



ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΟΠΑΙΔΩΝ 2002-2004

Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης

Μαρία Σφυρόερα




ΧΡΕΙΔΙΟ ΚΑΙ ΑΝΤΙΚΛΕΙΔΙΟ

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων
Ειδική Γραμματεία Παιδείας Ομογενών
και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης
Μέτρο 1.1. ΕΠΕΑΕΚ II

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΟΠΑΙΔΩΝ 2002-2004

Κλειδιά και Αντικλειδιά 

Διδακτική Μεθοδολογία

Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης

Μαρία Σφυρόερα

ΥΠΕΠΘ
Πανεπιστήμιο Αθηνών
Αθήνα 2002

Κλειδιά και Αντικλειδιά

Είναι άραγε δυνατόν να δουλέψει κανείς αποτελεσματικά σε ένα απομονωμένο, ορεινό χωριό της Θράκης, όταν νιώθει αδυναμία επικοινωνίας λόγω γλώσσας; Πώς βρίσκει ένας εκπαιδευτικός ισορροπία ανάμεσα στους κανόνες του σχολικού θεσμού, στις απαιτήσεις των εξετάσεων, στα περιεχόμενα του αναλυτικού προγράμματος και στις ανάγκες των παιδιών; Πώς διδάσκει κανείς ελληνικά, όταν πάνω από τα μισά παιδιά στην τάξη είναι αλλόγλωσσα; Υπάρχουν τρόποι να κινητοποιήσουμε τα παιδιά ώστε να ενδιαφερθούν για το σχολείο; Πώς αξιολογούμε εάν οι μαθητές έμαθαν ή όχι ιστορία; Αντέχεται η σιωπή των μαθητών από το δάσκαλο; Πώς διορθώνουμε τα λάθη των παιδιών; Πώς επικοινωνούμε σε μια σχολική τάξη; Υπάρχει χώρος για ευχαρίστηση στο σημερινό σχολείο;

Τα παραπάνω ερωτήματα και πολλά άλλα απασχολούν τους εκπαιδευτικούς και συνδέονται άμεσα με την καθημερινή διδακτική τους πράξη. Κάθε τάξη ορίζεται ως συνάντηση υποκειμένων με διαφορετική το καθένα προσωπική ιστορία που καλούνται να δράσουν σε ένα ενιαίο πλαίσιο. Αυτή η συνάντηση δεν είναι εύκολη ούτε ανέ-

Μέτρο 1.1. ΕΠΕΑΕΚ II

Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004

Επιστημονική υπεύθυνη της σειράς
«Κλειδιά και Αντικλειδιά»

Αλεξάνδρα Ανδρούσου

Η Μαρία Σφυρόερα είναι Λέκτορας Παιδαγωγικής στο Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης για την Προσχολική Ηλικία (Τ.Ε.Ε.Π.Η.) του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης.



φελη και δεν υπακούει σε προδιαγεγραμμένους κανόνες. Αντιθέτως, είναι γεμάτη συγκρούσεις, δυσκολίες, συγκινήσεις, απογοητεύσεις, ικανοποιήσεις και δημιουργεί συνεχώς νέα ερωτήματα που αναζητούν απαντήσεις.

Τα Κλειδιά και Αντικλειδιά δεν πρόκειται να αποπειραθούν να δώσουν απαντήσεις, αλλά *εργαλεία* που θα επιτρέψουν στους αναγνώστες/χρήστες τους να συνθέσουν τις δικές τους λύσεις που αντιστοιχούν στη δική τους πραγματικότητα. Αυτό βασίζεται στην αρχή ότι η σχολική πραγματικότητα είναι πολύπλοκη, δυναμική, απρόβλεπτη και κυρίως μοναδική. Άρα, δεν υπάρχει μία μόνο λύση, μία συνταγή μαγική που λύνει τα προβλήματα. Κάθε εκπαιδευτικό πλαίσιο έχει τις δικές του παραμέτρους που πρέπει πριν από όλα να εντοπιστούν για να αναζητηθούν στη συνέχεια οι κατάλληλες λύσεις.

Τα Κλειδιά και Αντικλειδιά είναι *εργαλεία ανάγνωσης* της σχολικής πραγματικότητας. Δηλαδή, κάθε κείμενο που έχετε στα χέρια σας αποτελεί μια προσπάθεια σύντομης απάντησης σε ένα ερώτημα (π.χ. πώς μαθαίνουν τα παιδιά;) από τη σκοπιά μιας επιστημονικής προσέγγισης (π.χ. της γνωστικής ψυχολογίας). Μπορεί ωστόσο σε άλλο κείμενο να συναντήσετε απάντηση στο ίδιο ερώτημα από διαφορετική επιστημονική σκοπιά (π.χ. την



κοινωνιολογία). Τα κείμενα, γραμμένα από εκπαιδευτικούς και πανεπιστημιακούς διάφορων ειδικοτήτων, ακολουθούν την ίδια δομή: ξεκινούν από μια σκηνή σε ένα σχολικό πλαίσιο, αναλύουν τι συμβαίνει και ύστερα διατυπώνουν απαντήσεις στηριγμένες σε μία επιστήμη. Δηλαδή, με αφετηρία την εκπαιδευτική *πράξη*, περνούν μέσα από μια διαδικασία ανάλυσης και σύνθεσης από τη *θεωρία*, για να καταλήξουν στα χέρια σας σαν *κλειδιά* για τη δική σας διδακτική πρακτική.

Τα κείμενα συνδέονται λειτουργικά μεταξύ τους γιατί καθένα αναδεικνύει και μια ξεχωριστή ψηφίδα από την πραγματικότητα της εκπαιδευτικής πράξης. Μελετώντας και δουλεύοντας πάνω στον τρόπο με τον οποίο τα κείμενα συνδέονται μεταξύ τους, φανταστήκαμε πολλά από τα κλειδιά που μπορούν να ξεκλειδώσουν πολλά από τα φαινόμενα που αναλύουμε. Ωστόσο, μόνο εσείς μπορείτε να κατασκευάσετε τα αντικλειδιά που έχουν νόημα τη συγκεκριμένη στιγμή για το δικό σας πλαίσιο, που κάνουν... κλικ και ανοίγουν μια «πόρτα» που οδηγεί σε δικές σας λύσεις.

Αυτή η πολυπρισματική, διεπιστημονική προσέγγιση της καθημερινής εκπαιδευτικής πράξης είναι προφανές ότι χρησιμοποιεί ως έναυσμα μια ευρεία ποικιλία αναφορών

σε σχολικές πραγματικότητες: τάξεις στην πόλη, στο βουνό, μονοθέσια σχολεία, μειονοτικά σχολεία της Θράκης, σχολεία με πολλούς αλλόγλωσσους μαθητές, σχολεία σημερινά, στην Ελλάδα και αλλού, άλλοτε και τώρα. Είναι κοινή πεποίθηση όλων όσοι συμμετέχουμε σε αυτή τη σειρά ότι συχνά βοηθάει να αναγνώσει κανείς τη δική του εκπαιδευτική πραγματικότητα βλέποντας κάτι ανάλογο που συμβαίνει σε μια άλλη τάξη, σε ένα άλλο πλαίσιο, ώστε μέσα από την ανάλυση και την κατανόησή του να μεταφέρει την εμπειρία αυτής της γνώσης στη δική του πραγματικότητα, στο δικό του πλαίσιο. Η απόσταση από τα δικά μας πράγματα τελικά βοηθάει να τα καταλάβουμε καλύτερα.

Τρεις θεματικές ενότητες, η *Διδακτική Μεθοδολογία*, το *Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης* και τα ζητήματα *Ταυτότητας και Ετερότητας*, αποτελούν τον κορμό πάνω στον οποίο, μέσα από διαφορετικές επιστημονικές προσεγγίσεις, προσπαθούμε να απαντήσουμε στα ερωτήματα της καθημερινής εκπαιδευτικής πρακτικής. Δεν κρύβουμε τις δυσκολίες ούτε αποσιωπούμε τα όρια των προτάσεων που κάνουμε και δεν πιστεύουμε ότι η ευθύνη για τις λύσεις είναι μόνο στα χέρια των εκπαιδευτικών. Υποστηρίζουμε όμως ότι μπορούν οι εκπαιδευτικοί να πάρουν στα χέρια τους τα εργαλεία που

θα τους επιτρέψουν να καταλάβουν καλύτερα το πλαίσιο μέσα στο οποίο εργάζονται, να το βελτιώσουν και να αντλήσουν ικανοποίηση από τη δουλειά τους.

Τα Κλειδιά και Αντικλειδιά ευτύχησαν να συναντήσουν στη διαδρομή τους αξιους τεχνίτες που τόσο στην έντυπη όσο και στην ηλεκτρονική μορφή τα έκαναν ανθεκτικά, λειτουργικά και... έτοιμα να ξεκλειδώσουν. Τους ευχαριστώ όλους και όλες θερμά.

Αλεξάνδρα Ανδρούσου
Εκπαιδευτική Ψυχολόγος
Νοέμβριος 2002

Από τη σειρά «Κλειδιά και Αντικλειδιά» στο θεματικό πεδίο Διδακτική Μεθοδολογία κυκλοφορούν τα βιβλία:

- *Κίνητρο στην εκπαίδευση*
Ανδρούσου Α.
- *Εμφύχωση στην τάξη*
Δημητρίου Α., Λαγοπούλου Β., Νικολάου Β.
- *Για τη μέθοδο project*
Μάγος Κ.

Σύντομα από τη σειρά «Κλειδιά και Αντικλειδιά» θα κυκλοφορήσουν βιβλία στο πλαίσιο των ακόλουθων θεματικών πεδίων:

- *Διδακτική Μεθοδολογία*
- *Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης*
- *Ταυτότητες και Ετερότητες*

Για περισσότερα «Κλειδιά και Αντικλειδιά»:
www.kleidiaikaantikleidia.net

Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης

Σκηνή 1η

Ο Αλέξης με κοιτά αμίλητος. Ξύνει αμήχανα το κεφάλι του μπροστά στην εκφώνηση μιας άσκησης από τα Μαθηματικά μου της Γ' Δημοτικού. Τον ρωτάω γιατί δεν μπορεί να κάνει την άσκηση, τι δεν καταλαβαίνει. Διαβάζουμε μαζί την εκφώνηση και συνειδητοποιώ ότι δεν καταλαβαίνει τη φράση «να απαγγείλεις τους αριθμούς».

«Τι σημαίνει αυτή η φράση; 'Να απαγγείλεις' ξέρεις τι σημαίνει; Είναι ρήμα σε προστακτική!» του λέω. «Ποια λέξη σου θυμίζει;»

«Ρήμα;... Προστακτική;... Αυτά είναι στο μάθημα της Γλώσσας! Τώρα κάνουμε Μαθηματικά!!! Άσε τα ρήματα... Τι πράξεις να κάνω;» μου λέει σχεδόν θυμωμένος. «Θες να δούμε στο λεξικό;» του λέω.

«Όχι! Πες μου τι να κάνω για να λύσω το πρόβλημα!!!»

Σκηνή 2η

Είχα επιλέξει να διαβάσουμε μέσα στην τάξη το παρακάτω κείμενο του Τζ. Ροντάρι¹: «Ο μάγος με τους κομήτες».

Μια φορά ένας μάγος ανακάλυψε μια μηχανή για να φτιάχνει κομήτες. Έμοιαζε λιγάκι με τη μηχανή που κόβει τον κιμά, αλλά δεν ήταν η ίδια, και χρησίμευε για να κατασκευάζει κομήτες όσους θες, μεγάλους και μικρούς, με την ουρά σπλή ή διπλή, με φως κίτρινο ή κόκκινο και λοιπά.

Ο μάγος γυρνούσε σε χώρες και χωριά, δεν έλειπε ποτέ από ένα παζάρι, παρουσιάζτηκε ακόμη και στην Έκθεση του Μιλάνου και στην Έκθεση αλόγων στη Βερόνα, και παντού έδειχνε τη μηχανή του κι εξηγούσε πόσο εύκολο ήταν να την κάνουν να λειτουργήσει. Οι κομήτες έβγαζαν μικροί, μ' ένα σπαγκάκι για να τους κρατάς. Μετά, όσο ανέβαιναν ψηλά, έπαιρναν το μέγεθος που επιθυμούσες, κι ακόμα και τους πιο μεγάλους δεν ήταν πιο δύσκολο να τους κουμαντάρεις από ό,τι έναν χαρταετό. Ο κόσμος μαζεύεταν γύρω από το μάγο, όπως μαζεύεται πάντα γύρω από κείνους που δείχνουν στην αγορά μια

¹ Από το βιβλίο του Ροντάρι Τζ., *Παραμύθια απ' το τηλέφωνο*, Τεκμήριο, Αθήνα, 1979, σ. 65

μηχανή για να φτιάχνεις πιο λεπτά τα μακαρόνια ή για να καθαρίζεις τις πατάτες, αλλά δεν αγόραζαν ποτέ ούτε ένα τοσοδούλη κομήτη.

– Αν ήταν μπαλόνι, σίγουρα —έλεγε μια καλή γυναίκα— αλλά αν του αγοράσω έναν κομήτη, το παιδί μου ποιος ξέρει τι διαβολιά θα σκαρώσει.

– Κι ο μάγος: Μα, πάρτε θάρρος! Τα παιδιά σας θα πάνε στ' αστέρια, αρχίστε να τα συνηθίζετε από μικρά.

– Όχι, όχι, ευχαριστώ. Στ' αστέρια σας πάει κανείς άλλος, το παιδί μου όχι, σίγουρα.

– Κομήτες. Αληθινοί κομήτες. Ποιος τους θέλει;

– Αλλά κανείς δεν τους ήθελε.

Ο φτωχός μάγος από τις τόσες μέρες που 'χε να φάει, γιατί δεν έβγαζε ούτε δραχμή, είχε καταντήσει πετασί και κόκαλο. Ένα βράδυ που πεινούσε περισσότερο από ό,τι συνήθως, μεταμόρφωσε τη μηχανή του που έφτιαχνε κομήτες σ' ένα κεφαλάκι τυρί και το 'φαγε.

Πρόκειται για ένα χιουμοριστικό κείμενο με ενδιαφέρον λεξιλόγιο και δομή, το οποίο έχει και περιγραφικά στοιχεία και διάλογο. Στόχος μου ήταν, αφού διαβάσω με τα παιδιά το κείμενο και τους εξηγήσω τις αγνωστές λέξεις, να δουλέψουμε μαζί πάνω στο διάλογο και να τον μετατρέψουμε σε πλάγιο λόγο. Στο τέλος ήθελα να αναλύσουμε τη δομή του κειμένου (κάποιος ανακαλύπτει κάτι/προσπαθεί να το πουλήσει/δεν τα καταφέρνει και μετα-

τρέπει την ανακάλυψή του σε κάτι άλλο) και να τους ζητήσω να χρησιμοποιήσουν αυτή τη δομή για να φτιάξουν ένα μικρό φανταστικό δικό τους κείμενο. Ήθελα έτσι να συνδυάσω το βαρετό κομμάτι του μαθήματος (σύνταξη) με κάτι πιο ευχάριστο (παιχνιδιάρικη παραγωγή κειμένου). Υπολόγιζα πως δυο ώρες ήταν αρκετές. Μετά την ανάγνωση του κειμένου ζήτησα από τα παιδιά να μου πούνε ποιες ήταν οι άγνωστες τους λέξεις. Όπως συνήθως, σηκώθηκαν κάποια χέρια... Εξήγησα τις λέξεις, που τις έγραφα και στον πίνακα, δίνοντας μάλιστα επιπλέον παραδείγματα και χρησιμοποιώντας τες μέσα σε προτάσεις. Πολλά παιδιά δεν είχαν καταλάβει τι είναι ένας κομήτης. Τους εξήγησα περίπου τι είναι ένας κομήτης και τους είπα μάλιστα και την έκφραση «πέρασε σαν κομήτης». Τα παιδιά αντέγραφαν τις άγνωστες λέξεις. Όλα κυλούσαν ομαλά όταν ξαφνικά η Άννα είπε κάτι και άρχισα να χάνω τον έλεγχο... Θυμάμαι τα λόγια των παιδιών... γιατί η αίσθησή μου εκείνη τη στιγμή ήταν απαίσια...

«Κυρία, από πού βγαίνουν οι Κομήτες; Βγαίνουν από τα ηφαίστεια;»

«Ο Μάγος τους κάνει!» φώναξε η Βάσω, που συνήθως διατάζει να μιλήσει, και οι υπόλοιποι γέλασαν.

«Όχι! Βγαίνουν όταν γίνεται έκρηξη στα ηφαίστεια» είπε ο Κώστας, αναλαμπάνοντας να της εξηγήσει.

«Στην Ιταλία έγινε μια έκρηξη! Μου το 'πε ο μπαμπάς μου που είναι ναυτικός! Είδε μια πόλη που γκρεμίστηκε. Μου έφερε και φωτογραφία!» φώναξε με ενθουσιασμό ο Αντρέας.

«Πότε γκρεμίστηκε;» ρώτησαν δυο-τρία παιδιά.

«Παλιά... Ξέρω γώ; Πού να το βρούμε;»

Τα παιδιά έμοιαζαν να σκέφτονται χωρίς να βρίσκουν κάποια λύση...

«Να φέρω τη φωτογραφία αύριο! Γράφει κάτι από πίσω» ξανάπε ο Αντρέας με περηφάνια... που οι άλλοι τον κοίταξαν με θαυμασμό!

«Κι εγώ πήγα στη Σαντορίνη στη γιαγιά μου και είδα το ηφαίστειο.»

«Είδες και κομήτη;»

«Όχι!!»

«Εγώ ξέρω πού είναι αυτό το μέρος. Το είδα και στο χάρτη. Να σου δείξω;» είπε ο Παύλος και σηκώθηκε να δείξει τη Σαντορίνη στο χάρτη. Δυο-τρεις τον ακολούθησαν. Έψαχνε, αλλά δεν κατάφερε να το βρει... Έψαχναν και οι άλλοι... Τίποτα!!

«Κυρία!!»

Κατάλαβα ότι ήθελαν βοήθεια, αλλά σκέφτηκα ότι ήταν καλύτερο να μην αντιδράσω...

«Είδα και στην τηλεόραση ένα έργο!! Εκεί είχε κομήτες... Να σας το πω;» είπε η Ελένη.

.....

«Κυρία, παλιά πίστευαν ότι υπάρχουν μάγοι... τώρα όχι!»

«Ναι, αλλά εγώ πήγα σε ένα τσίρκο και είδα ένα μάγο...»

«Παλιά δεν είχαν τέτοιες μηχανές για κομήτες...»

.....

«Τους φοβόντουσαν τους κομήτες, ο παππούς μου μου το είπε!»

.....

Καθώς τα έβλεπα όλα αυτά με έπιασε αγωνία, γιατί τα παιδιά έλεγαν διάφορα που δε σχετίζονταν με το μάθημα και αυτά που ήθελα να πετύχω. Δεν ήταν χωρίς ενδιάφερον αυτά που έλεγαν... αλλά εκείνη τη στιγμή είχα άλλα πράγματα στο μυαλό μου για το μάθημα. Προσπαθούσα να μην απαντώ ή να απαντώ με τρόπο που να «κλείνω» με συντομία τα θέματα που έθεταν τα παιδιά. Προσπαθούσα να ξαναστρέψω την προσοχή τους στο κείμενο και στο διάλογο, γιατί ήθελα να δουλέψω τον πλάγιο λόγο. Δε μου έδιναν βέβαια και πολλή σημασία... σαν να ήταν μόνο τους στην τάξη. Δεν μπορώ να πω ότι δε χάρηκα που ενδιαφέρθηκαν για κάτι ιστορικό... ακόμη κι αν αυτό ήταν όσχετο με το θέμα.

Δεν ήθελα όμως να ξεφύγω κατά πολύ από τους στόχους μου, εξάλλου αυτό με δυσκόλευε γιατί δεν είχα εκείνη τη στιγμή στο μυαλό μου όλα αυτά για τα οποία

συζητούσαν τα παιδιά, δεν μπορούσα να ξέρω τα πάντα γύρω από τους κομήτες —τουλάχιστον δεν το είχα προβλέψει— και αυτό με έκανε να νιώθω άσχημα. Έτσι, δυστυχώς, έχασα τον έλεγχο της κατάστασης, τα παιδιά πήγαιναν από το ένα στο άλλο... συζητούσαν, με αποτέλεσμα να μην τελειώσω αυτά που ήθελα... Οι πιο αδύναμοι μαθητές που συνήθως δε συμμετέχουν στο μάθημα, όπως η Ελένη και η Βάσω, βρήκαν αφορμή για να μιλήσουν και να πούνε και αυτοί κάτι άσχετο. Η αίσθησή μου ήταν ότι τα παιδιά έμαθαν πολύ λιγότερα από αυτά που είχα προγραμματίσει... Μόλις που κατάφερα να δω μαζί τους τη δομή του κειμένου... και προφανώς δεν πρόλαβαν να γράψουν κείμενο. Και τώρα που το ξανασκέφτομαι, γράφοντας αυτό το ημερολόγιο τάξης, δεν είμαι καθόλου ευχαριστημένη από τον τρόπο με τον οποίο εξελίχτηκε το μάθημα. Δεν είχα τον έλεγχο της κατάστασης και γι' αυτό με έπιασε άγχος... Από αύριο πρέπει να βάλω όρια... Δεν μπορούμε να τα ανακατέψουμε όλα! Αν μου ζητούσε κάποιος να πω πώς πήγε το μάθημα, θα με έφερνε πραγματικά σε δύσκολη θέση. Αν μου ζητούσε να του πω τι έφταιξε, θα έλεγα πως ίσως η επιλογή του κειμένου δεν ήταν η καλύτερη: το ενδιαφέρον των παιδιών για το περιεχόμενο του δημιούργησε προβλήματα που δεν είχα προβλέψει.



Τι συνέβη;

Στις δύο παραπάνω σκηνές τόσο ο Αλέξης (Σκηνή 1η) όσο και ο εκπαιδευτικός (Σκηνή 2η) βρίσκονται μπροστά σε μια δυσκολία. Τι είναι αυτό που τους εμποδίζει να αντιμετωπίσουν την κατάσταση στην οποία βρίσκονται; Ποιο είναι, αν υπάρχει, το κοινό στοιχείο σε αυτά τα δύο παραδείγματα-προβλήματα;

Παρόλο που ο μαθητής και ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζουν από διαφορετική οπτική την εκπαιδευτική διαδικασία —και επομένως έχουν συχνά διαφορετικές αντιλήψεις και στάσεις—, στις δύο αυτές σκηνές δείχνουν να έχουν κάτι κοινό: αντιμετωπίζουν με τον ίδιο τρόπο τη γνώση. Θεωρούν ότι η γνώση είναι, ή πρέπει να είναι, κατατεμαχισμένη, χωρισμένη σε γνωστικά αντικείμενα-μαθήματα με σαφή όρια μεταξύ τους και φαίνεται να υιοθετούν —συνειδητά ή ασυνείδητα— την άποψη ότι η παραβίαση αυτών των ορίων δημιουργεί προβλήματα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ο Αλέξης (Σκηνή 1η) βρίσκεται μπροστά σε ένα μαθηματικό πρόβλημα και όλη η προσοχή του είναι στραμμένη σε αυτό. Ένα μαθηματικό πρόβλημα είναι «πρά-



ξεις» και επομένως σε αυτές τις πράξεις πρέπει να φτάσει, και μάλιστα το γρηγορότερο δυνατό. Η κατανόηση των λέξεων είναι «γλώσσα» και η γλώσσα δεν είναι μαθηματικά! Κι όμως εδώ, η αδυναμία κατανόησης της γλώσσας, η αδυναμία κατανόησης της εκφώνησης του προβλήματος είναι αυτή που εμποδίζει κατ' αρχήν τη λύση του. Παρόλα αυτά, η προσπάθεια του εκπαιδευτικού να λυθεί το γλωσσικό πρόβλημα πριν από το μαθηματικό μοιάζει να ταραξεί τον Αλέξη, να τον αποσταθεροποιεί. Δεν μπορεί να μπερδεύει δύο μαθήματα! Κι όμως, αν επικέντρωνε την προσοχή του για λίγο στις λέξεις που τον δυσκολεύουν, ίσως να μπορούσε να φτάσει και στη λύση του προβλήματος!

Στη δεύτερη πάλι σκηνή, την οποία και θα αναλύσουμε περισσότερο στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός από διαφορετική θέση (τη θέση αυτού που θεωρεί ότι έχει την πλήρη ευθύνη και την πρωτοβουλία της διεξαγωγής του μαθήματος) αντιμετωπίζει ένα αντίστοιχο πρόβλημα. Έχει ένα συγκεκριμένο στόχο: να διδάξει Γλώσσα (σύνταξη και παραγωγή) και μάλιστα μέσα σε συγκεκριμένο χρόνο που θεωρεί ότι θα του αρκέσει. Εξάλλου, έχει συγκεκριμένη ύλη και σχετική πίεση για να την «ολοκληρώσει» μέσα στη χρονιά και για αυτό δε θέλει να ξεφεύγει από το συνολικό σχεδιασμό του. Για καλή ή

κακή του τύχη, όμως, το κείμενο που επέλεξε οδηγεί τα παιδιά να σκεφτούν πάνω σε διάφορα θέματα, τους γεννά απορίες και σκέψεις άσχετες με το στόχο που ο ίδιος έχει θέσει και μάλιστα απορίες και σκέψεις που σχετίζονται με άλλα μαθήματα (Ιστορίας, Γεωγραφίας) και όχι με το μάθημα της Γλώσσας. Για να επανέλθει σε αυτό προσπαθεί να «κλείσει» τα ζητήματα που θέτουν τα παιδιά και να επαναφέρει την προσοχή τους στη με-
τατροπή του διαλόγου σε πλάγιο λόγο και στη δομή του κειμένου.

Τι πετυχαίνει με αυτό τον τρόπο ο εκπαιδευτικός και τι αγνοεί; Τι θα μπορούσε να κάνει; Από πού ξεκινάει το «πρόβλημά» του; Πρόκειται πράγματι για «πρόβλημα»;

Η ανάλυση αυτού που συνέβη κατά τη διάρκεια του συγκεκριμένου μαθήματος, καθώς και οι σκέψεις που καταγράφει ο εκπαιδευτικός στο ημερολόγιό του μας οδηγούν σε κάποιες διαπιστώσεις:

- Ο εκπαιδευτικός έχει καλά σχεδιάσει το μάθημά του, τόσο ως προς τους στόχους και τη δομή του, όσο και ως προς το χρόνο που φαντάζεται ότι θα του χρειαστεί για να το ολοκληρώσει.
- Στην αρχή το μάθημα κυλάει όπως πάντα. Όμως το

κείμενο οδηγεί τα παιδιά σε κάποιες αυθόρμητες παρατηρήσεις, σχετικές με γνώσεις που έχουν ήδη αποκτήσει από άλλα μαθήματα (π.χ. από την Ιστορία ή τη Γεωγραφία) ή σχετικές με εμπειρίες που έχουν ήδη αποκτήσει μέσα στο σχολείο ή με άλλα προσωπικά βιώματα που έχουν αποκτήσει έξω από αυτό. Προσπαθούν μάλιστα να δείξουν στους άλλους τις γνώσεις τους ή να τις διασταυρώσουν (αναζήτηση στο χάρτη, διατύπωση ερωτήσεων...).

- Τα παιδιά δείχνουν να παίρνουν κάποιες πρωτοβουλίες, να θέτουν θέματα προς συζήτηση, να αυτενεργούν. Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός νιώθει ότι δεν ελέγχει την κατάσταση, δεν παίζει κυρίαρχο ρόλο.
- Παρόλα αυτά, αναγνωρίζει πως η συμμετοχή των παιδιών είναι μεγάλη, αφού και μαθητές που συνήθως δε συμμετέχουν στο μάθημα δείχνουν να έχουν κινητοποιηθεί.
- Η παρέκκλιση από τους στόχους που έχει θέσει ο εκπαιδευτικός του δημιουργεί άγχος, εφόσον τα παιδιά δε θα κατακτήσουν τις συγκεκριμένες γνώσεις που έχει προγραμματίσει. Αυτό σημαίνει πως το μάθημα αυτό δεν είναι τόσο αποδοτικό, αφού οι μαθητές μαθαίνουν λιγότερα από όσα ο ίδιος θα ήθελε. Επίσης, πιστεύει πως αυτό θα τον δυσκολέψει και

στην περίπτωση που θα ήθελε να μπορεί να ξέρει, στο τέλος του μαθήματος, τι ακριβώς έμαθαν οι μαθητές του. Τέλος, άγχος του δημιουργεί και το γεγονός ότι δε νιώθει πως μπορεί με σιγουριά να απαντήσει σε όλες τις ερωτήσεις που θέτουν τα παιδιά.

- Η αγωνία του μεταφράζεται με μια προσπάθεια να επαναφέρει τους μαθητές στο στόχο του μαθήματος με τρόπο βέβαια έμμεσο, «κλείνοντας» δηλαδή τα ερωτήματα που εκείνοι θέτουν, χωρίς να ανταποκρίνεται σε αυτά και χωρίς να τα επεξεργάζεται μαζί τους.
- Οι μαθητές από την άλλη, δείχνουν με τον τρόπο τους ότι αυτό που έχει στο μυαλό του ο εκπαιδευτικός δεν τους ενδιαφέρει ιδιαίτερα ή, μάλλον, δεν τους ενδιαφέρει με τον τρόπο που αυτός θα περιμενε. Κάποια θέματα του κειμένου τους ενδιαφέρουν περισσότερο!

Συνολικά, αυτό που χαρακτηρίζει τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική κατάσταση είναι το γεγονός ότι οι στόχοι του εκπαιδευτικού και οι επιθυμίες των παιδιών δε συμπίπτουν, με αποτέλεσμα να ακυρώνεται η δημιουργική αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών. Με άλλα λόγια, εξαιτίας αυτής της απόστασης ανάμεσα

στους στόχους και στις επιθυμίες, τόσο ο εκπαιδευτικός όσο και οι μαθητές δεν οδηγούνται σε έναν ουσιαστικό και ελεύθερο διάλογο, σε μια δυναμική κατάσταση επικοινωνίας, μέσα στην οποία θα μπορούσαν και οι δύο να συνεισφέρουν με βάση τις προϋπάρχουσες γνώσεις και τις εμπειρίες τους, έτσι ώστε οι μαθητές να οικοδομήσουν μόνοι τους τη γνώση με τη βοήθεια των παρεμβάσεων του εκπαιδευτικού. Στη συγκεκριμένη σκηνή, οι πόλοι της εκπαιδευτικής διαδικασίας μοιάζουν να αλληλο-αγνοούνται και να δρα ο καθένας στο δικό του πλαίσιο. Ο μεταξύ τους διάλογος μοιάζει σαν ένας «διάλογος κωφών».

Τι είναι η διαθεματική προσέγγιση;

Η κατάσταση αυτή που περιγράψαμε είναι μια κατάσταση που συναντάμε συχνά στη σχολική τάξη. Χαρακτηριστικά της, σημερινής εποχής που επηρεάζουν τη θέση, το κύρος και το ρόλο του σχολείου και, κατά συνέπεια, τη στάση των παιδιών απέναντι στη σχολική γνώση, καθώς και δεδομένα από το χώρο της ψυχολογίας της μάθησης έφεραν ξανά στο εκπαιδευτικό προσκήνιο μια, διαφορετική από την παραδοσιακή, αντίληψη για την προσέγγιση της γνώσης: Η αντίληψη αυτή

μεταφράζεται σε έναν τρόπο «διδασκαλίας» ο οποίος βρίσκεται μακριά από τη δομή και τη λογική του παραδοσιακού μαθήματος και ο οποίος απαντά στην αποσπασματικότητα και τον πολυκερματισμό που χαρακτηρίζει τα παραδοσιακά αναλυτικά και ωρολόγια προγράμματα. Η προσπάθεια αναζήτησης λύσεων σε εκπαιδευτικές καταστάσεις παρόμοιες με αυτή που περιγράψαμε (έλλειψη κινήτρου, απουσία κοινών στόχων εκπαιδευτικού και μαθητών κ.λπ.) —ή σε καταστάσεις περισσότερο δύσκολες από αυτήν— οδήγησε στην επανεξέταση και αναβίωση και της ολιστικής, ενιαιοποιημένης ή ολοκληρωτικής προσέγγισης της γνώσης —προσέγγισης που στον παιδαγωγικό χώρο την έχουμε συναντήσει ήδη από το κίνημα της «Νέας Αγωγής»². Η ψυχολογική βάση του

² Στο κίνημα της «Νέας Αγωγής» εντάσσεται για παράδειγμα το «σχολείο εργασίας» (Kerschenshteiner), η «λειτουργική παιδαγωγική» (Claparède) καθώς και όλα τα συστήματα που χρησιμοποιούν τις ενεργητικές μεθόδους διδασκαλίας (π.χ. κίνημα Freinet, Decroly κ.λπ.). Κοινά χαρακτηριστικά όλων αυτών των συστημάτων είναι ότι δίνουν ιδιαίτερο βάρος στα φυσικά και αυθόρμητα κίνητρα του παιδιού, στη δράση του και στην εμπλοκή του στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και στην ανάπτυξη της αυτονομίας του. (Περισσότερα για το κίνημα της «Νέας Αγωγής», βλ. στο Houssaye J., *Δεκαπέντε παιδαγωγοί. Σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2000.)

κινήματος θα μπορούσε να αναζητηθεί σε μεγάλο βαθμό στη μορφολογική ψυχολογία ή αλλιώς στην ψυχολογία της ολότητας, σύμφωνα με την οποία αρχικά αντιλαμβάνομαστε αυτά που μας περιβάλλουν ως «ολότητες» με τη βοήθεια της διείσθησης και τα εντάσσουμε μέσα σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, προτού τα αναλύσουμε και τα συσχετίσουμε μεταξύ τους³.

Ο όρος «διαθεματική προσέγγιση»⁴, που σήμερα χρησιμοποιείται πλέον και επίσημα (βλ. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών/ΔΕΠΠΣ⁵), αποδίδει σε επίπεδο διδακτικής μεθοδολογίας την ολιστική ή ολοκληρωτική αυτή αντιμετώπιση της γνώσης. Σε τι συνί-

³ Περισσότερα για τη μορφολογική ψυχολογία βλ. στο Κασσωτάκης Μ. & Φλουρής Γ., *Μάθηση και Διδασκαλία*, Γρηγόρης, Αθήνα, 2001 και στο Κολιάδης Ε., *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη*, Τόμος Γ: Γνωστικές Θεωρίες, έκδοση του ίδιου, Αθήνα, 1999.

⁴ Θεωρούμε ότι ο όρος «διακλαδική προσέγγιση» (προσέγγιση ενός θέματος μέσα από διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους-μαθήματα) μεταφέρει περισσότερο πιστά το περιεχόμενο του όρου "interdisciplinary approach". Χρησιμοποιούμε όμως εδώ τον όρο «διαθεματική προσέγγιση», επειδή αυτός έχει επικρατήσει στον ελληνικό χώρο.

⁵ Σχητικά με το ΔΕΠΠΣ βλ. ΦΕΚ 1366, 1373, 1374 και 1375/Τ. Β, 18-10-01.

σταται όμως ακριβώς η «διαθεματική προσέγγιση», ποιος είναι οι θεωρητικές της βάσεις, ποια τα νέα επιχειρήματα που τη στηρίζουν και γιατί είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για την εκπαιδευτική πράξη;

Ακολουθώ στην τάξη μια «διαθεματική προσέγγιση» της γνώσης σημαίνει πως δε χωρίζω τη γνώση σε μαθήματα αλλά σε θέματα και δουλεύω με τους μαθητές μου γύρω από θέματα που επιλέγω ή επιλέγουμε μαζί, αξιοποιώντας κάθε φορά —ανάλογα με το θέμα— στοιχεία από διάφορα μαθήματα/γνωστικά αντικείμενα. Για παράδειγμα, συνδυάζω στοιχεία από το μάθημα της Ιστορίας, της Γεωγραφίας, της Πολιτικής & Κοινωνικής Αγωγής και της Γλώσσας, για να δουλέψω γύρω από το θέμα «Τα μέσα μεταφοράς». Η χρησιμοποίηση παιδαγωγικές τεχνικές όπως η δραματοποίηση, η ζωγραφική, η μουσική, σε συνδυασμό με μαθήματα όπως η Γλώσσα, τα Μαθηματικά, η Μελέτη Περιβάλλοντος, για να δουλέψω γύρω από το θέμα «Ευαισθητοποίηση για τα ζώα που κινδυνεύουν» και να οργανώσω ένα σχέδιο δράσης σχετικά με αυτό. Υιοθετώ τη διαθεματική προσέγγιση σημαίνει, λοιπόν, αρχικά ότι αλλάζω τη δομή του περιεχομένου της διδασκαλίας, εφόσον το θέμα και όχι το συγκεκριμένο μάθημα (Ιστορία, Γλώσσα, Μαθηματικά κ.λπ.) είναι αυτό που βρίσκεται στο κέντρο. Το θέμα αυτό αντιμετω-

πίζεται στην τάξη μέσα από διαφορετικές εναλλακτικές οπτικές, μέσα από διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα, τα οποία συμβάλλουν στο να διαμορφώσουν τα παιδιά μια συνολική/ενιαία γνώση σχετικά με αυτό. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό, κυρίως σε μία εποχή που η γνώση παρουσιάζεται συχνά κατατεμαχισμένη. Ο κατατεμαχισμός αυτός μάλιστα οδηγεί σε αδυναμία των παιδιών να εντάξουν τη γνώση σε ένα πλαίσιο που να της δίνει νόημα και, κατά συνέπεια, σε έλλειψη ενδιαφέροντος για αυτό που τους διδάσκει το σχολείο.

Όμως το στοιχείο αυτό (δηλαδή η αλλαγή στη δομή του περιεχομένου της διδασκαλίας), αν και καθοριστικό για να μπορούμε να μιλάμε για «διαθεματική» προσέγγιση της γνώσης, δε μας δίνει από μόνο του επαρκή επιχειρήματα για τη χρησιμότητα αυτής της προσέγγισης στην εκπαιδευτική πράξη. Η χρησιμότητα αυτή προκύπτει όχι μόνο από την καινοτομία σε σχέση με το περιεχόμενο της γνώσης και με το πώς αυτή παρουσιάζεται, αλλά, κυρίως, σε σχέση με τη μεθοδολογία της διδασκαλίας, με τον τρόπο, δηλαδή, δουλειάς στην τάξη που αυτή συνεπάγεται. Η διαθεματική προσέγγιση αποκτά νόημα από το γεγονός ότι δίνει έναν ιδιαίτερο ρόλο στα παιδιά μέσα στην τάξη, τα εμπλέκει δυναμικά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Υιοθετώ ως εκπαιδευτικός τη διαθεμα-



τική προσέγγιση σημαίνει ότι λαμβάνω υπόψη μου τόσο τα κίνητρα και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, όσο και τις γνωστικές και κοινωνικές τους εμπειρίες, τις οποίες και αξιοποιώ στην τάξη, θεωρώντας ότι αποτελούν αφορμές για περαιτέρω επεξεργασία. Σημαίνει, επίσης, ότι αντιλαμβάνομαι και αξιοποιώ τις πρωτοβουλίες που παίρνουν τα ίδια τα παιδιά κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τις ενισχύω.

Πίσω λοιπόν από τη διαθεματική προσέγγιση βρίσκονται:

- συγκεκριμένες αντιλήψεις για τη μάθηση, συγκεκριμένες δηλαδή θεωρήσεις του τι σημαίνει «μαθαίνω»,
- συγκεκριμένες αντιλήψεις για το ρόλο του κινήτρου στη μάθηση,
- συγκεκριμένες αντιλήψεις για το ρόλο του εκπαιδευτικού και των μαθητών, καθώς και για τη μεταξύ τους σχέση.

Ποιες είναι αυτές;

- Η διαθεματική προσέγγιση, όπως και κάθε σύγχρονη προσέγγιση της γνώσης, αντιμετωπίζει τη μάθηση σαν μια διαδικασία διερεύνησης, ανακάλυψης και οικοδόμησης της γνώσης από το ίδιο το άτομο που



μαθαίνει⁶. Η διαδικασία αυτή είναι άλλοτε ατομική και άλλοτε συλλογική. Η μάθηση προκύπτει ως αποτέλεσμα μιας απορίας (όταν συνειδητοποιούμε την άγνοιά μας για κάτι) ή ως αποτέλεσμα της ανάγκης μας να επιλύσουμε ένα πρόβλημα/να αντιμετωπίσουμε μια προβληματική κατάσταση με την οποία βρισκόμαστε αντιμέτωποι (λειτουργική αντίληψη της γνώσης). Η μάθηση άλλοτε προκύπτει με τρόπο περισσότερο διαισθητικό (π.χ. μάθηση πραγμάτων που σχετίζονται με το φυσικό ή το κοινωνικό περιβάλλον μας) και άλλοτε με τρόπο πιο συστηματικό. Πάντως, και στη μια και στην άλλη περίπτωση, η μάθηση, για να είναι αποτελεσματική, πρέπει να βασίζεται σε πολλές γνώσεις και εμπειρίες των παιδιών. Αυτές τις γνώσεις και εμπειρίες είτε θα τις ισχυροποιήσει είτε θα τις αναδιοργανώσει για να τις μετασχηματίσει σε γνώσεις περισσότερο επιστημονικές. Μαθαίνω, όμως,

⁶ Την αντίληψη αυτή στηρίζουν οι θεωρίες των Piaget, Vygotski, Bruner, Perret-Clermont κ.ά. (βλ. Perroudeau M., *Les méthodes cognitives. Apprendre autrement à l'école*, Armand Colin, Paris, 1996· Βαρνάβα-Σκούρα Τζ., *Θεωρίες γνωστικής ανάπτυξης, μάθησης και αξιολόγησης*, Παπαζήσης, Αθήνα, 1994· Παπαμιχαήλ Γ., *Μάθηση και κοινωνία*, Οδυσσεύς, Αθήνα, 1988· Χριστοφίδη-Ευρίκας Α., *Ο Piaget και το σχολείο*, Εκκρεμές, Αθήνα, 1999· Foulon J. & Mouchon S., *Εκπαιδευτική Ψυχολογία*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2001 κ.λπ.).

σύμφωνα με τη σύγχρονη αντίληψη δε σημαίνει μόνο αποκτώ γνώσεις και ακόμη περισσότερο δε σημαίνει «μαθαίνω απέξω»!! Σημαίνει αποκτώ και δεξιότητες ή, αλλιώς, κάποια «εργαλεία» που μπορώ ανά πάσα στιγμή να τα χρησιμοποιήσω για να μάθω κάτι, σημαίνει δηλαδή «μαθαίνω να μαθαίνω». Για παράδειγμα, μαθαίνω να αναζητώ πληροφορίες, να επιλέγω τις πιο σημαντικές ανάμεσα σε αυτές, να συγκρίνω, να κάνω υποθέσεις, να οδηγούμαι σε συμπεράσματα, να μεταφέρω σε ένα νέο πλαίσιο μια γνώση που έχω αποκτήσει σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, μαθαίνω να κρίνω. Αυτά τα στοιχεία διασφαλίζονται, όπως θα δούμε και στη συνέχεια, μέσω της διαθεματικής προσέγγισης.

- Η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης δίνει ιδιαίτερα μεγάλη σημασία στο ρόλο του κινήτρου στη μάθηση⁷. Από τη στιγμή που απαιτεί πραγματική εμπλοκή του παιδιού στη διαδικασία της μάθησης δεν μπορεί παρά να δημιουργεί εσωτερικά κίνητρα και να βασίζεται σε αυτά (τέτοια μπορεί να είναι το ενδιαφέρον και η περιέργεια για το θέμα με το οποίο

⁷ Για το ρόλο του κινήτρου βλ. στο Ευκλείδη Α., *Ψυχολογία των κινήτρων*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1999.

ασχολούμαστε, η αναγνώριση από το παιδί του εαυτού του και των βιωμάτων του μέσα σε αυτό κ.λπ.).

- Τέλος, η διαθεματική προσέγγιση δίνει στον εκπαιδευτικό ένα ρόλο σχετικά διαφορετικό από αυτόν που θα είχε σε μια άλλου τύπου εκπαιδευτική διαδικασία. Ο εκπαιδευτικός παίζει το ρόλο του διμεσολαβητή-ενήλικα (όπως περιγράφεται από τους Bruner & Vygotski), ο οποίος «παρακινεί», «προκαλεί» τα παιδιά, ακούει τις ανάγκες και τις επιθυμίες τους, τους δημιουργεί με τρόπο έμμεσο νέες απορίες και ενδιαφέροντα, παρακολουθεί τη δράση των παιδιών και την «κατευθύνει» κρατώντας μια ισορροπία ανάμεσα στην αυτονομία και την πρωτοβουλία τους και στο δικό του «καθοδηγητικό» ρόλο και δημιουργώντας μια ατμόσφαιρα αποδοχής, αμφίδρομης επικοινωνίας και, κατά συνέπεια, μια θετικότερη σχέση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στους μαθητές. Επίσης, πίσω από τη διαθεματική προσέγγιση βρίσκεται η κοινωνιολογική θεωρία της μάθησης⁸, δηλαδή η αντίληψη ότι η γνώση οικοδομείται μέσω αλληλεπί-

⁸ Για την κοινωνιολογική θεωρία της μάθησης, βλ. στο Doise W. & Mugny G., *Η κοινωνική ανάπτυξη της νοημοσύνης*, Πατάκης, Αθήνα, 1989 και στο Παπαμιχαήλ Γ., *Μάθηση και κοινωνία*, Οδυσσέας, Αθήνα, 1988.

δρασης με τον άλλο, μέσω δηλαδή συνεργασίας με συνομηλικούς και ενήλικες, με άτομα που βρίσκονται στο ίδιο ή σε διαφορετικό επίπεδο σε σχέση με συγκεκριμένες γνώσεις και δεξιότητες, με άλλα λόγια μέσω συλλογικής δουλειάς, διαλόγου και αντιπάρθεσης, δηλαδή μέσω κοινωνιογνωστικής σύγκρουσης.

Επιστρέφοντας στις παραπάνω σκηνές...

Ποια είναι όμως η σχέση των παραπάνω σκηνών που αναλύσαμε με τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης; Ας τις εξετάσουμε ξανά: κάτω από αυτή την οπτική.

A) Τα «εμπόδια» του Αλέξη

Στην πρώτη σκηνή ο Αλέξης βρίσκεται σε μια λογική καταμαχισμού της γνώσης, που τον εμποδίζει να χρησιμοποιήσει μια γνώση που έχει αποκτήσει σε ένα μάθημα (Γλώσσα) για ένα άλλο μάθημα (Μαθηματικά). Τα ρήματα, οι προστακτικές κ.λπ. είναι για αυτόν κάτι που έχει μάθει σε ένα πλαίσιο. Η δεξιότητα να σκεφτόμαστε σχετικά με τις λέξεις για να κατανοούμε κάποιες από αυτές που δεν ξέρουμε (η οποία μπορεί να καλλιεργηθεί στο γλωσσικό μάθημα μέσω ασκήσεων, π.χ., που σχετι-

ζονται με την επιμολογία των λέξεων ή με τις οικονόμιες των λέξεων) ή άλλες μεθοδολογικές δεξιότητες που έχουν καλλιεργηθεί στο γλωσσικό μάθημα, όπως αυτή της αναζήτησης: στο λεξικό, δε «μεταφέρονται» από τον Αλέξη όταν διαφοροποιείται το πλαίσιο (δηλαδή όταν δεν πρόκειται για γλωσσικό μάθημα) και επομένως δε χρησιμοποιούνται ως «εργαλείο» για την επίλυση κάποιου άλλου προβλήματος.

B) Τι έμαθαν τα παιδιά; Η αξιοποίηση στην τάξη...

Στη δεύτερη σκηνή τα παιδιά δε φαίνονται ιδιαίτερα κινητοποιημένα γύρω από το στόχο που έχει θέσει ο εκπαιδευτικός (δηλαδή τη μετατροπή του διαλόγου σε πλάγιο λόγο και την παραγωγή κειμένου με βάση την ανάλυση της δομής του κειμένου που διαβάστηκε στην τάξη). Αντίθετα, υπάρχουν κάποια θέματα (οι κομήτες, τα ηφαίστεια κ.λπ.) μέσα στο συγκεκριμένο κείμενο-αφορμή, τα οποία κινητοποιούν τα παιδιά —και μάλιστα ακόμη και αυτά τα παιδιά που δε συμμετέχουν συχνά στο μάθημα— και τα κάνουν να θέλουν να συζητήσουν γύρω από αυτά. Τους προκαλούν απορίες και περιέργεια, τα κινητοποιούν να μιλήσουν, να φέρουν στην επιφάνεια εμπειρίες και γνώσεις που έχουν αποκτήσει εντός και εκτός σχολείου (τηλεόραση, μάθημα Ιστορίας, συζήτηση με τον πατέρα, παππού...). Τα παιδιά λοιπόν

θέτουν κάποια ερωτήματα και μάλιστα τείνουν να τα προσεγγίσουν μέσα από διαφορετικές οπτικές που σχετίζονται με διάφορα μαθήματα/γνωστικά αντικείμενα (π.χ. Ιστορία, Γεωγραφία, Μελέτη Περιβάλλοντος κ.λπ.). Θέλουν να συζητήσουν μεταξύ τους και με τον εκπαιδευτικό, να ανακαλύψουν κάποια πράγματα, να «αναζητήσουν» πληροφορίες, να ψάξουν στο χάρτη, ενώ κάποια στιγμή αναρωτούνται για το πού θα μπορούσαν να ψάξουν για να απαντήσουν σε κάποιες απορίες τους. Ουσιαστικά, αυτά που κάνουν τα παιδιά αποτελούν «ευκαιρίες μάθησης» που εντάσσονται μέσα σε μια λογική διαθεματικής προσέγγισης, έτσι όπως την ορίσαμε παραπάνω.

Αλλά, ο εκπαιδευτικός φαίνεται να μην «εκμεταλλεύεται» αυτές τις ευκαιρίες, επειδή έχει σχεδιάσει να μάθει στα παιδιά κάτι συγκεκριμένο. Δεν ανταποκρίνεται στις ερωτήσεις των παιδιών ούτε στις έμμεσες εκκλήσεις τους («Κυρία!...»), δεν τα βοηθά να ψάξουν και να βελτιώσουν τις μεθοδολογικές τους δεξιότητες, δηλαδή δεν τα βοηθά στο να «μάθουν πώς να μαθαίνουν», στο να βελτιώσουν τις διδασκασίες σκέψης, μελέτης, επικοινωνίας και συνεργασίας. Μάλιστα, στο τέλος του όλου μαθήματος ο εκπαιδευτικός θεωρεί ότι τα παιδιά «έμαθαν ελάχιστα πράγματα».

Ας δούμε όμως αν έμαθαν και τι ακριβώς έμαθαν τα συγκεκριμένα παιδιά και —ακόμα καλύτερα— τι θα μάθαιναν αν ο εκπαιδευτικός δεν είχε φοβηθεί να «εκμεταλλευτεί» αυτές τις ευκαιρίες.

Τι έμαθαν τα παιδιά μέσα από την αυθόρμητη δράση τους;

- Έφεραν στη μνήμη τους, συνδύασαν και συσχέτισαν πληροφορίες από διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα με πληροφορίες που τους έδωσε το κείμενο και έθεσαν ερωτήματα.
- Έψαξαν μία πληροφορία στο χάρτη (αλλά δεν τα κατάφεραν!).
- Συνεργάστηκαν μεταξύ τους για να αναζητήσουν μία πληροφορία και προσπάθησαν να βρουν λύσεις περισσότερο ή λιγότερο αποτελεσματικές.
- Πήραν πρωτοβουλίες και έδρασαν αυτόνομα, θέλοντας να διαχειριστούν τη μάθησή τους.

Παρατηρώντας τα παραπάνω διαπιστώνουμε πως στη σκηνή αυτή τα παιδιά εξάσκησαν, με δική τους πρωτοβουλία, κυρίως μεθοδολογικές δεξιότητες και δεν απέκτησαν αυστηρά δομημένες γνώσεις. Επιπλέον, άρχισε

να αναπτύσσεται μια δυναμική μεταξύ τους (αλληλοεκτίμηση, θαυμασμός, αλληλοβοήθεια και απόπειρα εξήγησης κ.λπ.).

Ας δούμε τώρα τι θα μάθαιναν τα παιδιά στη συγκεκριμένη σκηνή, αν ο εκπαιδευτικός δεν είχε φοβηθεί να «εκμεταλλευτεί» αυτές τις ευκαιρίες. Καλύτερα, ας δούμε αν η αυτόνομη δράση των παιδιών, σε περίπτωση που «καθοδηγούνταν» περισσότερο από τον εκπαιδευτικό, θα τα οδηγούσε στην απόκτηση και άλλων γνώσεων και δεξιοτήτων.

- Εκτός από τη δεξιότητα η οποία σχετίζεται με την ανάκληση στη μνήμη και τη συσχέτιση πληροφοριών και η οποία θα μπορούσε να εξασκηθεί περισσότερο, αν ο εκπαιδευτικός έθετε και επιπλέον ερωτήσεις, τα παιδιά θα αποκτούσαν και κάποια «εργασία» (π.χ. «μαθαίνω να αναζητώ μια πληροφορία σε μια εγκυκλοπαίδεια ή ένα εξειδικευμένο βιβλίο» ή ακόμη «κάνω υποθέσεις για το πού θα μπορούσα να αναζητήσω μια πληροφορία»), για να επιβεβαιώσουν τους αρχικά διαισθητικούς συσχετισμούς τους («Παλιά... ξέρω 'γώ...»), ενώ θα αποκτούσαν και κάποιες ιστορικές γνώσεις (π.χ. σχετικά με την έκρηξη του Βεζυβίου και την καταστροφή της Πομπηίας, την οποία και θα τοποθετούσαν στο χρόνο). Εννοείται δε

ότι αυτή η προσέγγιση της αναζήτησης της πληροφορίας θα απάλλασσε τον εκπαιδευτικό από το άγχος τού αν κατέχει ή όχι όλη την απαραίτητη πληροφορία, θα τον καθιστούσε ισότιμο μέλος της ομάδας και θα οδηγούσε τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν ότι «δεν είναι δυνατόν να ξέρουμε τα πάντα, μπορούμε όμως να μάθουμε πού και πώς να αναζητούμε πληροφορίες».

- Επιπλέον, θα αποκτούσαν με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού όχι μόνο την ικανότητα αναζήτησης στο χάρτη, αλλά και κάποιες γνώσεις Γεωγραφίας.
- Θα ενισχυόταν η τάση τους να μάθουν μέσω συνεργασίας, αν ο εκπαιδευτικός χειριζόταν με τρόπο δημιουργικό τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών, δηλαδή την τάση κάποιων παιδιών να «εξηγήσουν» στα άλλα ή την τάση κάποιων άλλων παιδιών να βοηθήσουν στην αναζήτηση μιας πληροφορίας, αν δηλαδή εκμεταλλευόταν το γεγονός των διαφορετικών επιπέδων των παιδιών (κάποιοι παίρνουν πρωτοβουλίες, «ξέρουν» περισσότερα, ενώ κάποιοι άλλοι ακολουθούν).
- Αν ενισχύονταν από τον εκπαιδευτικό τα παιδιά, που —σε αντίθεση με άλλες φορές κατά τις οποίες έμεναν αμέτοχα— κινητοποιήθηκαν αυτή τη φορά

μέσα στην τάξη, θα αποκτούσαν μεγαλύτερο κίνητρο για συμμετοχή και λήψη πρωτοβουλιών.

- Η Ελένη θα αφηγούνταν μέσα στην τάξη το έργο που είχε δει στην τηλεόραση, με αποτέλεσμα την εξάσκηση δεξιοτήτων οι οποίες σχετίζονται με τον προφορικό λόγο. Πέρα από τα νέα θέματα προς επεξεργασία που θα προέκυπταν από αυτή τη συζήτηση, θα δινόταν ενδεχομένως και η ευκαιρία για επεξεργασία στην τάξη γλωσσικών φαινομένων, συντακτικών και άλλων. Μήπως λοιπόν θα μπορούσε να ενταχθεί εδώ ο στόχος που αρχικά είχε ο εκπαιδευτικός; Μήπως δηλαδή αυτός ο στόχος που δε φάνηκε να κεντρίζει το ενδιαφέρον των παιδιών θα μπορούσε εκ των υστέρων να ενταχθεί μέσα σε μια πιο λειτουργική (με ενδιαφέρον και νόημα) για τα παιδιά διαδικασία; Για παράδειγμα, εφόσον ο εκπαιδευτικός είχε στόχο την παραγωγή κειμένου και μάλιστα αφηγηματικού, δε θα μπορούσε να αξιοποιήσει την επιθυμία της Ελένης για παραγωγή προφορικού αφηγηματικού λόγου και να ζητήσει στη συνέχεια, για παράδειγμα, να παράγουν τα παιδιά κάτι γραπτό; Μπορεί να μη δούλευε με τον τρόπο που είχε προβλέψει, θα μπορούσε όμως να επεξεργαστεί τη λογική της δομής των κειμένων με αφορμή το προφορικό κείμενο της Ελένης. Θα μπορούσε επίσης να

ζητήσει από τα παιδιά να μεταφέρουν σε αφηγηματικό κείμενο τη συζήτηση που έκαναν στην τάξη και να δουλέψουν με αυτό τον τρόπο τη μεταφορά ενός φυσικού διαλόγου σε πλάγιο λόγο...

Η κριτική και οι φόβοι...

Αν παραδεχτούμε ότι τα παιδιά μέσα από μια τέτοια διαδικασία απέκτησαν κάποιες δεξιότητες ή εξασκήθηκαν ως προς αυτές, το ερώτημα που παραμένει ενδεχομένως άλυτο είναι το αν απέκτησαν τα παιδιά συγκεκριμένες γνώσεις και το ποιες είναι αυτές. «Έμαθαν» τελικά τα παιδιά πηγαινόντας από το ένα θέμα στο άλλο; Παρόλο που οι γνώσεις στις οποίες έγινε αναφορά μπορεί να φαίνονται μεταξύ τους συνδεδετες, τελικά τα παιδιά κάτφεραν να τις συνδέσουν μέσα από τη δική τους οπτική. Εξάλλου, ξέρουμε ότι το ανθρώπινο μυαλό συνδυάζει στοιχεία και κατασκευάζει «πλέγματα εννοιών» ή «σημασιολογικά δίκτυα», ομαδοποιεί και συσχετίζει τις πληροφορίες, προκειμένου το άτομο να μπορεί να οργανώσει τη γνώση και να ερμηνεύει έτσι τη σύνθετη πραγματικότητα που το περιβάλλει. Η αξιοποίηση αυτών των «πλεγμάτων εννοιών» και των «σημασιολογικών δικτύων» είναι ιδιαίτερα σημαντική για τη διδακτική

πράξη⁹. Βέβαια, στο συγκεκριμένο παράδειγμα αυτή η συνδυαστική ικανότητα των παιδιών δεν είναι τόσο εμφανής σε όλες τις φάσεις, λόγω της στάσης που κρατά ο εκπαιδευτικός. Η κατάσταση θα ήταν διαφορετική αν η διαθεματική προσέγγιση ξεκινούσε με «καθοδήγηση» του εκπαιδευτικού, ο οποίος θα είχε στο μυαλό του το θέμα που θα λειτουργούσε ως συνεκτικός ιστός γύρω από τον οποίο θα διαρθρώνονταν οι διαφορετικές γνώσεις. Αν, για παράδειγμα, το θέμα ήταν σχετικό με το «Ψωμί», τότε γνώσεις Ιστορίας – Μυθολογίας (π.χ. ο μύθος της θεάς Δήμητρας), Γεωγραφίας (π.χ. περιοχές στις οποίες καλλιεργούνται σιτηρά), Μελέτης Περιβάλλοντος (πού και πώς γίνεται το ψωμί/θρεπτικά συστατικά του ψωμιού), Γλώσσας (λέξεις σχετικές με το ψωμί και τον άρτο) κ.λπ. θα διαρθρώνονταν γύρω από αυτό. Τα παιδιά με κατάλληλη κινητοποίηση θα διατύπωναν ερωτήσεις, θα αναζητούσαν πληροφορίες σε πηγές και θα δομούσαν αυτές τις πληροφορίες γύρω από τη συγκεκριμένη θεματική, εξασκώντας παράλληλα και όλες τις δεξιότητες για τις οποίες μιλήσαμε παραπάνω.

Αλλά ακόμα και αν δε συνέβαινε αυτό, η κατάσταση θα ήταν διαφορετική αν ο εκπαιδευτικός αναζητούσε εκ των

⁹ Βλ. Βασιλοπούλου Μ., *Ο χάρτης εννοιών ως εργαλείο μάθησης*, έκδοση της ίδιας, Αθήνα, 2001.

υστέρων το συνεκτικό ιστό γύρω από τον οποίο θα διαρθρώνονταν οι αυθόρμητες παρατηρήσεις και αναζητήσεις των παιδιών. Αυτός ο συνεκτικός ιστός θα αποτελούσε και το όριο μέσα στο οποίο θα έπρεπε να επεκταθούν οι δραστηριότητες και οι αναζητήσεις της ομάδας, ώστε να μη χαθεί το συνολικό νόημα με τη συνεχή μετάβαση από το ένα θέμα στο άλλο. Έτσι, αν στο συγκεκριμένο παράδειγμα το κείμενο εντασσόταν σε μια θεματική ενότητα της οποίας ο συνεκτικός ιστός θα ήταν το θέμα «Περίεργα φυσικά φαινόμενα» ή το θέμα «Ουράνια σώματα» κ.λπ., τότε οι αναζητήσεις των παιδιών θα είχαν νόημα και θα κινούνταν σε συγκεκριμένο πλαίσιο. Η επεξεργασία που είχε στο μυαλό του ο εκπαιδευτικός θα προσαρμόζονταν απλά στις απαιτήσεις αυτής της θεματικής και θα τροποποιούνταν όπως είδαμε παραπάνω.

Είναι σημαντικό να γίνει σαφές ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε σχέση με τη συνολική οργάνωση και ευθύνη για την πορεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας δεν αναφέρεται από το γεγονός ότι τα παιδιά αυτενεργούν και αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες. Ο εκπαιδευτικός έχει στο μυαλό του έναν κορμό γνώσεων που θέλει να αποκτήσουν οι μαθητές του και «καθοδηγεί» τα παιδιά σε θεματικές ή «προτείνει» ο ίδιος θεματικές που να επιτρέπουν



να δομηθούν αυτές οι γνώσεις και στο μυαλό των παιδιών. Ο εκπαιδευτικός έχει στο μυαλό του στόχους (μεθοδολογικές και άλλες δεξιότητες) και επενδύει τις δραστηριότητες με αυτούς. Εξακολουθεί να «ελέγχει» την κατάσταση, έχει όμως περισσότερο ένα ρόλο «διαμεσολαβητή» (ανάμεσα στα παιδιά και τη γνώση) και για αυτό είναι περισσότερο ευέλικτος και ανοιχτός στις προτάσεις των ίδιων των παιδιών και στα ενδιαφέροντά τους.

Και η αποτίμηση του τι έμαθαν τα παιδιά; Μπορεί ο εκπαιδευτικός να ελέγξει και να παρακολουθήσει όχι μόνο την πορεία αλλά και την αποτελεσματικότητα αυτού του μαθήματος; Με βάση όσα αναπτύχθηκαν παραπάνω, φαίνεται ότι αυτό μπορεί να το κάνει, κυρίως από τη στιγμή που για αυτόν η αποτίμηση των αποτελεσμάτων δεν ταυτίζεται με μια «απλή μέτρηση» των τελικών επιδόσεων των παιδιών σε σχέση με ένα στόχο (συγκεφαλαιωτική αξιολόγηση), αλλά εμπεριέχει και την παρατήρηση της όλης διαδικασίας που ακολουθούν τα παιδιά για την κατάκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων (διαμορφωτική αξιολόγηση). Επιπλέον, η αποτίμηση αυτή δε θα έθετε κανένα πρόβλημα από τη στιγμή που ο εκπαιδευτικός θα επένδυε, όπως είδαμε, με στόχους τις πρωτοβουλίες των παιδιών. Για παράδειγμα, θα μπορούσε να



προσδώσει στην πρωτοβουλία της Ελένης (να αφηγηθεί στα υπόλοιπα παιδιά το έργο που είδε στην τηλεόραση) τους εξής στόχους: α) εξάσκηση της αφηγηματικής ικανότητας (δημιουργία προφορικού κειμένου που να πληροί κάποιες συγκεκριμένες προϋποθέσεις), β) σωστή χρήση λεξιλογίου και τήρηση συντακτικών κανόνων, γ) ικανότητα συγκέντρωσης και παρακολούθησης μιας ιστορίας που αφηγείται ένας συνομήλικος κ.λπ. Σε αυτή την περίπτωση μάλιστα, ο εκπαιδευτικός, θέτοντας αυτούς τους στόχους, θα μπορούσε να προβεί τόσο σε διαμορφωτική όσο και σε συγκεφαλαιωτική-τελική αξιολόγηση, αν κάτι τέτοιο του ήταν για κάποιο λόγο απαραίτητο.

Μπορούν όμως τα πάντα να διδαχτούν μέσω της διαθεματικής προσέγγισης; Μπορούν να βρεθούν συνεκτικοί ιστοί ώστε καθέτι να συνδυαστεί με κάτι άλλο; Πώς μπορεί ένας εκπαιδευτικός να αναζητά συνεχώς συσχετίσεις ανάμεσα σε αυτά που θέλει να μάθουν οι μαθητές του;

Προφανώς θα ήταν ανέφικτο να επιδιώξει κανείς κάτι τέτοιο κυρίως σε επίπεδο γνώσεων. Προφανώς υπάρχουν και κομμάτια γνώσης αναγκαία και όχι πάντα λειτουργικά. Η προσπάθεια ένταξης όλων των γνώσεων



στο πλαίσιο διαθεματικών προσεγγίσεων θα μπορούσε να οδηγήσει σε επικίνδυνο εκφυλισμό της λογικής της διαθεματικής προσέγγισης. Η προσπάθεια, π.χ., να ενταχθεί μια σειρά από μαθήματα κάτω από το κοινό θέμα «Η γάτα» δε θα μπορούσε να οδηγήσει παρά σε καταστάσεις που θα ήταν για τα παιδιά το ίδιο αυθαιρετές όσο και η παραδοσιακή διδασκαλία (π.χ. λύνω μαθηματικά προβλήματα με γάτες, ζωγραφίζω τη γάτα, διαβάζω ένα παραμύθι με γάτες κ.λπ.).

Δε συμβαίνει βέβαια το ίδιο και τα πράγματα είναι πολύ πιο εύκολα όταν οι στόχοι του εκπαιδευτικού είναι κάποιες ευρύτερες μεθοδολογικές δεξιότητες, οι οποίες μπορούν να καλλιεργηθούν σε κάθε πλαίσιο, με κάθε αφορμή και να μεταβιβαστούν σε νέες καταστάσεις (π.χ. η δεξιότητα αναζήτησης πληροφοριών μπορεί να καλλιεργηθεί με οποιαδήποτε αφορμή και σε οποιοδήποτε θεματικό πλαίσιο).

Είναι πάντως σημαντικό να ξέρουμε ότι η διαθεματική προσέγγιση είναι ένας τρόπος δουλειάς, δεν είναι πανάκεια. Στις περιπτώσεις που δεν είναι εφικτό να την ακολουθήσουμε, το πιο σημαντικό είναι οι αντιλήψεις μάθησης που τη διανέμουν (ανακαλυπτική μάθηση, συνεργατική μάθηση κ.λπ.) να μην εγκαταλείπονται μαζί με τη



δομή και το περιεχόμενο ενός διαθεματικού μαθήματος.

Ένα ακόμη πρόβλημα που θα μπορούσε κάποιος να θέσει είναι αυτό των ορίων. Μέχρι πού μπορούμε να οδηγηθούμε ανοίγοντας μέσα στην τάξη ένα συγκεκριμένο θέμα για να το μελετήσουμε κάτω από διαφορετικές οπτικές; Ποιο είναι το σημείο στο οποίο πρέπει να σταματήσουμε; Η αλήθεια είναι ότι πολλές φορές η διαθεματική προσέγγιση μπορεί να μας αποπροσανατολίσει. Η διάθεση των παιδιών και το ενδιαφέρον τους για το συγκεκριμένο θέμα από τη μια και οι στόχοι του εκπαιδευτικού από την άλλη (ποιες γνώσεις θέλει να οικοδομήσουν τα παιδιά και ποιες δεξιότητες να κατακτήσουν), δηλαδή το ίδιο το πλαίσιο της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, είναι αυτό που θα θέσει όρια (χρονικά και γνωστικά) σε σχέση με την ενασχόληση με το συγκεκριμένο θέμα. Τα βιβλία του Προγράμματος «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων» θέτουν κάποια όρια, προτείνοντας κάποιες οπτικές μέσω των οποίων μπορούμε να προσεγγίσουμε τις διάφορες θεματικές ενότητες που σκόπιμα υπάρχουν και στα βιβλία Γλώσσας και στα βιβλία Ιστορίας - Γεωγραφίας και Μελέτης Περιβάλλοντος. Παρόλα αυτά και οι ίδιες αυτές οι ενότητες μπορούν είτε να αναπτυχθούν περαιτέρω είτε να συμπυκνωθούν με βάση τα ενδιαφέροντα των παιδιών, το επί-



πεδό τους (γλωσσικό κ.λπ.) και τους μαθησιακούς στόχους που ο εκπαιδευτικός έχει θέσει. Το υλικό είναι, με άλλα λόγια, ευέλικτο και ανοιχτό και η επεξεργασία του μπορεί να γίνει με τρόπο διαφοροποιημένο.

Η καταλληλότητα της μεθόδου αυτής για περιβάλλοντα με ιδιαιτερότητες ή για περιβάλλοντα στα οποία τα παιδιά βρίσκονται σε διαφορετικό μεταξύ τους γλωσσικό ή γνωστικό επίπεδο (π.χ. μονοθέσια σχολεία, μικτές τάξεις κ.λπ.) έχει πολύ συζητηθεί. Αν και αυτή η μέθοδος φαίνεται να «απαιτεί» πολλά από τα παιδιά, εφόσον αυτά αναλαμβάνουν ευθύνες και πρωτοβουλίες και διαχειρίζονται σε ένα βαθμό τη διαδικασία μάθησης, τελικά μάλλον αναδεικνύεται ως ιδιαίτερα αποτελεσματική. Σε αυτό συμβάλλουν: α) το κίνητρο που αυτή η προσέγγιση δημιουργεί στα παιδιά (όταν με ενδιαφέρει κάτι και νιώθω ότι το «ελέγχω», γίνομαι περισσότερο αποτελεσματικός, άρα μαθαίνω και πιο εύκολα), β) η δημιουργία θετικής σχέσης μεταξύ των μελών της ομάδας-τάξης (συνεργασία για την από κοινού επίλυση ενός προβλήματος, την από κοινού αναζήτηση και ταξινόμηση πληροφοριών κ.λπ.) και, τέλος, γ) η δυνατότητα της προσέγγισης ενός θέματος από διαφορετικές σκοπιές ή μέσα από διαφορετικές τεχνικές και στρατηγικές (λεκτικές και μη λεκτικές), που ευνοεί την εξοικειωμένη πρόσβαση στη



γνώση (διαφοροποιημένη παιδαγωγική) και την ανάδειξη και αξιοποίηση των δυνατοτήτων όλων των παιδιών. Αυτά γίνονται ακόμη πιο εμφανή κατά την υλοποίηση σχεδίων εκπαιδευτικής δράσης (projects) τα οποία στηρίζονται στη λογική της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης.

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης βασίζεται σε μια νέα αντίληψη για τη μάθηση. Βασικός της στόχος είναι να οπλίσει τους μαθητές με «εργαλεία», με «τρόπους δουλείας», ώστε να μπορούν να μαθαίνουν σε κάθε περίπτωση, να διαχειρίζονται τη μάθησή τους και να αντλούν από αυτήν ικανοποίηση. Δεν αρνείται τη σημασία των συγκεκριμένων και δομημένων γνώσεων και δεν αγνοεί τους διδακτικούς στόχους. Φροντίζει όμως να τα εντάσσει όλα αυτά σε πλαίσια που να έχουν νόημα για το παιδί. Όσο για τον εκπαιδευτικό, του δίνει τη δυνατότητα να αυτενεργεί και να είναι δημιουργικός, αποφεύγοντας τη σχολική ρουτίνα. Εννοείται ότι η προσέγγιση αυτή της γνώσης έχει, όπως κάθε προσέγγιση, όρια, περιορισμούς και δυσκολίες. Ανοίγει όμως νέους δρόμους στην εκπαιδευτική διαδικασία...

Βιβλιογραφία

- Βαρνάβα-Σκούρα Τζ., *Θεωρίες γνωστικής ανάπτυξης, μάθησης και αξιολόγησης*, Παπαζήσης, Αθήνα, 1994
- Βασιλοπούλου Μ., *Ο χάρτης εννοιών ως εργαλείο μάθησης*, έκδοση της ίδιας, Αθήνα, 2001
- Berbaum J., *Développeur la capacité d'apprendre*, ESF, Paris, 1998
- Βυγκότσι Λ., *Σκέψη και Γλώσσα*, Γνώση, Αθήνα, 1988
- Doise W. & Mugny G., *Η κοινωνική ανάπτυξη της νοημοσύνης*, Πατάκης, Αθήνα, 1989
- Ευκλείδη Α., *Ψυχολογία των κινήτρων*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1999
- Θεοφιλιδής Χ., *Διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας*, Γρηγόρης, Αθήνα, 1997
- Foulin J. & Mouchon S., *Εκπαιδευτική Ψυχολογία*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2001
- Frey K., *Η «Μέθοδος Project»*. *Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη*, Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, 1986
- Houssaye J., *Δεκαπέντε παιδαγωγοί. Στάθμοι στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2000
- Κασσωτάκης Μ. & Φλουρής Γ., *Μάθηση και Διδασκαλία*, Γρηγόρης, Αθήνα, 2001
- Κολιάδης Ε., *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη*, Τόμος Γ: Γνωστικές Θεωρίες, έκδοση του ίδιου, Αθήνα, 1999
- Mercer N., *Η συγκρότηση της γνώσης. Γλωσσική αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών και εκπαιδευόμενων*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2000

- Παπμίχση Γ., *Μάθηση και κοινωνία*, Οδυσσέας, Αθήνα, 1988
- Perraudau M., *Echanger pour apprendre*, Armand Colin, Paris, 1998
- Perraudau M., *Les méthodes cognitives. Apprendre autrement à l'école*, Armand Colin, Paris, 1996
- Raynal F. & Rieunier A., *Pédagogie: Dictionnaire des concepts clés*, ESF, Paris, 1997
- Vecchi G., *Aider les élèves à apprendre*, Hachette éducation, Paris, 1992
- Χριστοφίδη-Ενρίκες Α., *Ο Piaget και το σχολείο*, Εκκρεμές, Αθήνα, 1999
- Χρυσοφίδης Κ., *Βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου Project στο σχολείο*, Gutenberg, Αθήνα, 1996