

1

Τρεις προσεγγίσεις για τη διδασκαλία

Σκοπός του κεφαλαίου που ακολουθεί είναι να καταδείξει την ανάγκη που δημιουργήθηκε μετά τη δεκαετία του 1990 για έρευνα της διδασκαλίας με κέντρο τις πεποιθήσεις του εκπαιδευτικού και την πρακτική του γνώση.

Το ερώτημα «τι συνιστά καλή ή αποτελεσματική διδασκαλία» δεν μπορεί να απαντηθεί μονοσήμαντα, καθώς η προσέγγισή του έχει επιχειρηθεί από ποικίλες θεωρητικές αφετηρίες, που υποκρύπτουν διαφορετικές επιστημολογικές παραδοχές. Το μόνο σίγουρο είναι ότι το ερώτημα παραμένει στο προσκήνιο, αναζωπυρώνοντας κάθε τόσο ζωντανές συζητήσεις σε θεσμικό και επιστημονικό επίπεδο.

Τις προηγούμενες δεκαετίες, αρκετές προσεγγίσεις στο τι συνιστά καλή ή αποτελεσματική διδασκαλία εστίαζαν στο αναμφισβήτητο σώμα της γνώσης που έπρεπε να μεταδοθεί στους μαθητές και στην καλλιέργεια ανάλογων δεξιοτήτων από τους εκπαιδευτικούς. Από τη σχετική εκπαιδευτική έρευνα απουσίαζαν τότε οι «φωνές» των εκπαιδευτικών αλλά και οι θεσμικές και πολιτισμικές επιρροές, οι οποίες αναπόφευκτα επηρεάζουν τη διδασκαλία (Carter, 1990· Hargreaves, 1996· Richardson, 1996). Εκεί βρισκόταν

και ο πυρήνας της κριτικής που ασκήθηκε στις συγκεκριμένες προσεγγίσεις: ότι η έρευνα δεν περιλάμβανε την ίδια τη γνώση και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, ούτε στοιχεία του περιβάλλοντος της εργασίας τους. Μόλις από τη δεκαετία του 1990 η εκπαιδευτική έρευνα σταδιακά άρχισε να στρέφεται στην *πρακτική γνώση* των εκπαιδευτικών (Carter, 1990· Calderhead, 1996). Πριν όμως αναφερθούμε στην έννοια αυτή και στο περιεχόμενό της, κρίνουμε σκόπιμο να παρουσιάσουμε κριτικά τρεις κυρίαρχες προσεγγίσεις για τη διδασκαλία, ώστε μέσα από την προβληματοποίησή τους να οδηγηθούμε στην έννοια της πρακτικής γνώσης των εκπαιδευτικών και στο περιεχόμενο που φαίνεται να παίρνει στις μέρες μας. Η κατηγοριοποίηση αυτή αποδίδεται στους De Vries & Beijaard (1999) και είναι ιδιαίτερα διαφωτιστική για τον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζει την αναγκαιότητα δημιουργίας νέων ερευνητικών δρόμων στην προσέγγιση της έννοιας της διδασκαλίας.

1.1 Η αποτελεσματική διδασκαλία

Μια πρώτη προσέγγιση είναι αυτή της *αποτελεσματικής διδασκαλίας* (Effective Teaching). Η εκπαιδευτική έρευνα συχνά αντιμετώπιζε τη διδασκαλία με όρους *διαδικασίας-προϊόντος*, καθώς επικεντρωνόταν σε μεμονωμένα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη, κάτι που αφορά τη διαδικασία της διδασκαλίας, και στον αντίκτυπο που αυτές οι συμπεριφορές είχαν στη μάθηση των μαθητών, που συνιστά το προϊόν της διδασκαλίας. Θεμέλιο αυτής της προσέγγισης είναι ο συσχετισμός δύο κύριων μεταβλητών, δηλαδή της (σωστής) συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών και των (υψηλών) γνωστικών και μαθησιακών επιτευγμάτων των μαθητών, τα οποία μετρώνται –κατά κύριο λόγο– με τις εξετάσεις και την αξιολόγηση.

Η προσέγγιση αυτή επηρέασε σε μεγάλο βαθμό πολλά προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, τα οποία είχαν ως κύριο στόχο την υιοθέτηση από τους τελευταίους αυτής της «απαραίτη-

της» αποτελεσματικής διδακτικής συμπεριφοράς (De Vries & Beijaard, 1999).¹⁶ Ανάμεσα στα χαρακτηριστικά αυτής της αποτελεσματικής διδακτικής συμπεριφοράς, που εντοπίζονται από την έρευνα και προτείνονται από τα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, είναι η δημιουργία κλίματος μέσα στην τάξη που να ενθαρρύνει τη μάθηση, η παρουσίαση του υπό διδασκαλία θέματος με σαφή τρόπο από τον εκπαιδευτικό, η υποβολή στους μαθητές ερωτήσεων με σαφή στόχο, η ανατροφοδότηση προς τους μαθητές, ώστε να απαντούν κατάλληλα με σκοπό να κατακτήσουν την επιθυμητή γνώση κ.λπ. (Creemers, 1994).

Ωστόσο, δεν ήταν λίγοι οι προβληματισμοί που εκφράστηκαν για την καταλληλότητα της προσέγγισης της αποτελεσματικής διδασκαλίας. Σύμφωνα με τους De Vries & Beijaard (1999), δεν είναι σαφές εάν είναι αιτιακή η σχέση μεταξύ της διδακτικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών και του μαθησιακού επιτεύγματος των μαθητών ή εάν αναδεικνύονται, δυναμικά και παράλληλα, και άλλες μεταβλητές. Στην ίδια γραμμή πλεύσης, ο Lowyck (1994) στέκεται κριτικά στην προϋπόθεση που η προσέγγιση αυτή θεωρεί δεδομένη: ότι δηλαδή η ίδια συμπεριφορά των εκπαιδευτικών επιφέρει τα ίδια μαθησιακά αποτελέσματα στους μαθητές, σε διαφορετικές ωστόσο χωροχρονικές, ανθρωπολογικές, πολιτισμικές και ιστορικές συνθήκες. Ο Beijaard (1990) επιπλέον υποστηρίζει ότι στην προσέγγιση της αποτελεσματικής διδασκαλίας η έμφαση δίνεται αποκλειστικά στην παρατηρήσιμη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών όσον αφορά ορισμένες μεμονωμένες μεταβλητές, και δεν υπάρχει χώρος για διερεύνηση ούτε των απόψεων και των αντιλήψεων τους ούτε της, de facto, πολυπλοκότητας της διδακτικής κατάστασης. Κριτική επίσης ασκήθηκε και στην έμφαση την οποία η συγκεκριμένη προσέγγιση δίνει στα γνωστικά επιτεύγματα των μαθητών, μετρημένα με τυποποιημένα τεστ (Pearson, 1989).

16. Για μια πιο λεπτομερή εικόνα της έρευνας για την αποτελεσματική διδασκαλία βλ. και Brophy & Good, 1986· Rosenshine & Stevens, 1986· Shulman, 1986· Creemers, 1994.

Σε κάθε περίπτωση, η προσέγγιση της αποτελεσματικής διδασκαλίας από τη μια φαίνεται να έχει δώσει κάποια καλή εικόνα μεμονωμένων χαρακτηριστικών της διδασκαλίας, αλλά από την άλλη προβάλλει μια γραμμική αντίληψη γι' αυτήν, παρακάμπτοντας την ίδια την πολυπλοκότητά της, τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και τις διαφορετικές διδακτικές και μαθησιακές καταστάσεις, οι οποίες είναι πάντα κοινωνικά, πολιτικά, πολιτισμικά, άρα ιστορικά, προσδιορισμένες.

Κατά τη γνώμη μας, το πιο προβληματικό σημείο στην προσέγγιση αυτή είναι ότι αδυνατίζει τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στα αντίστοιχα προγράμματα εκπαίδευσής τους:¹⁷ πώς δηλαδή θα εκπαιδευτούν οι εκπαιδευτικοί εάν δεν βρίσκουν μέσα στα προγράμματα αυτά τη δική τους φωνή, εάν δεν μάθουν να αναγνωρίζουν και να συνειδητοποιούν σε βάθος κάθε στιγμή τις ίδιες τις διαστάσεις της πρακτικής τους;

1.2 Η διδασκαλία των ειδικών/έμπειρων εκπαιδευτικών

Μια δεύτερη προσέγγιση της διδασκαλίας είναι αυτή που ονομάζεται *διδασκαλία των ειδικών* (Expert Teaching). Η καλή διδασκαλία φαίνεται να σχετίζεται με τη διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών (expert teachers), καθώς ένας έμπειρος εκπαιδευτικός (προ)υποτίθεται ότι μπορεί να κάνει κάτι καλά, με επάρκεια. Η έρευνα πάνω στην προσέγγιση αυτή επικεντρώνεται κυρίως στον εντοπισμό των διαφορών μεταξύ ειδικών/έμπειρων και αρχάριων εκπαιδευτικών.¹⁸ Για παράδειγμα, οι Sternberg & Horvath (1995: 10) επισήμαναν τρεις βασικές διαφορές μεταξύ έμπειρων και αρχάριων εκπαιδευτικών: Η πρώτη διαφορά αφορά τον γνωστικό τομέα· οι ει-

17. Μια εικόνα της κριτικής στο θέμα αυτό από τους Brophy & Good, 1986· Beijaard, 1990· Reynolds, 1992.

18. Βλ. για περαιτέρω μελέτη ανασκοπήσεις ανάλογων ερευνών: Glaser & Chi, 1988· Carter, 1990· Sternberg & Horvath, 1995.

δικοί/έμπειροι χρησιμοποιούν τη γνώση για να είναι πιο αποτελεσματικοί στην επίλυση προβλημάτων σε σύγκριση με τους αρχάριους. Η δεύτερη διαφορά έχει να κάνει με την αποτελεσματικότητα στην επίλυση ποικίλων προβλημάτων. Οι ειδικοί/έμπειροι κάνουν περισσότερα πράγματα σε λιγότερο χρόνο σε σχέση με τους αρχάριους εκπαιδευτικούς. Η τρίτη διαφορά, τέλος, σχετίζεται με τη διορατικότητα (insight). Οι ειδικοί/έμπειροι είναι πιο πιθανό να καταλήξουν σε καινοτόμες και κατάλληλες λύσεις σε προβλήματα που ανακύπτουν σε σύγκριση με τους αρχάριους.

Οι περιορισμοί αυτής της προσέγγισης, της διδασκαλίας των ειδικών, αποτυπώνονται στα επιχειρήματα των De Vries & Beijaard (1999: 374-375): στην πραγματικότητα, ισχυρίζονται οι ερευνητές, η εμπειρογνωμοσύνη φαίνεται να είναι ένας όχι ιδιαίτερα σαφής και μάλλον παραπλανητικός όρος, εφόσον δεν είναι αξιόπιστη η ταυτόχρονη σύγκριση έμπειρων και αρχάριων εκπαιδευτικών· τα αποτελέσματα θα ήταν πιο έγκυρα εάν συγκρίνονταν εκπαιδευτικοί με τον ίδιο ή παρεμφερή αριθμό ετών διδακτικής εμπειρίας. Επίσης, οι περισσότερες ανάλογες έρευνες για τις διαφορές έμπειρων και αρχάριων εκπαιδευτικών δεν αποτελούν έρευνες στο πεδίο, ενώ τα αποτελέσματά τους δεν αναφέρονται σε τρόπους ανάπτυξης της εμπειρογνωμοσύνης (Bereiter & Scardamalia, 1993, στο De Vries & Beijaard, 1999).

Η εμπειρία επομένως δεν αποτελεί το μόνο αίτιο που οδηγεί στο αποτέλεσμα της εμπειρογνωμοσύνης. Εάν προβληματοποιήσουμε την προηγούμενη αιτιακή σχέση, επιστρέφουμε στο κρίσιμο ερώτημα «ποιος θα μπορούσε να οριστεί ως ειδικός/έμπειρος εκπαιδευτικός;»· ένα ερώτημα που δεν μπορεί να απαντηθεί μονοσήμαντα, διότι είναι επίσης ιστορικά προσδιορισμένο και έλκεται από το ερώτημα του/των σκοπού/σκοπών της διδασκαλίας: «καλή διδασκαλία για ποιο σκοπό;». Η, όπως το θέτει ο Desforges (1995: 386), «για ποιο σκοπό οργανώνεται η γνώση των εκπαιδευτικών και συνεπώς αναδιοργανώνεται στη συνέχεια;».

Το ερώτημα θα μπορούσε να απαντηθεί με πολλούς τρόπους και από πολλές αφετηρίες, από φιλοσοφικά επιχειρήματα, σχετικά

με τον προσδιορισμό ποιοτικών κριτηρίων για μια καλή διδασκαλία, μέχρι πολιτικά επιχειρήματα, που περιστρέφονται γύρω από το ποιος έχει τη δύναμη και την εξουσία να αποφασίσει τι συνιστά καλή διδασκαλία. Το είδος των απαντήσεων διαμορφώνει κατ'επέκταση ανάλογα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών.

1.3 Η γνωστική βάση της διδασκαλίας

Μια τρίτη προσέγγιση για το τι συνιστά καλή διδασκαλία ονομάζεται *γνωστική βάση της διδασκαλίας* (The Knowledge Base of Teaching): αναφέρεται στη θεωρητική γνωστική βάση της διδασκαλίας ως επαγγελματικής δραστηριότητας, η οποία συντίθεται από γνώσεις που προκύπτουν από την εκπαιδευτική έρευνα. Σύμφωνα με τον Reynolds (1989), η γνωστική βάση για τους αρχάριους εκπαιδευτικούς θα πρέπει να συναπαρτίζεται από γνώσεις πολλών πεδίων, όπως λ.χ. παιδαγωγικές γνώσεις, γνώσεις του διδακτικού και του γνωστικού αντικείμενου (με τις ιδιαιτερότητες και τα χαρακτηριστικά κάθε αντικείμενου), της μάθησης και της αναπτυξιακής πορείας των μαθητών, της οργάνωσης και της διαχείρισης της τάξης, του προγράμματος σπουδών αλλά και του σχολείου και της εκπαίδευσης στο ευρύτερο κοινωνικό, κοινωνιολογικό και πολιτικό πλαίσιο. Η διδασκαλία αντιμετωπίζεται στην οπτική αυτή ως επαγγελματική δραστηριότητα, η επιτυχία της οποίας συναρτάται με τη βαθιά γνώση ποικίλων πτυχών της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στον πυρήνα της προσέγγισης της γνωστικής βάσης της διδασκαλίας λανθάνει η πεποίθηση ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενσωματώσουν τις θεωρητικές γνώσεις σχετικά με τη διδασκαλία τόσο κατά την προετοιμασία τους όσο και κατά την ίδια τη διεξαγωγή της διδασκαλίας. Ισχύει όμως αυτό;

Και σε αυτή την προσέγγιση υπάρχουν σημεία που μπορούν να προβληματοποιηθούν: θεωρείται, για παράδειγμα, ότι οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν καλύτερα εάν έχουν πλήρη και αναλυτική γνώση για την ίδια τη διαδικασία της διδασκαλίας και των ποικίλων πα-