

Οι κύριες λειτουργίες στη σχέση εκπαιδευτικού και εφήβων μαθητών

Μαρίνα Δεδούλη

Περίληψη

Το κείμενο αυτό αναφέρεται σε κάποιες από τις κύριες λειτουργίες της σχέσης εκπαιδευτικού και εφήβων μαθητών, όπως: το παιδαγωγικό ‘κράτημα’, η ψυχική ‘εμπερίεξη’, η οριοθέτηση, η ενθάρρυνση της επένδυσης του γνωστικού αντικειμένου από τον μαθητή και η δυνατότητα νέων ταυτίσεων. Υποστηρίζεται ότι οι λειτουργίες αυτές συνεισφέρουν στην επίτευξη των αναπτυξιακών στόχων της εφηβείας. Πιο συγκεκριμένα, βοηθούν τον έφηβο να νιώσει ασφάλεια στον χώρο του σχολείου, να αντέξει και να κατανοήσει τις ψυχικές εντάσεις της ηλικίας του, να αποδεχθεί ή να διαπραγματευθεί τα όρια στις συλλογικότητες, στις οποίες συμμετέχει, να ανακαλύψει το νόημα της γνώσης αλλά και την επιθυμία της γνώσης μέσα του και, τέλος, να προχωρήσει σε διεργασίες ταύτισης με νέα πρόσωπα που εκτιμά. Στο δεύτερο μέρος του κειμένου προτείνονται πρακτικές ενίσχυσης των λειτουργιών των σχέσεων εκπαιδευτικού και εφήβων μαθητών σε επίπεδο σχολείου και επίπεδο τάξης.

Λέξεις κλειδιά: σχέση, παιδαγωγικό ‘κράτημα’, ψυχική ‘εμπερίεξη’, οριοθέτηση, ταυτίσεις

Abstract

This text refers to some of the main functions of the relation between teachers and teenage students, such as the pedagogical “holding”, the emotional “containing”, the the setting of limits, the encouragement to invest the cognitive object by the student and the ability for new identifications. It is supported that the above functions contribute to the achievement of the developmental targets of adolescence. More specifically these functions help the adolescent to feel safety in the school environment, to endure and comprehend his interpersonal pressures, to accept or negotiate the limits of collectivities in which he participates, to discover the meaning of knowledge by investing his cognitive object and eventually move forward to procedures of identification with new persons he thinks highly of.

In the second part of the text we propose practices of improving the functions of the teacher-student relations on school and classroom level.

Keywords: teachers, teenage students, pedagogical ‘holding’, emotional ‘containing’, identifications.

Α΄ θεωρητικό πλαίσιο

Η μετάδοση της γνώσης, αλλά και η γενικότερη αγωγή, γίνεται μέσα από τη σχέση και με τη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ παιδαγωγού και μαθητή (Ferry 1995:

200). Η σχέση αυτή έχει βαρύνουσα σημασία, κατά τη διάρκεια της εφηβείας, όπου, κατά τον Γ. Στεφανάτο(2013:17) τελείται η 'ποίηση εαυτού και κόσμου'. Στο κείμενο αυτό, στοχεύοντας σε μια περαιτέρω ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα σχέσεων με τους μαθητές, θα προσπαθήσουμε να αναδείξουμε κάποιες λειτουργίες της σχέσης εκπαιδευτικού και εφήβων μαθητών (εμφανείς ή αθέατες), οι οποίες μπορούν να συνεισφέρουν στην επίτευξη των αναπτυξιακών στόχων της εφηβείας και την αναζήτηση νοήματος. Αρχικά θα αναφερθούμε στις κύριες λειτουργίες της σχέσης εκπαιδευτικού και εφήβων μαθητών: το παιδαγωγικό κράτημα, την ψυχική εμπειρία, την οριοθέτηση, την ενθάρρυνση της επένδυσης του γνωστικού αντικείμενου από τον μαθητή και τη δυνατότητα νέων ταυτίσεων. Στη συνέχεια θα προτείνουμε μια σειρά καλών πρακτικών ενδυνάμωσης των σχέσεων σε επίπεδο του σχολείου και επίπεδο τάξης, με την σκέψη ότι η αύξηση του αριθμού των επιλογών συχνά απελευθερώνει από την ευκολία του οικείου.

1. Οι κύριες λειτουργίες στη σχέση εκπαιδευτικού και εφήβων μαθητών

1.1. Το παιδαγωγικό 'κράτημα'¹

Το παιδαγωγικό 'κράτημα' αφορά, σ' ένα πρώτο επίπεδο, στην προσπάθεια του σχολείου να κρατήσει τους μαθητές στην αγκαλιά του. Είναι προτιμότερο οι έφηβοι να βρίσκονται στο σχολείο παρά στους δρόμους ή στις πλατείες, βορά των εμπόρων παντός τύπου. Σ' ένα άλλο επίπεδο, αφορά στη συναισθηματική ασφάλεια μέσα στην τάξη που επιτρέπει σ' όλους τους μαθητές να βρουν τη θέση τους στην ομάδα, να μοιράζονται την εμπειρία τους, να αντέχουν την αποτυχία, να μαθαίνουν και να προχωρούν. Είναι εξαιρετικά σημαντικό, λοιπόν, να δομηθεί μια σχέση εμπιστοσύνης και να αναπτυχθεί μια ατμόσφαιρα συναισθηματικής ασφάλειας. Μόνον έτσι η τάξη και το σχολείο καθίστανται βασικές δομές που προσφέρουν στον έφηβο μαθητή υποστήριξη και ευκαιρίες προσωπικής ανάπτυξης. Οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν καλά πως ένα σαρκαστικό σχόλιο για κάποιο μαθητή, ένα επεισόδιο γελοιοποίησης μέσα στην τάξη, ακόμα και ένα ειρωνικό χαμόγελο μπορεί να αποσταθεροποιήσει τον έφηβο και να υποσκάψει τη σχέση εμπιστοσύνης με τον εκπαιδευτικό. Αν όμως ο μαθητής εμπιστευθεί τον εκπαιδευτικό, τότε πιθανόν η σχέση του με τον κόσμο μπορεί να γίνει πιο ανοικτή, πιο ελεύθερη (Cifali 2005: 78). Μέσω της λειτουργίας του παιδαγωγικού κρατήματος, ο έφηβος είναι πιθανό να βρει νόημα στο βίωμα σχέσεων αποδοχής και εμπιστοσύνης και να αποδεχτεί περισσότερο τον εαυτό του.

Το παιδαγωγικό 'κράτημα' προϋποθέτει, επίσης, την αποδοχή. Αποδοχή του προσώπου βεβαίως και όχι πάντα των πράξεων του προσώπου. Ένας εκπαιδευτικός μπορεί να αποδέχεται δηλ. τον Γιώργο, ως πρόσωπο, όχι όμως και την επιθετική του συμπεριφορά προς έναν αδύναμο συμμαθητή του. Από την άλλη πλευρά, καλό θα είναι ένας εκπαιδευτικός να μη βιαστεί να καταδικάσει αμετάκλητα κάποιον μαθητή για επιλήψιμες ή βίαιες συμπεριφορές. Αν ο έφηβος νιώσει ότι δεν τον απορρίπτουν ως πρόσωπο, τότε υπάρχει πιθανότητα να μπορέσει να ξανασκεφτεί για όσα τον φέρνουν σε σύγκρουση με τους άλλους, με τον εαυτό του ή με τις αξίες της σχολικής κοινότητας.

¹ Με τον όρο κράτημα αποδίδεται το 'holding' του Winnicott

1.2. Η ψυχική ‘εμπερίεξη’²

Αρκετές φορές οι σχολικές δυσκολίες κάποιων μαθητών, η επίμονη επιθετικότητα, η ανεξέλεγκτη καταστροφικότητα, αλλά και άλλες λιγότερο ‘κραυγαλέες’ συμπεριφορές, όπως η απομόνωση ή η απόσυρση μπορεί να αποτελούν έκφραση των ψυχικών τους δυσκολιών.

Συχνά ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει την αμφισβήτηση³ και την επιθετικότητα των μαθητών του και καλείται να αντέξει και να ‘εμπεριέξει’ τα έντονα, και πολλές φορές αρνητικά, συναισθήματά τους γι’ αυτόν. Αν ο καθηγητής εμπλακεί σε αγώνα δύναμης μαζί τους, αν αντιδράσει συναισθηματικά με τον ίδιο τρόπο που αντιδρά ο έφηβος, τότε χάνει το πλεονέκτημα της παιδαγωγικής του λειτουργίας. Κάθε φορά που ένας εκπαιδευτικός απαντά με επιθετικότητα στην επιθετικότητα του εφήβου ή με ερωτισμό στον δικό του ερωτισμό παλινδρομεί στο επίπεδό του και καταστρέφει την ενήλικη εικόνα που έχουν ανάγκη οι μαθητές του (Μοκό 1997: 242). Είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να νιώθει ασφαλής στον ρόλο του και στη σχέση του με τους εφήβους. Αν, για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός κρατήσει τον έλεγχο των εντάσεων και καταφέρει να νιώσει ότι δεν απειλείται από την αμφισβήτηση του εφήβου, τότε μπορεί να αναπλαισιώσει ένα αρνητικό σχόλιο του μαθητή γι’ αυτόν. Αν υποθέσουμε, λοιπόν, ότι ένας μαθητής εγκυβώνει τον καθηγητή για παράλειψη σημαντικών στοιχείων κατά την παρουσίαση του μαθήματος, τότε ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε αναπλαισιώνοντας τις παρατηρήσεις του μαθητή να απαντήσει: ‘μας δίνεις την ευκαιρία να σκεφτούμε κάτι που δεν αναφέραμε μέχρι τώρα...’ και διευρύνοντας την οπτική παρουσίασης του συγκεκριμένου θέματος να προσκαλέσει τον μαθητή να ενταχθεί στη μαθησιακή διαδικασία.

Η συναισθηματική διαθεσιμότητα και απαντητικότητα των εκπαιδευτικών δρα διευκολυντικά στην ανάπτυξη των εσωτερικών δυνατοτήτων των εφήβων.⁴ Αν ο εκπαιδευτικός είναι συναισθηματικά διαθέσιμος, ανοικτός και δεκτικός στα συναισθήματα των μαθητών του και ο έφηβος νιώσει ότι κάποιος κατανόησε τα συναισθήματά του, τότε είναι πιθανό να αντέξει και αυτός τον θυμό του, την επιθετικότητά του, την απογοήτευσή του, τις ματαιώσεις του, τις αστοχίες του στο σχετίζεσθαι κ.ά., να αναζητήσει να βρει το νόημά τους μέσα του (Σάλτζμπεργκερ κ.ά. 1996: 128) και ίσως να κατανοήσει και να αποδεχτεί περισσότερο τους άλλους.

Ο εκπαιδευτικός, βεβαίως, δεν είναι ψυχολόγος ούτε κοινωνικός λειτουργός. Αν οι ανάγκες του μαθητή πηγαίνουν πέρα από τον ρόλο του, θα πρέπει να ζητήσει βοήθεια. Ο εκπαιδευτικός, χωρίς να παρασυρθεί στο να υποκαταστήσει κοινωνικές ή ψυχολογικές υπηρεσίες, θα πρέπει να μείνει μέσα στον ρόλο του. Εδώ χρειάζεται η

² Με τον όρο ψυχική εμπερίεξη αποδίδεται το containing

³ Η συγκρουσιακή διάθεση των εφήβων -αναγκαία αναπτυξιακά για τους ίδιους- συχνά βιώνεται από τον εκπαιδευτικό ως αμφισβήτηση

⁴ Στο σημείο αυτό, ωστόσο, θα πρέπει να υπάρξει μια προειδοποίηση. Κατά την Σάλτζμπεργκερ: ‘Αν ο εκπαιδευτικός είναι ανοικτός στα συναισθήματα των μαθητών του, πρέπει να είναι προετοιμασμένος ότι θα έχει μια συναισθηματική εμπειρία. Είναι πιθανό να αφυπνιστούν μέσα του κάποια από τα άγχη που έχει βιώσει σε παρόμοιες καταστάσεις στην παιδική του ηλικία, στην εφηβική ή σε τωρινές καταστάσεις της ζωής του. Θα πρέπει, λοιπόν, σε κάθε περίπτωση να προσέχει, ώστε να μην κατακλυστεί από τα οδυνηρά συναισθήματα των μαθητών του, να μην τα ρουφήξει σαν σφουγγάρι ούτε να επωμιστεί τα βάσανα του κόσμου όλου’ (Σάλτζμπεργκερ κ.ά. 1996 : 124).

‘αρετή’ της διάκρισης. Αν ο εκπαιδευτικός δεν είναι παγιδευμένος στη φαντασία μιας παντοδυναμικής ικανότητας (‘τα ξέρω όλα, τα μπορώ όλα, μπορώ να τα καταφέρω εξίσου καλά με όλους’) και έχει αποδεχτεί την έλλειψή του, μπορεί να διακρίνει ανάμεσα σ’ αυτό που μπορεί να αντιμετωπίσει μόνος του ή στο πλαίσιο του σχολείου και σ’ αυτό που πρέπει να παραπέμψει.

1.3. Η οριοθέτηση

Η χάραξη ορίων στη σχολική κοινότητα είναι απολύτως αναγκαία στον βαθμό, βεβαίως, που τα όρια δεν προέρχονται από κάποιο «θηριώδες» υπερεγώ – προσωπικό ή κοινωνικό, αλλά που κινούνται στο μέτρο της πραγματικότητας, της λογικής και των κοινά αποδεκτών αξιών, καθώς και του σεβασμού των ατομικών δικαιωμάτων.

Όπως το 1933 έγραψε ο Freud, «ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να βρει τον δρόμο του ανάμεσα στη Σκύλλα της απόλυτης ελευθερίας και τη Χάρυβδη της πλήρους απαγόρευσης».

Ένας εκπαιδευτικός παρών και ισχυρός στον ρόλο του, με σταθερή αφοσίωση στη δικαιοσύνη και την ελευθερία, που δε φοβάται να είναι εκπαιδευτικός, να λέει όχι, να θέτει όρια, να ασκεί το κύρος του, παρέχει τη δυνατότητα στον έφηβο να διαπραγματευτεί, να τον αμφισβητήσει, αλλά και να ταυτιστεί μαζί του. Αντιθέτως, ένας εκπαιδευτικός που, για παράδειγμα, ανέχεται μια προσβλητική συμπεριφορά ενός μαθητή προς τον ίδιο ή μια τυραννική συμπεριφορά προς κάποιο συμμαθητή του, δεν καθισχύαζει καθόλου τον μαθητή. Στην περίπτωση αυτή στέλνει το μήνυμα ότι συμφωνεί μ’ αυτή τη συμπεριφορά ή ότι ο ίδιος είναι πολύ τρομοκρατημένος και δεν μπορεί να θέσει όρια. Αυτό όμως, όπως τονίζει η Σάλτζμπεργκερ, σημαίνει ότι αφήνει τον μαθητή να τα βγάλει πέρα μόνος του με τις καταστροφικές του παρορμήσεις. Η έλλειψη αυστηρότητας φαίνεται ότι είναι εξίσου νοσηρή με την υπερβολική αυστηρότητα (Μοκό 1997: 165). Η λελογισμένη αυστηρότητα, που βεβαίως δεν έχει καμιά σχέση με τον εξαναγκασμό, δίνει στον έφηβο την ευκαιρία να διεκδικήσει, να εξεγερθεί και επομένως να επιβεβαιωθεί, υπό τον όρο ότι δε θα διαρραγεί η σχέση (Κορντιέ 1995: 211).

Τα όρια, συνήθως, ανακουφίζουν τον μαθητή και την ομάδα της τάξης. Τα όρια θα πρέπει, βεβαίως, να είναι σαφή, σταθερά αλλά εύκαμπτα⁵...Οι μαθητές πρέπει να γνωρίζουν ότι στο σχολείο, όπως και στη ζωή, υπάρχουν κανόνες και συνέπειες.⁶ Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί, κυρίως, ως ο εγγυητής του νόμου στην ομάδα της τάξης. Ως κάτοχος της εξουσίας σε συμβολικό επίπεδο, δε θέτει βεβαίως τον νόμο στην υπηρεσία της επιθυμίας του, - όπως οι δικτάτορες παντός χρώματος και τύπου-, αλλά προτείνει την επεξεργασία του στη δημοκρατική συμμετοχή (Μοκό 1997: 246). Ο νόμος του σχολείου, του θεσμού, ξεπερνά και τον ίδιο τον εκπαιδευτικό επιτρέποντας στον κάθε μαθητή την πρόσβαση σ’ έναν πραγματικό λόγο (Μοκό 1997: 190). Όπως γράφει χαρακτηριστικά ο Μοκό(1997: 246) «ο έφηβος φτάνει στον έλεγχο των ενορμήσεών

⁵Τα όρια αυτά έχουν περιγραφεί ως ένας φράκτης από πλαστικό που δεν είναι μεν αμετακίνητος, που μπορούμε να τον μετακινήσουμε προς τα μπρος ή να τον τραβήξουμε προς τα πίσω, αλλά που όμως υπάρχει και δεν μπορεί κάποιος να τον υπερβεί (προφορική εισήγηση Αναστασόπουλου).

⁶ Όπως γράφει ο Σιδέρης (2009), αν κινηθώ προς αντίθετη φορά σ’ ένα μονόδρομο, έχω μεγάλες πιθανότητες να χτυπήσω, να αναγκαστώ να κινηθώ με την όπισθεν ή να πάρω πρόστιμο.

του μέσα από τον λόγο. Και η σαρξ γίνεται λόγος. Όχι για να καταδικάσει τον εαυτό της, αλλά για να ενσωματωθεί μέσα στον διάλογο της κοινωνικής ζωής και να δεχθεί τους κανόνες της». Έτσι, αντί ο θυμωμένος έφηβος να κλωστήσει την πόρτα της τάξης⁷, καλείται να σκεφτεί, να ελέγξει την παρόρμησή του και να μιλήσει για τον θυμό του, διαλεγόμενος μέσα στο πλαίσιο των κανόνων της σχολικής κοινότητας και των άλλων συλλογικοτήτων (σύλλογοι, ομάδες κ.ά.) στις οποίες πιθανόν εντάσσεται ή διεκδικώντας τη διαφοροποίηση των κανόνων.

Η λειτουργία της οριοθέτησης διευκολύνει, μεταξύ άλλων, την επίτευξη ενός από τους αναπτυξιακούς στόχους της εφηβείας, το «να περάσει ο έφηβος από το αναπόφευκτο της πράξης στη δυναμικότητα του στοχασμού».

1.4. Η ενθάρρυνση της επένδυσης του γνωστικού αντικειμένου από τον μαθητή

Η μάθηση, συνήθως, γίνεται αντιληπτή- όπως γράφει ο Charlot- ως πρόσκτηση μιας γνώσης, ως ιδιοποίηση ενός διανοητικού περιεχομένου. Τις περισσότερες φορές οι μαθητές συνδέονται με τα γνωστικά αντικείμενα, μέσω απομνημόνευσης και επαναληπτικής εξάσκησης. Η σχέση, δηλαδή, που καλλιεργείται με τη γνώση φαίνεται κάποιες φορές να είναι εξωτερική και μηχανική. Η σχέση όμως με τη γνώση που ορίζει τη σχέση με τη μάθηση είναι σχέση ενός υποκειμένου με τον κόσμο, με τον εαυτό του και με τους άλλους (Charlot 1991: 31).

Προωθώντας ο εκπαιδευτικός μαθησιακές διαδικασίες που προάγουν την ενεργό συμμετοχή του μαθητή, τη διερεύνηση, τη συνεργασία σε ομάδες και ενισχύοντας την κριτική σκέψη του μαθητή βοηθά στο να εγκαθιδρυθούν δεσμοί νοήματος με τη γνώση..

Ο εκπαιδευτικός- σύμφωνα και με τη ρήση του Stenhouse- δεν είναι απλώς ένα γκαρσόνι του Αναλυτικού Προγράμματος. Ερμηνεύει το αναλυτικό πρόγραμμα, μεσολαβώντας ανάμεσα στην επιθυμία του μαθητή και τη γνώση. Για να το καταφέρει αυτό θα πρέπει να έχει επιτρέψει να αναδυθεί η δική του επιθυμία. Αν ο εκπαιδευτικός μελετά, παρακολουθεί τις επιστημονικές εξελίξεις, επιθυμεί να διδάσκει και νιώθει ενθουσιασμό για το αντικείμενό του, τότε είναι πολύ πιθανό να μεταδώσει κάτι από το πάθος του στα παιδιά. 'Τίποτε δεν είναι πιο μεταδοτικό από την αγάπη για τη γνώση' ισχυρίζεται η Κορντιέ (1995: 41). Αν ο εκπαιδευτικός μπορεί να 'παίζει' με το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκει, να νιώσει ευχαρίστηση και ενδιαφέρον απ' αυτό το παιχνίδι, να μεταμορφώσει το διδασκόμενο μάθημα σε μεταβατικό αντικείμενο -όπως θα έλεγε και ο Winnicott-, τότε μπορεί να βοηθήσει τον μαθητή να μεταβολίσει την ύλη σ' ένα αντικείμενο δημιουργημένο από τον ίδιο.

1.5. Η δυνατότητα νέων ταυτίσεων

Ο χώρος του σχολείου αποτελεί έναν χώρο «μετάβασης» από την παιδική στην ενήλικη ζωή, από την οικογένεια στην κοινωνία. Το σχολείο, μεταξύ άλλων, προσφέρει στον έφηβο μαθητή την ευκαιρία να διευρύνει τις εμπειρίες του στις διαπροσωπικές σχέσεις και να προχωρήσει σε νέες ταυτίσεις. Η ταύτιση σύμφωνα με τους La Planche & Pontalis (1986: 486) «είναι μια ψυχολογική διεργασία, με την οποία το υποκείμενο

⁷ Είναι γενικώς παραδεκτό ότι ο έφηβος έχει ροπή προς την εκφόρτιση των ψυχικών του εντάσεων μέσα από την πράξη.

αφομοιώνει πλευρές, ιδιότητες και χαρακτηριστικά του άλλου και μεταμορφώνεται πλήρως ή εν μέρει στη βάση του προτύπου που ο άλλος προσφέρει. Η προσωπικότητα συγκροτείται και διαφοροποιείται μέσω μιας σειράς ταυτίσεων».

Οι ταυτίσεις αποτελούν ένα σημαντικό μέρος των διεργασιών της εφηβικής ηλικίας. Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να είναι διαφορετικοί από τους ενήλικες που έχει συναντήσει έως τώρα, στη ζωή του ο έφηβος. Κάθε φορά που ο εκπαιδευτικός μπορεί να προσφέρει μια εμπειρία σχέσης, διαφορετική από εκείνη που ζει ή που φοβάται ο μαθητής, τότε υπάρχει μια ευκαιρία να διαφοροποιηθεί η εικόνα του εφήβου για τις σχέσεις και να αναπτυχθεί ο ίδιος ο έφηβος στη βάση της νέας εμπειρίας.

Αν, για παράδειγμα, οι γονείς κάποιου μαθητή είναι απολύτως επιτρεπτικοί, γιατί πιθανόν δεν αντέχουν να θέσουν όρια, ο έφηβος στο σχολείο έχει την ευκαιρία να αναπτύξει σχέσεις με ενήλικες (τους καθηγητές του), οι οποίοι δε φοβούνται να θέσουν όρια, κάτι που είναι ιδιαίτερα σημαντικό για την προσωπική του ανάπτυξη. Έτσι, ακόμη και αν κάποιος μαθητής δεν καταφέρουν να μάθουν τον αόριστο του ρήματος ίημι, τον νόμο του Όμ ή να επιλύουν εξισώσεις δευτέρου βαθμού, είναι εξαιρετικά σημαντικό να τους έχουν προσφερθεί για ταυτίσεις εικόνες ενηλίκων, οι οποίοι είναι σοβαροί, συγκροτημένοι, υπεύθυνοι, αγαπούν αυτό που κάνουν και χαίρονται μ' αυτό που κάνουν. Σε κάθε περίπτωση, και ένας γιατρός και μια κομμώτρια και ένας υπάλληλος γραφείου και μια πυρηνική φυσικός αν έχουν εσωτερικεύσει ανάλογες ποιότητες, θα μπορούσαν να ζήσουν μια δημιουργική επαγγελματική ζωή από την οποία θα παίρνουν ικανοποιήσεις.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονίσουμε ότι πολλοί έφηβοι αναζητούν πρόσωπα που να μπορούν να τα σέβονται και να τα εξιδανικεύουν. Συχνά επιλέγουν τους καθηγητές του. Τότε γεννιέται, όπως μας περιγράφει η Μ. Klein (Klein & Riviere 2008: 143), μια εσωτερική ασφάλεια μέσα απ' αυτά τα συναισθήματα αγάπης, θαυμασμού και εμπιστοσύνης προς τα πρόσωπα αυτά, διότι μεταξύ άλλων λόγων, αυτά τα συναισθήματα φαίνεται να επιβεβαιώνουν μέσα στον έφηβο την ύπαρξη καλών γονέων και μιας στοργικής σχέσης μαζί του. Έτσι, διαψεύδεται η ένταση της επιθετικότητας και της ενοχής που αποκτά τόση σημασία σ' αυτή την περίοδο της ζωής τους λόγω των συγκρούσεων με τους γονείς.

Οι ταυτίσεις λοιπόν με ιδιότητες και χαρακτηριστικά κάποιων εκπαιδευτικών, αλλά και η εσωτερικεύση ποιότητων της ίδιας της σχέσης μαζί τους, προσφέρουν συχνά στους εφήβους τη δυνατότητα νέων νοηματοδοτήσεων.

Β' εφαρμογές: Καλές πρακτικές ενδυνάμωσης των σχέσεων (ενδεικτικά)

Το σχολείο και η τάξη αποτελούν πεδία πειραματισμού στην πορεία προς την ενηλικίωση και μεταβατικούς χώρους σύνδεσης του εφήβου με τους ομηλικούς του αλλά και με ενήλικες. Οι μεταβατικοί αυτοί χώροι διευκολύνουν τη σχέση των μαθητών με τη γνώση, καθώς και την επίτευξη των αναπτυξιακών στόχων της εφηβείας. Από τη βιβλιογραφία γνωρίζουμε ότι το σχολικό κλίμα, η ποιότητα της σχολικής ζωής, ο τρόπος άσκησης της ηγεσίας και οι τρόποι λήψης αποφάσεων προσδιορίζουν σε μεγάλο βαθμό το χρώμα των σχέσεων στη σχολική κοινότητα. Όταν ενισχύονται οι σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών, αλλά και οι σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους, διευκολύνονται οι διαδικασίες ανάπτυξης των εφήβων.

Στη συνέχεια, προτείνουμε ενδεικτικά κάποιες καλές πρακτικές ενδυνάμωσης των σχέσεων εκπαιδευτικών-μαθητών, αλλά και μαθητών μεταξύ τους, στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας.

Σε επίπεδο σχολείου

- *Καθιέρωση του θεσμού του Καθηγητή-Συμβούλου.* Αναφέρεται στην ανάληψη συμβουλευτικής ευθύνης 4-5 μαθητών της Α΄ τάξης από έναν εκπαιδευτικό, ο οποίος θα λειτουργεί ως πρόσωπο αναφοράς-σύμβουλος καθ' όλη τη διάρκεια της τριετούς φοίτησης του μαθητή στον συγκεκριμένο κύκλο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (εναλλακτικά θα μπορούσε ο εκπαιδευτικός- σύμβουλος να οριστεί για μια μόνο σχολική χρονιά). Ο καθηγητής-σύμβουλος μπορεί να ασκήσει τις λειτουργίες του παιδαγωγικού κρατήματος και της ψυχικής εμπειρίας. Ο θεσμός του καθηγητή-συμβούλου έχει αρχίσει δειλά-δειλά να δοκιμάζεται και σε σχολεία της δημόσιας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.(ενδεικτικά αναφέρουμε το ΕΠΑΛ Καισαριανής, και το 1^ο Πειραματικό Γυμνάσιο Αθηνών). Βασικές προϋποθέσεις για την επιτυχία του θεσμού αποτελούν η καλή προετοιμασία των εκπαιδευτικών -μέσω βιωματικών σεμιναρίων- στα σχολεία που θα υιοθετήσουν τη συγκεκριμένη καινοτομία, καθώς επίσης και η συνεχής -καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς-εποπτεία των εκπαιδευτικών-συμβούλων από ειδικό του χώρου ψυχικής υγείας
- *Σύνταξη λειτουργικού χάρτη δικαιωμάτων και υποχρεώσεων των μελών της σχολικής κοινότητας,* ο οποίος να είναι θετικά διατυπωμένος, χωρίς να είναι βαρετός και φλύαρος (π.χ. διατύπωση άρθρου: 'Έχω το δικαίωμα να εκφράζω ελεύθερα την άποψή μου. Δεν μου επιτρέπεται, όμως, να χρησιμοποιώ υβριστικές εκφράσεις εναντίον κάποιου άλλου'). Ο χάρτης αυτός θα αντικαταστήσει τους πολυσέλιδους και διατυπωμένους σε ξύλινη ίσως γλώσσα εσωτερικούς κανονισμούς των σχολικών μονάδων. Στη σύνταξή του θα συμμετάσχουν, βεβαίως, και οι μαθητικές κοινότητες. Το συγκεκριμένο κείμενο, το οποίο καλό θα ήταν να είναι πολυτροπικό, θα πρέπει να δίδεται σε όλους τους μαθητές και να βρίσκεται ανηρτημένο σε κάθε αίθουσα. Η σύνταξή του συστοιχεί με τη λειτουργία της οριοθέτησης.
- *Φροντίδα για τη 'μετάβαση' των μαθητών από τη μία εκπαιδευτική βαθμίδα στην άλλη.* Τα γυμνάσια προσκαλούν τους διευθυντές και τους δασκάλους της ΣΤ΄ τάξης των δημοτικών σχολείων από τα οποία δέχονται μαθητές και συζητούν για τις δυνατότητες και τα προβλήματα των νέων μαθητών (μαθησιακές δυσκολίες, ψυχοσυναισθηματικά, κοινωνικά προβλήματα κ.ά.). Προσκαλούν, επίσης,- όπως είναι καθιερωμένο- τους μαθητές της ΣΤ΄ τάξης για μια πρώτη γνωριμία με τον χώρο του γυμνασίου. Ανάλογη επικοινωνία θα ήταν καλό να γίνεται και ανάμεσα στα γυμνάσια και τα ΓΕΛ-ΕΠΑΛ Η φροντίδα μετάβασης αποτελεί μέρος της λειτουργίας του παιδαγωγικού κρατήματος.
- *Σχεδιασμός και πραγματοποίηση παρεμβάσεων βελτίωσης της σχολικής ζωής.* Ο σχεδιασμός της παρέμβασης μπορεί να βασίζεται σε ερευνητικά δεδομένα. Η συλλογή των στοιχείων για την ανίχνευση προβλημάτων στον χώρο του σχολείου μπορεί να γίνει: α) με χορήγηση ανώνυμου ερωτηματολογίου στους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς και κηδεμόνες, β) με συνεντεύξεις σε μέλη της σχολικής κοινότητας, γ) με παρατήρηση δ) χάρτες τάξης (Doll et al 2009:199-202) κ.ά. Η έρευνα μπορεί να πραγματοποιηθεί κατά τη διάρκεια του πρώτου τριμήνου ή όποτε ο σύλλογος διδασκόντων το κρίνει απαραίτητο. Βασικές προϋποθέσεις

επιτυχίας είναι η ομόφωνη γνώμη του συλλόγου διδασκόντων, η πιλοτική εφαρμογή των ερευνητικών εργαλείων, η τήρηση της ανωνυμίας, όπου και όταν απαιτείται, και η σωστή επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων. Μετά την παρέμβαση θα πρέπει να ακολουθήσει η αξιολόγησή της και πιθανός επανασχεδιασμός με βελτιωτικές κινήσεις (πρβλ έρευνα-δράση). Οι εκπαιδευτικοί σχολικής μονάδας που πραγματοποίησαν παρόμοια έρευνα -στο πλαίσιο συμμετοχής τους σε πρόγραμμα ενδοσχολικής επιμόρφωσης- δήλωσαν ότι μέσω της έρευνας έμαθαν ποια ζητήματα απασχολούν τα παιδιά, κάποια από τα οποία δεν τα είχαν συνειδητοποιήσει, και ότι προχώρησαν άμεσα σε σημαντικές αλλαγές. Παρεμβάσεις τέτοιου τύπου συμβάλλουν, μεταξύ άλλων, στη βελτίωση του παιδαγωγικού κρατήματος.

- Φροντίδα για την αναβάθμιση του σχολικού χώρου. Το σχολικό κτήριο αποτελεί το κέλυφος όλων των διαδικασιών και των λειτουργιών της σχολικής ζωής. Η αναβάθμισή του καλλιεργεί κεντρομόλες προς το σχολείο δυνάμεις, καλύπτοντας την ανάγκη για το ωραίο που ενυπάρχει και στους μαθητές. Έτσι, ένα όχι πληκτικά ομοιόμορφο βήσιμο, μια διακοσμητική προσπάθεια με πίνακες, αφίσες, γκράφιτι ή άλλες συνθέσεις σχεδιασμένες από τους μαθητές, η δημιουργία και φροντίδα του κήπου και του αύλειου χώρου, η διαθεσιμότητα παιχνιδιών, όπως σκάκι, πινγκ-πονγκ κ.ά. στα διαλείμματα και τα κενά, το άκουσμα ποιοτικής ορχηστρικής μουσικής στα διαλείμματα κ. ά. συμβάλλουν στην αισθητική αγωγή των μαθητών και, βεβαίως, στη βελτίωση του παιδαγωγικού κρατήματος του σχολείου.
- Ενθάρρυνση της συμμετοχής μαθητών σε προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων (πολιτιστικά δρώμενα, επισκέψεις, ανταλλαγές, συνεργασίες, περιβαλλοντικές, καλλιτεχνικές και άλλες δράσεις). Οι δράσεις αυτές μπορούν να αναδείξουν τη δημιουργικότητα των μαθητών, τα ιδιαίτερα ταλέντα και τις ικανότητες τους, να ενισχύσουν τη θετική τους αυτοεικόνα και να διευκολύνουν την ανάπτυξη δεσμών μεταξύ τους αλλά και με τους διδάσκοντες.
- *Ανάπτυξη πρωτοβουλιών για ήπιες μορφές αντιμετώπισης των ενδοσχολικών συγκρούσεων, όπως 'διαμεσολάβηση συνομηλίκων'*⁸. Τα μέλη της σχολικής κοινότητας μπορούν να συμφωνήσουν σε έναν ευρύ ορισμό της σχολικής βίας και να αναπτύξουν από κοινού κανόνες για την προστασία όλων των μελών από κάθε μορφής βία που απαξιώνει το άτομο και που δημιουργεί συνθήκες αποκλεισμού. Η αξιοποίηση μη τιμωρητικών μεθόδων διαχείρισης περιστατικών εκφοβισμού έχει ως στόχο να μάθουν οι μαθητές να επιλύουν με ειρηνικά μέσα τις διαφορές τους. Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή παρεμβάσεων -με συγκρότηση ομάδων υποστήριξης των μαθητών, ενημέρωση εκπαιδευτικών και γονέων και διάχυση της πολιτικής στην ευρύτερη κοινότητα- συμβάλλει στο παιδαγωγικό κράτημα, την ψυχική εμπερίεξη και την οριοθέτηση των εφήβων.

⁸ Το σχολείο, λειτουργώντας ως ένας αυτόνομος οργανισμός, μπορεί να αναπτύξει και να υιοθετήσει σχολικό ήθος που να περιορίζει τις εκφράσεις βίας, μέσα από το «κρυφό» πρόγραμμα που διέπει ουσιαστικά κάθε του λειτουργία. (Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, «Αποτύπωση καλών πρακτικών σχολικών μονάδων Δ.Ε. για την πρόληψη και αντιμετώπιση της βίας και της επιθετικότητας μεταξύ μαθητών». Εγκύκλιος Γ2/18890/14.2.2011, www.minedu.gov.grhttp://www.minedu.gov.gr/publications/docs2011/egkyklios_prolhphsh_antimetwpish_biasepithetikothmathhtwn_110214.pdf), «Ενδοσχολική Βία και Εκφοβισμός: Αιτίες, Επιπτώσεις, Αντιμετώπιση. Απαντήσεις στα Ερωτήματα των Εκπαιδευτικών», Ε.Ψ.Υ.Π.Ε. 2010, www.epsyype.gr)

Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο

- Δημιουργία ή ενίσχυση δικτύων αλληλεγγύης μεταξύ των μαθητών.
- Οργάνωση βιωματικών εργαστηρίων για θέματα ρατσισμού, αποδοχής του διαφορετικού, εκφοβισμού -παιχνίδια ρόλων, συζητήσεις, βίντεο, σχεδιασμός αφίσας κ.ά.- σε σταθερή βάση, ενταγμένη στο πρόγραμμα κάθε χρονιάς. (στοχεύοντας στην ψυχική εμπερίεξη).
- Αξιοποίηση των μαθητικών συμβουλίων για την ενδυνάμωση της φωνής των μαθητών μέσα από τακτικές συνελεύσεις, όπου αναλύονται τα προβλήματα και προτείνονται λύσεις.

Σε επίπεδο τάξης

- Διαπραγμάτευση και διαμόρφωση παιδαγωγικο-διδακτικού συμβολαίου για έναν αποδεκτό κώδικα συμπεριφοράς στην αρχή της χρονιάς (συμβάλλει στην οριοθέτηση των εφήβων).
- Συναντήσεις τάξης για επίλυση προβλημάτων, οι οποίες συμβάλλουν και στο παιδαγωγικό κράτημα (Doll et al 2009:121-4).
- Προγραμματισμός διδακτικών παρεμβάσεων που μπορούν να αναπτύξουν στάσεις αποδοχής, κατανόησης της ετερότητας και άμβλυνσης των στερεοτύπων.
- ‘Βιβλιοθεραπεία’: παρέμβαση κατά την οποία αξιοποιούνται διάφορες τεχνικές καθοδηγούμενης ανάγνωσης λογοτεχνικών βιβλίων που αναφέρονται σε ειδικά θέματα-προβλήματα που αντιμετωπίζει η ομάδα της τάξης ή γενικότερα οι έφηβοι με στόχο την ευαισθητοποίηση των μαθητών σε κοινωνικά προβλήματα, την ανάπτυξη εναίσθησης και ενσυναίσθησης (π.χ. για την ευαισθητοποίηση στο θέμα του αυτισμού θα μπορούσε να προταθεί στους μαθητές το βιβλίο *Ποιος σκότωσε τον σκύλο τα μεσάνυχτα* του Μαρκ Χάντον ή για την ευαισθητοποίηση σε θέματα ενδοσχολικής βίας τα βιβλία *Τρεις ιστορίες για τη βία στο σχολείο* των Δικαίου κ.ά.-Ε.Ψ.Υ.Π.Ε και *Μου έκλεψαν το όνομά μου* του Tassies J.-Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.). Η ανάγνωση των βιβλίων συνδυάζεται με ανταλλαγή απόψεων, θεατρικό παιχνίδι, κ. ά. Προϋποθέσεις επιτυχίας αποτελούν η επιμόρφωση – ενημέρωση του εκπαιδευτικού για τη μέθοδο, η σωστή επιλογή βιβλίου για τη συγκεκριμένη τάξη και η προετοιμασία των μαθητών.
- Παρακολούθηση θεατρικών παραστάσεων, κινηματογραφικών ταινιών, ντοκυμαντέρ με εστίαση σ’ ένα θέμα . Οι δραστηριότητες αυτές θα πρέπει να συνδυάζονται με βιωματική διεργασία, αναστοχασμό και ανταλλαγή απόψεων.
- Ανάπτυξη υποστηρικτικών δικτύων για μαθητές: Φροντίδα για τη μη παρατεταμένη απομόνωση κάποιου μαθητή, για την ένταξη νεοφερμένων μαθητών κ.ά. (συμβάλλει στο παιδαγωγικό κράτημα και την ψυχική εμπερίεξη).
- Φροντίδα για την ανάδειξη της διαφορετικής κουλτούρας των μαθητών μέσα στην τάξη, με στόχο- μεταξύ άλλων- την τόνωση της αυτοεικόνας των παιδιών που προέρχονται από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα.
- Αξιοποίηση ομαδοσυνεργατικών, διερευνητικών μορφών μάθησης. Κάθε εκπαιδευτικός δημιουργεί ζωή στην τάξη του με τα μοντέλα διδασκαλίας που επιλέγει, συνθέτει και δημιουργεί μέσα στο πλαίσιο των δυνατοτήτων του και της κοινωνικοπολιτισμικής πραγματικότητας του σχολείου του. Επιλέγοντας και

αξιοποιώντας ομαδοσυνεργατικά μοντέλα στη μαθησιακή διαδικασία και ενθαρρύνοντας τους έφηβους μαθητές να ζήσουν τη ζωή της ομάδας και τις δραστηριότητες της ομαδικής ζωής ευοδώνει το πέρασμα του εφήβου στην 'μεταοικογένεια'.

- Δημιουργία διαδικασίας αναφοράς δυσκολιών από τους μαθητές (π.χ. συμπλήρωση ειδικής φόρμας, κουτί προβλημάτων τάξης).
- Εμπλοκή του συνόλου των μαθητών του τμήματος στην επιλογή και πραγματοποίηση δραστηριοτήτων.

Βιβλιογραφία

- Charlot, B. (1999). *Η Σχέση με τη γνώση*, μτφρ. Μ. Καραχάλιος & Ε. Λινάρδου Καραχάλιου. Αθήνα:Μεταίχμιο
- Cifali, M. & Imbert, F. (2005). *Ο Freud και η Παιδαγωγική*, μτφρ. Β.Παύλο. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Dewey, J. (1938, 1980). *Εμπειρία και Εκπαίδευση*, μτφρ. Λ. Πολενάκης. Αθήνα: Γλάρος
- Doll, B., Zucker, S. & Brehm, K. (2009). *Σχολικές τάξεις που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα*, μτφρ. Ε. Θεοχαράκη. Αθήνα:Τυπωθήτω- Γιώργος Δάρδανος
- Ε.Ψ.Υ.Π.Ε. (2010). «*Ενδοσχολική Βία και Εκφοβισμός: Αιτίες, Επιπτώσεις, Αντιμετώπιση. Απαντήσεις στα Ερωτήματα των Εκπαιδευτικών*», www.epsypt.gr
- Δικαίου, Ε., Ηλιόπουλος Β. & Τασάκου Τ. (2009). *Μίλα Μη Φοβάσαι. Τρεις ιστορίες για τη βία στο σχολείο*. Αθήνα:Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.
- Ferry, G. (1995). *Το συγκινησιακό ή το ορθολογικό στο Μ. Postic, Η Μορφωτική Σχέση*, μτφρ.Δ. Τουλουπής. Αθήνα:GUTENBERG
- Klein, M. & Riviere, J. (2008). *Η αγάπη και το μίσος. Η ανάγκη της επανόρθωσης*, μτφρ. Ευάγγ. Γράψας. Αθήνα: Κονιδάρη.
- Κορντιέ, Α. (1995). *Κουμπούρες δεν υπάρχουν. Ψυχανάλυση και σχολική αποτυχία*, μτφρ. Α. Αλεξιάδη. Αθήνα: Ολκός.
- La Planche, J. & Pontalis, J-B.(1986). *Λεξιλόγιο της ψυχανάλυσης*, μτφρ. Β. Καψαμπέλης, Λ. Χαλκούση, Α. Σκούλικα & Π. Αλούπης. Αθήνα: Κέδρος
- Μοκό, Ζ. (1997). *Ψυχανάλυση και εκπαίδευση*, μτφρ. Ν. Παπαγιάννη. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Σάλτζμπεργκερ-Ουίντενμπεργκ, Ι., Χένρι, Τ. & Όσμπορν Ε. (1996). *Η συναισθηματική εμπειρία της μάθησης και της διδασκαλίας*, μτφρ. Ε. Τζελέπογλου. Αθήνα: Καστανιώτη
- Σιδέρης, Ν. (2009). *Τα παιδιά δεν θέλουν ψυχολόγο. Γονείς θέλουν!* Αθήνα: Μεταίχμιο
- Στεφανάτος, Γ. (Επιμ) (2013). *Ψυχανάλυση και εφηβεία. Κλινικά και θεωρητικά ορόσημα*. Αθήνα: Εστία
- Tassies, J.(2010). *Μου έκλεψαν το όνομά μου*. Αθήνα : Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.
- Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, «Αποτύπωση καλών πρακτικών σχολικών μονάδων Δ.Ε. για την πρόληψη και αντιμετώπιση της βίας και επιθετικότητας μεταξύ μαθητών», εγκύκλιος Γ2/18890/14.2.2011, www.minedu.gov.gr,http://www.minedu.gov.gr/publications/docs2011/egkyklios_prolhpsht_antimetwpsht_biasepithetikohtmathhtwn_110214.pdf

Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο

Winnicott, D.W., (2003). *Διαδικασίες ωρίμανσης και διευκολυντικό περιβάλλον. Μελέτες για τη θεωρία της συναισθηματικής ανάπτυξης*, μτφρ. Θ. Χατζόπουλος. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα