

4.1.2. Πεδία εκπαιδευτικών αποφάσεων

Στο πρώτο μέρος της εργασίας αυτής, παρουσιάστηκαν η διδασκαλία και η σχέση της με συναφείς έννοιες (μάθηση, μαθητεία), όπως τις όρισε ο Fenstermacher. Η παρουσίασή τους ήταν εννοιολογική, αποδεσμευμένη από κάθε επιστημολογικό, ιστορικό ή άλλον καθορισμό. Το κεφάλαιο αυτό αποσκοπεί να αποδώσει στις πιο κρίσιμες από τις εννοιολογικές κατηγορίες του Fenstermacher τις σημασίες που πήραν μέσα από τους καθορισμούς της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης: να τις θέσει, έτσι, απέναντι στον εκπαιδευτικό όχι ως κανονιστικά καθήκοντα αλλά ως ζητήματα που τον καλούν να αναστοχαστεί και να τοποθετηθεί, με συγκεκριμένα, πια, σημεία αναφοράς και εργαλεία, τα οποία διαμορφώθηκαν από τις σημασιοδοτήσεις των σχετικών εννοιών στα συμφραζόμενα των νεωτερικών και των μετανεωτερικών οπτικών.

A) Η διδασκαλία

Τι είναι διδασκαλία και σε τι διαφέρει από άλλες συναφείς δραστηριότητες; Τι μπορεί να σημαίνει το ότι ο εκπαιδευτικός διδάσκει; Οι οπτικές που ακολουθούν δομούνται ως απαντήσεις στο δεύτερο ερώτημα.

Νεωτερικές οπτικές	Μετανεωτερικές οπτικές
<i>Συμπεριφορισμός:</i> Διαθέτει τον εαυτό του στη διαδικασία εκτέλεσης προγραμμάτων για την κατάρκτηση προκαθορισμένων	<i>Κονστρουκτιβισμός:</i> Διαμεσολαβεί ανάμεσα στο μαθητή και το υπό μάθηση αντικείμενο με τρόπο που επιχειρεί να αναδείξει

στόχων, των οποίων η επίτευξη ελέγχεται μέσω της αλλαγής της συμπεριφοράς ή της εξέτασης και αξιολόγησης της γνώσης που διδάχθηκε.

τον πρώτο ως ενεργητικό υποκείμενο, που οικοδομεί τη μάθηση του.

Θεωρία της Μόρφωσης:

Ανακαλύπτει τρόπους, με τους οποίους η δομή των μορφωτικών περιεχομένων μπορεί να γίνει ενδιαφέρουσα, διεγερτική, προσεγγίσιμη, επιδεικτική κατανόησης ή ζωντανή για τους μαθητές.

Κοινωνικός και πολιτισμικός κονστρουκτιβισμός (Bruner):

Επιλέγει και προσφέρει εμπειρίες, τρόπους δόμησης της γνώσης και διαδικασίες που διεγείρουν τη σκέψη.

Εφαρμοσμένη επιστήμη:

«Εφαρμόζει» Α.Π., ελαχιστοποιώντας την επενέργεια των προσωπικών του χαρακτηριστικών και οπτικών.

Κριτική Θεωρία:

Χρησιμοποιεί τον δικό του τρόπο κατανόησης της πραγματικότητας, για να προκαλέσει τη γέννηση της κριτικής συνείδησης των μαθητών.

Ακαδημαϊκή Θεωρία:

Ρυθμίζει τη γνωστική διαδικασία, στην οποία κατ' απόκλιση μόνο και συμπτωματικά ενέχονται το εγώ και ο άλλος.

Υποκείμενες παραδοχές:

Ο εκπαιδευτικός διεκπεραιώνει, με μεγαλύτερους ή μικρότερους βαθμούς ελευθερίας, εντεταλμένα καθήκοντα.

Υποκείμενες παραδοχές:

Ο εκπαιδευτικός στοχάζεται, επιλέγει και νοηματοδοτεί δράσεις που στοχεύουν στην ανάπτυξη του μαθητή.

Β) Πώς η διδασκαλία οδηγεί στη μάθηση;

Νεωτεरिकές οπτικές	Μετανεωτερικές οπτικές
<p>Ακαδημαϊκή Θεωρία: Με τη μεταβίβαση του ίδιου του περιεχομένου των μαθημάτων, το οποίο, λόγω της εγγενούς του αξίας, θα διαμορφώσει τη σκέψη, τη λογική και τον στοχασμό των μαθητών.</p>	<p>Κονστρουκτιβισμός: Με την υποστήριξη της οικοδόμησης νοητικών δομών. Κοινωνικός Κονστρουκτιβισμός: Με υποστήριξη, βασισμένη στη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης, ώστε οι μαθητές να περάσουν από την υποβοηθούμενη στην αυτόνομη μάθηση.</p>
<p>Εφαρμοσμένη επιστήμη: Με γνώσεις της εκπαιδευτικής έρευνας, που μετασχηματίζονται σε κανονιστικές αρχές μιας αποτελεσματικής διδασκαλίας → με την κατασκευή μαθησιακών στοχων, που εστιάζουν στην εμφάνιση συγκεκριμένων μαθησιακών συμπεριφορών με ποσοτικά και μετρήσιμα χαρακτηριστικά.</p>	<p>Κοινωνικός και Πολιτισμικός Κονστρουκτιβισμός: Με μαθησιακές εμπειρίες που αποκτώνται σε περιβάλλοντα κοινωνικής αλληλεπίδρασης, όπου διαμορφώνονται οι συλλογικές κατασκευές της κοινότητας: κοινή γλώσσα, κοινή κουλτούρα και κοινή γνώση.</p>
<p>Άμεση διδασκαλία: Με σαφή ανακοίνωση των στόχων του μαθήματος, προσέγγιση της υπό μάθηση γνώσης ή δεξιότητας με μικρά σταδιακά βήματα, πολλές οδηγίες και εξηγήσεις και σύντομη πρακτική εξάσκηση.</p>	
<p>Υποκείμενες παραδοχές: α) η γνώση είναι αντικειμενική,</p>	<p>Υποκείμενες παραδοχές: α) η γνώση είναι «κατασκευή»,</p>

β) ο μαθητής απλώς την αποδέχεται και την εσωτερικεύει.

β) ο μαθητής μπορεί να τη συνδιαμορφώνει, ειδικά όταν υποστηρίζεται.

Γ) Τι σημαίνει μαθητεία;

Νεωτερικές οπτικές

Ακαδημαϊκή Θεωρία:

Σεβασμός στην αυθεντία και την ιεραρχία, αφοσίωση στον δάσκαλο, στις οδηγίες και στις συμβουλές του, πειθαρχία στην εκτέλεση προδιαγεγραμμένων καθηκόντων, εξαντλητική πρακτική εξάσκηση.

Μετανεωτερικές οπτικές

Υποστηρικτική διδασκαλία:

Δεσμευση του ενδιαφέροντος των μαθητών, με σαφή ή διαπραγματεύσιμο καθορισμό των στόχων και υποστήριξη των μαθησιακών διαδικασιών.

Δ) Υποστήριξη των διαδικασιών της μαθητείας

Πώς ο εκπαιδευτικός θα ενθαρρύνει και θα πείσει τους μαθητές, οι οποίοι δεν έχουν, απαραίτητα, την επιθυμία, την ανάγκη ή την πρόθεση να μάθουν αυτό που τους προσφέρεται, να αναλάβουν τα καθήκοντα της μαθητείας και να επενδύσουν σ' αυτά ενδιαφέρον και προσπάθεια;

Νεωτερικές οπτικές

Συμπεριφορισμός:

Επιβάλλοντας το ενδιαφέρον με τη χρήση ενισχυτών ή «λεπτοουργιών του καταναγκασμού»²⁰⁴ (άμιλλα,

Μετανεωτερικές οπτικές

Μοντέλο Egan:

Προσαρμόζοντας στόχους και περιεχόμενα στα είδη κατανόησης και τα διαθέσιμα

204. Ο όρος ανήκει στον Minder, 2007, σ. 155.

ανταμοιβές, ποινές, εκβιασμός για επιτυχία, απαξίωση).

εργαλεία των μαθητών.

**Αρχή της ορθολογικής
συνεννόησης μεταξύ ανθρώπων
με ηθική και συνειδησιακή
αυτονομία:**

Συνάπτοντας με τους μαθητές ένα είδος παιδαγωγικού συμβολαίου: να διαπραγματεύεται, λ.χ., μαζί τους το είδος των εργασιών και τον χρόνο μέσα στον οποίο μπορούν να τις εκτελέσουν, και εκείνοι να δεσμεύονται και να είναι συνεπείς²⁰⁵.

Κοινότητες μάθησης:

Υποστηρίζοντας τους μαθητές, διδακτικά και επικοινωνιακά, να περάσουν από την υποβοηθούμενη στην αυτόνομη μάθηση και να αποδώσουν νόημα στη μαθησιακή τους εμπειρία.

Ακαδημαϊκή Θεωρία:

Καθιερώνοντας και περιφρουρώντας τους κανόνες, τους διακριτούς ρόλους και τις σχέσεις εξουσίας.

Υποκείμενες παραδοχές:

α) το σημαντικό είναι να τεθούν και να τηρηθούν οι κανόνες.

Υποκείμενες παραδοχές:

α) το σημαντικό είναι όλες οι επιλογές να βασιστούν στις δυνατότητες και στις ανάγκες των μαθητών,
β) η πιο σημαντική ανάγκη είναι να αποκτήσει η προσπάθεια ένα νόημα.

205. Την ασυμμετρία ενός τέτοιου συμβολαίου, χωρίς υποχρεώσεις για τον διδάσκοντα, επισημαίνει ο Meirieu (1997) υποστηρίζοντας ότι είναι τουλάχιστον παράδοξο να μιλάμε για συμβόλαιο σε έναν σχολικό θεσμό όπου οι εταίροι δεν είναι ποτέ ισότιμοι, και συμβάλλονται με τους όρους του εκπαιδευτικού, που έχει τη θεσμική εξουσία και, επομένως, διατηρεί το δικαίωμα να τους καταστρατηγεί μονομερώς και ατιμωρητί.

Ε) Ποιο είναι ένα «καλό» προς μάθηση υλικό;

Ποιο θα μπορούσε να θεωρηθεί ως καλό περιεχόμενο/ θέμα μάθησης;

Νεωτερικές οπτικές	Μετανεωτερικές οπτικές
<p>Ακαδημαϊσμός: Μια ευρεία και περιεκτική κάλυψη όλης της διαθέσιμης γνώσης ή μια επιλογή γνώσεων με κριτήριο την εγγενή τους αξία, όπως κλασικά κείμενα και βασικές επιστημονικές θεωρίες → διαμορφώνει τη σκέψη των μαθητών, για να μπορούν να κατανοούν και να εκτιμούν «ό,τι καλύτερο σκέφτηκαν και είπαν ποτέ οι άνθρωποι».</p>	<p>Κονστρουκτιβισμός: Ένα υλικό που φέρνει τον μαθητή αντιμέτωπο με μια νέα δυσκολία. Η δυσκολία πρέπει να είναι ελέγξιμη, να επιτρέπει στον μαθητή να διασχίσει έναν σταθμό στην οικοδόμηση των δεξιοτήτων του και να προετοιμάσει νέους σταθμούς → ένα αντικείμενο όχι πολύ «φλύαρο» σε πληροφορίες.</p>
<p>Θεωρία της Μόρφωσης: Η ίδια η σημασία του κάθε διδασκόμενου αντικειμένου για τον μαθητή: οι μαθητές πρέπει να παρακινούνται να αποδίδουν σημασίες και να τις βιώνουν.</p>	<p>Problem solving: Εκείνο που προκαλεί ανταλλαγές και αντιπαραθέσεις, ευνοεί τη διανοητική διέγερση, θέτει ερωτήματα που απορρέουν από αληθινά προβλήματα και δικαιώνει συζητήσεις με χαρακτηριστήρα αντιπαραθέσης. Η αντιπαραθέση νομιμοποιείται από το κοινό αίτημα να παραχθεί κάτι νέο και συλλογικό.</p>
<p>Εφαρμοσμένη επιστήμη: Εκείνο που επιλέγεται και κωδικοποιείται, για να μπορεί να υπηρετήσει τους προδιατυπωμένους και ιεραρχημένους στόχους και να</p>	<p>Διαθεματικότητα/ Πολλαπλές ευφυΐες: Εκείνο που προσφέρει διαφοροποιημένα «σημεία εισόδου», επιτρέποντας σε όλους να εμπλέκονται</p>

διευκολύνει τον έλεγχο της επίτευξής τους.

στη δραστηριότητα: Π.χ., κείμενο και εικόνες παρουσιάζονται συνδυασμένα και ο καθένας μπορεί να ασκήσει τον τρόπο σύλληψης που τον ευνοεί.

Υποκείμενες παραδοχές:

α) καλό περιεχόμενο μάθησης είναι όλη η προϋπάρχουσα κωδικοποιημένη γνώση,
β) ορισμένες φορές, η σημασία της γνώσης για τον μαθητή πρέπει να αναδεικνύεται.

Υποκείμενες παραδοχές:

α) καλό περιεχόμενο μάθησης είναι εκείνο που σου επιτρέπει να έλθεις αντιμέτωπος με τη σφαιρικότητα και τη συνθετότητα του πραγματικού και, ταυτόχρονα, λαμβάνει υπόψη τη σφαιρικότητα και τη συνθετότητα του τρόπου με τον οποίο μαθαίνουν οι μαθητές,
β) «Ένα καλό περιεχόμενο/ θέμα μάθησης είναι αυτό, στο τέλος της διαπραγμάτευσης του οποίου αισθάνεσαι έξυπνος» (Hugon, 2000, σ. 63).

ΣΤ) Μαθησιακό περιβάλλον

Ποια είναι η λειτουργία και η σημασία του μαθησιακού περιβάλλοντος για τη διδακτική/ μαθησιακή διαδικασία; Τι μπορεί να σημαίνει το ότι ο εκπαιδευτικός οφείλει να διαμορφώσει το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον; Οι οπτικές που ακολουθούν δομούνται ως απαντήσεις στο δεύτερο ερώτημα.

Νεωτερικές οπτικές

Εφαρμοσμένη επιστήμη:

Ο προγραμματισμός, ο σχεδιασμός, η υλοποίηση

Μετανεωτερικές οπτικές

Κοινωνικός κονστροκτιβισμός:

Να δημιουργεί τόπους συγκρότησης μιας «κοινής

και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορούν να πραγματοποιηθούν σε αποπλαισιωμένο (context-free) και αξιακά ουδέτερο (value-neutral) περιβάλλον.

γνώσης» ή κοινών βασικών αξιών και πεποιθήσεων, που θα ελέγχονται διυποκειμενικά, ενώ, ταυτόχρονα, θα νομιμοποιούν την πολυφωνία και τις υποκειμενικές οπτικές.

Θεωρία της Μόρφωσης:

Να δημιουργεί ένα επικοινωνιακό κλίμα που θα «ανοίξει» τη σχέση του μαθητή με το αντικείμενο· θα τον κάνει να επιθυμεί να το μελετήσει, και μέσα από τη μελέτη, να του αποδώσει μια σημασία για τη δική του ζωή.

Ριζοσπαστική Παιδαγωγική (Freire, Shor):

Να προβληματοποιεί οτιδήποτε γίνεται συνήθως αποδεκτό ως «κανονικό», να ενθαρρύνει την ανοιχτή συζήτηση, να αναγνωρίζει και να νομιμοποιεί τη γνώση που ήδη διαθέτει ο μαθητής και να ενισχύει την αμοιβαιότητα και την αλληλεγγύη.

Υποκείμενες παραδοχές:

α) η προεπιλεγμένη γνώση έχει αυταπόδεικτη αξία για τον μαθητή,
β) το μαθησιακό περιβάλλον ίσως ευνοήσει τον μαθητή να το καταλάβει.

Υποκείμενες παραδοχές:

α) η γνώση που έχει αξία για τον μαθητή είναι εκείνη την οποία συγκροτεί και νοηματοδοτεί ο ίδιος,
β) το μαθησιακό περιβάλλον είναι αναγκαίος όρος, για να συμβεί το προηγούμενο.

Σε όλες τις κατηγορίες που φωτίστηκαν από τις αντιτιθέμενες οπτικές, διαπιστώνει κανείς ότι η νεωτερική εκπαιδευτική σκέψη διαποτίζεται από απεριόριστη εμπιστοσύνη στην πολιτισμική και, αργότερα, στην επιστημονική γνώση, στη μετρήσιμη αποτελεσματικότητα και στον διεκπεραιωτικό - ρυθμιστικό ρόλο του εκπαιδευτικού, ενώ, αντίθετα, και παρά τις διακηρυκτικές αρχές της, υποτιμά τον μαθητή ως «ίσο», και τη βαρύτητα του μαθησι-

ακού περιβάλλοντος. Στο πλαίσιο αυτό, κάποιιο από τους οντολογικούς καθορισμούς της διδασκαλίας, όπως: α) «η δέσμευση δασκάλου και μαθητή σε μια σχέση με σκοπό την κατάκτηση της γνώσης από τον δεύτερο», και (β) «η αντιμετώπιση του μαθητή από τον δάσκαλο ως μιας από τις πρωταρχικές πηγές γνώσης»²⁰⁶, δεν δείχνουν να αποκτούν έκφραση ή οντότητα.

Από την άλλη, η μετανεωτερική εκπαιδευτική σκέψη σρέφεται από τη ρυθμιστική διδασκαλία στη μάθηση. Τονίζει τον κεντρικό ρόλο του μαθητή στη διαδικασία της μάθησής του, μέσα από τις δυνατότητες που του παρέχει για έκφραση και αξιοποίηση όλων όσα εκείνος ήδη διαθέτει ως ατομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό υποκείμενο (προηγούμενη γνώση, τύπος νοημοσύνης, εμπειρίες, ταυτότητα). Επενδύει πολύ στο μαθησιακό περιβάλλον και, ιδιαίτερα, στη μετασηματιστική φύση των ανοιχτών αλλά και υποστηρικτικών συστημάτων, όπου ο μαθητής αισθάνεται ότι μπορεί να εκφραστεί, να διασταυρώσει τη φωνή του με άλλες φωνές, και να αναπτυχθεί γνωστικά και κοινωνικά. Στο πλαίσιο των συγκεκριμένων προσανατολισμών, και οι δύο οντολογικοί καθορισμοί της διδασκαλίας φαίνεται να αποκτούν ένα πιο αναγνωρίσιμο νόημα.

Μολονότι η προηγούμενη συλλογιστική δείχνει να οδηγεί σε μια ταύτιση της μετανεωτερικής σύλληψης για τη διδασκαλία με αυτό που ο Fenstermacher όρισε, απλώς, ως διδασκαλία, ένα τέτοιο συμπέρασμα θα ήταν απλουστευτικό. Πράγματι, οι βασικές μετανεωτερικές παραδοχές φαίνονται να ενσαρκώνουν περισσότερο αυτό που παρουσιάστηκε ως οντολογία, με άλλα λόγια, ως ουσία της διδασκαλίας. Ωστόσο, η έκθεση του ενδια-

206. Βλ. Fenstermacher, 1986 και εδώ, βλ. Κεφ. 1.1.1., σ. 25 και Κεφ. 1.1.4., σ. 32.

φερόμενου αναγνώστη στις ποικίλες οπτικές της νεωτερικής και μετανεωτερικής σκέψης δεν αποσκοπεί να πείσει ότι οι δεύτερες θα μπορούσαν να αποτελέσουν μια εκπαιδευτική πανάκεια. Αποσκοπεί, περισσότερο, να αναδείξει κάποια διαφορετικής τάξης ζητήματα.

Ένα πρώτο ζήτημα είναι η ανάγκη της επίγνωσης ότι πάντοτε τα πράγματα μπορούν να είναι και διαφορετικά. Κάθε τι το διαφορετικό ή το εναλλακτικό δεν είναι, βέβαια, αυτόματα καλύτερο· αυτό θα μπορούσε να οδηγήσει σε επικίνδυνους νέους δογματισμούς. Το διαφορετικό καλεί, αρχικά, σε εγρήγορση για πιθανούς επαναπροσδιορισμούς των αναπαραστάσεων της εμπειρίας και, στη συνέχεια, σε στοχαστικές και «δοκιμαστικές» δράσεις, των οποίων η καταλληλότητα αποτιμάται με την κριτική παρατήρηση των συνεπειών τους (Carr & Kemmis, 1997 [1986], σσ. 64-70). Οι στοχαστικές και «δοκιμαστικές» δράσεις εξετάζονται σήμερα από την έρευνα και σε σχέση με άλλες παραμέτρους: σε ποιες εκπαιδευτικές βαθμίδες, σε ποια αντικείμενα, σε σχέση με τι είδους στόχους οι εκπαιδευτικοί είναι πιο πρόσφοροι στην υιοθέτηση καινοτομικών προσεγγίσεων (μετανεωτερικής αφετηρίας ή όχι); Κάποια από τα ευρήματα αυτής της κατηγορίας ερευνών δείχνουν ότι στις χαμηλότερες βαθμίδες επικρατούν καθιερωμένες διαδικασίες, όπως η απομνημόνευση, η εξάσκηση και η πρακτική· αντίθετα, στις υψηλότερες βαθμίδες παρατηρείται μεγαλύτερη εστίαση στις προηγούμενες γνώσεις των μαθητών, στις συνεργατικές δραστηριότητες, στις ανταλλαγές και αντιπαραθέσεις καθώς και στην παραγωγή και χρήση ενδιαφέροντος εκπαιδευτικού υλικού (Smerdon et al., 1999). Μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζει, επίσης, το εύρημα ότι οι εκπαιδευτικοί με περιορισμένη γνώση του γνωστικού τους αντικειμένου έχουν και λιγότερη ευελιξία στις

διδασκαλίες τους επιλογές και καταφεύγουν πιο συχνά στην παραδοσιακή διδασκαλία (McLaughlin & Talbert, 1993 στο Smerdon et al, *ό.π.*). Μήπως, επομένως, για να αποδώσουν οι επαγγελματίες της αναπαράστασης της εμπειρίας, χρειάζεται να «πατούν» στέρεα στη γνωστική επάρκεια; Στο σημείο αυτό, θα υποστηρίζαμε το φαινομενικά οξύμωρο: ότι η κριτική γνώση του αντικειμένου και η παιδεία καθαυτή, όπως τις όρισε – αλλά δεν τις θεράπευσε – η νεωτερικότητα είναι αναγκαίοι όροι για ευέλικτες και καινοτομικές μετανεωτερικές επιλογές.

Ένα δεύτερο ζήτημα, που αναδεικνύει η έκθεση του αναγνώστη στις νεωτερικές και μετανεωτερικές οπτικές, είναι πως, ό,τι μπορούμε να μάθουμε για ή να επενδύσουμε στη διδασκαλία δεν εξαντλείται σε εννοιολογικούς προσδιορισμούς ούτε στη γνώση και στην εφαρμογή ρυθμιστικών κανόνων και μεθόδων. Η διδασκαλία είναι μια κατάσταση σύνθετη, πολιτισμική, δυναμική, ανοιχτή και συνεχώς επαναπροσδιοριζόμενη από ευρύτερα συγκείμενα και ποικίλες παραμέτρους. Ό,τι, επομένως, μπορούμε να μάθουμε για ή να επενδύσουμε στη διδασκαλία, γίνεται μέσα σ' ένα σύνθετο πλέγμα υποκειμένων παραδοχών για όλες τις παραμέτρους της. Ο καθένας διαμορφώνει τη δική του θεώρηση και πρακτική μόνο, όταν κατανοήσει και τοποθετηθεί σε όλα τα υποκείμενα ζητήματα, όταν εντέλει αποκτήσει την επίγνωση του τρόπου με τον οποίο καταλαβαίνει και νοηματοδοτεί όλο το εκπαιδευτικό πλαίσιο, πράγμα που δεν απέχει πολύ από την επίγνωση του τρόπου με τον οποίο καταλαβαίνει και νοηματοδοτεί τον κόσμο. Αλλά, ακόμη και αυτή η τοποθέτηση δεν τον απαλλάσσει από τη συνεχή διερώτηση. Κάθε θεώρηση παραμένει, ταυτόχρονα, και αντικείμενο προβληματισμού.