

Μοντέλο Στοχαστικοκριτικής ανάλυσης της διδασκαλίας

ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑ Ηλία

Λέκτορα του Π.Τ.Δ.Ε.
Πανεπιστημίου Αθηνών

1. Εισαγωγή

Τα προγράμματα εκπαίδευσης του διδακτικού προσωπικού έχουν τις δύο τελευταίες δεκαετίες αποτελέσει αντικείμενο έντονης θεωρητικής αντιπαράθεσης και συστηματικής έρευνας. Μέρος από τις ερευνητικές μελέτες αναφέρεται στις πρακτικές ασκήσεις (παρακολουθήσεις και διδασκαλίες), που προβλέπουν όλα σχεδόν τα προγράμματα ασχέτως προσανατολισμού.

Το γενικό συμπέρασμα των παραπάνω ερευνών είναι ότι οι περισσότεροι φοιτητές μέσα από τα θεωρητικά μαθήματα των παιδαγωγικών σχολών αναπτύσσουν θετική στάση για τις ατομικές ανάγκες και διαφορές των μαθητών και θεωρητικά υιοθετούν το συμμετοχικό στυλ διδασκαλίας, που προϋποθέτει ενεργοποίηση των μαθητών και αποκέντρωση της δασκαλικής εξουσίας προς την οργανωμένη μαθητική ομάδα. Τις μαθητοκεντρικές στάσεις και θεωρήσεις οι φοιτητές τις εκδηλώνουν κατά τη φάση των παρακολουθήσεων δειγματικών διδασκαλιών, οπότε ταυτίζονται ψυχολογικά περισσότερο με τους μαθητές παρά με τον εκπαιδευτικό της τάξης και βλέπουν τη διδασκαλία από την οπτική γωνία των μαθητών και όχι του εκπαιδευτικού.

Αργότερα όμως, όταν οι φοιτητές αναλάβουν στα πλαίσια των πρακτικών ασκήσεων διδακτικά καθήκοντα, αλλάζουν σταδιακά στάσεις και πρακτικές και γίνονται περισσότερο απρόσωποι, συγκεντρωτικοί και αυταρχικοί.

Η αλλαγή αυτή οφείλεται κατά μεγάλο μέρος στο άγχος για επαγγελματική επιβίωση, που χαρακτηρίζει τόσο τους ασκούμενους φοιτητές, όσο και τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς. Αναλυτικότερα κάτω από το άγχος της επιβίωσης οι ασκούμενοι φοιτητές εκλαμβάνουν ως δεδομένη και αποδεκτή τη σχολική πραγματικότητα και προσπαθούν μιμούμενοι τους (πεπειραμένους) εκπαιδευτικούς που παρακολουθούν, ίσως δε και τους παλιούς τους δασκάλους, να εφαρμόσουν "δοκιμασμένες" τεχνικές και πρακτικές, που θα τους βοηθήσουν να θέσουν κάτω από τον απόλυτο έλεγχο την τάξη και θα τους εξασφαλίσουν την ακώλυτη εξέλιξη της διδακτικής εργασίας. Αποκλειστικό κριτήριο επιλογής τεχνικών, πρακτικών και μεθόδων αποβαίνει η "πρακτικότητα" και η αποτελεσματικότητά τους. Έτσι οι αποτελεσματικές τεχνικές και μέθοδοι γίνονται αυτοσκοπός και η διδασκαλία υποβιβάζεται σε μια τεχνοκρατική διαδικασία, ξεκομμένη από κοινωνικοπολιτικούς και ηθικούς προβληματισμούς και διλήμματα.

Με τον τρόπο αυτό όμως οι νέοι εκπαιδευτικοί εντάσσονται στο υπάρχον σχολικό σύστημα και υιοθετούν άκριτα τη λογική και την κυρίαρχη κουλτούρα. Σημείωση: Η πρόταση μας αναπτύσσεται διεξοδικότερα σε μελέτη μας, που θα κυκλοφορήσει με τον τίτλο **Θεωρία της διδασκαλίας**. Εκεί γίνεται λεπτομερής αναφορά στις βιβλιογραφικές πηγές που χρησιμοποιούμε και παραπέμπουμε.

του συστήματος. Τα οργανωτικοδιδασκτικά σχήματα, που υιοθετούνται από τους νέους εκπαιδευτικούς και έτσι διαιώνίζονται, είναι συγκεντρωτικής και αυταρχικής απόκλισης. Τα σχήματα αυτά έχουν από πολλούς αιώνες τώρα ταυτιστεί με τη μαζική εκπαίδευση και εκλαμβάνονται ως φυσικές καταστάσεις. Διατηρούνται δε ακόμη και σήμερα, παρά την κριτική που υφίστανται από τις αρχές του αιώνα μας, λόγω του ότι μειώνουν την πολυπλοκότητα της σχολικής τάξης και καθιστούν "ευκολότερο" το έργο του εκπαιδευτικού. Αντίθετα τα αποκεντρωτικά οργανωτικοδιδασκτικά σχήματα, με την ποικιλία και το πλήθος των δραστηριοτήτων και πρωτοβουλιών που συνεπάγονται, καθιστούν το διδακτικό έργο δυσκολότερο και για τους εκπαιδευτικούς και για τους μαθητές. Γι' αυτό και τα σχήματα αυτά σπανίως εφαρμόζονται και όταν εφαρμοστούν, πειραματικά συχνά, εγκαταλείπονται μετά τις πρώτες δυσκολίες. Οι τελευταίες αναπόφευκτες, όχι μόνο διότι είναι σύμφυτες στα αποκεντρωτικά και συμμετοχικά σχήματα, αλλά και διότι οι σχολές εκπαίδευσης σπάνια εξασκούν τους φοιτητές στις οργανωτικοδιδασκτικές δεξιότητες που συνεπάγονται τα αποκεντρωτικά σχήματα, τα οποία θεωρητικά προτείνουν.

Για να προλάβουμε, λοιπόν, την πρόωμη ένταξη των νέων εκπαιδευτικών στη λογική και τις πρακτικές του υπάρχοντος συστήματος είναι αναγκαίο κατά τη γνώμη μας να επιμηκύνουμε τη φάση των δειγματικών παρακολουθήσεων και να τοποθετήσουμε χρονικά τις διδασκαλίες των φοιτητών μετά την ολοκλήρωση της φάσης αυτής.

Έτσι κατά την φάση των παρακολουθήσεων οι φοιτητές, απαλλαγμένοι από το άγχος των διδασκαλιών, θα έχουν τη δυνατότητα να αναλύσουν τις διδασκαλίες που παρακολουθούν από τη μεθοδολογική σκοπιά και ταυτόχρονα να αναζητήσουν εναλλακτικές επιλογές, καθώς επίσης να αναζητήσουν τις κοινωνικοπολιτικές και ηθικές διαστάσεις που έχει κάθε μία από τις οργανωτικοδιδασκτικές επιλογές.

Για να μπορέσουν όμως να προβούν στις παραπάνω αναλύσεις χρειάζονται ένα συγκροτημένο σύστημα προσέγγισης της διδασκαλίας, που θα προωθεί την ανάλυση πέρα από το ψυχολογικό και μεθοδολογικό πλαίσιο. Τέτοιου είδους συστήματα, επισημαίνει η γνωστική ψυχολογία, είναι απολύτως αναγκαία για την προσέγγιση πολύπλοκων φαινομένων, όπως είναι η διδασκαλία.

Το μοντέλο που προτείνουμε στη συνέχεια έχει ακριβώς αυτό το σκοπό, να βοηθήσει δηλαδή το φοιτητή να αναλύσει με κριτικό τρόπο τις δειγματικές διδασκαλίες, τις προτάσεις του αναλυτικού προγράμματος και της διδακτικής βιβλιογραφίας καθώς και την προσωπική του θεωρία και διδακτική πράξη. Αποκαλούμε το μοντέλο μας στοχαστικοκριτικό, σε ελεύθερη απόδοση του αγγλικού όρου *reflectiveteaching*, επειδή αναζητεί, αντιπαραθέτει και αξιολογεί οργανωτικοδιδασκτικές επιλογές και τις επιπτώσεις τους.

2. Ανάλυση της διδασκαλίας σε τρία επίπεδα

Για λόγους τεχνικούς το μοντέλο μας περιλαμβάνει τρία ιεραρχικά επίπεδα ανάλυσης της διδασκαλίας. Το πρώτο επίπεδο περιλαμβάνει την ανάλυση των οργανωτικοδιδασκτικών δραστηριοτήτων, που συνιστούν τα "έκδηλα" στοιχεία της διδασκαλίας και έχουν αποτελέσει αντικείμενο συστηματικής παρατήρησης,

μέτρησης και στατιστικής επεξεργασίας από τη διδακτική έρευνα.

Το δεύτερο επίπεδο περιλαμβάνει την ανάλυση των "άδηλων" στοιχείων της διδασκαλίας, που υπονούν και προϋποθέτουν οι διδακτικές επιλογές και ενέργειες του πρώτου επιπέδου. Τα στοιχεία αυτά αποτελούν τα "αυτονόητα", τα "δεδομένα" και το "υπονούμενα" της διδασκαλίας και συνιστούν σε μεγάλο βαθμό τη θεωρητική της βάση.

Τέλος το τρίτο επίπεδο περιλαμβάνει τα "παρεπόμενα", δηλαδή, τις άμεσες, αλλά κυρίως τις απώτερες επιπτώσεις της διδασκαλίας, που συνήθως δεν είναι άμεσα παρατηρήσιμες και γι' αυτό συχνά αγνοούνται. Τα τελευταία χρόνια όμως κάτω από την πίεση της κριτικής σχολής και της ουμανιστικής παιδαγωγικής αποσχολούν όλο και περισσότερο διδακτικούς και κοινωνιολόγους της εκπαίδευσης.

Η πρόταση μας συγκροτεί σε ενιαίο σύστημα στοιχεία από την κριτική σχολή και τη βιβλιογραφία που ασχολείται με τη στοχαστική διδασκαλία (reflective teaching) και οργανώνει τα στοιχεία αυτά, όπως αναφέραμε, σε τρία ιεραρχικά επίπεδα, τα οποία αντιστοιχούν σε μεγάλο βαθμό προς τα επίπεδα στοχαστικής ανάλυσης του Van Manner και τους "προβληματικούς τομείς" του Tom.

Η προσφορά της πρότασης μας συνίσταται στο ότι προωθεί την προσοχή του εκπαιδευτικού πέρα από τα τεχνοκρατικά στοιχεία της διδασκαλίας σε στοιχεία, που συνήθως αγνοούνται, εντάσσει τα τεχνοκρατικά στοιχεία στο ορθό τους πλαίσιο και, τέλος, προσφέρει κριτήρια εκκίνησης του προβληματισμού. Η αξία του είναι θεωρητική και πρακτική. Θεωρητική, διότι εμπλουτίζει την έννοια της διδασκαλίας και συμβάλλει στην οικοδόμηση της προσωπικής θεωρίας του εκπαιδευτικού, που πρέπει να αποτελεί συνειδητή επιδίωξη των προγραμμάτων εκπαίδευσης και μετεκπαίδευσης του διδακτικού προσωπικού. Πρακτική, διότι προσφέρει το αναγκαίο πλαίσιο που προϋποθέτει η εφαρμογή της διερευνητικής αυτοανάλυσης (action research) της διδασκαλίας, στα πλαίσια της οποίας ο εκπαιδευτικός αναλύει και βελτιώνει την προσωπική του διδακτική πράξη.

A. ΠΡΩΤΟ ΕΠΙΠΕΔΟ: Τεχνοκρατική Ανάλυση Οργανωτικοδιδασκικών Επιλογών

Το πρώτο επίπεδο ανάλυσης του μοντέλου μας εκλαμβάνει ως δεδομένα το περιεχόμενο και τις επιδιώξεις της διδασκαλίας και με βάση τις έννοιες, τους δείκτες και τα όργανα της διδακτικής έρευνας παρατηρεί και αναλύει το είδος, την αλληλουχία και τη συχνότητα των Οργανωτικοδιδασκικών επιλογών του εκπαιδευτικού και αξιολογεί το βαθμό αποτελεσματικότητας των επιλογών αυτών. Βάση, δηλαδή, του επιπέδου αυτού είναι η διδακτική έρευνα και αντικείμενο μελέτης η παρατηρήσιμη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και του μαθητή. Αποκαλούμε το είδος αυτό της ανάλυσης τεχνοκρατικό, διότι εκλαμβάνει ως δεδομένους τους σκοπούς και ασχολείται μόνο με τα μέσα και τις διαδικασίες της διδασκαλίας.

Η τεχνοκρατική προσέγγιση της διδασκαλίας θεωρεί ότι η γνώση που προκύπτει από τη διδακτική έρευνα είναι έγκυρη και ότι προσφέρεται για άμεση εφαρμογή στη διδακτική πράξη, Πιστεύει δε ότι η ακριβής εφαρμογή της γνώσης αυτής οδηγεί στην αποτελεσματική υλοποίηση των καθορισμένων επιλογών της εκπαίδευσης. Τις θέσεις της τεχνοκρατικής θεώρησης της διδασκαλίας αποδέχο-

νται αρκετοί παιδαγωγοί, όπως είναι π.χ. ο Cruickshank, που θεωρούν επαρκή την τεχνοκρατική ανάλυση και γι' αυτό περιορίζουν την ανάλυση της διδασκαλίας σε αυτό το επίπεδο.

Εμείς δεν αποδεχόμαστε την άποψη αυτή και γι' αυτό προωθούμε την ανάλυση και στα επόμενα δύο επίπεδα. Περιλαμβάνουμε όμως την τεχνοκρατική ανάλυση στο μοντέλο μας, διότι θεωρούμε ότι οι τεχνοκρατικές δεξιότητες είναι αναγκαίες για την υλοποίηση των κατευθύνσεων που θα καθοριστούν στα δύο επόμενα επίπεδα. Η ανεπάρκεια των εκπαιδευτικών στον τομέα των τεχνοκρατικών δεξιοτήτων συμβάλλει, όπως αναφέραμε, στη διαιώνιση των παραδοσιακών μορφών διδασκαλίας.

Για τη συλλογή και την επεξεργασία των δεδομένων που απαιτεί η ανάλυση του επιπέδου αυτού μπορούν να χρησιμοποιηθούν μεμονωμένα ή συνδυαστικά τα όργανα και οι διαδικασίες της διδακτικής έρευνας. Τα κυριότερα από τα όργανα είναι (α) οι κλειδές παρατήρησης, (β) τα ερωτηματολόγια και (γ) οι περιγραφικές εκθέσεις (journals). Τις κλειδές παρατήρησης χρησιμοποιούν κυρίως οι ερευνητές που ανήκουν στη θετικιστική σχολή, προκειμένου να καταγράψουν τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και του μαθητή με συστηματικότητα και αντικειμενικότητα και στη συνέχεια να την μετατρέψουν σε αριθμητικά μεγέθη. Η μετατροπή της συμπεριφοράς σε αριθμητικά μεγέθη επιτρέπει τη στατιστική επεξεργασία και τη εξαγωγή στατιστικών ερευνητικών συμπερασμάτων. Με τον ίδιο τρόπο χρησιμοποιούνται και τα ερωτηματολόγια.

Τις περιγραφικές εκθέσεις τις χρησιμοποιούν κυρίως οι ερευνητές της διερευνητικής (εθνογραφικής) σχολής για να περιγράψουν με κάθε λεπτομέρεια τα γεγονότα με τη φυσική τους σειρά, ώστε να μπορέσουν στη συνέχεια να αναλύσουν και να ερμηνεύσουν τις δομές αλληλεπικοινωνίας, που κυριαρχούν στην τάξη, καθώς και το ρόλο που παίζει κάθε μέλος της κοινωνικής ομάδας.

Στα πλαίσια του μοντέλου μας και οι δύο αυτές τεχνικές συλλογής δεδομένων μπορούν να χρησιμοποιηθούν μεμονωμένα ή συνδυαστικά. Τα δεδομένα που θα συγκεντρωθούν όμως πρέπει στη συνέχεια να αναλυθούν και στα δύο επόμενα επίπεδα. Η ταυτόχρονη ανάλυση της διδασκαλίας και ως πράξης (πρώτο επίπεδο ανάλυσης) και ως θεωρίας (δεύτερο επίπεδο ανάλυσης) αποτελεί την ουσία της στοχαστικοκριτικής ανάλυσης. Όταν ένα από τα δύο παραμελείται η ανάλυση είναι ελλιπής. (βλ. Carr and Kemmis 1986,42).

Από τους 16 τομείς μελέτης, που κατά τη γνώμη μας πρέπει να απασχολούν την ανάλυση της διδασκαλίας, έχουμε κατατάξει στο πρώτο επίπεδο του μοντέλου μας τους εξής πέντε τομείς: (1) τη λεκτική επικοινωνία, (2) τη διδακτική διαδικασία, (3) την κοινωνική οργάνωση της τάξης, (4) το παραπρόγραμμα και (5) το ψυχολογικό κλίμα της τάξης.

1. Λεκτική επικοινωνία

α. Ρόλος και ανάλυση της λεκτικής επικοινωνίας

Η λεκτική επικοινωνία είναι το σημαντικότερο μέσο που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός για να διεκπεραιώσει το διδακτικό του έργο και γι' αυτό καλύπτει μέχρι και το 90% του διδακτικού χρόνου. Πιο συγκεκριμένα ο εκπαιδευτι-

κός με όργανο τον προφορικό λόγο πληροφορεί, καθοδηγεί, ελέγχει, αξιολογεί, προβληματίζει, περιγράφει, συνάπτει διαπροσωπικές σχέσεις και γενικά διεξάγει τους περισσότερους από τους οργανωτικοδιδασκτικούς του ρόλους.

Από τη δεκαετία του 1970 και μετά η λεκτική επικοινωνία αποτέλεσε αντικείμενο συστηματικής μελέτης της διδακτικής έρευνας. Πρωτοπόρος στο χώρο είναι ο Flanders (1970) που πρότεινε τη γνωστή κλειδα καταγραφής και ανάλυσης της λεκτικής επικοινωνίας. Μετά το Flanders ακολούθησαν και άλλοι ερευνητές, που συνέταξαν τις δικές τους κλειδες παρατήρησης. Στην Ελλάδα σχετικές έρευνες έκαναν μεταξύ άλλων η Ευσταθίου-Καραγεωργάκη, και εμείς.

Τα κυριότερα θέματα που απασχολούν τις έρευνες ανάλυσης της λεκτικής επικοινωνίας είναι τα εξής: (α) **Αναλογία λόγου εκπαιδευτικού / μαθητών**, (β) **Σχέση άμεσου / έμμεσου λόγου εκπαιδευτικού**, (γ) **Χρήση της ερώτησης, Συχνότητα, περιεχόμενο, μορφή και λειτουργία των ερωτήσεων του εκπαιδευτικού και (δ) περιεχόμενο, δομή και λειτουργία του μαθητικού λόγου.**

β. Κλειδες ανάλυσης λεκτικής επικοινωνίας

Για την ανάλυση της λεκτικής επικοινωνίας εκτός από την κλειδα του Flanders έχουν προταθεί και πολλές άλλες κλειδες. Σε αυτές συμπεριλαμβάνεται και μια δική μας κλειδα, η οποία πιστεύουμε ότι είναι πιο εύχρηστη από κείνη του Flanders και ότι συμπυκνώνει την εμπειρία και όλων των άλλων που προηγήθηκαν από τη δική μας.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον, όπως έχουμε ήδη σημειώσει, παρουσιάζει και η ανάλυση του περιεχομένου των ερωτήσεων που υποβάλλει ο εκπαιδευτικός. Στην κλειδα που αναφέραμε γίνεται διάκριση μεταξύ "υψηλού" και "χαμηλού" επιπέδου ερωτήσεων, αλλά δε γίνεται περαιτέρω ανάλυση του περιεχομένου τους. Θεωρούμε την ανάλυση του είδους αυτού αναγκαία όχι μόνο διότι φανερωνει την αντίληψη που έχει ο εκπαιδευτικός για το περιεχόμενο και τη διαδικασία της διδασκαλίας, αλλά και διότι φανερώνει σε ποιο βαθμό ο εκπαιδευτικός συμβάλλει στην ανάπτυξη νοητικών λειτουργιών (thinking skills) των μαθητών. Για το σκοπό αυτό προτείνουμε την παρακάτω κλειδα που αποδελτιώνει το γνωστικό περιεχόμενο των ερωτήσεων και δείχνει σε ποιο βαθμό ο εκπαιδευτικός απευθύνεται στις λεγόμενες ανώτερες γνωστικές λειτουργίες του μαθητή.

Ανάλυση γνωστικών λειτουργιών των ερωτήσεων

ΑΝΑΚΛΗΣΗ.....ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ.....ΟΜΟΙΟΤΗΤΕΣ.....
ΔΙΑΦΟΡΕΣ.....ΕΠΑΓΩΓΙΚΟ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ.....ΚΑΤΗΓΟΡΙΟΠΟΙΗΣΗ.....
ΑΠΑΓΩΓΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ... ΑΝΑΛΥΣΗ.....ΣΥΝΘΕΣΗ.....
ΥΠΟΘΕΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ.....ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ.....ΣΥΓΚΡΙΣΗ.....

Τέλος, θεωρούμε σημαντική και την ανάλυση του τρόπου με τον οποίο ο εκπαιδευτικός αντιδρά στις απαντήσεις των μαθητών. Με τις αντιδράσεις του αυτές προσφέρει έμμεσα μηνύματα (παραπρόγραμμα) στους μαθητές για το πώς τους αντιμετωπίζει και ταυτόχρονα καθορίζει κατά πόσον η επικοινωνία θα παραμείνει σε ένα επίπεδο εξεταστικών ερωταποκρίσεων ή θα εξελιχθεί σε

φυσικό διάλογο και διαλεκτική διερεύνηση του θέματος. Κλείδα ανάλυσης των αντιδράσεων περιέχει σχετική έρευνα μας.

2. Διδακτικές και μαθησιακές διαδικασίες

Τις τελευταίες δεκαετίες η διδακτική έρευνα έχει επικεντρώσει το ενδιαφέρον της στη διδακτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και τη μαθησιακή συμπεριφορά του μαθητή. Μεταξύ των άλλων θεμάτων που έχουν απασχολήσει τη διδακτική έρευνα είναι ο προγραμματισμός (planning) της διδασκαλίας, η προσέλευση και η διατήρηση του μαθητικού ενδιαφέροντος, η προσαρμογή της διδασκαλίας στις ατομικές ανάγκες και δυνατότητες των μαθητών, ο τρόπος και η αλληλουχία παρουσίασης του διδακτικού αντικειμένου, η αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου από πλευράς του εκπαιδευτικού και του μαθητή, η σχέση οργανωτικών και διδακτικών ενεργειών με τη μαθητική μάθηση, το περιεχόμενο της διδασκαλίας κ.τ.λ.

3. Κοινωνική οργάνωση της τάξης

Η μικροκοινωνιολογία της εκπαίδευσης έχει συστηματικά ασχοληθεί με τη μελέτη της τάξης ως κοινωνικής ομάδας. Τα θέματα που την έχουν απασχολήσει και τα συμπεράσματα της διευρύνουν τη θεωρητική αντίληψη του εκπαιδευτικού για το διδακτικό έργο και υποδεικνύουν σαφείς οργανωτικοδιδακτικές αρχές. Τα σπουδαιότερα από αυτά τα θέματα είναι: (α) Η κατανομή της εξουσίας, (β) οι κανονισμοί, (γ) οι διαμαθητικές σχέσεις και (δ) οι αμοιβές και ποινές.

4. Παραπρόγραμμα

Με τον όρο παραπρόγραμμα αποδίδουμε τον όρο hidden ή unwritten curriculum για να δηλώσουμε ότι πέρα από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα υπάρχει και ένα δεύτερο πρόγραμμα, που λειτουργεί παράλληλα και πολλές φορές ανταγωνιστικά προς το επίσημο πρόγραμμα.

Τον όρο hidden curriculum πρωτοχρησιμοποίησε ο Jackson (1968) για να δηλώσει τους σχολικούς παράγοντες που μαθαίνουν έμμεσα στο παιδί πώς να ζει μέσα σε ένα περιβάλλον συνωστισμού, απονομής αμοιβών και εξουσίας, όπως είναι η σχολική τάξη. Στη συνέχεια τον όρο χρησιμοποίησαν εκπρόσωποι της κριτικής σχολής για να δηλώσουν συνήθως το σύνολο των κοινωνικών και φυσικών χαρακτηριστικών του σχολικού περιβάλλοντος που συμπλέκονται δυναμικά και διδάσκουν έμμεσα και ασυνειδήτως αξίες, στάσεις και νόρμες κοινωνικής συμπεριφοράς.

Τα έμμεσα και γι' αυτό αποτελεσματικά μαθήματα του παραπρογράμματος αξιολογούνται αρνητικά από τους εκπαιδευτικούς της κριτικής σχολής, διότι το περιεχόμενο και οι επιπτώσεις του διαφοροποιούνται ανάλογα με την κοινωνική προέλευση των μαθητών, (βλ. Anyon 1980) με αποτέλεσμα το παραπρόγραμμα να συμβάλλει στην κοινωνική και πολιτιστική αναπαραγωγή.

Ο Gordon επισημαίνει ότι οι ισχυρισμοί της σχετικής βιβλιογραφίας για την αποτελεσματικότητα και κυρίως για το αρνητικό περιεχόμενο του παραπρογράμματος δεν έχουν ικανοποιητικά αποδειχθεί. Ο ίδιος δε θεωρεί ότι η σταθε-

ρότητα των παραγόντων που συνιστούν το παραπρόγραμμα πρέπει να είναι ένας από τους λόγους της αποτελεσματικότητας του.

Αξιοσημείωτη είναι και η επισήμανση του Apple σύμφωνα με την οποία και οι αποσιωπήσεις του επίσημου αναλυτικού προγράμματος αποτελούν μέρος του παραπρογράμματος. Ως παράδειγμα δε αναφέρει την αποσιώπηση των επιστημονικών συγκρούσεων που κάνει το αναλυτικό πρόγραμμα των φυσικών μαθημάτων. Τέτοιες αποσιωπήσεις δημιουργούν την απατηλή εικόνα της απόλυτης συμφωνίας και αρμονίας στο χώρο του στοχασμού, της επιστήμης, της κοινωνίας και της πολιτικής.

Τέλος, επισημαίνουμε ότι αρκετοί παιδαγωγοί θεωρούν ότι το παραπρόγραμμα αποτελείται και από θετικά "μαθήματα", που απορρέουν κυρίως από την ενσυνείδητη διδακτική και κοινωνική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού.

H Vallance επισημαίνει ότι η ανάλυση της λεκτικής επικοινωνίας και οι εθνογραφικές μέθοδοι προσφέρονται για τη συλλογή δεδομένων που αφορούν τον τρόπο με τον οποίο επιτελείται η μάθηση στα πλαίσια του παραπρογράμματος και για την παιδαγωγική σημασία της.

Θέματα που σχετίζονται άμεσα με το παραπρόγραμμα και μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο μιας πρώτης προσέγγισης είναι τα στερεότυπα συμπεριφοράς και οι κοινωνικές αξίες και στάσεις που υποβάλλουν τα βιβλία, ο λόγος, τα παραγλωσσικά μηνύματα και η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και η εν γένει οργάνωση και λειτουργία του σχολείου. Πλούσια στοιχεία για τα θέματα αυτά βρίσκει ο αναγνώστης στη βιβλιογραφία του παραπρογράμματος, την οποία μπορεί να συσχετίσει και με τη βιβλιογραφία της "αυτοεκπληρούμενης πρόβλεψης".

5. Το ψυχολογικό κλίμα της τάξης

Ο όρος ψυχολογικό κλίμα της τάξης αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές ως άτομα και ως υποομάδες (αγόρια-κορίτσια / αδύνατοι - μέτριοι - άριστοι) βιώνουν ψυχολογικά τις σχέσεις τους με τον εκπαιδευτικό (αποδοχή - ενθάρρυνση / απόρριψη - επίκριση), με τους συμμαθητές τους (συνεργατικότητα - κοινοί στόχοι - ομοιογένεια - συνοχή ομάδας / ανταγωνιστικότητα - απόρριψη - εσωτερικές τριβές) και με το διδακτικό αντικείμενο (ενδιαφέρον - εύκολο - ευχάριστο / δύσκολο - πληκτικό - άσχετο).

Οι σχέσεις στους παραπάνω τομείς με τις επιμέρους αποχρώσεις τους συναπαρτίζουν το ψυχολογικό κλίμα της τάξης (όπως το βιώνει υποκειμενικά ο μαθητής), το οποίο η διδακτική έρευνα συγκαταλέγει μέσα στους βασικούς παράγοντες που επηρεάζουν την ακαδημαϊκή και κοινωνική μάθηση.

Αναλυτικότερα οι έρευνες αναφέρονται στα στοιχεία που συνιστούν το ψυχολογικό κλίμα, στους οργανωτικοδιδασκτικούς παράγοντες που καθορίζουν τα στοιχεία αυτά και στις επιπτώσεις που έχουν καθένα από τα στοιχεία αυτά στη σχολική μάθηση. Πολύτιμα στοιχεία προκύπτουν από τη σύγκριση του υποκειμενικού βιώματος των υποομάδων μεταξύ τους ή του βιώματος των μαθητών με τις προθέσεις, τις επιδιώξεις και τις εκτιμήσεις του εκπαιδευτικού.

Οι υποκειμενικές αντιλήψεις των μαθητών για το σχολικό περιβάλλον και

τον εαυτό τους επηρεάζουν τη συμπεριφορά τους ίσως περισσότερο από τα αντικειμενικά δεδομένα του περιβάλλοντος αυτού. Γι αυτό θεωρούμε αναγκαία την ανάλυση και του υποκειμενικού βιώματος των μαθητών. Το ίδιο σημαντικό είναι βεβαίως, να μελετήσουμε και τις προσωπικές αντιλήψεις που έχει και ο εκπαιδευτικός για το άτομο του ως επαγγελματία και για τις σχέσεις του με τη μαθητική κοινότητα, το διδακτικό αντικείμενο που διδάσκει τη διοίκηση και τον κλάδο των εκπαιδευτικών.

Δύο τεχνικές που προσφέρονται ιδιαίτερα για τη μελέτη της υποκειμενικής αντίληψης των μαθητών και των εκπαιδευτικών είναι η προσωπική συνέντευξη και το ερωτηματολόγιο. Για πρακτικούς λόγους το τελευταίο χρησιμοποιείται συχνότερα και για μεγαλύτερους πληθυσμούς μαθητών και εκπαιδευτικών, ενώ η συνέντευξη χρησιμοποιείται συχνά συμπληρωματικά για μικρότερους πληθυσμούς.

Επειδή όλα τα παραπάνω αναφέρονται στην υποκειμενική αντίληψη των μαθητών και του εκπαιδευτικού θα μπορούσαμε κάλλιστα να εξετάσουμε το ψυχολογικό κλίμα στο επόμενο επίπεδο ανάλυσης. Το τοποθετήσαμε όμως στο πρώτο επίπεδο επειδή αποτελεί στοιχείο του ευρύτερου μαθησιακού περιβάλλοντος που αναλύει το πρώτο επίπεδο. Έτσι λειτουργεί ως συνδετικός κρίκος μεταξύ του πρώτου και του δεύτερου επιπέδου ανάλυσης.

B. ΔΕΥΤΕΡΟ ΕΠΙΠΕΔΟ: Διερευνητική Ανάλυση των Διδακτικών Επιλογών

Σε αντίθεση με το πρώτο επίπεδο που εκλαμβάνει το περιεχόμενο και τους σκοπούς της διδασκαλίας ως δεδομένα και θεωρεί τη γνώση που προκύπτει από τη διδακτική έρευνα ως έγκυρη και εφαρμόσιμη γνώση, το δεύτερο επίπεδο θεωρεί ότι όλοι οι παράγοντες που ενέχονται στη διδασκαλία έχουν αμφισβητούμενη και διλημματική φύση. Ακόμη το δεύτερο επίπεδο θεωρεί ότι η επιστημονική γνώση που κατέχουμε μας πληροφορεί για τις αντικρουόμενες απόψεις που αφορούν καθένα από τους παραπάνω παράγοντες, αλλά δεν είναι σε θέση να υπαγορεύσει στον εκπαιδευτικό τη διδακτική του πορεία. Ο εκπαιδευτικός καλείται μέσα από τις αντικρουόμενες απόψεις να χαράξει τη διδακτική του πορεία, εφαρμόζοντας ένα είδος "ενημερωμένου εκλεκτισμού" κατά την έκφραση του Schwab.

Μέσα σε αυτό το σχήμα της γενικής αμφισβήτησης και του προβληματισμού επανεξετάζονται οι καθιερωμένες αντιλήψεις και πεποιθήσεις, αναδεικνύονται οι λανθάνουσες, αμφισβητούνται οι αυταπόδεικτες και αναδιαπραγματεύονται οι εναλλακτικές λύσεις.

Το στοιχείο της διδακτικής πράξης που αναλύει το μοντέλο μας στο δεύτερο επίπεδο βοηθούν τον εκπαιδευτικό να προβληματιστεί, και να συνειδητοποιήσει και να συστηματοποιήσει τις επιστημονολογικές, παιδαγωγικές, ψυχολογικές και επαγγελματικές αρχές που διέπουν τη διδακτική (του) πράξη.

Οι αρχές αυτές συνθέτουν το θεωρητικό πλαίσιο που καθορίζει τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και τη διαφοροποιεί από τη συμπεριφορά των άλλων εκπαιδευτικών περισσότερο απ' ό τι παράγοντες όπως είναι π.χ. η μέθοδος διδασκαλίας. Γι' αυτό συμφωνούμε με τον Green ότι είναι επιτακτική ανάγκη οι

αντιλήψεις αυτές να γίνουν συνειδητές και να αποτελέσουν αντικείμενο ανάλυσης, αντιπαράθεσης και αξιολόγησης.

Αναλυτικότερα το μοντέλο μας στο επίπεδο αυτό συμπεριλαμβάνει τα εξής στοιχεία: (1) Επιστημονολογία του αναλυτικού προγράμματος, (2) περιεχόμενο και σκοποί του αναλυτικού προγράμματος, (3) αντίληψη για τη φύση του μαθητή, (4) διαδικασία μάθησης και (5) ρόλος του εκπαιδευτικού. Μερικά από τα στοιχεία αυτά, όπως είναι π.χ. ο ρόλος του εκπαιδευτικού μπορούν να εξεταστούν και στο προηγούμενο επίπεδο. Τα τοποθετήσαμε όμως στο δεύτερο επίπεδο επειδή θέλουμε να φέρουμε στην επιφάνεια τις θεωρητικές αρχές και αντιλήψεις που τα καθορίζουν.

Το επίπεδο αυτό αντιστοιχεί μερικώς σε αυτό που ο Van Manneer αποκαλεί ερμηνευτικό (interpretive) επίπεδο κριτικής ανάλυσης και το οποίο θεωρεί ιεραρχικά ανώτερο επίπεδο στοχαστικοκριτικής ανάλυσης από το προηγούμενο. Η σημασία του έγκειται στο γεγονός ότι δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να συνειδητοποιήσει και να αναλύσει τις λανθάνουσες αντιλήψεις του, αλλά και τις συνειδητές, που εκλαμβάνονται ως καθιερωμένες και αυταπόδεικτες και γι' αυτό σπάνια αποτελούν αντικείμενο κριτικής ανάλυσης.

Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί έχουν πολυετείς προσωπικές εμπειρίες από την εκπαίδευση και εισέρχονται στις σχολές εκπαίδευσης με πλήθος τέτοιων συνειδητοποιημένων και μη αντιλήψεων και "αυτονόητων" και "αυταπόδεικτων" θέσεων. Η άκριτη παρακολούθηση "δειγματικών" διδασκαλιών και η μιμητική τους επανάληψη κατά τις "πρακτικές ασκήσεις", που συνήθως προβλέπουν τα προγράμματα εκπαίδευσης διδακτικού προσωπικού, εδραιώνουν τις περισσότερες από αυτές τις αντιλήψεις και εισάγουν στη συνέχεια τον εκπαιδευτικό στο εκπαιδευτικό σύστημα "έτοιμο" για να συνεχίσει ανεξέταστα την καθιερωμένη σχολική πρακτική, όπως ήδη αναφέραμε.

Για να προβάλλουμε τη διλημματική φύση της διδασκαλίας υιοθετήσαμε την πρόταση των Berlak και Berlak και παρουσιάζουμε με τη μορφή διλημάτων τις εναλλακτικές αντιλήψεις που κατευθύνουν τις επιλογές των εκπαιδευτικών στους τομείς που περιλαμβάνει το δεύτερο επίπεδο του μοντέλου μας.

Έτσι ο αναγνώστης θα γνωρίσει και θα προβληματισθεί από το φάσμα των εναλλακτικών λύσεων και θα απαλλαγεί ευκολότερα από τις διπολικές θεωρήσεις του τύπου καλό-κακό, ορθό-λάθος κτλ. Στην κλίμακα της στοχαστικοκριτικής ανάπτυξης ο διπολισμός αποτελεί τη χαμηλότερη βαθμίδα. Το δεύτερο στάδιο ανάπτυξης είναι το στάδιο του σχετικοκρατισμού (relativism) κατά τον οποίο το άτομο αναγνωρίζει ότι υπάρχουν πολλές εναλλακτικές λύσεις στα προβλήματα και διαφορετικές θεωρήσεις της αυτής πραγματικότητας.

Η αποδοχή της σχετικοκρατικής θεώρησης όμως καταστρέφει την ασφάλεια της βεβαιότητας που παρέχει η διπολική θεώρηση και οδηγεί σε μια κατάσταση σύγχυσης και αβεβαιότητας, η οποία τελικά ως κινητήρια δύναμη ωθεί το άτομο στην τρίτη και τελευταία βαθμίδα, που είναι η βαθμίδα της "κριτικής πεποίθησης" (critical belief). Το άτομο της τρίτης βαθμίδας αναγνωρίζει την ύπαρξη εναλλακτικών θεωρήσεων και με βάση προσωπικές αρχές και αξίες, που αποδέχεται ως ύψιστα κριτήρια, ελέγχει τα δυνατά και αδύνατα σημεία των θεωρήσε-

ων αυτών και τελικά, προβαίνει στις προσωπικές του επιλογές. Στο στοχαστικοκριτικό σχήμα, που προτείνουμε, τα κριτήρια αυτά, που συνήθως αναφέρονται στην πρόοδο του ατόμου, των κοινωνικών ομάδων και της κοινωνίας γενικότερα, πρέπει να τίθενται σε διαρκή κριτική και επανεξέταση, όπως και κάθε άλλο στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ανακεφαλαιώνοντας, λοιπόν, μπορούμε να πούμε ότι η στοχαστικοκριτική ανάλυση του δευτέρου επιπέδου επιτελεί δύο βασικές λειτουργίες: (α) Βοηθά τον εκπαιδευτικό να συνειδητοποιήσει το θεωρητικό υπόβαθρο των επιλογών του και (β) να έλθει αντιμέτωπος με το πλήθος των αλληλοσυγκρουόμενων εναλλακτικών επιλογών που πρέπει να λάβει υπόψη του πριν από την τελική επιλογή. Και οι δύο αυτές λειτουργίες είναι αναγκαίες για να διευρύνει ο εκπαιδευτικός τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται τη φύση της διδασκαλίας και για να εμπλουτίσει τη διδακτική του πράξη.

Αναλυτικότερα τα επιμέρους ερωτήματα για κάθε έναν από τους τομείς που αναφέραμε είναι τα εξής:

Α. Επιστημολογία αναλυτικού προγράμματος: (α) Η γνώση αντιμετωπίζεται ως δεδομένο ή ως ζητούμενο; (β) ως προσωπική ή ως κοινή εμπειρία;

Β. Φύση και περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος: Η εκπαίδευση είναι εξωτερική παροχή ή εσωτερική διαδικασία;

Γ. Κοινωνικοπολιτική αποστολή του αναλυτικού προγράμματος: Η εκπαίδευση είναι θεσμός κοινωνικοπολιτιστικής μεταβίβασης ή κοινωνικής ανασυγκρότησης;

Η ανάλυση των οργανωτικοδιδακτικών επιλογών, που καταγράφηκαν στο προηγούμενο επίπεδο, βοηθούν τον ερευνητή να συμπεράνει πώς απάντησε στα ερωτήματα αυτά η διδασκαλία που αναλύει.

3. Φύση και ρόλος του μαθητή

α. Μαθητής ως πρόσωπο και ως αποδέκτης υπηρεσιών.

Οικοδομώντας στον παραδοσιακό διαχωρισμό ώριμων-ανώριμων, κατόχων γνώσης-στερουμένων γνώσης η "επαγγελματοποίηση" και "επιστημονοποίηση" του εκπαιδευτικού επαγγέλματος οδήγησε συχνά στη θεώρηση του μεν μαθητή ως "πελάτη" (client) με γνωστικοκοινωνικά προβλήματα, που έχει ανάγκη ειδικών υπηρεσιών, του δε εκπαιδευτικού ως ειδικού επιστήμονα κατάλληλου να προσφέρει τις υπηρεσίες αυτές.

Η θεώρηση του μαθητή ως "πελάτη" ευρίσκεται σε διαμετρική αντίθεση με τη θεώρηση του μαθητή ως προσώπου, που μετέχει μαζί με τους εκπαιδευτικούς στην κοινή ανθρώπινη φύση και έχει πέρα από τα μαθησιακά προβλήματα μύριες όσες άλλες ανάγκες και ενδιαφέροντα.

Άλλα ερωτήματα που σχετίζονται με τον μαθητή είναι αν ο μαθητής αντιμετωπίζεται ως μοναδικότητα ή ως μέλος ομοιογενούς ομάδας, ως ενήλικος σε μικρογραφία ή ως μέλος ειδικής αναπτυξιακής ομάδας, ως παθητικός αποδέκτης της γνώσης ή ως νοητικά αυτόνομο και κοινωνικά υπεύθυνο άτομο, αν η παιδική ηλικία εκλαμβάνεται ως "προστάδιο" της ενήλικης ζωής ή ως αυτόνομο στάδιο στην εξέλιξη του ατόμου.

4. Η Διαδικασία της μάθησης

Όσα αναφέραμε ήδη για το μαθητή ως άτομο και τη μάθηση ως αποτέλεσμα σχετίζονται άμεσα με τον τρόπο με τον οποίο γίνεται κατανοητή η μάθηση ως διαδικασία και καθορίζουν τη διδακτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού. Στη συνέχεια σημειώνουμε τρία διλήμματα που εξετάζουν τη μάθηση ως διαδικασία:

α. Η μάθηση είναι διαδικασία αθροιστικής σύνθεσης του μαθησιακού αντικειμένου ή διαδικασία ολικής σύλληψης του αντικειμένου; β. Η μάθηση είναι αποτέλεσμα εξωτερικής κινητοποίησης ή αποτέλεσμα εσωτερικής κινητοποίησης; γ. Η μάθηση είναι διαδικασία παθητικής προσαρμογής ή διαδικασία διαλεκτικής επικοινωνίας;

5. Ρόλος και ευθύνες του εκπαιδευτικού

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από το πώς αντιλαμβανόμαστε το σκοπό της εκπαίδευσης, τη διαδικασία της μάθησης και τη φύση και το ρόλο του μαθητή. Τα διλήμματα που ακολουθούν αναφέρονται στην κοινωνική αποστολή, στην επιστημονική και επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού και στη σχέση του με τους μαθητές και το αναλυτικό πρόγραμμα. Παρά τις διαφορές στην εστίαση και στις αρχές που εκφράζουν τα παρακάτω διλήμματα, όλα τονίζουν άμεσα ή έμμεσα τη σπουδαιότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού στην υλοποίηση των άμεσων και απώτερων σκοπών του αναλυτικού προγράμματος.

Οι ευθύνες του εκπαιδευτικού εκκινούν από το γεγονός ότι η διδασκαλία ως σκόπιμη πράξη ενέχει το στοιχείο της επιλογής, η οποία μέσα στο πλήθος των ανταγωνιστικών στόχων, αναγκών και ιδεών και κάτω από την πίεση της ανεπάρκειας του διδακτικού χρόνου καθίσταται ιδιαίτερα δύσκολη και διλημματική.

Έτσι ο εκπαιδευτικός μέσα από τις αναπόφευκτες επιλογές καθίσταται αξιολογητής μέσων, περιεχομένου και στόχων και ταυτόχρονα υπεύθυνος για τις επιπτώσεις που έχουν οι επιλογές του τόσο στο άτομο όσο και στο κοινωνικό σύνολο.

Τα επιμέρους ερωτήματα που αναφέρονται στο ρόλο και το status του εκπαιδευτικού είναι τα εξής:

α. Ο εκπαιδευτικός είναι χαμηλόβαθμος κρατικός υπάλληλος ή κοινωνικός πρωτεργάτης, είναι επιστήμονας των αντικειμένων που διδάσκει ή ψυχοπαιδαγωγός, είναι μεταπράτης γνώσεων ή διαμορφωτής του αναλυτικού προγράμματος, είναι υπόλογος στη δημοκρατική πλειοψηφία ή αυτόνομος επιστήμονας, ο εκπαιδευτικός πλησιάζει τους μαθητές ή τους κρατά σε απόσταση;

Γ. ΤΡΙΤΟ ΕΠΙΠΕΔΟ: Αξιολογική Ανάλυση Διδακτικών Επιλογών

Το τρίτο επίπεδο ανάλυσης του μοντέλου μας αξιολογεί με ηθικά και κοινωνικοπολιτικά κριτήρια τις άμεσες και απώτερες επιπτώσεις που έχουν οι επιλογές του εκπαιδευτικού ή του σχολικού συστήματος στην πολιτικοκοινωνική ανάπτυξη του ατόμου και την εξέλιξη του πολιτικοκοινωνικού συστήματος. Ως επίπεδο ανάλυσης θεωρείται ανώτερο από τα δύο προηγούμενα, αλλά βασίζεται σ' αυτά, διότι αξιολογεί τις επιλογές και τις αρχές που εντόπισαν τα δύο πρώτα επίπεδα ανάλυσης.

Διαδικασίες αξιολόγησης έχουμε, βέβαια, και στο πρώτο επίπεδο, αλλά ενώ εκεί χρησιμοποιούνται διδακτικά κριτήρια για να αξιολογηθούν τα άμεσα αποτελέσματα (π.χ. ποσοστά συμμετοχής στο μάθημα, βαθμός επιτυχίας στις ασκήσεις του μαθήματος), στο τρίτο επίπεδο χρησιμοποιούνται κοινωνικά, πολιτικά και ηθικά κριτήρια για να αξιολογηθούν τα απώτερα αποτελέσματα της διδασκαλίας.

Απόλυτη συμφωνία, βέβαια, για τα κριτήρια του τρίτου επιπέδου δεν υπάρχει. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί όμως αποδέχονται ως ύψιστα κριτήρια αξιολόγησης της παιδευτικής πράξης την ανάπτυξη και αυτονομία του ατόμου και την κοινωνική ισότητα, δικαιοσύνη και απελευθέρωση και τον εκδημοκρατισμό αλλά συχνά διαφωνούν για το τι ακριβώς συνιστά ατομική και κοινωνική πρόοδο και για το αν τα ατομικά πρέπει να υπερισχύουν των κοινωνικών κριτηρίων ή αντιστρόφως. Τα ερωτήματα αυτά δεν μπορούν εύκολα να απαντηθούν οριστικά και παραμένουν ως θέματα κριτικού προβληματισμού του εκπαιδευτικού μέσα στα πλαίσια της δεοντολογίας που περιγράψαμε.

Πριν προχωρήσουμε στην αναλυτική περιγραφή των διαδικασιών που προβλέπει το τρίτο επίπεδο ανάλυσης της διδασκαλίας, θα παραθέσουμε ένα παράδειγμα συνοπτικής ανάλυσης ενός θέματος στα τρία επίπεδα για να καταστήσουμε απόλυτα κατανοητές τις βασικές διαφορές που υπάρχουν μεταξύ των επιπέδων αυτών.

Ας υποθέσουμε ότι θέλουμε να μελετήσουμε το θέμα "κοινωνική οργάνωση της τάξης" στα τρία επίπεδα. Στο πρώτο επίπεδο, το τεχνοκρατικό, θα ερευνήσουμε ποιες είναι οι δυνατές μορφές κοινωνικής οργάνωσης που μπορεί να εφαρμόσει ή ήδη εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός.

Αν η επιλογή έχει γίνει και η εφαρμογή έχει ήδη αρχίσει μπορούμε να προβούμε στη συλλογή στοιχείων για το τι και πώς γίνεται και στη συνέχεια να κάνουμε την πρώτη αποτίμηση της αποτελεσματικότητας με την οποία υλοποιείται η επιλογή. Ως κριτήρια μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε το ποσοστό αξιοποίησης του διδακτικού χρόνου, την ένταση και τη συχνότητα των προβλημάτων συμπεριφοράς, το βαθμό συνοχής και προστριβών των μαθητικών υποομάδων, κτλ. Η βιβλιογραφία της διδακτικής έρευνας παρέχει στοιχεία σύγκρισης και ερμηνείας των συμπερασμάτων του πρώτου επιπέδου αξιολογικής ανάλυσης. Στο δεύτερο επίπεδο, το διερμηνευτικό, θα αναζητήσουμε τις παιδαγωγικές και ψυχολογικές αρχές και τις (θεωρητικές) αντιλήψεις για το ρόλο της οργάνωσης, τη διαδικασία της διδασκαλίας, τη φύση του μαθητή, την αποστολή του σχολείου κτλ. που μας οδηγούν στην επιλογή της μιας ή της άλλης άποψης. Αν π.χ. η επιλογή μας είναι μεταξύ ανταγωνιστικής και ομαδοσυνεργατικής οργάνωσης θα αναζητήσουμε το θεωρητικό και αξιολογικό υπόβαθρο κάθε μιας από τις δύο αυτές επιλογές.

Τέλος, στο τρίτο επίπεδο της αξιολογικής ανάλυσης θα κρίνουμε με ηθικά και κοινωνικοπολιτικά κριτήρια τα δεδομένα που μας προσφέρει η σχετική ερευνητική βιβλιογραφία για τις δύο αυτές μορφές κοινωνικής οργάνωσης ή που συλλέξαμε εμείς από την πρώτη εφαρμογή, για να κάνουμε την εκλογή ή την επανεξέταση της εκλογής αντίστοιχα.

Για το συγκεκριμένο θέμα π.χ. η σχετική βιβλιογραφία αναφέρει μεταξύ των

άλλων και τα εξής (βλ. και Ματσογγούρα 1986 και 1988 και Cohen 1986):

α. Ανταγωνιστική οργάνωση: Η πλειοψηφία των τάξεων είναι οργανωμένη σύμφωνα με το ανταγωνιστικό σύστημα. Το σύστημα αυτό διευκολύνει τη διδακτική εργασία κατά τον παραδοσιακό τρόπο και είναι σχετικά απλό σύστημα οργάνωσης και για τους μαθητές και για τον εκπαιδευτικό. Οι υποστηρικτές του θεωρούν ότι το ανταγωνιστικό σύστημα έχει θέση στη σχολική ζωή, διότι εκφράζει την κοινωνική μας πραγματικότητα και διότι κινητοποιεί τους μαθητές μέσω της άμιλλας που εξασφαλίζει.

Οι έρευνες επισημαίνουν όμως ότι το ανταγωνιστικό σύστημα περιθωριοποιεί τους αδύνατους μαθητές, που προέρχονται κυρίως από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα και προβάλλει τους λίγους με τα αυξημένα κοινωνικά και φυσικά προσόντα. Έτσι διαφοροποιεί σε βάρος των αδύνατων τις ευκαιρίες μάθησης.

β. Ομαδοσυνεργατικό σύστημα: Αντίθετα με το προηγούμενο σύστημα, το ομαδοκεντρικό σύστημα κινητοποιεί όλους τους μαθητές δυνατούς και αδύνατους, δημιουργεί στους τελευταίους θετικότερη αυτοαντίληψη και με τον τρόπο αυτό προσφέρει ίσες δυνατότητες μάθησης στο σύνολο των μαθητών με μικρές ίσως απώλειες σε μερικούς από τους δυνατούς μαθητές.

Οι ηθικές και κοινωνικοπολιτικές αρχές της δικαιοσύνης και της κοινωνικής ισότητας δικαιώνουν εκείνες τις επιλογές που υπηρετούν το σύνολο και οπωσδήποτε την λιγότερο ευνοημένη κοινωνική ομάδα και γι' αυτό με κοινωνικοπολιτικά κριτήρια η ανταγωνιστική μορφή οργάνωσης απορρίπτεται ως κύρια μορφή κοινωνικής οργάνωσης της τάξης, υπέρ της ομαδοσυνεργατικής.

Έτσι με βάση τα κριτήρια του τρίτου επιπέδου ανάλυσης απορρίπτονται συχνά αρχές και πρακτικές που έχουν ψυχολογική βάση ή που εξυπηρετούν τις οργανωτικές ανάγκες του σχολικού συστήματος, όπως έχει διαμορφωθεί. Γι' αυτό και σε άλλο σημείο της εργασίας μας εκφράζουμε την άποψη ότι το πρόβλημα της διδασκαλίας δεν είναι μόνο επιστημονικό (τι θα αποδώσει και κάτω από ποιες συνθήκες), αλλά είναι και ηθικό και κοινωνικοπολιτικό.

Επειδή όμως οι κοινωνικοπολιτικές επιπτώσεις που έχουν οι επιλογές της εκπαίδευσης δεν είναι άμεσες, αλλά μακροπρόθεσμες, δεν είναι εύκολο για τον εκπαιδευτικό να μεταπηδήσει από την παρατήρηση και ανάλυση της διδασκαλίας απ' ευθείας στην κοινωνικοπολιτική αξιολόγηση της διδασκαλίας. Γι' αυτό προτείνουμε η αξιολογική ανάλυση του τρίτου επιπέδου να γίνεται σε δύο διαδοχικά υποεπίπεδα αξιολόγησης (α) το υποεπίπεδο της μικροαξιολόγησης και (β) το υποεπίπεδο της μακροαξιολόγησης.

A. Μικροαξιολόγηση Διδακτικών Επιλογών:

Το υποεπίπεδο της μικροαξιολόγησης εξετάζει δύο βασικά ερωτήματα (α) αν οι επιλογές πράγματι συμβάλλουν στην ανάπτυξη και στην αυτονομία του ατόμου και (β) αν τηρείται η αρχή της παροχής των ευκαιριών και δυνατοτήτων μάθησης ή αν οι επιλογές διαφοροποιούν τις ευκαιρίες και τις δυνατότητες υπέρ ορισμένων ατόμων και σε βάρος άλλων.

Για να απαντήσει κανείς στα παραπάνω ερωτήματα πρέπει να εξετάσει προσεκτικά τις επιλογές που σχετίζονται με τους παρακάτω τομείς:

1. Περιεχόμενο και διαδικασία διδασκαλίας: Το περιεχόμενο και οι μαθησιακές διαδικασίες που προβλέπει η διδασκαλία καθορίζουν το ρυθμό μετάβασης από τη νοητική εξάρτηση στη νοητική αυτονομία. Για να συμβάλει η διδασκαλία στη νοητική ανάπτυξη πρέπει να διδάσκει και να παρέχει τη δυνατότητα εξάσκησης σε νοητικές λειτουργίες, όπως είναι οι εξής: ανάλυση, κατηγοριοποίηση, σύγκριση, αξιολόγηση, επεξήγηση, επαγωγή, απαγωγή, διατύπωση υποθέσεων, εξαγωγή συμπερασμάτων, αιτιολόγηση απόψεων, διάκριση της αιτίας από τα αποτελέσματα και της εκτίμησης από τα γεγονότα, πρόβλεψη, υπόθεση, κ.τ.λ.

Συχνά οι εκπαιδευτικοί για να ανταποκριθούν στις δυνατότητες των μαθητών διαφορετικών επιπέδων διαφοροποιούν τις επιλογές περιεχομένου και διαδικασιών. Οι διαφοροποιήσεις αυτές όμως όταν ξεπεράσουν κάποιο σημείο και οδηγήσουν στο διαχωρισμό και απομόνωση της μιας κατηγορίας μαθητών από την άλλη, αποβαίνουν συχνά σε βάρος των αδύνατων μαθητών προς όφελος των οποίων γίνονται οι διαφοροποιήσεις. Τούτο γίνεται κυρίως μέσω των μηχανισμών της "αυτοεκπληρούμενης πρόβλεψης", της μείωσης των ερεθισμάτων του περιβάλλοντος και του αρνητικού επηρεασμού της αυτοαντίληψης. Τα ερευνητικά συμπεράσματα συνηγορούν υπέρ των ανομοιογενών ομάδων και της χρήσης διδακτικών εργασιών που απευθύνονται και στις λεγόμενες υψηλές νοητικές λειτουργίες, άσχετα από την ηλικία και τις πνευματικές δυνατότητες των μαθητών.

Το ζητούμενο, λοιπόν, είναι αν γίνονται τέτοιες διαφοροποιήσεις, σε ποιο βαθμό και υπέρ ποιων τελικά λειτουργούν οι διαφοροποιήσεις αυτές.

2. Κοινωνική οργάνωση της τάξης: Το είδος των κινήτρων (εσωτερικά-εξωτερικά), ο τρόπος χρήσης των αμοιβών και ποινών και ο τρόπος κοινωνικής οργάνωσης της τάξης είναι στοιχεία που καθορίζουν αποφασιστικά την πορεία μετάβασης του μαθητή από την κοινωνική ετερονομία στην κοινωνική αυτονομία.

Το ζητούμενο είναι αν οι επιλογές σε αυτούς και σε άλλους παρόμοιους τομείς συμβάλλουν προς την κοινωνική αυτονομία και αν παρέχονται ίσες ευκαιρίες και δυνατότητες κοινωνικής ανάπτυξης σε όλους τους μαθητές. Περισσότερα γι' αυτό τον τομέα αναφέραμε σε προηγούμενο παράδειγμα.

3. Παροχή ευκαιριών μάθησης: Οι διαφοροποιήσεις στη συχνότητα, το περιεχόμενο και το επίπεδο των ερωτήσεων, στο περιεχόμενο και τη μεθοδολογία του μαθήματος και στις προσδοκίες του εκπαιδευτικού συχνά διαφοροποιούν την παροχή ευκαιριών μάθησης, που τελικά αποβαίνει σε βάρος των μαθητών που προέρχονται από τα χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Στη συνέχεια οι ίδιοι οι μαθητές της κατηγορίας αυτής για λόγους που θα αναφέρουμε παρακάτω αξιοποιούν μέρος μόνο των (μειωμένων) ευκαιριών που τους παρέχονται και έτσι οι τελικές διαφορές στη μάθηση μεταξύ καλών και αδύνατων συνεχώς διευρύνονται.

4. Αξιοποίηση ευκαιριών μάθησης: Το περιεχόμενο και οι δραστηριότητες της διδασκαλίας σε συνδυασμό με το σύστημα κοινωνικής οργάνωσης της τάξης

καθορίζουν και το ποσοστό σξιοποίησης του διδακτικού χρόνου από τις διάφορες κατηγορίες μαθητών. Οι έρευνες που υπάρχουν δείχνουν ότι στα πλαίσια της παραδοσιακής διδασκαλίας παρατηρούνται μεγάλες αποκλίσεις μεταξύ των διαφόρων κατηγοριών μαθητών (αδύνατοι-μέτριοι-καλοί) στο βαθμό αξιοποίησης του διδακτικού χρόνου, οι οποίες τελικά διαφοροποιούν τις ευκαιρίες μάθησης σε βάρος των αδύνατων μαθητών.

5. Ανάπτυξη της αυτοαντίληψης: Οι ψυχολόγοι έχουν επισημάνει το ρόλο που παίζει το είδος της αυτοαντίληψης τον οποίο σχηματίζει ο μαθητής στην μαθησιακή του πορεία καθώς και το ρόλο που παίζει ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός το μαθητή και το είδος των μαθησιακών εμπειριών στο σχηματισμό της αυτοαντίληψης. Το ζητούμενο είναι αν υπάρχουν στο μαθησιακό περιβάλλον στοιχεία που συμβάλλουν στη οικοδόμηση θετικής αυτοαντίληψης και αν τα στοιχεία αυτά παρέχονται σε όλους τους μαθητές.

Η συστηματική συλλογή δεδομένων που αφορούν τομείς σαν τους παραπάνω βοηθούν στην απάντηση των δύο βασικών ερωτημάτων της μικροαξιολόγησης, αν δηλαδή οι επιπτώσεις που επιφέρουν άμεσα ή έμμεσα οι επιλογές είναι σύμφωνες με τις απώτερες επιδιώξεις της εκπαίδευσης και αν τηρείται η αρχή της παροχής ίσων ευκαιριών και δυνατοτήτων μάθησης σε όλους τους μαθητές.

B. Μακροαξιολόγηση Διδακτικών Επιλογών:

Το υποεπίπεδο της μακροαξιολόγησης εξετάζει τις μακροπρόθεσμες επιπτώσεις τις οποίες έχουν στη διατήρηση ή την εξάλειψη των διαφορών που υπάρχουν μεταξύ φύλων, φυλών και κοινωνικών τάξεων οι επιλογές του εκπαιδευτικού ή του αναλυτικού προγράμματος.

Επειδή, βέβαια, οι επιπτώσεις της κατηγορίας αυτής είναι μακροπρόθεσμες ο εκπαιδευτικός πρέπει, για να απαντήσει στο ερώτημα αυτό, να συσχετίσει τα συμπεράσματα του προηγούμενου υποεπιπέδου με τα συμπεράσματα της (μακρο)κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης. Οι ερευνητικές και οι θεωρητικές μελέτες του κλάδου αυτού της κοινωνιολογίας παρουσιάζουν σε ποιο βαθμό και με ποιους μηχανισμούς η εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει ως μηχανισμός αναπαραγωγής των διαφορών ή ως μηχανισμός κοινωνικής ανασυγκρότησης. Ασφαλώς μεταξύ των κοινωνιολόγων της εκπαίδευσης υπάρχουν μεγάλες διαφορές στις θέσεις που υποστηρίζουν. Ο ερευνητής εκπαιδευτικός καλείται να κάνει και εδώ τις τεκμηριωμένες επιλογές του, τις οποίες να δοκιμάζει συνεχώς κάτω από το πρίσμα των αντίθετων απόψεων, χωρίς δογματισμούς και φανατισμό.