

ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΝΤΑΣ ΤΟ ΔΑΣΚΑΛΟ

ΤΗΣ ΜΕΤΑΝΕΩΤΕΡΙΚΗΣ ΕΠΟΧΗΣ:

Από τον Τεχνοκράτη στο Στοχαστικο-κριτικό Δάσκαλο

Ηλίας Γ. Ματσαγγούρας
Αναπληρωτής Καθηγητής Διδακτικής
Π.Τ.Δ.Ε, Πανεπιστήμιο Αθηνών

Σαράντης Κ. Χέλμης Μ.Εδ
Υποψήφιος Διδάκτορας
Π.Τ.Δ.Ε, Πανεπιστήμιο Αθηνών

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα επιστημολογικά και κοινωνικο-πολιτισμικά δεδομένα της μετανεωτερικής εποχής κλόνισαν τις νεωτερικτικές αντιλήψεις για τη βεβαιότητα της γνώσης και τη μοναδικότητα της αλήθειας. Η αμφισβήτηση των νεωτερικών παραδοχών δημιουργεί νέα δεδομένα για το ρόλο του σχολείου της μετανεωτερικής εποχής, τα οποία με τη σειρά τους δημιουργούν νέες απαιτήσεις για το ρόλο και τον τύπο του δασκάλου. Η βιβλιογραφία αποκαλεί το νέο τύπο του δασκάλου στοχαστικό-κριτικό και προβληματίζεται για τον τρόπο εκπαίδευσής του. Η εισήγησή μας τονίζει αρχικά ότι είναι αναγκαίο να έχουν τα προγράμματα εκπαίδευσης δασκάλων σαφή φιλοσοφία που να συνέχει και να προσανατολίζει το όλο πρόγραμμα και στη συνέχεια υποστηρίζει ότι στην περίπτωση του στοχαστικο-κριτικού δασκάλου η γενικότερη φιλοσοφία του προγράμματος πρέπει να αποβλέπει στη συνειδητοποίηση, συστηματοποίηση και ανάπτυξη της προσωπικής θεωρίας για τη διδασκαλία των υποψήφιων δασκάλων. Η προσωπική θεωρία παίζει σημαντικότατο ρόλο στον τρόπο με τον οποίο ο δάσκαλος αντιλαμβάνεται και αντιμετωπίζει τα εκπαιδευτικά θέματα και, στην ανεπτυγμένη της μορφή, μπορεί να λειτουργήσει άριστα ως πλαίσιο ενσωμάτωσης, αλλά και στοχαστικοκριτικής ανάλυσης ενός ευρύτερου φάσματος εμπειριών και γνώσης που απαιτείται για κάθε δραστηριότητα σκέψης και πράξης. Το πλαίσιο αυτό είναι ιδιαίτερα αναγκαίο όταν πρόκειται για θέματα και τομείς που τους διακρίνει η αβεβαιότητα, η πολλαπλότητα και η μεταβλητότητα, όπως συμβαίνει με τα κυρίαρχα ζητήματα της μετανεωτερικής εποχής.

I. Εισαγωγή

Η αντίληψή μας για το ρόλο που καλείται να παίξει ο δάσκαλος έχει αλλάξει ριζικά τις τελευταίες δεκαετίες. Η έκρηξη της γνώσης, που ακολούθησε την αλματώδη ανάπτυξη της επιστήμης, έθεσε και θέτει σε αμφισβήτηση παραδοσιακές παραδοχές για τη φύση της γνώσης, την υπόσταση του ανθρώπου, τον κοινωνικό βίο και τα παρόμοια, που στο σύνολό τους θέτουν σε αμφισβήτηση βασικές παιδαγωγικές

παραδοχές, ακόμη και αυτές που μέχρι πρότινος θεωρούσαμε «σύγχρονες» και «προοδευτικές». Εξελίξεις όπως η δημιουργία ζωής *in vitro*, η ανάλυση της ανθρώπινης συνείδησης ως νευροχημικού μηχανισμού και η θεωρία του σύμπαντος, φέρνουν αναστάτωση στο δίκαιο, την πολιτική και τη φιλοσοφία (Steiner, 2001), και, βέβαια, στο περιεχόμενο και τις λειτουργίες της εκπαίδευσης. Αυτό σημαίνει ότι αλλάζει δραματικά και ο ρόλος του δασκάλου.

Αναλυτικότερα, ενώ παλιότερα βασικός ρόλος του δασκάλου ήταν η εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος, κάτι που θεωρούνταν επαρκής συνθήκη μετάδοσης της πολιτιστικής κληρονομιάς, σήμερα ο δάσκαλος, από φύλακας και μεταδότης της κληρονομιάς αυτής, καλείται να αποτελέσει κυρίως το φορέα αλλαγής και το πρότυπο αμφισβήτησης της υπάρχουσας γνώσης, καθώς επίσης και να προετοιμάσει τους μαθητές να ανταποκρίνονται στις αλλαγές. Και τούτο διότι η επιτυχία της εκπαίδευσης στο μέλλον πιθανόν να συνίσταται στην καλλιέργεια ατόμων, που θα έχουν την ικανότητα να αλλάζουν τόσο τη γνώση όσο και τη γνώμη τους και να αναγνωρίζουν τις συνθήκες εκείνες που απαιτούν την αλλαγή αυτή (Ornstein & Hunkins, 1988). Η μεταβολή του ρόλου του δασκάλου από εφαρμογέα προϋπάρχοντος αναλυτικού προγράμματος σε διαμορφωτή του αναλυτικού προγράμματος συνεπάγεται και την ενδυνάμωση του ρόλου του, καθώς καθίσταται ο κατεξοχήν υπεύθυνος, για να αντιστοιχίσει το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος στις ανάγκες των μαθητών του, αλλά και στις απαιτήσεις και τις προσδοκίες της μεταβαλλόμενης κοινωνίας.

Η ανάγκη προσαρμογής της εκπαίδευσης στις ιδιαιτερότητες του μαθητικού πληθυσμού προέκυψε από την ανάδυση του πολιτιστικού πλουραλισμού στις σύγχρονες κοινωνίες, τη συνειδητοποίηση της διαφορετικότητας των εμπειριών από άτομο σε άτομο και την αναγνώριση των προσωπικών εμπειριών ως καθοριστικό παράγοντα για τον ιδιαίτερο τρόπο με τον οποίο ο καθένας εκτιμά τα δεδομένα και κρίνει τις αξίες (Rawls, 1993). Η αναγνώριση όμως της ποικιλομορφίας των στάσεων, των αξιών και των αντιλήψεων και η προσαρμογή της εκπαίδευσης στην ατομικότητα κάθε μαθητή εγείρει με εντονότερο τρόπο τη διλημματικότητα των εκπαιδευτικών αποφάσεων, καθώς ο πλουραλισμός είναι συνυφασμένος με τη διαπροσωπική διαφωνία για τον ιδανικό τρόπο ζωής (Larmore, 1994).

Στα παραπάνω πλαίσια και παράλληλα με τα παραδοσιακά φιλοσοφικά ρεύματα πάνω στα οποία στηρίχθηκε η εκπαίδευση μέχρι σήμερα, αποκτά ισχύ η μετανεωτερική φιλοσοφία, ως πλαίσιο θεώρησης των διλημμάτων που θέτει η

εκπαίδευση και στο μακροεπίπεδο του σχολικού συστήματος και στο μικροεπίπεδο της ωριαίας διδασκαλίας και της διαπροσωπικής επικοινωνίας μέσα στην τάξη. Γενικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα της μετανεωτερικής φιλοσοφίας ή, άλλως, της φιλοσοφίας του μεταμοντερνισμού (postmodern philosophy), αποτελούν, μεταξύ άλλων, η αντίδραση απέναντι στο ρασιοναλισμό, τον επιστημονισμό και την αντικειμενικότητα του νεωτερισμού (Derrida, 1998), καθώς επίσης και η αναδόμηση των συστημάτων, τα οποία με έμμεσο τρόπο κατευθύνουν τη ζωή των ατόμων (Foucault, 1986· 1987). Οι μετανεωτεριστές, εντούτοις, δεν θεωρούν ότι τα επιστημολογικά και ηθικά ζητήματα στερούνται αξίας. Μεταθέτουν απλώς την αναγκαιότητα της ύπαρξης θεσμικών πλαισίων και την αναγκαιότητα επιλογής μιας θέσης και απόρριψης μιας άλλης, στην ελευθερία οικοδόμησης των προσωπικών θέσεων (Chagani, 1998).

Η σημασία της οικοδόμησης των προσωπικών θέσεων έχει γίνει αντιληπτή τα τελευταία χρόνια στο χώρο της εκπαίδευσης εξαιτίας των αδιεξόδων στα οποία οδηγήθηκε η προσπάθεια διατύπωσης μιας γενικού κύρους επιστημονικής θεωρίας της διδασκαλίας (grand theory) με θετικιστικές προδιαγραφές. Έτσι, γίνεται στροφή της εκπαιδευτικής έρευνας στον τρόπο με τον οποίο ο δάσκαλος οικοδομεί σταδιακά, με συνειδητό ή ασυνείδητο τρόπο, μια προσωπικού τύπου θεωρία διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 1999), η οποία αποτελεί τον άξονα των διδακτικών αποφάσεων σε επίπεδο σχολικής τάξης. Η προσωπική θεωρία της διδασκαλίας δεν παραγνωρίζει τα θετικιστικά – τεχνοκρατικά στοιχεία της διδασκαλίας, αλλά θεωρεί ότι τα μεθοδολογικά και τεχνοκρατικά στοιχεία πρέπει να αποτελούν αντικείμενα του πρώτου επιπέδου στοχαστικοκριτικής ανάλυσης της διδασκαλίας, το οποίο πρέπει να συμπληρώνεται με το ερμηνευτικό επίπεδο, που αναφέρεται στις παραδοχές, και να ολοκληρώνεται με το αξιολογικό επίπεδο, που αναφέρεται στην αποτίμηση των αποτελεσμάτων και της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας.

Στη συνέχεια διερευνούμε με αναλυτικό τρόπο τα χαρακτηριστικά της μετανεωτερικής φιλοσοφίας, καταδεικνύουμε τις ανεπάρκειες που εντοπίζει η μετανεωτερική φιλοσοφία στο σημερινό σύστημα εκπαίδευσης των δασκάλων και προτείνουμε μια εναλλακτική προσέγγιση, η οποία, κατά την άποψή μας, εναρμονίζεται σε πολλά σημεία με τις γενικότερες μετανεωτερικές φιλοσοφικές τάσεις, που διαμορφώνονται στην εποχή μας.

II. Χαρακτηριστικά και Συνιστώσες της Μετανεωτερικής Φιλοσοφίας

A. Η Μετανεωτερική Επιστημολογία

Όπως σημειώσαμε και παραπάνω, ένα από τα βασικότερα χαρακτηριστικά της μετανεωτερικής φιλοσοφίας είναι η αμφισβήτηση της αντικειμενικότητας, την οποία προάσπιζε ο νεωτερισμός. Η γνώση δεν γίνεται πλέον αντιληπτή ως προϋπάρχουσα και δεδομένη οντότητα, την οποία μπορεί ο άνθρωπος να ανακαλύψει μέσω της επιστήμης. Αντίθετα, η γνώση εκλαμβάνεται ως *κατασκευή*, την οποία ο άνθρωπος οικοδομεί μέσα από μια αλληλεπιδραστική διαδικασία με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον, στην οποία εμπλέκεται προκειμένου να κατανοήσει τον κόσμο και να επιλύσει τα προβλήματά του. Γι' αυτό γίνεται λόγος για συγκρότηση ή οικοδόμηση της γνώσης και όχι για ανακάλυψη. Με άλλα λόγια, σύμφωνα με τη μετανεωτερική επιστημολογία το άτομο αναπτύσσει μια «ενεργό κατανόηση» της πραγματικότητας, τέτοια που να προσιδιάζει στη φύση των καταστάσεων, τις οποίες αντιμετωπίζει και στους σκοπούς που επιδιώκει. Καθώς οι σκοποί και το πλαίσιο δράσης διαφέρουν από άτομο σε άτομο, από ομάδα σε ομάδα και από εποχή σε εποχή, το προϊόν της γνώσης είναι εν μέρει αυτοβιογραφικό και ιστορικο-πολιτιστικό, δηλαδή αποτελεί την προσωπική ματιά προς τον προκείμενο κόσμο.

Ο Polkinghorne (1992), επιχειρώντας να αποφύγει τις ακραίες σχετικιστικές θέσεις ορισμένων μορφών μετανεωτερικής φιλοσοφίας (βλ. και Beck, 1993), προτείνει τέσσερις επιστημολογικές οπτικές θεώρησης της (επιστημονικής) γνώσης:

A. *Το αθεμελίωτον της γνώσης* (foundationlessness). Η εμπειρία του ανθρώπου δεν έχει άμεση αντιστοιχία με την ουσία της πραγματικότητας. Άρα, η ανθρώπινη γνώση είναι αναπόφευκτα υποθετική και δεν αποτελεί ακριβές αντικατόπτρισμα της πραγματικότητας.

B. *Το αποσπασματικόν της γνώσης* (fragmentariness). Ο μετανεωτερισμός, έχοντας υποστεί ισχυρή επίδραση από το ερμηνευτικό παράδειγμα, αποδίδει ιδιαίτερη έμφαση στο τοπικό και το περιστασιακό και όχι στα γενικευμένα συμπεράσματα καθολικού χαρακτήρα.

Γ. *Το επινοητόν της γνώσης* (constructivism). Η ανθρώπινη γνώση δεν αποτελεί οντότητα που προϋπάρχει πριν και έξω από τον άνθρωπο, αλλά αποτελεί κατασκεύασμα του ανθρώπου, το οποίο οικοδομείται από τις γνωστικές διαδικασίες, που λειτουργούν πολλές φορές με ασυνείδητο τρόπο, και από την αλληλεπίδραση με τον υλικό κόσμο πέρα από τον εαυτό του.

Δ. *Το νεοπραγματιστικόν της γνώσης* (neopragmatism). Ο νεοπραγματισμός λειτουργεί ως δικλείδα ασφαλείας απέναντι στον άκρατο υποκειμενισμό του σολιψισμού και την αδιέξοδη απραγία του μηδενισμού. Σύμφωνα με το νεοπραγματισμό, η αποδοχή μιας θεωρητικής θέσης δεν έγκειται στον αν αυτή είναι ορθή ή όχι, αν αποτελεί δηλαδή μια «άριστη» αναπαράσταση της πραγματικότητας, αλλά αν έχει προβλεπτική ικανότητα των φαινομένων και, άρα, μπορεί να αξιοποιηθεί ωφελιμιστικά. Γι' αυτό γίνεται λόγος για εξειδικευμένη εργαλειακή γνώση και για γνωσιο-χρηστική κοινωνία (βλ. και Φθενάκης, 2001).

Επειδή, μάλιστα, οι ανάγκες και οι συνθήκες διαφοροποιούνται από άτομο σε άτομο, η εξειδικευμένη γνώση δεν μπορεί απλώς να εφαρμοστεί, αλλά να τροποποιηθεί κατά περίπτωση μέσω της αλληλεπίδρασης και του διαλόγου μεταξύ εκείνου που κατέχει την εξειδικευμένη γνώση και του «ανειδίκευτου». Ο διάλογος αποβαίνει ευεργετικός και για τις δύο πλευρές (Beck, 1993· Mercer, 2000).

B. Η Μετανεωτερική Ψυχολογία

Παρόμοιες αλλαγές στον τρόπο θεώρησης της γνώσης με εκείνες που έγιναν στο χώρο της επιστημολογίας, έγιναν και στο χώρο της ψυχολογίας. Η ψυχολογική γνώση μετατοπίζεται συνεχώς από τα αφηρημένα και αποπλαισιοποιημένα σχήματα, και εξελίσσεται σε θεωρία «τοπικού» χαρακτήρα, η οποία διαμορφώνεται ανάλογα με το πλαίσιο. Η γνώση δεν θεωρείται ούτε ατομική κατασκευή, που προκύπτει από την προσπάθεια του ατόμου να δώσει νόημα στις προσωπικές του εμπειρίες (ενδογενής επιστημολογία), ούτε επεξεργασμένη εγγραφή της εξωτερικής πραγματικότητας στη συνείδηση του ατόμου (εξωγενής επιστημολογία). Αντίθετα, η γνώση εκλαμβάνεται ως συλλογική κατασκευή που προκύπτει μέσω συλλογικών διαδικασιών και με βάση μια ομάδα κοινών αντιλήψεων (κοινωνικός εποικοδομητισμός) (Botella, 1995). Στη συνέχεια, την κοινωνικά κατασκευασμένη οντότητα της γνώσης το άτομο την καθιστά προσωπικό κτήμα με κύριο όργανο τη γλώσσα (βλ. Mercer, 2000). Οι συνθήκες του επικοινωνιακού και φύσει μαθησιακού πλαισίου καθορίζουν τόσο το περιεχόμενο όσο και τη διαδικασία της μάθησης (situated learning).

Ορισμένες εποικοδομηστικές θεωρίες εξισώνουν κάθε είδος βιωματικής γνώσης με την επιστημονική, υποστηρίζοντας ότι η επιστημονική γνώση δεν έχει το αποκλειστικό προνόμιο πρόσβασης στην πραγματικότητα. Ο Kelly (1955/1991), για παράδειγμα, υποστήριξε ότι δεν υπάρχει μια αντικειμενική και απόλυτη αλήθεια, αλλά τα γεγονότα παίρνουν νόημα ανάλογα με τον τρόπο με τον οποίο τα ερμηνεύει

το άτομο. Με την παραπάνω έννοια, τα άτομα δρουν ως επιστήμονες, περισσότερο αναπαριστώντας το περιβάλλον παρά αντιδρώντας σε αυτό. Αναπτύσσουν έτσι εναλλακτικές θεωρητικές θέσεις, ώστε να ερμηνεύουν και να επανερμηνεύουν, να δομούν και να αναδομούν το περιβάλλον τους. Η ζωή, άλλωστε, δεν είναι, σύμφωνα με τον Kelly, παρά η αναπαράσταση ή η κατασκευή της πραγματικότητας. Με όμοιο τρόπο, η προσπάθεια των ατόμων κατευθύνεται προς την κατασκευή δομικών συστημάτων, τα οποία είναι χρήσιμα στην πρόβλεψη γεγονότων.

Γ. Η Μετανεωτερική Κοινωνία

Ο Loytard (1988) υποστηρίζει ότι όλες οι σύγχρονες κοινωνίες βασίζονται σε «μακρο-αφηγήσεις» (grand narratives), οι οποίες αποτελούν ιστορίες που η κοινωνία αφηγείται και μεταβιβάζει στα μέλη της και που αποτελούν τις πρακτικές και τα πιστεύω της. Ο μετανεωτερισμός έρχεται να ασκήσει κριτική στις «μακρο-αφηγήσεις», καθώς υποστηρίζει ότι αυτές εξυπηρετούν τη συγκάλυψη των αντιθέσεων και των ασταθειών που είναι συνυφασμένες σε κάθε κοινωνική οργάνωση και πρακτική. Τη συγκάλυψη των αντιθέσεων διαδέχεται η αποδοχή της *διαφορικότητας* και της απόκλισης από τους καθιερωμένους κανόνες.

Σύμφωνα με τον Berlin (1991), ο πλουραλισμός καταρρίπτει το ιδεώδες της δυτικής σκέψης για τη μοναδικότητα της απάντησης σε κάθε γνήσια ερώτηση. Για παράδειγμα, το γνήσιο ερώτημα ποιος είναι ο σκοπός της ζωής και πώς πρέπει κάποιος να ζει, έχει περισσότερες από μια σωστές απαντήσεις. Υπάρχει ένας πλουραλισμός αντικειμενικών σκοπών και τρόπων ζωής, οι οποίοι δεν είναι πάντα σε αρμονία μεταξύ τους, αλλά συχνά είναι αντικρουόμενοι.

Απόρροια της πολλαπλότητας των σκοπών αποτελεί το γεγονός ότι η κοινωνία αποζητά την ισορροπία και τις συνθέσεις μέσα από τις αντιθέσεις. Αντί να επιδιώκεται η υπερνίκηση της «αντίπαλης δύναμης» (παραδοσιακός σκοπός των επαναστατικών κινημάτων), αναζητούνται τρόποι ώστε καμιά από τις αντικρουόμενες δυνάμεις και κανένα από τα αντικρουόμενα συμφέροντα να μην αποκτήσει υπερβολική ισχύ έναντι του άλλου. Αυτό δεν σημαίνει ότι εγκαταλείπεται η τάση για κοινωνική αλλαγή, που είναι άλλωστε και ένα από τα χαρακτηριστικά του μετανεωτερισμού, αλλά πιστεύεται ότι η αλλαγή θα επέλθει από τη συνεχή μεταβολή των ισορροπιών, και όχι από τη κατεδάφιση ή την αναδόμησή τους (Mulgan, 1991b).

Στο ίδιο πνεύμα παρατηρείται και αλλαγή στο περιεχόμενο της έννοιας της κοινωνικής και πολιτικής «δύναμης». Ενώ στην κοινωνία του νεωτερισμού η δύναμη

ήταν συνώνυμη της κατανομής του πλούτου και της απειλής με βία, στη μετανεωτερική κοινωνία η δύναμη είναι συνώνυμη της παραγωγής και χρήσης της γνώσης (Botella, 1995: 9), η οποία όμως δεν αντιμετωπίζεται πλέον ως η έκφραση της απόλυτης αλήθειας, αλλά ως αποτελεσματικό εργαλείο επίλυσης συγκεκριμένων προβλημάτων. Έχουμε, δηλαδή, βασικές αλλαγές στις αντιλήψεις για τη φύση και το ρόλο της γνώσης.

Αλλαγή έχουμε ακόμη κατά τη μετανεωτερική περίοδο και στις δομές δύναμης και εξουσίας που είχε καθιερώσει ο νεωτερισμός. Οι δομές γίνονται, πλέον, περισσότερο ευέλικτες με σκοπό τη βελτίωση της παραγωγικότητας και της αποτελεσματικότητάς τους (Mulgan, 1991α: 349). Εγκαταλείπεται η πυραμοειδής μορφή γραφειοκρατικής οργάνωσης της νεωτερικής εποχής, η οποία, αν και αποτελεσματική στην εφαρμογή κανόνων, δεν συμβαδίζει με τις αυξημένες ανάγκες για δημιουργικότητα και επινοητικότητα στις ανθρώπινες δραστηριότητες. (Mulgan, 1991α:350). Και αυτό διότι οι παραπάνω ανάγκες δεν ικανοποιούνται από την εξαντλητική εντατικοποίηση της ανθρώπινης εργασίας και την εκμετάλλευση του προϊόντος της εργασίας από την κορυφή της κοινωνικο-οικονομικής πυραμίδας, αλλά από την ενεργοποίηση των κινήτρων και των πνευματικών δυνάμεων των ανθρώπων με βάση συνεργαζόμενα δίκτυα ατόμων με εξειδικευμένες δεξιότητες (Ματσαγγούρας, 2001: 14).

Δ. Η Μετανεωτερική Παιδαγωγική

Τα επιστημολογικά και κοινωνικοπολιτικά δεδομένα της μετανεωτερικής εποχής οδήγησαν στην επικράτηση στο χώρο των κοινωνικών επιστημών της θεωρίας της κοινωνικής κατασκευής. Αυτό σημαίνει για το πεδίο της Παιδαγωγικής ότι πολλά από τα στοιχεία που αποτελούσαν κατά το παρελθόν τις σταθερές ορίζουσες και συγκροτούσαν το πλαίσιο της νεωτερικής Παιδαγωγικής στη λογική της μετανεωτερικής Παιδαγωγικής εκλαμβάνονται ως κοινωνικά δημιουργήματα ιστορικών, κοινωνικών, πολιτιστικών και οικονομικών παραγόντων. Επειδή, όμως, οι παράγοντες αυτοί μεταβάλλονται κατά τη μετανεωτερική εποχή με γοργούς ρυθμούς και προς απρόβλεπτες κατευθύνσεις, οι ορίζουσες της μετανεωτερικής Παιδαγωγικής δεν είναι πλέον σταθερές, αλλά ευρίσκονται σε συνεχή εξέλιξη και διαμόρφωση. Με αυτή την έννοια το σχολείο δεν «πατάει» πλέον σε σταθερό έδαφος, αλλά πάνω σε κινούμενη άμμο. Αυτό αλλάζει το ρόλο του σχολείου, τον τύπο του δασκάλου και τα προσδιοριστικά του σκοπούμενου μαθητή.

Ο σύγχρονος μαθητής, σε σχέση με το μαθητή του παρελθόντος, θα πρέπει να αναπτύξει, μεταξύ των άλλων, προσωπικές, μετα-ικανότητες, γνωστικής, κοινωνικής και συναισθηματικής φύσης, όπως είναι η ενίσχυση του εγώ και η ανάπτυξη της αυτο-αξίας, της αυτο-ρύθμισης και της αυτο-αποτελεσματικότητας (βλ. Gottman, Katz & Hooven, 1997), που θα του επιτρέπουν να αντιμετωπίζει τις καταστάσεις της μετανεωτερικής κοινωνίας, που εμπεριέχουν τα στοιχεία της αβεβαιότητας και του ρίσκου. Τα νέα δεδομένα της μετανεωτερικής Παιδαγωγικής θέτουν το διδακτικό ερώτημα μέσα από ποιο περιεχόμενο και με ποιες διαδικασίες μάθησης θα επιτύχει το σχολείο το σκοπό του.

Ε. Η Μετανεωτερική Διδακτική

Η μετανεωτερική διδακτική είναι συνδεδεμένη με τις αναπτυξιακές εποικοδομητικές προσεγγίσεις του φαινομένου της μάθησης και της γνώσης και επιχειρεί να διαμορφωθεί μέσα από την αντιπαράθεση των νεο-πιαζετικών και νεο-βυγκοτσκιανών απόψεων. Σύμφωνα με τον Piaget, ο τρόπος με τον οποίο το παιδί και ο ενήλικος αντιλαμβάνεται τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος εξαρτάται από τις ήδη διαμορφωμένες δομές του νοητικού του συστήματος, οι οποίες έτσι επηρεάζουν σε καθοριστικό βαθμό τη νέα μάθηση. Με τον τρόπο αυτό ο Piaget διαφοροποιείται από τη θεωρία της συμπεριφοράς, σύμφωνα με την οποία το περιβάλλον είναι αντικειμενικό και το άτομο το γνωρίζει συνειρμικά μέσα από τους εξωτερικούς συνδυασμούς των ερεθισμάτων. Αντίθετα, ο Piaget πιστεύει ότι η γνώση δεν μπορεί να αποτελεί ένα ακριβές αντίγραφο της εξωτερικής πραγματικότητας, αφού για να οικοδομήσει το άτομο τη γνώση δρα, χειρίζεται το περιβάλλον και προβαίνει σε νοητικές διεργασίες που μετασχηματίζουν τα στοιχεία του περιβάλλοντος σε μορφή εναρμονισμένη με τη νοητική του δομή. Η σχέση νόησης και περιβάλλοντος δεν είναι βέβαια μονόδρομη, αλλά αμφίδρομη, αφού οι νοητικοί χειρισμοί καθορίζουν τα περιβαλλοντικά δεδομένα. Όταν τα στοιχεία του περιβάλλοντος δεν εντάσσονται στις νοητικές δομές, αυτές ανασυγκροτούνται και γίνονται περισσότερο ευέλικτες, ώστε το άτομο να αφομοιώσει τα νέα στοιχεία και να επιτύχει την προσαρμογή (Piaget, 2000).

Βασικό στοιχείο της θεωρίας του Vygotsky είναι ο ρόλος που θεωρεί ότι διαδραματίζει η γλώσσα (λόγος) στην ανάπτυξη του ατόμου:

«Η ειδικά ανθρώπινη ικανότητα της χρήσης της γλώσσας, δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να εφοδιαστούν με βοηθητικά εργαλεία για την επίλυση δύσκολων έργων, να ξεπεράσουν την παρορμητική δραστηριότητα, να σχεδιάσουν τη λύση ενός προβλήματος πριν την εφαρμογή του, και ν' αποκτήσουν τον έλεγχο της συμπεριφοράς τους. Τα σημεία και οι λέξεις εξυπηρετούν τα παιδιά καταρχήν στην κοινωνική τους επαφή με άλλα άτομα. Οι γνωστικές και επικοινωνιακές λειτουργίες της γλώσσα έρχονται στη συνέχεια ν' αποτελέσουν τη βάση για μια νέα και ανώτερη μορφή δραστηριότητας στα παιδιά, που τα διαφοροποιεί από τα ζώα» (Vygotsky, 1997: 58-59).

Κατά το Vygotsky, λοιπόν, η αντίληψη εξαρτάται από το λόγο, όπως εξαρτώνται από αυτόν οι πράξεις και η χρήση των εργαλείων. Το παιδί αποδίδοντας ένα όνομα σε κάποιο αντικείμενο ουσιαστικά το απομονώνει από το σύνολο των ερεθισμάτων υπερβαίνοντας τη φυσική δομή του αισθητηριακού πεδίου ως τυχαία συνάθροιση ερεθισμάτων. Με το λόγο η «φυσική» αντίληψη εμπλουτίζεται από μια σύνθετη διαμεσολαβημένη ενέργεια που οδηγεί στην απόκτηση πιο πολύπλοκων μορφών γνωστικής ανάπτυξης (Vygotsky, 1997: 65).

Πέρα από την αναδιοργάνωση του οπτικού / αισθητηριακού χώρου, ο λόγος δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να δημιουργήσει ένα «χρονικό πεδίο», το οποίο έχει την ίδια δυναμικότητα με το οπτικό. Έτσι, το παιδί έχει τη δυνατότητα να διατηρεί στη μνήμη του στοιχεία του περιβάλλοντος, να τα συνδυάζει με τα άμεσα ερεθίσματα και να σχεδιάζει τις μελλοντικές του ενέργειες (Vygotsky, 1997: 71).

Τόσο ο Piaget όσο και ο Vygotsky θεωρούν, με διαφορετικό σκεπτικό ο καθένας, ως απαραίτητη προϋπόθεση της νοητικής και της ηθικο-συναισθηματικής ανάπτυξης, τη συνεργασία των παιδιών στην επίλυση ενός προβλήματος που τίθεται στα πλαίσια ενός μαθησιακού έργου (βλ. Rothenberg, 1996). Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται από ένα μεγάλο αριθμό σύγχρονων ερευνών, οι οποίες αναδεικνύουν τη σημασία των συνεργατικών διαδικασιών στην πορεία ανάπτυξης του ατόμου (Ματσαγγούρας, 2000). Έχει αποδειχθεί, άλλωστε, ότι η συνεργασία των μαθητών γύρω από συγκεκριμένες προβληματικές καταστάσεις, που θέτουν μαθήματα του σχολικού αναλυτικού προγράμματος, όπως τα μαθηματικά (Fraser, 1996) ή η γλώσσα

(Chelmis & Matsagouras, 1999), βελτιώνει την επίδοσή τους στην επίλυση των προβλημάτων συγκριτικά με τα παιδιά που εργάζονται ατομικά.

Γενικότερα, η διδασκαλία σύμφωνα με την εποικοδομητική κατεύθυνση, θα πρέπει να εστιάζεται στην κατάλληλη οργάνωση του μαθησιακού περιβάλλοντος έτσι ώστε να μεγιστοποιείται η προσαρμογή των νοητικών σχημάτων του μαθητή στο εξωτερικό περιβάλλον. Για το λόγο αυτό ενθαρρύνεται η κοινωνική αλληλεπίδραση των μαθητών και γίνεται προσπάθεια, μέσα από τη διδασκαλία, να προβληματιστούν για τη λειτουργικότητα της προϋπάρχουσας γνώσης τους και να οδηγηθούν στην αναδόμησή της. Στα παραπάνω πλαίσια, περνά σε δεύτερο πλάνο η γνωσιακή προσέγγιση του φαινομένου της μάθησης, που αναπτύχθηκε τα τελευταίες δεκαετίες και η οποία βασίζεται στο μοντέλο της επεξεργασίας των πληροφοριών. Μαζί με την υποχώρηση της γνωσιακής κατεύθυνσης, υποχωρούν και οι διδακτικές προσεγγίσεις που βασίστηκαν σε αυτή και οι οποίες με «μενταλιστικό» τρόπο επιχειρούσαν την ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών μέσα από την προώθηση δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων (Tenenbaum et. al., 2001).

III. Η Εκπαίδευση των Δασκάλων

A. Η Αποσπασματικότητα των Προγραμμάτων

Οι νέες κοινωνικές, επιστημολογικές και επιστημονικές συνθήκες που διαμορφώνονται δημιουργούν νέα δεδομένα και εγείρουν ιδιαίτερες απαιτήσεις στα πανεπιστημιακά ιδρύματα, που είναι επιφορτισμένα με το έργο της προετοιμασίας των δασκάλων για το σχολικό χώρο. Η εκπαίδευση των δασκάλων οφείλει να έχει συγκροτημένη φιλοσοφική κατεύθυνση, η οποία πρέπει να είναι σαφής και, επιπλέον, να εναρμονίζεται με τα κοινωνικά και επιστημολογικά δεδομένα της μετανεωτερικής εποχής.

Η φιλοσοφία ενός σχολικού προγράμματος αποτελεί καθοριστικό παράγοντα αποφάσεων και επιλογών που αφορούν τόσο το μακροεπίπεδο του σχολείου, όπως για παράδειγμα τα ερωτήματα ποια ύλη θα επιλεγεί, πώς θα κατανεμηθεί στο ωρολόγιο πρόγραμμα και πώς θα διδαχθεί, όσο και το μικροεπίπεδο της σχολικής τάξης, όπως για παράδειγμα τα ερωτήματα ποια μορφή κοινωνικής οργάνωσης της τάξης θα επιλεγεί και πώς θα γίνει το πέρασμα από το ένα μαθησιακό έργο στο άλλο (Ornstein & Hunkins, 1988). Κατά ανάλογο τρόπο, η φιλοσοφία ενός προγράμματος εκπαίδευσης δασκάλων προσδιορίζει ποια μαθήματα θα διδάσκονται, μέσα σε ποιο

πλαίσιο και με ποιο σκοπό, ποια από αυτά θα είναι υποχρεωτικά και ποια προαιρετικά.

Από την εξέταση των προγραμμάτων των Παιδαγωγικών Τμημάτων στην Ελλάδα, προκύπτει ένας κοινός κορμός μαθημάτων, τα οποία αναφέρονται σε πέντε διακριτούς τομείς:

1. *Τον τομέα διδακτικών αντικειμένων*, ο οποίος αφορά τα ξεχωριστά διδακτικά αντικείμενα του σχολικού αναλυτικού προγράμματος.
2. *Τον τομέα παιδαγωγικών σπουδών*, που αναφέρεται στην ιστορική και τη φιλοσοφική διάσταση της εκπαίδευσης και στις κοινωνικοπολιτικές προεκτάσεις της.
3. *Τον τομέα ψυχολογικών σπουδών*, που ασχολείται με το ψυχολογικό υπόβαθρο της διδασκαλίας, της μάθησης και της ανάπτυξης.
4. *Τον τομέα της διδακτικής*, ο οποίος αναφέρεται στις μεθοδολογικές διαδικασίες και το διδακτικό πλαίσιο, που συμβάλλουν στη μεγιστοποίηση της μάθησης και της ανάπτυξης.
5. *Τον τομέα της πρακτικής*, που αποσκοπεί στην πρακτική άσκηση των εκπαιδευόμενων δασκάλων στο διδακτικό έργο.

Η ομοιομορφία των Παιδαγωγικών Τμημάτων σε ό,τι αφορά τους τομείς των διδασκόμενων μαθημάτων δεν σημαίνει αναγκαστικά ότι υπάρχει κοινή φιλοσοφία, καθώς υπάρχουν και σημαντικές διαφορές, που δεν έχουν να κάνουν μόνο με τον αριθμό και το είδος των προαιρετικών μαθημάτων τα οποία προσφέρονται σε καθένα από τα Τμήματα, αλλά, κυρίως, με το περιεχόμενο και τον τρόπο που προσεγγίζονται από τους διδάσκοντες τα μαθήματα του κοινού κορμού. Εντοπίζουμε, δηλαδή, αποκλίσεις ως προς το περιεχόμενό τους (διαφορετικές διαστάσεις και επιστημολογικές προσεγγίσεις), την αναλογία των μαθημάτων στο ωρολόγιο πρόγραμμα (πόσες διδακτικές ώρες θα αφιερωθούν σε καθένα από τα μαθήματα του κορμού) και, τέλος, ως προς τον τρόπο και το πλαίσιο διδασκαλίας τους (συνεργατικές διαδικασίες, δασκαλοκεντρισμός, διαλέξεις, ομάδες εργασίας, κ.ο.κ.).

Πίσω από τον πλουραλισμό των προγραμμάτων εκπαίδευσης των δασκάλων, που αντικατοπτρίζουν λειτουργικές διαφορές στο περιεχόμενο και την ποιότητα της παρεχόμενης γνώσης, διαπιστώνουμε συχνά έλλειψη ενιαίας και συγκροτημένης φιλοσοφικής κατεύθυνσης για το καθένα Τμήμα χωριστά. Η κατανομή των μαθημάτων στο πρόγραμμα, το περιεχόμενό τους, ο τρόπος και το πλαίσιο διδασκαλίας τους δεν είναι πάντοτε οργανωμένα στη βάση ενός ισχυρού φιλοσοφικού

πλαίσιου, αλλά φαίνεται ότι συχνά αποτελούν επιλογές βασιζόμενες στην εκάστοτε επιρροή προσώπων ή ομάδων πίεσης στο μηχανισμό λήψης αποφάσεων, γεγονός που δημιουργεί προβλήματα σε όλο το σύστημα της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης των δασκάλων. Παρά τις διαφορές τους, τα Τμήματα στην πλειονότητά τους ομοιάζουν στην επιστημολογία τους, όπως φαίνεται από την οργάνωση των μαθημάτων τους, η οποία αντανακλά το νεωτερικό μοντέλο πολιτισμού, το οποίο συνδέει τη μάθηση με την κατάκτηση αυτοτελών και συχνά ασύνδετων και εξειδικευμένων γνώσεων (Giroux, 1994).

B. Η Αναγκαιότητα Ύπαρξης Σαφούς Φιλοσοφικού Πλαισίου

Η συγκρότηση ενιαίας φιλοσοφίας στο πρόγραμμα σπουδών των τμημάτων αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της εύρυθμης λειτουργίας τους, καθώς με βάση τη φιλοσοφία οργανώνονται οι μαθησιακές εμπειρίες. Βοηθά να απαντηθούν βασικά ερωτήματα που αφορούν το σκοπό τον οποίο καλούνται να επιτελέσουν τα Τμήματα, ποια μαθήματα είναι σημαντικά, πώς μαθαίνουν οι εκπαιδευόμενοι δάσκαλοι και ποιες μέθοδοι και διδακτικά υλικά είναι χρήσιμα. Σύμφωνα με τον Dewey (1916), η φιλοσοφία παρέχει το πλαίσιο οργάνωσης των σκοπών και των μεθόδων της εκπαίδευσης, δίνει νόημα στο σκοπό του ατόμου και συντελεί στη « διαμόρφωση ... των ηθικών και νοητικών έξεων, ενόψει των προβλημάτων της σύγχρονης κοινωνικής ζωής» (Dewey, 1916: 186).

Ως εργαλείο σκέψης, η φιλοσοφία της εκπαίδευσης βρίσκει σημείο εφαρμογής την εκπαιδευτική πράξη και αξιολογείται από αυτή. Ειδικότερα, η φιλοσοφία ενός προγράμματος εκπαίδευσης δασκάλων δομείται γύρω από μια ιδεατή εικόνα της εκπαίδευσης των μαθητών και καθορίζει τη δομή και το περιεχόμενο του προγράμματος εκπαίδευσης των δασκάλων, που θα υλοποιήσει μακροπρόθεσμα το όραμα της ιδεατής εικόνας. Καθορίζει, επίσης, συνδυαστικά και τον τύπο του παραγόμενου δασκάλου, τις αντιλήψεις που θα εκφράζει και εμμέσως το είδος της εκπαίδευσης που θα προσφέρει ο ίδιος. Η φιλοσοφία του προγράμματος, τέλος, φτάνει στο μαθητικό θρανίο προσδιορίζοντας το είδος των μαθησιακών εμπειριών με τις οποίες θα έρθουν σε επαφή οι μαθητές.

Γ. Φιλοσοφία Εκπαίδευσης και Τύποι Δασκάλων

Η φιλοσοφική θεμελίωση ενός προγράμματος εκπαίδευσης, παρότι σημαντική, παρουσιάζει εξαιρετικές δυσκολίες, αφού διαμορφώνεται στο

συγκρουσιογόνο πεδίο των ανθρώπινων αξιών και των επιστημολογικών παραδοχών. Ακόμα και στην ίδια ιστορική περίοδο και στο ίδιο κοινωνικό, πολιτικό, και πολιτιστικό περιβάλλον δεν υπάρχει απόλυτη συμφωνία για το ποιος είναι ο ιδανικός τρόπος ζωής, ο ιδανικός τρόπος αντιμετώπισης προβλημάτων, για το ποια είναι η φύση της γνώσης, για το ποια είναι η ιδανική κοινωνία του μέλλοντος και με ποιες διαδικασίες αυτή θα υλοποιηθεί. Μπορούμε, εντούτοις, να διακρίνουμε τάσεις στη διαμόρφωση ενός παγιωμένου φιλοσοφικού συστήματος σε ορισμένα ιστορικά και κοινωνικά πλαίσια, «τάσεις», οι οποίες, στο χώρο της εκπαίδευσης των δασκάλων, μετασχηματίστηκαν στη διαμόρφωση μιας ποικιλίας «τύπων» δασκάλου:

Α. *Τον τύπο του εθνικού αποστόλου και του θρησκευτικού κήρυκα*, ο οποίος αντιλαμβάνεται την εκπαίδευση ως διαδικασία μεταβίβασης της αποθησαυρισμένης πολιτιστικής και πνευματικής κληρονομιάς.

Β. *Τον τύπο του δημοσίου υπαλλήλου*, ο οποίος αντιλαμβάνεται το ρόλο του ως υλοποιητή του επίσημου αναλυτικού προγράμματος.

Γ. *Τον τύπο του ειδικού επιστήμονα (subject specialist)*, ο οποίος αποσκοπεί στη μύηση του μαθητή στον τρόπο σκέψης, τις έννοιες και τους προβληματισμούς της επιστήμης που διδάσκει. Ο τύπος αυτός αφορά κυρίως τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Δ. *Τον τύπο του κοινωνικού πρωτεργάτη (social/political actor)*, ο οποίος συνδέει το διδακτικό έργο με τη διαδικασία κοινωνικοπολιτικού μετασχηματισμού.

Ε. *Τον τύπο του παιδότροπου δασκάλου*, ο οποίος αποβλέπει στη γνωστική, συναισθηματική και ψυχοκινητική ανάπτυξη του παιδιού, στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησής του και της ικανότητάς του για αυτο-ρύθμιση.

Στ. *Τον τύπο του αποτελεσματικού δασκάλου*, ο οποίος χρησιμοποιεί τη διδακτική τεχνογνωσία και τεχνολογία για τη μεγιστοποίηση της διδακτικής αποτελεσματικότητας.

Ζ. *Τον τύπο του ερευνητή δασκάλου*, ο οποίος, με σκοπό τη μεγιστοποίηση της διδακτικής αποτελεσματικότητας, αναλαμβάνει ο ίδιος το ρόλο του ερευνητή, βασιζόμενος είτε σε θετικιστικά πρότυπα, είτε σε αντιθετικιστικά, όπως είναι η έρευνα δράσης, η οποία προσιδιάζει ιδιαίτερα στο στοχαστικο-κριτικό δάσκαλο.

Η. *Τον τύπο του διαχειριστή δασκάλου (manager και decision maker)*, ο οποίος, μεταφέροντας αρχές και πρακτικές από το γραφειοκρατικό μοντέλο των επιχειρήσεων και των μονάδων παραγωγής στην εκπαίδευση, αποσκοπεί στον εξορθολογισμό πόρων, μεθόδων και διαδικασιών.

Θ. Τον τύπο του στοχαστικο-κριτικού δασκάλου (*reflective teacher*), ο οποίος ενστερνίζεται το ρόλο του «διανοητή και υλοποιητή» της εκπαιδευτικής και κοινωνικής αλλαγής.

Κάθε τύπος δασκάλου αντιπροσωπεύει, κατά κύριο λόγο, κάποια εκπαιδευτική φιλοσοφική κατεύθυνση, υιοθετώντας με τον τρόπο αυτό συγκεκριμένες παραδοχές για τη μαθησιακή διαδικασία, τον εκπαιδευτικό του ρόλο, τη φύση της γνώσης και της κοινωνίας (βλ. πίνακα 1).

Έτσι, ο τύπος του εθνικού αποστόλου και του θρησκευτικού κήρυκα, που εντάσσεται κυρίως στο φιλοσοφικό ρεύμα του ιδεαλισμού, εκλαμβάνει ως δεδομένη την γνώση και θεωρεί ως έργο του την αναπαραγωγή της. Γι αυτό στηρίζει το έργο του στην αυθεντία που του παρέχει ο ρόλος του και αποδίδει ιδιαίτερη έμφαση στα μαθήματα που προωθούν τα κοινωνικοπολιτικά και θρησκευτικά ιδεώδη. Ο τύπος του δημοσίου υπαλλήλου και του ειδικού επιστήμονα, που εντάσσεται κυρίως στο φιλοσοφικό ρεύμα του ρεαλισμού, αποσκοπεί στη διατήρηση της υπάρχουσας κατάστασης μέσα από τη γνώση και τη συμμόρφωση στους κανόνες που διέπουν, θεωρητικά, τη φύση και την κοινωνία. Ο τύπος του κοινωνικού πρωτεργάτη, που εντάσσεται κυρίως στο φιλοσοφικό ρεύμα του υπαρξισμού, πρεσβεύει την ελεύθερη επιλογή, τη συνειδητοποίηση των ανθρώπινων προβλημάτων και την ενεργοποίηση των συνθηκών εκείνων, που θα οδηγήσουν στην ανατροπή του κοινωνικού κατεστημένου για την ανάδειξη μιας υγιέστερης κοινωνίας. Οι υπόλοιποι τύποι εντάσσονται κυρίως στο φιλοσοφικό ρεύμα του πραγματισμού, καθώς, παρά τις εκ διαμέτρου αντίθετες πολλές φορές τοποθετήσεις σε θέματα της εκπαίδευσης, αποδέχονται στο σύνολό τους την ολόπλευρη και αυτόνομη ανάπτυξη του μαθητή και την καλλιέργεια των δεξιοτήτων εκείνων που θα του είναι απαραίτητες για την προσωπική και κοινωνική ζωή. Εξάιρεση αποτελεί ο τύπος του στοχαστικο-κριτικού δασκάλου, που, κατά την άποψή μας, ανταποκρίνεται περισσότερο από κάθε άλλο τύπο στα δεδομένα της μετανεωτερικής φιλοσοφικής σκέψης για το μετασχηματιστικό ρόλο της εκπαίδευσης στη σύγχρονη κοινωνία και αποδεικνύεται ερευνητικά ότι ανταποκρίνεται αποτελεσματικότερα στις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών και ιδίως εκείνων που προέρχονται από στερημένα κοινωνικά στρώματα (βλ. και Μυλωνάς & Δημητριάδη, 1999: 389)

Πίνακας 1. Οι κυριότερες φιλοσοφικές κατευθύνσεις που έχουν επηρεάσει το σχεδιασμό των αναλυτικών προγραμμάτων
(βλ. Ornstein & Hunkins, 1988:32` Ornstein & Levine, 1989` Bertrand, 1994` Πολυχρονόπουλος, 1995` Κουμάκης 1998)

Η Φιλοσοφία	Η Πραγματικότητα	Η Γνώση	Οι Αξίες	Ο ρόλος του δασκάλου	Η έμφαση στη μάθηση	Η έμφαση στο αναλυτικό πρόγραμμα
<p>Ιδεαλισμός</p> <p><i>Σκοπός Αγωγής:</i> Να φανερώσει στους μαθητές τις αιώνιες και καθολικές αλήθειες, να τους βοηθήσει να τις γνωρίσουν και να τους προτρέψει να τις αποδεχθούν, ώστε να μάθουν να ρυθμίζουν σύμφωνα μ' αυτές τη ζωή τους.</p>	<p>Πνευματική, ηθική ή νοητική. Αμετάβλητη</p>	<p>Επανεξέταση άδηλων ιδεών</p>	<p>Απόλυτες και αιώνιες</p>	<p>Να καταστήσει συνειδητή την άδηλη γνώση και τις ιδέες. Να αποτελεί ηθικός και πνευματικός ηγέτης.</p>	<p>Ανάκληση γνώσεων και ιδεών. Το υψηλότερο στάδιο η αφηρημένη σκέψη.</p>	<p>Βασισμένο στη γνώση. Μαθηματοκεντρικό. Κλασικές ή ελευθέρια τέχνες. Ιεράρχηση μαθημάτων: τα πιο σημαντικά θεωρούνται η φιλοσοφία, η θεολογία και τα μαθηματικά.</p>
<p>Ρεαλισμός</p> <p><i>Σκοπός Αγωγής:</i> Μετάδοση στοιχείων του υπάρχοντος πολιτισμού, προσαρμογή στο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον, συμμόρφωση προς την υπάρχουσα κοινωνική κατάσταση.</p>	<p>Βασισμένη στους φυσικούς νόμους. Αντικειμενική και υλιστική</p>	<p>Αποτελούμενη από αισθήσεις και αφηρημένη σκέψη.</p>	<p>Απόλυτες και αιώνιες. Βασισμένες στους φυσικούς νόμους.</p>	<p>Να καλλιεργήσει τη λογική σκέψη. Να αποτελεί ηθικός και πνευματικός ηγέτης. Να αποτελεί πηγή αυθεντίας.</p>	<p>Άσκηση του μυαλού. Το υψηλότερο στάδιο είναι η λογική και αφηρημένη σκέψη.</p>	<p>Βασισμένο στη γνώση. Μαθηματοκεντρικό. Τέχνες και επιστήμες Ιεράρχηση μαθημάτων: ανθρωπιστικά και επιστημονικά μαθήματα.</p>
<p>Πραγματισμός (Dewey)</p> <p><i>Σκοπός Αγωγής:</i> Δυνατότητα σε κάθε μαθητή να μάθει ό,τι τον ενδιαφέρει, καλλιέργεια κλίσεων, ανάπτυξη ικανοτήτων ανασυγκρότηση εμπειριών για επιτυχημένη ανταπόκριση στις απαιτήσεις της προσωπικής και κοινωνικής του ζωής.</p>	<p>Αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον. Διαρκώς μεταβαλλόμενη.</p>	<p>Βασισμένη στην εμπειρία. Χρήση επιστημονικής μεθόδου.</p>	<p>Σχετικές και ευαίσθητες στις εκάστοτε συνθήκες. Υπόκεινται σε αλλαγές και σε επιβεβαιώσεις.</p>	<p>Να καλλιεργεί την κριτική σκέψη και την επιστημονική διαδικασία.</p>	<p>Μέθοδοι για την αντιμετώπιση των συνθηκών που προκύπτουν από το διαρκώς εναλλασσόμενο περιβάλλον και επιστημονικές εξηγήσεις.</p>	<p>Όχι μόνιμες γνώσεις ή μαθήματα. Κατάλληλες εμπειρίες που μεταδίδουν πολιτιστικά στοιχεία και προετοιμάζουν το άτομο για την αλλαγή. Θέματα που περιλαμβάνουν την επίλυση προβλημάτων.</p>
<p>Υπαρξισμός</p> <p><i>Σκοπός Αγωγής:</i> Ανακάλυψη εσώτερου εαυτού, απάντηση στα θεμελιώδη υπαρξιακά ερωτήματα, ελεύθερη και συνειδητή επιλογή, επίγνωση της προσωπικής, κοινωνικής και φυσικής πραγματικότητας, για καλύτερη ζωή.</p>	<p>Υποκειμενική.</p>	<p>Προσωπική επιλογή γνώσης.</p>	<p>Ελεύθερη επιλογή. Βασισμένες στις προσωπικές αντιλήψεις του ατόμου.</p>	<p>Να καλλιεργεί την προσωπική επιλογή και τον αυτοπροσδιορισμό.</p>	<p>Γνώση και αρχές των ανθρώπινων συνθηκών. Δραστηριότητες επιλογής.</p>	<p>Επιλογή μαθημάτων. Συναισθηματικά, αισθητικά και φιλοσοφικά μαθήματα.</p>

IV. Ο Στοχαστικο-κριτικός Δάσκαλος

A. Ορισμός του Στοχαστικο-κριτικού Δασκάλου

Βασικός σκοπός του στοχαστικο-κριτικού δασκάλου (reflective teacher) είναι, λοιπόν, η ανασυγκρότηση και η αλλαγή, αναλαμβάνοντας το ρόλο του διανοητή και υλοποιητή της μετατροπής (Kincheloe, 1991). Οι διανοητές της αλλαγής έχουν, κατ' αρχήν, συνείδηση των προσδιοριστικών της εποχής που αναφέραμε, όπως είναι η κοινωνική και πολιτική πολυπλοκότητα και μεταβλητότητα και η επιστημολογική επιφυλακτικότητα για το απόλυτο της επιστημονικής γνώσης. Έπειτα, υιοθετούν την εποικοδομητική αντίληψη για τη μάθηση και την ανάπτυξη και αναζητούν τρόπους με τους οποίους η διδασκαλία τους θα αποκτά νόημα για καθένα μαθητή χωριστά. Χαρακτηριστικό στοιχείο της διδασκαλίας τους είναι η διαλογική και επικοινωνιακή προσέγγιση των μαθησιακών εμπειριών. Σύμφωνα με τους Aronowitz και Giroux, οι στοχαστικο-κριτικοί δάσκαλοι «δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές να γίνουν φορείς κοινωνικού θάρρους και, κατά συνέπεια, πολίτες που θα έχουν τη γνώση και το θάρρος να πάρουν σοβαρά την ανάγκη να καταστήσουν την απόγνωση μη αποδεκτή και την ελπίδα πρακτική» (Aronowitz & Giroux, 1985: 37).

Η αλλαγή, ως θεμελιώδες αίτημα της εποχής μας και της σύγχρονης εκπαίδευσης, διέρχεται μέσα από την καλλιέργεια ενός γνωστικά και συναισθηματικά νοήμονα πολίτη, ο οποίος δεν είναι ευαίσθητος μόνο απέναντι στα θέματα ταξικών και κοινωνικών ανισοτήτων, αλλά και απέναντι στα θέματα της ισότητας των δύο φύλων, των εθνικών κινημάτων, των ευαίσθητων μειονοτήτων, όπως είναι οι πρόσφυγες και τα παιδιά, και των ζητημάτων διαφύλαξης της οικολογικής ισορροπίας (Hall & Held, 1990).

Τα παραπάνω προϋποθέτουν ένα δάσκαλο, που δεν εξαντλείται σε απλό διδακτικό ακτιβισμό, αλλά που υιοθετεί μια εξεταστική στάση προς τη ζωή, έχει συνολική θεώρηση των θεμάτων της εκπαίδευσης, θεωρητικοποιεί την αμφισβήτηση των καθιερωμένων πρακτικών και αναζητά εναλλακτικές προσεγγίσεις. Οι τελικές επιλογές του βασίζονται σε αξιολογικά επιχειρήματα, τα οποία είναι προϊόντα στοχαστικής ανάλυσης και αξιολόγησης των αντιπροτάσεων και τα οποία είναι σε θέση να προσδιορίσει με σαφήνεια και να αιτιολογήσει με πειστικότητα. Υλοποιεί, τέλος, τις αντιλήψεις του, χρησιμοποιώντας με κριτικό τρόπο ιδέες και πρότυπα. Με τον τρόπο αυτό οικοδομεί σταδιακά μια προσωπικού τύπου θεωρία διδασκαλίας, απαλλαγμένη από ασάφειες, αντιφάσεις, αυθαίρετες αντιλήψεις για τα θέματα της

εκπαίδευσης, αλλά και από άκριτες παραδοχές και εφαρμογές των προϊόντων της παιδαγωγικής θεωρίας (Ματσαγγούρας, 1999).

B. Η Εκπαίδευση του Στοχαστικο-κριτικού Δασκάλου

Αναφέραμε ήδη ότι η διαφορετική αντίληψη για το ρόλο του δασκάλου στη μετανεωτερική εποχή συνεπάγεται αντίστοιχη διαφοροποίηση στο ρόλο της εκπαίδευσης των δασκάλων, τόσο σε επίπεδο περιεχομένου των σπουδών, όσο και σε επίπεδο διαδικασίας.

Αναλυτικότερα, σε ό,τι αφορά το περιεχόμενο της η εκπαίδευση του στοχαστικο-κριτικού δασκάλου πρέπει να απευθύνεται ισόρροπα στον τομέα των διδασκόμενων αντικειμένων (ακαδημαϊκή και διδάξιμη ακαδημαϊκή γνώση) και στον τομέα των παιδαγωγικών σπουδών. Η ακαδημαϊκή γνώση γύρω από τα διδασκόμενα αντικείμενα δεν είναι μόνο χρήσιμη για την προσωπική μόρφωση του δασκάλου, αλλά και αναγκαία για τη διδασκαλία. Χωρίς αυτή, οι δάσκαλοι δυσκολεύονται να εξηγήσουν την ύλη στους μαθητές και συχνά αποφεύγουν να την διδάξουν. Όταν όμως είναι καλοί γνώστες της, αισθάνονται περισσότερο σίγουροι στο να εμπλέξουν τους μαθητές σε εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας, που εμπεριέχουν στοιχεία διερεύνησης και συλλογικής δράσης, και να προωθήσουν την αυτονομία των μαθητών στη μάθηση (Grossman, 1991).

Η εφαρμογή εναλλακτικών μορφών διδασκαλίας δεν θα έχει, βέβαια, την αναμενόμενη επιτυχία, αν οι δάσκαλοι δεν έχουν παράλληλα εμβαθύνει στη διδάξιμη ακαδημαϊκή γνώση (pedagogical content knowledge). Αυτή τους επιτρέπει να αντιλαμβάνονται τη θέση και τη συμβολή των αντικειμένων που διδάσκουν στη γενικότερη μόρφωση των μαθητών και, κυρίως, τους παρέχει τη δυνατότητα να βλέπουν τα διδακτικά αντικείμενα μέσα από την οπτική γωνία των μαθητών. Αυτό σημαίνει ότι γνωρίζουν τον τρόπο με τον οποίο τα αντιλαμβάνονται οι μαθητές, καθώς και τις δυνατότητες που έχουν και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν σε σχέση με αυτά, ότι κατέχουν τους τρόπους μετασχηματισμού του περιεχομένου σε διδάξιμη μορφή και, τέλος, ότι είναι σε θέση να χρησιμοποιούν εναλλακτικούς τρόπους και μέσα διδασκαλίας του (Grossman, 1991).

Επιστημονική βάση στο έργο του στοχαστικο-κριτικού δασκάλου προσφέρουν η ψυχολογία και η μεθοδολογία της διδασκαλίας, που τροφοδοτούν άμεσα τον τομέα της διδάξιμης ακαδημαϊκής γνώσης. Σημαντική στήριξη παρέχει ακόμη και ο τομέας των παιδαγωγικών σπουδών που προσφέρει στοιχεία για την επιλογή, διαμόρφωση,

ιεράρχηση και αιτιολόγηση των εκπαιδευτικών σκοπών του σχολείου και των συνεπακόλουθων διδακτικών μεθόδων. Έτσι, για παράδειγμα, η φιλοσοφία, η κοινωνιολογία και η ιστορία και συγκριτική της εκπαίδευσης, που είναι αντικείμενα του τομέα παιδαγωγικών σπουδών, προσφέρουν, το καθένα από την πλευρά του, τις απαραίτητες μακρο – ερμηνείες για την εκπαίδευση, ώστε να διευκρινίζεται το αξιακό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών αποφάσεων.

Τέλος, σε ό,τι αφορά τη διαδικασία της εκπαίδευσης του στοχαστικο-κριτικού δασκάλου, ο Beck (1993) επισημαίνει ότι η εκπαίδευση των δασκάλων θα πρέπει να διατηρεί διπλό ρόλο:

« Οι εκπαιδευόμενοι δάσκαλοι, όπως οι μαθητές του σχολείου, θα πρέπει να βοηθηθούν στο να διαπιστώσουν ότι η γνώση βασίζεται στις αξίες, στο πολιτιστικό πλαίσιο και είναι μεταβαλλόμενη – ότι δεν αναζητούμε μια προκαθορισμένη, παγκόσμια φιλοσοφία για τη ζωή και την εκπαίδευση. Την ίδια στιγμή, εντούτοις, θα πρέπει να βοηθηθούν στο να προσδιορίσουν τις συνέχειες και τις ομοιότητες που προσδίδουν κάποια σταθερότητα και κατεύθυνση στη ζωή τους και στο διδακτικό τους έργο» (Beck, 1993: 9).

Για να επιτευχθούν τα παραπάνω θα πρέπει, σύμφωνα με τη λογική της σταχαστικο-κριτικής προσέγγισης, οι εκπαιδευόμενοι δάσκαλοι να μνηθούν στις διάφορες σχολές σκέψης, ώστε να διαπιστώσουν ότι η θεωρία κάθε φορά προσαρμόζεται στις ποικίλες ανάγκες ομάδων και ατόμων. Χωρίς να παραγνωρίζονται τα κοινά στοιχεία που ενυπάρχουν στην κοινωνικο-πολιτική πολυπλοκότητα και μεταβλητότητα, οι δάσκαλοι θα πρέπει να αναπτύξουν άμυνες απέναντι στο απόλυτο και την οικουμενική αντίληψη για την επιστημονική γνώση.

Όπως ο δάσκαλος καλείται να προσεγγίσει κατά το διδακτικό του έργο τη σχολική μάθηση με βάση την εποικοδομητική αντίληψη της γνώσης, με τον ίδιο τρόπο θα πρέπει να αντιμετωπίζεται και ο ίδιος ο δάσκαλος ως μαθητευόμενος από το πανεπιστημιακό σύστημα. Η γνώση ως προϊόν της παιδαγωγικής έρευνας δεν θα πρέπει να προσφέρεται στους δασκάλους αποπλαισιωμένη από τη σχολική πράξη και χωρίς να λαμβάνει υπόψη τις γνωστικές δομές των δασκάλων και τις προσωπικές τους αξίες. Αν συμβεί κάτι τέτοιο, είναι πιθανόν να οδηγήσει στην καλλιέργεια λανθανουσών παραδοχών, οι οποίες, χωρίς να φιλτράρονται από τις νοητικές και

συναισθηματικές διαδικασίες του ατόμου, καταλήγουν στο να απορριφθούν από τη γνωστική του δομή. Αυτό σημαίνει ότι η διδασκαλία των επιμέρους κλάδων των παιδαγωγικών σπουδών δεν πρέπει να αποβλέπει στην τεχνοκρατική εφαρμογή των θεωριών στην εκπαίδευση, αλλά στη συνειδητοποίηση, τη συστηματοποίηση, τον εμπλουτισμό και την εγκυροποίηση της προσωπικής θεωρίας του δασκάλου.

V. Η Φύση και η Σπουδαιότητα της Προσωπικής Θεωρίας

A. Ορισμός της Προσωπικής Θεωρίας

Η προσωπική θεωρία διδασκαλίας διαμορφώνεται μέσα από την αλληλεπίδραση των θεωρητικών γνώσεων και δεξιοτήτων του δασκάλου σε σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία και τη διδακτική εμπειρία και πράξη, η οποία του παρέχει μια διαρκή και καθημερινή ανατροφοδότηση στις σκέψεις και τις ενέργειές του (Munby & Russell, 1990· Ματσαγγούρας & Χέλμης, 2001). Στην αρχική της, ακατέργαστη, μορφή απαρτίζεται από ένα λανθάνον και ασυστηματοποίητο συνονθύλευμα ασαφών και αντιφατικών αντιλήψεων, πεποιθήσεων, εικόνων, μεταφορών, αξιών και στάσεων, που αναφέρονται στη φύση της γνώσης, στην αποστολή του σχολείου, στη διαδικασία μάθησης και ανάπτυξης, στη φύση και τις δυνατότητες των μαθητών, στο ρόλο του δασκάλου και στη φύση και το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος. Στόχος του προγράμματος εκπαίδευσης πρέπει να είναι η συνειδητοποίηση, η συστηματοποίηση, ο έλεγχος και ο εμπλουτισμός όλων αυτών των αντιλήψεων.

Η προσωπική θεωρία διδασκαλίας, παρά το γεγονός ότι σε ένα μεγάλο βαθμό παραμένει σε λανθάνουσα και ασυστηματοποίητη κατάσταση, επηρεάζει αποφασιστικά την εκπαιδευτική πράξη (βλ. Carr & Kemmis, 1997· Bennet & Carré, 1993· Ross et al., 1992· Fullan, 1993), καθώς καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο με τον οποίο ο δάσκαλος (1) αντιλαμβάνεται και αναλύει τις προβληματικές καταστάσεις, (2) συσχετίζει τα στοιχεία τους με θεωρητικές γνώσεις και πρακτικές εμπειρίες, (3) επιλέγει και εφαρμόζει δυνατές λύσεις και (4) αξιολογεί την αποτελεσματικότητα των επιλογών του. Η προσωπική θεωρία διδασκαλίας, λοιπόν, κατευθύνει τη διδακτική πράξη, αλλά, ταυτόχρονα, η τελευταία δοκιμάζει, επαληθεύει, τροποποιεί ή διαψεύδει τις αρχικές θεωρητικές υποθέσεις του δασκάλου και με τον τρόπο αυτό διαμορφώνει και εξελίσσει τις θεωρητικές του θέσεις (Ματσαγγούρας, 1999).

Η ιδιαίτερη συμβολή της προσωπικής θεωρίας στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται ο δάσκαλος τη διδακτική πραγματικότητα και διαμορφώνει τη διδακτική του παρέμβαση, δικαιολογεί την ανάδειξή της σε αφετηρία και τέρμα του προγράμματος εκπαίδευσης των δασκάλων. Με τον τρόπο αυτό το πρόγραμμα εκπαίδευσης αποκτά ενιαία φιλοσοφία, αφού οι επιμέρους επιστημονικοί τομείς του προγράμματος ενσωματώνονται στην υπηρεσία του βασικού αιτήματος για την καλλιέργεια του στοχαστικο-κριτικού δασκάλου.

Αλλά και η πρακτική άσκηση μέσα στη σχολική τάξη, που αποτελεί σήμερα την κορωνίδα της εκπαίδευσης των δασκάλων, χρειάζεται να θεωρητικοποιείται στα πλαίσια ανάπτυξης της προσωπικής θεωρίας. Απώτερος σκοπός των πρακτικών ασκήσεων δεν πρέπει να είναι η ένταξη των φοιτητών στις πρακτικές και την κουλτούρα του υπάρχοντος σχολικού συστήματος, αλλά η θεωρητικοποίηση της πράξης, που θα αναζητεί εναλλακτικές μορφές δράσης και, ταυτόχρονα, η πρακτικοποίηση της θεωρίας.

B. Σύστημα Ανάπτυξης της Προσωπικής Θεωρίας

Έχοντας ως βάση τα παραπάνω, οδηγούμαστε στη διαπίστωση ότι βασικός σκοπός των προγραμμάτων εκπαίδευσης διδακτικού προσωπικού θα πρέπει να είναι η μετατροπή της λανθάνουσας θεωρίας σε συνειδητοποιημένη και επεξεργασμένη θεωρία (βλ. Northfield & Gunstone, 1997: 48). Για να πετύχουμε τη μετατροπή της λανθάνουσας θεωρίας σε συνειδητοποιημένη, συνθέσαμε ένα τριεπιπεδικό σύστημα στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης της διδασκαλίας με βάση δώδεκα τομείς διδακτικού προβληματισμού:

- (1) τη λεκτική επικοινωνία
- (2) την επιστημολογία, το περιεχόμενο και τον κοινωνικό ρόλο του αναλυτικού προγράμματος
- (3) τις διδακτικές και μαθησιακές δραστηριότητες,
- (4) τη φύση και το ρόλο του μαθητή
- (5) το ρόλο και τις ευθύνες του δασκάλου,
- (6) την ψυχολογική διαδικασία της μάθησης,
- (7) την κοινωνική οργάνωση της τάξης
- (8) το ψυχολογικό κλίμα της τάξης,
- (9) το παραπρόγραμμα,
- (10) την άσκηση σχολικής εξουσίας και πειθαρχίας

(11) την αξιολόγηση των άμεσων αποτελεσμάτων της διδασκαλίας (μικρο-αξιολόγηση), και

(12) την αξιολόγηση των απώτερων ατομικών και κοινωνικών αποτελεσμάτων της διδασκαλίας (μακροαξιολόγηση).

Το *πρώτο επίπεδο* ανάλυσης που προβλέπει το τριεπιπεδικό σύστημα είναι τεχνοκρατικής φύσης και έχει ως αντικείμενό του τις διδακτικο-μαθησιακές δραστηριότητες, που συνιστούν τα έκδηλα και παρατηρήσιμα στοιχεία της διδασκαλίας. Σκοπός της τεχνοκρατικής ανάλυσης είναι να καταγράψει σε πρώτη φάση τις κυρίαρχες διδακτικές και μαθησιακές δραστηριότητες καθώς και τα στοιχεία της διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης που αναπτύσσονται κατά τη διδακτική πράξη. Η καταγραφή μας επιτρέπει (α) να χαρτογραφήσουμε το πεδίο της σχολικής πράξης και (β) να κάνουμε μια πρώτη αξιολογική αποτίμηση των κυρίαρχων μορφών διδασκαλίας και μαθητικής συμπεριφοράς και δράσης. Η αξιολόγηση γίνεται με κριτήρια τους δείκτες της διδακτικής έρευνας και έχει τεχνοκρατικό χαρακτήρα. Από αυτή προκύπτουν οι τομείς που έχουν ανάγκη για βελτίωση, καθώς και ο τρόπος βελτίωσής τους. Με άλλα λόγια, η ανάλυση στο πρώτο επίπεδο έχει λειτουργικό χαρακτήρα και αξιοποιεί την επιστημονική γνώση, για να βελτιώσει την αποτελεσματικότητα της διδακτικής παρέμβασης. Σε αυτό το επίπεδο αναλύονται πέντε από τους δώδεκα θεματολογικούς τομείς: (α) η λεκτική επικοινωνία, (β) οι διδακτικές και μαθησιακές δραστηριότητες, (γ) η κοινωνική οργάνωση της τάξης, (δ) το ψυχολογικό κλίμα της τάξης και (ε) το παραπρόγραμμα.

Το *δεύτερο επίπεδο* ανάλυσης του τριεπιπεδικού συστήματος αναφέρεται στις θεωρητικές παραδοχές των διδακτικών επιλογών, που αποτελούν την άδηλη και συχνά μη συνειδητοποιημένη πλευρά της διδασκαλίας. Η σημασία των παραδοχών είναι μεγάλη, διότι αποκαλύπτουν τον τρόπο με τον οποίο ο δάσκαλος κατανοεί τις διδακτικές καταστάσεις, ποια είναι τα σημεία εκκίνησης των δραστηριοτήτων του, και ποια είναι τα κριτήρια αξιολόγησης των καταστάσεων αυτών. Η θεώρηση όμως των θεμάτων αυτών δεν πρέπει να είναι μονοσήμαντη, διότι εμπλέκονται θέματα για τα οποία υπάρχουν διαφορετικές επιστημονικές προσεγγίσεις και διαφορετικές αξιακές επιλογές. Γι αυτό, στο δεύτερο επίπεδο ανάλυσης της διδασκαλίας παρουσιάζουμε, με τη μορφή διλημμάτων, αλληλοσυγκρουόμενες και αλληλοσυμπληρούμενες θέσεις και θεωρήσεις για τη γνώση, τη μάθηση, την εκπαίδευση, το μαθητή και τον δάσκαλο. Τα διλήμματα αυτά βοηθούν τον δάσκαλο να κατανοήσει καλύτερα το θεωρητικό υπόβαθρο των επιλογών του. Πρόκειται,

δηλαδή, για ερμηνευτικής φύσης ανάλυση, που συμπληρώνει την τεχνοκρατική του πρώτου επιπέδου.

Το δεύτερο επίπεδο αναλύονται πέντε από τους δώδεκα θεματολογικούς τομείς: (α) η επιστημολογία, το περιεχόμενο και ο κοινωνικός ρόλος του αναλυτικού προγράμματος, (β) η φύση και ο ρόλος του μαθητή, (γ) ο ρόλος και οι ευθύνες του δασκάλου, (δ) η ψυχολογική διαδικασία της μάθησης, και (ε) η άσκηση σχολικής εξουσίας και πειθαρχίας.

Τέλος, το *τρίτο επίπεδο* ανάλυσης του συστήματος, που προτείνουμε, αναδεικνύει το γεγονός ότι τα παιδαγωγικά φαινόμενα δεν είναι αξιολογικώς ουδέτερα φαινόμενα, αλλά έχουν ηθική, πολιτική και κοινωνική σημασία, διότι επηρεάζουν το άτομο και το κοινωνικό σύνολο. Γι' αυτό το τρίτο επίπεδο ανάλυσης χρησιμοποιεί πέντε γενικές αρχές, για να αξιολογήσει τις επιπτώσεις που έχουν οι κυρίαρχες επιλογές τις οποίες εντόπισε το πρώτο επίπεδο ανάλυσης. Οι αρχές αυτές είναι: ο εκδημοκρατισμός, η ισότητα, η αυτονομία, η παιδοκεντρικότητα και η παιδεία. Οι αρχές αυτές βοηθούν στο να αναπτυχθεί ένα συγκροτημένο σύστημα κριτηρίων καθοδήγησης και μακροαξιολόγησης των καθημερινών επιλογών του δασκάλου και να αναδειχθούν οι επιπτώσεις που έχουν οι αυτονόητες και καθιερωμένες από τη διδακτική κουλτούρα και το σχολικό σύστημα καταστάσεις και πρακτικές. Η γνώση αυτή δρα χειραφετικά, διότι βοηθά το δάσκαλο να ανασυγκροτήσει τις εμπειρίες του και τις πρακτικές του και να αναζητήσει στρατηγικές ανασυγκρότησης της διδακτικής και, κατ' επέκταση, της εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Θεωρούμε ότι οι δάσκαλοι που έχουν ως φοιτητές εκπαιδευθεί μέσα από τέτοιες διαδικασίες είναι αργότερα ως δάσκαλοι της πράξης σε θέση να εφαρμόζουν το ερευνητικό σχήμα της «έρευνας δράσης» (action research), που εγκυροποιεί και αναπτύσσει την προσωπική θεωρία και, ταυτόχρονα, αναβαθμίζει τη διδακτική πράξη. Η όλη φιλοσοφία της έρευνας δράσης είναι απόλυτα αντίστοιχη με εκείνη του στοχαστικο-κριτικού δασκάλου. Έχει, μάλιστα, το πλεονέκτημα ότι μπορεί, μαζί με την προσωπική επαγγελματική γνώση, να αξιοποιήσει με έγκυρο και αποτελεσματικό τρόπο και τη συλλογική γνώση του διδακτικού προσωπικού της σχολικής μονάδας, που σε κάθε περίπτωση αναδεικνύεται ως η κύρια μορφή άτυπης επαγγελματικής επιμόρφωσης των δασκάλων (Μυλωνάς, Μάνεση & Παπανδρέου 2001). Όμως, εκτός έρευνας δράσης, η προσωπική και η συλλογική επαγγελματική γνώση

χρησιμοποιείται περιστασιακά και χωρίς διαδικασίες θεωρητικοποίησης των προβλημάτων και αποτίμησης των αποτελεσμάτων της διδακτικής παρέμβασης.

VI. Επίλογος

Η κατάργηση της απολυτότητας της γνώσης μέσα στο πλαίσιο του μετανεωτερισμού και η θεώρησή της ως κοινωνικής κατασκευής, που σχηματίζεται και είναι λειτουργική σε συγκεκριμένο χωρο-χρονικό πλαίσιο, οδηγεί στην αναθεώρηση και κατάργηση των στεγανών που ενυπήρχαν στη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικής θεωρίας και εκπαιδευτικής πράξης. Έτσι, αναγνωρίζεται ότι η βελτίωση της εκπαίδευσης δεν περνά μέσα από τη διατύπωση «μεγάλων θεωριών» και την τεχνοκρατική εφαρμογή διδακτικών γνώσεων, μοντέλων και συστημάτων, τα οποία αποτελούν προϊόντα της επιστημονική έρευνας εξειδικευμένων κέντρων αποστασιοποιημένων από την καθημερινή και πλουραλιστική σχολική πραγματικότητα. Αντίθετα, χωρίς ασφαλώς να παραγνωρίζεται η σημασία της εκπαιδευτικής έρευνας στη βελτίωση της διδακτικής πράξης, αποδίδεται ιδιαίτερη σημασία στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται ο δάσκαλος τα θέματα της εκπαίδευσης καθώς και στον τρόπο με τον οποίο θέτει στόχους και δίνει λύσεις στα προβλήματα που ανακύπτουν κατά τη διάρκεια του έργου του.

Η προσωπική θεωρία της διδασκαλίας, όπως την οριοθετήσαμε παραπάνω, γίνεται πλαίσιο συνάντησης και διαλεκτικής σύνθεσης των προσωπικών αντιλήψεων και εμπειριών με την επιστημονική γνώση και την κυρίαρχη διδακτική κουλτούρα. Το επεξεργασμένο προϊόν αυτής της σύνθεσης αποτελεί ό,τι αποκαλούμε *επιστημονική επαγγελματική γνώση* (professional knowledge). Προκειμένου η επιστημονική επαγγελματική γνώση να ξεπεράσει το απλό επίπεδο της τεχνογνωσίας, πρέπει να περικλείει το στοιχείο της στοχαστικοκριτικής ανάλυσης, που, όπως είδαμε, είναι μια διαδικασία σύνθετη και δύσκολη, η οποία προαπαιτεί ικανό αριθμό στάσεων και δεξιοτήτων. Τέτοιες, για παράδειγμα, είναι οι στάσεις της ενδοσκόπησης και της ευρύτητας πνεύματος και οι δεξιότητες θεώρησης των πραγμάτων από διαφορετικές σκοπιές και της αυτό-διερεύνησης της προσωπικής επαγγελματικής πρακτικής. Ιδανικό σχήμα για την κριτική αυτό-διερεύνηση του στοχαστικο-κριτικού δασκάλου αποτελεί το σχήμα της έρευνας δράσης (action research). Χρέος, λοιπόν, του συστήματος εκπαίδευσης των δασκάλων είναι η καλλιέργεια των στάσεων και των δεξιοτήτων αυτών, κάτι που θα επιτευχθεί μέσω του αναπροσδιορισμού των διδακτικών μεθόδων και του είδους των μαθησιακών εμπειριών που παρέχονται στους φοιτητές.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ARONOWITZ, S., & GIROUX, H. (1985). *Education Under Siege*. South Hadley, MA: Berlin and Garvey.
- BECK, C. (1993). Postmodernism, pedagogy, and philosophy of education. In *1993 Yearbook of Philosophy of Education Society*. Illinois: PES Publications
- BENNET, N., & CARRÉ, C. (1993). *Learning to Teach*. London: Routledge.
- BERLIN, I. (1991). *The Crooked Timber of Humanity*. New York: Knopf.
- BERTRAND, Y. (1994). *Σύγχρονες Εκπαιδευτικές Θεωρίες*. (μτφρ. Α. Σιπητάνου, & Ε. Λινάρδου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- BOTELLA, L. (1995). Personal construct psychology, constructivism, and post-modern thought. Στο R.A. Neimeyer & G.J. Neimeyer (Επιμ.), *Advances in Personal Construct Psychology*, τομ. 3, σσ. 3-36. Greenwich, CN: JAI Press.
- CARR, W., & KEMMIS, S. (1997). *Για μια Κριτική Εκπαιδευτική Θεωρία* (μτφρ. Λαμπράκη - Παγανού). Αθήνα: Κώδικας.
- CHAGANI, F., (1998). Postmodernism: Rearranging the furniture of the universe. *Irreverence*, τχ. 3.
- CHELMIS, S., MATSAGOURAS, E. (1999). *The Collaborative Classroom as a Context for Summary Writing*. Εισήγηση στο IX European Conference on Developmental Psychology, Σπέτσες, Σεπτ. 1-5.
- DERRIDA, J. (1998). *Of Grammatology*. (Corrected Edition).(μτφρ. Gayatri Chakrovorty Spivak). Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.
- DEWEY, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: Mcmillan.
- FOUCAULT, M. (1986). *Οι Λέξεις και τα Πράγματα* (μτφρ. Κ. Παπαγιώργη). Αθήνα: Γνώση.
- FOUCAULT, M. (1987). *Η Αρχαιολογία της Γνώσης* (μτφρ. Κ. Παπαγιώργη). Αθήνα: Γνώση.
- FRASER, D. (1996). Collaborative Sense-Making in Symmetrical Peer Dyads. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*. New York, NY, Απρ. 8-12.
- FULLAN, M. (1993). *Change Forces: Probing the Forces of Educational Reform*. London: Falmer Press.

- GOTTMAN, J., KATZ, L. & HOOVEN, K. (1997). *Meta-Emotion*. Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- GIROUX, H.A. (1994). Slacking Off: Border Youth and Postmodern Education. *Journal of Advanced Composition*, σσ. 347-66, τχ.14 (2), Fall.
- GROSSMAN, P. (1991). Mapping the terrain: Knowledge growth in teaching. Στο H. C. Waxman & H.J. Walberg (επιμ.). *Effective Teaching: Current Research*. Berkeley: McCutchan Publishing Corporation.
- HALL, S. & HELD, D. (1991). Citizens and citizenship. Στο S. Hall & M. Jacques (Επιμ.), *New Times: The Changing Face of Politics in the 1990s*, σσ. 173-190. London: Lawrence & Wishart.
- KELLY, G.A. (1955/1991). *The Psychology of Personal Constructs*, τομ. 1 και 2. London: Routledge.
- KINCHELOE, J. (1991). *Teachers as Researchers*. London: Falmer.
- ΚΟΥΜΑΚΗΣ, Γ. (1998). *Φιλοσοφικά Ρεύματα και Παιδεία*. Ιωάννινα:**
- LARMORE, C. (1994). Pluralism and reasonable disagreement. Στο E. F. Paul et. al. (Επιμ.), *Cultural Pluralism and Moral Knowledge*. Cambridge University Press.
- LOYTARD, J.F. (1988). *Η Μεταμοντέρνα Κατάσταση*, (μτφρ. Ν. Παπαγιώργη). Αθήνα: Γνώση.
- ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, Η. (1999). *Θεωρία της Διδασκαλίας: Η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικο-κριτικής Ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, Η. (2001). *Η Σχολική Τάξη*. Αθήνα: Μ. Π Γρηγόρης.
- ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, Η. & ΧΕΛΜΗΣ, Σ. (2001). Προσωπική θεωρία των ελλήνων δασκάλων: Οι απόψεις τους για τις επιδιώξεις του σχολείου, (υπό εκδ.)
- MERCER, N. (2000). *Η Συγκρότηση της Γνώσης* (μτφρ. Μ. Παπαδοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- MULGAN, G. (1991α). The power of the weak. Στο S. Hall & M. Jacques (Επιμ.), *New Times: The Changing Face of Politics in the 1990s*, σσ. 347-363. London: Lawrence & Wishart.
- MULGAN, G. (1991β). Uncertainty, reversibility and variety . Στο S. Hall & M. Jacques (Επιμ.), *New Times: The Changing Face of Politics in the 1990s*, σσ. 379-394. London: Lawrence & Wishart.

- MUNBY, H., & RUSSELL, T. (1990). Metaphor in the study of teachers' professional knowledge. *Theory into Practice*, τχ. 29 (2)
- ΜΥΛΩΝΑΣ, Θ. & ΔΗΜΗΤΡΙΑΔΗ, Α. (1999). Από την ανισότητα απέναντι στο σχολείο στον αποκλεισμό μέσα στην τάξη. Στο Χ., Κωνσταντίνου & Γ., Πλειός (επιμ.), *Σχολική Αποτυχία και Κοινωνικός Αποκλεισμός*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ΜΥΛΩΝΑΣ, Θ., ΜΑΝΕΣΗ, Ν. & ΠΑΠΑΝΔΡΕΟΥ, Α. (2001). Άτυπες μορφές διαβίου επαγγελματικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Στο Κ. Π. Χάρης, Ν. Β. Πετρουλάκης & Σ. Νικόδημος (επιμ.), *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Διαβίου Μάθηση*. Αθήνα: Ατραπός.
- NORTHFIELD, J., & GUNSTONE, R. (1997). Teacher education as a process of developing teacher knowledge. Στο J., Loughran & T., Russell (επιμ.), *Teaching About Teaching*. London: Falmer Press.
- ORNSTEIN, A., & HUNKINS, F. (1988). *Curriculum: Foundations, Principles and Issues*. N.J.: Prentice Hall.
- ORNSTEIN, A., & LEVINE, D. (1989). *Foundations of Education*. Boston: Houghton Mifflin.
- PIAGET, J. (2000). *Περί Παιδαγωγικής*. (Επιμ. Σ. Σαμαρταζή). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- POLKINGHORNE, D.E. (1992). Postmodern epistemology of practice. Στο S. Kvale (Επιμ.), *Psychology and Postmodernism*, σσ. 146-165. London: Sage.
- ΠΟΛΥΧΡΟΝΟΠΟΥΛΟΣ, Π. (1995). *Φιλοσοφία της Παιδείας: Το Υπόβαθρο της Εκπαιδευτικής Πολιτικής*. Αθήνα, εκδ. Παιδαγωγία.
- RAWLS, J. (1993). *Political Liberalism*. New York: Columbia University Press.
- ROSS, D., et al. (1992). Teacher personal theorizing. Στο Ross, W., et. al. (επιμ.), *Teacher Personal Theorizing*. Albany, N.Y.: SUNY Press.
- ROTHENBERG, D, C. (1996). Recent International Documents and Journal Articles from the ERIC Database. *International Journal of Early Years Education*, τχ. 4 (1) σσ. 89-92, Spr.
- STEINER, G. (2001). Η κουλτούρα δεν μας έκανε ανθρώπινους. (Συνέντευξη Dominique Simonet), *Καθημερινή*, 14 Ιανουαρίου.
- TENENBAUM, G., NAIDU, S., JEGEDE, O. & AUSTIN, J. (2001). Constructivist pedagogy in conventional on-campus and distance learning practice: an exploratory investigation. *Learning and Instruction*, τχ. 11, σσ. 87-111.

VYGOTSKY, L. S. (1997). *Νους στην Κοινωνία: Η Ανάπτυξη των Ανώτερων Ψυχολογικών Διαδικασιών*. (Επιμελ. Σ. Βοσνιάδου, Μετ. Α. Μπίμπου & Σ. Βοσνιάδου). Εκδ. Gutenberg, Αθήνα.

ΦΘΕΝΑΚΗΣ, Β. (2001). Η διαβίου μάθηση σε μια γνωσιο-χρηστική κοινωνία: Εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές προκλήσεις. Στο Κ. Χάρης, Ν. Πετρουλάκης & Σ. Νικόδημος (επιμ.) *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Διαβίου Μάθηση*. Πρακτικά του Θ' Διεθνούς Παιδαγωγικού Συνεδρίου. Αθήνα: Ατραπός.