

HANS SCHIEFELE

ΚΙΝΗΤΡΑ ΜΑΘΗΣΗΣ ΩΣ ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΗ ΓΙΑ ΜΙΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ*

Όλοι μας γνωρίζουμε από προηγούμενες εμπειρίες μας τί είναι και ποιό ρόλο παίζουν τα κίνητρα. Από την καθημερινή επαφή μας με τους ανθρώπους μπορούμε να συμπεράνουμε τα αίτια που τους οδηγούν κάθε φορά να εκδηλώσουν μια ορισμένη συμπεριφορά. Έτσι τους δικαιολογούμε ή τους κατηγορούμε, άλλοτε δείχνουμε κατανόηση —τέλος από τη μέχρι τώρα συμπεριφορά τους διαμορφώνουμε προσδοκίες (δηλ. περιμένουμε να εκδηλώσουν μια ορισμένη συμπεριφορά). Πέρα όμως από αυτές τις γνώσεις που μας προσφέρει η καθημερινή πράξη, είναι σημαντικό για τον παιδαγωγό να κατανοήσει τί είναι κίνητρα, πώς δημιουργούνται και ποιά επίδραση ασκούν. Αυτό όμως είναι μόνο μια προϋπόθεση για κάτι σημαντικότερο: να έχει την ικανότητα να εκμεταλλευθεί κατάλληλα τα κίνητρα του παιδαγωγούμενου να βοηθήσει στην ανάπτυξή τους και να τα κατευθύνει σκόπιμα και προγραμματισμένα στην επίτευξη παιδαγωγικά υπεύθυνων σκοπών. Κι αυτό γιατί τα κίνητρα δεν αποτελούν μόνο μια ουσιαστική προϋπόθεση για μάθηση, αλλά η γένεση των κινήτρων είναι και ένας βασικός σκοπός της αγωγής. Όλοι οι σκοποί της αγωγής, από την καλλιέργεια και ανάπτυξη ελεύθερης βούλησης και τη διαμόρφωση αυτόνομης προσωπικότητας, τη συνειδητοποίηση από κάθε άτομο της θέσης και του ρόλου του καθώς και την αυτοδιάθεσή του μέχρι το αίσθημα ευθύνης απέναντι στους άλλους, μέχρι την ετοιμότητα για μάθηση και άλλα συναφή, σχετίζονται στον πυρήνα τους με κίνητρα, δηλ. με αίτια της συμπεριφοράς. Τα κίνητρα δεν αποτελούν μόνο μέσα για την επίτευξη ενός σκοπού, αλλά είναι κι αυτά τα ίδια σκοπός.

Αυτή η αμφίδρομη σχέση μεταξύ κινήτρων ως μέσου και κινήτρων ως σκοπού καθιστά αναγκαίο να προσπαθήσουμε να διασαφήσουμε από θεωρητική σκοπιά τα κίνητρα, όπως αυτά εμφανίζονται στην καθημερινή πράξη. Γιατί αν για την αγωγή τα κίνητρα μάθησης είναι συγχρόνως μέσο και σκοπός, τότε αυτή δεν μπορεί να αναγνωρίζει κάθε κίνητρο, δηλ. χωρίς να παίρνει υπόψη της αν πρόκειται για άγχος, τιμωρία, πόνο, βία ή

* Το κείμενο που ακολουθεί αποτελεί το περιεχόμενο μιας σειράς εισηγήσεων που έκανε ο συγγραφέας στο σεμινάριο το οποίο διοργάνωσε το Γερμανικό Ινστιτούτο Γκαίτε Θεσσαλονίκης σε συνεργασία με τον Τομέα Παιδαγωγικής του Α.Π.Θ. από 21-24.10.1985.

ταπείνωση. Θα πρέπει πολύ περισσότερο να δραστηριοποιηθούν τα κίνητρα εκείνα που θα καθορίσουν τη συμπεριφορά του παιδιού και του νέου και έξω από το σχολείο και μάλιστα αργότερα στην ώριμη ηλικία.

Πριν εξετάσουμε ακριβέστερα τις δυνατότητες δημιουργίας και δραστηριοποίησης κινήτρων στην καθημερινή πράξη, είναι αναγκαίο να προσπαθήσουμε να διασαφήσουμε τους όρους «κίνητρα» (μάθησης) και «κινητοποίηση» της διαδικασίας μάθησης (δηλ. τη συμπεριφορά που εκδηλώνεται μέσω της δραστηριοποίησης κινήτρων).

Κίνητρα είναι τα αίτια μιας συμπεριφοράς. Δηλώνουν τη σημασία που έχει μια κατάσταση ή μια μορφή συμπεριφοράς για έναν άνθρωπο. Τα κίνητρα είναι σχετικά διαρκείς κοσμοθεωρήσεις, δηλ. στάσεις, τοποθετήσεις ενός ανθρώπου απέναντι σε αξίες. Επηρεάζουν τη νόηση και το συναίσθημα, δηλ. επιδρούν γνωστικά και συναισθηματικά.

Κατά την κινητοποίηση της διαδικασίας μάθησης, τα κίνητρα —τα αίτια της εκδήλωσης μιας συμπεριφοράς— κατευθύνουν αυτή τη συμπεριφορά. Κατά κανόνα παράλληλα με αυτή την κατεύθυνση της συμπεριφοράς παρατηρείται και μια αύξηση της δραστηριότητας. Γι' αυτό είναι και η προσοχή —η έντονη προσήλωση— προς ένα αντικείμενο ή μια κατάσταση μια έγκυρη και αναμφισβήτητη ένδειξη που μας πείθει για την ύπαρξη κινήτρων. Τα κίνητρα κατευθύνουν τη συμπεριφορά και ανεβάζουν το επίπεδο δραστηριότητας. Με άλλα λόγια συγκινητοποιούν συναισθηματικά το άτομο.

Ακολουθούν 4 βασικές αρχές της θεωρίας των κινήτρων:

1. Ο μαθητής θα αποκτήσει ετοιμότητα για μάθηση, αν διακρίνει ότι μπορεί να πραγματοποιήσει κατά τη διαδικασία της μάθησης πράγματα τα οποία έχουν σημασία για τον ίδιο.

2. Σε πάρα πολλά παιδιά έχουν ήδη δημιουργηθεί —αν και σε διαφορετικό βαθμό— κίνητρα που τα ωθούν να γνωρίσουν το περιβάλλον τους, όπως περιέργεια, δίψα για μάθηση ή ενδιαφέρον. Παράλληλα υπάρχει και η ανάγκη για κοινωνική αναγνώριση και συνεργασία καθώς και η επιθυμία για επιτυχία. Η έρευνα έχει ασχοληθεί περισσότερο με αυτές τις περιοχές των κινήτρων που αναφέραμε.

3. Ο παιδαγωγός δεν παραδίδεται σε όλα, δεν αναγνωρίζει όλα τα κίνητρα που είτε προκλήθηκαν τυχαία είτε δεν έχουν αναπτυχθεί σε ικανοποιητικό βαθμό στους μαθητές του. Οι μαθητές μπορούν να μάθουν τη σημασία που έχουν ορισμένα πράγματα, ώστε να δραστηριοποιηθούν για να τα μάθουν, τα κίνητρα μπορούν να προκληθούν και να αναπτυχθούν μέσω του ενδεδειγμένου σχεδιασμού της διδασκαλίας. Τα κίνητρα που προκαλούνται από τα ερεθίσματα που δέχεται ο άνθρωπος —ιδιαίτερα στα πρώτα

στάδια της ζωής του— από το εξωτερικό περιβάλλον του μπορούν να αποτελέσουν το μέσο και την ευκαιρία για την καλλιέργεια υπεύθυνων παιδαγωγικά κινήτρων.

4. Στην παιδαγωγική διαδικασία πρέπει να ανταποκριθούμε και να αναπτύξουμε εκείνα τα κίνητρα που υπαγορεύονται από τους παιδαγωγικούς σκοπούς. Τα κίνητρα που δεν θα πρέπει να επηρεάσουν τη συμπεριφορά του ανθρώπου στο μέλλον δεν θα πρέπει και να δραστηριοποιηθούν ως κίνητρα μάθησης.

Τα κίνητρα μαθαίνονται μέσω της δραστηριοποίησής τους. Με τον πειθαναγκασμό και την πίεση δεν γεννώνται και δεν διαμορφώνονται κίνητρα. Η ζωή στο σχολείο και η ώρα της διδασκαλίας είναι τα μοναδικά μέσα που έχει στη διάθεσή του ο εκπαιδευτικός, για να επέμβει στα κίνητρα των μαθητών του, που σημαίνει να τα επηρεάσει. Τί μπορεί λοιπόν να κάνει;

α) Θα υποβοηθήσει την ανάπτυξη γνωστικών κινήτρων, εάν προετοιμάσει από διδακτική πλευρά το αντικείμενο διδασκαλίας κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να προκαλέσει την περιέργεια, να προκαλέσει το ενδιαφέρον των μαθητών και να ανταποκριθεί στην ανάγκη τους για δραστηριότητα.

β) Οι διαπροσωπικές σχέσεις κατά τη διδασκαλία μπορούν μέσω της ποικιλίας των μορφών εργασίας και μέσω της καθημερινής επαφής να διαμορφωθούν κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να ικανοποιήσουν κοινωνικές ανάγκες των μαθητών.

γ) Ιδιαίτερη σημασία για την ετοιμότητα των μαθητών να καταβάλλουν προσπάθειες, για να φθάσουν στην επιτυχία, έχει ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζεται η επίδοσή τους στη μάθηση. Μέσω της ενίσχυσης μπορεί να υποστηριχθεί η ελπίδα για επιτυχία. Οι συνεχείς απογοητεύσεις μειώνουν τα κίνητρα μάθησης.

Στη συνέχεια θα αναφερθούμε διεξοδικότερα σε αυτές τις τρεις βασικές δυνατότητες για την πρόκληση και δραστηριοποίηση κινήτρων στο σχολείο.

1. Στο πρώτο κεφάλαιο θα ασχοληθούμε με τα γνωστικά κίνητρα μέσω του κατάλληλου σχεδιασμού της διδασκαλίας.

2. Στο δεύτερο κεφάλαιο θα μας απασχολήσουν τα κοινωνικά κίνητρα κατά τη διδασκαλία και τη μάθηση.

3. Και στο τρίτο κεφάλαιο θα ασχοληθούμε με τα κίνητρα μέσω της επιτυχίας μέσα σε ένα κλίμα απαλλαγμένο από άγχος.

1. Γνωστικά κίνητρα μέσω του κατάλληλου σχεδιασμού της διδασκαλίας.

Είναι σαφές και για κάθε εκπαιδευτικό αυτονόητο, ότι όταν μιλάμε για γνωστικά κίνητρα, πρόκειται ουσιαστικά για ενδιαφέροντα. Οι μαθητές που δείχνουν ενδιαφέρον δεν δημιουργούν δυσκολίες, με τη διαφορά ότι ίσως δημιουργήσουν προβλήματα σε κάποιον εκπαιδευτικό που δεν θα έχει ο ίδιος κίνητρα μάθησης. Ακόμα δεν προκαλούν προβλήματα πειθαρχίας, με την προϋπόθεση βέβαια ότι δεν θα είναι μεγάλος αριθμός μαθητών στην τάξη. Οι μαθητές που δείχνουν ενδιαφέρον ανταποκρίνονται τόσο πολύ στην εικόνα του μαθητή που θα θέλαμε πάντα να έχουμε, ώστε μπορούμε να είμαστε ικανοποιημένοι και δεν χρειάζεται να κάνουμε παραπέρα σκέψεις γι' αυτούς. Με μια διαφορά: Δεν αποτελεί κανόνα ότι οι μαθητές ενδιαφέρονται γι' αυτά που θα διδαχθούν στο σχολείο. Για μερικά μαθήματα και για ορισμένα θέματα δείχνουν μάλιστα σπάνια ενδιαφέρον. Εάν λοιπόν δεν υπάρχουν ενδιαφέροντα που να κινητοποιήσουν το μαθητή, ο εκπαιδευτικός μπορεί να προσπαθήσει να κάνει το αντικείμενο ενδιαφέρον. Μπορεί να βοηθήσει, ώστε τη θέση μιας μορφής συμπεριφοράς, που υπαγορεύεται από βιολογικά οργανικά κίνητρα, όπως π.χ. η τάση του παιδιού για κινητικότητα και δράση, να πάρει μια μορφή συμπεριφοράς η οποία να υπαγορεύεται από τα κίνητρα που δραστηριοποιεί μια συγκεκριμένη κατάσταση.

1.2. Οργανικά-βιολογικά (εσωτερικά) κίνητρα: δραστηριότητα και παιχνίδι.

Ήδη από νωρίς το παιδί κατευθύνει την προσοχή του προς αντικείμενα του αμεσότερου περιβάλλοντός του, προσπαθεί να τα πιάσει, για να τα περιεργαστεί, τα ρίχνει κάτω ή προσπαθεί να τα φθάσει. Προσπαθεί να εξερευνήσει το άμεσο περιβάλλον του.

Η πιο γενική μορφή με την οποία εμφανίζονται τα κίνητρα τόσο για την συγκέντρωση γνώσεων όσο και την απόκτηση εμπειριών, είναι το παιχνίδι. Οι εκπρόσωποι της θεωρίας του παιχνιδιού υπογραμμίζουν ότι παντού στον κόσμο, το παιχνίδι υπηρετεί τους ίδιους σκοπούς: με το παιχνίδι το παιδί γνωρίζει τα αντικείμενα καθώς και τις σχέσεις μεταξύ των πραγμάτων και των καταστάσεων· με το παιχνίδι μιμείται και έτσι μαθαίνει τη συμπεριφορά διαφόρων προσώπων· δοκιμάζει και τις δικές του δεξιότητες και ήδη νωρίς εμφανίζεται ένα σημαντικό κίνητρο μάθησης, που είναι η κατασκευή, η δημιουργία.

Ας στραφούμε κι ας ασχοληθούμε τώρα με το σχολείο. Ο μαθητής που επισκέπτεται για πρώτη φορά το σχολείο, εάν έχει μεγαλώσει χωρίς

προβλήματα μέσα στην οικογένεια, έχει αναπτύξει μια έντονη τάση για την εκδήλωση συγκεκριμένης συμπεριφοράς. Το παιδί θέλει να κάνει κάτι μόνο του δραστηριοποιώντας το σώμα του. Γι' αυτό συνιστάται η μάθηση μέσα από αυτή την εκδήλωση της συμπεριφοράς. Και μόνον η ευχαρίστηση που αισθάνεται το παιδί, όταν θέτει σε κίνηση το σώμα του, όταν έρχεται σε επαφή με αντικείμενα και εργαλεία, όταν σχεδιάζει και κατασκευάζει μικρά αντικείμενα —που δεν είναι οπωσδήποτε χειροτεχνικά— αυτή η ευχαρίστηση μπορεί να δημιουργήσει ετοιμότητα για μάθηση. Όταν κατά τη διδασκαλία των βασικών στοιχείων της Αριθμητικής γίνεται πρακτική —δηλ. στην πράξη— μέτρηση, πρόσθεση, αφαίρεση, τοποθέτηση σε ομάδες σύνολα διαφόρων μικρών αντικειμένων που χρησιμοποιούνται για την αρίθμηση, εάν η αφηρημένη γλώσσα μεταβάλλεται σε συγκεκριμένη —δηλ. σε ορατή συμπεριφορά, εάν οι μαθητές στο μάθημα της Φυσικής Ιστορίας έρχονται σε επαφή με το αντικείμενο διατυπώνοντας ερωτήματα, εάν παρατηρούν όλη την πορεία της ανάπτυξης από το σπόρο μέχρι το φυτό, εάν οι ίδιοι ετοιμάζουν ενυδρεία ή ανάλογους χώρους για την παρατήρηση της ανάπτυξης των φυτών και των ζώων, εάν έχουν τη δυνατότητα να κατασκευάσουν μια υδροηλεκτρική εγκατάσταση στην αμμοδόχο ή τροχούς που κινούνται με την πτώση του νερού, εάν λύνουν και δένουν μια συσκευή λήψης φωτογραφιών ή και φιλμ, εάν σχεδιάζουν απλές ηλεκτρικές συσκευές, εάν προετοιμάζουν και εκτελούν πειράματα, εάν τυπώνουν σχολική εφημερίδα, εάν προετοιμάζουν μια έκθεση φωτογραφίας, εάν παίρνουν σε βίντεο ορισμένες σκηνές, εάν ένα ιστορικό γεγονός παρουσιασθεί μέσα στην τάξη με τη μορφή θεατρικού έργου με ηθοποιούς τους ίδιους τους μαθητές, εάν η δράση των λογοτεχνικών έργων μεταφερθεί στο παρόν με την ανάλυσή της από τους μαθητές, τότε σε όλες αυτές τις περιπτώσεις γίνεται αναφορά στο βασικό κίνητρο της κατασκευής (της δημιουργίας) που πρέπει να λάβει σοβαρά υπόψη του ο εκπαιδευτικός, γιατί σίγουρα θα του αποδώσει καρπούς. Όλα αυτά δεν είναι τίποτε το νέο, αλλά δεν τηρούνται από όλους αυτούς που θα έπρεπε να τα γνωρίζουν.

Εξωτερικά κίνητρα. Κίνητρα που προκαλούνται από ένα εξωτερικό συγκεκριμένο αντικείμενο ή κατάσταση.

1.2.1. Η πρόκληση έκπληξης και απορίας ως κίνητρο μάθησης και ως προϋπόθεση για τη μάθηση με ανακάλυψη.

Εάν κατορθώσουμε να προετοιμάσουμε ένα αντικείμενο διδασκαλίας κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να προκαλέσουμε ερωτήματα στο παιδί, τότε

έχουμε ήδη δημιουργήσει ένα σημαντικό ερέθισμα για μάθηση. Η διδακτική αρχή της μάθησης με ανακάλυψη —στην οποία σ' αυτό το σημείο άμεσα αναφερομαστε— έχει ως προϋπόθεση ότι κάποιος θέλει να ανακαλύψει κάτι. Όποιος δεν κάνει ερωτήσεις, δεν σκέπτεται. Εξαρτάται λοιπόν από το πώς θα επεξεργασθούμε και θα προσφέρουμε στο μαθητή ένα αντικείμενο, ώστε να εντοπίσει σε αυτό κάτι που δημιουργεί αντιφάσεις, κάτι που του προξενεί την έκπληξη, την απορία ή το θαυμασμό, πράγμα το οποίο μέχρι τώρα δεν μπορούσε να το κατορθώσει μόνος του ο μαθητής. Θα προσπαθήσουμε με δύο παραδείγματα να το κάνουμε περισσότερο σαφές. Ο εκπρόσωπος της Διδακτικής της Φυσικής Wagenschlein (1966) επεξεργάζεται το σίγουρα ξερό θέμα της διάβρωσης με τον ακόλουθο τρόπο: Προχωρεί με μια γενετική πορεία κατά τη διδασκαλία του, αρχίζοντας από τις απλές παρατηρήσεις. Δείχνει τις μεταβολές του εδάφους: Πετρώματα που έχουν διαβρωθεί από το νερό, πτώση βράχων, χιονοστιβάδες, παγετώνες, κοιλάδες, χείμαρρους, πλημμύρες, διάφορα Δέλτα κλπ. χωρίς να τηρεί κάποια σειρά. Προσφέρει πρόσθετες πληροφορίες που ενισχύουν την εντύπωση ότι το έδαφος γίνεται επίπεδο και τελματώνεται: οι καταρράκτες του Νιαγάρα υποχωρούν κάθε χρόνο κατά 1,5 μέτρα, ενώ το Δέλτα του Νείλου ευρύνεται κατά 4 μέτρα. Σε 20.000 χρόνια πολλές λίμνες δεν θα υπάρχουν πια· σ' αυτό το σημείο προκύπτει το ερώτημα: δεν υπάρχουν δυνάμεις που να αντιδράσουν, πώς προήλθαν τα βουνά; είναι όλα απλώς νησιά που περιμένουν να διαβρωθούν; γεννώνται και σήμερα νέα βουνά; διευρύνονται ίσως ορισμένα πάρα πολύ αργά; Πάντα διευρύνονταν το ίδιο αργά; κλπ.

Μπορεί βέβαια να επεξεργαστεί κανείς ένα αντικείμενο τελείως διαφορετικά, όπως θα προσπαθήσουμε να δείξουμε με ένα κείμενο του Leonardo da Vinci. Σε στίχους και σε μια εξαιρετικά ποιητική γλώσσα εκθέτει τις φάσεις της σελήνης:

«Η σελήνη δεν έχει δικό της φως, είναι ετερόφωτη,
παίρνει φως από τον ήλιο που φωτίζει αυτό μόνο το τμήμα της
που βλέπει
κι από αυτό το φωτισμό ενός μέρους της βλέπουμε κι εμείς
αυτό μόνο που μας βλέπει.
Κι η σκοτεινιά της δέχεται μόνο τόση φεγγοβολιά
όση της χαρίζουν τα ποτάμια κι οι θάλασσές μας
αντικατοπτρίζοντας την εικόνα του ήλιου
που πέφτει σε όλα αυτά τα ποτάμια και τις θάλασσες
που βλέπουν τον ήλιο και τη σελήνη.

Η ανάλυση και η ερμηνεία ενός τέτοιου κειμένου, ίσως ανήκει στα πλαίσια της διδασκαλίας της γλώσσας. Δεν έχει όμως καμιά σημασία πού θα το κατατάξουμε.

1.2.2. Η κατανόηση ως κίνητρο μάθησης

Η ετοιμότητα για μάθηση εξαφανίζεται ως γνωστό γρήγορα, εάν κάποιος δεν καταλαβαίνει το αντικείμενο. Γι' αυτό τα θέματα μάθησης πρέπει να έχουν σαφή διάρθρωση, συχνά να έχουν απλοποιηθεί και να περιορίζονται στα ουσιαστικά σημεία. Μόνον αυτό που μπορεί να καταλάβει κανείς, είναι ενδιαφέρον. Δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι οι μαθητές αναγνωρίζουν και κρίνουν ως καλούς τους εκπαιδευτικούς που μπορούν να εξηγήσουν κάτι. Βέβαια, αναμφισβήτητα το αντικείμενο το ίδιο είναι πιο ενδιαφέρον απ' ό,τι η παρουσίασή του μέσω του λόγου. Ό,τι προσφέρεται με άμεση εποπτεία, όπως ένα φυσικό αντικείμενο, ένα ιστορικό μνημείο, ένα ποιητικό, επιστημονικό ή πολιτικό κείμενο, οι ειδήσεις κλπ., όλα αυτά έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να προκαλέσουν το ενδιαφέρον του μαθητή από ό,τι οι ξερές γνώσεις του βιβλίου. «Το αντικείμενο το ίδιο» όμως δεν βρίσκεται στη διάθεσή μας σε όλα τα μαθήματα όπως τα αντικείμενα της οργανικής και ανόργανης φύσης. Η κινηματογραφική ταινία και η τηλεόραση μπορούν σήμερα να παρουσιάζουν στους μαθητές κάτι απομακρυσμένο τοπικά και χρονικά, όπως π.χ. αντικείμενα μάθησης από τη Γεωγραφία και την Ιστορία ή ακόμα και λογοτεχνία σε δραματοποιημένη μορφή. Συχνά είναι δυνατό να συνδέσουμε τα αντικείμενα διδασκαλίας με τις τύχες των ανθρώπων στους οποίους οφείλουμε τις αντίστοιχες γνώσεις. Αυτοί οι άνθρωποι είναι διανοούμενοι, άνθρωποι των γραμμάτων, καλλιτέχνες, προσωπικότητες της παγκόσμιας ιστορίας, εφευρέτες, εξερευνητές, επιστήμονες. Είναι δύσκολο να τους αναφέρει κανείς ονομαστικά, γιατί είναι αναρίθμητοι. Σκέπτομαι ότι θα μπορούσε κανείς να συντάξει ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα που τα κύρια αντικείμενά του θα ήταν άνθρωποι: οι σκέψεις τους, οι γνώσεις και οι πλάνες τους, οι πράξεις και τα σφάλματά τους, το πεπρωμένο τους.

Κλείνοντας το κεφάλαιο για τα γνωστικά κίνητρα, ας υπογραμμίσουμε ότι σε όλα τα παραδείγματα πρόκειται για το αξιολογότερο κίνητρο μάθησης, το ενδιαφέρον. Πρόκειται για ερεθίσματα που πλανεύουν και απορροφούν το παιδί, προκαλώντας το ενδιαφέρον του. Αν και θα ταυτολογίσουμε διατυπώνοντάς το διαφορετικά, όμως παρ' όλα αυτά είναι ορθό να πούμε ότι μόνον εάν ο άνθρωπος έλθει σε επαφή με κάτι ενδιαφέρον, τότε μαθαίνει να αποκτά ενδιαφέροντα. Οποσδήποτε είναι ευκολότερο για τον εκπαιδευτικό να ακολουθεί και να διδάσκει σύμφωνα με το βιβλίο, χωρίς να σκέπτεται με ποιο τρόπο θα μπορέσει να κάνει ένα αντικείμενο ενδιαφέρον. Αλλά το σχολείο δεν είναι για μας τους εκπαιδευτικούς αλλά για τους μαθητές. Επίσης είναι αναμφισβήτητο ότι η διδασκαλία που προκαλεί το ενδιαφέρον των μαθητών απαιτεί περισσότερες γνώσεις και ικανότητες από

αυτές που θα πρέπει να αποκτήσουν οι μαθητές. Είναι ικανότητες που αφορούν τόσο την επιστημονική κατάρτιση πάνω στο αντικείμενο όσο και την μεθοδολογική προσέγγισή του —κι είναι ακριβώς αυτές που διαφοροποιούν τον γνήσιο εκπαιδευτικό από τον απλό μεταδότη γνώσεων.

2. Κοινωνικά κίνητρα κατά τη διδασκαλία και τη μάθηση

Δεν είναι όλα ενδιαφέροντα όσα πρέπει να μάθει ο μαθητής στο σχολείο και πολλά δεν μπορούν να γίνουν ενδιαφέροντα. Σε τέτοιες περιπτώσεις μπορεί να μας βοηθήσει το γεγονός ότι ένα σημαντικό μέρος της συμπεριφοράς μας καθορίζεται από τη συμβίωσή μας με τους άλλους ανθρώπους. Σύμφωνα με τα πορίσματα πολλών ερευνών, η φιλική στάση του εκπαιδευτικού προς το μαθητή ευνοεί τη μάθηση καθώς και την επίδοση, ιδιαίτερα των μικρότερων μαθητών. Εάν οι μαθητές βιώσουν την αναγνώριση και επιβεβαίωση κατά τη διαδικασία της μάθησης στο σχολείο, εάν ο εκπαιδευτικός τους προσφέρει βοήθεια όταν την χρειάζονται, εάν έχουν τη δυνατότητα να συνεργασθούν, εάν δεν εφαρμόζονται ως κίνητρα μάθησης η τιμωρία, η περιφρόνηση και ο εμπαιγμός, τότε μπορούν να μάθουν με μεγάλη επιτυχία, αν και το αντικείμενο το ίδιο, τουλάχιστον για την ώρα, δεν τους ενδιαφέρει. Η προσπάθεια που καταβάλλουν για να μάθουν, είναι μέσο για την επιτυχία ενός σκοπού, ο οποίος είναι η ικανοποίηση άλλων αναγκών, των κοινωνικών. Εάν το παιδί έχει τη δυνατότητα να ικανοποιήσει τις ανάγκες του που απορρέουν από τις σχέσεις του με τους άλλους, τότε αποκτά ενδιαφέρον για μάθηση, το οποίο μάλιστα μπορεί να διατηρηθεί επί πολύ χρόνο σε υψηλά επίπεδα. Θα προσπαθήσω να κάνω μια διεξοδικότερη ανάλυση με βάση δύο τομείς έρευνας:

- α) πρώτον τα αποτελέσματα που έχουμε σχετικά με την επίδραση του στιλ διδασκαλίας και των κοινωνικών μορφών μάθησης
- β) και δεύτερον τις έρευνες που έγιναν σχετικά με την επίδραση της αμοιβαίας προσδοκίας εκπαιδευτικού και μαθητών.

2.1. Στιλ διδασκαλίας

Ένα αποτέλεσμα της έρευνας στον τομέα αυτό —που συναντούμε συχνά στη βιβλιογραφία— είναι το ακόλουθο: η κοινωνικοσυντονιστική συμπεριφορά μέσα στην τάξη, το κλίμα οικειότητας και εμπιστοσύνης στις κοινωνικές σχέσεις, ο έπαινος, η αναγνώριση, η ενθάρρυνση από το δάσκαλο εντείνουν τη δραστηριότητα και πολλαπλασιάζουν τη θέληση για επίδοση, δημιουργούν τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη κοινωνικών

αρετών και οδηγούν στον αυθορμητισμό και στην ατομική πρωτοβουλία. Οπωσδήποτε τέτοια πορίσματα θα πρέπει να τα κρίνει κανείς με κάποια προσοχή· κι αυτό, γιατί τα στιλ διδασκαλίας δεν επιδρούν ανεξάρτητα από μορφές οργάνωσης, από ανεξάρτητα από την κατάσταση και τις συνθήκες που ισχύουν στο σχολείο κι ακόμα ανεξάρτητα από πρόσωπα που έρχονται σε επαφή και αναπτύσσουν σχέσεις στο σχολείο. Πάντως το βέβαιο είναι ότι η αυταρχική συμπεριφορά με τις οδηγίες και διαταγές της, η καταπίεση και οι απειλές δύσκολα θα μπορούσαν να χαρακτηρισθούν ως μορφές παιδαγωγικής δράσης (Gordon 1959 / Tausch 1963 / Weber 1973).

Σε μια έρευνα εξετάστηκε η επίδραση της μαθητοκεντρικής και δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας στις αντιδράσεις άγχους των μαθητών. Κατά τη μαθητοκεντρική διδασκαλία ο δάσκαλος δίδασκε προσπαθώντας να στρέψει την προσοχή των μαθητών του στον εντοπισμό και τη λύση προβλημάτων, έδινε χρόνο για να σκεφθούν, και απαντούσε στις ερωτήσεις των μαθητών. Αποδεχόταν συναισθηματικά τους μαθητές του και τους παραστεκόταν στην προσπάθεια που κατέβαλαν για να μάθουν. Κατά τη δασκαλοκεντρική διδασκαλία ο εκπαιδευτικός καθοδηγούσε την διαδικασία μάθησης, έδινε πολλές οδηγίες, έθετε ερωτήσεις και διόρθωνε συνεχώς. Το άγχος των μαθητών μετρήθηκε με την αύξηση του σφυγμού και την ευαισθησία του δέρματος να διοχετεύει ηλεκτρισμό· ακόμη τους υπέβαλαν ερωτήσεις για τα θετικά και αρνητικά συναισθήματά τους κατά τη διδασκαλία. Τα σπουδαιότερα πορίσματα που προέκυψαν είναι:

α) Εάν κατά τη δασκαλοκεντρική διδασκαλία προκύψει κάποιο πρόβλημα, (όταν ο μαθητής αντιμετωπίζει δυσκολίες στο να σκεφθεί ή να μάθει κάτι, εάν προκύψει ένα γνωστικό κενό ή εάν δεν καταλαβαίνει κάτι), τότε αντιδρά περισσότερο με άγχος, ώστε μειώνεται η δυνατότητα να σκεφθεί με ηρεμία. Η ένταση από το άγχος, του προκαλεί ταραχή και δεν του έρχεται στο μυαλό αυτό που ήδη ξέρει· αισθάνεται ότι βρίσκεται συνεχώς σε μια κατάσταση ελέγχου και εξετάσεων.

β) Η δασκαλοκεντρική διδασκαλία, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός αδιάλειπτα καθοδηγεί, θέτει απαιτήσεις στους μαθητές, ασκεί κριτική με βάση κριτήρια και στόχους που είναι μόνο σε αυτόν γνωστά —έχει ως αποτέλεσμα, τις πιο πολλές φορές να αναπτύξουν οι μαθητές εχθρικά συναισθήματα εναντίον του εκπαιδευτικού. Οι μαθητές εκδηλώνουν επιθετικές τάσεις, κλείνονται στον εαυτό τους, δεν συμμετέχουν, παραιτούνται από κάθε προσπάθεια και είναι έκδηλες οι συναισθηματικές διαταραχές τους.

γ) Κατά τη μαθητοκεντρική διδασκαλία οι μαθητές έχουν περισσότερο στραμμένη την προσοχή τους σε προβλήματα που τους απασχολούν και σε θέματα που θα πρέπει να μάθουν και αισθάνονται ότι μπορούν να τα

καταφέρουν και να αντιμετωπίσουν με επιτυχία τα θέματα και τα προβλήματα που τους τίθενται. Μ' αυτό τον τρόπο υποχωρεί το άγχος, κυριαρχεί ήπια συναισθηματική ατμόσφαιρα χωρίς εντάσεις. Σε τέτοιες περιπτώσεις η επιθυμία και η όρεξη για μάθηση είναι πιο έντονη από κάθε άλλη περίπτωση, δηλ. τα κίνητρα μάθησης είναι ισχυρά.

Κυρίως ως μαθητοκεντρική διδασκαλία μπορεί να θεωρηθεί η διδασκαλία κατά ομάδες, δηλ. όταν 3 μέχρι 5 μαθητές μαθαίνουν μαζί με ειδικό υλικό, συμβουλευόμενοι ο ένας τον άλλο, αλληλοβοηθούνται και ασκούν αμοιβαία κριτική. Φυσικά ο εκπαιδευτικός είναι παρών κάνοντας υποδείξεις δίνοντας συμβουλές και πληροφορίες. Αν και έχουν ποικιλότροπα αποδειχθεί τα πλεονεκτήματα της διδασκαλίας κατά ομάδες, εντούτοις αυτή εφαρμόζεται σχετικά σπάνια. Τα αίτια αυτής της σπάνιας εφαρμογής της είναι πολλά:

1. Βιβλία με τα οποία μπορούν οι μαθητές να εργάζονται αυτόνομα, αποτελούν μάλλον εξαίρεση παρά κανόνα. Η σύνταξη βιβλίων εργασίας για τους μαθητές είναι κοπιαστική και οι συγγραφείς σχολικών βιβλίων προτιμούν την ησυχία τους.

2. Η ομαδική διδασκαλία δημιουργεί στον εκπαιδευτικό προβλήματα πειθαρχίας. Εξάλλου πάνω απ' όλα η μετάβαση από τη δασκαλοκεντρική μετωπική διδασκαλία στη διδασκαλία κατά ομάδες (ομαδική) είναι δύσκολη.

3. Παράλληλα με τις παραπάνω αιτίες, τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και η διοίκηση φοβούνται συχνά ότι κατά την ομαδική διδασκαλία γίνεται πολύ συζήτηση για το τίποτα, ότι χάνεται πολύτιμος χρόνος χωρίς να μαθαίνουν οι μαθητές. Οι εμπειρικές έρευνες πιστοποιούν όμως άλλα πράγματα.

Τόσο κοινωνικοψυχολογικές όσο και έρευνες σχετικά με τη δυναμική των ομάδων απέδειξαν ότι η ιεραρχική θέση (status) του μαθητή μέσα στην τάξη επηρεάζει την αναγνώρισή του από τους συμμαθητές του καθώς και τη συμπεριφορά του στη μάθηση. Οι μαθητές που έχουν λιγότερη αναγνώριση ή και οι «αποδιοπομπαίοι τράγοι» χάνουν κάθε κίνητρο για μάθηση: αντιδρούν με επιθετικότητα ή με άγχος, χάνουν κάθε ενδιαφέρον για το σχολείο και το εγκαταλείπουν. Το αποτέλεσμα μπορεί να είναι νευρωτικές αντιδράσεις ή και ψυχωτική συμπεριφορά. Εάν μια τάξη κρίνει αρνητικά τον εκπαιδευτικό ή το αντικείμενο διδασκαλίας ή και τα δύο, τότε το πνεύμα της τάξης δρα ως τροχοπέδη στην ετοιμότητα για μάθηση.

2.2. Κοινωνικές προσδοκίες

Εξαρτάται από τις προσδοκίες, δηλ. από τους τρόπους συμπεριφοράς που περιμένουν οι άλλοι από κάποιον, ο τρόπος ακριβώς της συμπεριφοράς

του προς αυτούς, και για να γίνουμε πιο συγκεκριμένοι, ο τρόπος που ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει τους μαθητές του.

Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών διαμορφώνονται με βάση προηγούμενες εμπειρίες ή περιγραφές για τη συμπεριφορά και τις επιδόσεις των μαθητών, με βάση απόψεις για το φύλο, την προέλευση και την κοινωνική τάξη ορισμένων μαθητών, από σχετικές κρίσεις για τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητας και την ύπαρξη ορισμένων τύπων προσωπικότητας κλπ. Είναι φυσικό βέβαια και αναγκαίο να διαμορφώνει ο εκπαιδευτικός τέτοιες προσδοκίες, γιατί αυτές κανονίζουν στην καθημερινή μας ζωή τις κοινωνικές μας σχέσεις. Στον παιδαγωγικό όμως τομέα ασκούν ιδιαίτερες-σημαντικές επιδράσεις (Finn 1972, Brophy and Good, 1974). Επειδή ο εκπαιδευτικός συμπεριφέρεται με βάση τις πεποιθήσεις του, συντελεί ώστε να εδραιωθεί ή ακόμα και να πρωτοδιαμορφωθεί η συμπεριφορά που περιμένει (η προσδοκία). Κάτι τέτοιο βέβαια μπορεί να αποβεί ιδιαίτερα οδυνηρό, εάν αναμένει άδικα μια αρνητική συμπεριφορά.

Υπάρχει δυνατότητα να μεταβάλει ο μαθητής τη συμπεριφορά του, ώστε ο εκπαιδευτικός τελικά να δικαιωθεί, και μάλιστα υπερήφανα να επιστήσει την προσοχή στο γεγονός ότι ήδη το είχε από την αρχή ότι με αυτό το παιδί δεν βγαίνει τίποτα. Οι προσδοκίες ασκούν τότε ιδιαίτερη επίδραση, όταν διαφορετικοί εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν μια γενική εικόνα ενός μαθητή, όταν οι γονείς παραλαμβάνουν-αποδέχονται την κρίση του εκπαιδευτικού, ή όταν όλη η τάξη κρίνει όπως ο εκπαιδευτικός (δηλ. έχει την ίδια γνώμη με αυτόν για κάποιο μαθητή). Αυτή η επίδραση που ασκούν οι προσδοκίες είναι γνωστή ως επίδραση του Πυγμαλίωνα ή ως ενίσχυση της προσδοκίας του δασκάλου.

Για να διαπιστωθεί ποια επίδραση ασκούν οι προσδοκίες, σε μια έρευνα οι εκπαιδευτικοί κατέταξαν τους μαθητές τους σε βαθμίδες, ανάλογα με την ικανότητά τους στη μάθηση. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί έκαναν περισσότερες παρατηρήσεις και έλεγχο στους μαθητές που είχαν κρίνει ως αδύνατους, ενώ στους καλύτερους μαθητές έδειχναν περισσότερη συναισθηματική θερμότητα και αναγνώριση. Οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί ζημιώνουν συστηματικά τους αδύνατους μαθητές για χάρη των καλών, τόσο από την άποψη των απαιτήσεων που τους θέτουν όσο και από την άποψη της συμπαράστασης κι ενίσχυσής τους, δηλ. στους μαθητές που κρίνονται ως αδύνατοι ζητούνται περισσότερα πράγματα κι αν αυτοί κατορθώσουν και σημειώσουν επιτυχία σε κάτι, αυτό αναγνωρίζεται λιγότερο.

Εάν οι προσδοκίες είναι υψηλές (δηλ. εάν η γνώμη του εκπαιδευτικού για το δυναμικό ενός μαθητή είναι θετική), τότε υποχωρεί η ένταση που

δημιουργούν οι απαιτήσεις και η ετοιμότητα για έπαινο είναι μεγαλύτερη. Εάν οι μαθητές επιδείξουν επιμέλεια, προσοχή, ευγένεια και ικανότητα κατανόησης, πράγματα τα οποία κρίνονται ως ιδιαίτερα σημαντικά από τον εκπαιδευτικό, τότε τον οδηγούν στη διαμόρφωση θετικών προσδοκιών.

Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών είναι δυνατό να αναφέρονται σε όλη την τάξη, π.χ. εάν είναι πεπεισμένοι ότι έχουν μια πολύ κακή τάξη. Φυσικά κάτι τέτοιο δεν αποτελεί σε καμιά περίπτωση συνειδητή πρόθεση.

Έχει αποδειχθεί πολλές φορές η σχέση που υπάρχει μεταξύ θετικών προσδοκιών των εκπαιδευτικών και καλών βαθμών των μαθητών.

Σε μια άλλη έρευνα έγινε σύγκριση των εκπαιδευτικών της Α΄ τάξης του Δημοτικού, που πίστευαν ότι τόσο τα αγόρια όσο τα κορίτσια έχουν την ίδια ικανότητα και ετοιμότητα για μάθηση, με εκπαιδευτικούς που είχαν αντίθετη άποψη. Η σύγκριση που έγινε στον τομέα της επίδοσης στην ανάγνωση, αποκάλυψε μια σημαντική συνάφεια μεταξύ της γνώμης του εκπαιδευτικού και της επιτυχίας που σημείωναν οι μαθητές στη μάθηση. Ενώ στην πρώτη ομάδα δεν σημειώθηκαν αξίες λόγου διαφορές σχετικά με την επίδοση στην ανάγνωση, στην άλλη ομάδα τα κορίτσια σημείωσαν πολύ μεγαλύτερη επιτυχία.

Μπορούμε να πούμε ότι αυτές οι προσδοκίες επηρεάζουν και την εικόνα που διαμορφώνει ο αναπτυσσόμενος τρόφιμος για τον εαυτό του, δηλ. βλέπει τον εαυτό του και σχηματίζει την ίδια γνώμη γι' αυτόν, με αυτήν που έχουν τα κυριότερα πρόσωπα με τα οποία έρχεται σε επαφή (γονείς, εκπαιδευτικοί, συνομήλικοι). Γι' αυτόν το λόγο αποτελούν σημαντικές προϋποθέσεις για τη δημιουργία και δραστηριοποίηση κινήτρων τόσο οι προσδοκίες των άλλων όσο και η αντίστοιχη με αυτές αυτοεκτίμηση του μισθωτή ως καλού ή κακού. Φυσικά δεν μπορεί κανείς να τις παρατηρήσει άμεσα και γι' αυτό συχνά δεν συνειδητοποιούνται.

3. Η επιτυχία και η απουσία άγχους ως κίνητρα μάθησης.

Τίποτε δεν αποτελεί επιτυχία και δεν δημιουργεί τις προϋποθέσεις για μεγαλύτερη επιτυχία από την ίδια την επιτυχία. Η επίτευξη στόχων και οι υψηλές επιδόσεις, αποτελούν ισχυρά κίνητρα για παραπέρα προσπάθειες, για παραπέρα επιτυχίες. Η επίδοση λοιπόν γίνεται κίνητρο.

Τα κίνητρα επίδοσης ορίζονται ως η προσπάθεια που καταβάλλει κάποιος να βελτιώσει ή να διατηρήσει σε ένα κατά το δυνατό υψηλό επίπεδο τις ικανότητές του σε όλους εκείνους τους τομείς δραστηριότητας στους οποίους τίθενται κριτήρια με βάση τα οποία κρίνεται και η δραστηριότητα ως επιτυχής ή ανεπιτυχής (Heckhausen, 1969).

3.1. *Επιτυχία και Αποτυχία*

Τα κίνητρα επίδοσης διακρίνονται σε δύο κατηγορίες (κινούνται προς δύο κατευθύνσεις): Την ελπίδα για επιτυχία και το φόβο για αποτυχία (Heckhausen). Οι μαθητές που έχουν δραστηριοποιηθεί από την επιτυχία εκδηλώνουν από πολλές απόψεις διαφορετική συμπεριφορά από εκείνους που έχουν δραστηριοποιηθεί από την αναμενόμενη αποτυχία. Μεγαλύτεροι μαθητές με ισχυρά κίνητρα μάθησης, προτιμούν εκείνο το στιλ διδασκαλίας που τους επιτρέπει να εργάζονται ανεξάρτητα από τον εκπαιδευτικό. Ζητούν λιγότερο τη βοήθειά του και εργάζονται επί μεγαλύτερο χρονικό διάστημα. Οι μαθητές που δραστηριοποιούνται από την επιτυχία θέτουν πραγματικούς-επιτεξίμους στόχους, δηλ. τέτοιους που ανταποκρίνονται στις ικανότητές τους για επίδοση. Ως αιτία των επιτυχιών τους θεωρούν ιδιαίτερα τις προσωπικές τους ικανότητες και την ετοιμότητά τους για επίδοση. Αν τυχόν σημειώσουν αποτυχία, πράγμα που πάντοτε μπορεί να συμβεί στον καθένα, τότε την αποδίδουν στις άσχημες συνθήκες, στο γεγονός ότι δεν βρίσκονται σε φόρμα εκείνη την ημέρα ή ακόμα και σε ατυχία. Η αυτοπεποίθησή τους δεν τίθεται τόσο εύκολα υπό αμφισβήτηση (Meyer / Wacker 1970, Schiefele 1976).

Αντίθετα, οι μαθητές που έχουν δραστηριοποιηθεί από την αποτυχία μαθαίνουν και καταβάλλουν προσπάθειες για να αποφύγουν την αποτυχία και τις επιπτώσεις της, δηλ. να γλιτώσουν τις επιπλήξεις, να μην πάρουν κακούς βαθμούς ή και να μη μείνουν στην ίδια τάξη. Από παιδαγωγική σκοπιά τέτοια κίνητρα δεν θεωρούνται τόσο επιθυμητά.

Επειδή έτσι έχουν τα πράγματα, αυτό που από γενικότερη παιδαγωγική άποψη απαιτείται και πρέπει να γίνει —και που είναι από παλιά ήδη γνωστό— είναι να δημιουργηθούν στο μαθητή βιώματα επιτυχίας. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα για εκείνους τους μαθητές που εργάζονται χωρίς επιτυχία, δηλ. για τους κακούς μαθητές, όσο κι αν αυτό ηχεί παράδοξα. Οι μαθητές πρέπει να γνωρίσουν την επιβεβαίωση-αναγνώριση και την επιτυχία, πράγμα που μπορεί να γίνει με την κατάλληλη προετοιμασία και διατύπωση των θεμάτων με τα οποία θα ασχοληθούν κι ακόμα αν δοθεί στον κάθε μαθητή πρόσθετη βοήθεια μέσω της διαφοροποίησης της διδασκαλίας ανάλογα με τις προϋποθέσεις μάθησής του (Flammer / Schwarzer u. Steinhagen).

Από το άλλο μέρος σε κανέναν δεν είναι δυνατό να σημειώνει μόνον επιτυχία. Δεν σημαίνει λοιπόν ότι γενικά πρέπει να αποφεύγονται οι αποτυχίες. Σημαντικό είναι να προσέξει κανείς να μη δημιουργήσει μια γενική αρνητική εικόνα του μαθητή σε όλους τους τομείς. Σε μια τέτοια περίπτωση, ο μαθητής δεν θα είχε —δεν θα του απέμενε— καμιά δυνατότητα-πιθανότητα πλέον να μάθει.

3.2. Έπαινος και τιμωρία – Θετική και αρνητική ενίσχυση.

Μια γενικότερα παραδεκτή θέση, τουλάχιστον θεωρητικά, είναι ότι ο έπαινος είναι προτιμότερος από την τιμωρία. Η πραγματικότητα όμως κατά τη διαδικασία της αγωγής —η πράξη— δεν είναι τέτοια, ώστε να μπορεί κανείς μόνο να επαινεί. Ο έπαινος και η τιμωρία είναι δύο πλευρές μιας και της αυτής παιδαγωγικής πρόθεσης. Πρόκειται για την ενίσχυση μιας επιθυμητής συμπεριφοράς και την εξασθένηση μιας ανεπιθύμητης. Επειδή όμως ο έπαινος και η τιμωρία επηρεάζουν και τις κοινωνικές σχέσεις, (τις σχέσεις του μαθητή με τους άλλους), δεν θα πρέπει να προσπαθήσει κανείς να πετύχει κάτι με την τιμωρία, όταν μπορεί να το πετύχει με τον έπαινο. Από την άλλη πλευρά, πρέπει να ληφθεί υπόψη, ότι η άκριτη αναγνώριση και ο υπερβολικός έπαινος μπορούν σίγουρα να βλάψουν. Η αποδοκιμασία ουσιαστικά, δεν μπορεί και δεν πρέπει να αποφεύγεται και εάν θεμελιώνεται με επιχειρήματα (εάν είναι δικαιολογημένη), τότε θέτει σε κίνηση τη μάθηση με στόχο την αποφυγή της αποδοκιμασίας και των συνεπειών της (μάθηση από άγχος).

Ο έπαινος και η τιμωρία δεν επιδρούν συμμετρικά. Με τον έπαινο μπορούν να αναπτυχθούν πολύ σημαντικές και βασικές αρετές, όπως εντιμότητα, υπευθυνότητα και συνεργατικότητα. Ακόμα πρέπει να θεωρηθεί βέβαιο ότι τα παιδιά που βιώνουν την επιβεβαίωση (την αναγνώριση) κατά τη διαδικασία της αγωγής, αναπτύσσονται σε αυτόνομα άτομα και με ισχυρότερα κίνητρα επίδοσης.

Μπορούμε να πούμε ότι οι ανάγκες του παιδιού για δραστηριότητα, περιέργεια, δίψα για μάθηση και ενδιαφέρον μπορούν να προωθηθούν (να τις εκμεταλλευθεί κανείς κατάλληλα) μέσω της θετικής συναισθηματικής στάσης απέναντί του και όχι μέσω της τιμωρίας.

Μια ανεπιθύμητη συνέπεια της τιμωρίας κατά τη διαδικασία της αγωγής μπορεί να είναι η εμφάνιση μορφών συμπεριφοράς που στοχεύουν στην αποφυγή των κυρώσεων: δεν αποφεύγεται η συμπεριφορά εκείνη για την οποία επαπειλείται ο κίνδυνος επιβολής ποινής αλλά καταβάλλεται προσπάθεια αποφυγής των συνεπειών. Εάν ο μαθητής κατορθώσει κάτι τέτοιο, τότε η απειλή για τιμωρία και η πίεση για την αποφυγή της συμπεριφοράς δεν έχουν κανένα αποτέλεσμα. Μορφές αυτής της αποφυγής των συνεπειών είναι όλα τα είδη της αντιγραφής των μαθητών κατά τις εξετάσεις, το σκάσιμο από το σχολείο, το ψέμμα και η εξαπάτηση, η κολακία και η προσπάθεια να βολιδοσκοπήσουν τους παιδαγωγούς και να εκμεταλλευτούν την καλωσύνη τους κλπ. Συχνά οι συνέπειες μιας αγωγής που όπλο της έχει την τιμωρία, αποβαίνουν περισσότερο μοιραίες από ό,τι η συμπεριφορά που αρχικά τιμωρείται.

Το ακόλουθο πείραμα εξετάζει και προβάλλει την επίδραση του επαίνου και της τιμωρίας:

Στις δύο τελευταίες τάξεις ενός Δημοτικού Σχολείου, οι εκπαιδευτικοί βαθμολόγησαν αντικειμενικά τεστ επίδοσης σύμφωνα με ορισμένες οδηγίες. Οι μαθητές που αξιολογήθηκαν με αυτό τον τρόπο διαμόρφωσαν τρεις πειραματικές ομάδες, καθεμιά από τις οποίες περιελάμβανε το ίδιο ποσοστό μαθητών με καλές, μέτριες και κακές επιδόσεις. Οι μαθητές της πρώτης ομάδας πήραν την εργασία τους πίσω, βαθμολογημένη, αλλά χωρίς καμιά παρατήρηση. Οι μαθητές της δεύτερης ομάδας, εκτός του βαθμού, πήραν και μια σύντομη, στερεότυπη υπόδειξη, ανάλογα με την επίδοσή τους, π.χ. άριστα, ή προσπάθησε ίσως την άλλη φορά να τα καταφέρεις καλύτερα. Για τους μαθητές της τρίτης ομάδας έγραψε ο εκπαιδευτικός προσωπικές παρατηρήσεις που σκοπό είχαν να ενθαρρύνουν το μαθητή. Σε ένα νέο τεστ η δεύτερη και η τρίτη ομάδα σημείωσαν καλύτερες επιδόσεις από την πρώτη. Η προσωπική παρατήρηση φαίνεται να επιδρά περισσότερο αποτελεσματικά, αλλά και η στερεότυπη γραπτή υπόδειξη βελτιώνει την επίδοση. Από όλους περισσότερο ωφελήθηκαν οι μαθητές της τρίτης ομάδας που είχαν κακούς βαθμούς, δηλ. οι κακοί μαθητές τους οποίους ενθάρρυνε προσωπικά ο εκπαιδευτικός. Το προσωπικό ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού βελτίωσε την επίδοση των μαθητών. Βέβαια δεν πρέπει να βιαστούμε να υποστηρίξουμε ότι οι μαθητές έγιναν ευφέστεροι μέσω του επαίνου.

Το να ασχολούμαστε και να κάνουμε σκέψεις για τα κίνητρα μάθησης σημαίνει ουσιαστικά ότι ασχολούμαστε και κάνουμε σκέψεις για τη βελτίωση της κατάστασης του μαθητή ή μάλλον ακριβέστερα για τη βελτίωση της συμβίωσης εκπαιδευτικών και μαθητών. Επειδή το σχολείο δεν είναι παράδεισος κι επειδή τα παιδιά δεν ζουν με τους παιδαγωγούς τους και με τα θέματα που τους αναθέτουν σε μια απαρσάλευτη αρμονία, θα πρέπει να προσπαθήσουμε μέσω των κινήτρων μάθησης να διασαφήσουμε το νόημα της προσπάθειας και του κόπου που πρέπει να καταβληθεί. Όπου δεν υπάρχει αυτό το νόημα και όπου δεν μπορεί να καταλάβει κανείς γιατί πρέπει να προσπαθήσει, τότε η μάθηση δεν έχει νόημα. Εκμάθηση κινήτρων λοιπόν σημαίνει ότι υπάρχει κάποιο νόημα στη μάθηση. Τα κίνητρα μάθησης δεν πρέπει να τα θεωρήσουμε αποκομμένα από το ηθικό τους υπόβαθρο. Τα κίνητρα που θεωρούμε επιθυμητά, τα κίνητρα που δραστηριοποιούμε σε μια συγκεκριμένη κατάσταση, ώστε να καταστήσουμε δυνατή τη μάθηση εκείνη που θα έχει κάποιο νόημα για τους τόσο πολλούς και τόσο διαφορετικούς μαθητές, όλα αυτά εξαρτώνται από την εικόνα του ανθρώπου που προσπαθούμε να πετύχουμε (από τον άνθρωπο που θέλουμε να διαμορφώσουμε). Το νόημα και η σημασία την οποία δίνουμε και με την οποία

υποστηρίζουμε τη μάθηση του παιδιού, θα συντελέσει στη διαμόρφωση εκείνων των κοσμοθεωρήσεων και στάσεων που θα κατευθύνουν τη συμπεριφορά του αυριανού ώριμου μέσα στην κοινωνία.

ΠΝΕΥΜΑΤΙΚΟΣ ΠΡΟΙΚΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΚΙΝΗΤΡΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Μπορούμε να ορίσουμε τη νοημοσύνη ως τις προδιαθέσεις για ορισμένες επιδόσεις. Λέγοντας προδιαθέσεις προδίδουμε ότι πρόκειται για τον γενετικό παράγοντα. Με αυτή λοιπόν την έννοια, νοημοσύνη είναι οι κληρονομικές προδιαθέσεις που έχει κάποιος για ορισμένες επιδόσεις. Δεν μπορούμε όμως άμεσα να διαπιστώσουμε αν ένας άνθρωπος έχει ορισμένες —και ποιες— κληρονομικές προδιαθέσεις. Από τις εξαιρετικές επιδόσεις ενός ώριμου, ενός ερευνητή, επιστήμονα, καλλιτέχνη ή αθλητή, βγάζουμε συμπεράσματα σχετικά με τις κληρονομικές του προδιαθέσεις. Σε ακραίες περιπτώσεις κάτι τέτοιο είναι εύκολο. Τέτοιες ακραίες περιπτώσεις πνευματικά προικισμένων είναι ο Αϊνστάιν, ο Γαλιλαίος, ο Leonardo da Vinci και επίσης ο Μωάμεθ, ο Πλάτωνας και ο Θαλής ο Μιλήσιος. Αυτές όμως οι εξαιρέσεις δεν μας ενδιαφέρουν άμεσα· μας ενδιαφέρει πολύ περισσότερο ο πολύ μεγαλύτερος αριθμός των λοιπών ανθρώπων, από τη συμπεριφορά των οποίων δεν μπορούμε να διακρίνουμε τις κληρονομικές τους προδιαθέσεις, παρόλο που φυσικά υπάρχουν κι εδώ διαφορές. Αυτός που παίρνει το απολυτήριο με τον μεγαλύτερο βαθμό θεωρείται προικισμένος και του χορηγείται ανάλογη υποτροφία. Μιλάμε συνήθως για προικισμένους μηχανικούς και τεχνίτες, για προικισμένους εγκληματολόγους, ακόμα και για προικισμένους εγκληματίες.

Αυτά τα παραδείγματα δημιουργούν ορισμένα ερωτήματα, τα οποία θα μας δώσουν την ευκαιρία να κάνουμε στη συνέχεια ορισμένες σκέψεις. Δεν γεννιέται κανείς ως ξυλουργός, γεφυροποιός, επιτήδειος κλέπτης, αστυνομικός επιθεωρητής και αριστούχος απόφοιτος. Και αφού δεν γεννιέται, τότε κάτι θα πρέπει να έμαθε. Ακόμα και οι γνωστές μας ιδιοφυίες πρέπει να έμαθαν κάτι και μάλιστα πάρα πολλά. Σύμφωνα με τη γενετική, οι κληρονομικές προδιαθέσεις μπορούν να καθορισθούν πιο συγκεκριμένα και να αναπτυχθούν μέσω της επίδρασης του περιβάλλοντος, πράγμα που σημαίνει και μέσω της μάθησης. Μπορεί να πει κανείς ότι η νοημοσύνη είναι η ικανότητα μάθησης σε έναν ορισμένο τομέα. Στην καθημερινή χρήση των όρων δεν δίνουμε μεγάλη σημασία και δεν συνειδητοποιούμε αυτή την αμοιβαία σχέση κληρονομικότητας και περιβάλλοντος. Εάν δηλ. κάποιος σημειώσει μια ορισμένη επίδοση, τότε την αποδίδουμε στις κληρονομικές προδιαθέσεις. Και στην αντίθετη περίπτωση, εάν κάποιος δεν σημειώσει μια

ορισμένη επίδοση, τότε λέμε ότι δεν είναι πνευματικά προικισμένος. Προπαντός ο τελευταίος συλλογισμός είναι τελειώς αδικαιολόγητος. Γιατί εάν δεν σημειωθεί μια ικανοποιητική επίδοση, τότε υπάρχει περίπτωση να έλειπε το ανάλογο ερέθισμα για μάθηση. Δεν σημειώθηκε μια τέτοια επίδοση και κανείς δεν μπορεί να γνωρίζει αν υπάρχουν οι αντίστοιχες κληρονομικές προδιαθέσεις ή όχι.

Η άποψη ότι ένας άνθρωπος είναι λίγο ή μονόπλευρα ή ακόμα και καθόλου προικισμένος, αποκτά κάποιο έρεισμα (είναι σχετικά δικαιολογημένη) μόλις κατά τη διάρκεια της δεύτερης και τρίτης δεκαετίας της ζωής του, όταν δηλ. θα έχουν ήδη προσφερθεί πολλαπλά ερεθίσματα μάθησης και θα έχει συγκεντρώσει το άτομο πολλών ειδών εμπειρίες από τη ζωή. Όσο λοιπόν νωρίτερα ξεχωρίζει κανείς τους ανθρώπους σε πνευματικά προικισμένους και μη, ανάλογα με τις επιδόσεις που σημειώνουν, τόσο μεγαλύτερος είναι ο κίνδυνος να σχηματίσει εσφαλμένη κρίση γι' αυτούς. Εδώ το πρόβλημα δεν είναι οι καλοί μαθητές· γιατί αν υποστηριχθεί ότι κάποιος θα μπορούσε να έχει πολύ θετικές κληρονομικές προδιαθέσεις, οι οποίες όμως στην πραγματικότητα του λείπουν, τότε αυτό δεν τον βλάπτει.

Το πρόβλημα είναι οι κακοί μαθητές που τους βάζει κανείς τη σφραγίδα, χαρακτηρίζοντάς τους μη πνευματικά προικισμένους και δεν ασχολείται πια μαζί τους. Σε όποιον δεν προσφερθούν επαρκείς δυνατότητες μάθησης, τότε αυτός δεν μπορεί να αποδείξει ότι μπορεί και πόσο μπορεί να μάθει. Πρέπει κανείς να προσφέρει πολλά ερεθίσματα και πολλές δυνατότητες για ανάπτυξη ορισμένων ικανοτήτων, πριν αποκλείσει από ένα παιδί ή νέο άνθρωπο τη δυνατότητα να αποκτήσει την ικανότητα να μάθει και πριν βγάλει το συμπέρασμα ότι μάλλον λείπουν οι κληρονομικές προδιαθέσεις για μια ορισμένη επίδοση. Δυστυχώς πολλές φορές βγάζει κανείς συμπεράσματα για έλλειψη νοημοσύνης, χωρίς να έχει λάβει υπόψη του τις ευκαιρίες μάθησης που έχουν προηγηθεί και από τις οποίες εξαρτάται η επίδοση. Όλοι μας γνωρίζουμε περιπτώσεις, στις οποίες συχνά παρουσιάζονται δυνατότητες επίδοσης και στην ώριμη ηλικία, δυνατότητες που μέχρι τώρα δεν είχαν παρουσιασθεί. Κάποιος μέτριος μαθητής μπορεί να γίνει ένας εξαιρετικός φοιτητής, ένας γιατρός, τεχνικός ή επιστήμονας.

Αναμφίβολα οι πνευματικές επιδόσεις ανάγονται και στις κληρονομικές προδιαθέσεις του ανθρώπου. Οι κληρονομικές προδιαθέσεις δρουν ως μια αρνητική σταθερά, δηλ. θέτουν όρια στις δυνατότητες ανάπτυξης του ανθρώπου. Ποτέ όμως δεν μπορεί να πει κανείς με βεβαιότητα αν εξαντλούνται αυτά τα περιθώρια ή όχι. Οι κλασικές μέθοδοι της γενετικής έρευνας, η έρευνα της οικογένειας και των διδύμων επανειλημμένα υπογράμμισαν τη σημασία των γενετικών καταβολών, αλλά παράλληλα

υποστήριξαν ότι για την εξήγηση της συμπεριφοράς που εκδηλώνει κάποιος, πρέπει να ληφθεί υπόψη και η επίδραση του περιβάλλοντος.

Η έρευνα των διδύμων έδωσε την ευκαιρία να καθορισθεί το ποσοστό της κληρονομικότητας και το ποσοστό του περιβάλλοντος κατά την εμφάνιση μιας ορισμένης επίδοσης. Έγιναν έρευνες με μονωγενείς διδύμους, δηλ. με παιδιά που είχαν ταυτόσημες κληρονομικές καταβολές και τα οποία αφού χώρισαν από πολύ νωρίς μεγάλωσαν σε διαφορετικό περιβάλλον. Από τις έρευνες προέκυψε ότι «οι διαφορές των μονωγενών που μεγάλωσαν χωριστά ήταν σαφώς μεγαλύτερες» από τις διαφορές που παρουσίασαν μονωγενείς δίδυμοι που μεγάλωσαν στο ίδιο περιβάλλον..., κι ακόμα όλες οι έρευνες έδειξαν ότι οι διάφορες μεταξύ των μονωγενών διδύμων γίνονται όλο και μεγαλύτερες, όσο διαφορετικότερο είναι το περιβάλλον στο οποίο αναπτύσσονται (Ritter, Engel 1969, σ. 103). Λέγοντας περιβάλλον, δεν εννοούμε μόνον το φυσικό, τις κλιματολογικές συνθήκες ή το υλικοοικονομικό περιβάλλον. Ιδιαίτερα σημαντικές είναι οι σχέσεις των ανθρώπων μεταξύ τους, των ώριμων προς το παιδί καθώς και τα μέτρα της αγωγής, όπως αυτά διαμορφώνονται από την παράδοση, τις κοινωνικές τοποθετήσεις απέναντι σε αξίες και κοσμοθεωρήσεις και από τις στάσεις απέναντι στο παιδί. Και η σχολική επίδοση —με τους βασικούς συντελεστές της που είναι η ευφυΐα, η ετοιμότητα για καταβολή προσπάθειας, η αυτόνομη δραστηριότητα— εξαρτάται από διαδικασίες ανάπτυξης, οι οποίες προκαλούνται και κατευθύνονται από το περιβάλλον στο οποίο ζει το παιδί. Εάν δεν προκληθούν, εάν δεν προσφερθούν τα κατάλληλα ερεθίσματα και μάλιστα σε ικανοποιητικό βαθμό, τότε είναι και η πρόοδος στο χώρο της μάθησης περιορισμένη.

Τα πορίσματα λοιπόν της γενετικής έρευνας δεν απορρίπτουν την άποψή μας και αυτό που πιστεύουμε, ότι είναι δυνατή περισσότερη μάθηση για περισσότερους ανθρώπους. Ακριβώς με αυτό το νόημα οι εκπρόσωποι της γενετικής διατυπώνουν την εξής άποψη: «Η γενετική μπορεί μόνον να τονίσει μεταξύ των άλλων ότι τα γενετικά περιθώρια πρέπει να είναι και σήμερα ακόμη μεγαλύτερα από ό,τι απαιτεί η αγωγή και το πολιτιστικό μας περιβάλλον».

Οι γενετικές έρευνες υπογραμμίζουν την επίδραση της πρώιμης αγωγής μέσα στην οικογένεια. Μέσα στα πλαίσια της αρνητικής σταθεράς των κληρονομικών καταβολών, που όπως είπαμε δεν γνωρίζουμε, η αγωγή μεταβάλλει τη συμπεριφορά κατά τη μάθηση. Είτε την παρεμποδίζει είτε την υποστηρίζει και την βοηθάει να αναπτυχθεί. Τη μεγάλη επίδραση που ασκεί το προσχολικό περιβάλλον στην πνευματική ανάπτυξη των παιδιών δείχνουν οι γνωστές έρευνες ιδρυματισμού του *René Spitz*. Αυτές οι έρευνες

είναι ενδιαφέρουσες για το θέμα του πνευματικού προικισμού που μελετάμε, γιατί δείχνουν τις αρνητικές επιδράσεις που ασκεί η έλλειψη ή ανεπάρκεια συναισθηματικού δεσμού πάνω στην πνευματική ανάπτυξη του παιδιού. Παιδιά μικρής ηλικίας τα οποία παρακολουθούσαν και τα φρόντιζαν εντελώς άψογα τόσο από σωματική όσο και από υγιεινή άποψη, αλλά τα οποία δεν είχαν καμιά συναισθηματική σχέση με ένα πρόσωπο που τα περιποιόταν και ερχόταν σε επαφή μαζί τους, τα παιδιά αυτά κατέληξαν σε σωματικό και ψυχικό μαρασμό. Σύμφωνα με τον Spritz «το επίπεδο ανάπτυξης έπεφτε συνεχώς και στο τέλος του δευτέρου έτους τα τεστ παρουσίασαν μέσο όρο 45%. Είναι ο μέσος όρος του ιδιώτη».

Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξαν και πολλές άλλες μεταγενέστερες έρευνες. Εξαρτάται λοιπόν από το είδος της σχέσης ενός παιδιού με τα πρόσωπα του περιβάλλοντός του αν θα αναπτυχθεί σωματικά και πνευματικά ή όχι.

Η μητέρα που δεν προσφέρει στοργική περιποίηση στο παιδί ή που παρουσιάζει κάποια καθυστέρηση, ανώμαλες οικογενειακές καταστάσεις, οικονομική ανέχεια, περιορισμένες και ακατάλληλες συνθήκες κατοικίας και διαβίωσης κ.λ.π., επηρεάζουν την ανάπτυξη του παιδιού. Αντίθετα είναι δυνατό από λιγότερο ευνοϊκές κληρονομικές προδιαθέσεις να σημειωθούν σημαντικές πνευματικές επιδόσεις, εάν προκαλέσουμε από ενωρίς και υποστηρίξουμε ακατάπαυστα την ικανότητα του παιδιού για μάθηση.

Εάν κανείς πάρει σοβαρά υπόψη του αυτά τα στοιχεία, τότε θα καταλάβει ότι δεν μπορεί έτσι γρήγορα να μιλήσει για προικισμένους και μη προικισμένους μαθητές. Για την ακρίβεια μπορεί κανείς μόνο να διαπιστώσει αν κάποιος έχει αναπτύξει και κατέχει μια ικανότητα μάθησης ή όχι. Εάν λείπει αυτή η ικανότητα μάθησης δεν αποκλείεται ότι μπορεί ακόμα να αναπτυχθεί. Γι' αυτό, το σχολείο πρέπει να ανταποκριθεί και να αναλάβει την υποχρέωση να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες για την προώθηση της ικανότητας για μάθηση και ιδιαιτέρως για τη δραστηριοποίηση των κινήτρων μάθησης, έτσι ώστε να εξισορροπήσει τις ελλείψεις για τις οποίες ευθύνεται η μέχρι τώρα αγωγή που προσφέρθηκε στο παιδί. Μόνον εάν γίνει κάθε δυνατή προσπάθεια στο χώρο της αγωγής και της μόρφωσης, μόνον εάν φθάσουμε στα όρια που δεν είναι δυνατό πλέον να ξεπεράσουμε με τα παιδαγωγικά μας μέτρα, τότε μόνο μπορούμε να υποθέσουμε ότι λείπουν οι αναγκαίες κληρονομικές καταβολές. Δεν μπορούμε όμως καν να πούμε σε ποια ηλικία θα γίνει κάτι τέτοιο.

Και κάτι άλλο; Το σχολείο κρίνει και αξιολογεί τα διάφορα μαθήματα κατά διαφορετικό τρόπο είτε με το είδος της προσφοράς του είτε με τις απαιτήσεις που θέτει. Δηλ. αναγνωρίζει πέρα για πέρα ορισμένες επιδόσεις,

ενώ σε άλλες δίνει λιγότερη σημασία μεταξύ κύριων και δευτερευόντων μαθημάτων. Η ικανότητα του μαθητή στα Μαθηματικά και στα γλωσσικά μαθήματα αναγνωρίζεται και είναι υπέρ του μαθητή, ενώ η πρόοδος που σημειώνει στη Μουσική, στα Τεχνικά ή στη Γεωγραφία δεν υπολογίζεται και τόσο. Το σχολείο λοιπόν καθορίζει ποιον πνευματικό προικισμό θέλει και ποιον όχι. Πρέπει κανείς να το πάρει και αυτό υπόψη του, όταν μιλάει για πνευματικά προικισμένα και μη προικισμένα παιδιά: υπάρχουν μορφές πνευματικού προικισμού που στο σχολείο δεν παίζουν κανένα ρόλο, παίζουν όμως αργότερα, όταν το παιδί θα έχει φθάσει στην ώριμη ηλικία.

Θα μπορούσε κανείς να κάνει ορισμένες σκέψεις, δηλ. εάν θα έπρεπε γι' αυτόν το λόγο να διευρυνθεί το Αναλυτικό Πρόγραμμα με την προσθήκη νέων μαθημάτων ή να αυξηθούν γενικά οι δυνατότητες μάθησης που προσφέρει το σχολείο. Σε μια διάσκεψη του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης στην Ευρώπη ένας ειδικός μέ βάση στοιχεία κατέληξε στο συμπέρασμα ότι «ο αριθμός των πνευματικά προικισμένων σε μια χώρα δεν είναι καμία σταθερά (κανένα σταθερό μέγεθος) αλλά είναι μάλλον μια μεταβλητή (ένα μεταβλητό μέγεθος) που μπορεί να αυξάνεται ή να μειώνεται, μια μεταβλητή που εξαρτάται τόσο από τις πολιτικές και πολιτιστικές συνθήκες κι από το εκπαιδευτικό σύστημα μιας χώρας όσο κι από τον τρόπο που προσφέρει κανείς ερεθίσματα και κίνητρα σε νέους ανθρώπους για την ανάπτυξη των ικανοτήτων τους».

Όλα όσα αναφέραμε οδηγούν στο συμπέρασμα ότι είμαστε βέβαια σύμφωνοι ότι το σχολείο πρέπει να απαιτεί επιδόσεις από τους μαθητές του, αλλά όμως μόνο με τις απαιτήσεις δεν κατορθώνεται τίποτε. Για να αναπτυχθούν και να εξαντληθούν οι δυνατότητες για επίδοση που υπαγορεύονται από τις κληρονομικές προδιαθέσεις, χρειάζεται οπωσδήποτε παιδαγωγική υποστήριξη: πρέπει να υποβοηθήσουμε και να υποστηρίξουμε την ετοιμότητα του μαθητή για μάθηση.

Στην εισαγωγική μου παρουσίαση υπέδειξα τρόπους για την πρόκληση κινήτρων μάθησης κατά τη διδασκαλία στο σχολείο. Τουλάχιστον όμως το ίδιο σημαντική σε σχέση με το σχολείο είναι και η ανάπτυξη κινήτρων μάθησης κατά την προσχολική ηλικία. Βέβαια αυτό το θέμα μπορεί να αποτελέσει ένα εντελώς ξεχωριστό κεφάλαιο.

Η εσωτερική παρόρμηση για δραστηριότητα και η παιδική περιέργεια είναι πρώτες μορφές ενός γνωστικού κινήτρου, που εμφανίζεται σε όλα τα υγιή παιδιά. Εάν οι γονείς ή οι άλλοι παιδαγωγοί το διακρίνουν, συμφωνήσουν με αυτό και το κατευθύνουν, τότε κάτι τέτοιο σημαίνει ότι παίρνουν μια πολύ σημαντική απόφαση που θα παίξει σπουδαίο ρόλο για μια επιτυχή πορεία στο σχολείο. Βέβαια πρέπει να πούμε ότι τα παιδιά που

ανήκουν σε αυτή την κατηγορία (δηλ. τα παιδιά με κίνητρα, με προϋποθέσεις για επιτυχία στο σχολείο) δεν δημιουργούν προβλήματα στο σχολείο σε σύγκριση με άλλα που δεν έχουν να επιδείξουν αυτή την πρώιμη γένεση κινήτρων μάθησης, κι αυτό σε κάποιο βαθμό ανεξάρτητα από τις πνευματικές κληρονομικές προδιαθέσεις.

ΕΠΙΔΟΣΗ ΚΑΙ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ

Η μάθηση στο σχολείο αξιολογείται. Κι ανάλογα με το αποτέλεσμα της αξιολόγησης μιλάμε για υψηλή ή χαμηλή επίδοση. Για τα κριτήρια της αξιολόγησης θα μπορούσαμε να πούμε πολλά, δηλ. αν η επιτυχία και η ορθή αντιμετώπιση ενός θέματος αποτελεί το κριτήριο σύγκρισης ή εάν ο κάθε μαθητής συγκρίνεται με το μέσο όρο της ομάδας μάθησης (τάξης). Και αυτό που στη σχολική πράξη μας φαίνεται αυτονόητο, ότι καλοί βαθμοί σημαίνει καλή επίδοση και κακοί βαθμοί κακή επίδοση, αν το δούμε προσεκτικότερα δεν είναι και τόσο αξιόπιστο. Κι αυτό γιατί πρέπει να πάρουμε υπόψη τις προϋποθέσεις της σχολικής επιτυχίας, εάν θέλουμε να αξιολογήσουμε την επίδοση ενός παιδιού. Σχετικά με αυτό το σημείο μιλάμε και για απόκτηση ικανοτήτων: ο σκοπός για τον οποίο μαθαίνουν οι μαθητές στο σχολείο είναι η απόκτηση ορισμένων ικανοτήτων. Και ανάλογα με τις ικανότητες που θα αποκτήσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες, διοχετεύονται σε διαφορετικούς μορφωτικούς τομείς, σε διαφορετικούς κλάδους, οι οποίοι τους δημιουργούν και διαφορετικές προοπτικές στο επάγγελμα αλλά και ακόμα διαφορετικές δυνατότητες επιτυχίας στη ζωή τους.

Η θεωρία των κινήτρων επίδοσης βασίζεται στη θέση ότι κάτω από τις επιδόσεις των μαθητών κρύβονται κίνητρα επίδοσης. Άλλα παιδιά μαθαίνουν, γιατί η πρόοδος τους προξενεί χαρά και γιατί η επιτυχία τα ικανοποιεί και τα κεντρίζει για νέες επιτυχίες. Άλλα παιδιά πάλι μαθαίνουν, για να αποφύγουν τις κυρώσεις σε περίπτωση αποτυχίας' τέτοιες κυρώσεις είναι να μείνουν στην ίδια τάξη, να πάρουν κακούς βαθμούς, να γελοιοποιηθούν κλπ. Τόσο οι μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων όσο και άνθρωποι στην ώριμη ηλικία μαθαίνουν συχνά, καταβάλλοντας μεγάλες προσπάθειες, επειδή επιδιώκουν έναν σκοπό, για την επιτυχία του οποίου απαιτείται η εκμάθηση ενός αντικειμένου (δηλ. η εκμάθηση του αντικειμένου είναι προϋπόθεση της επιτυχίας αυτού του σκοπού). Για παράδειγμα, αυτοί που σπουδάζουν Ιατρική υποχρεώνονται να κάνουν πρακτικές ασκήσεις στη Φυσική, αν και οι γνώσεις στον τομέα αυτό δεν τους ενδιαφέρουν και είναι αποφασισμένοι να τα ξεχάσουν όλα όσο γίνεται πιο γρήγορα.

Το ίδιο ίσως συμβαίνει και με αρκετούς παιδαγωγούς και ψυχολόγους με

τη Στατιστική και το ίδιο ίσως συμβαίνει και με πολλούς μαθητές με τα μαθήματα που δεν τους προκαλούν το ενδιαφέρον. Αν λοιπόν ένας μαθητής ή μια μαθήτρια θέλει να σημειώσει επιτυχία ή φοβάται την αποτυχία και τις συνέπειές της, ή αν η μάθηση είναι μέσο για το σκοπό και συχνά ένα φορτικό και βαρύ μέσο — με άλλα λόγια αν θα είναι το ένα κίνητρο ή το άλλο που θα δραστηριοποιήσει το μαθητή και θα τον κινητοποιήσει ώστε να καταβάλλει προσπάθειες για να μάθει — δεν θα πρέπει να είναι αδιάφορο και χωρίς σημασία για την Παιδαγωγική. Το ερώτημά μας λοιπόν είναι ποια σημασία έχει η επίδοση για εκείνον που την επιδιώκει.

Αυτοί οι συλλογισμοί ίσως μας βρίσκουν σύμφωνους, αν όμως θα είμαστε και για τις συνέπειες και τα αποτελέσματα που προεξαγγέλλουν και στα οποία οδηγούν θα το διαπιστώσουμε αργότερα. Αφετηρία των συλλογισμών μας θα αποτελέσει η ακόλουθη διαπίστωση: Ένα άτομο που έχει διαπαιδαγωγηθεί (έχει δεχθεί την επίδραση της αγωγής) και έχει αναπτυχθεί, είναι κάτι περισσότερο από το σύνολο των ικανοτήτων του. Οι γνώσεις και οι ικανότητες είναι αναγκαίες αλλά όχι και επαρκείς προϋποθέσεις για την ολοκλήρωση κι αυτοπραγμάτωση ενός ανθρώπου. Ένα άλλο βασικό σημείο παράλληλα με τις ικανότητες αποτελούν οι κοσμοθεωρήσεις — στάσεις του ατόμου, η τοποθέτησή του απέναντι στις αξίες, ο τρόπος με τον οποίον αντιλαμβάνεται τα πράγματα και ποια σημασία δίνει σε αυτά, με άλλα λόγια η διαμόρφωση ενός αξιολογικού συστήματος, με βάση το οποίο δέχεται και αναγνωρίζει τα πράγματα. Στο σύστημα των σχολικών επιδόσεων περιλαμβάνονται και επιδόσεις που θεωρούνται πολύ σημαντικές, που ισχύουν και θεωρούνται ως απόδειξη ότι ο μαθητής κατέχει τις απαραίτητες ικανότητες για να ακολουθήσει και να σταδιοδρομήσει σε επαγγέλματα με μεγάλες απαιτήσεις. Επιδόσεις που αποτελούν εμπόδια στο δρόμο του χωρίς ιδιαίτερο ενδιαφέρον γι' αυτόν. Αυτές οι επιδόσεις δεν ταυτίζονται με το σκοπό της προσπάθειάς τους.

Εάν λοιπόν στο σχολείο δεν πρέπει να θεσμοποιηθεί η επίδοση στη μάθηση έτσι απλά ως μέσο επιβολής μεταξύ των μαθητών, εάν δεν πρέπει να θεωρείται σημαντικότερη η επίδοση που μπορεί να μετρηθεί, τότε πρέπει τα αντικείμενα μάθησης να είναι κάτι περισσότερο από χώρος άσκησης της σκέψης ή της μνήμης. Για την αποφυγή παρεξηγήσεων σημειώνουμε ότι οπωσδήποτε οι γνώσεις και οι ικανότητες είναι αναγκαίες και ποτέ δεν θα πούμε ότι τις κατέχει κάποιος σε υπερβολικό βαθμό. Αλλά τα κίνητρα μάθησης δεν πρέπει να εντοπίζονται μόνο στην επίδοση που μπορεί να επιδείξει κανείς ούτε στον αγώνα για την πρόσβαση στις ανώτερες θέσεις. Από παιδαγωγική σκοπιά πιο σημαντική είναι η μάθηση για χάρη του ίδιου του αντικειμένου: με άλλα λόγια η μάθηση από ενδιαφέρον (= να μαθαίνει

κανείς, γιατί ενδιαφέρεται να μάθει κάτι). Για να το διατυπώσουμε διαφορετικά, σημαντικό είναι να βρουν αυτοί που μαθαίνουν κάποιο νόημα στα αντικείμενα μάθησης, να πειστούν ότι αυτά έχουν σημασία και συντελούν ώστε να διαμορφώσουν αντίληψη-εικόνα της ζωής, ότι αποτελούν τη βάση της αυτογνωσίας τους. Για να το διατυπώσουμε επιγραμματικά (με ένα τύπο), το θέμα είναι να δημιουργήσουμε σχέσεις υποκειμένου - μαθητή και αντικειμένου - περιεχομένου διδασκαλίας. Αυτές οι σχέσεις υποκειμένου - αντικειμένου δεν προκαλούνται, εάν δεν προσπαθήσει το υποκείμενο να μάθει και συχνά οδηγούν σε πολύ υψηλές επιδόσεις. Αλλά η επίδοση δεν είναι ο τελικός σκοπός αυτών των προσπαθειών για μάθηση και έτσι προκύπτει το ερώτημα: ποιος είναι τελικά ο σκοπός της επίδοσης; Πρέπει δηλ. να αιτιολογήσουμε αυτή την ίδια την επίδοση.

Το σύστημα αξιολόγησης των επιδόσεων στα σχολεία μας δεν δίνει συχνά σημασία σε αυτή την οπτική γωνία εξέτασης των πραγμάτων και τοποθετεί σε πρώτη θέση την επίδοση που μπορούμε να μετρήσουμε και την επιλογή μέσω της επίδοσης, παρ' όλο που η θεωρία της αγωγής υποστηρίζει άλλες απόψεις. Αυτή είναι και η εσωτερική αντίφαση του σχολείου, που ισχυρίζεται ότι προσφέρει μόρφωση (ή μάθηση με βαθύτερη σημασία γι' αυτόν που μαθαίνει), ενώ στην πραγματικότητα ελέγχει και κρίνει τις επιδόσεις. Το σχολείο έχει τη γνώμη ότι είναι μορφωτικός θεσμός, αλλά αυτό που κυρίως προσφέρει είναι η συσσώρευση ύλης με κάποια οργάνωση και διάρθρωση, που συνήθως εύκολα λησμονείται κι εξαφανίζεται.

Η μάθηση που έχει νόημα και σημασία για το υποκείμενο και που πρέπει τουλάχιστον να υπάρχει παράλληλα με τη μάθηση που στόχο της έχει την επίδοση δημιουργείται από την σχέση υποκειμένου-αντικειμένου. Η θεωρία της αγωγής και της εκπαίδευσης περιγράφει αυτό το φαινόμενο ως αμοιβαία ανάπτυξη σχέσεων.

Το υποκείμενο που μαθαίνει έρχεται σε άμεση επαφή με μια αντικειμενική ή πνευματική πραγματικότητα, αναπτύσσει σχέσεις με αυτήν, έλκει και έλκεται από το αντικείμενο (από αυτή την πραγματικότητα), αποκτά γνώσεις και ικανότητες σχετικές με το αντικείμενο και με αυτό τον τρόπο μεταβάλλεται και το ίδιο (Klafki 1967). Ένα τέτοιο είδος μάθησης που σκοπό έχει τη μόρφωση του ανθρώπου, δεν μένει ξένο (δεν δρα εξωτερικά-περιφερειακά) αλλά ασκεί εσωτερική επίδραση στον άνθρωπο. Η επιλογή του αντικειμένου σημαίνει και επιλογή της εικόνας, της μορφής της αυτοπραγμάτωσής μας (της εικόνας του εαυτού μας) καθώς και προοδευτική ανάπτυξη της προσωπικότητάς μας. Γι' αυτό κάνουμε λόγο για ενδιαφέροντα.

Η διατύπωση «ανάπτυξη αμοιβαίων σχέσεων» μεταξύ υποκειμένου και

αντικείμενου ίσως προκαλέσει παρεξηγήσεις. Για να προκληθεί η σχέση του υποκειμένου-προσώπου με το αντικείμενο και να δοθεί συναισθηματικά το υποκείμενο σε αυτή τη σχέση πρέπει να καταβληθεί κάποια προσπάθεια, δηλ. δεν πρέπει να περιμένουμε αυτή τη σχέση ως φυσιολογικό-αυτόματο αποτέλεσμα, αποτέλεσμα που θα προκύψει μηχανικά από τη σχέση του αντικείμενου με το πρόσωπο-υποκείμενο. Την ανάπτυξη της σχέσης με ένα αντικείμενο μπορεί ίσως κανείς —και ιδιαίτερα στο σχολείο— να προσπαθεί να την πετύχει με πίεση κι εξαναγκασμό, αλλά με αυτό τον τρόπο η σχέση δεν προκαλεί καμιά μόρφωση. Σίγουρα και στην περίπτωση αυτή συμβαίνει μάθηση. Γι' αυτό μπορεί να ισχυρισθεί κανείς ότι είναι δυνατό να αποκτήσει κανείς μια ικανότητα άσχετη με το αντικείμενο, αλλά όχι όμως και μόρφωση άσχετη με αυτό.

Για να συλλάβουμε καλύτερα τι μπορεί να σημαίνει επίδοση από την άποψη της σημασίας που δίνουμε στο αντικείμενο, ίσως μας οανεί χρήσιμο να περιγράψουμε τι συμβαίνει όταν μαθαίνει κανείς από ενδιαφέρον. Αυτός που ενδιαφέρεται για το αντικείμενο μάθησης μαθαίνει ακούραστα, με μεγάλη ένταση, με κέφι και με σχεδόν απεριόριστη ετοιμότητα για επιδόσεις. Με λίγα λόγια, κατά τη μάθηση έρχεται σε συναισθηματική επαφή με το αντικείμενο (αφιερώνεται στη μάθηση). Ένα τέτοιο είδος μάθησης μπορεί να παρατηρήσει κανείς στα μικρά παιδιά, όταν παίζουν απορροφημένα κυριολεκτικά από το παιχνίδι κι ακόμα στους ώριμους και μάλιστα σε προχωρημένη ηλικία. Ο καθένας μας —το ελπίζουμε— θα έχει τέτοιες εμπειρίες μάθησης. Οι ενέργειες —οι μορφές της δραστηριότητας— που εκδηλώνει αυτός που μαθαίνει από ενδιαφέρον έχουν ιδιαίτερη σημασία για τον ίδιο· τις θεωρεί σημαντικές και είναι εκείνες που δίνουν στην ύπαρξή του ένα νόημα. Στο σημείο αυτό δεν πρόκειται για την αφομοίωση ενός παραδοσιακού και προδιαγραφμένου-υπαγορευμένου Αναλυτικού Προγράμματος, αλλά για την ανάπτυξη και διαμόρφωση της ιδιαιτερότητας ενός ατόμου.

Εμάς τους εκπαιδευτικούς πρέπει να μας προβληματίσει το γεγονός ότι αυτή η μάθηση που μορφώνει εσωτερικά τον άνθρωπο, αυτή η αμοιβαία σχέση υποκειμένου-αντικείμενου που βασίζεται στο ενδιαφέρον, σχετικά σπάνια εμφανίζεται στο σχολείο. Γιατί είναι τόσο δύσκολο για το σχολείο όχι μόνο να διατηρήσει αλλά και να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για την εμφάνιση και ανάπτυξη μιας τέτοιας μάθησης που να στηρίζεται στο ενδιαφέρον; Τι θα πρέπει να αλλάξει σ' αυτό, ώστε το ενδιαφέρον να κινητοποιεί το μαθητή ώστε να θέλει να μάθει;

Και πρέπει το ενδιαφέρον να τον κινητοποιεί να μάθει, γιατί όπως φαίνεται μια τέτοια μάθηση υπόσχεται επιτυχία και αποτελεί μια βάσιμη

προϋπόθεση, για να συνεχίσει να μαθαίνει κανείς και μετά το σχολείο, στην εφηβική και ώριμη ηλικία, πράγμα που σημαίνει να μπορεί να συμμετέχει με ενδιαφέρον στη διαμόρφωση και ανάπτυξη των παγκόσμιων σχέσεων.

Από αυτά που μέχρι τώρα αναφέραμε θα ήθελα να κάνω έναν απολογισμό, διατυπώνοντας τρία βασικά σημεία.

Κάθε σημείο υποδιαιρείται σε δύο επιμέρους σημεία:

Πρώτο σημείο: Το σχολείο κυρίως αποβλέπει στην ανάπτυξη ικανοτήτων των μαθητών με σκοπό την επιλογή και τη συνέχιση των σπουδών τους σε ανώτερη βαθμίδα, πράγμα που ισχύει και με την επαγγελματική εκπαίδευση.

α. Οι ικανότητες μπορεί να αναπτυχθούν σχετικά ανεξάρτητα, χωρίς να δίνεται σημασία στο αντικείμενο και ακόμα κάτω από καταναγκασμό και πίεση και του ίδιου του υποκειμένου.

β. Η ζωή προβάλλει απαιτήσεις που είναι διαφορετικές κάθε φορά και που μεταβάλλονται τόσο γρήγορα, που το σχολείο δεν είναι σε θέση να τις παρακολουθήσει και να συμβαδίσει με αυτές.

Δεύτερο σημείο: Ένα άλλο είδος μάθησης είναι η μάθηση που μορφώνει εσωτερικά εκείνον που μαθαίνει. Αυτό το είδος της μάθησης στηρίζεται στην αρχή της αμοιβαίας σχέσης υποκειμένου-αντικειμένου.

Ο μαθητής τώρα αποκτά γνώσεις μέσω της συναισθηματικής του επαφής με το αντικείμενο. Αξιολογεί θετικά, θεωρεί σημαντικό αυτό που μαθαίνει. Αυτή η σχέση υποκειμένου και αντικειμένου διαμορφώνει την ταυτότητα του υποκειμένου- του μαθητή. Σε αυτό το σημείο μιλάμε για μάθηση που κινητοποιείται από ενδιαφέροντα.

— Η μάθηση που συνοδεύεται από ενδιαφέρον συνεπάγεται την ανάπτυξη ικανοτήτων και έχει ως αποτέλεσμα μια σχεδόν απεριόριστη ετοιμότητα του υποκειμένου να σημειώσει επιδόσεις, και τέλος οδηγεί σε μεγάλες επιτυχίες.

Τρίτο σημείο: Η μάθηση που κινητοποιείται από το ενδιαφέρον εξαρτάται από τον τρόπο που πλησιάζουμε τα αντικείμενα μάθησης κι ακόμα από τον τρόπο με τον οποίο κατορθώνουμε να τα αντιμετωπίζουμε.

— Η τυποποίηση τόσο του περιεχομένου όσο και της μεθόδου κατά τη μάθηση εμποδίζει τη μάθηση που συνοδεύεται από ενδιαφέρον. Είναι απαραίτητες σ' αυτή την περίπτωση η διαφοροποίηση και η εξειδίκευση.

— Η συγκριτική μέτρηση της επίδοσης δεν δικαιολογεί αυτό το είδος της μάθησης —τη μάθηση από ενδιαφέρον— γιατί λείπουν τα κριτήρια-μέτρα σύγκρισης: κατά τη μάθηση από ενδιαφέρον υπαγορεύει το ίδιο το αντικείμενο τον τρόπο με τον οποίο θα το μάθει κανείς.

Ας προσπαθήσουμε τώρα να εντοπίσουμε τις προϋποθέσεις κάτω από τις

οποίες μπορεί να μάθει κανείς με τον τρόπο εκείνο που θεωρείται γόνιμος από παιδαγωγική σκοπιά, κι ας αναζητήσουμε παραδείγματα έξω από το σχολείο. Η μάθηση η οποία στηρίζεται σε ενδιαφέροντα έχει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά, τα οποία αφορούν κυρίως την κατάσταση, τις συνθήκες, κάτω από τις οποίες μπορεί να εμφανισθεί:

— Το αντικείμενο βρίσκεται στη διάθεση αυτού που μαθαίνει και είναι δυνατό —του δίνει τη δυνατότητα— να το προσεγγίσει.

— Δεν υπάρχει κανένας καταναγκασμός τόσο από άποψη ΑΠ όσο και από άποψη μεθόδου, με την οποία θα προσεγγίσουμε το αντικείμενο.

— Ποικίλλει ο χρόνος μάθησης ανάλογα με το υποκείμενο· το ίδιο το υποκείμενο που μαθαίνει καθορίζει το ρυθμό μάθησης.

— Είναι εμφανής η συναισθηματική συμμετοχή και επαφή αυτού που μαθαίνει με το αντικείμενο κι επίσης η ένταση που δημιουργεί, το ευχάριστο συναίσθημα και η γοητεία που προκαλεί, η εσωτερική ικανοποίηση κλπ.

ΗΘΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΚΙΝΗΤΡΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Ίσως μας προκαλέσει έκπληξη το γεγονός ότι μιλώντας για τα κίνητρα μάθησης κάνουμε λόγο και για την ηθική αγωγή, αλλά εάν πάρουμε υπόψη μας ότι και τα κίνητρα και η ηθική (συμπεριφορά) αφορούν τοποθετήσεις και στάσεις απέναντι σε αξίες, τότε η σχέση μεταξύ τους γίνεται περισσότερο κατανοητή. Δεν θα πρέπει όμως να υποστηρίξει κανείς ότι τα κίνητρα μάθησης είναι ένα θέμα της ηθικής (ότι εξαρτώνται από αυτήν). Αλλά δεν έχουν καμιά σχέση με την ηθική; Ας το διατυπώσουμε διαφορετικά: Ποια κίνητρα πρέπει να είναι εκείνα που θα υποστηρίξουν και θα δραστηριοποιήσουν τη μάθηση στο σχολείο; Θα προσπαθήσουμε να κάνουμε ορισμένες σκέψεις πάνω σε αυτό το ζήτημα και θα αρχίσουμε από μερικά χειροπιαστά στοιχεία που έχουμε στη διάθεσή μας.

Η σχέση μεταξύ κινήτρων και μάθησης είναι αμοιβαία (αμφίδρομη): η μάθηση κινητοποιείται και τα κίνητρα μαθαίνονται. Αλλά λέγοντας ότι πρέπει κανείς να τα μάθει, δεν λέμε και πώς να τα μάθει. Η θεωρία της μάθησης ουσιαστικά υπογραμμίζει τρεις διαδικασίες που πρέπει να πάρουμε υπόψη μας για την ερμηνεία των κινήτρων μάθησης: την ενίσχυση ή επιβεβαίωση, την ταύτιση ή τη μάθηση με βάση ένα πρότυπο (κοινωνική μάθηση) και τη μάθηση με βαθύτερη κατανόηση του αντικειμένου. Μπορούμε λοιπόν να καταλάβουμε ότι διαφορετικά κίνητρα δεν μπορούν να μεταδοθούν με τον ίδιο τρόπο. Πρακτικές π.χ. μέθοδοι της αγωγής που υποστηρίζουν την ασυνείδητη επανάληψη μιας ορισμένης συμπεριφοράς παρεμποδίζουν την ανάπτυξη της ικανότητας μιας αυτόνομης και ενσυνείδη-

της συμπεριφοράς και ευνοούν την αυτόματη εξάρτηση και άβουλη προσαρμογή.

Από αυτά που αναφέραμε μπορούμε να διακρίνουμε ποια είναι η ουσία του πράγματος: ότι δηλ. η πράξη (η δημιουργία και δραστηριοποίηση των κινήτρων επίδοσης) δεν μπορεί να εξετασθεί ανεξάρτητα από τους σκοπούς που θέτει η αγωγή. Εάν ασχολούμαστε με αυτές ακριβώς τις αιτίες που κινητοποιούν την συμπεριφορά, δηλ. με τα κίνητρα, κι εάν συγχρόνως κάνουμε λόγο για τους σκοπούς της μάθησης και της αγωγής, τότε πρέπει στη συνέχεια να εξηγήσουμε ποια κίνητρα πρέπει να καθορίζουν τη συμπεριφορά του ανθρώπου. Αναπόσπαστα συνδέεται και η ερώτηση με ποιο τρόπο τα κίνητρα καθορίζουν τη συμπεριφορά του, δηλ. με ποιο τρόπο ο άνθρωπος αναπτύσσει και προβάλλει κίνητρα στα οποία επιτρέπει να καθορίζουν και να κατευθύνουν τη συμπεριφορά του.

Αν πάρουμε υπόψη μας ότι οπωσδήποτε η αγωγή εμπνέεται από καλές προθέσεις για τον άνθρωπο, τότε μπορούμε να πούμε ότι η επίδραση των κινήτρων οδηγεί στη βελτίωση και άνοδο του εκάστοτε δεδομένου ατομικού επιπέδου συμπεριφοράς και δράσης. Ο νέος άνθρωπος πρέπει να γίνει μέσω της αγωγής και της μάθησης ευφέστερος, να αποκτήσει περισσότερες γνώσεις, να γίνει πιο ανεξάρτητος, παραγωγικότερος και δημιουργικότερος, να καλλιεργήσει περισσότερο το συναίσθημα της ευθύνης κ.λπ. Τα κριτήριά με βάση τα οποία μπορεί να καθορισθεί τι είναι έτοιμος να θεωρήσει κανείς ως βελτίωση ή και το αντίθετο, είναι απόψεις και στάσεις σχετικά με την αξία ή μη υλικών πραγμάτων, κοινωνικών καταστάσεων, ψυχικών διαθέσεων και ανθρωπίνων δυνατοτήτων.

Όταν λοιπόν ρωτάμε για τα κίνητρα που πρέπει να κατευθύνουν τη συμπεριφορά ενός ανθρώπου (και σε αυτά ανήκουν και τα κίνητρα μάθησης), τότε ρωτάμε για κοσμοθεωρήσεις (για τοποθετήσεις-στάσεις απέναντι σε αξίες). Οι αξίες είναι τα εσωτερικά γνωρίσματα τα οποία αποδίδονται από ένα πρόσωπο ή μια ομάδα σε έναν άνθρωπο, σε ένα πράγμα ή σε μια κατάσταση. Οι αξίες είναι η ενσυνείδητη εικόνα που έχει σχηματίσει το άτομο ή ένα κοινωνικό σύνολο για κάτι το επιθυμητό (για κάτι που θα έπρεπε ή που πρέπει να ισχύει). Δεν έχουν όλες οι αξίες την ίδια αξία: έτσι διαμορφώνονται προσωπικές ή ομαδικές ιεραρχίες αξιών.

Διατυπώνοντας συνοπτικά αυτές τις πρώτες σκέψεις μας, μπορούμε να πούμε ότι η αγωγή και μαζί με αυτήν και τα κίνητρα κατευθύνονται προς την επίτευξη ορισμένων σκοπών. Οι σκοποί αυτοί καθορίζονται και υπαγορεύονται από τις στάσεις και τις τοποθετήσεις απέναντι στις αξίες.

Δεν υπάρχει λοιπόν καμιά αγωγή ανεξάρτητη και αποκομμένη από αξίες· γι' αυτό είναι σημαντικό να καθορίσουμε και να ξεδιαλύνουμε τις

αξίες τις οποίες προσπαθούμε να πετύχουμε μέσω της αγωγής. Όποια μέτρα αγωγής κι αν σκεοτούμε, αυτά επιδρούν και κατευθύνουν τον αναπτυσσόμενο άνθρωπο σε ένα σκοπό κι έτσι δημιουργούν τις προϋποθέσεις για την τοποθέτησή του απέναντι σε αξίες. Εάν ο παιδαγωγός υπόσχεται αμοιβή ή απειλεί με την τιμωρία, εάν προκαλεί το ζήλο ή δημιουργεί φόβο για αποτυχία, ή ασκεί πίεση, απαιτεί υπακοή ή υπόσχεται αναγνώριση και επιβεβαίωση, εάν καλλιεργεί ερεθίσματα περιέργειας κι ενδιαφέροντος, εάν διατάζει ή είναι συμβιβαστικός, εάν καλλιεργεί κλίμα ανταγωνισμού μεταξύ μερικών μαθητών ή μεταξύ ομάδων, εάν η υποχρέωση ή η εσωτερική κλίση και το ενδιαφέρον, εάν το παιχνίδι ή η απρόθυμη εργασία καθορίζουν και κατευθύνουν τη διαδικασία μάθησης, τότε τα μέτρα αυτά οδηγούν και επιδρούν πέρα από τον άμεσο σκοπό (τον οποίο προς στιγμή φαίνεται να υπηρετούν). Πάντα δραστηριοποιούνται κίνητρα και πάντα καταβάλλονται προσπάθειες με βάση την τοποθέτηση απέναντι σε «αξίες».

Αυτή η σχέση κινήτρων και αξιών αφορά χωρίς εξαίρεση κάθε διαδικασία γένεσης και δραστηριοποίησης κινήτρων. Δύο ερωτήσεις που με την πρώτη ματιά φαίνονται διαφορετικές, αποδεικνύονται ότι είναι μια και η αυτή. Τα κίνητρα αποκτώνται, εάν δημιουργήσουμε τα κατάλληλα ερεθίσματα κι αν στη συνέχεια τα υποκινήσουμε και τα αναπτύξουμε. Γι' αυτό δεν είναι ασήμαντο, αλλά παίζει σπουδαίο ρόλο ποια σημασία έχει μια διαδικασία μάθησης γι' αυτόν τον ίδιο που μαθαίνει. Κι αυτό ακόμη κι αν θεωρηθούν ασήμαντα τα κίνητρα που καθορίζουν τελικά τη συμπεριφορά ενός ανθρώπου.

Τα κίνητρα είναι αίτια συμπεριφοράς κι αυτά τα αίτια υπόκεινται σε αξιολογική κρίση. Έτσι μπαίνει ένα ηθικό πρόβλημα. Για τη συμπεριφορά του ώριμου στο μέλλον ανθρώπου είναι αποφασιστικής σημασίας ποιο νόημά είχαν γι' αυτόν οι συνθήκες κάτω από τις οποίες έζησε, και εδώ εννοούμε και τα θέματα μάθησης που τον απασχόλησαν στην παιδική και εφηβική ηλικία, καθώς και τα θέματα μάθησης στο σχολείο.

Τα κίνητρα μάθησης τα οποία δραστηριοποίησαν τη συμπεριφορά ενός ανθρώπου συγκαταλέγονται στα γενικότερα στοιχεία που καθορίζουν τη συμπεριφορά του, τουλάχιστον σε ό,τι αφορά την ετοιμότητα για παραπέρα μάθηση. Αν πάρουμε αυτό ως προϋπόθεση, τότε θα αναγνωρίσουμε ότι δεν είναι αδιάφορος, αλλά παίζει σημαντικό ρόλο, ο λόγος για τον οποίο κάποιος μαθαίνει, εάν έτσι απλώς κάνει κάτι τέτοιο. Κι ακόμα ο λόγος για τον οποίο κάποιος δεν μαθαίνει.

Συνοψίζοντας αυτά που μέχρι τώρα αναφέραμε, μπορούμε να πούμε ότι:

— Ο άνθρωπος δεν είναι καθορισμένος-προσδιορισμένος, εκτός εάν εξαιρέσουμε ένα ελάχιστο ποσοστό των βιολογικών του αναγκών. Οι μη

βιολογικές του ανάγκες, τα συναισθήματά του, οι τρόποι σκέψης του, τα κίνητρα και οι κοσμοθεωρήσεις του (οι τάσεις του απέναντι στις αξίες) μαθαίνονται.

— Η αγωγή αναγκαστικά έχει ένα σκοπό, δηλ. στοχεύει σε αξίες. Ο σκοπός δεν βρίσκεται μέσα στην ίδια τη φύση του ανθρώπου, αλλά καθορίζεται από τον τρόπο ερμηνείας και τη σημασία που δίνει στην ύπαρξή του, δηλ. από τις κοσμοθεωρήσεις, τις στάσεις του, απέναντι στις αξίες.

— Τα κίνητρα μάθησης υπαγορεύονται —όπως και όλα τα άλλα μέτρα της αγωγής— από το σκοπό. Το νόημα και τη σημασία ενός θέματος μάθησης θα πρέπει να καθορίζουν εκείνα τα κίνητρα, τα οποία συμφωνούν με το σκοπό της αγωγής.

— Τα κίνητρα αποκτώνται και μαθαίνονται μέσω μιας συμπεριφοράς που δραστηριοποιείται. Γι' αυτόν το λόγο δεν μας είναι αδιάφορο, αλλά παίζει σημαντικό ρόλο η σημασία που δίνει αυτός που μαθαίνει στο αντικείμενο μάθησης. Κάθε διαδικασία μάθησης εξαρτάται από κίνητρα και συμβάλλει στη διαμόρφωση κινήτρων.

— Τα κίνητρα είναι αίτια δραστηριοποίησης· ως αίτια αξιολογούνται και κρίνονται. Ορισμένα κίνητρα είναι δυνατό να καθορίζουν όλο και ευρύτερους τομείς της συμπεριφοράς του ανθρώπου και με αυτό τον τρόπο να διαμορφώσουν τελικά την προσωπικότητά του.

— Τα κριτήρια αξιολόγησης των αιτίων της συμπεριφοράς —τουλάχιστον κατά ένα μέρος— είναι ηθικά. Έτσι, μπαίνει το ερώτημα το σχετικό με την ανάπτυξη της ηθικής κρίσης και συμπεριφοράς.

Σε ό,τι αφορά την παιδαγωγική πράξη μπορούμε να κάνουμε δύο συλλογισμούς που θα μας βοηθήσουν στη συνέχεια. Στην πλουραλιστική κοινωνία μας δεν είναι δυνατό να πούμε με βεβαιότητα σύμφωνα με ποιες αξίες πρέπει να ζουν οι άνθρωποι, δηλ. η αγωγή δεν έχει ένα σαφή προσανατολισμό προς ορισμένες έγκυρες αξίες. Σε τελευταία ανάλυση η απόφαση σχετικά με τις αξίες πρέπει να μετατεθεί στα ίδια τα άτομα. Αυτό που μπορούμε να πούμε σχετικά με ένα γενικό σκοπό της αγωγής είναι ότι η αγωγή πρέπει να οδηγήσει τον αναπτυσσόμενο άνθρωπο να κατευθύνει τη συμπεριφορά του σύμφωνα με αξίες που μπορεί να υποστηρίξει και απέναντι στον εαυτό του και απέναντι στους άλλους με ηθικά επιχειρήματα (δηλ. πρέπει να έχουν ηθικά ερείσματα). Επομένως τα κίνητρα ως σκοποί μάθησης θα πρέπει να στοχεύουν στην ανάπτυξη αυτόνομης-ανεξάρτητης αλλά και λογικής (θεμελιωμένης σε λογικά επιχειρήματα) ικανότητας για μια συμπεριφορά.

Αν δούμε το σκοπό της αγωγής από αυτή την οπτική γωνία, τότε τα κίνητρα μάθησης δεν θα πρέπει να υπερτονίζουν την αυτονομία αυτού που

μαθαίνει, δεν θα πρέπει να παρεμποδίζουν την ετοιμότητα για τη λήψη αποφάσεων ή να περιορίζουν την ικανότητα για εκδήλωση κάποιας συμπεριφοράς. Εάν δεν δίνεται η δυνατότητα σε αυτόν που μαθαίνει να διακρίνει ότι αυτός ο ίδιος αποτελεί την αιτία της συμπεριφοράς του (ή ότι η αιτία βρίσκεται σε αυτόν τον ίδιο), τότε δεν συμβαίνει αγωγή που θα οδηγήσει σε υπεύθυνο αλλά και αυτόνομο άτομο. Κατά κανόνα οι μαθητές δεν συνειδητοποιούν τέτοιες διαδικασίες: οι εκπαιδευτικοί και οι παιδαγωγοί τους όμως πρέπει να τις έχουν συνειδητοποιήσει. Οι παιδαγωγοί θα πρέπει να γνωρίζουν ανάλογα με τις δυνατότητες που τους προσφέρονται τι κάνουν και πού βρίσκονται τα όρια της δράσης τους ως παιδαγωγών (τα όρια της επίδρασης που τους επιτρέπεται να ασκήσουν).

Από αυτή την άποψη λοιπόν τα κίνητρα μάθησης είναι ένα μέρος ηθικής αγωγής. Αλλά βέβαια δεν μπορεί να πετύχει όλα εκείνα που είναι αναγκαία ή και μπορούν να γίνουν όσον αφορά την αγωγή με βάση ορισμένες αξίες. Και το σχολείο στο σύνολό του δεν έχει αυτή τη δυνατότητα, γιατί με τα μέσα που διαθέτει απλώς δεν μπορεί να εξισορροπήσει και να αναπληρώσει αυτά στα οποία δεν δόθηκε σημασία τόσο μέσα στην οικογένεια, όσο και στην κοινωνία έξω από το σχολείο. Ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια που πολλοί άνθρωποι αισθάνονται ηθική ανασφάλεια, που δεν είναι σαφείς οι ηθικές αξίες και που η δημόσια ζωή, η πολιτική και η οικονομία αναγνωρίζουν όποιες αξίες θέλουν, η Παιδαγωγική βρίσκεται μπροστά σε ένα πρόβλημα που ζητάει λύση με νέα επιτακτικότητα, στο πρόβλημα μιας ενσυνείδητης αγωγής προς ορισμένες αξίες (μιας αγωγής που ξέρει προς ποιες αξίες θα στραφεί). Τι θα πρέπει λοιπόν να γίνει, ώστε να αποκτήσει η αναπτυσσόμενη γενιά συνείδηση ορισμένων αξιών (να πιστέψει σε ορισμένες αξίες) και να είναι δυνατό να παίρνει αποφάσεις για τις αξίες που θα υποστηρίξει, αποφάσεις για τις οποίες μπορεί να αναλάβει και την ευθύνη;

Τελειώνοντας πρέπει να αναφέρουμε τρεις δυνατότητες που προφέρονται και τις οποίες μπορεί να εκμεταλλευθεί το σχολείο:

α) Όπως ήδη διεξοδικά περιγράψαμε, τα κίνητρα μάθησης δεν πρέπει να αντιμετωπισθούν ως μια απλή διδακτική τεχνική, με τη βοήθεια της οποίας θα μπορέσουμε να πετύχουμε *μόνο* να μαθαίνουν οι μαθητές. Θα πρέπει πολύ περισσότερο να τα θεωρήσουμε σε σχέση με την αγωγή προς ορισμένες ενσυνείδητες αξίες και τέλος ακόμα σε σχέση με την ηθική συμπεριφορά και δράση.

β) Το σχολείο μπορεί να πετύχει ώστε οι μαθητές του να συνειδητοποιήσουν τις αξίες που οι ίδιοι υποστηρίζουν. Αφορμή για κάτι τέτοιο μπορεί να προσφέρει ο διάλογος κατά τη διδασκαλία στα διάφορα μαθήματα.

Αλλά στη σχολική τάξη μπορούν ακόμα να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις για να γίνουν ορισμένες σκέψεις και να δημιουργηθούν τα κατάλληλα ερεθίσματα με ερωτήσεις, όπως π.χ. Τι θα ήθελες να κάνεις πιο πολύ; Τι θα ήθελες να ήσουν; Ποιο από τα επόμενα πράγματα έχει μεγαλύτερη σημασία για σένα;

Με αυτό τον τρόπο μπορούν να ταξινομηθούν και να τοποθετηθούν οι αξίες σε μια προσωπική ιεραρχία και να συζητηθούν ενδεχομένως διαφορετικές αντιλήψεις και απόψεις για ορισμένες αξίες.

Την τρίτη δυνατότητα προσφέρει η ζωή στο σχολείο, στην οποία εντάσσεται και κάθε είδος σχολικής διδασκαλίας. Μπορούν να γίνουν συζητήσεις πάνω στους κανονισμούς, να εξετασθούν οι διατάξεις και οι υποδείξεις με βάση τις αξίες πάνω στις οποίες στηρίζονται και τις οποίες θα πρέπει να διασφαλίσουν. Με αυτό τον τρόπο ίσως να έχουν τη δυνατότητα μαθητές και εκπαιδευτικοί να ανακαλύψουν ορισμένα περιττά στοιχεία ή ακόμα και βλαβερά από παιδαγωγική σκοπιά.

Δεν υπάρχει μια Διδακτική της αγωγής αξιών (πώς να διδάσκεται δηλ. η τοποθέτηση — η στάση απέναντι σε αξίες). Έτσι δίνονται μεγάλα περιθώρια ελευθερίας στον εκπαιδευτικό να επινοήσει τρόπους διδασκαλίας, να εκμεταλλευθεί και να προσπαθήσει να εξαντλήσει τις δυνατότητες που έχει για να διδάξει κάτι τέτοιο· βέβαια τα περιθώρια αυτά είναι πολύ μεγαλύτερα από εκείνα που του προσφέρει η καθημερινή πράξη της συνηθισμένης διδασκαλίας στο σχολείο. Γι' αυτό αξίζει ιδιαίτερα τον κόπο να κάνει ο ίδιος σκέψεις και να προσπαθήσει να βρει νέες δυνατότητες διδασκαλίας των στάσεων απέναντι στις αξίες στη δική του καθημερινή πράξη.

— Τα υποκείμενα αποκτούν σιγουριά για την επιτυχία τους, γιατί εξαρτάται από τα ίδια και από την προσπάθεια που θα καταβάλλουν αν πετύχουν ή όχι (η επιτυχία δηλ. είναι δική τους υπόθεση).

— Το αντικείμενο καθαυτό θεωρείται σημαντικό, γιατί διαφορετικά δεν θα κατέβαλαν προσπάθειες να ασχοληθούν με αυτό.

Οπωσδήποτε δεν μπορούμε να εξασφαλίσουμε όλες αυτές τις προϋποθέσεις στο σχολείο. Παρ' όλα αυτά θα μπορούσαν να γίνουν ορισμένες προσπάθειες, ώστε να υπάρξουν μεγαλύτερες πιθανότητες για την εμφάνιση της μάθησης η οποία να κινητοποιείται από το ενδιαφέρον.

1. Το σχολείο θα πρέπει να προσφέρει ένα ευρύτερο φάσμα περιεχομένων διδασκαλίας και ερεθισμάτων. Παράλληλα με τα παραδοσιακά μαθήματα πρέπει να πάρουν κάποια θέση στα περιεχόμενα και η πρακτική μάθηση, τα μέσα επικοινωνίας και ενημέρωσης, η Πληροφορική, η Οικονομία, το μάθημα των Νομικών σπουδών και η Οικολογία.

2. Οι διαδικασίες μάθησης θα πρέπει να διαφοροποιηθούν και από άποψη περιεχομένου και από άποψη σχεδιασμού και ανάπτυξής τους και από άποψη παρακολούθησης του μαθητή από τόν εκπαιδευτικό. Η αξιολόγηση της επίδοσης πρέπει να συμβάλλει και να βοηθάει, ώστε να κατευθύνουμε κατάλληλα τη διαδικασία μάθησης. Κριτήριο και σταθερά της επίδοσης δεν είναι ο μέσος όρος της τάξης, αλλά το ίδιο το αντικείμενο μάθησης.

3. Θα πρέπει να αλλάξουν ορισμένα πράγματα στη Φιλοσοφία του σχολείου: κάτι τέτοιο θα μπορούσε να γίνει χωρίς να μεταβάλουμε εκ θεμελίων το σχολείο. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θα πρέπει κατεπειγόντως να ενδιαφερθεί και να ασχοληθεί με την προετοιμασία των εκπαιδευτικών για έναν τέτοιο σκοπό.

Η μάθηση που βασίζεται σε ενδιαφέροντα δεν λύνει όλα τα προβλήματα και μάλιστα δημιουργεί και μερικά νέα. Πάντα πρέπει να μαθαίνει κανείς και μη ενδιαφέροντα αντικείμενα και μάλιστα ο καθένας μας

Από το άλλο μέρος τα ενδιαφέροντα απαιτούν μια βασική γνώση, χωρίς την οποία δεν είναι δυνατή καμιά πρόοδος στη μάθηση. Και στις δύο περιπτώσεις πρέπει να αποκτηθούν γνώσεις και ικανότητες και μάλιστα όσο το δυνατό πιο αποφασιστικά και πιο αποτελεσματικά.

Μπορούμε να αναπαραστήσουμε και διασαφηνίσουμε αυτές τις δύο περιπτώσεις μάθησης με τη βοήθεια του μοντέλου της έλλειψης με τις δύο εστίες. Η μια εστία ορίζεται από τη μάθηση που αφορά ένα αντικείμενο το οποίο έχει νόημα και σημασία και έλκει το υποκείμενο, ενώ η άλλη εστία ορίζεται από τη μάθηση που δεν έχει μεγάλη σχέση με το υποκείμενο και αφορά περισσότερο εξωτερικές τυποποιημένες διαδικασίες. Βέβαια μπορεί να πει κανείς ότι η μια εστία είναι διαφορετική από την άλλη, αλλά οι κύκλοι τους μπορούν να αλλάξουν θλέση (ο ένας κύκλος της μιας μπορεί να μετατραπεί σε κύκλο της άλλης). Εάν οι μαθητές γνωρίζουν το λόγο για τον οποίο το σχολείο τους ζητάει να αφιερωθούν στη μάθηση καταβάλλοντας μεγάλες προσπάθειες και να αναλάβουν σκληρή δουλειά, τότε δεν εμφανίζεται τόσο εύκολα εξασθένηση των κινήτρων μάθησης. Εάν ο μαθητής δεν βρίσκει κανένα νόημα στην προσπάθειά του για μάθηση, τότε είναι ακριβώς η περίπτωση στην οποία βρίσκεται πρόσφορο έδαφος και αναπτύσσεται από το σχολείο η ανία η οποία παραλύει το μαθητή και τον εμποδίζει να καταβάλει οποιαδήποτε προσπάθεια για να μάθει.

Μετάφραση: Γιάννης Βρεττός

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- AEBLI, H.: Psychologische Didaktik. Stuttgart: Klett 1963.
- AEBLI, H.: Grundformen des Lehrens. Stuttgart: Klett 1961.
- AEBLI, H.: Zwölf Grundformen des Lehrens. Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Stuttgart: Klett-Cotta 1983.
- BERLYNE, D.E.: Conflict, arousal and curiosity. New York: Mc Graw-Hill 1960.
- BROPHY, J.E. & GOOD, T.L.: Die Lehrer-Schüler-Interaktion. München: Urban & Schwarzenberg 1974.
- DIETRICH, G.: Bildungswirkungen des Gruppenunterrichts. München: Ehrenwirth 1969.
- ELASHOFF, J.D. & SNOW, R.E.: Pygmalion auf dem Prüfstand. München: Kösel 1972.
- FINN, J.D.: Expectations and the educational environment. Rev. educ. Res. 42, 387-410, 1972.
- FLAMMER, A.: Wechselwirkung zwischen Schülermerkmal und Unterrichtsmethode (WSU). In: SCHWARZER, Steinhagen 1973, S. 27-41).
- GORDON, G.W.: Die Schulklasse als soziales System. In: HEINZ, p. 131-160, 1959.
- HECKHAUSEN, H.: Förderung der Lernmotivierung und der intellektuellen Tüchtigkeit. In: ROTH p. 193-228, 1969.
- HECKHAUSEN, H.: Motivation und Handeln. Berlin: Springer 1980.
- HEINTZ, P. (Ed.): *Soziologie der Schule. Köln und Opladen: Westd. Verlag* 1959.
- HUNT, J. McV.: Intrinsic motivation and its role in psychol. development. In: LEVINE p. 189-282, 1965.
- INGENKAMP, K. & PAREY, E.: Handbuch der Unterrichtsforschung, Teil I und II., Weinheim: Beltz 1970.
- MANDLER, G. & SARASON, S.B.: A study of anxiety and learning. J. abnorm. soc. Psychol. 47, S. 166-173, 1952.
- MEYER, W.U. & WACKER, A.: Die Entstehung d. erlebten Selbstverantwortlichkeit f. Erfolg und Mißerfolg. Psych. Beiträge, II, 328-348, 1970.
- MITTENECKER, E.: Motivation und Information. In: THOMAE p. 737-758, 1965.
- PAGE, E.B.: *Teacher comments and student performance. J. Educ. Psychol.* 49, 173-181, 1958.
- PETERS, O.: Soziale Interaktion i.d. Schulklasse. In: INGENKAMP & PAREY p. 1801-1978, 1970.

- PIAGET, J.: Psychologie der Intelligenz. Zürich: Rascher 1967.
- PIAGET, J.: Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde. Stuttgart: Klett 1969.
- ROSENSHINE, B.: The stability of teacher effects upon student achievement. Rev. Educ. Res. 40, 647-662, 1970.
- ROSENTHAL, R. & JACOBSON, L.: Pygmalion in the classroom. New York: Holt, Rinehart & Winston 1968.
- ROTH, H.: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. Hannover, Schroedel 1957.
- ROTH, H. (Ed.): Begabung und Lernen, Stuttgart: Klett 1969.
- SARASON, S. u.a.: Angst bei Schulkindern. Stuttgart: Klett 1971.
- SCHIEFELE, H.: Lernmotivation und Motivlernen. München: Ehrenwirth 1978.
- SCHWARZER, R., STEINHAGEN, K. (Ed.): Adaptiver Unterricht. München: Kösel 1975.
- TAUSCH, R. & A.: Erziehungspsychologie. Göttingen: Hogrefe 1965.
- THOMAE, H. (Ed.): Handbuch d. Psychologie, 2. Band: Allgemeine Psychologie: II. Motivation. Göttingen: Hogrefe 1965.
- WAGENSCHNIEDER, M.: Zum Problem des genetischen Lernens. Z.f.Päd. 12, 305-330, 1966.
- WEBER, E.: Erziehungsstile. Donauwörth: Auer 1970.
- ZIETZ, K.: Kind und physische Welt. München: Kösel 1955.

ZUSAMMENFASSUNG

Das Ziel der Studie ist, Wege und Mittel für die Bereitstellung und Aktivierung von Lernmotiven in der Schulpraxis aufzuzeigen, und konkrete Lösungen für die Beseitigung der Faktoren, die die Lernmotivation verhindern, vorzuschlagen.

Die Frage lautet: wie können Lernmotive, die gleichzeitig Ziel und Voraussetzung des Lernens sind, gefördert und entwickelt werden? Die Frage wird folgendermaßen beantwortet:

- a. Der Lehrer muß den Unterrichtsgegenstand so aufbereiten, daß er das Interesse der Schüler erregt. Das Staunen kann als Lernmotiv wirken und das Entdeckungslernen in Gang setzen. Das Begreifen des Lerngegenstands gilt als Voraussetzung für die Aktivierung von Lernmotiven.
- b. Der Schüler lernt mit großem Erfolg, wenn er die Anerkennung im schulischen Lernprozeß erfahren und seine mitmenschlichen Bedürfnisse befriedigen kann. Beim schülerzentrierten und Gruppen-Unterricht werden Lernmotive aktiviert. Die sozialen Erwartungen bzw. die Lehrererwartungen begünstigen die Bildung von Lernmotiven.

- c. Wenn der Schüler den Erfolg erfährt, wird der Erfolg bzw. die Leistung zum Motiv; deswegen wird es gefordert, den Schülern Erfolgserlebnisse zu verschaffen.

Die Lernmotivation muß also im Schulunterricht angeregt werden. Das Urteil, ein Schüler sei unbegabt, ist dann gerecht, wenn ihm vielerlei Lernanregungen angeboten sind. Die Erbanlage spielt die Rolle der negativen Norm, sie setzt also den Entwicklungsmöglichkeiten Grenzen. Es ist aber unfeststellbar, ob diese Grenzen erreicht worden sind. Die Leistungsmöglichkeiten, die von der Erbanlage vorgegeben sind, müssen ausgeschöpft werden.

Damit dieses Ziel erreicht wird, muß die Schule ein breites Spektrum von Angeboten und Anregungen bereithalten; dies genügt aber auch nicht. Sie muß das Interesse der Schüler erwecken, wenn es nicht vorhanden ist. Der Unterricht soll Person-Gegenstands-Beziehungen zustande bringen. In diesem Fall wird der Lerngegenstand vom Schüler positiv bewertet. Das Lernen aus Interesse hängt vom Zugang zu den Gegenständen und von der Auseinandersetzung mit ihnen. Außerdem müssen die Lernprozesse differenziert werden. Die vergleichsorientierte Leistungsmessung wird dem Lernen aus Interesse nicht gerecht. Die Leistungsbewertung soll helfen, den Lernprozeß zu steuern.

Die letzte Frage lautet, welche Motive sollen es sein, die dem Lernen in der Schule zugrundeliegen? Die Lernmotivation darf nicht als bloße Unterrichtstechnik betrachtet und gehandelt werden. Sie muß in Verbindung mit dem moralischen Handeln gesehen werden. Es darf nicht gleichgültig sein, welche die Motive sind, die das Lernen motivieren. Die Schule kann den Schülern ihre eigenen Wertüberzeugungen bewußt machen. Das Unterrichtsgespräch spielt dafür eine wichtige Rolle. Das Schulleben bietet auch Anlaß dazu, wenn Forderungen und Regelungen auf ihre Wortgrundlage hin untersucht werden.