβαίνει γύρω τους, και να κατανοήσουμε για ποια θέματα θα ήθελαν να γνωρίζουν περισσότερο. Οι ερωτήσεις των παιδιών φανερώνουν μορφές σκέψης και συλλογισμού, προσφέρουν ερεθίσματα για συζήτηση σε αυτές ανακαλύπτουμε σχέσεις με τα διδασκόμενα αντικείμενα, καθώς και σημαία αναφοράς για τις μορφωτικές διαδικασίες. Εκεί όπου τα παιδιά δεν θέτουν ερωτήσεις και σιωπούν, οι μορφωτικές προσφορές του δημοτικού σχολείου δεν καταλήγουν στους αποδέκτες τους, εμποδίζοντας έτσι τη δημιουργία της βασικής για την εκπαίδευση σχέσης μεταξύ των μαθητών και του περιβάλλοντος κόσμου, δηλαδή, των προσώπων με τα οποία έρχονται σε επαφή οι μαθητές.

Αυτό που επιχειρείται εδώ να συμπυκνωθεί με ορισμένες λέξεις-κλειδιά, να καταστεί σαφές ότι κατά την ενσασχόλησή μας με τις ερωτήσεις των παιδιών, αγγίζουμε έναν θεμελιώδη

ανθρωπολογικό ουροχητιμό, ο οποίος οφείλει να διαφανιστεί ως προς με τη διδακτική του σημασία για τη διδασκαλία στο δημοτικό σχολείο. Αυτή η ανθρωπολογική σκοπιά είναι σημαντική, επειδή στο πλαίσιο μιας παιδαγωγικής ανάδρασης των παιδικών ερωτήσεων μπορούμε να αποκομίσουμε μια *εικόνα του παιδιού*, να *κατανοήσουμε δηλαδή την παιδικότητα* (Kindheit). Η διδασκαλία στο δημοτικό σχολείο δημιουργεί επίσης μια εικόνα της παιδικότητας. Από τις προϋποθέσεις της διδακτικής οργάνωσης γίνεται σαφές πώς προσφωνούμε τα παιδιά στο ρόλο του μαθητή, τι προσδοκούμε από αυτά, για τι τα θεωρούμε ικανά και τι απαιτούμε από αυτά. Στον ανθρωπολογικό καθορισμό της σχολικής παιδικότητας (Schulkindheit), η διδασκαλία στο δημοτικό σχολείο διαδραματίζει σημαντικό ρόλο. Οφείλει να διαφωτίζει ασκώντας κριτικά και έλεγχο, ποια εικόνα του παιδιού μέρα απ' την έννοια του μαθητή διαμορφώνει το δημοτικό σχολείο.

Δεν πρόκειται εδώ, όπως είχε επιχειρήσει η παλαιότερη Παιδαγωγική Ανθρωπολογία, να διατυπώσουν απαράβιατες αρχές για την οντολογία του παιδιού, αλλά να εξακριβώσουν εκείνα τα χαρακτηριστικά της παιδικότητας σε έναν μεταβαλλόμενο κόσμο, και κάτω από προϋποθέσεις οι οποίες είναι συνδεδεμένες με τη διαλογική σχέση των γενεών. Βέβαια, η ενσασχόληση με τα παιδιά θα μπορούσε να οδηγήσει στην παγίδα να ασχοληθούμε τελικά με τον εαυτό μας. Αυτό υπονοεί, εξάφνης, ότι δεν μπορεί να υπάρξει μια επιστημονικά αντικειμενική περιγραφή της παιδικότητας. Οφείλουμε να έχουμε ως αφετηρία τον αναστοχασμό ότι σκεπτόμενοι για την παιδικότητα, θεατοποιούμε ταυτόχρονα και τον εαυτό μας, ότι μπορεί να κάνουμε λάθη στις εκτιμήσεις μας, ότι κάποια ερωτήματα πρέπει να μείνουν ανοικτά και ότι η παιδικότητα πρέπει να αντιμετωπίζεται πάντα εκ νέου σαν αίτιγμα. Όμως, αυτό ακρι-

βώς παραπέμπει σε μια ανθρωπολογική διαπίστωση, η οποία συγκαταλέγεται στις σημαντικότερες στο πλαίσιο της Ιστορικής Ανθρωπολογίας.

Οι ερωτήσεις των παιδιών είναι από εκείνες τις δηλώσεις που μας παρέχουν αναπροφοδισμό σχετικά με το τι συγκινεί τα παιδιά, το πώς ανταλλάσσονται το διάλογο, αλλά και με το πώς δρουν ως αυτόνομα υποκείμενα. Η ενίσχυση της αυτονομίας είναι ένας ουσιώδης στόχος της διδασκαλίας στο δημοτικό σχολείο.

Ωστόσο, πριν αναπτυχθούν οι διδακτικές διαστάσεις, θα πρέπει να γίνει αναφορά σε ορισμένα από ανθρωπολογικής σκοπιάς, σημαντικά γνωρίσματα των ερωτήσεων των παιδιών.

Γνώριμη Παιδικότητα – Άγνωστη Παιδικότητα

Στη διδασκαλία της διαμόρφωσης μιας εικόνας για την παιδικότητα ερχόμαστε αντιμέτωποι με ένα πεδίο εντάσεων, οι οποίες προκύπτουν από την αντίθεση μεταξύ γνώριμου και άγνωστου. Τα παιδιά μάς είναι γνώριμα, από τη μια πλευρά. Ανεκάθεν έχουμε την νεοποίηση, πώς γνωρίζουμε για τι μιλάμε όταν αναφερόμαστε σε αυτά. Στα παιδιά αναγνωρίζουμε και ένα κομμάτι της δικής μας παιδικής ηλικίας. Έχουμε μνήμες και είμαστε σε θέση να μεταφερθούμε σε μια προηγούμενη φάση της ζωής μας. Αυτό συνιστά μια σημαντική προϋπόθεση για να κατανοήσουμε τα παιδιά. Αποτελεί μια ερμηνευτική πράξη της προ-εμπειρίας όταν συναντάμε τα παιδιά. Από την άλλη πλευρά, όμως, τα παιδιά εμφανίζονται, επίσης, σαν ξένοι. Μας εκληθόσουν με την αυτονομία τους, ματαιώνουν τις προσδοκίες μας και διαφεύδουν τις υποθέσεις μας, όχι μόνο για το εκάστοτε παιδί το οποίο συναντάμε, αλλά αντιπροσωπευτικά μέσω αυτού, και τις αντιλήψεις μας για την παιδικότητα. Τέτοιου είδους εκπλήξεις δεν είναι πάντα ευχάριστες.

Κάποιες φορές το αποτέλεσμα είναι να καταβιάσουμε διαρκώς προσπάθειες για να αντιπαρατεθούμε σε ανεπιθύμητες συμπεριφορές. Ένα καθόλου ευκαταφρόνητο μέρος της παιδαγωγικής πράξης στοχεύει στο να γίνει η νέα γενιά όμοια με την προηγούμενη, να σκέφτεται με τον ίδιο τρόπο, και οι επιθυμίες των παιδιών να ταυτίζονται με αυτές των ενηλίκων. Εδώ, όμως, ανοίγονται άβυσσοι, για τους οποίους ήδη ο Friedrich Schleiermacher (1826) είχε ασκήσει κριτική και είχε προτείνει ώστε να οριστεί όχι η «αυτενέργεια» (Gegenwärtigkeit) αλλά η «υποστήριξη» ως ουσιώδης αρχή της διαιταγωγάλης. Η υποστήριξη περιγράφει την ενθάρρυνση και την ενίσχυση των δυνάμεων και ικανοτήτων που οδηγούν στην αυτονομία και την υπευθυνότητα.

Όταν γίνεται λόγος για το γνώριμο και για το άγνωστο, πρέπει να συνυπολογίζουμε πάντα και τη δική μας οπτική ως ενήλικες. Γνώριμα ή άγνωστα μας είναι τα παιδιά πάντα σε σχέση με τον εαυτό μας. Γι' αυτόν το λόγο, αναπτύχθηκε η κατηγορία της *διαφοράς* στην ανθρωπολογική έρευνα. Τα ειδικά γνωρίσματα της παιδικότητας δεν περιγράφονται πλέον με χαρακτηριστικά, τα οποία φανερώνουν γενικά και διαχρονικά το ουσιώδες που τοχύνει πάντα· περισσότερο προσδιορίζονται ως μια διαφορά σε σχέση με τους ενήλικες. Όταν συζητάμε για τα παιδιά είμαστε και εμείς, μέρος του θέματος και ο καθορισμός της διαφοράς επιπεριέχει την αντίληψή μας, τη θέση μας και την εμπειρία μας. Επιπλέον, μας προφυλάσσει από ανισορρίες γενικεύσεις και, επομένως, από την παράδειγμα παραγόντων που σχετίζονται με τις εκάστοτε ιστορικές και πολιτισμικές σχέσεις. Με τον όποιο της ανθρωπολογικής διαφοράς υπογραμμίζεται, επομένως, μια ουσιώδη διαφορά συγκριτικά με την παλιότερη παιδαγωγική ανθρωπολογία, η οποία συνδέεται με τους Martinus Langeveld (1960) και Otto Friedrich Bollnow (1983).

Βέβαια, θα ήταν επισημάλές να κατηγορηθεί κανείς τους συγγραφείς αυτούς για λανθασμένα παιδαγωγικά και φιλοσοφικά προσέγγιση, ωστόσο, αρκετές διατυπώσεις θα δικαίωναν μια τέτοια παρατήρηση. Δεν μπορούμε σήμερα να μιλήσουμε για «των παιδιών» ή «την» παιδική ηλικία, εάν δεν επιθυμούμε να καταγορηθούμε για οντολογικού τύπου προσέγγιση.

Στις ερωτήσεις των παιδιών ερχόμαστε σε επαφή με το ευρύ πεδίο εντάσεων μεταξύ του γνώριμου και του άγνωστου. Εδώ, έχουμε τη δυνατότητα να παρακολουθήσουμε τη συνέχεια και τη μεταβολή της προσοχής που δείχνουν τα παιδιά και να μελετήσουμε τους διαγραφόμενους τρόπους εμπειριών, καθώς και της επεξεργασίας αυτών. Μια φαινομενολογία των παιδικών ερωτήσεων μας ανοίγει, γι' αυτόν το λόγο, ένα παράθυρο στο εσωτερικό της παιδικότητας και τις εκάστοτε, ξεχωριστές από την εποχή, εκφάνσεις της. Εδώ καταδεικνύεται ότι δεν μπορούμε να περιγράψουμε την παιδικότητα καθαυτή, αλλά είμαστε αναγκασμένοι να κάνουμε μια ειδική παράκληση: *Ερμηνεύουμε τις βιωματικές εκδηλώσεις των παιδιών ως αντιδράσεις σε εντυπώσεις και εμπειρίες, και με τον τρόπο αυτό ανακαλύπτουμε την αυθεντική ματιά των παιδιών για τον κόσμο.* Έτσι, προκύπτουν πρωτότυπες διατυπώσεις που μας αποκαλύπτουν κάποια πράγματα σχετικά με τις εικόνες που οικοδομούν τα παιδιά για τον κόσμο. Δίνα συμπέρασμα μπορούμε να προκύψουν από τις απαντήσεις σε ερωτήσεις των ενηλίκων. Πιο ενδιαφέρουσες είναι οι απρόσμενες, αυθόρμητες ερωτήσεις, που μας εκπλήσσουν και, ενδεχομένως, μας προκαλούν ανασφάλεια. Στις ερωτήσεις διατυπώνονται τα αυτονόητα, προκαλούνται ρωγμές σε συνήθειες τρόπους παρατήρησης, αναδεικνύονται στοιχεία για την κατανοήση του κόσμου. Μέσα από τις ερωτήσεις των παιδιών μας δίνεται η ευκαιρία να δουλέψουμε με άλλα μάτια τον κόσμο. Τέτοιες διαπι-

στόσεις προέκυψαν κυρίως στο πλαίσιο της φιλοσοφίας με παιδί. Η διδασκαλία της διδασκαλίας είναι προαναταξινομημένη στο να συλλέγει θεμελιώδεις και σημαντικές ερωτήσεις, που έπειτα συζητούνται και εξετάζονται από κοινού.

Ορισμένα παραδείγματα τέτοιων ερωτήσεων: «Γιατί δεν έχουμε μπε ή πράσινο δέριμα;», «Πώς χωράει αυτή η μεγάλη πόρτα στο μικρό μου μπίρι;», «Γιατί υπάρχουν πολλές γλώσσες στον κόσμο;», «Ξέρει το μυρμήγκι ότι το λένε μυρμήγκι;», «Αν δεν υπήρχα, δεν θα το καταλάβαινε κανείς;» (βλ. Donges 2005).

Ο Διδάλογος και η Συνεννόηση Ανάμεσα στις Γενιές

Οι ερωτήσεις των παιδιών συνιστά μια προσφορά για συζητησιμότητα. Με το είδος και τον τρόπο με τον οποίο απαντούμε, σχεδιάζουμε, επίσης, μια σχέση μεταξύ των γενεών. Η παιλιότερη γενιά μπορεί να προσπαθήσει να απαντήσει στις ερωτήσεις των παιδιών όσο καλύτερα και όσο λεπτομερέστερα γίνεται και να βάλει όλο το βάρος της γνώσης και της εμπειρίας της στη ζυγυριά – σε αυτήν την περίπτωση, η ιεραρχία του γνώστη ενήλικα σε σχέση με το παιδί, που δεν γνωρίζει, καθορίζει τη σχέση των γενεών κατά έναν αυξημένο τρόπο. Μια άλλη δυνατότητα είναι να λαμβάνονται οι ερωτήσεις των παιδιών ως αφορμή για κοινές αναζητήσεις και να καταλήγουν σε κοινούς συλλογισμούς, κοινό στόθλημα και σε ένα παιχνίδι με υποθέσεις και επικειρήματα. Σε αυτήν την περίπτωση, η ιεραρχία της διαφοράς ηλικίας εξαλείφεται και επιτρέπει μορφές ενός συμμετρικά διαμορφωμένου διαλόγου.

Η δεύτερη μορφή είναι μάλλον πιο κατάλληλη να καλλιεργήσει την πρακτική των ερωτήσεων, επειδή οι ενήλικες αφήνονται σε μια ανοικτή διαδικασία ως ισότιμοι, μια διαδικασία η οποία συνδιαμορφώνεται από τα παιδιά. Γι' αυτόν το λόγο, στις νέες προσεγγίσεις για τη φιλοσοφία με παιδιά δίνεται

μεγάλη αξία στην ανοικτή οργάνωση των συζητήσεων (βλ. Martens/Schreier 1994, Duncker/Nieβeler 2005). Ο κύριος συζητήσεων υποστηρίζει τη συμμετρική δομή διαμέσου της διάταξης των θέσεων, κατά την οποία κάθονται όλοι οι συμμετέχοντες ισότιμα ο ένας δίπλα στον άλλο.

Ήδη έχει απομνημονωθεί ότι ο τρόπος που αντιμετωπίζουμε τις ερωτήσεις των παιδιών καθορίζει ένα συγκεκριμένο είδος σχέσης των γενεών μεταξύ τους. Αυτό συμβαίνει και στην περίπτωση που αποφεύγουμε ή αγνοούμε τις ερωτήσεις. Το να μην δώσουμε απάντηση είναι τουλάχιστον εξίσου κρίσιμο όσο και η ίδια η απάντηση. Τα παιδιά αναπτύσσουν ένα έντονο για ταμπου, που συνδέονται με μεμονωμένα ζητήματα και ερωτήσεις. Στις περιπτώσεις που φοβούνται ότι θα παραβιάσουν κάποιο ταμπου, είτε γίνονται επίμονα και ενοχλητικά – κάτι που μάλλον αποτελεί εξαίρεση – είτε αποφεύγουν τις ερωτήσεις και σιωπώνουν – και αυτό δεν συμβαίνει απαραίτητα συνειδητά.

Για τη διάγνωση μιας ιστορικής περιόδου θα ήταν, επομένως, ενδιαφέρον, να καταγραφεί ποιες ερωτήσεις πραγματικά διατυπώνονται και ποιες όχι. Για παράδειγμα, μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο στη Γερμανία η ερώτηση για την ευθύνη του πολέμου ήταν ταμπου. Αυτό το ταμπου είχε επιβάρυνση για μεγάλο χρονικό διάστημα τις σχέσεις των γενεών. Ψυχολογικά προσανατολισμένοι συγγραφείς αναγνώρισαν σε αυτό το ταμπου τη ρίζα για το ξέσπασμα του κινήματος των φοιτητών το 1968. Η παρατεταμένη σιωπή και η καταπίεση των ερωτήσεων αναφορικά με την υπατιότητα για τον πόλεμο συσσωρεύθηκε, κατά κάποιο τρόπο, και διοχετεύθηκε έπειτα σε μια εικαστική διαδικασία, στην οποία αμφισβητήθηκε από τη διαμαρτυρούμενη νέα γενιά ολόκληρη η παλαιότερη γενιά και η κοινωνία, την οποία σφράγισε.

Οι έρευνες για τη νεότητα (Jugendforschung) μεταρρίπκαν έκτοτε σε ορισμογράφο κοινωνικών μεταβολών. Η μεταβολή στάσεων και οι αξίες των νέων αντικατοπτρίζουν την εμπειρία της νέας γενιάς στον κόσμο που έφτιαξαν οι ενήλικες. Οι έρευνες της Deutsche Shell AG (τελευταία: Jugend 2006) για τη νέα γενιά μας ενημερώνουν τακτικά για τις μεταβολές της νέας γενιάς, η οποία ισορροπεί ανάμεσα στην εξομείωση και το διαχωρισμό από τους ενήλικες.

Στις ερωτήσεις των παιδιών δρομολογούνται αυτές οι μεταβολές: Γιατί είναι έτσι; Γιατί να μην είναι αλλιώς; Πώς θα μπορούσε άλλωστε να είναι αλλιώς; Τέτοιου είδους ερωτήσεις αγγίζουν το θεμελιώδες νόημα της ζωής και θέτουν τις βάσεις για την οικοδόμηση μιας προσωπικής εικόνας για τον κόσμο. Στις περιπτώσεις που αποφεύγεται η απάντηση σε τέτοιου είδους ερωτήματα, δεν χάνεται μόνο η ευκαιρία για διάλογο, είναι, επίσης, πιθανό να παρεξηγηθούν φαινόμενα αποξένωσης, διότι τα παιδιά αποτρέπονται, ίσως, από μια απογοήτευση και κάτω από μια υποκειμενική εντύπωση, να αφήνονται μόνο τους στον κόσμο με τα δικά τους προβλήματα.

Εξαιτομίκηση και Ενδιαφέρον

Μια σημαντική παράμετρος, από ανθρωπολογική σκοπιά, στο πλαίσιο της παιδαγωγικής διερεύνησης των παιδικών ερωτήσεων, εντοπίζεται στο γεγονός ότι σε αυτές διαγράφεται η ανάπτυξη της μοναδικότητας ενός προσώπου. Η διαδικασία της εξαιτομίκησης αντικατοπτρίζεται στις διαφορετικές μορφές ενδιαφέροντος και προσοχής που δείχνουν τα παιδιά για το περιβάλλον τους, και σε κάθε παιδί μπορεί να παρατηρηθεί με διαφορετικό τρόπο, ποιες είναι οι απορίες του, από πού αιθάνεται ότι προσαγορεύεται, σε τι αντιδρά. Στις διάφορες ερωτήσεις και παρατηρήσεις μπορεί να αναγνωρίσει κανείς,

πως οι ενασχολήσεις ενός παιδιού επαναλαμβάνονται, πως διαφοροποιούνται ποικιλοτρόπως και εμβραβύνονται και, έτσι, αναπτύσσονται τα ενδιαφέροντά του.

Η εξαιτομίκηση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το ενδιαφέρον. Το ενδιαφέρον για κάτι ανήκει στα σημαντικότερα γνωρίσματα που περιγράφουν τη σχέση του ανθρώπου με την πραγματικότητα. Το ενδιαφέρον συνιστά μια μαθησιακά πλούσια συνάντηση με τον κόσμο. Όποιος ενδιαφέρεται για κάτι, αφιερώνεται με εντατικότητα και αφοσίωση, προκειμένου να μάθει κάτι νέο και, επομένως, να κατανοήσει το αντικείμενο και με αυτόν τον τρόπο να εμβραβύνει το ενδιαφέρον του. Σε αυτή τη διαδικασία, το παιδί δεν μαθαίνει μόνο κάτι σχετικά με το αντικείμενο του ενδιαφέροντός του, αλλά και πράγματα για τον εαυτό του, ενώ ορισμένες φορές μοιάζουν να γίνονται τα παιδιά και το αντικείμενο, καθώς τα παιδιά χάνονται μέσα στο αντικείμενο και ξεχνούν το χρόνο. Σε μια ενασχόληση με ενδιαφέρον αναπτύσσεται μια ερευνητική στάση, μια εσωτερική δραστηριότητα, κατά την οποία το αντικείμενο, που είναι το ζητούμενο, και το παιδί, που του αφιερώνεται, εξελίσσονται αμφίδρομα: Το αντικείμενο φανερώσει τις παραμέτρους του και το παιδί που ενδιαφέρεται γι' αυτό ανακαλύπτει με την ενασχόληση νέα χαρακτηριστικά και ικανότητές του. Τα παιδιά εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους και τις ικανότητές τους αναφορικά με τα αντικείμενα και διεκρύνουν το δυναμικό των αισθήσεων, της θέλησης και της αντίληψής τους.

Βέβαια, πέρα από το να ενδυναμωθεί και να εμβραβυνθεί ένα ενδιαφέρον, είναι πιθανό να φθίνει και να οβησει. Όταν ένα θέμα εξαντληθεί και δεν υπόκειται κάτι νέο, οι ερωτήσεις σταματούν. Αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι οβησει εντελώς το ενδιαφέρον, αλλά φθίνει μόνο αναφορικά με ένα συγκεκριμένο θέμα, προκειμένου να αφοσιωθεί σε ένα νέο πεδίο και να α-

ναπτυχθεί σε αυτό. Αυτό μπορεί να παρατηρηθεί πολύ καλά στο παράδειγμα της «παιδικής συλλογής» (βλ. Κεφάλαιο 11). Το ενδιαφέρον περιγράφει, επομένως, μια θεμελιώδη σχέση του ανθρώπου με την πραγματικότητα: Δεν πρόκειται μόνο για μεμονωμένα αντικείμενα και θέματα, αλλά γενικά για μια δεκτικότητα για γνώση και νέες εμπειρίες, για την ποικιλία στον κόσμο και τις δυνατότητες να τη συναντήσει κανείς και να την οικειοποιηθεί.

Το ενδιαφέρον μπορεί να έχει ποικίλους θεματικούς προσανατολισμούς και εντάσεις. Ωστόσο, είναι δύσκολο να φανταστεί κανείς έναν άνθρωπο που δεν έχει κανένα ενδιαφέρον. Η έλλειψη ενδιαφέροντος από μέρος των παιδιών είναι ένα σοβαρό πρόβλημα, δεδομένου ότι ζημιώνει τη συνολική μαθησιακή ικανότητα. Η ανάπτυξη ενδιαφέροντος είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ανάπτυξη της μαθησιακής ικανότητας.

Η έλλειψη διάθεσης για μάθηση και η έλλειψη ενδιαφέροντος θα πρέπει να θεωρούνται αποτέλεσμα αποτυχημένων μαθησιακών εμπειριών. Από διδακτική άποψη, είναι επακόλουθα μιας μακροχρόνιας διαδικασίας, κατά την οποία δεν έτυχαν της δέουσας προσοχής οι ερωτήσεις των παιδιών και δεν αξιοποιήθηκαν μεθοδικά για την κατανόηση και εμπέδωση των ενδιαφερόντων τους. Μακροπρόθεσμα αποβαίνει εις βάρος της στάσης των παιδιών απέναντι στο σχολείο, όταν αυτά δεν μπορούν να ανακαλύψουν κάποιο κοινό οημείο ανάμεσα στη διδασκαλία και την ανάγκη τους για ανάπτυξη και συντήρηση ενός ενδιαφέροντος. Ακόμα και ένα δευτερογενές κίνητρο για βαθύς και αξιολογίες δεν μπορεί να διορθώσει τίποτα περισσότερο. Σης περιπτώσεις που το δημοτικό σχολείο δεν συνδέει την προθυμία για επίδοσιν με την ανάπτυξη ενδιαφερόντων, θέτει τις βάσεις για εκείνες τις διαδικασίες αποξένωσης οι οποίες συχνά εκδηλώνονται σε μια μετέ-

πειτα χρονική στιγμή της σχολικής σταδιοδρομίας. Η ικανότητα για επίδοσιν και η χαρά αναπτύσσονται μόνο στην περίπτωση που έχει τεθεί το θεμέλιο, δηλαδή, η εμπειρία ότι η σχολική μάθηση ασχολείται με τα ενδιαφέροντα των παιδιών, γεννά νέα ενδιαφέροντα και καλλιεργεί την επιθυμία για ερωτήσεις.

Το Πλαίσιο της Αισθητικής Εμπειρίας

Οι ερωτήσεις δεν είναι αποκλειστικά λεκτικές, αλλά και μηλεκές. Μια απορημένη ματιά, μια χειρονομία που δείχνει σε ένα αντικείμενο, χέρια που μιλάνε κ.ο.κ., αποκάλυπτουν ότι υπάρχουν σωματικές μορφές έκφρασης, που είναι πιθανό να περιέχουν μια ερώτησιν. Ειδικά τα παιδιά εκφράζουν συχνά με τη γλώσσα του σώματος ότι κάτι τους κινεί το ενδιαφέρον και την περιέργεια, πριν ακόμα αρθρώσουν λεκτικά την ερώτησιν. Σε αυτό διαφαίνεται μια στάση προσδοκίας, η οποία ακόμα και αν δεν εμπειρικές την ερώτησιν, την προετοιμάζει.

Αυτός ο ουνοχετομός παραπέμπει σε ένα πλαίσιο δημιουργίας ερωτήσεων, το οποίο δίκως το συνυπολογισμό της αισθητικής διάταξης δεν θα μπορούσε να επεξηγηθεί κατάλληλα. Οι αισθητικές εντυπώσεις δίνουν ένανομα για τις ερωτήσεις, οι οποίες αρχικά μπορεί να έχουν μονάχα το χαρακτήρα ενός ερεθίσματος, που, βέβαια, εξάλείφεται γρήγορα. Όμως, εξίσου πιθανό είναι να αποτελέσουν την αρχή μιας παρατήρησης, η οποία μετατρέπεται σε ερώτησιν. Οι ερωτήσεις προκύπτουν στις καταστάσεις που συνοδεύονται από εναλλαγές και προκλήσεις. Τέτοια περιβάλλοντα προσφέρουν αφορμές για διατύπωση ερωτήσεων, επειδή προσφέρουν κάτι νέο και διαφορετικό. Τα περιβάλλοντα, στα οποία υπάρχει κάτι προς ανακάλυψη και στα οποία δημιουργούνται αφορμές για απορίες, προτρέπουν περισσότερο να διατυπωθούν ερωτήσεις από ό,τι η συννηθισμένα καθημερινότητα. Αυτή η παρατήρηση

μπορεί να αποτελέσει την αφετηρία για τον παιδαγωγικό σχεδιασμό μαθησιακών περιβαλλόντων. Αυτή η ιδέα κατανοήθηκε και υλοποιήθηκε διδακτικά από τη Maria Montessori, τον Celestin Freinet έως και τα σύγχρονα παιδικά μουσεία. Δεν θα μπορούσαμε να φανταστούμε σήμερα την Παιδαγωγική του δημοτικού σχολείου δίχως αυτήν την αρχή.

Επομένως, το ενδιαφέρον των παιδιών κεντρίζει, αρχικά, η *επιφάνεια* των πραγμάτων, όχι η δομή, το σύστημα, η τάξη τους. Οι ερωτήσεις προκύπτουν με βάση το αισθητικό συναισθημα, το οποίο μέσω των αισθητικών αντιλήψεων μας οδηγεί στο να σταθούμε με θαυμασμό μπροστά σε κάτι, το οποίο μας προκαλεί την περιέργεια λόγω του αναρεπτικού και απρόσμενου χαρακτήρα του. Η συνάντηση με κάτι νέο δεν αλληλοεκρινείται στην προσδοκία μας, και προκαλεί απογοήτευση: Είναι διαφορετικά από ό,τι υποθέσαμε. Το αυτονόητο, αυτό που έχουμε συνηθίσει στην καθημερινότητά μας καταρρίπτεται και, επομένως, το ερώτημα που προκύπτει με αυτόν τον τρόπο αποτελεί αφορμή για την επεξεργασία και την επεξηγήσθον της ανεκτιμήτως προσδοκίας.

Είναι ένα χαρακτηριστικό των μεταβολών της παιδικότητας στη σημερινή εποχή, ότι εξαιτίας της πληθώρας ερεθισμάτων στην κοινωνία του καταναλωτισμού και των νέων τεχνολογιών είναι δυσκολότερο να κινηθεί κάτι την περιέργεια και να προκαλέσει μια έκπληξη. Μια γενική «coolness», μια αταξία εξαπλώνεται όχι μόνο μεταξύ των νέων, αλλά και των παιδιών και περνάει το μήνυμα ότι κάποιος είναι ανώτερος, ότι τίποτα δεν του κάνει πλέον εντύπωση. Όποιος είναι *cool*, φαντάζεται, ή προσηγορεύεται, ότι γνωρίζει και δεν κάνει ερωτήσεις.

Σε νεότερες έρευνες σχετικά με την αισθητική εμπειρία των παιδιών καταγράφεται μια νέα μορφή παιδικής σκέψης, η οποία παίζει σημαντικό ρόλο στην κατανόηση του τρόπου υ-

ποβολής των ερωτήσεων. Η νέα μορφή σκέψης περιγράφεται στην Παιδαγωγική με τον όρο «αισθητική σκέψη», σε συνέχεια της συζήτησης που υπάρχει και στη Φιλοσοφία σχετικά με τον «αισθητικό Ορθολογισμό». Η «σκέψη σε εικόνες» δεν περιγράφει τον εννοιολογικό συλλογισμό και τη συζήτηση για τις εικόνες, όπως συμβαίνει, για παράδειγμα, στην παρατήρηση εικόνων. Ούτε αναφέρεται στη δημιουργία εικόνων και ιστοριών με εικόνες. Αναφέρεται, όπως ήδη αναπτύχθηκε παραπάνω (Κεφάλαιο 5), στην αμφίδρομη επιρροή εσωτερικών και εξωτερικών εικόνων. Η αισθητική σκέψη εργάζεται με τις παραστατικές αντιλήψεις, αλλά με μέσο την παραστατική έκφραση καθ αυτή. Όνεια, κοριοθεωρήσεις και πεποιθήσεις, φαντασίες και οράματα συνθέτουν ένα πεδίο, στο οποίο και με το οποίο οι προσωπικές αντιλήψεις υιοθετούνται, αναπτύσσονται και τυγχάνουν επεξεργασίας. Αποτελούν ένα σύνολο, από το οποίο προκύπτουν ερωτήσεις, και ένα δυναμικό ερεθισμάτων, που, από αισθητική άποψη, προκαλεί μια ενδιαφέρουσα ενασχόληση με την πραγματικότητα και με τον ίδιο μας τον εαυτό.

«Δείξη» και Ερωτήσεις

Οι ερωτήσεις των παιδιών έχουν μια, επιπλέον, σημασία αναφορικά με τις μαθησιακές διαδικασίες στο δημοτικό σχολείο. Ανήκουν στο πλαίσιο της μορφωτικής αποστολής η οποία οφείλει να διασφαλίσει ότι μέσα από κατάλληλη προσφορά οικοδομούνται νέες γνώσεις και αναπτύσσεται η ικανότητα κατανόησης, και σε συνδυασμό με αυτά το άτομο αντιλαμβάνεται τις δυνατότητες ανάπτυξης της ίδιας της προσωπικότητάς του. Το ζητούμενο να μάθει κανείς να βλέπει τον κόσμο από μια νέα οπτική, βρίσκεται στο επίκεντρο μιας έννοιας για την εκπαίδευση, η οποία πρέπει να μεταφραστεί σε κατάλληλα περιεχόμενα και μορφές σχολικής μάθησης. Επομένως, η *δείξη* έχει μια θε-

μελῶδη ανθρωπολογική σημασία. Οφείλουμε, επιπλέον, να διαχωρίσουμε τις ἡμερες από τις ἕμερες μορφές δειξίς. Στις ἕμερες μορφές συγκαταλέγεται η προαναφερθείσα προετοιμασία ενός πλούςτου σε ερεθίσματα μαθησιακού περιβάλλοντος - μια σκέψη, που έχει διαδοθεί από τον Friedrich Fröbel και κυρίως από τη Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική και ἄλλαξε μόνιμα τη Διδακτική του δημοτικού σχολείου.

Οι ἡμερες μορφές δειξίς αντιστρατεύονται σήμερα κάπως επιφυλακτικά. Εύκολα τους προσάπτεται η κατηγορία της αυταρχικής διδασκαλίας ἢ θεωρούνται ως προϊόν υπαγόρευσης της κλειστής διδασκαλίας. Κατηγορούνται ὅτι εμποδίζουν την αυτενεργό μάθηση. Ωστόσο, θα πρέπει εδώ να λυθούν κάποιες παρανοήσεις. Η αντίθεση της δειξίς και της αυτενεργείας δεν μπορεί να σταθεί διδακτικά, επειδή η αυτενεργεία δεν μπορεί να αναπτυχθεί δίχως οδηγίες, σύστημα και σχέδιο.

Αυτό που αξίζει να επισημανθεί είναι το ακόλουθο: Η επαγγελματικότητα της δειξίς, στην οποία βασίζεται μια σημαντική υποχρέωση του διδασκαλικού επαγγέλματος, μπορεί να διαχωριστεί σε διαφορετικές διαστάσεις. Αυτές γίνονται εμφανείς σε καταστάσεις ανοιχτών συζητήσεων, στις οποίες εισέρχουν ερεθίσματα για διάλογο, ἄλλά και στις συστηματικά δομημένες φάσεις εισαγωγής σε νέα θέματα και περιεχόμενα, καθώς και σε επεξηγήσεις και διευκρινίσεις προβλημάτων κ.ο.κ. Ακόμα και η ανατροπή του αυτονόητου, η κατάδειξη διαφορετικών προοπτικών, η αμφισβήτηση του ἤδη γνωστού και γνωρίμου κ.ο.κ. - ὅλα αυτά είναι θεμελιώδη ζητήματα μιας Διδακτικής, που καθορίζει και επηρεάζει την επαγγελματικότητα του δασκάλου.

Από δραματοουργική άποψη, οι ερωτήσεις δεν μπορούν να βρίσκονται μόνο στην αρχή της διδασκαλίας. Οι ερωτήσεις που υπάρχουν στην αρχή της διδασκαλίας φανερώνουν την

προσοχή και το ενδιαφέρον για το θέμα. Το να επιτρέψει, να ζητήσει και -γιατί όχι- να προκαλεί κανείς τέτοιου είδους ερωτήσεις συνιστά μια αυτόνομη διδακτική υποχρέωση, η οποία στις μέρες μας θα πρέπει να επανακαλλιεργηθεί. Διότι μια διδασκαλία, η οποία ξεκινάει για να δώσει απαντήσεις σε αναπαρκτης ερωτήσεις, έχει πρόβλημα. Εύκολα λοξοδρομεί σε μια διδασκαλία που δεν φτάνει ποτέ στον αποδέκτη. Η οικοδόμηση γνώσεων, δίχως να υπάρχουν ερωτήματα σχετικά με αυτές, απηχεί μια στρεβλή εικόνα της διδασκαλίας. Ωστόσο, ερωτήσεις προκύπτουν και στο τέλος της διδασκαλίας, ως αποτέλεσμα αυτής. Η διδασκαλία μπορεί να καταλήξει σε μια ερώτηση, η οποία εμπεριέχει πληροφορίες για την επιτυχία του μαθήματος. Οι μαθητές που φεύγουν από τη διδασκαλία με μια νέα ερώτηση, μάλλον, έχουν μάθει κάτι επιπλέον για τον εαυτό τους, ανακάλυψαν κάτι νέο και ενδιαφέρον ἢ ακόμα γνώρισαν μια νέα σημαντική οπτική.

Η δειξί του κόουρου και της ποικιλίας που υπάρχει σε αυτόν από διαφορετικές οπτικές και ορίζοντες ερμηνείας, απαιτεί μια προσανατολισμένη προσοχή και μια ερευνητική στάση. Δίχως τις ερωτήσεις των παιδιών δεν θα είχαμε αναπροφοδόμηση για το αν αυτά που σκοπεύαμε να παρουσιάσουμε στη διδασκαλία προσηθήθηκαν και έγιναν κατανοητά. Οι ερωτήσεις μίς βοηθούν να συγκεκριμενοποιήσουμε την παρουσίαση και την επεξήγηση, να τη συμπληρώσουμε και να τη διαφοροποιήσουμε. Οι ερωτήσεις των παιδιών μπορούν, επομένως, ταυτόχρονα να αξιολογηθούν διαιγνωσιακά, διότι μας επιτρέπουν να αναγνωρίσουμε πλάνες και λάθη, ὅχι μόνο στη σκέψη των παιδιών, ἄλλά και στην οργάνωση της διδασκαλίας. Όπου προκύπτουν «αταίριαστες» ερωτήσεις, δεν κατανοήθηκαν οπμαντικά πράγματα, δεν μπόρεσε να προληφθεί η προσφορά των περιεχομένων και των θεμάτων, προσηπρόσπηκαν ανα-

γκαία ενδίδιμετα βήματα, έγινε λαθρασιμένη επιλογή παραδειγμάτων ή ήταν ακαταλλήλο το επίπεδο των απαιτήσεων, κ.ο.κ.

Ο Heinrich Roth έθεσε το ζήτημα της θεμελιώδους υποχρέωσης της διδασκαλίας σε ό,τι αφορά τις ερωτήσεις των παιδιών, ήδη το 1949: «Πώς μπορώ να ενδιάω το αντικείμενο στον ορίζοντα ερωτήσεων του παιδιού; Πώς μπορώ να το παρουσιάσω στο παιδί, ώστε να του δημιουργήσω ερωτήματα; Πώς μπορώ να μετατρέψω μια απάντηση εκ νέου σε ερώτηση; Και αντίστροφα: Πώς εξαμβάνω τις αρχικές ερωτήσεις του παιδιού; Πώς τις συσχετίζω με το αντικείμενό μου; Πώς μετατρέπω αυτό το ενδιάφερων σε ανάγκη για δημιουργία; Πώς καθοδηγώ το παιδί, που ρωτάει και απαιτεί απάντηση, σε μια απάντηση αντίστοιχη του περιεχομένου της ερώτησης;» (σελ. 327).

Η Διδασκαλία της Ερώτησης – Πυρήνας μιας Φιλοσοφίας με Παιδιά

Είδαμε ότι οι ερωτήσεις έχουν μεγάλη σημασία στο πλαίσιο της διδασκαλίας στο δημοτικό σχολείο. Οι ερωτήσεις δεν είναι τα πάντα, αλλά χωρίς τις ερωτήσεις τα πάντα είναι τίποτα. Στην ερώτηση εμπιρεύεται η αναμονή της απάντησης, ακόμα και αν η απάντηση δεν μπορεί να είναι πάντα σαφής και η τσυχός της δεν μπορεί είναι γενική. Αλλά δίχως την ερώτηση, που προηγείται της απάντησης, ελμοχείει ο κίνδυνος η απάντηση να μην αγγίζει τον αποδέκτη. Οι μορφωτικές διαδικασίες μπορούν να επιτύχουν μόνο εφόσον επιπυκνάνεται η συνύπαρξη ερωτήσεων και απαντήσεων, ερωτήσεων και δείξης, ερωτήσεων και αναζήτησης των απαντήσεων. Η μόρφωση προϋποθέτει μια διαλογική δομή. Γι' αυτόν το λόγο, οι ερωτήσεις εμπιρεύουν μια αφεπρία των μορφωτικών διαδικασιών. Όπου δεν τίθενται ερωτήσεις, δεν μπορούν να ξεκινήσουν

μορφωτικές διαδικασίες. Οι ερωτήσεις εμπιρεύουν μια επιθυμία για γνώση και διαφώτιση, για κατανόηση και υπαρκτική επεξεργασία, οικειοποίηση του κόσμου και ερμηνεία αυτού. Με τις ερωτήσεις δεν προοδαμβάνεται η κουλτούρα από συνήθεια, αλλά, αντίθετα, μέσα από ανατοχοασμό. Η ερώτηση συνοδεύεται σε αυτή τη διαδικασία από τη δυνατότητα να δει κανείς πέρα από το υπάρχον και να κάνει συλλογισμούς που φτάνουν στο επιθυμητό και ουτοπικό: Η ερώτηση «Μήπως θα μπορούσε να είναι αλλιώς;» απελευθερώνει ενέργειες τις οποίες μπορούν να καταλάβουν η φαντασία και το όνειρο. Αυτό οδήγησε τον φιλόσοφο Ernst Bloch να αναγνωρίσει σε αυτή τη διαδικασία την «αρχή της ελπίδας». Η ελπίδα έχει τον τόπο της «στην πορεία προς τα εμπρός» ως ουτοπιστικό γνώρισμα του ονείρου, ενώ ο Ernst Bloch την χαρακτηρίζει ως «την πιο ανθρώπινη από όλες τις κινητήριες δυνάμεις», καθώς αναφέρεται «στον ευρύτερο και φωτεινότερο ορίζοντα» (1959/1974, σελ. 83 και 84). Με το ερώτημα, πώς θα μπορούσε η ζωή μας να είναι διαφορετική, υπερβαίνουμε τον ορίζοντα του καθημερινού και σχεδιάζουμε εικόνες στο μυαλό μας, οι οποίες μπορούν να έχουν επίδραση και στη δράση μας, γιατί μετατρέπονται σε ιδανικά. Υπό αυτήν την έννοια, ευπάρχει μια δημιουργική δύναμη στην ερώτηση, μια εποικοδομητική πράξη, που σχεδιάζει εκ νέου τον κόσμο.

Η Ανθρωπολογική Διδακτική έχει εδώ να επιδείξει, αναφορικά με τα παραπάνω, μια στενή σύνδεση με τη Φιλοσοφία με παιδιά. Υιοθετεί αρχές που καθιστούν εφικτή την καλλιέργεια της ερώτησης. Η παραπάνω διαδικασία μπορεί να στηριχθεί σε παραδόσεις που έθεταν την ερώτηση στο επίκεντρο. Αυτό εκφράζεται, για παράδειγμα, στον Bertold Otto: «Τη στιγμή που ρωτάει ένα παιδί, αναμφισβήτητα, ενδιάφεται για το αντικείμενο. Σε αυτήν την περίπτωση το πνεύμα του

είναι συρραμμένο στην πρόκληση της γνώσης. Εάν μείνει ανεκμεταλλευτη αυτή η στιγμή, τότε χάθηκε μια κατάλληλη ευκαιρία. Εάν συμβεί αυτό, θα πρέπει να προκληθεί το ενδιαφέρον με το ζόρι, όταν το αντικείμενο θα είναι μέρος της διδασκίας «ύλης». Το εξ αναγκασιμότητος ενδιαφέρον δεν έχει ούτε το ένα εκατοστό του αποτελεσματικού συγρηγιστικού με το αυτενεργό ενδιαφέρον» (Otto 1908, σελ. 57).

Πέρα από αυτήν τη συμπληρωματική διατυπωμένη παράφραση, θα πρέπει να αναλογιστούμε πώς η επαγγελματικότητα της δέξιας μπορεί να υποστηριχθεί από μια διδακτική με τέτοιο τρόπο, ώστε όχι απλά –όπως στον Otto– η ερώτηση να επιτρέπεται και να γίνεται η αφετηρία, αλλά να διδαχθεί και θαυτή. Η *διδασκαλία του ερωτήματος* θα αποτελούσε ένα ενδιαφέρον σημείο αναφοράς της διδασκαλίας στο δημοτικό σχολείο, η οποία υιοθετεί τη σημαντική για τη θεωρία του Σχολείου και τη διδακτική διαλεκτική σχέση μεταξύ της εξατομίκευσης και του προοπιδιτισμού. Θα διατυπωθούν στο τέλος ορισμένες θέσεις αναφορικά με αυτό.

Η Διδασκαλία της Μεθοδολογικής Σχέσης με την Πραγματικότητα

Η διδασκαλία του πώς να θέτουμε ερωτήματα απαιτεί από τη διδακτική να καθλιερήσει τη μάθηση ως μεθοδολογική σχέση με την πραγματικότητα. Η απόκτηση της γνώσης δεν εξαρτάται αποκλειστικά από τις ερωτήσεις, αλλά και από τον τρόπο που αντιμετωπίζονται μεθοδολογικά και εξελίσσονται, προκειμένου να καταλήξουν σε νέες γνώσεις και διαπιστώσεις. Εδώ μπορεί να γίνει αναφορά σε αποτιμημονικά προσανατολισμένους διδασκασίες. Ήδη από το δημοτικό σχολείο οι ερωτήσεις και οι υποθέσεις μπορούν να διατυπωθούν έτσι ώστε να είναι ελεγχόμενες και επεξεργασίμες με μεθοδολογικό τρόπο. Ωστόσο, η μεθοδολογι-

κή σχέση με την πραγματικότητα δεν έχει να κάνει μόνο με το παραπάνω: Πρόκειται για μια διαδικασία απόκτησης μόρφωσης ως ενός δρόμου οικειοποίησης του πολιτισμού. Ένας δρόμος ο οποίος ενδέκνεται να κατασπίσει τη μέθοδο διαθέσιμη όχι με τη μορφή μιας τεχνικής, αλλά με τη μορφή ενός βασικού στοιχείου της μόρφωσης. Όσοι αποκτούν μια μεθοδολογική συμπεριφορά, δεν θέτουν απλά ερωτήματα, αλλά μεταξελίσσονται τον εαυτό τους. Εδώ γίνεται εμφανές το προφίλ ενός τρόπου κατανόησης της προσωπικότητας το οποίο έχει τις ρίζες του βαθιά στην Παιδαγωγική Ανθρωπολογία.

Μαθαίνω να Βλέπω τον Κόσμο με Νέα Μάτια

Ζητούμενο στη διδασκαλία του δημοτικού σχολείου είναι να μάθει κανείς να βλέπει τον κόσμο με νέα μάτια. Και γι' αυτόν το λόγο η αρχή της εναλλαγής των οπτικών κατέχει σημαντική αξία. Μια ανακατασκευή της πραγματικότητας από διάφορες οπτικές μπορεί να συμβάλει, αρχικά, στην υπέρβαση της υποκειμενικά περιορισμένης ματιάς στον κόσμο και στη διαπίστωση ότι η εικόνα του κόσμου εξαρτάται από την οπτική παρατήρησής του. Σημαντικό από διδακτική σκοπιά είναι ότι δεν μπορούμε να παρουσιάσουμε ολόκληρο τον κόσμο, παρά μόνο μια εικόνα του. Αυτό, όμως, οφείλει να γίνει με διαφάνεια μέσω της αντιπαράθεσης διαφόρων οπτικών. Σε αυτή τη διαδικασία προκύπτει μια νέα αντίληψη για την πραγματικότητα, η οποία απελευθερώνεται από τους περιορισμούς της, που απαιτούν αποδυτότητα. Σκοπός στη διδασκαλία του δημοτικού σχολείου είναι να καθλιερηθεί η παρουσίαση μέσα από μορφές και διαδικασίες που επιτρέπουν στα παιδιά να ταυτίζονται προοπτικές, να επιλέγουν, να κατασκευάζουν και να αξιολογούν. Έτσι, η ερώτηση προκαλείται με ιδιαίτερο τρόπο. Οι αντίθεσεις, οι αντιφάσεις και τα πεδία αντίθεσης προκαλούν

την εργασία και τους συλλογισμούς αναφορικά με την ορθότητα της ερμηνείας του κόσμου (Κεφάλαιο 9).

Η Απόκτηση Γνώσης ως Ορίζοντας Κατανόησης

Όποιος ρωτάει, θέλει να κατανοήσει. Μια διδασκαλία στο δημοτικό σχολείο ή οποία στοχεύει μόνο στη μετάδοση γνώσης μπορεί να αποχτήσει εύκολα ως προς την αξίωση να διδάξει την κατανόηση του κόσμου. Η μετάδοση της γνώσης ως απομονωμένη διαδικασία δεν μπορεί να αποτελεί επιθυμητό στόχο. Δίχως το πλαίσιο της κατανόησης η γνώση είναι άχρηστη και χωρίς αξία. Το σχολείο στην ιστορία του έχει υποπέσει πολλές φορές σε έναν αφελή θεικισμό, που πίστευε ότι μπορεί να συλλάβει τον κόσμο με μια συσώρευση δεδομένων. Σε μια κοινωνία της γνώσης ο κίνδυνος να υποπέσει εκ νέου σε αυτήν την πλάνη είναι μεγάλος. Κατά παράδοξο τρόπο, οι μεθοδολογικές μορφές χειρισμού της γνώσης αποκτούν περισσότερο σημασία από την ίδια τη γνώση σε μια κοινωνία της γνώσης. Όσοι κατέχουν τις μεθόδους είναι σε θέση να τη διευρύνουν σε βάθος, να την ελέγξουν στη γέννησή της και να αξιολογήσουν τη σχετικότητα της. Η μεθοδολογική ικανότητα ως ικανότητα να διερευνά κανείς τη γνώση μέσα από τις πιο διαφορετικές οπτικές μετατρέπεται σε ένα κεντρικό σημείο αναφοράς για τη διδακτική του δημοτικού σχολείου που επιθυμεί να διδάξει την εργασία.

Αντίπτυξη Πολύπλευρου Ενδιαφέροντος

Ένας άνθρωπος με πολύπλευρα ενδιαφέροντα θέτει ερωτήσεις και όποιος ρωτάει, εξελίσσει τα ενδιαφέροντά του. Με την ανθρωπολογική αναφορά στο ενδιαφέρον καταδεικνύεται η εσωτερική ομοσχέση με την έννοια της μόρφωσης. Αυτό συνεπά-

γεται δύο πράγματα για τη διδακτική: Το μάθημα οφείλει να αγγίζει τα ενδιαφέροντα, να ασχολείται με αυτά και να τα φθώνει, να τα εξελίσσει και να τα εμβραθύνει. Από την άλλη πλευρά, ζητούμενο είναι να προκαλεί νέα ενδιαφέροντα, να θέτει νέα ερωτήματα, να υπερβαίνει τα όρια των υποκειμενικών ενδιαφερόντων και να προκαλεί ενδιαφέρον για την αντιμετώπιση μεγάλων ζητημάτων. Ο Martinus J. Langeveld (1960) κατέδειξε αυτή τη διαλεκτική, ενώ ο Renate Gimnes (1997) την εξέλιξε. Οι εργασίες δεν είναι μέρος των ενδιαφερόντων, διότι δεν τις καθορίζει ο δάσκαλος, αλλά η ίδια η ζωή. Είναι ταυτόχρονα ένα μέσο για να περιοριστούν τα κατά βούληση ενδιαφέροντα και να οδηγηθούν στα σημαντικά προβλήματα, όπως, για παράδειγμα, τα «θεμελιώδη προβλήματα» (Klafki 1994). Παρ' όλα αυτά, η εξειδίκευση από πολύ χωρίς παραμέλει ζητήμα ταμηνού στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης. Οι ειδικοί κινούνται στα στενά όρια της ειδικότητάς τους. Ο μορφωμένος μη ειδικός κάνει συζητήσεις με τη βοήθεια κατάλληλων ερωτήσεων, που οδηγούν παραπέρα.

Δημιουργώντας Εικόνες Εμπέδωσης

Όποιος ρωτάει, έχει προσδοκίες. Οι προσδοκίες στρέφονται σε ένα μέλλον το οποίο περιέχει μια υπόσχεση, μια υπόσχεση για περισσότερες γνώσεις και ικανότητες και δεξιότητες. Οι ερωτήσεις στην παιδική ηλικία συνοδεύουν την επιθυμία να μεγαλώσει κανείς με προσωπική ώθηση. Οι προσδοκώμενες απαντήσεις θα πρέπει να είναι εποικοδομητικές και ενδιαφέρουσες, χρήσιμες και χρηστικές, να έχουν νόημα και ενίοτε να είναι εύθυμες και απολαυστικές. Διάρκως ξεπιδάει το ερώτημα: Πώς θα είναι η ζωή μου; Πού πάμε; Ποιον ορίζονται επιθυμούμε να φτάσουμε; Πού θα φτάσουμε;

Δεν είναι μόνο ερωτήσεις που κάνουν τα παιδιά, αλλά και οι ενήλικες. Ωστόσο, τα παιδιά εξαρτώνται υπαρκτικά από ει-
λικρινείς απαντήσεις. Εξαρτώνται από την εμπιστοσύνη μας
και δεν θέλουν να τους απαντήσουμε με ψέματα.

Το σχολείο ορισμένες φορές προσποιείται ότι γνωρίζει
την ακριβή απάντηση, ότι είναι σε θέση να προβλέψει το μέ-
λλον. Τουλάχιστον, η γραμμική δομή του επιχειρείται την αντι-
ληψη ότι ο δρόμος προς το μέλλον είναι ευθύς. Κάθε ώρα δι-
δασκαλίας, κάθε διαγώνισμα, κάθε τάξη κ.ο.κ. αποτελούν βή-
ματα που οδηγούν απευθείας «μέσα στη ζωή». Θα μπορούσε
αυτή η εικόνα να αποτελέσει το ερέθισμα για τη δημιουργία
μιας γελοιογραφίας.

Πιο έντιμο θα ήταν να συμπεριλαμβανόταν στη συζήτηση
το απρόβλεπτο του μέλλοντος. Μόνο τότε θα έχουμε την ευ-
καιρία να ασχοληθούμε με τα υπαρκτά ζητήματα της σύγ-
χρονης κοινωνίας, που αφορούν και τους μαθητές του δημοτι-
κού σχολείου, όπως αρμόζει. Εικόνας μιας επιτυχημένης ζωής,
όχι στην «κτιοσπ» εκδοχή του κίτρινου τύπου και της τηλεο-
πτικής σαπουνόπερας, αλλά που απευθύνει κατ'ελάχιστον την
πραγματικότητα, και εκπέμπουν θάρρος, αισιοδοξία και ελπί-
δα. Αυτή θα μπορούσε να είναι η απάντηση του δημοτικού
σχολείου (και μαζί με αυτό και των σχολείων της δευτεροβάθ-
μιας εκπαίδευσης) στα μεγάλα ερωτήματα της νέας γενιάς για
τη ζωή που τους περιμένει.

Η διδασκαλία που θέτει τέτοιους στόχους και καλλιεργεί
τις ερωτήσεις των παιδιών μετατρέπεται από μόνο της σε ένα
πεδίο πρακτικής φιλοσοφίας.

9

Περί Προέλευσης της Μεθόδου

Περιγραφή μιας Διδακτικής της Συλλογής

Στη Διδακτική του δημοτικού σχολείου δεν δόθηκε έως τώρα
έμφαση στο γεγονός ότι στις ποικίλες δραστηριότητες που α-
φορούν στη δημιουργία μιας συλλογής απεικονίζεται μια με-
θοδική σχέση με την πραγματικότητα. Η δημιουργία μιας συλ-
λογής έχει μεγάλη παιδαγωγική και διδακτική σημασία, δεδο-
μένου ότι μέσω της συλλογής ο κόμος μπορεί να «αναγνω-
στεί», να οικειοποιηθεί, να διερευνηθεί και να ερμηνευθεί.
Μέσα από τη δημιουργία μιας συλλογής, τη συγένεση και
τον εμπλουτισμό των στοιχείων της, την εξέταση και ανάλυση,
την επιλογή και ταξινόμηση, τη φύλαξη και έκθεση κ.ο.κ., α-
ναπτύσσονται τέτοιες μορφές μάθησης που παραπέμπουν σε
μια μεθοδική σχέση με την πραγματικότητα και μπορούν να τη
μετατρέψουν σε ένα πολύτιμο κομμάτι της μάθησης στο δημο-
τικό σχολείο.

Οι συλλογές εμφανίζονται ως υλικό απόθεμα, ως στοιχεία
της μάθησης που μπορεί να είναι αντικείμενα και δράσεις, τα
«εξωτερικά χαρακτηριστικά» των οποίων τα κατηγοριοποιούν
ως όμοια. Μέσω της εξωτερικής όψης -γι' αυτό έχει τέτοια
αξία- ενεργοποιούνται και οι εσωτερικές διαδικασίες στη μά-
θηση. Αυτή η *σύνδεση του εσωτερικού με το εξωτερικό* είναι
ιδιαίτερα σημαντική για τις μαθησιακές διαδικασίες στην παι-