

Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο

Τόμ. 2, Αρ. 1 (2006)

Τεύχος 2

παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο
διεθνής περιοδική έκδοση παιδαγωγικών προβληματισμών



Τεύχος 2, Νοε 2006

Πρόταση για ένα πραγματιστικό πλαίσιο δόμησης
παιδαγωγικών φαινομένων

Αλιβίζος Σοφός

doi: [10.12681/revmata.30952](https://doi.org/10.12681/revmata.30952)

Copyright © 2022, Αλιβίζος Σοφός



Άδεια χρήσης [##plugins.generic.pdfFrontPageGenerator.front.license.cc-by-nc-sa4##](https://plugins.generic.pdfFrontPageGenerator.front.license.cc-by-nc-sa4##).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Σοφός Α. (2022). Πρόταση για ένα πραγματιστικό πλαίσιο δόμησης παιδαγωγικών φαινομένων. *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*, 2(1), 86–90. <https://doi.org/10.12681/revmata.30952>

Πρόταση για ένα πραγματιστικό πλαίσιο δόμησης παιδαγωγικών φαινομένων

Αλιβίζος Σοφός *

Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Isofos@rhodes.aegean.gr

<http://www.rhodes.aegean.gr/ptde/personel/sofos.asp>

Αφετηρία των τοποθετήσεών μου αποτελεί το «πραγματιστικό πλαίσιο» που πρότεινε ο F. W. Kron, και λειτουργεί ως ένα σχήμα δόμησης του διαλόγου γύρω από παιδαγωγικά θέματα. Σημείο αναφοράς για την εκπόνηση αυτού του πλαισίου δόμησης αποτέλεσε η έντονη συζήτηση που διεξήχθη στο πλαίσιο του Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας στη Ρόδο τον Οκτώβριο του 2005, με αφορμή την εισήγηση του κ. Χιωτάκη και την προτροπή του προεδρείου της Παιδαγωγικής Εταιρείας προς τον κ. Kron, να συντάξει τις τοποθετήσεις του σε ένα σύντομο κείμενο.

Στις παρακάτω θέσεις μου προσεγγίζω το πραγματιστικό σχήμα δόμησης, 1. ως προς την ιστορική του διαμόρφωση, 2. ως προς την αναγκαιότητα της παραπέρα διεύρυνσης του και 3. ως προς τη δυνατότητα πρακτικής εφαρμογής. Οι τοποθετήσεις μου δεν περιορίζονται στο σχολιασμό των θέσεων του F. Kron, αλλά προβαίνουν στο εγχείρημα αξιοποίησης του σχήματος δόμησης και στη διδακτική πράξη, διατυπώνοντας πρώτες σκέψεις προς αυτήν την κατεύθυνση με σκοπό την έναρξη ενός ευρύτερου παιδαγωγικού διαλόγου.

1. Από την αναδρομική ανάλυση της εξέλιξης της παιδαγωγικής επιστήμης διαφαίνεται ότι σε αυτή ενυπάρχουν διαφορετικές επιστημονικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις, οι οποίες μπορούν να εντοπιστούν σε δύο επιστημολογικές κατευθύνσεις: 1. την ερμηνευτική και 2. αυτή των κοινωνικών επιστημών που είναι προσανατολισμένη στην εμπειρική έρευνα. Επίσης διαφαίνεται ότι η παιδαγωγική σκέψη του 20 αιώνα διαμορφώνεται σε διαδοχικά στάδια. Η πρώτη «γενεά» των παιδαγωγών, δεκαετία 1930 μέχρι του 1950, εστιάζει περισσότερο σε φιλοσοφικές και ερμηνευτικές θεωρήσεις, προωθώντας διαλεκτικές και φαινομενολογικές προσεγγίσεις. Η δεύτερη γενεά, που χρονολογικά τοποθετείται μέχρι τις δεκαετίες του 1960 και 1970 συνεχίζει τις υπάρχουσες θεωρητικές προσεγγίσεις τις οποίες όμως παράλληλα εμπλουτίζει με νεότερες επιστημολογικές και μεθοδολογικές θέσεις από τα πεδία του υπαρξισμού (Existentialismus) και της εμπειρικής έρευνας. Η τρίτη και τέταρτη γενεά παιδαγωγών που φτάνει μέχρι τις μέρες μας από τη μία μεριά εξελίσσουν τις εμπειρικές και κοινωνικές μεθόδους έρευνας και διαμορφώνουν θεωρίες στα πλαίσια της ερμηνευτικής προσέγγισης και από την άλλη μεριά αναδεικνύουν σημεία επαφής μεταξύ των δύο προαναφερόμενων επιστημονικών κατευθύνσεων (βλ. Kron 2001, 26-34).

Αυτή η εξελικτική διαδικασία διαφοροποίησης θεωρητικών σχημάτων και παράλληλης «σύγκλισης» των δύο βασικών επιστημονικών κατευθύνσεων οδήγησε σε μια πολυπροοπτική προσέγγιση του παιδαγωγικού πεδίου, με τη λογική ότι η ανάλυση και η διαπραγμάτευση

* Ο Α. Σοφός είναι Επικ. Καθηγητής στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αιγαίου και διδάσκει Παιδαγωγική των Μέσων.

σημαντικών παιδαγωγικών φαινομένων δεν σχετίζεται μονοδιάστατα με το άτομο, αλλά θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη και το πεδίο δράσης, καθώς επίσης και κοινωνιολογικούς παράγοντες. Μια πρώτη προσπάθεια πολυδιάστατης προσέγγισης παράθεσε ο Ulich, (1976), επισημαίνοντας τρία επίπεδα, βάσει των οποίων μπορεί να δομηθεί ο διάλογος, η έρευνα και η διαμόρφωση θεωριών στο πλαίσιο των κοινωνικών επιστημών: το μακροκοινωνικό, το μικροκοινωνικό και το ατομικό επίπεδο. Ο Kron επεκτείνει το σχήμα αυτό κατά ένα επίπεδο ακόμη, το θεσμικό, διευρύνοντας έτσι τη δυνατότητα να ληφθούν υπόψη και συγκεκριμένοι παράγοντες του εκάστοτε εκπαιδευτικού οργανισμού. Συνολικά, προτείνει τέσσερα επίπεδα, η χρήση των οποίων μας επιτρέπει να «ανασύρουμε» τα γνωστικά διαφέροντα (Erkenntnisinteresse), τα διαφορετικά επίπεδα επιχειρημάτων και τις αντίθετες θέσεις των συνδεδεμένων: κοινωνικό, θεσμικό, διαδραστικό και ατομικό που αναλύει σύντομα στο προηγούμενο άρθρο.

2. Μέσα από το πρίσμα των νεότερων παιδαγωγικών προσεγγίσεων, οι οποίες εστιάζουν στο υποκείμενο και στο πλαίσιο σχέσης με το κοινωνικό του οικοσύστημα (Baacke 1997), παρατηρούμε ότι είναι σκόπιμο να διευρυνθεί το προτεινόμενο πλαίσιο δόμησης με δύο παραπέρα επίπεδα: το μικροσκοπικό και το μεσοκοινωνικό.

Το πρώτο αναφέρεται στη βιολογική και οργανική βάση της μάθησης, δηλαδή σε διαφοροποιήσεις εγκεφαλικών συνάψεων και στη δημιουργία πολυεπίπεδων δικτύων εγκεφαλικών περιοχών (Spitzer 2002). Πρόκειται για ένα επίπεδο, που δεν μπορεί να παρατηρηθεί άμεσα από τους εκπαιδευτικούς. Η γνώση όμως βασικών αρχών, που διέπουν το νευροβιολογικό υπόβαθρο της μάθησης και ο τρόπος λειτουργίας κεντρικών φαινομένων, π.χ. η αντίληψη και η μνήμη, είναι σημαντική, γιατί δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να οργανώνουν με μεγαλύτερη σιγουριά τη διδασκαλία τους (Kron/Σοφός, υπό έκδοση, σσ. 159-172).

Το μεσοκοινωνικό αναφέρεται σε μια μεγάλη ποικιλία μακροχρόνιων και σύνθετων μαθησιακών δράσεων, που πραγματοποιεί κάθε άνθρωπος κατά τη διάρκεια της καθημερινής του ζωής σε διαφορετικά κοινωνικά πεδία. Ιδιαίτερη σημασία από παιδαγωγική πλευρά δίνουμε στο μεσοκοινωνικό επίπεδο, επειδή κατά την οργάνωση των μαθησιακών διαδικασιών στο σχολείο θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη το βιοκοσμικό πλαίσιο των μαθητών, ένας παράγοντας που δεν αποτελεί κεντρικό σημείο αναφοράς της παιδαγωγικής έρευνας.

Σύμφωνα με τον Schulze (1993), στο μεσοκοινωνικό επίπεδο ενυπάρχουν μαθησιακοί σχηματισμοί “Lernformationen” που έχουν διαφορετική ιστορία γέννησης και χαρακτηριστικά. Με αυτόν τον όρο ο Schulze προσδιορίζει ένα σύνθετο πλαίσιο από παράγοντες και διαδικασίες μάθησης, που έχει καθιερωθεί στην κοινωνία και έχει θεσμοθετηθεί με συγκεκριμένες ρυθμίσεις. Το σχολείο αποτελεί ένα τέτοιο σχηματισμό. Άλλοι σχηματισμοί, στα πλαίσια των οποίων πραγματοποιούνται μαθησιακές διαδικασίες, είναι: η ατομική βιογραφία, η εργασία, που αποτελεί την παλιότερη μορφή συμμετοχής και μάθησης στο κοινωνικό περιβάλλον και στην μοντέρνα κοινωνία έχει «αποδυναμωθεί» και τα μέσα (κινηματογράφος, τηλεόραση, ηλεκτρονικός υπολογιστής, διαδίκτυο), τα οποία, αντιθέτως, συνθέτουν σήμερα ένα νεότερο σχηματισμό, όπου οι νέοι μπορούν να διαμορφώσουν νέες εμπειρίες. Οι μαθησιακοί σχηματισμοί αναπτύσσονται και καθιερώνονται κάτω από συγκεκριμένες ιστορικές, γεωγραφικές και κοινωνικές συνθήκες. Επίσης, παλαιότεροι σχηματισμοί επισχηματίζονται από νεότερους, με αποτέλεσμα να διαμορφώνονται ποικίλα πεδία και δυνατότητες μάθησης. Ιδιαίτερη σημασία παρουσιάζουν σήμερα τα μέσα, επειδή παραθέτουν, σε αντίθεση με το παρελθόν, ποικίλα πεδία επικοινωνίας και δράσης, όπου οι μαθητές μπορούν να διευρύνουν και ακόμη να υπερβούν τη θεσμοποιημένη σχολική γνώση (Postaman 1998).

3. Ως δεδομένο έχει θεωρηθεί ως τώρα το γεγονός ότι παιδαγωγικά φαινόμενα δομούνται καλύτερα στη βάση μιας τέτοιας συστηματοποίησης και φέρνουμε ως παράδειγμα την επίδοση της πρακτικής εφαρμογής μιας τέτοιας ανάλυσης, όπως προτείνεται, μεταξύ άλλων, στο πλαίσιο της ανάλυσης των οικονομικών και πολιτικών αποφάσεων για την προώθηση των νέων μέσων στην εκπαίδευση (Κτρον/Σοφός, υπό έκδοση, σ. 35). Από αυτήν διαφαίνεται ότι το έντονο ενδιαφέρον που εκδηλώνεται σχετικά με την εισαγωγή των νέων μέσων στην εκπαίδευση έχει σημείο εκκίνησης το μακροοικονομικό επίπεδο, που συγκεκριμενοποιείται με τις ευρωπαϊκές αποφάσεις της Μπολόνιας 1999, Λισσαβόνας 2000, Βαρυελώνης 2002 κλπ., σχετικά με τη στήριξη των νέων τεχνολογιών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, ως μέσο που θα προωθήσει την οικονομική ανταγωνιστικότητα της Ευρώπης στα πρόθυρα του 21^{ου} αιώνα.

Ένα ερώτημα που θα πρέπει να αποσαφηνιστεί, είναι το κατά πόσο το συγκεκριμένο σχήμα μπορεί να χρησιμοποιηθεί και για την ανάλυση άλλων σημαντικών παιδαγωγικών φαινομένων, π.χ. διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης, διευρύνοντας έτσι το πρίσμα της ανάλυσης και στο διδακτικό πεδίο. Από παιδαγωγική πλευρά, ενδιαφέρον παρουσιάζει π.χ. η ανάλυση, κατά πόσο λαμβάνονται υπόψη στις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης, στοιχεία από άλλους σχηματισμούς (βιογραφικούς, μιντιακούς) ή αν οργανώνεται η διδασκαλία μόνο βάσει ρυθμίσεων που απορρέουν από το κοινωνικό και θεσμικό επίπεδο επιχειρηματολογίας.

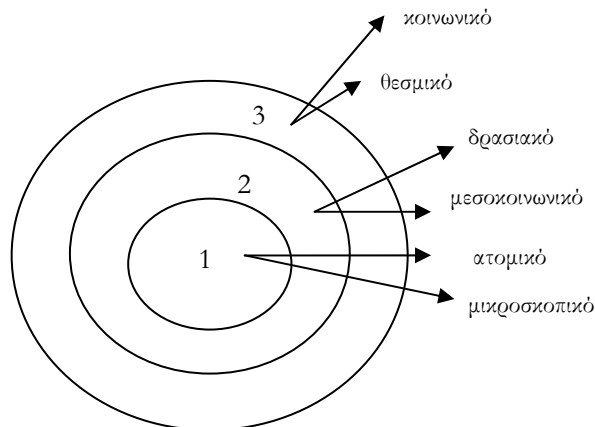
Με το διευρυμένο πραγματιστικό πλαίσιο μπορούμε να προσφέρουμε στους εκπαιδευτικούς ένα «ευέλικτο» εργαλείο προωθώντας την αναστοχαστική και την αυτοαξιολογιστική στάση. Επίσης επισημαίνουμε ότι το διευρυμένο πλαίσιο συστηματοποίησης μπορεί να αποδειχτεί ως ένα χρήσιμο εργαλείο προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να «εξετάσουν» τα σημεία επαφής μεταξύ των διαφορετικών πεδίων ενδιαφέροντος. Πέραν τούτου, είναι ευρέως γνωστό ότι στη διδακτική πράξη δημιουργούνται «κενά επαφής» μεταξύ των πεδίων ενδιαφέροντος. Αυτό γίνεται αντιληπτό ως υποκειμενική αποτυχία, ως αδυναμία διαπραγμάτευσης των ατομικών αναγκών και ενδιαφερόντων και οδηγεί μαθητές και εκπαιδευτικούς σε μια κρίση/τομή επικοινωνίας.

Ο Schulze (2004) μοντελοποιεί σε πέντε σχήματα τον τρόπο με τον οποίο «αντιλαμβάνονται» οι εκπαιδευτικοί τα «κενά επαφής». Τα δύο πρώτα είναι ιδεαλιστικά και απέχουν από την σχολική πραγματικότητα: 1. του αρμονικού συνδυασμού των ενδιαφερόντων σχολείου και μαθητών, 2. της μονόπλευρης προσαρμογής του σχολείου στα ενδιαφέροντα των μαθητών. Το τρίτο, της μονόπλευρης αφομοίωσης των ενδιαφερόντων των μαθητών από τη μεριά του σχολείου, συνήθως πραγματοποιείται εγκλωβίζοντας εκπαιδευτικούς και μαθητές στη λογική του σχολείου ως ορθολογικό σύστημα (Scott 1986). Τα δύο επόμενα, το 4^ο και το 5^ο μοντέλο, αναγνωρίζουν τη «σκληρή» και συχνά «αδιαπέραστη» σχολική πραγματικότητα και προτείνουν τη δημιουργία «ασφαλών» διαβάσεων είτε με τη μορφή εγκαθιδρυμένων χώρων που είναι διάσπαρτοι κατανεμημένοι στη σχολική διδασκαλία είτε με τη δημιουργία «γεφυρών» όπου οι μαθητές θα έχουν τη δυνατότητα να «διαπραγματευτούν» θεματικά ενδιαφέροντα.

Εδώ οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εφαρμόσουν το «εργαλείο» για να διακρίνουν σε ποια πεδία κατατάσσονται συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί στόχοι και πώς αυτοί μπορούν να μετασχηματιστούν, ενσωματώνοντας και άλλα πεδία. Παρκαίτω αναφέρουμε ένα παράδειγμα:

Τόσο η ενότητα «μαθαίνω με τον υπολογιστή» που αναφέρεται στη Ε' και Δ τάξη δημοτικού όσο και η ενότητα «γνωρίζω τον υπολογιστή μου» που αναφέρεται στη Α' και Β' τάξη γυμνασίου με ειδικότερους στόχους 1. τεχνολογία υπολογιστών, 2. αναπαράσταση των πληροφοριών στον υπολογιστή, 3. αποθήκευση των πληροφοριών στον υπολογιστή, 4. πολυμέσα, αφήνουν να διαφανεί ότι οι στόχοι έχουν σημείο εκκίνησης και αναφοράς το κοινωνικό και το θεσμικό

επίπεδο. Επίσης, δεν διαφαίνεται, τουλάχιστον από τις αναφορές του ΔΕΠΠΣ, κατά πόσο μπορούν να ενσωματωθούν στις δράσεις αυτές στοιχεία από τα διάφορα οικοσυστήματα του μαθητή και κατά πόσο οι διαδράσεις που λαμβάνουν χώρα στοιχειοθετούν ένα κατάλληλο περιβάλλον που «διεγείρει» τους μαθητές δηλαδή τις μαθησιακές τους διαδικασίες προκειμένου αυτοί να επεξεργαστούν τις πληροφορίες σε υποκειμενικές γνώσεις, προωθώντας τον διάλογο στην ομάδα και την αναπτυξιακή πορεία της προσωπικότητας του μαθητή. Γραφικά, αυτό μπορεί να παρασταθεί ως εξής:



Τρεις ζώνες συσχετισμού και δόμησης παιδαγωγικών φαινομένων

Εύκολα διαφαίνεται ότι οι παραπάνω στόχοι κινούνται κυρίως στον 3^ο κύκλο. Οι εκπαιδευτικοί, εφαρμόζοντας διαφοροποιημένα μοντέλα δράσης, μπορούν να τους «μετασχηματίσουν» και να διευρύνουν προς τους άλλους δύο εσωτερικούς κύκλους.

Το 4^ο μοντέλο του Schulze μπορεί να υλοποιηθεί στα πλαίσια της ελληνικής πραγματικότητας μέσα από την «ευέλικτη ζώνη». Εδώ είναι δυνατό να δημιουργηθούν «ρευστά» πεδία ή ζώνες, όπου οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δημιουργήσουν δράσεις, προκειμένου να συνδέσουν εμπειρίες από διαφορετικούς σχηματισμούς μάθησης, να ενδυναμώσουν την προσωπική επικοινωνία μεταξύ των μελών της ομάδας εργασίας και να δώσουν στους μαθητές την ευκαιρία να «διαπραγματευτούν» τα ατομικά τους ενδιαφέροντα. Το 5^ο μοντέλο μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα στο «κλασικό» μάθημα. Η καινοτομία ή η διαφοροποίηση έγκειται στο γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός στήνει μια γέφυρα, με την οποία οι μαθητές μπορούν να «συμπληρώσουν» τα σχολικά περιεχόμενα με «δικά τους θέματα». Αυτή η διάσταση γίνεται αντιληπτή ως υποκειμενική διαθεματικότητα, σε αντίθεση με την έννοια της διαθεματικότητας που αναφέρεται στα ΔΕΠΠΣ και η οποία γίνεται αντιληπτή ως διεπιστημονική προσέγγιση ενός θέματος.

Βιβλιογραφία

- Baacke, D. (1997): Medienpädagogik. Tübingen.
 Kron W. F. (2001): Grundwissen Pädagogik. 6 Aufl. München.
 Kron/Σοφός (υπό έκδοση): Διδακτική των Μέσων. Νέα Μέσα στο Πλαίσιο Διδακτικών και Μαθησιακών Διαδικασιών, Αθήνα, Gutenberg.
 Postman, N. (1986): Das Verschwinden der Kindheit. Frankfurt/M.

Schulze, Th. (2003): Schule vor dem Horizont einer Geschichte des Lernens. *Die Deutsche Schule*, 1993/4 σελ. 420-436.

Schulze, Th. (2004): Im Horizont des Lernens. Στο: Gemeinsamer Kongress der DGfE, SGBF, SGL-SSFE und ÖFEB (επ.): Reader zur Arbeitsgruppe 18 “Kompetenzentwicklung im Lehrerberuf – oder: die Suche nach einer Didaktik für professionelle Lehrerinnen und Lehrer,, σ. 4-9 Zürich 2004.

Scott, W. R. (1986): Grundlagen der Organisationstheorie, Frankfurt/M. / New York.

Spitzer, M. (2002): Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens, Heidelberg, Berlin.

Ulich, K. (1998⁵): Schulische Sozialisation. Στο: Hurrelmann, K., Ulich, D. (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung, 377—396, Weinheim/Basel.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Πληροφορικής <http://www.pi-schools.gr/download/lessons/computers/epps/epps-informatics.doc>