

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 : ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΘΕΩΡΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Δύο βασικές αντικρουόμενες θεωρήσεις αναφέρονται για το ρόλο της εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση ως θεσμός κοινωνικοπολιτισμικής μεταβίβασης και η εκπαίδευση ως θεσμός κοινωνικού μετασχηματισμού. Η πρώτη θεώρηση η οποία ονομάζεται ‘δομολειτουργισμός’ και συντάσσεται με τη θεώρηση των κοινωνικών θεσμών ως υποσυστήματα αλληλοσυμληρούμενα αλλά αυτορυθμιζόμενα, τα οποία όταν λειτουργούν αποτελεσματικά εξασφαλίζουν στην κοινωνία συνεκτικότητα αποτελεσματικότητα αλλαγή και προσαρμογή σε νέες συνθήκες (Καζαμιάς, 1992). Η δεύτερη αντίληψη η οποία ονομάζεται ‘κριτική θεώρηση’ αποδέχεται ότι η κοινωνία έχει πλήθος προβλήματα (οι οποιεσδήποτε είδους ανισότητες) στον οποίων την επίλυση η εκπαίδευση έχει χρέος να συμβάλλει. Αναλυτικά προγράμματα που σχεδιάζονται σύμφωνα με τη δεύτερη αντίληψη δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών για τη συγκρότηση αυτόνομων μη εξαρτώμενων πολιτών όπως και στο ρόλο της επικοινωνίας των μαθητών μέσα από ομαδοσυνεργατικές πρακτικές για την αναβάθμιση της προσωπικότητάς τους. Παρακάτω παρατίθενται βασικές αντιλήψεις για το ρόλο του δάσκαλου, του μαθητή, της Σχολικής γνώσης, της παραγωγής της γνώσης, της εκπαιδευτικής έρευνας και των καθημερινών εκπαιδευτικών πρακτικών στα πλαίσια των θεωρήσεων που προαναφέρθηκαν.

6.1. Στα πλαίσια του παραδείγματος του δομολειτουργισμού

6.1.1. Αντίληψη για το δάσκαλο

- Έχει ως αρχή τη βελτίωση των απόψεων των μαθητών επειδή πιστεύει πως ευθύγραμμα και ομαλά περνάμε από το βιωματικό στον επιστημονικό κόσμο.

- Δεν αντιστέκεται στις δομές και στο πως περνάει η κυρίαρχη ιδεολογία μέσω του περιεχομένου σπουδών και μέσω των άγραφων νόμων της καθημερινής ζωής (νοήματα, στάσεις, δράσεις, ενέργειες, αισθητική, μουσική, ζωγραφική, κινηματογράφος) και επομένως :
 - Αναπαράγει την κυρίαρχη ιδεολογία και το κοινωνικό status.
 - Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας επιμένει στις τεχνικές και όχι στις έννοιες.
 - Χρησιμοποιεί το μονόλογο και την από καθέδρας διδασκαλία.
 - Χρησιμοποιεί ως μοντέλο διδασκαλίας το μοντέλο της μεταφοράς της γνώσης χωρίς να επιδιώκει την κριτική κατασκευή της από το μαθητή.
 - Θεωρεί τον εαυτό του ως εκτελεστικό όργανο με αποτέλεσμα να ασχολείται μόνο με τεχνικά θέματα τα οποία αφορούν στις διαδικασίες και όχι σε θέματα ουσίας όπως το περιεχόμενο σπουδών, οι έννοιες κλπ.
 - Βλέπει ότι δε γίνεται τίποτα μέσα στις υπάρχουσες δομές και καταλήγει στην ιδιότητα δίνοντας τη δημιουργικότητα του σε άλλους τομείς όπως οικογένεια, χόμπι κ.λ.π..
 - Δεν αποδέχεται απόψεις μαθητών που διαφωνούν με τη δική του ή με αυτήν που δέχεται το Σχολείο ή προτείνεται από το αναλυτικό πρόγραμμα
 - Χρησιμοποιεί το βαθμό ως μέσο επιβολής.
 - Χρησιμοποιεί τις εξετάσεις (δύσκολες και μη παραγωγικές) για αξιολόγηση και όχι για την εκτίμηση της γενικής πορείας του μαθητή.
- Προσπαθεί να πιάσει τους μαθητές αδιάβαστους με απροειδοποίητα test. Δεν διδάσκει με στόχο να μάθουν όσο το δυνατόν περισσότεροι μαθητές αλλά η διδασκαλία του αποκτά έντονο εξεταστικό χαρακτήρα.
- Βλέπει ιεραρχία στις σχολικές πρακτικές και όχι επικοινωνία η ύπαρξη της οποίας προϋποθέτει σπάσιμο των στεγανών, αποδοχή, σεβασμό και αγάπη στο μαθητή.

- Χρησιμοποιεί τον συμπεριφορισμό και όχι τη γνωστική ψυχολογία ως θεωρία μάθησης και ως εκ τούτου δίνει έμφαση στα αποτελέσματα και όχι στη διαδικασία της μάθησης.
- Θεωρεί τον εαυτό του ως δημόσιο υπάλληλο παραγκωνισμένο από το κράτος και προσπαθεί να αναπληρώσει μέσα από τη διαφύλαξη της αυθεντίας του μέσα στη τάξη ή καταλήγει στην ιδιώτευση.

6.1.2. Αντίληψη για το μαθητή

Ο μαθητής

- Πρέπει να υποτάσσεται στους θεσμούς, να μη δημιουργεί πρόβλημα και να μην αντιτίθεται στην πολιτική του Σχολείου.
- Να αναγνωρίζει την αυθεντία του Δασκάλου, του Σχολείου και του Κράτους.
- Να μην αμφισβητεί το περιεχόμενο σπουδών.
- Αποτελεί μια μικρή μονάδα στο εκπαιδευτικό σύστημα και ως εκ τούτου ο ρόλος του δεν πρέπει να μελετάται. Εκείνο που αξίζει να μελετηθεί είναι το εκπαιδευτικό σύστημα.

6.1.3. Αντίληψη για τη Σχολική γνώση

- Στο Σχολείο δεν παράγεται γνώση αλλά ένα μέρος της επιστημονικής γνώσης μεταφέρεται στη Σχολική τάξη.
- Οι έννοιες έχουν μονοσήμαντες σημασίες για όλους.
- Το Σχολείο δεν δημιουργεί εμπόδια στην παραγωγή γνώσης όπως ανιμισμός, γενίκευση, γλωσσικά εμπόδια, αντίληψη περί ενιαίας γνώσης κ.λ.π..

6.1.4. Αντίληψη για την παραγωγή γνώσης

- Η καθημερινή και η επιστημονική γνώση αντιμετωπίζεται ως ενιαίο και ομογενές πεδίο όπου η επιστήμη οικοδομείται συνεχώς στο πλαίσιο μιας ευθύγραμμης εξέλιξης.
- Η επιστημονική γνώση είναι συνολική και πλήρης
- Η αλήθεια και η πραγματικότητα είναι μοναδική.

6.1.5. Αντίληψη για την εκπαιδευτική έρευνα

- Πρέπει να διερευνώνται οι δυνατότητες και οι συνθήκες για την καλλίτερη λειτουργία των δομών.
- Οι δρώντες στην εκπ/ση αποτελούν μέρος των θεσμών. Οι ρόλοι τους δεν αναλύονται παρά μόνον ως προς την καλλίτερη ένταξή τους στο σύστημα.
- Υπάρχει μονοσήμαντη σχέση αιτιότητας μεταξύ αιτίου-αποτελέσματος.
- Η επεξεργασία των δεδομένων θα δώσει μόνο μια έγκυρη γνώση και μια πραγματικότητα.

6.1.6. Αντίληψη για τις καθημερινές εκπ/κές πρακτικές

- Από καθέδρας διδασκαλία
- Ατομική αντιμετώπιση των μαθητών
- Στενή ανάπτυξη του μαθήματος

6.2. Στα πλαίσια του παραδείγματος της κριτικής σκέψης

6.2.1. Αντίληψη για το δάσκαλο

- Οι δάσκαλοι θα πρέπει να αντιμετωπίζουν τον εαυτό τους ως αναμορφωτές διανοούμενοι ‘Teachers us transformatire intellectuals’ (Armowitz and Ciroux).
- Να είναι ικανός να χρησιμοποιεί τη γλώσσα της κριτικής.
- Να είναι ικανός για διάλυση και ανακατασκευή σημασιών
- Να αντιλαμβάνεται τον κοινωνικό ρόλο του σχολείου.
- Να αναλύει τις εμπειρίες του αλλά και τις εμπειρίες των μαθητών του και να βλέπει πως περνά η αλλοτρίωση και η καταπίεση μέσα και έξω από το Σχολείο. Να μη μεταδίδει άθελά του παραδοσιακές στάσεις.
- Να αντιλαμβάνεται τις διακρίσεις φύλου και κοινωνικής τάξης και να μη τις προωθεί
- Να μπορεί να αντιστέκεται στους θεσμούς και στην κυρίαρχη ιδεολογία όπως περνάει στην πολιτική του Σχολείου και στο περιεχόμενο σπουδών.

- Να διδάσκει το αντικείμενό του εντάσσοντάς το σε ένα γενικότερο πολιτισμικό, κοινωνικό και διεπιστημονικό πλαίσιο και όχι ξεκομμένο από άλλες επιστήμες ή πλαίσια συμφραζομένων
- Να θεωρεί ότι υπάρχει η δυνατότητα αλλαγής των καθημερινών διδακτικών και εκπαιδευτικών πρακτικών και ότι αυτός παίζει σημαντικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία.
- Να χρησιμοποιεί γνωστικές μεθόδους (γνωστική ψυχολογία) που δίνουν σημασία στη διαδικασία μάθησης και όχι στο συμπεριφορισμό σύμφωνα με τον οποίο η έμφαση δίνεται στο γρήγορο αλλά και αμφίβολο αποτέλεσμα. Ειδικότερα στη διδασκαλία :
 - Να επιμένει στην κατασκευή της γνώσης και όχι στη μετάδοσή της από τον ίδιο θεωρώντας τον εαυτό του ως αυθεντία.
 - Να επιμένει στην κατανόηση των εννοιών και όχι μόνο στην εκμάθηση τεχνικών.
 - Να χρησιμοποιεί την αρχή της κριτικής συμπλήρωσης στις απόψεις των μαθητών.
 - Να χρησιμοποιεί τη συνεργατική και ότι την από καθέδρας διδασκαλία
 - Για την αξιολόγηση του μαθητή να παίρνει υπόψη του τη γενικότερη πορεία του αλλά και τα προβλήματα, που αυτός έχει.
 - Να δέχεται την πολλαπλότητα των απόψεων και ως εκ τούτου να αποδέχεται ως ισότιμες τις απόψεις των μαθητών χωρίς να θεωρεί τον εαυτό του αυθεντία.
 - Να αντιμετωπίζει το λάθος ως μια διαφορετική άποψη που εκφράζει το μαθητή η τροποποίηση της οποίας είναι δύσκολη πρέπει να αναζητηθεί η προέλευσή της και απαιτεί βοήθεια και στήριξη.
 - Να μην χρησιμοποιεί το βαθμό ως μέσο επιβολής.

6.2.2. Αντίληψη για το μαθητή

- Αποτελεί μια ξεχωριστή προσωπικότητα η οποία έχει το δικαίωμα της διαφωνίας και της διαφοροποίησης από τις αντιλήψεις του δασκάλου ή του σχολείου. Επίσης έχει το δικό του τρόπο σκέψης και ανάπτυξης. Ως εκ τούτου θα πρέπει να του δίνονται ευκαιρίες έκφρασης και ανάπτυξης μέσα

από πολλαπλές διδακτικές προσεγγίσεις, εξειδικευμένης αντιμετώπισης, μέσα σε ένα πλαίσιο αποδοχής της πολλαπλότητας των νοημάτων. Θα πρέπει να του δίνονται οι ευκαιρίες για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της χειραφέτησης

- Να είναι συμμετοχος στην παραγωγή γνώσης, στην παραγωγή νέων νοημάτων και στην αμφισβήτηση των κατεστημένων τέτοιων.

Παίζει έναν από τους κύριους ρόλους στην εκπ/κή διαδικασία. Ο ρόλος του είναι ισότιμος με τους ρόλους των άλλων εμπλεκομένων στην εκπαίδευση.

6.2.3. Αντίληψη για τη σχολική γνώση

- Στο Σχολείο πρέπει να γίνεται παραγωγή γνώσης και όχι μεταφορά της. Δηλαδή το κομμάτι της επιστημονικής γνώσης που διδάσκεται πρέπει να κατασκευάζεται εκ νέου και ως εκ τούτου να του αποδίδονται νέες σημασίες.
- Όλες οι έννοιες οι οποίες διαμείβονται στις σχολικές πρακτικές (πολιτιστικές, κοινωνικές και άλλες που ούτε καν αναφέρονται αλλά μεταδίδονται) μπορούν να γίνονται σε πλαίσιο αμφισβήτησης του κατεστημένου και να γίνεται προσπάθεια παραγωγής νέου νοήματος.
- Να κατανοούνται τα εμπόδια τα οποία προέρχονται από την πρότερη γνώση των μαθητών αλλά και από τη σχολική γνώση στη διαδικασία κατασκευής της γνώσης από τους μαθητές

6.2.4. Αντίληψη για την παραγωγή γνώσης

- Η γνώση δεν θεωρείται ως πλήρης και συνολική και επομένως δογματική.
- Διερευνάται το πως μεταδίδεται η γνώση και με ποιο βαθμό αξιοπιστίας.
- Διερευνάται το τι συμβαίνει όταν συγκρούεται η επιστημονική γνώση με την καθημερινή.
- Η γνώση θεωρείται ότι παράγεται από τις έννοιες των πραγμάτων οι οποίες όμως διαφέρουν από τα πραγματικά πράγματα, μέσα από μια διαδικασία η οποία συντελείται εξ ολοκλήρου μέσα στη γνώση.

6.2.5. Αντίληψη για την εκπ/κή έρευνα

- Διατυπώνονται ερωτήματα που στόχο έχουν να γνωρίσουν το δρων υποκείμενο μέσα στη διαδικασία της μάθησης πιστεύοντας ότι ο κοινωνικός και φυσικός κόσμος αντικατοπτρίζεται στο άτομο. Έτσι μέσα από τη μελέτη του ατόμου μελετώνται τα κοινωνικά φαινόμενα.
- Το δρων υποκείμενο τοποθετείται στο κοινωνικό πλαίσιο το οποίο δεν θεωρείται δεδομένο αλλά διερευνάται από την άποψη του προσδιορισμού των στοιχείων του, ποια είδη τέτοιων πλαισίων υπάρχουν πως είναι φτιαγμένα και σε τι διαφέρουν.
- Ως εργαλεία έρευνας χρησιμοποιούνται η αντίσταση σε σχέση με την δυνατότητα για γκρέμισμα και ανακατασκευή των σημασιών βλέποντας τις διακρίσεις φύλου, φυλής και κοινωνικής τάξης σας αποτελέσματα της επιβολής της κυρίαρχης ιδεολογίας. Επίσης χρησιμοποιούνται ως εργαλεία η κοινωνική ανάλυση του κειμένου και η διυποκειμενικότητα (intersubjectivity).

6.2.6. Αντίληψη για τις καθημερινές εκπ/κές πρακτικές

Οχι προκαθορισμένες και τυποποιημένες εκπ/κές πρακτικές, αλλά:

- Δημιουργικότητα και ανάπτυξη φαντασίας.
- Ανάπτυξη της κριτικής σκέψης
- Ανάπτυξη της διυποκειμενικότητας μέσω της empathy για τη χειραφέτηση μαθητών, καθηγητών.
- Αντίσταση στις κυρίαρχες αντιλήψεις και στους θεσμούς.
- Συλλογικότητα στην παραγωγή γνώσης.
- Ανάπτυξη και άλλων διαστάσεων πέρα από τη στενή παραγωγή γνώσης (πολιτιστικές, περιβαλλοντικές, διαπροσωπικές).
- Ελπίδα για την ανάπτυξη της εκπαίδευσης προς την κατεύθυνση της αυτονομίας και της χειραφέτησης

6.3. Εναλλακτικές θεωρήσεις για την εκπαίδευση και αναλυτικά προγράμματα

Θεμελιακά ζητήματα σε αυτή τη συζήτηση αποτελεί η θεώρηση της γνώσης ως δεδομένης αλάνθαστης και αμετάβλητης σε αντιπαράθεση με τη θεώρηση της γνώσης ως ζητούμενης, ζωντανής και εξελισσόμενης, κάτω από ένα πρίσμα κριτικού προβληματισμού. Εδώ έχουν τη θέση τους προβληματισμοί που αφορούν στην κατασκευή της επιστημονικής γνώσης, στο ρόλο της βιωματικής γνώσης και της σχέσης της με την επιστημονική, στο ρόλο της σχολικής γνώσης ως αναπαραγωγής της επιστημονικής ή παραγωγής γνώσης στο πλαίσιο συμφραζομένων της σχολικής τάξης, στο αν η γνώση μεταδίδεται από τους γνωρίζοντες (καθηγητές) στους μη γνωρίζοντες (μαθητές) ή αν κατασκευάζεται ενεργητικά από τους μαθητές στην προσπάθειά τους να προσαρμοσθούν στις κοινωνικές και φυσικές ανάγκες και συνθήκες του περιβάλλοντός τους. Ενδιαφέρον επίσης αποκτά ο προβληματισμός στο περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος. Η επιστημολογική θεώρηση που αντιμετωπίζει τη γνώση ως δεδομένη αλάνθαστη και σταθερή την οποία γνωρίζουν οι ειδικοί και οι υπόλοιποι δεν έχουν άλλο ρόλο από το να τους ακούνε δίνει μεγάλη έμφαση στην πληροφοριακή μετάδοση του περιεχομένου του αναλυτικού προγράμματος και όχι στη διαδικασία γνωστικής εξέλιξης και κατασκευής της γνώσης από το μαθητή. Η θεώρηση αυτή υπαγορεύει στον καθηγητή το ρόλο της αυθεντίας, του μονόλογου, εκείνου που τρέχει να πει όσο γίνεται περισσότερα χωρίς να ενδιαφέρεται για τις γνωστικές διαδικασίες αξιοποίησης της πληροφορίας από τους μαθητές του. Η γνώση τότε θεωρείται ως άθροισμα γεγονότων, ασκήσεων και πληροφοριών τις οποίες καλείται ο μαθητής να συγκρατήσει στη μνήμη του. Η ενεργοποίηση των γνωστικών λειτουργιών του μαθητή για την κατασκευή της γνώσης του της αποδίδει προσωπικές σημασίες και βιωματικά χαρακτηριστικά τα οποία αποτελούν αφετηρία για την πιθανή τροποποίηση αυτής της γνώσης σε επιστημονική (Κουζέλης, 1995). Η οικοδόμηση των διδακτικών πρακτικών στα βιώματα και στις προηγούμενες αντιλήψεις των μαθητών στηρίζεται από τα πορίσματα της γνωστικής ψυχολογίας διότι αυτές οι αντιλήψεις αποτελούν το γνωστικό σύστημα του μαθητή με το οποίο θα οικοδομηθεί η νέα γνώση. Οι καθηγητές μαθημάτων που έχουν μεγαλύτερη σχέση με την καθημερινή εμπειρία των μαθητών αναζητούν τις προσωπικές εμπειρίες των μαθητών τους ενώ αυτό συμβαίνει σπανιότερα στα μαθήματα της θετικής κατεύθυνσης. Ένα άλλο σημείο που σχετίζεται με το

περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος είναι το αν το αναλυτικό πρόγραμμα είναι μια εξωτερική παροχή η οποία έχει ακαδημαϊκό προσανατολισμό και πρέπει να τεμαχιστεί σε μέρη ώστε να μεταδοθεί στο μαθητή ή είναι μια εσωτερική διαδικασία αλληλοδιαμορφούμενη από τον καθηγητή και τους μαθητές που έχει στόχο την ικανοποίηση των γνωστικών αναγκών τους. Ένα αναλυτικό πρόγραμμα το οποίο σχεδιάζεται ως εξωτερική παροχή, από διδακτική σκοπιά αντιμετωπίζεται ως έργο το οποίο πρέπει ο καθηγητής να φέρει σε πέρας τμηματικά και οι μαθητές θα πρέπει να κατακτήσουν ορισμένους στόχους. Αυτά τα προγράμματα θεωρούν τη διδασκαλία ως θέμα καθαρά τεχνολογικό, δεν παίρνουν υπ όψη τους τις ατομικές διαφορές των μαθητών στη μάθηση και επομένως δεν βοηθούν τον εκπαιδευτικό να αντιμετωπίσει την πολυπλοκότητα της διδακτικής πράξης. Τα αναλυτικά προγράμματα τα οποία θεωρούν την εκπαίδευση ως εσωτερική διαδικασία οργανώνονται με βάση τις γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές ανάγκες των μαθητών και όχι με βάση τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των ενηλίκων ή των επιμέρους επιστημών (Ματσαγγούρας, 1996).

6.4. Εναλλακτικές θεωρήσεις για τη διδασκαλία

Κατά την προεπιστημονική περίοδο της διδακτικής η διδασκαλία θεωρούνταν ως ένα σύνολο από δεξιότητες και τεχνικές σε συνδυασμό με την αυξημένη ευαισθησία και επιδεξιότητα του εκπαιδευτικού τα οποία προέρχονταν από τη χαρισματική προσωπικότητά του. Αυτές οι αντιλήψεις υπονοούσαν τη θεώρηση της διδασκαλίας ως κατασκευής κάποιου αντικειμένου τις τεχνικές κατασκευής του οποίου χρειαζόταν να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός. Ο εκπαιδευτικός δεν διέθετε θεωρητικό υπόβαθρο και προσπαθούσε κυρίως να αξιοποιήσει την προσωπική του εμπειρία μιας και είναι δύσκολο να επηρεαστεί από την εμπειρία συναδέλφων του τη στιγμή που διδάσκει απομονωμένος στην τάξη του. Παρ όλα αυτά στο πλαίσιο που λειτουργούν οι εκπαιδευτικοί δημιουργείται μια περιρρέουσα ατμόσφαιρα η οποία αποτελείται από διάφορες διδακτικές απόψεις οι οποίες σε συνδυασμό με τις σχολικές αναμνήσεις και τις διδακτικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών αποτελούν οδηγό για τη διδακτική τους πράξη. Αργότερα η διδακτική εμπειρία μεταδιδόταν με τη μορφή ‘δειγματικών ‘ διδασκαλιών από εμπειρότερους εκπαιδευτικούς σε νεώτερους. Η διδασκαλία βέβαια έχει μια υποκειμενική διάσταση οποία εντοπίζεται στο πως μεταφράζονται στην πράξη από τον εκπαιδευτικό οι διάφορες θεωρητικές παραδοχές. Η θεώρηση της

διδασκαλίας ως τεχνικής χωρίς θεωρητικό πλαίσιο υπονοεί την τεχνοκρατική αντίληψη για τη γνώση ως διαδικασίας συγκράτησης πληροφοριών. Σε αυτή την προσέγγιση αντιστοιχεί και η θεώρηση της διδασκαλίας ως απλής πράξης μεταφοράς της πληροφορίας όπου ο εκπαιδευτικός δεν είναι ανάγκη να γνωρίζει κάτι από τη γνωστική ψυχολογία και τον τρόπο που οι μαθητές μαθαίνουν μιας και η διαδικασία συγκράτησης της πληροφορίας στη μνήμη των μαθητών δεν έχει πολλές απαιτήσεις πέρα από την οργανωμένη παρουσίασή της. Αν όμως δεχθούμε ως γνώση την επεξεργασία των πληροφοριών με στόχο τη συσχέτιση, την επιλογή, τη διατύπωση συμπερασμάτων και γενικεύσεων και την ενδυνάμωση της δυνατότητας πρόβλεψης τότε φαίνεται ξεκάθαρα ότι ο ρόλος του καθηγητή – νεροκουβαλητή της γνώσης ανταποκρίνεται σε αντιλήψεις για τη μάθηση που έχουν αρχίσει καιρό τώρα να ξεπερνιούνται. Επιπλέον η αντίληψη της διδασκαλίας ως τεχνικής επικεντρώνεται στα εξωτερικά χαρακτηριστικά της και αρνείται τον βαθύ εσωτερικό χαρακτήρα της ως τροποποίησης της νόησης του μαθητή. Η θεωρητική τεκμηρίωση της διδασκαλίας αποτελεί απαραίτητο σημείο της κατάρτισης του εκπαιδευτικού προκειμένου να μπορεί να αναλύσει και αξιοποιήσει την προσωπική του εμπειρία και να κατασκευάσει τη δική του προσωπική θεώρηση.

Η διδασκαλία είναι μια σκόπιμη πράξη η οποία έχει σχέση με τις ανθρώπινες ανάγκες και ως εκ τούτου δεν είναι όμοια με το επάγγελμα του Πολιτικού μηχανικού ή του ηλεκτρολόγου οι οποίοι εφαρμόζουν κάποιους σταθερούς κανόνες και αρχές. Ως εκ τούτου η σύνδεση της διδασκαλίας με την ψυχολογία κρίθηκε απαραίτητη. Οι ψυχολογικές απόψεις του συμπεριφορισμού δεν άλλαξαν και πολύ τα πράγματα μιας και οι διεργασίες του νου δεν αναγνωρίζονταν ότι έπαιζαν κάποιο ρόλο και η τροποποίηση της συμπεριφοράς αντιμετωπιζόταν ως αποτέλεσμα εξωτερικών προκλήσεων. Σύμφωνα με την παραπάνω θεώρηση η έμφαση δίνεται στην καλή οργάνωση των υλικών και των μερών του αντικειμένου από την οποία εξαρτάται και η επιτυχία της διδασκαλίας η οποία αντιμετωπίζεται με βεβαιότητα. Η ανάπτυξη της γνωστικής ψυχολογίας και η αποκάλυψη της πολυπλοκότητας της λειτουργίας του νου στέρησε την οργανωμένη διδασκαλία από την βεβαιότητα της επιτυχίας της και την χαρακτήρισε ως ρευστή και δυναμική κατάσταση. Η συνειδητοποίηση αυτή καλεί κάθε εμπλεκόμενο να σκύψει με κόπο και ενδιαφέρον και να μελετήσει με περίσκεψη τα διδακτικά φαινόμενα γενικά, και της τάξης του ειδικότερα, ώστε στα στενά χρονικά περιθώρια του διδακτικού χρόνου να κάνει καταλληλότερες παρεμβάσεις και επιλογές. Η συνθήκες της αβεβαιότητας και του προβληματισμού συνοδεύουν όλες

τις επιστήμες (Ματθαίου, 1993) και καθιστούν αναγκαία την ικανότητα προσωπικής επιστημονικής κρίσης η οποία πρέπει να χαρακτηρίζει όλα τα επαγγέλματα και το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.

Η επιστημονική γνώση του αντικειμένου αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την ευελιξία του εκπαιδευτικού και την ικανότητα αντίδρασής του στα απρόβλεπτα φαινόμενα της διδασκαλίας δεν μπορεί όμως να λειτουργήσει ανεξάρτητα αλλά σε συνδυασμό με την παιδαγωγική του κατάρτιση. Η διδασκαλία έχει ορισμένα χαρακτηριστικά τέχνης όπως για παράδειγμα ο τρόπος της επικοινωνίας (Κρουσταλάκη, 1991) δηλαδή ο τρόπος που ο καθηγητής κοιτά, μιλά, ή κινείται καθώς και η ζωντάνια η ζεστασιά και ο ενθουσιασμός στη σχέση του με τους μαθητές. Επίσης σημαντικό ρόλο παίζει η ευελιξία, η εφευρετικότητα, η σύνταξη και η προφορά του λόγου του (Γκότοβος, 1986) καθώς και η δημιουργία κλίματος πειραματισμού ή αναμονής μιας νέας κατάστασης, όπως και η ικανότητα ανοχής αβέβαιων καταστάσεων. Σημαντικό ρόλο επίσης παίζει η θεώρηση του εκπαιδευτικού για τον εαυτό του και για την εκπαίδευση ως φορέα κοινωνικής ανασυγκρότησης. Επιπλέον σημαντική είναι η θεώρηση της διδασκαλίας ως ηθικής πράξης λόγω του ότι απευθύνεται προς πρόσωπα και προς το κοινωνικό σύνολο (Ματσαγγούρας, 1996) και ως εκ τούτου ο εκπαιδευτικός πρέπει να εμφορείται από θετικές αξίες και στάσεις προς τα άτομα και το κοινωνικό σύνολο. Η διδασκαλία ως σκόπιμη πράξη συντελείται μέσα από μια πληθώρα διλημματικών καταστάσεων και επιλογών οι οποίες πολλές φορές αφορούν συγκρουόμενους στόχους ανάγκες και ιδέες. Οι επιλογές του εκπαιδευτικού έχουν επιπτώσεις στα άτομα αλλά και στην κοινωνία γενικότερα.

6.5. Οι διλημματικές καταστάσεις στην εκπαίδευση και το επάγγελμα του εκπαιδευτικού

Οι επιλογές τις οποίες κάνει ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια της οργάνωσης και της διεξαγωγής της διδασκαλίας ενδεχομένως είναι ασυνείδητες δεν είναι όμως τυχαίες. Οι επιλογές αυτές αντικατοπτρίζουν προσωπικές θεωρήσεις του εκπαιδευτικού οι οποίες αφορούν σε βασικά θέματα της εκπαίδευσης για τα οποία όπως προαναφέρθηκε υπάρχουν εναλλακτικές θεωρήσεις. Θέματα που αφορούν στο ρόλο του αναλυτικού προγράμματος, του εκπαιδευτικού, του μαθητή, του σχολείου, της οργάνωσης και της άσκησης της καθοδήγησης, καθώς και στο πώς κατασκευάζεται η

γνώση αποτελούν ζητήματα προβληματισμού για τα οποία υπάρχουν κυρίαρχες εναλλακτικές θεωρήσεις. Ο εκπαιδευτικός κάτω από την πίεση του χρόνου, του αναλυτικού προγράμματος αλλά και του τι η κοινωνία θεωρεί κατά τη γνώμη του αποδεκτό ως ‘καλή διδασκαλία’ και ‘καλό καθηγητή’ σε συνδυασμό με τα βιώματά του από τη μαθητική του ζωή και μέσα από εσωτερικό προβληματισμό παίρνει αποφάσεις τις οποίες τροποποιεί μέσα στη διδακτική του πράξη μέχρις ότου καταφέρει να οικοδομήσει μια αποδεκτή για εκείνον ισορροπία. Αυτές οι επιλογές μπαίνουν στην πράξη καθημερινά και με το πέρασμα του χρόνου ισχυροποιούνται ώστε να απαιτείται κόπος, θέληση και δύναμη για την τροποποίησή τους. Οι επιλογές αυτές δεν είναι συνειδητές ως επιλογές αλλά ως αυταπόδεικτες, αυτονόητες και καθιερωμένες αλήθειες οι οποίες δεν υποβάλλονται σε κριτική ανάλυση. Οι προσωπικές αντιλήψεις του εκπαιδευτικού καθορίζουν τη διδακτική του πράξη και είναι απαραίτητο να συνειδητοποιηθούν, να αναλυθούν και να αξιολογηθούν συγκρινόμενες με άλλες εναλλακτικές θεωρήσεις. Σκοπός δεν είναι να χαρακτηρισθούν κάποιες θεωρήσεις ‘καλές’ η ‘κακές’ αλλά να αναγνωρισθεί και να μελετηθεί η ύπαρξη των εναλλακτικών προσεγγίσεων σε θέματα της εκπαίδευσης με στόχο να εξαχθούν συμπεράσματα και συνεπαγωγές. Μέσα από αυτή τη διαδικασία ο εκπαιδευτικός θα κάνει τις επιλογές του με βάση προσωπικές αξίες και πεποιθήσεις θα είναι όμως πιο στέρεες και θα αντέχουν στην αντιπαράθεση. Η διαδικασία αυτή απαιτεί μεγάλη στήριξη στον εκπαιδευτικό επειδή η μετάβαση από το δυισμό (καλό ή κακό) σε σχετικιστικές θεωρήσεις μέσα από την αύξηση των δυνατών επιλογών (πολλαπλές εναλλακτικές) προκαλεί ανασφάλεια. Η θεώρηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας ως επίλυσης ενός συστήματος διλημάτων δίνει το δικαίωμα της εξέλιξης στους εκπαιδευτικούς μέσα από διαλεκτικές συνθέσεις αντίθετων θεωρήσεων. Έτσι με βάση και την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού είναι δυνατό να δημιουργηθεί ένα πλήθος ενδιάμεσων εναλλακτικών επιλογών. Τα βασικά διλήμματα που επηρεάζουν τη σχολική ζωή και τη διδακτική πράξη απορρέουν από τις εναλλακτικές θεωρήσεις της εκπαίδευσης και αφορούν σε αντιλήψεις για θέματα όπως

- Η κατασκευή της γνώσης
- Η σχολική γνώση
- Η εκπαιδευτική έρευνα

- Ο ρόλος, το περιεχόμενο και η επιστημολογική θεώρηση ενός αναλυτικού προγράμματος
- Ο ρόλος του μαθητή
- Ο ρόλος του εκπαιδευτικού
- Ο ρόλος του σχολείου
- Οι καθημερινές εκπαιδευτικές πρακτικές

6.6. Σχηματική παράσταση των διλημάτων του εκπαιδευτικού

Η γνώση ως	
• απόλυτη αδιαμφισβήτητη και δεδομένη	• ζητούμενη, σχετική, μπορεί και να σφάλει,
• περιεχόμενο	• διαδικασία
• επιστημονική	• βιωματική διαδικασία
• εξωτερική παροχή	• εσωτερική διαδικασία
• άθροισμα επι μέρους τμημάτων	• ολιστική σύλληψη
• μετάδοση πληροφορίας	• υποκειμενική διαδικασία ενεργητικής κατασκευής

Η εκπαίδευση ως	
θεσμός κοινωνικοπολιτισμικής μεταβίβασης	θεσμός κοινωνικού μετασχηματισμού

Η μάθηση ως	
• αποτέλεσμα εξωτερικών κινήτρων	• αποτέλεσμα εσωτερικών κινήτρων
• παθητική προσαρμογή	• ενεργητική διαδικασία αλληλεπίδρασης
• ατομική διαδικασία	• συλλογική διαδικασία

Ο μαθητής ως	
• μικρογραφία ενηλίκου	• αυτόνομο άτομο
• παθητικός δέκτης	• σκεπτόμενο αυτόνομο άτομο
• άτομο	• μέλος κοινωνικών ομάδων
• αποδέκτης καθοδήγησης	• πρόσωπο

Ο εκπαιδευτικός ως	
• χαμηλόβαθμος κρατικός υπάλληλος	• κοινωνικός πρωτεργάτης
• ειδικός	• παιδαγωγός
• τεχνοκράτης	• κριτικά σκεπτόμενος επιστήμονας
• εφαρμοστής του ΑΠ	• διαμορφωτής του ΑΠ
• αυτόνομος επιστήμονας	• υπόλογος στο κοινωνικό σύνολο
• αυθεντία	• συνεργάτης

Η διδασκαλία ως	
• τέχνη, τεχνική ή εφαρμοσμένη επιστήμη	• παιδαγωγική επιστήμη
• δυνάμενη να προγραμματιστεί	• επίλυση προβλήματος σε πραγματικό χρόνο
• μονοσήμαντα ορισμένη	• επίλυση διλημάτων
	• σκόπιμη πράξη με επιπτώσεις στο άτομο και στο κοινωνικό σύνολο
	• ηθική πράξη

Άλλα διλήμματα που αφορούν στην άσκηση της καθοδήγησης αφορούν στο κατά πόσον

- Ο εκπαιδευτικός ή οι μαθητές ελέγχουν τη διδασκαλία και το χρόνο
- Ο εκπαιδευτικός ή οι μαθητές θέτουν τους κανόνες
- Η αντιμετώπιση των μαθητών που ξεφεύγουν από τα όρια είναι ατομική ή συλλογική
- Η παροχή ευκαιριών μάθησης είναι ισότιμη ή διαφοροποιημένη
- Η οργάνωση της τάξης είναι ατομική ή συνεργατική