

Δύο θέσεις και τρεις αντιθέσεις για την Διδακτική Μεθοδολογία Πρακτική Άσκηση.

Κώστας Δ. Ντίνας, *επ. καθηγητής, Π.Τ.Ν., Π.Δ.Μ.*

Αργύρης Γ. Κυρίδης, *αναπλ. καθηγητής, Π.Τ.Ν., Π.Δ.Μ.*

Μίμης Σουλιώτης, *αναπλ. καθηγητής, Π.Τ.Ν., Π.Δ.Μ.*

Εισαγωγικά

Σήμερα, η συζήτηση για τη μελλοντική ταυτότητα του Έλληνα εκπαιδευτικού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν μπορεί παρά να αποτελεί το κομβικό σημείο συνάντησης της αποκρυσταλλωμένης σχολικής εμπειρίας, του προβληματισμού για το σχολείο του μέλλοντος και της εκπαίδευσης γενικότερα, της προσέγγισης των δομικών και λειτουργικών χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, των ευρύτερων οικονομικών, κοινωνικών και πολιτισμικών συνθηκών, της διεθνούς πρακτικής και κυρίως της πανθομολογούμενης ανάγκης για επαναπροσδιορισμό των επιστημονικών και επαγγελματικών εφοδίων του. Και η ταυτότητα του δασκάλου –με την ευρεία έννοια του όρου– όπως και κάθε άλλου εργαζόμενου, ενσωματώνει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του επαγγέλματός του (πιστοποίηση ικανότητας άσκησης του επαγγέλματος, μόρφωση και κατάρτιση, ταξική ένταξη, ενσωματωμένες κοινωνικές αξίες, δεξιότητες, συνδικαλιστική οργάνωση, οργανωτικές δομές και λειτουργίες του χώρου εργασίας κ.λπ.)¹.

Η συζήτηση για την ταυτότητα του δασκάλου θα πρέπει να επικεντρωθεί τόσο στα αμιγώς "επαγγελματικά" χαρακτηριστικά του όσο και στο ακανθώδες ζήτημα της μόρφωσης και κατάρτισής του. Αξίζει, όμως, να σημειωθεί ότι και η κατάρτιση των δασκάλων εξαρτάται σε πολύ μεγάλο βαθμό από το ευρύτερο πλαίσιο διαμόρφωσης του επαγγέλματος και επηρεάζεται από τις δομές και τα λειτουργικά δεδομένα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και από τα κοινωνικά χαρακτηριστικά του ρόλου του, όπως η ταξική ένταξη και συνείδηση, ο συνδικαλισμός, η επαγγελματική ηθική κ.ά. Έτσι, καθίσταται αναπόφευκτο το να επικεντρώσουμε τους προβληματισμούς μας για τον Έλληνα δάσκαλο εντός ενός πλαισίου ανάλυσης, το οποίο περιχαρακώνεται από τους προαναφερθέντες όρους. Οι συγκεκριμένοι όροι, σαν συμπληγάδες πέτρες, περιστέλλουν σήμερα την ευχέρεια ευρείας αναμόρφωσης του διδασκαλικού επαγγέλματος, περιορίζοντας τις όποιες προσπάθειες σε "μικροχειρουργικές" επεμβάσεις μικρής εμβέλειας και, τις περισσότερες φορές, ήσσονος σημασίας.

Το ζήτημα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν αποτελεί ένα νέο πεδίο επιστημονικού προβληματισμού και συστηματικής ενασχόλησης. Η ιστορική του διαδρομή συμπίπτει με την ιστορική πορεία της θεσμοθετημένης πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και οι μετεξελίξεις του συμπορεύονται με τις εξελίξεις που σημειώθηκαν στην ιστορία της. Ειδικότερα, οι δομικές και λειτουργικές αλλαγές που σημειώθηκαν στο χώρο του νηπιαγωγείου

¹ Haralambos M. & Holborn M. (1995). *Sociology*. London: Collins Educational, σσ. 58-60. Βλέπε επίσης Warwick D. (1974). *Bureaucracy*. London: Longman. Anderson J. (1968). *Bureaucracy in Education*. Maryland: J. Hopkins.

αλλά και του δημοτικού σχολείου και οι οποίες χαρακτήρισαν τόσο τη λειτουργική του φιλοσοφία όσο και την αναδιάρθρωση των στόχων του και των μέσων για την επίτευξή τους εκπορεύονται και υπαγορεύονται από τις πολιτισμικές, κοινωνικές, οικονομικές και τις ιδεολογικές συνθήκες και τις μετεξελίξεις τους. Κατ' αυτόν τον τρόπο η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών συνοδοιπορεί με τις θεσμικές και λειτουργικές αλλαγές που σημειώνονται τόσο στο επίπεδο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όσο και με τις γενικότερες μεταβολές στον ευρύτερο κοινωνικό ιστό.

Οι δύο τάσεις που αναφέρθηκαν παραπάνω δημιουργούν τις προϋποθέσεις για διαφοροποιημένες αντιλήψεις σχετικά με τους επιδιωκόμενους στόχους της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, χωρίς όμως να αγνοείται η ιδιαίτερη δυναμική του επαγγέλματος και οι γνωστικές και μεταγνωστικές του απαιτήσεις. Η διεθνής βιβλιογραφία έχει δώσει έμφαση σε διαφορετικές παραμέτρους του ρόλου της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών²:

- ✓ *Έμφαση στις εκπαιδευτικές διαδικασίες*: Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εκπαιδεύονται σε "διαδικασίες ρουτίνας" της σχολικής ζωής, όπως η αξιολόγηση, η διδασκαλία και η άσκηση πειθαρχικού ελέγχου.
- ✓ *Έμφαση στην εκμάθηση διδακτικών μεθόδων*: Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να γνωρίζουν και να είναι σε θέση να επιλέγουν και να αναπτύσσουν τις κατάλληλες διδακτικές μεθόδους.
- ✓ *Έμφαση στην ανάπτυξη "παιδαγωγικής συνείδησης"*: Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να καλλιεργήσουν στάσεις και αντιλήψεις που θεωρούνται απαραίτητες κατά την άσκηση του επαγγέλματός τους, όπως υπομονή, επιμονή, αυτοσυγκράτηση κ.λπ.
- ✓ *Έμφαση στην καλλιέργεια της αντίληψης των πραγματικών συνθηκών και παραμέτρων της εκπαιδευτικής πράξης*: Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι σε θέση να συμβάλλουν στην εξασφάλιση των καλύτερων υλικοτεχνικών συνθηκών που θα επιτρέπουν την απρόσκοπτη ανάπτυξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
- ✓ *Έμφαση στην "καθοδηγητική" ικανότητα*: Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι σε θέση να υποβοηθούν την θρησκευτική, ηθική, κοινωνική και πολιτισμική ανάπτυξη των μαθητών τους.
- ✓ *Έμφαση στην ανάπτυξη "παιδαγωγικού δυναμισμού"*: Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να καλλιεργήσουν το ταλέντο, τη δημιουργικότητα και την ικανότητά να εμπνέουν τους μαθητές τους.
- ✓ *Έμφαση στην "ανθρώπινη" εικόνα του εκπαιδευτικού*: Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν ανθρώπινο πρόσωπο, να αποτελούν παράδειγμα προς μίμηση για τους μαθητές τους και την κοινότητα.

² Βλέπε σχετικά Hayes D. (1997). "Teaching Competencies for Qualified Primary Teacher Status in England". *Teacher Development*, vol. 1, 2. Gilroy P. & Smith M. (Eds), (1993). *International Analyses of Teacher Training*. Abingdon: Carfax. Halliday T. (1993). *Back to Good Teaching: diversity within tradition*. London: Cassell. Hargreaves A. & Fullan M. (Eds), (1992). *Understanding Teacher Development*. London: Cassell. Whitty G. & Wilmott E. (1991). "Competence-based teacher education: Approaches and Issues". *Cambridge Journal of Education*, 21.

- ✓ *Έμφαση στην βαθιά γνώση των γνωστικών αντικειμένων*: Η επιστημονική ταυτότητα του εκπαιδευτικού συνδέεται περισσότερο με τη γνώση των αντικειμένων που διδάσκει, παρά με την παιδαγωγική του κατάρτιση.

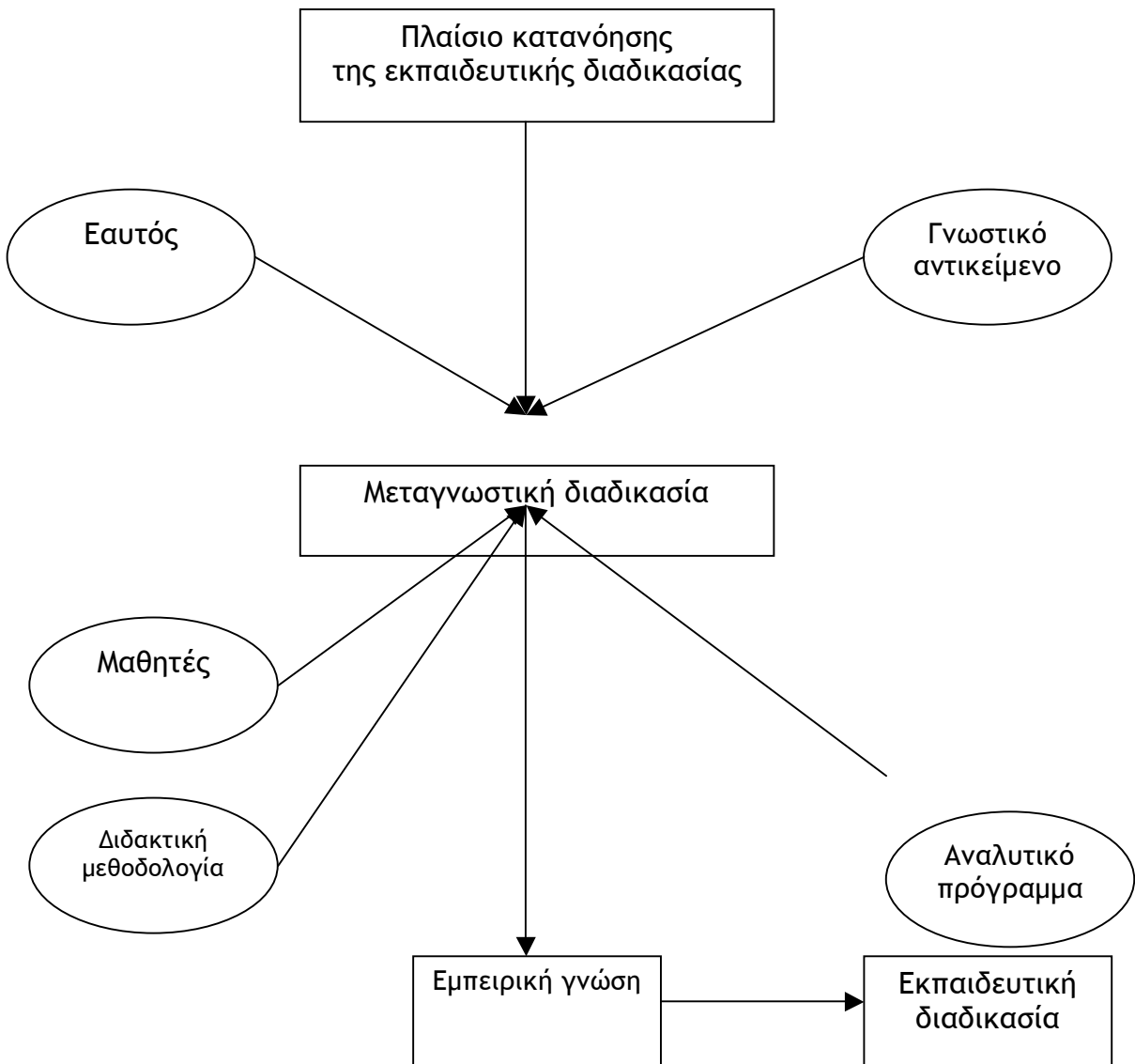
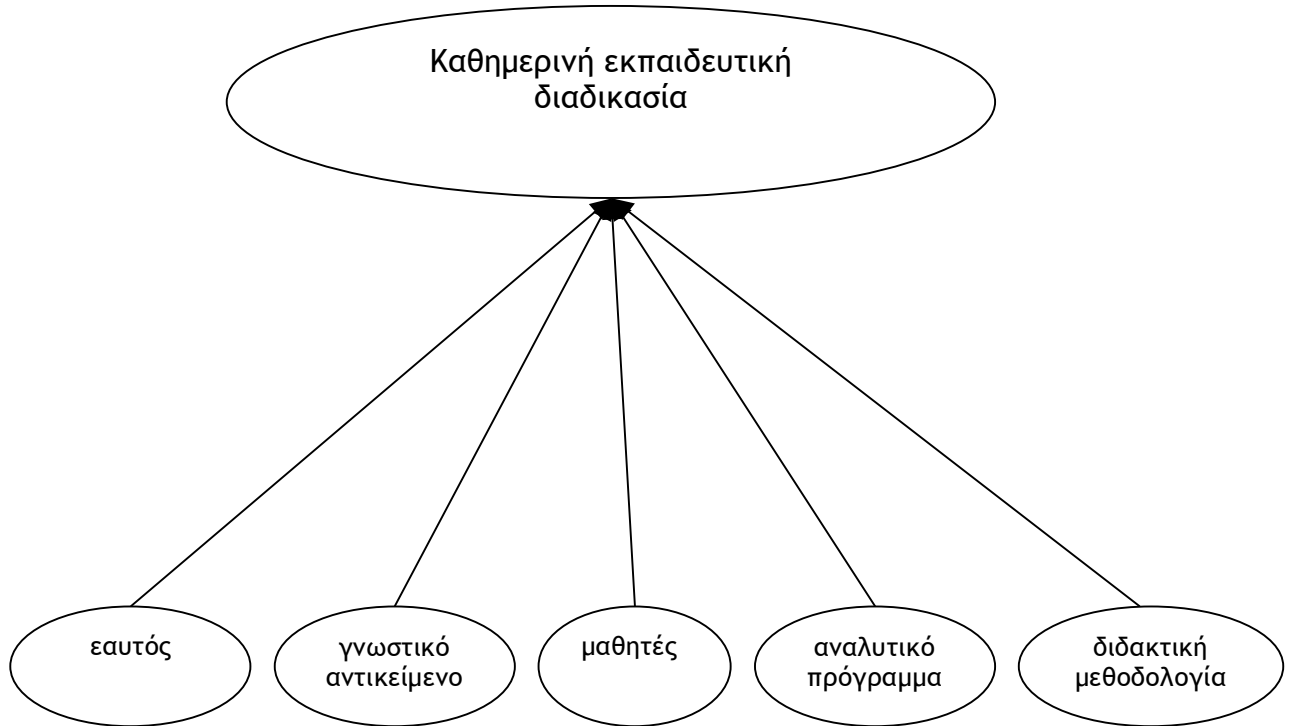
Ο L. Shulman παρουσιάζει μια ομαδοποιημένη εκδοχή των παραπάνω γνώσεων μέσα από επτά γνωστικούς τύπους³:

1. *Γνώση του περιεχομένου των γνωστικών αντικειμένων*: Αναφέρεται στην ποσότητα και την οργάνωση της γνώσης που θα πρέπει να διαθέτει ένας εκπαιδευτικός, όπως η ποικιλία των τρόπων με τους οποίους οργανώνεται η γνώση σύμφωνα με το Α.Π. και ο τρόπος διάκρισης του ορθού από το λανθασμένο.
2. *Γενικές παιδαγωγικές γνώσεις*: Αναφέρεται στις βασικές αρχές και στρατηγικές της οργάνωσης και διαχείρισης της σχολικής τάξης.
3. *Γνώση του Αναλυτικού Προγράμματος*: Αναφέρεται στην ικανότητα κατανόησης της δομής του Α.Π., στην ικανότητα διάκρισης και συνδυασμού των βασικών παραμέτρων του και των τρόπων εφαρμογής του.
4. *Παιδαγωγική γνώση του περιεχομένου των γνωστικών αντικειμένων*: Αναφέρεται στη γνώση των μεθόδων διδασκαλίας κάθε γνωστικού αντικειμένου, των τρόπων διευκόλυνσης της κατανόησής τους εκ μέρους των μαθητών, την ικανότητα επιλογής και χρήσης εποπτικών μέσων κ.λπ.
5. *Γνώση των μαθητών και των χαρακτηριστικών τους*: Αναφέρεται στην ικανότητα κατανόησης των τρόπων ανάπτυξης των μαθητών, του τρόπου σκέψης τους, των αναγκών τους και των τρόπων χειρισμού και αντιμετώπισής τους.
6. *Γνώση του πλαισίου λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος*: Αναφέρεται στη γνώση των οργανωτικών δομών της εκπαίδευσης, του τρόπου διοίκησης του σχολείου και του εκπαιδευτικού συστήματος, των διοικητικών καθηκόντων του κ.λπ.
7. *Γνώση των αξιών, των στόχων, των ορίων και του φιλοσοφικού και ιστορικού πλαισίου του εκπαιδευτικού συστήματος*.

Ο J. Calderhead παρουσιάζει δύο εναλλακτικά μοντέλα των απαραίτητων στον εκπαιδευτικό γνώσεων⁴:

³ Shulman L.S. (1987). "Knowledge and teaching: foundations of the new reforms". *Harvard Educational Review*, 57.

⁴ Calderhead J. (1988). "The Development of Knowledge Structures in Learning to Teach". In: Calderhead J. (Ed). *Teacher's Professional Learning*. Philadelphia: The Falmer Press.



Ο σύγχρονος δάσκαλος μοιάζει να αιωρείται μεταξύ των δεδομένων και των πρακτικών του παρελθόντος, των προκλήσεων του παρόντος και των δυναμικών ανακατατάξεων του μέλλοντος. Η ραγδαία ανάπτυξη του γνωστικού context και οι σύγχρονες διαμορφώσεις και ταξινομήσεις του, σε συνδυασμό με τις σαρωτικές κοινωνικές μεταβολές σε μακροκοινωνικό και μικροκοινωνικό επίπεδο δημιουργούν σοβαρά εμπόδια τόσο στην αποτελεσματική άσκηση του επαγγέλματός του όσο και στη διαμόρφωση της ταυτότητάς του ως επαγγελματία.

Θέσεις και αντιθέσεις

Θέση 1η: Τα Παιδαγωγικά Τμήματα μετά την ανωτατοποίησή τους πρέπει να απαλλαγούν –όσα δεν το έχουν κάνει ακόμη– από το σύνδρομο των παλιών Ακαδημιών και των Σχολών Νηπιαγωγών και να μετατραπούν από Επαγγελματικές Σχολές σε Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, σε καθαρώς Πανεπιστημιακά Τμήματα. Αν στην εποχή των διετούς φοίτησης Ακαδημιών και των μονοετούς φοίτησης Σχολών Νηπιαγωγών ο χρόνος για επιστημονική ενασχόληση και εμπάθунση των σπουδαστών στα θέματα που έχουν να κάνουν με τα απαραίτητα για την άσκηση του ρόλου τους ως νηπιαγωγών γνωστικά αντικείμενα ήταν περιορισμένος, αυτό δεν ισχύει πλέον για τα τετραετούς φοίτησης Παιδαγωγικά Τμήματα. Τώρα υπάρχει ο απαιτούμενος χρόνος και για την εισαγωγή των φοιτητών σε επιστημονικά πεδία χρήσιμα γι αυτούς, όπως η ψυχολογία ή η κοινωνιολογία, και για ενημέρωση και ενασχόλησή τους με τους επιστημονικούς χώρους οι οποίοι άπτονται των δραστηριοτήτων στις οποίες ασκεί το νηπιαγωγείο τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, π.χ. φυσικές επιστήμες, μαθηματικά, γλώσσα, αλλά και χρόνος ικανός μπορεί να διατεθεί για την εφαρμογή αυτών των γνώσεων στη σχολική πράξη είτε με τη μορφή παρακολούθησης ή και με την ενασχόληση των ίδιων των φοιτητών με την οργάνωση, διεξαγωγή και κριτική διδασκαλιών –ή καλύτερα δραστηριοτήτων. Με τον τρόπο αυτό τα Παιδαγωγικά Τμήματα καλούνται να δικαιώσουν την επιλογή να γίνουν Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα. Θα πρέπει μάλιστα να υπενθυμίσουμε ότι τα παιδαγωγικά τμήματα είναι τα μόνα εναπομείναντα τμήματα που περιλαμβάνουν στα προγράμματα σπουδών τους πρακτικές ασκήσεις και μάλιστα σε τόσο μεγάλη έκταση. Ακόμα, είναι άξιο αναφοράς το γεγονός ότι παρά τον διπλασιασμό των ετών φοίτησης σε σχέση με τις Παιδαγωγικές Ακαδημίες και τις Σχολές Νηπιαγωγών η αναλογία θεωρητικών μαθημάτων και πρακτικής άσκησης παραμένει σχεδόν η ίδια.

Θέση 2η: Η πράξη κατά την άποψη των αρχαίων μας προγόνων αποτελεί «*θεωρίας επίβασιν*», άποψη που μας βρίσκει απόλυτα σύμφωνους. Μόνο ο καλύτερος συνδυασμός «*πράξεως*» και «*θεωρίας*» μπορεί να ωφελήσει πραγματικά και να οικοδομήσει ένα σωστό ακαδημαϊκό περιβάλλον και να προετοιμάσει με κατάλληλο τρόπο τους μελλοντικούς επιστήμονες και επαγγελματίες. Ούτε η θεωρία χωρίς την εφαρμογή της έχει αξία, αλλά ούτε και η πράξη που δεν

στηρίζεται σε εδραία θεωρητική θεμελίωση μπορεί να σταθεί στα πόδια της και να πετύχει το σκοπό της. Με την έννοια αυτή δεν είμαστε διόλου ιδεολογικώς αντίθετοι με την ύπαρξη στα Παιδαγωγικά Τμήματα γνωστικού αντικειμένου με τον τίτλο: *Διδακτική Μεθοδολογία και την Πρακτική Άσκηση*.

Και οι αντιθέσεις:

Αντίθεση 1η: Η πρακτική άσκηση, της οποίας η αξία και αναγκαιότητα είναι αποδεκτές, δεν μπορεί να αποτελεί επ' ουδενί το κέντρο της όλης ακαδημαϊκής λειτουργίας στις Παιδαγωγικές Σχολές. Μερικές φορές δίνεται η εντύπωση –και επικαλούμαστε εδώ τη μαρτυρία και άλλων συναδέλφων με τους οποίους συχνά αντιμετωπίζουμε το ίδιο πρόβλημα– ότι τα πάντα πρέπει να σταματούν και να αναστέλλονται, όταν διεξάγεται η Διδακτική Μεθοδολογία και Πρακτική Άσκηση. Οι φοιτητές μας καταλαμβάνονται από μια πρωτόγνωρη για άλλα μαθήματα σπουδή και επιμέλεια να συνεργαστούν με τους αποσπασμένους εκπαιδευτικούς και να ετοιμάσουν υλικό για τη διδασκαλία τους, ωσάν να επρόκειτο να κριθεί το μέλλον το δικό τους αλλά και της παιδείας μας από τη μια δική τους διδασκαλία της επόμενης μέρας. Οι άλλοι συναδέλφοι μάταια περιμένουν τους φοιτητές τους στις αίθουσες διδασκαλίας, αφού αυτοί είναι πλήρως απορροφημένοι από την Δι.Με.Π.Α. Κι αν αυτή τη φροντίδα επεδείκνυαν οι φοιτητές μας και για τα υπόλοιπα μαθήματα, το πράγμα θα είχε καλώς, αφού θα είχαμε να κάνουμε με μια ισόρροπη κατανομή του χρόνου και του ενδιαφέροντός τους. Η ετεροβαρής όμως αυτή επιμέλεια υπέρ της Δι.Με.Π.Α. –αν μη τι άλλο– αδικεί και υποτιμά τα υπόλοιπα μαθήματα και δίνει λάθος μήνυμα στους φοιτητές μας για τη δουλειά και το ρόλο των άλλων συναδέλφων και των άλλων μαθημάτων.

Αντίθεση 2η: Η ανάλωση όλης της ικμάδας των φοιτητών μας στην προετοιμασία της διδασκαλίας τους και του υλικού της γι αυτήν δεν τους αφήνει περιθώρια να δουν καν το σύνολο του μαθήματος που είναι: *Διδακτική Μεθοδολογία*, το ένα σκέλος, και *Πρακτική Άσκηση*, το άλλο. Η *Διδακτική Μεθοδολογία*, η συζήτηση δηλαδή για τις αρχές και τις θεωρίες που υποστηρίζουν τις συγκεκριμένες εφαρμογές, αδικείται και απορροφάται εξολοκλήρου από την *Πρακτική Άσκηση*, καθώς το κύριο βάρος των φοιτητών πέφτει στην πραγματοποίηση της διδασκαλίας και όχι –ως όφειλε– ισόρροπα και στη θεωρητική τους συγκρότηση. Είναι οδυνηρή η πρώτη εμπειρία εμπλοκής στην Δι.Με.Π.Α., όταν διαπιστώνουμε ότι κανείς σχεδόν δεν ενδιαφέρεται για τη θεωρητική εισαγωγή, την οποία συνήθως προτάσσουμε των διδασκαλιών. Αυτό οφείλεται στο ότι πριν καν ολοκληρωθεί η θεωρητική προσέγγιση της διδασκαλίας του μαθήματος οι φοιτητές μας έχουν ήδη αρχίσει –μερικοί δε έχουν ολοκληρώσει κιόλας– την προετοιμασία των διδασκαλιών τους. Θεωρούμε ότι δεν είναι δυνατόν να αρχίσει κανείς να πράττει χωρίς να ξέρει το *τι πράττει* και *γιατί το πράττει* έτσι κι όχι αλλιώς. Αν η πράξη δεν στηρίζεται σε θεωρία είναι πιθηκισμός επιλογών που άλλοι έκαναν ή –το χειρότερο– υπέδειξαν. Για το λόγο αυτό διαφωνούμε απολύτως η εξέταση στην Δι.Με.Π.Α. να περιορίζεται στον σχεδιασμό, την

υλοποίηση και την αξιολόγηση μιας δραστηριότητας χωρίς την παράλληλη εξέταση των φοιτητών και στο θεωρητικό μέρος του μαθήματος, στη *Διδακτική Μεθοδολογία*.

Αντίθεση 3η και τελευταία: Ίσως να είναι κατάλοιπο των αλήστου μνήμης «υποδειγματικών» διδασκαλιών, που όλοι μας έχουμε δοκιμάσει, η εμφανής προσμονή ως και απαίτηση καμιά φορά των φοιτητών μας να τους δείξουμε τη «σωστή διδασκαλία», ωσάν να μπορούσε κάποιος από μας να βγάλει από το τσεπάκι του τη συνταγή του «σωστού» μαθήματος. Ένας ακαδημαϊκός χώρος είναι πρωτίστως χώρος έρευνας και δοκιμής νέων, πρωτοπόρων και ρηξικέλευθων καμιά φορά ιδεών και πρακτικών και όχι ένας χώρος όπου «υποδεικνύεται» το κατά την άποψη του διδάσκοντος σωστό. Άλλωστε τις περισσότερες φορές μια αποτυχημένη διδασκαλία είναι πολύ καλύτερο «μάθημα» από μια πετυχημένη. Για το λόγο αυτό η διδασκαλία των φοιτητών μας στα πλαίσια της Δι.Με.Π.Α. πρέπει να αντιμετωπίζεται και από μας και από κείνους ως μια *δοκιμή* και μόνο ως τέτοια· δεν είναι ούτε η *καλύτερη* ούτε η *τελευταία* διδασκαλία που θα κάνουν στην καριέρα τους, άλλωστε είναι αδύνατο να την επαναλάβουν, αφού δεν πρόκειται να ξανασυναντήσουν τις ίδιες συνθήκες πουθενά αλλού ποτέ τους. Εκείνο για το οποίο πρέπει –κατά τη γνώμη μας– να τους προετοιμάσουμε είναι η *ευελιξία* τους να προσαρμόζουν τον εκάστοτε σχεδιασμό τους στις πάντα σχεδόν απρόβλεπτες συνθήκες της τάξης. Ένας σχεδιασμός που υλοποιείται ερήμην των πραγματικών δεδομένων του σχολικού περιβάλλοντος δεν μας ικανοποιεί διόλου· προτιμούμε έναν δάσκαλο που θα μπορεί να τροποποιεί το σενάριο που έχει κατά νουν σε μια διαρκή διαλεκτική σχέση με τους μαθητές του και τη γύρω του πραγματικότητα.