

**Διδάσκοντας Διδακτική! - Έ(γ)νοιες και πράξη της επαγγελματικής κατάρτισης του εκπαιδευτικού.**

**Teaching Didactics! - Praxis and concerns in teacher's professional training**

**Πέτρος Γουγουλάκης**, Associate Professor, Department of Education, Stockholm University,  
*petros.gougoulakis@edu.su.se*

**Petros Gougoulakis**, Associate Professor, Department of Education, Stockholm University,  
*petros.gougoulakis@edu.su.se*

**Abstract:** Schooling is currently facing unprecedented challenges, requiring revision of prevailing thinking and organization of learning. The pedagogical philosophy of the school institution was of another kind, when the teacher and the 'textbook' constituted unique and authentic sources of knowledge. The conditions of the learning environment in our time are just different and challenging. Our societies are now multicultural, the knowledge diverse and new technologies of production, processing and dissemination of information overwhelming national entrenchments. Instructors might bear responsibilities and tasks for which they are not sufficiently prepared. The content of this paper is an attempt to reflect upon teaching as a concept and as a pedagogical approach with reference to the classic didactical questions, as well as knowledge profile and skills necessary to be(come) a good teacher.

**Keywords:** Pedagogy-Didactics, teacher, teaching, didactic triangle

**Περίληψη:** Η σχολική εκπαίδευση αντιμετωπίζει σήμερα προκλήσεις πρωτόγνωρες που επιβάλλουν αναθεώρηση του τρόπου σκέψης και οργάνωσης της μαθησιακής διαδικασίας. Ήταν άλλη η Παιδαγωγική φιλοσοφία του σχολικού θεσμού, όταν ο δάσκαλος και το «διδασκτικό βιβλίο» αποτελούσαν τις μοναδικές και αυθεντικές πηγές γνώσης, και άλλες οι συνθήκες του μαθησιακού περιβάλλοντος στο πολιτικό, οικονομικό και κοινωνικό συγκείμενο της εποχής μας. Οι κοινωνίες μας είναι πλέον πολυπολιτισμικές, οι γνώσεις πολύμορφες, οι νέες τεχνολογίες παραγωγής, επεξεργασίας και διάχυσης των πληροφοριών ξεπερνούν τις εθνικές περιχαράκωσεις. Οι εκπαιδευτές επωμίζονται ίσως ευθύνες και καθήκοντα για τα οποία μάλλον δεν είναι επαρκώς προετοιμασμένοι. Το περιεχόμενο του παρόντος κειμένου αποτελεί προσπάθεια αναστοχασμού της Διδακτικής ως έννοιας και ως Παιδαγωγικής προσέγγισης έχοντας ως σημείο αναφοράς τα κλασσικά ερωτήματα της

Διδακτικής και το προφίλ γνώσεων και ικανοτήτων που πρέπει να χαρακτηρίζει τον σύγχρονο καλό δάσκαλο.

**Λέξεις κλειδιά:** Παιδαγωγική-Διδακτική, δάσκαλος, διδασκαλία, διδακτικό τρίγωνο

“Teaching is not a lost art, but the regard for it is a lost tradition.” Jacques Barzun (1907 – 2012)

## Εισαγωγή

Η διδασκαλία ως πολιτισμικό φαινόμενο είναι συνυφασμένο με τη μάθηση και αποτελεί αντικείμενο μελέτης και αναστοχασμού των «επιστημών της αγωγής» που εντάσσονται στις ακαδημαϊκές γνωστικές πειθαρχίες Παιδαγωγική και Διδακτική. Ο όρος «Επιστήμες της Αγωγής» καθώς και τα σημαίνοντα Παιδαγωγική – Διδακτική χρήζουν οριοθέτησης του σημασιολογικού τους περιεχομένου καθότι η πολυσημία τους συχνά δημιουργεί μια αίσθηση σύγχυσης και ασάφειας.

Συνήθως η Παιδαγωγική χρησιμοποιείται με μια ευρύτερη έννοια από ό,τι η Διδακτική αλλά αρκετά συχνά εμφανίζονται ως όροι συνώνυμοι. Το κοινό τους συστατικό είναι ότι αναφέρονται και οι δύο στη διδασκαλία ως μορφή και εκδήλωση επικοινωνίας παιδαγωγικού περιεχομένου. Προσπαθώντας να προσδιορίσουμε την Παιδαγωγική και τη Διδακτική είτε ως γνωστικές περιοχές - προσεγγίζοντάς τις με αυτόν τον τρόπο μέσα από ένα ακαδημαϊκό πρίσμα - είτε ως κοινωνικές πρακτικές - εστιάζοντας στις μορφές επικοινωνίας και διάδρασης, όπως αυτές ιστορικά καθορίζονται από τους συσχετισμούς εξουσίας και το αξιακό υπόβαθρο της κοινωνίας όπου λαμβάνουν χώρα - η δυσκολία προσδιορισμού τους παραμένει η ίδια. Ίσως αυτό οφείλεται στο παράδοξο φαινόμενο ότι όλοι έχουμε εμπειρίες τέτοιων πρακτικών, στις οποίες, όμως, προσδίδουμε διαφορετικό νόημα. Κάθε στιγμή επικοινωνίας και διάδρασης, ιδιαίτερα στο πλαίσιο σχεδιασμένης εκπαιδευτικής διαδικασίας, εμπεριέχει μέσα της το στοιχείο του επηρεασμού. Κύριο χαρακτηριστικό της διάδρασης είναι η αμφίδρομη, αν και ασύμμετρη, σχέση επιρροής μεταξύ των διαδρώντων διδασκόντων και διδασκομένων, συμπεριλαμβανομένης και της διάδρασης αυτών με το κάθε φορά παιδαγωγικό περιεχόμενο (πρβλ. Ντάσιου, Μουλάς & Κατσανίδου, χ.χ.).

Στο παρόν κείμενο εξετάζεται η Διδακτική ως υποσύνολο της Παιδαγωγικής, νοούμενης ως «στάση ζωής» και ως επιστήμη, που διερευνά τις διαδικασίες μεταβίβασης της πολιτιστικής κληρονομιάς της ανθρωπότητας από τους πρεσβύτερους στους νεότερους μέσω της διδασκαλίας και της μάθησης. Η μάθηση σχετίζεται με τη γνώση. Έχουμε μάθει κάτι, όταν έχουμε γνώση για κάτι που μας επιτρέπει να σκεφτόμαστε με έναν νέο τρόπο, όταν ενεργούμε πιο αποτελεσματικά, καθώς και όταν κατανοούμε καλύτερα το πώς τα πράγματα συνδέονται μεταξύ τους. Σύμφωνα με μια κλασσική αναλυτική θεώρηση, οι γνώσεις αποτελούν "αληθινή πίστη δικαιολογημένη" (*Όταν γαρ πως πιστεύη και γνώριμοι αυτώ ωσιν αι αρχαί, επίσταται*, Ηθικά Νικομάχεια, Ζ, 1139β). Με τις γνώσεις μας, οι οποίες συνήθως είναι αξιακά φορτισμένες, δημιουργούμε την κοσμοεικόνα μας. Οι αξίες που διέπουν τη ζωή μας και τις κοινότητές μας είναι αποτέλεσμα κοινωνικών κατασκευών. Συσχετίζονται με άλλες αξίες,

δημιουργώντας μοναδικούς συνδυασμούς ηθικών συστημάτων – φιλοσοφίες ζωής – που στη βάση τους χτίζονται οι ανθρώπινοι πολιτισμοί.

Με αναφορά στη διδασκαλία, ως προνομιούχα δραστηριότητα της Διδακτικής, τα υπό εξέταση ερωτήματα στο παρόν κείμενο είναι ουσιαστικά τα ίδια με αυτά που θέτει η διδακτική επιστήμη ως αντικείμενο διερεύνησης, και τα οποία συνιστούν τη βάση της επαγγελματικής κατάρτισης των «δασκάλων».

## 1. Παιδαγωγική: μια θεωρητική προσέγγιση

Για ποιο λόγο άραγε υπάρχει το σχολείο; Μια αυθεντική απάντηση μας προσφέρει ο Dewey στο κλασικό του έργο *Democracy and Education*:

«Η κοινωνία υπάρχει μέσω μιας διαδικασίας μεταβίβασης κατά τον ίδιο τρόπο όπως η βιολογική ζωή. Η μεταβίβαση αυτή γίνεται με την ανακοίνωση συνηθειών, σκέψεων και αισθημάτων από τους πρεσβύτερους στους νεότερους. Χωρίς αυτήν την επικοινωνία ιδεών, ελπίδων, προσδοκιών, προτύπων, απόψεων, από τα μέλη της κοινωνίας που εγκαταλείπουν την ομαδική ζωή σε εκείνους που εισέρχονται σ' αυτήν, η κοινωνική ζωή θα ήταν αδύνατον να επιβιώσει.

Αν τα μέλη που συνθέτουν μια κοινωνία ζούσαν αιώνια, ίσως να εκπαίδευαν τις νέες γενιές, αλλά τούτο στην περίπτωση αυτή θα ήταν έκφραση ενός προσωπικού ενδιαφέροντος περισσότερο από ότι έκφραση μιας κοινωνικής ανάγκης. Τώρα, όμως, είναι μια αναγκαία διαδικασία» (Dewey, 1916/1966, σελ. 3)<sup>1</sup>.

Ο ρόλος, λοιπόν, του σχολείου ως θεσμού οργανωμένης και συστηματικής μεταβίβασης της πολιτιστικής κληρονομιάς, είναι να αναδημιουργεί ή να αναπαράγει όσα οι απερχόμενες γενιές κρίνουν ότι αξίζει να κληρονομήσουν οι νέες γενιές. Η μεταβίβαση στην περίπτωση της στοχευμένης εκπαίδευσης αφορά σε γνώσεις, ηθικές αξίες, στάσεις συμπεριφοράς και ζωής, απαραίτητες για την επιβίωση και εξέλιξη του είδους και της κοινωνίας.

Μας είναι πολύ οικεία η απεικόνιση μεθοδικής Παιδαγωγικής δραστηριότητας στην εξωτερική επιφάνεια κύλικα/αγγείου που χρονολογείται γύρω στο 485-480 π.Χ. (εικόνα 1). Στο μέσο της μίας πλευράς του κύλικα εικονίζεται να κάθεται σε δίφρο ένας "γραμματιστής", ο οποίος διδάσκει γραφή ή διορθώνει με τη γραφίδα το "γραμματεϊόν" (ή πυξίον) του νεαρού μαθητή που στέκεται εμπρός του. Ο "παιδαγωγός" κάθεται δεξιά. Στο αριστερό μέρος της σύνθεσης καθισμένος σε δίφρο ένας αυλοδιδάσκαλος, παίζοντας ο ίδιος διάυλο διδάσκει αύληση στο μαθητή του. Διακρίνονται και άλλα «εποπτικά» μέσα όπως ένας κανόνας, ένα πυξίον και μια λύρα.

<sup>1</sup> Βλέπε επίσης μετάφραση του αποσπάσματος στο *Η φιλοσοφία του πραγματισμού στην εκπαίδευση* (Τριαντάρη, 2012, σελ. 123). Στο δεύτερο μέρος της συγκεκριμένης έκδοσης παρουσιάζεται το έργο *Democracy and Education* του John Dewey στην ελληνική γλώσσα μεταφρασμένο από την Ηλέκτρα Νικολαΐδου.



Εικόνα 1: Απεικόνιση σκηνής από σχολείο της αρχαίας Αθήνας<sup>2</sup>.

Ο θεσμός της εκπαίδευσης, όπως τον γνωρίζουμε σήμερα, είναι συνυφασμένος με τις διαδικασίες κοινωνικής παραγωγής και αναπαραγωγής, όπως αυτές διαμορφώνονται ιστορικά. Σε μια κοινωνία που χαρακτηρίζεται από πολιτισμική ομοιογένεια και χαμηλό βαθμό καταμερισμού εργασίας τα νέα μέλη της «εκπαιδούνται» επαρκώς από την πρωτογενή ομάδα (π.χ. οικογένεια) στην οποία ανήκουν. Όποια ανατροφή και εκπαίδευση απαιτείται για την αναπαραγωγή των γνώσεων, της ηθικής και των δεξιοτήτων, που είναι απαραίτητες για την επιβίωσή τους στη συγκεκριμένη κοινότητα, αποκτούνται αυτόματα με την αυτονόητη συμμετοχή των παιδιών στις ίδιες ασχολίες με τους ενήλικες (Durkheim, 1893/1984). Σε μια κοινωνία αυτού του είδους η ανατροφή λαμβάνει χώρα σε άμεση αλληλεπίδραση με το περιβάλλον και δεν μπορεί να νοηθεί ως κάτι ξεχωριστό από την κοινωνική παραγωγή, μέσω της οποίας οι άνθρωποι δημιουργούν όλα όσα χρειάζονται, για να ικανοποιήσουν τις ζωτικές τους ανάγκες, συμπεριλαμβανομένων των συμβόλων και γνώσεων που προσδίδουν νόημα στην ύπαρξή τους. Ακόμα και αν σε μια τέτοια κοινωνία υφίσταται κάποιο στοιχειώδες «πολιτικό» μόρφωμα (κρατική οντότητα) με ενδιαφέρον για οργανωμένη εκπαίδευση, αυτή προσφέρεται μόνο σε ένα μικρό αριθμό ατόμων, που προορίζονται να αναλάβουν λειτουργικές θέσεις στον κρατικό μηχανισμό. Επομένως, ούτε στην περίπτωση αυτή νοείται η «Παιδαγωγική» ως δραστηριότητα ξεχωριστά από την παραγωγή (Lundgren, 1991).

Η Παιδαγωγική ως «λόγος», με τη σημασία που προσδίδει ο Foucault στον όρο discourse, αποτελεί έναν ιστορικά προσδιορισμένο σχηματισμό «πρακτικής λόγου» (Foucault, 1989; Μπέτζελος & Σωτήρης, 2004). Δηλαδή, η Παιδαγωγική και τα ερωτήματα που αυτή θέτει για την ανατροφή και την εκπαίδευση, ως διακριτές πρακτικές, γίνονται κάποια στιγμή αντικείμενο προβληματισμού και συζήτησης. Όμως, αυτή η στιγμή δεν συμπίπτει χρονικά για όλα τα κοινωνικά στρώματα. Ως πρακτική λόγου που ενσωματώνει ευρύτερα στρώματα του πληθυσμού εμφανίζεται στο δυτικό κόσμο με την εκβιομηχάνιση, όταν η παραγωγή και η αναπαραγωγή διαχωρίζονται η μια από την άλλη. Έκτοτε καθίσταται δυνατή η αντιμετώπιση της ανατροφής και της εκπαίδευσης ως ξεχωριστής μαζικής κοινωνικής πρακτικής, για το

<sup>2</sup>Ανήκει στη συλλογή του Antikenmuseum του Βερολίνου. Πηγή: <http://users.sch.gr/ipap/Ellinikos%20Politismos/AR/ar.ag/douris-20.htm>, Πρόσβαση: Μάρτιος 2017

λόγο ότι η εργασία ως παραγωγική διαδικασία δεν εμπεριέχει την αναπαραγωγή των συνθηκών που την καθιστούν εφικτή. Οι νέες γενιές, δηλαδή, δεν μαθαίνουν πλέον μιμούμενοι τους μεγαλύτερους, όπως συνέβαινε σε εποχές με ελάχιστο βαθμό κοινωνικής διαφοροποίησης, γεγονός που εξηγεί τη σχολική διδασκαλία ως ιδιαίτερη πρακτική στην κοινωνία.

Αποτέλεσμα του διαχωρισμού παραγωγής και αναπαραγωγής ήταν η ανάγκη τεκμηρίωσης και διατύπωσης των γνώσεων, που έπρεπε να μεταδοθούν από τους παιδαγωγούς, σε ειδικά διαμορφωμένους για το σκοπό αυτό χώρους (σχολεία). Όσα δηλαδή μάθαινε το παιδί «ασυνείδητα» συμμετέχοντας στις ασχολίες των γονιών του, θα πρέπει τώρα να καταγραφούν, να ονοματιστούν και να απεικονιστούν σε «παιδαγωγικά κείμενα» (διδασκτικά εγχειρίδια). Το παιδί δεν βιώνει πλέον τα πράγματα και τις διαδικασίες που θα πρέπει να μάθει με τρόπο άμεσο, αλλά μέσα από την αναπαράστασή τους με λόγια και εικόνες.

Η παραγωγή παιδαγωγικών-διδασκτικών κειμένων δεν έχει μόνο αποδέκτες τους μαθητές, αλλά συμπεριλαμβάνει και κείμενα που απευθύνονται στους εκπαιδευτές, με θεωρίες για το ΠΙ και ΓΙΑΤΙ της εκπαίδευσης και συμβουλές για το ΠΩΣ της διδασκαλίας. Ως εκ τούτου, τα παιδαγωγικά κείμενα που χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία αποτελούν προϊόν επιλογής και συγκεκριμένης συστηματικής οργάνωσης της γνώσης (βλ. Lundgren, 1999). Έτσι δημιουργούνται σιγά-σιγά τα αναλυτικά προγράμματα εκπαίδευσης και σπουδών, που κωδικοποιούν τις αντιλήψεις μιας οργανωμένης κοινωνίας για τη διαπαιδαγώγηση και την εκπαίδευση. Κάθε αναλυτικό πρόγραμμα (curriculum) αποτελεί έκφραση της Παιδαγωγικής φιλοσοφίας μιας κοινωνίας και καθορίζει την αισθητική της Παιδαγωγικής πράξης. Εμπεριέχει τους σκοπούς, τους στόχους και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης και, συνήθως, βρίσκεται σε αρμονία με γενικότερες παραδοχές της εκπαιδευτικής πολιτικής για την ηθική, τη διακυβέρνηση, τις ελευθερίες και το δίκαιο. Επιπλέον, θα πρέπει να υπογραμμιστεί η επιρροή της παράδοσης, της αγοράς εργασίας και των διαφόρων ιδεολογικών προσανατολισμών στη διαμόρφωση, υλοποίηση και αξιολόγηση των αναλυτικών προγραμμάτων (βλ. Γουγουλάκης, 1984). Η Παιδαγωγική ως φιλοσοφία και ως πρακτική αποτελεί επομένως πεδίο εξουσίας και γνώσης (Popkewitz, & Νικολακάκη, 2012).

## **2. Παιδαγωγική και Διδακτική: Όψεις του ίδιου νομίσματος;**

Θεωρείται βέβαιο ότι όσοι διδάσκουν «Παιδαγωγική» ή «Επιστήμες της αγωγής» στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών καλούνται συχνά να απαντήσουν στο ερώτημα *ποια η διαφορά μεταξύ Παιδαγωγικής και Διδακτικής* ή, επίσης, *τί ακριβώς εννοούμε με τον όρο Παιδαγωγική*;. Ξεκινώντας οι φοιτητές μας τις σπουδές τους στα Τμήματα υποψηφίων εκπαιδευτικών, προσεγγίζουν, κατά κανόνα, την Παιδαγωγική μέσα από ένα στερεότυπο πρίσμα υποκειμενικών βιωμάτων από τη σχολική τους εκπαίδευση. Γίνεται αντιληπτό ότι τέτοιου είδους προκατανοήσεις πολλές φορές έρχονται σε αντίθεση με την ακαδημαϊκή (επιστημονική) άποψη, η οποία θα πρέπει στηρίζεται σε θεωρητική και εμπειρική βάση. Επειδή, όμως, αυτό που αποκαλούμε «ακαδημαϊκή» άποψη δεν είναι κάτι σταθερό και



ενιαίο, ερχόμαστε αντιμέτωποι με πολλούς εννοιολογικούς ορισμούς που άλλοτε είναι συμπληρωματικοί και άλλοτε ανταγωνιστικοί. Στην περίπτωση του γνωστικού αντικειμένου της Παιδαγωγικής, διαπιστώνουμε ότι υπάρχουν συγγενικά επιστημονικά πεδία (π.χ. Κοινωνιολογία, Φιλοσοφία, Ψυχολογία), από τα οποία η Παιδαγωγική εμπνέεται και εμπλουτίζεται.

Ο όρος Παιδαγωγική χρησιμοποιείται σήμερα με διαφορετικές σημασίες ανάλογα με το περιβάλλον στο οποίο αναφερόμαστε. Είναι άλλο πράγμα για παράδειγμα η «αγοραία» (καθημερινή) χρήση του όρου και άλλη η επιστημονική του σημασία. Στην πρώτη περίπτωση το σημαίνον Παιδαγωγική αναφέρεται, κυρίως, στην ικανότητα κάποιου να μεταφέρει ένα μήνυμα. Πόσες φορές δεν έτυχε να πούμε ή να ακούσουμε ότι κάποιος ή κάτι είναι (ή δεν είναι) ... παιδαγωγικός/ό; Σημειωτέον ότι ο προσδιορισμός δεν αναφέρεται μόνο σε ανθρώπους αλλά και σε πράγματα, όπως για παράδειγμα ένα βιβλίο ή η εκφορά ενός πολιτικού προγράμματος. Συμβαίνει συχνά πολιτικοί που απέτυχαν στις εκλογές να δικαιολογούνται ότι υστέρησαν από Παιδαγωγική άποψη, είτε πάλι ότι οι ψηφοφόροι δεν κατάλαβαν τις θέσεις τους. Στην περίπτωση αυτή οι πολιτικοί είναι πεπεισμένοι ότι οι θέσεις τους είναι ορθές και ότι το πρόβλημα είναι ζήτημα ... παιδαγωγικής προσέγγισης! Έτσι, όμως, νοούμενη η Παιδαγωγική, εξισώνεται με τεχνικές παρουσίασης ή τη Ρητορική, στην οποία θα αναφερθούμε αργότερα.

Η πιο συνήθης άποψη των πρωτοετών υποψήφιων εκπαιδευτικών είναι ότι η Παιδαγωγική σχετίζεται με μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας, γεγονός που εξηγεί και τις προσδοκίες που έχουν από τις παιδαγωγικές τους σπουδές. Περιμένουν δηλαδή να διδαχτούν πώς πρέπει να διδάξουν, πώς να χειρίζονται διάφορα εποπτικά μέσα και, φυσικά, πώς να οργανώσουν την τάξη τους. Προφανώς μια τέτοια αντίληψη περί Παιδαγωγικής είναι περιορισμένη και αρκετά εργαλειακή (Nilsson, 2005; Nitzler, 1997). Η πανεπιστημιακή άποψη για την Παιδαγωγική είναι πολύ ευρύτερη και συμπεριλαμβάνει όλο το φάσμα των διερευνησεων/μελετών και θεωριών που έχουν κοινό παρονομαστή τις διαδικασίες επηρεασμού και αλλαγής που συντελούνται σε επίπεδο ατόμου, ομάδας, οργανισμού και κοινωνίας – όχι μόνο στο πλαίσιο εκπαιδευτικών ιδρυμάτων αλλά και σε άλλα περιβάλλοντα, όπου οι άνθρωποι έρχονται σε επαφή και επικοινωνούν μεταξύ τους.

Όπως σε όλες τις επιστήμες έτσι και στην Παιδαγωγική συνυπάρχουν πολλοί ορισμοί ανάλογα με τις θεωρητικές και επιστημολογικές παραδοχές των επιστημόνων της Αγωγής. Αν και είναι εύκολο να συμφωνήσει κανείς ότι αντικείμενο της Παιδαγωγικής είναι οι διαδικασίες γνώσης, μάθησης και παιδείας σε μικρο-, μέσο- και μακροεπίπεδο, όπως αυτές λαμβάνουν χώρα σε συγκεκριμένα πολιτισμικά, ιστορικά και κοινωνικά πλαίσια, υφίστανται διαφοροποιήσεις ανάλογα με το ποια παράμετρο του πεδίου της διαπαιδαγώγησης θεωρεί κανείς σημαντική και αδιαφιλονίκητη. Η Παιδαγωγική, όμως, δεν είναι μόνο μια ακαδημαϊκή επιστήμη αλλά και μια πρακτική, αποκλειστική δραστηριότητα κάποιων, με αποστολή να μορφώσουν και να παιδεύσουν κάποιους. Περιορίζομαι στο σημείο αυτό να παραθέσω σε δική μου μετάφραση το πώς όρισε το αντικείμενο μελέτης της Παιδαγωγικής επιστήμης, ο

πρώτος καθηγητής στην έδρα της Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου της Ουψάλας, Bertil Hammer, στη διάλεξη που εκφώνησε με αφορμή την εγκατάστασή του, το 1910:

Πολύ απλά, αντικείμενο μελέτης της Παιδαγωγικής είναι η μόρφωση. Ασυνήθιστα εύκολο να το διαπιστώσει κανείς και συνάμα ασυνήθιστα εύκολο να το παρανοήσει. Επιχειρώντας να προσδιορίσουμε τι είναι μόρφωση, ερχόμαστε αντιμέτωποι με μια παρανόηση, η οποία είναι πολύ διαδεδομένη - αν μη τι άλλο μεταξύ των ειδικών. Συνήθως εκφράζεται με τον συμβατικό ορισμό, ότι η Παιδαγωγική είναι η επιστήμη των σκοπών και των μέσων της μόρφωσης. Το λάθος με την άποψη αυτή – την οποία θα επιχειρήσω να καταρρίψω και ζητώ γι' αυτό από τους ακροατές μου να το εκλάβουν ως *paeterea censeo* αυτής της διάλεξης – έγκειται στο γεγονός ότι μονόπλευρα θωρεί την μόρφωση ως δραστηριότητα του εκπαιδευτικού, ως ένα είδος τέχνης, έστω ιδεαλιστικής. Φαίνεται να βλέπει έναν επαγγελματία, το δάσκαλο, να επεξεργάζεται κάποιο υλικό, το παιδί, για να το διαμορφώσει σύμφωνα με μια προκαθορισμένη φόρμα. Και η Παιδαγωγική να αποτελεί ένα είδος τεχνολογίας, που προδιαγράφει τους κανόνες και τους χειρισμούς του δασκάλου-τεχνίτη. Αυτό είναι, κατά τη γνώμη μου, μια υπερβολικά στενή θεώρηση των ζητημάτων της Παιδαγωγικής: η μόρφωση είναι κάτι άλλο και πολύ περισσότερο από την επαγγελματική δραστηριότητα κάποιων μεμονωμένων ατόμων: *είναι μια διαδικασία ζωής, μια πορεία ανάπτυξης· είναι οι νέες γενιές που μεγαλώνουν και ενσωματώνονται στην κοινωνική ζωή και στον πολιτισμό· είναι ένα κομμάτι ιστορία: ιστορία της μεταβίβασης της πολιτιστικής κληρονομιάς από γενιά σε γενιά.* Για τον θεωρητικό παιδαγωγό δεν πρόκειται για μια δραστηριότητα, που θα τυποποιήσει σε κανόνες και ρουτίνες, αλλά για μια διαδικασία, μια πορεία ανάπτυξης, την οποία θα περιγράψει και θα κατανοήσει. (Hammer, 1988, σ. 32-33).

Ο ορισμός του Bertil Hammer εμπεριέχει μια σύγκρουση, που χρόνια τώρα κατατρέχει το επιστημονικό πεδίο της Παιδαγωγικής και εξακολουθεί να απασχολεί τους εκπαιδευτικούς. Πρόκειται για τη διαφορά ανάμεσα στην Παιδαγωγική ως επιστημονική/ακαδημαϊκή πρακτική και ως διδακτική πρακτική. Πιθανόν η συγκεκριμένη σύγκρουση να αποτελεί έκφραση διαφορετικών απόψεων σχετικά με το ποια γνώση θα πρέπει να παράγει η Παιδαγωγική επιστήμη: αν δηλαδή η έρευνα θα προμηθεύει τους εκπαιδευτικούς με γνώσεις πρακτικές, άμεσα χρήσιμες στη διδασκαλία τους, ή αν θα προσφέρει θεωρητικά μοντέλα και αναλύσεις, για να τις χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί και οι υπεύθυνοι εκπαιδευτικών προγραμμάτων ως εργαλεία περιγραφής, κατανόησης και ερμηνείας των εκπαιδευτικών και μαθησιακών διαδικασιών (Nilsson, 2005).

Όποιες κι αν είναι οι ενδο-επιστημονικές διαφορές για τη φύση και το σκοπό της Παιδαγωγικής γνώσης δεν μπορεί να αγνοηθεί η σημασία της διδασκαλίας ως κοινωνικού και πολιτιστικού φαινομένου. Η διδασκαλία και η μάθηση αποτελεί το πεδίο μελέτης και ενασχόλησης της Διδακτικής επιστήμης, η οποία κατά έναν ορισμό αποτελεί κλάδο της Παιδαγωγικής, που ασχολείται με τον σχεδιασμό, την υλοποίηση και αξιολόγηση της διδασκαλίας (Egidius, 1995). Τα κλασσικά ερωτήματα της Διδακτικής, που επιβάλλεται να

διαχειριστούν οι υπεύθυνοι στο πλαίσιο κάθε διδακτικής παρέμβασης, μπορεί να συνοψιστούν ως ακολούθως:

*κάποιος (ποιος;), κάποια στιγμή (πότε;), κάπου (πού;), για κάποιο λόγο (γιατί;), με κάποιο τρόπο διδάσκει (πώς;), κάποιον/-ους (ποιον/ους;), κάτι (τι;), για κάποιο σκοπό (ποιον;), που προσχεδιάστηκε (από ποιον;), ώστε αυτός (ο μαθητής, ο φοιτητής, ο μαθητευόμενος) μέσα από κάποιο είδος δραστηριότητας (τι είδους;), να μπορέσει να αποκτήσει κάποιας μορφής επάρκεια (ποια;), προκειμένου να ικανοποιήσει καλύτερα τα ενδιαφέροντά του τώρα και στο μέλλον.* (Uljens, 1997, σ. 24; Γουγουλάκης, 2014).

Αν, εν κατακλείδι, η Διδακτική προσπαθεί να απαντήσει στο ΓΙΑΤΙ, ΤΙ και ΠΩΣ της διδασκαλίας, (δηλαδή στα κίνητρα, τους στόχους, το περιεχόμενο και την παιδαγωγική προσέγγιση), η Παιδαγωγική επιστήμη, αντίθετα, ασχολείται με την ιστορία της διδασκαλίας και της μάθησης, όπου και αν λαμβάνουν χώρα, καθώς και τις κοινωνικές και ψυχολογικές συνθήκες και προϋποθέσεις αυτών. Πριν προχωρήσω σε μια πιο αναλυτική παρουσίαση των θεμελιωδών ερωτημάτων της Παιδαγωγικής, έκρινα σκόπιμο να παραθέσω την άποψη για τη διδασκαλία του πρωτεργάτη της επιστήμης και τεχνολογίας της διδασκαλίας B.F. Skinner (δίχως απαραίτητα να επιδοκιμάζω στην ολότητά του το επιστημολογικό του υπόβαθρο):

(Η) διδασκαλία είναι απλά η διάταξη των απρόβλεπτων συμβάντων επιβράβευσης και ενίσχυσης. Αφημένος στον εαυτό του μέσα σε ένα δεδομένο περιβάλλον ένας μαθητής μπορεί να μάθει, αλλά δεν θα έχει απαραίτητα διδαχθεί. Το βιωματικό σχολείο δεν είναι καθόλου σχολείο, όχι γιατί κανείς δεν μαθαίνει σε αυτό, αλλά επειδή κανείς δεν διδάσκει σ' αυτό. Η διδασκαλία είναι η διεκπεραίωση της μάθησης· ένα άτομο που διδάσκεται μαθαίνει πιο γρήγορα από ό, τι κάποιος που δεν διδάσκεται. Η διδασκαλία είναι φυσικά πιο σημαντική σε περιπτώσεις που διαφορετικά η συμπεριφορά δεν θα εμφανίζονταν. (Ο,τιδήποτε τώρα διδάσκεται πρέπει να έχει μαθευτεί τουλάχιστον μία φορά από κάποιον που δεν είχε διδαχθεί, αλλά χάρη στην εκπαίδευση δεν χρειάζεται πλέον να περιμένουμε για αυτά τα σπάνια συμβάντα. Skinner, 1968/2003, σελ. 25)<sup>3</sup>

### 3. Τα ερωτήματα της Διδακτικής αναλυτικότερα

Τα ερωτήματα που ανέκαθεν θέτει η διδακτική είναι αλληλένδετα με τη μάθηση και απαντώνται σε όλους τους πολιτισμούς που ...μαθαίνουν. Οι απαντήσεις που δίνονται αντανakλούν την εποχή τους και αντανakλούνται στον τρόπο που τελικά σχεδιάζεται, οργανώνεται και πραγματοποιείται η μάθηση (Selander, 2012).

<sup>3</sup> [...teaching is simply the arrangement of contingencies of reinforcement. Left to himself in a given environment a student will learn, but he will not necessarily have been taught. The school of experience is no school at all, not because no one learns in it, but because no one teaches. Teaching is the expediting of learning; a person who is taught learns more quickly than one who is not. Teaching is most important, of course, when the behavior would not otherwise arise. (Everything which is now taught must have been learned at least once by someone who was not being taught, but thanks to education we no longer need to wait for these rare events.)]



### 3.1 Τί πρέπει να μάθει κανείς και γιατί ακριβώς αυτό;

Το ερώτημα αυτό αγγίζει το ζήτημα της «επιλογής» και της «νομιμοποίησης» του διδακτικού περιεχομένου στην εκπαίδευση. Νωρίτερα έγινε αναφορά στα αναλυτικά προγράμματα, τα οποία οικοδομούνται από ένα σύνολο θεμελιωδών φιλοσοφικών και επιστημολογικών αρχών, οι οποίες συνθέτουν ένα συγκεκριμένο μίγμα Παιδαγωγικής θεώρησης. Το περιεχόμενο της διδακτέας ύλης και οι σκοποί της εκπαίδευσης γενικά είναι θέμα επιλογής και συσχετισμού πολιτικών δυνάμεων μέσα σε καθορισμένα συγκείμενα. Είναι γι' αυτό σημαντικό ζήτημα το πώς νομιμοποιούνται οι επιλογές του δασκάλου/παιδαγωγού, οι οποίες σχετίζονται με τη εκπαίδευση και τους σκοπούς της. Από εποχή σε εποχή και κατά περίπτωση, ο ρόλος και η λειτουργία της εκπαίδευσης (ή κάποιου εκπαιδευτικού προγράμματος) μεταβάλλεται και άλλοτε εστιάζει περισσότερο στην πειθάρχηση, άλλοτε στην ανάπτυξη, στη συμμετοχικότητα, τη φρόνηση, κ.λπ.. Πολλά σχολικά μαθήματα δομούνται στη βάση των επιστημονικών γνωστικών κλάδων (πειθαρχιών!), όπως αυτοί θεραπεύονται στα πανεπιστημιακά ιδρύματα. Με την πάροδο του χρόνου και την πρόοδο της έρευνας δημιουργούνται νέες περιοχές γνώσης με αποτέλεσμα να διευρύνεται συνεχώς η απόσταση ανάμεσα στα σχολικά μαθήματα και τις νέες επιστημονικές περιοχές.

Νέες πτυχές και διαστάσεις επισωρεύονται στα σχολικά μαθήματα (θέματα δημοκρατικής αγωγής, περιβαλλοντικής αγωγής, ισότητας των φύλων, πολυπολιτισμική αγωγή κ.ο.κ.) και, αν δεν απουσιάζουν εντελώς, συνωστίζονται, κατά κανόνα, στο ήδη υπερφορτωμένο αναλυτικό πρόγραμμα. Από μια άποψη είναι λογικό να συμβαίνει κάτι τέτοιο – τουλάχιστον εξηγείται. Από την άλλη πλευρά, όμως, συμβάλλει στη κρίση που διέρχεται ο θεσμός του σχολείου σήμερα. Από τη μια απαξιώνεται διαρκώς. Από την άλλη οι προσδοκίες που προβάλλονται στο σχολείο δεν έχουν τελειωμό. Αν κάτι πάει στραβά στην κοινωνία, το σχολείο γίνεται αποδέκτης κριτικής του τύπου: *«μα τι μαθαίνουν οι νέοι στο σχολείο σήμερα;»*. Διαφαίνεται δυστυχώς μια τάση στην εποχή μας να *«παιδαγωγικοποιούνται»* προβλήματα, οι αιτίες των οποίων θα πρέπει να αναζητηθούν εκτός σχολείου.

Έχει ενδιαφέρον να αναρωτηθούμε για ποιο λόγο θα πρέπει να διδάσκουμε αυτά που το αναλυτικό πρόγραμμα προβλέπει να διδάσκονται στη μια ή την άλλη τάξη και με τη συγκεκριμένη συχνότητα. Το ζήτημα γίνεται ακόμη πιο επιτακτικό στη σημερινή εποχή της πληροφόρησης και της γνώσης. Είναι φανερό ότι σε καμιά περίπτωση δεν μπορεί η εκπαίδευση να προσφέρει μια ολοκληρωμένη και συνολική εικόνα της ανθρώπινης γνώσης, δίχως να κινδυνεύει να δώσει προβάδισμα στην ποσότητα, υποβαθμίζοντας την ποιότητα του εκπαιδευτικού περιεχομένου. Ίσως η λύση να έγκειται στην αρχή της αντιπροσωπευτικότητας (exemplaritetsprincip) του Martin Wagenschein (βλ. Abrandt Dahlgren, Arvidsson & Dahlgren, 2009, σ. 63), ο οποίος προτείνει επιλογή περιορισμένου αριθμού θεματικών ενοτήτων στα γνωστικά αντικείμενα της συγκεκριμένης εκπαίδευσης, ώστε να είναι εφικτή η εμβάθυνση και, φυσικά, η ουσιαστική μάθηση.

Επίσης, γιατί, για παράδειγμα, να θεωρείται αυτονόητο τα παιδιά να μαθαίνουν την τοπική/εθνική τους ιστορία πρώτα και στη συνέχεια την παγκόσμια; Ένα άλλο ερώτημα

αφορά στη «γνωστική έμφαση»: πού, δηλαδή, θα ρίξουμε το βάρος στη διδασκαλία του ενός ή του άλλου μαθήματος; Π.χ. στη Φυσική θεωρείται λίγο πολύ αυτονόητη η κατανόηση βασικών εννοιών και θεωρητικών μοντέλων, καθώς και η εξοικείωση με τεχνικές διερεύνησης. Γιατί, όμως, να μην είναι το ίδιο αυτονόητο ότι τα παιδιά θα πρέπει να κατανοήσουν και την ιστορική εξέλιξη της διερεύνησης του φυσικού κόσμου; Μήπως, τελικά, θα ήταν αρκετές κάποιες βασικές γνώσεις για τη χρησιμότητα των Φυσικών Επιστημών στην καθημερινή ζωή, συμπεριλαμβανομένης και της παραγωγικής και καταναλωτικής δραστηριότητας/διαδικασίας, με όποιες επιπτώσεις αυτό συνεπάγεται για το περιβάλλον;

### 3.2 Πώς μαθαίνει κανείς αυτό που θα πρέπει να μάθει;

Η διδακτική σκέψη διαμορφώνεται ιστορικά σε συγκροτημένα σχήματα ιδεών για το πώς θα πρέπει να γίνεται η σωστή (αποτελεσματική, ευχάριστη, προκλητική/διεγερτική κ.λπ.) διδασκαλία. Ο Pestalozzi για παράδειγμα, αναφερόμενος στη διδασκαλία της ιχνογραφίας/ζωγραφικής, υποστήριζε την άποψη ότι το παιδί δεν μπορεί να προχωρήσει παραπέρα, αν δεν απεικονίσει σωστά το αντικείμενο που ζωγραφίζει. Κατ' αυτόν θα πρέπει το παιδί να επιμένει, για να μάθει να εστιάζει ήσυχα και φρόνιμα στον... διδακτικό στόχο που του έχουν επιβάλλει. Αυτά θεωρούνταν σωστά και πρόποντα στις αρχές του 19<sup>ου</sup> αιώνα. Μια επίσκεψη σε ένα σύγχρονο νηπιαγωγείο ή δημοτικό, όπου τα παιδιά ασχολούνται με την εικαστική δημιουργία, μας φέρνει αντιμέτωπους με έναν οργανισμό δημιουργικής φαντασίας, χρωμάτων και εκφραστικών σχημάτων. Στην εποχή μας οι ευκαιρίες δημιουργικής έκφρασης διευρύνονται εξαιτίας των δυνατοτήτων που προσφέρουν οι ηλεκτρονικές εφαρμογές (Selander, 2012).

Θα μπορούσε κανείς να αναφέρει πολλές περιπτώσεις διδακτικών μεθόδων, οι οποίες, όταν πρωτοεμφανίστηκαν, λανσάρονταν στην εκπαιδευτική αγορά ως πανάκεια της μάθησης, για να απαξιωθούν στην πορεία. Θυμηθείτε για λίγο όλο το κίνημα της εκπαιδευτικής τεχνολογίας της δεκαετίας του '60, το εμπνευσμένο από τις αρχές του μηχευβιορισμού και των ποντικοπειραμάτων του Skinner και τι ακολούθησε μετά. Αυτό που τελικά μετρά και που επιβεβαιώνεται από την παιδαγωγική έρευνα είναι η επένδυση στην επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών (βλ. ενδεικτικά Hattie, 2012).

Καμιά μέθοδος και κανένα μοντέλο δεν αποτελεί πανάκεια της Εκπαίδευσης, αν ως κοινωνία και ως Παιδαγωγικά Τμήματα δεν συνειδητοποιήσουμε την ανάγκη να εφοδιαστούν οι εκπαιδευτικοί με τα επαγγελματικά εκείνα εργαλεία που θα τους βοηθήσουν να αναστοχαστούν τα αυτονόητα και κανονιστικά στοιχεία της διδακτικής πράξης. Είναι απλά θέμα εμπιστοσύνης και σεβασμού της επαγγελματική αυτονομίας της εκπαιδευτικής κοινότητας και της ενεργούς συμμετοχής γονέων/κηδεμόνων και μαθητών. Η διδακτική διάσταση αφορά στην κατανόηση της μάθησης, είτε μιας γνωστικής περιοχής είτε συνολικά, ως σημασιολογικής δραστηριότητας σε συγκεκριμένο συγκείμενο. Πρόκειται κατά βάση για ζήτημα «διδακτικής επικοινωνίας» και αναφέρεται στις επιλογές μεθόδων διδασκαλίας και

οργάνωσης της μαθησιακής διαδικασίας. Οι μορφές της διδακτικής επικοινωνίας επικαιροποιούν τις σχέσεις εξουσίας ανάμεσα στους συντελεστές της διδακτικής πράξης και εγείρουν θέματα ηθικής τάξης για τους εκπαιδευτές (επαγγελματική δεοντολογία).

### **3.3 Πού θα πρέπει να μαθαίνει κανείς, με ποιον και με ποια μέσα;**

Αναμφίβολα, στις κτιριακές εγκαταστάσεις και την σχολική εν γένει αρχιτεκτονική αισθητική, ενσωματώνεται το εκπαιδευτικό ιδανικό της κοινωνίας σε διαφορετικές χρονικές περιόδους. Ο σχολικός χώρος εμπλουτίζεται και διευρύνεται σήμερα με τη βοήθεια της ψηφιακής τεχνολογίας. Έτσι, ενώ ο φυσικός χώρος ήταν και παραμένει περιορισμένος ως έκφραση του «εμείς, εδώ και τώρα» ο εικονικός χώρος δεν απαιτεί απαραίτητα άμεση επικοινωνία («εδώ και τώρα») και δημιουργεί σύγχυση και αβεβαιότητα για το ποιοι συγκαταλέγονται στο «εμείς».

Η παραδοσιακή αίθουσα διδασκαλίας είναι πλέον στενάχωρη και μονοδιάστατη. Γιατί, παρακαλώ, θα πρέπει η διδασκαλία να γίνεται σε αίθουσες, όπως αυτές που ξέρουμε, σε σχολικά κτήρια, που και αυτά τα ξέρουμε, και με όλους τους περιορισμούς, όπως τους βιώνουμε;

Χωρίς να επεκταθώ, θα διατυπώσω αυτό που οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν καθημερινά, ότι, δηλαδή, δεν υπάρχει κάποια μέθοδος για όλους τους μαθητές και για όλα τα μαθήματα. Το παράδοξο, βέβαια, είναι ότι οι περισσότεροι από αυτούς συνεχίζουν να διδάσκουν αγνοώντας αυτήν την παραδοχή.

Επιπλέον, γιατί θα πρέπει τα παιδιά να ομαδοποιούνται σε τάξεις ανάλογα με την ηλικία ή με τις ικανότητές τους και τα ενδιαφέροντά τους; Θα πρέπει απαραίτητα να διδάσκονται από ένα δάσκαλο; Θα πρέπει πάντα να καθοδηγούνται και να διδάσκονται από έναν δάσκαλο; Και γιατί να υπάρχει ένα σχολικό εγχειρίδιο για κάθε μάθημα, όταν τα παιδιά μέσω των νέων τεχνολογιών έρχονται σε επαφή με πληθώρα πηγών πληροφόρησης; Και γιατί να μην ενθαρρυνθούν να «παράγουν» και να αναμορφώνουν δικό τους διδακτικό υλικό σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, μιας και οι τεχνολογικές δυνατότητες το επιτρέπουν; Ή μήπως έχουμε στη διάθεσή μας μια αφθονία «λύσεων» αλλά μας λείπουν τα «προβλήματα»;

Το διδακτικό βιβλίο και κάποια άλλα εποπτικά μέσα (π.χ. χάρτες, εγκυκλοπαίδειες) αποτελούσαν ανέκαθεν τις βασικές πηγές μάθησης. Ακόμα και σήμερα τα διδακτικά μέσα εγκρίνονται στην Ελλάδα κεντρικά. Από μια άποψη είναι κάτι το βολικό, γιατί απαλλάσσουν εκπαιδευτικούς και μαθητές από την ανάγκη της κριτικής προσέγγισης των σχολικών κειμένων. Μήπως έτσι υποβαθμίζεται και τελικά αναιρείται η επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών;

### **3.4 Πώς «συσκευάζεται» η γνώση για να γίνει ελκυστική και αντιληπτή και πώς αξιολογείται;**

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να διαθέτει στο επαγγελματικό του οπλοστάσιο πολλές μεθόδους, με τις δυνατότητές τους και τους περιορισμούς τους, για να προάγει τη μάθηση. Κάθε μαθητής είναι μια μοναδική ειδική (διδασκτική) περίπτωση με προτίμηση σε κάποιο στυλ μάθησης και νόησης.

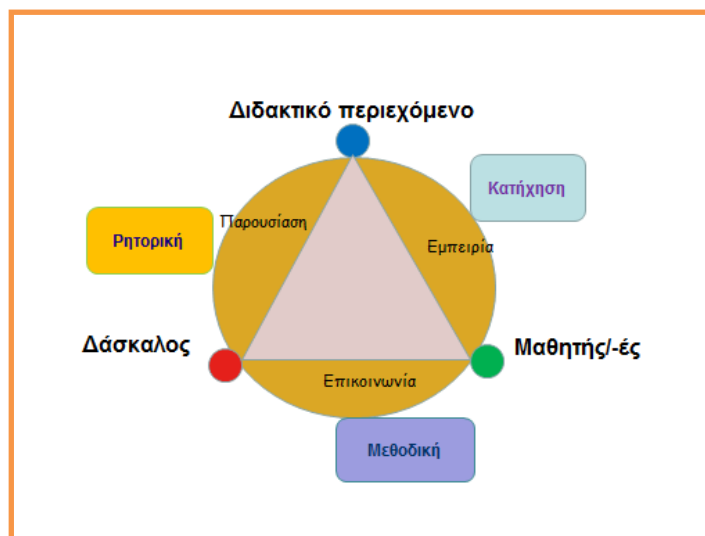
Σε μερικούς αρέσει να διαβάζουν μόνοι τους, σε άλλους να συνεργάζονται σε ομάδες. Κάποιοι δεν έχουν πρόβλημα να μελετούν μεγάλα κείμενα, άλλοι πάλι προτιμούν εικόνες ή διαγράμματα/γραφικές παραστάσεις, για να αντιληφθούν και άλλοι προτιμούν να ενεργοποιούν άλλες αισθήσεις (learning by doing). Ο Vygotskij μας μαθαίνει με τη «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης» ότι όσο αυτο-κατευθυνόμενος κι αν είναι κανείς, υπάρχει πάντα η περιθώριο να μάθει κάτι περισσότερο με τη βοήθεια κάποιου άλλου, ο οποίος μπορεί να είναι ο δάσκαλος ή οι συμμαθητές του (βλ. ενδεικτικά Slavin, 2006).

Αναπόσπαστο μέρος κάθε εκπαιδευτικής διαδικασίας, τουλάχιστον στις «τυπικές» της μορφές, είναι ο έλεγχος με τη μορφή εξετάσεων και αξιολογήσεων. Βιώνουμε στις μέρες μας την υστερική πραγματικότητα των διεθνών συγκριτικών ερευνών, που αξιολογούν τις γνώσεις των μαθητών. Τι σημαίνει, όμως, *μαθαίνω, γνωρίζω κάτι*, ότι έχω γνώση; Πώς αξιολογείται η μάθηση και τι ακριβώς αξιολογούμε με τις διάφορες εξετάσεις και διαγωνίσματα; Αξιολογούμε, για να διαχωρίσουμε την «ήρα από το στάρι», να ταξινομήσουμε, να επιλέξουμε, να κατατάξουμε, να προάγουμε, να επιβραβεύσουμε, να τιμωρήσουμε κ.λπ. ή για να διαγνώσουμε ελλείψεις και μαθησιακές δυσκολίες, ώστε να βοηθήσουμε τους μαθητές στην εξέλιξή τους, κατανοώντας, έτσι, καλύτερα τις δικές μας ελλείψεις και αδυναμίες (των δασκάλων) και του εν γένει μαθησιακού περιβάλλοντος; Αν για παράδειγμα η ικανότητα να διακρίνει ο μαθητής την ουσιώδη πληροφορία από την επουσιώδη είναι το ζητούμενο, δεν θα έπρεπε η ίδια απαίτηση να ισχύει και για τον δάσκαλο; Να μπορεί να επεξεργάζεται τις πληροφορίες, να τις συνθέτει σε γνώσεις για να τις χρησιμοποιεί και φυσικά να τις επικοινωνεί. Δεν αναφερόμαστε εδώ σε τεχνικές στείρας απομνημόνευσης (συσσώρευσης) αλλά για εκτίμηση, κριτική ανάλυση, χρήση, και τελικά αξιολόγηση.

#### 4. Η Διδασκτική και οι συντελεστές της

Δεν θα εμβαθύνουμε περισσότερο στη διάκριση μεταξύ Παιδαγωγικής και Διδασκτικής, ούτε και στο αν τα ερωτήματα που σχετίζονται με διαδικασίες μόρφωσης διερευνούνται από τη μία ή την άλλη.

Γίνεται φανερό ότι η Παιδαγωγική ως γνωστικό αντικείμενο εμπεριέχει την Διδασκτική η οποία κατά κύριο λόγο εστιάζει στη διδασκαλία, καθώς και στους παράγοντες που συντελούν στην αποτελεσματική μάθηση. Ένας εύληπτος τρόπος απεικόνισης του διδασκτικού πεδίου είναι το λεγόμενο «διδασκτικό τρίγωνο» με υπόβαθρο τον κύκλο που συμβολίζει το συγκεκριμένο και τις αμφίδρομες σχέσεις μεταξύ των συντελεστών της διδασκτικής διαδικασίας, όπως σκιαγραφούνται στις τρεις γωνίες του τριγώνου:



Διάγραμμα 1. Το διδακτικό τρίγωνο.

Κάθε διδακτική στιγμή συνίσταται από ένα περιεχόμενο (το αντικείμενο της μάθησης, γνώσεις και δεξιότητες), αυτόν ή αυτούς για τους οποίους έχει προσχεδιαστεί το περιεχόμενο (ο μαθητής ή ομάδα μαθητών) και κάποιον που θα βοηθήσει τους μαθητές να μάθουν (ο δάσκαλος). Κάθε γνωστικό περιεχόμενο εμφανίζει ιδιαιτερότητες, οι οποίες θα πρέπει να ληφθούν υπόψη από τους διδάσκοντες στο διδακτικό τους σχεδιασμό. Είναι άλλο πράγμα να διδάσκει κανείς μαθηματικά και άλλο ελληνική λογοτεχνία ή θρησκευτικά, γεγονός που θα επιφέρει συνέπειες στον τρόπο που παρουσιάζει, προσαρμόζει και επικοινωνεί το κάθε φορά γνωστικό αντικείμενο ο παιδαγωγός. Η διδακτική ως Παιδαγωγική πρακτική έχει εμποτιστεί με στοιχεία από την παράδοση της ρητορικής τέχνης και της κατήχησης, τα οποία κατ' ουσίαν έχουν ψυχολογικό υπόβαθρο. Δεν εκπλήσσει γι' αυτό η συμβολή της επιστήμης της ψυχολογίας στην εκπαίδευση, τη διδασκαλία και τη μάθηση. Ιδιαίτερα σημαντικός είναι ο ρόλος της ψυχολογίας στη διαμόρφωση του μαθησιακού περιβάλλοντος και την οργάνωση της διδακτικής επικοινωνίας δασκάλου και μαθητών, καθώς και των μαθητών μεταξύ τους. Προϋπόθεση για μια επιτυχή μαθησιακή διαδικασία είναι κατά βάση η γνώση και κατανόηση των ψυχολογικών διεργασιών σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο.

Η σχέση της διδακτικής τέχνης με τη Ρητορική προκύπτει από τη λειτουργία και το σκοπό τους. Όπως η Ρητορική, έτσι και η Διδακτική στηρίζεται στον λόγο· σ' έναν λόγο που απευθύνεται σε κάποιους με σκοπό να τους πείσει να δεχθούν ένα μήνυμα, μια σκέψη, μια άποψη, ένα επιχείρημα, μια ερμηνεία. Η γνώση των κανόνων της Ρητορικής προσφέρει στον διδάσκοντα ένα πλαίσιο οργάνωσης και παρουσίασης της διδακτικής ύλης, ώστε να μπορεί με μεγαλύτερη αξιοπιστία να «κερδίσει», να επηρεάσει και να πείσει τους μαθητές του. Τα ερωτήματα που αναπτύχθηκαν στις προηγούμενες σελίδες έχουν απόλυτη συγγένεια με ανάλογα ερωτήματα που θέτει η ρητορική παράδοση.

Το διδακτικό τρίγωνο μας βοηθά να επικεντρωθούμε στη διδασκαλία και τη μάθηση ως σχεσιακό φαινόμενο, το οποίο αναδύεται και αναπτύσσεται μέσα από τη συνάντηση και



επικοινωνία μεταξύ δασκάλων, μαθητών και του διδακτικού περιεχομένου. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονιστεί ότι καμία διδακτική πράξη δεν λαμβάνει χώρα σε κοινωνικό, ιστορικό και πολιτισμικό κενό και ότι η μόρφωση των παιδιών και η σχολική τους επίδοση σε μεγάλο βαθμό επηρεάζεται και ελέγχεται από παράγοντες που σχετίζονται με το περιβάλλον όπου λειτουργεί το σχολείο, συμπεριλαμβανομένων των ευρύτερων κοινωνικο-οικονομικών παραγόντων (Håkansson, & Sundberg, 2012).

## **5. Η τέχνη του διδάσκειν και οι ...θεράποντές της: Τελικές παρατηρήσεις**

Κάθε διδακτική παρέμβαση χαρακτηρίζεται από την ιδιαίτερη αισθητική της. Η λεγόμενη παραδοσιακή διδασκαλία, όπως διαμορφώθηκε στην πορεία του χρόνου, διέπεται από κανόνες, δομές, καθημερινές τελετουργίες και επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές έξω και μέσα από την αίθουσα διδασκαλίας. Η αρχιτεκτονική των χώρων διδασκαλίας, η αντίληψη του τι είναι κεντρική γνώση και σε ποια μαθήματα εμπεριέχονται και "το γενικό πρότυπο της οργάνωσης του σχολείου», καθορίζουν, σύμφωνα με τον Dewey (1938/1997), τις σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους και με τους καθηγητές και έχουν δημιουργήσει ένα ιδιάζων υπόδειγμα διδακτικών πρακτικών που καθοδήγησαν (και συνεχίζουν να καθοδηγούν) το έργο γενεών εκπαιδευτικών. Οι Tyack και Tobin (1994) αποκαλούν αυτό το είδος της τυποποιημένης οργάνωσης της διδασκαλίας «γραμματική της εκπαίδευσης/the grammar of schooling»:

Με τον όρο «γραμματική» της σχολικής εκπαίδευσης εννοούμε τις τακτικές δομές και τους κανόνες που οργανώνουν το διδακτικό έργο. Εδώ έχουμε κατά νου, για παράδειγμα, τυποποιημένες οργανωτικές πρακτικές στην διαίρεση του χρόνου και του χώρου, την ταξινόμηση των σπουδαστών και την κατανομή τους σε αίθουσες διδασκαλίας και τον κατακερματισμό της γνώσης σε «μαθήματα/subjects». (σελ. 454)<sup>4</sup>

Στην τάξη, η ζωή οργανώνεται από εκπαιδευτικούς, οι οποίοι, λιγότερο ή περισσότερο πιστά, ακολουθούν τους κανόνες της «σχολικής γραμματικής». Η γραμματική αυτή αποτελεί ουσιαστικά αποκρυσταλλωμένη ιδεολογία και έκφραση συγκεκριμένης Παιδαγωγικής φιλοσοφίας, υλοποιούμενης σε σχολικά βιβλία, με παράδοση από το δάσκαλο, διάβασμα στο σπίτι, ακρόαση/έλεγχο στο σχολείο και τα συναφή. Στην ιστορία της εκπαίδευσης έχουν υπάρξει προσπάθειες να αμφισβητηθούν ορισμένοι από τους κανόνες της ... γραμματικής της σχολικής εκπαίδευσης. Επιχειρήθηκαν πειραματισμοί με ευέλικτες μορφές χρήσης του χρόνου, του χώρου και του αριθμού των μαθητών ανά τάξη, με διδασκαλία έξω από τις σχολικές αίθουσες, με πολύπλευρη διερεύνηση και μελέτη ενός θέματος που άπτεται πολλών γνωστικών αντικειμένων (διαθεματική προσέγγιση), καθώς και με δημιουργία ομάδων εκπαιδευτικών που σχεδιάζουν, υλοποιούν και ανατροφοδοτούνται συλλογικά, αποκλίνοντας από την αρχή του ενός απομονωμένου καθηγητή σε μια τάξη.

<sup>4</sup> [By the "grammar" of schooling we mean the regular structures and rules that organize the work of instruction. Here we have in mind, for example, standardized organizational practices in dividing time and space, classifying students and allocating them to classrooms, and splintering knowledge into "subjects."]

Ασχολούμενοι με τη *Διδακτική* είναι καλό να λαμβάνουμε υπόψη όλους εκείνους τους παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητά της. Εισερχόμαστε, έτσι, στο πεδίο της «τέχνης του διδάσκειν». Οι θεράποντές της καλούνται να εντρυφήσουν στα βασικά ζητήματα (και ερωτήματα) του πεδίου της Διδακτικής, ενσωματώνοντάς τα στο σχεδιασμό και την υλοποίηση κάθε εκπαιδευτικής και μαθησιακής δραστηριότητας.

Γνωρίζουμε όλοι από την εμπειρία μας ως μαθητές ότι υπάρχουν *καλοί* δάσκαλοι (και καλές δασκάλους). Παρ' όλα αυτά δεν είναι πάντα εύκολο να συμφωνήσει κανείς οριστικά σε κάποια χαρακτηριστικά, που να είναι κοινώς αποδεκτά και επιθυμητά. Εν τούτοις, γίνονται σοβαρές προσπάθειες από ερευνητές και μελετητές να διατυπωθούν οι γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες του καλά καταρτισμένου εκπαιδευτικού. Ανεξάρτητα από τις όποιες διαφορές στα ερευνητικά συμπεράσματα, οι οποίες κυρίως εκπορεύονται από διαφορετικές επιστημολογικές βάσεις, δύσκολα μπορεί κανείς να διαφωνήσει στο ότι ο καλός δάσκαλος (ή καλή δασκάλα) χαρακτηρίζεται από κάποια ποιοτικά στοιχεία που στοιχειοθετούν την κοινή φιλοσοφική θεώρηση του επαγγελματία εκπαιδευτικού:

Ο καλός (αποτελεσματικός) δάσκαλος πρέπει να έχει γνώση και κατανόηση των γνωστικών περιοχών που διέπουν τη διδακτική διαδικασία, δηλαδή:

- Γνώσεις για τις αρχές πάνω στις οποίες στηρίζεται η μαθησιακή διαδικασία
- Αυτογνωσία ("γνώθι σαυτόν")
- Γνώση των μαθητών (κοινωνικές σχέσεις, διαχείριση συγκρούσεων, Παιδαγωγική ηγεσία/διοίκηση ομάδων, ειδική Παιδαγωγική)
- Γνώση του διδακτικού αντικειμένου
- Γνώσεις μεθοδικής και επικοινωνίας
- Γνώσεις για την αξιολόγηση διδακτικού έργου και την ποιοτική βελτίωσή του.

Τέλος, ο καλός δάσκαλος έχει και τις γνώσεις και τις ικανότητες να αντιμετωπίζει ολιστικά το ρόλο του και την μάθηση των μαθητών του σε αρμονία με την επαγγελματική ηθική των εκπαιδευτικών λειτουργιών και των παιδαγωγικών σκοπών της κοινωνίας, όπως αυτοί διατυπώνονται στη σχολική νομοθεσία και τα αναλυτικά προγράμματα. Μεταξύ άλλων θα πρέπει ο καλός εκπαιδευτικός:

- Να διέπεται από επιστημονικό και κριτικό ήθος
- Να προσεγγίζει τις γνώσεις και τα πράγματα μέσα από ιστορική σκοπιά
- Να κατανοεί, να αναστοχάζεται και να χειρίζεται τις προκλήσεις της παγκοσμιοποίησης και της πολυπολιτισμικότητας στη βάση των δημοκρατικών αξιών και του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων
- Να χρησιμοποιεί τις τεχνολογίες πληροφορικής και επικοινωνιών στο διδακτικό του έργο

- Να είναι κοινωνικός και συνεργάσιμος και να αγαπάει αυτό που κάνει.

**“Teaching is a skill and a gift, a talent and a technique”**

### **Βιβλιογραφικές αναφορές**

- Abrandt Dahlgren, M., Arvidsson, J. & Dahlgren, L.O. (2009). De eviga didaktiska frågorna och de nya. Στο: Abrandt Dahlgren, M. & Carlsson, I. (Eds.) (2009). *Lärande på vuxnas vis - vetenskap och beprövad erfarenhet*. Lund: Studentlitteratur, σελ. 61-77.
- Dewey, J. (1916/1966). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: The Free Press.
- Dewey, J. (1938/1997). *Experience and education*. Macmillan.
- Durkheim, E. (1893/1984). *The Division of Labour in Society*. London: The Macmillan Press Ltd.
- Egidius, Henry (1995). *Termlexikon i psykologi, pedagogik och psykoterapi*. Lund: Studentlitteratur.
- Foucault, M. (1989). *The Order of Things. An archaeology of the human sciences*. London and New York: Routledge.
- Håkansson, J. & Sundberg, D. (2012). *Utmärkt undervisning. Framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*. Stockholm: Natur&Kultur.
- Hammer, B. Om pedagogiska problem och forskningsmetoder. I: Leif Lindberg & Britt-Marie Berge (red.). *Pedagogik som vetenskap – vetenskap som pedagogik*. Lund 1988, s. 32-39.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. New York: Routledge.
- Lundgren, U. P. (1991): *Between Education and Schooling*. Geelong: Deakin University Press.
- Lundgren, U. P. (1999). ”Skolan och tusenårskiftet”, <http://www.skeptron.uu.se/broadly/sec/p-lundgren-990930.htm>, Πρόσβαση: Σεπτέμβριος 2016.
- Nilsson, P. (2005). *Vad är pedagogik? Några tankar om pedagogikämnet i ett jämförande perspektiv*. Pedagogiska institutionen, Umeå universitet, [http://www.pedag.umu.se/digitalAssets/19/19763\\_vadapedagogik.pdf](http://www.pedag.umu.se/digitalAssets/19/19763_vadapedagogik.pdf), Πρόσβαση: Σεπτέμβριος 2016.
- Nitzler, R. (1997) *Folkhögskolans särart och pedagogiska utgångspunkter*. Στο: SOU (1997:158) *Vuxenpedagogik i teori och praktik. Kunskapslyftet i fokus*. Stockholm: Fritzes.
- Popkewitz, T. & Νικολακάκη, Μ. (2012). *Κριτικές προσεγγίσεις στην εκπαιδευτική πολιτική: Τα μεταβαλλόμενα πεδία εξουσίας και γνώσης*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης.

- Selander, S. (2012). *Didaktik – undervisning och lärande*. Στο: Lundgren, U.P. , Säljö, R. & Liberg, C. (επιμ.). *Lärande, skola, bildning. Grundbok för lärare*. Stockholm: Natur&Kultur, (β' έκδοση, 2012), σελ. 199-216.
- Skinner, B.F. (1968/2003). *The Technology of Teaching*. B. F. Skinner Foundation Reprint Series. (Edited by Julie S. Vargas), [www.bfskinner.org/wp-content/uploads/2016/04/ToT.pdf](http://www.bfskinner.org/wp-content/uploads/2016/04/ToT.pdf)
- Slavin, R. E. (2006). *Educational Psychology. Theory and Practice*. Boston : Pearson/Allyn & Bacon.
- Tyack D. & Tobin W. (1994). The "Grammar" of Schooling: Why Has It Been So Hard to Change? Στο: *American Educational Research Journal*, Vol. 31, No. 3 (Autumn, 1994), σελ. 453-479.
- Uljens, M. (1997). *School Didactics and Learning. A School Didactic Model Framing an Analysis of Pedagogical Implications of Learning Theory*. Vasa, Finland: Department of Education, Åbo Academy University, σελ. 24.
- Γουγουλάκης, Π. (1984). «Αυταρχισμός και πειθαρχία, Παιδαγωγική θεωρία και αναλυτικά προγράμματα: μια πρώτη προσέγγιση». *ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ*, Ιανουάριος-Μάρτιος, Τεύχος 15, 1984: 34-46.
- Γουγουλάκης, Π. (2014). «Διδακτική για κοινωνικά ευάλωτους» - Τι, Πώς και Γιατί; Στο: D.B. Goudiras, (ed.). *International Conference "Education and Social Integration of Vulnerable Groups. 24-26 June 2011*. (Proceedings). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας, σελ. 957-976.
- Μπέτζελος, Τ. & Σωτήρης, Π. (2004). «Σώματα, Λόγοι, Εξουσίες: Ξαναγυρνώντας στην 'Περίπτωση Φουκώ'». *Θέσεις*, Τεύχος 89, περίοδος: Οκτώβριος - Δεκέμβριος 2004, [http://www.theseis.com/index.php?option=com\\_content&task=view&id=872](http://www.theseis.com/index.php?option=com_content&task=view&id=872), Πρόσβαση: Σεπτέμβριος 2016.
- Ντάσιου Ε., Μουλάς Α. & Κατσανίδου Ε. (χ.χ.). «Γνωσιακή ανάλυση της διάδρασης μαθητή-μαθήματος στη διδασκαλία ενός μαθήματος μέσω ηλεκτρονικών υπολογιστών (E-LEARNING)», <http://srv-ipeir.pde.sch.gr/educonf/2/11NeesTehnologies/ntasiou-moulas-katsianidou/ntasiou-moulas-katsianidou.pdf>, Πρόσβαση: Σεπτέμβριος 2016.