

Ολιστική προσέγγιση του ρόλου του εκπαιδευτικού και της επιμόρφωσής του

Φώτης Κούσουλας

Ανακοίνωση στο 6^ο ετήσιο συνέδριο της Μονάδας Μεθοδολογίας και Προγραμμάτων Εκπαίδευσης, Π.Τ.Ν. Παν/μίου Πατρών, με θέμα «Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού», Απρίλιος 2004

Περίληψη: Η σύγχυση γύρω από τους ρόλους που καλείται να παίζει ο δάσκαλος στο σύγχρονο σχολείο αναδεικνύει την ανάγκη για ολιστική αντιμετώπιση της στάσης του κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Η ολιστική θέαση του ρόλου του εκπαιδευτικού υπερβαίνει γραμμικές και προκαθορισμένες λύσεις και μεθοδολογίες, καθώς αναδεικνύει ως λύση κάθε φορά εκείνη που αυθεντικά αναδύεται από το ίδιο το πεδίο. Στην εισήγηση κατατίθεται μία συγκεκριμένη πρόταση, σε αυτό το ολιστικό πλαίσιο, για το ρόλο του εκπαιδευτικού – καλλιτέχνη στην τάξη του, προκειμένου να αναδειχθούν οι συνέπειές της στην επιμόρφωση. Η σύγχυση γύρω από την οργάνωση και τις αποτελεσματικές δομές της τελευταίας, υπερβαίνεται όταν θεαθεί σε ολιστικό πλαίσιο. Οποιαδήποτε περιεχόμενα ή μεθοδολογίες επιλεγούν, οφείλουν να διακατέχονται από ευρύτερες αρχές: ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων, ευρύτερη πολιτισμική παιδεία, συν-επιμόρφωση, δομές διαρκούς αυτο-κατάρτισης.

Πριν αναρωτηθούμε το *τι* και το *πώς* της επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού, οφείλουμε να προσδιορίσουμε τον επιθυμητό ρόλο του, ένα από τα *γιατί* της επιμόρφωσης. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού προδιαγράφεται από δύο πρωταρχικές επιλογές: α) της παιδαγωγικής επιλογής απάντησης στο ερώτημα «*τι και πώς επέρχεται η μάθηση*» και β) της κοινωνικο-πολιτικής επιλογής απάντησης στο ερώτημα «*τι είδους πολίτη-κοινωνικό μέλος θέλουμε να διαμορφώνει το σχολείο;*» Οι σύγχρονες απαντήσεις στα ερωτήματα αυτά δημιουργούν σύγχυση ως προς το ρόλο του εκπαιδευτικού. Και οι δύο αυτές επιλογές, σήμερα, φαίνεται να υποβαθμίζουν τον παραδοσιακό ρόλο του δασκάλου έως και να τον ακυρώνουν. Στο σύγχρονο, συνεπώς, παιδαγωγικό και κοινωνικό περιβάλλον αναζητείται νέο πλαίσιο περιγραφής του ρόλου του δασκάλου και της επιμόρφωσής του (Φλουρής, 2003).

Πιο συγκεκριμένα, το σχολείο στη σύγχρονη κοινωνία της Γνώσης και των Τεχνολογιών, καθώς και οι σύγχρονες θεωρίες μάθησης «επιθυμούν» - ή φαίνεται να «επιθυμούν» - το μαθητή αυτορυθμιστή της γνώσης που αποκτά, επιφυλάσσοντας στο δάσκαλο παράπλευρους ρόλους: διευκολυντή, κριτικό φίλο, συμβουλάτορα, συντονιστή, εμπνευστή (Τσιπλητάρης, 2000, Wittrock, 1986). Τα καλοσχεδιασμένα και πλούσια διδακτικο-μαθησιακά σχέδια εργασίας, η πληθώρα των μαθησιακών πηγών, η εργαστηριακή υποδομή και η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών αντικαθιστούν αρκετούς ακόμα και από αυτούς τους ρόλους του, μετατρέποντας το δάσκαλο -διευκολυντή σε μηχανικό συντονιστή, και το δάσκαλο - επιστήμονα σε απλό διεκπεραιωτή. Η λογική, άλλωστε, της δια βίου εκπαίδευσης θέλει τον δια βίου μαθητή, δάσκαλο του εαυτού του επιλέγοντας κάθε φορά το είδος και τη μορφή των «δασκάλων» του.

Όλα τα παραπάνω μπορούν να αποκτήσουν μεγαλύτερες και δυσμενέστερες διαστάσεις, αν η σύγχρονη παγκοσμιοποιημένη κοινωνία της πληροφορίας (Βεργόπουλος, 1999) υποβαθμίσει το ρόλο του σχολείου σε μηχανισμό παραγωγής εξαιρετων τεχνοκρατών, εφοδιασμένων απλά και μόνο με πλήθος γνωστικών δεξιοτήτων, χρήσιμων για την ένταξη στις διαμορφούμενες κοινωνικές συνιστώσες, καθώς πλέον δεν αρκεί η εκμάθηση βασικών

δεξιοτήτων ανάγνωσης, γραφής και αρίθμησης. Στον παραπάνω ρόλο του σχολείου, ο δάσκαλος – διεκπεραιωτής και τεχνοκράτης μπορεί να αποδειχθεί πράγματι αποτελεσματικός.

Προκύπτει, έτσι, το ερώτημα: Ποιος διαγράφεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε αυτό το πλαίσιο; Μήπως οι παραπάνω επιλογές (η παιδαγωγική ή και κυρίως η πολιτικο-κοινωνική) βρίσκονται σε λάθος κατεύθυνση; Ή μήπως θα πρέπει να αποδεχθούμε τελικά ότι στη νέα τάξη εκπαιδευτικών πραγμάτων ο ρόλος του εκπαιδευτικού – του (συν)ανθρώπου ακόμα δασκάλου – είναι πράγματι διεκπεραιωτικός και απλά υποστηρικτικός (η «διοικητική μέριμνα» της μαθησιακής διαδικασίας), και να προσαρμοστούμε σχετικά;

Ο κατακερματισμός από την άλλη μεριά του ρόλου του εκπαιδευτικού σε επιμέρους λειτουργίες – συχνά τεχνοκρατικού ή διεκπεραιωτικού χαρακτήρα – όσο και αν οι τελευταίες φωτίζουν μια σημαντική κάθε φορά όψη της παρουσίας του στη μαθησιακή διαδικασία, στερεί την ευρύτερη θέαση του συν-ανθρώπου δασκάλου, ο οποίος ενεργεί ως σύνολο με όλες τις ψυχο-γνωστικές και κοινωνικές του διαστάσεις. Η προσπάθεια επανασύνθεσης πολλών παραγόντων – κοινωνικών, πολιτικών, ψυχολογικών, γνωστικών – σε ένα ενιαίο μοντέλο, καθίσταται αδύνατη: η διάσπαση σε πολλαπλές μεταβλητές δεν διασφαλίζει την επανένωσή τους, την ενοποιημένη συνεξέτασή τους σε μια ολότητα, η οποία δεν μπορεί να αποτελεί ούτε το άθροισμά τους ούτε κάποια εξίσωση των αλληλεπιδράσεών τους! Η αδυναμία αυτή προκύπτει και από την απόπειρα ερευνητικής αξιοποίησής της: όσο πολύπλοκες και πολύμορφες μεθοδολογίες και αν χρησιμοποιηθούν, θα καταστεί αναγκαία η απομόνωση προς διερεύνηση ορισμένων κάθε φορά μεταβλητών. Αν θεωρούσαμε δε, ότι είναι δυνατός ο έλεγχος όλων των μεταβλητών, αυτό θα σήμαινε ότι μπορούμε να ελέγξουμε και να αποδώσουμε σε μαθηματική γλώσσα το πολύπλοκο φαινόμενο της παρέμβασης του εκπαιδευτικού, το οποίο, αφορά τελικά στο σύνολο άνθρωπος: το πρόσωπο και τις ψυχο-γνωστικές του λειτουργίες μέσα στην επικοινωνία του με το στενό ή και το ευρύτερο περιβάλλον.

Αναδύεται έτσι η ανάγκη για μια ολιστική θεώρηση του ρόλου του εκπαιδευτικού, κατά την οποία το ζητούμενο δεν είναι ο συγκεκριμένος κάθε φορά ρόλος του, αλλά η αυθεντικότητα της επικοινωνίας του και η γνήσια έκφραση του εαυτού του, πάντοτε σε αντιστοιχία με τις ανάγκες που προκαλεί η μαθησιακή διαδικασία. Η τελευταία, ως αυθεντική επικοινωνία με το περιβάλλον, όπως υπαγορεύεται από τις ανάγκες που η αισθητική αντίληψη των μαθητών προκαλεί ως φυσική διεργασία, διαμορφώνει κάθε φορά και κάθε στιγμή ένα νέο περιβάλλον επικοινωνίας και ψυχογνωστικών απαιτήσεων, στο οποίο ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει τον κατάλληλο ρόλο για να ανταποκριθεί. Έναν ρόλο, που δεν μπορεί να μελετηθεί ξεκομμένα και διακριτά από την παιδαγωγική σχέση με το μαθητή (Καΐλα, 1999) ή και την ευρύτερη κοινότητα.

Η παιδαγωγική επιλογή εξάλλου, της τοποθέτησης του μαθητή στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας ως αυτόνομης και προκαλούσης ενδιαφέρον και νόημα στο μαθητή διαδικασίας, προκαλεί το δάσκαλο να ξεπεράσει τον παραδοσιακό ρόλο του μεταβιβαστή του γνωστικού αγαθού, και να μετουσιώσει τους ρόλους που σήμερα του αποδίδονται σε έναν πολυδύναμο ρόλο με ευελιξία και συχνές εναλλαγές στο είδος και τη μορφή, ανάλογα με τις εκάστοτε ανάγκες. Αυτό σημαίνει ότι κάποτε μπορεί να καταστεί και μεταβιβαστής ή μύστης του γνωστικού αγαθού, κάποτε απλός συντονιστής, κάποτε αυστηρός καθοδηγητής και άλλοτε απλός συνεργάτης ή και φίλος, κριτικός ή μη. Το ζητούμενο δεν είναι, συνεπώς, ο συγκεκριμένος ρόλος του, αλλά η αυθεντικότητα της επικοινωνίας του και η γνήσια έκφραση του εαυτού του, πάντοτε σε αντιστοιχία με τις ανάγκες που προκαλεί η μαθησιακή διαδικασία.

Επιπλέον, η πολιτικο-κοινωνική επιλογή του ρόλου του σχολείου και της εκπαίδευσης που αυτό παρέχει, σε καμία περίπτωση – και αυτό αποτελεί θέμα κορυφαίας επιλογής για

το είδος του πολίτη που επιζητούμε – δεν μπορεί να αποποιηθεί τον ανθρωποποιητικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης, ο οποίος ενσαρκώνεται από το ανάλογο σύστημα αξιών που αυτή παρέχει. Κατά συνέπεια, αναδύεται απαραίτητος ο ρόλος του συν-ανθρώπου δασκάλου ως φορέας (παν)ανθρώπινων αξιών.

Η ολιστική αυτή προσέγγιση του ρόλου του εκπαιδευτικού θα μπορούσε να θεαθεί μέσα από το πρίσμα της μετανεοτερικής αντίληψης, όπου η πολυπλοκότητα, το δημιουργικό χάος, οι πολλαπλές προοπτικές παίρνουν τη θέση των γραμμικών και προκαθορισμένων επιλογών και προγραμμάτων (Jencks, 1986, Χατζηγεωργίου, 2003). Η παιδαγωγική σχέση, ως σχέση πολυπαραγοντική και έτσι χαοτική, αβέβαιη και απρόβλεπτη στη λειτουργία της, ταυτόχρονα μοναδική αλλά και προσδιοριστική κοινών πλαισίων δράσης, χρειάζεται αυξημένους βαθμούς ελευθερίας, προκειμένου να αναπτύξει αυθεντικά δημιουργική δυναμική.

Σε αυτό το πλαίσιο, θα προχωρήσουμε σε μια συγκεκριμένη πρόταση περιγραφής του ρόλου του εκπαιδευτικού, μέσα από τη θέασή του ως ενός προσώπου – δημιουργού, που αντιμετωπίζει τη δράση του ως διαδικασία δημιουργική (Csikszentmihalyi, 1997, Sternberg, 1999), δηλαδή προσωπική και νέα κάθε φορά, έχουσα αξία τόσο για το περιβάλλον του – μαθητές – όσο και για τον ίδιο του τον εαυτό. Με αυτή την έννοια, του δημιουργού που υπηρετεί το κάλλος, θα μπορούσαμε να μιλήσουμε για το δάσκαλο – καλλιτέχνη και να σκιαγραφήσουμε τα χαρακτηριστικά του:

- Όπως ένας καλλιτέχνης, ο εκπαιδευτικός μέσα στη σχολική τάξη εκφράζει τον εαυτό του αυθεντικά, οι ενέργειές του υπηρετούν εσωτερικές του ανάγκες και οι μαθητές του επικοινωνούν με αυτό που εκείνος δημιουργεί και το αξιοποιούν.
- Επικοινωνεί με τους μαθητές του μέσω των προσωπικών του βιωμάτων, συναισθημάτων, δημιουργιών και αυτοπραγματώνεται μέσα από τη δράση του.
- Αναλαμβάνει το ρίσκο καινοτομιών και αλλαγών, ανατροφοδοτείται από τους μαθητές και συνδέει την προσωπική του ανάπτυξη και εξέλιξη με εκείνη των μαθητών του.
- Ωστόσο, όπως ισχύει και με κάθε γνήσιο καλλιτέχνη – λογοτέχνη, ποιητή – δεν αρκεί το ταλέντο ή η εξάσκηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων. Απαιτείται και ευρύ φάσμα γνωστικής βάσης γύρω από το αντικείμενό του αλλά και πάνω σε ποικίλα αντικείμενα, μια γνωστική βάση που αντικατοπτρίζει ευρύτερη πολιτισμική παιδεία. Η παιδεία αυτή αναδεικνύει τις αξίες που υπηρετεί με τη δράση του.
- Όπως συμβαίνει επίσης με έναν αυθεντικό καλλιτέχνη, η δράση του ανατροφοδοτείται συνεχώς από τη νέα μάθηση – εμπειρία που αποκτά. Ο ίδιος είναι ένας δια βίου μαθητής και ο τρόπος που αντιμετωπίζει τη γνώση ενσαρκώνεται στη διδακτική του πρακτική.

Σε αυτό το πλαίσιο, η διάκριση των επιμέρους ρόλων του εκπαιδευτικού στη διδακτική πρακτική δεν έχει νόημα: η ανάληψη κάποιου ρόλου δεν αποτελεί αφηρητή ή υπαγόρευση κάποιας διδακτικής επιλογής αλλά το αναγκαίο και αυθεντικό αποτέλεσμα των μαθησιακών αναγκών που αναδύονται στη μοναδικότητά τους. Τόσο η αυθεντικότητα των αναγκών αυτών όσο και η μοναδικότητα της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού καθιστούν το ρόλο προσωπικό και μοναδικό κάθε φορά.

Η παραπάνω θεώρηση έχει σαφώς συνέπειες και στην οργάνωση της επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού, οι οποίες μπορούν να συνοψιστούν στα εξής σημεία:

- Εμπλοκή σε δράσεις στις οποίες αναπτύσσονται εσωτερικά του κίνητρα: δυνατότητα επιλογής επιμορφωτικών προγραμμάτων και ουσιαστικής παρέμβασης (έως συνδιαμόρφωσης) σε αυτά, άμεση χωροχρονική σύνδεση με τη σχολική τάξη, σύνδεση με ιδιαίτερες κοινωνικές συνθήκες.
- Ευρύτερη πολιτισμική παιδεία με δυνατότητα επιλογών: συμμετοχή σε πολιτιστικά δρώμενα, πρόσβαση σε ποικίλες πηγές μετάδοσης κουλτούρας.

- Ουσιαστική επικοινωνία – συνεργατική συν-επιμόρφωση: να ξεφύγει από τα όρια του εαυτού του και της τάξης του. Να μπει σε άλλη τάξη, να δεχτεί άλλους στην τάξη του: να αναδειχθεί η μοναδικότητα καθενός και η ανάγκη για τη διατήρησή της, να ανακύψει η ανάγκη και η αποτελεσματικότητα ευέλικτης εναλλαγής πολλαπλών ρόλων, ως αποτέλεσμα των συγκεκριμένων διδακτικο-μαθησιακών συνθηκών που κάθε φορά διαμορφώνονται.
- Απόκτηση γνωστικής βάσης (τεχνικές και περιεχόμενα) σε δομές διαρκούς αυτοκατάρτισης. Σε κάθε περίπτωση, η επιμόρφωση σε σύγχρονες προοπτικές της διδακτικής και παιδαγωγικής επιστήμης πρέπει να αφήνει δομές διαρκούς αυτοεπιμόρφωσης: η αυθεντική επιμόρφωση-γνώση δημιουργεί την ανάγκη για συνεχή κατάρτιση στο πλαίσιο της γενικότερης αυτοανάπτυξης του εκπαιδευτικού ως προσώπου. Ο εκπαιδευτικός, όπως δείχνουν οι έρευνες (Cochran-Smith and Lytle, 1999), δύσκολα εφαρμόζει όσα μαθαίνει από την επιμόρφωση: ο ίδιος παράγει τελικά μέσα από την προσωπική του δράση, τη γνώση που εφαρμόζει. Όταν, συνεπώς, μέσα από τις επιμορφωτικές δράσεις αντιμετωπίζει τον εαυτό του ως μαθητή (με την ευρύτερη έννοια του ατόμου που μαθαίνει και αυτο-εξελίσσεται), ο τρόπος που αντιμετωπίζει και προσεγγίζει ο ίδιος τη γνώση θα προβληθεί και στους μαθητές του. Ως απλό παράδειγμα, μπορεί να αναφερθεί η ανάγκη για επιμόρφωση στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών: αντί να καταρτιστεί σε συγκεκριμένα προγράμματα και διδακτικά πλάνα – τα βασικά σημεία αρκούν – , αν του δοθεί η δυνατότητα να αξιοποιήσει ο ίδιος τις νέες τεχνολογίες για την κάλυψη των δικών του αναγκών, αναπτύσσοντας εσωτερικά κίνητρα και προσωπική εμπλοκή μαθησιακού χαρακτήρα, αφενός θα αποκτήσει μια δομή συνεχούς αυτο-επιμόρφωσης και αφετέρου θα προβάλλει στην τάξη του και τους μαθητές του ανάλογες μεθόδους προσέγγισης της γνώσης, με τρόπο αυθεντικό και δημιουργικό.

Βιβλιογραφία

- Βεργόπουλος, Κ. (1999) *Παγκοσμιοποίηση, η μεγάλη χίμαιρα*. Αθήνα: Νέα Σύνορα – Λιβάνη.
- Cochran-Smith, M., and Lytle, S. (1999) Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in community. In *Review of Research in Education*, 24, 249-305. Washington: American Educational Research Association.
- Csikszentmihalyi, M. (1997) *Creativity: flow and the psychology of discovery and invention*. New York: HarperPerennial.
- Jencks, C. (1986) *What is postmodernism*. New York: St. Martin's Press.
- Καΐλα, Μ. (1999) *Ο εκπαιδευτικός στα όρια της Παιδαγωγικής σχέσης*. Αθήνα.
- Sternberg, R.J. (Ed.), (1999) *Handbook of creativity*, Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Τσιπλητάρης, Α.Φ., (2000) *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*. Αθήνα.
- Wittrock, M. (Ed.), (1986) *Handbook of research on teaching*. New York: McMillan.
- Φλουρής, Γ. (2003) Σκέψεις για την αναζήτηση ενός πλαισίου επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην κοινωνία της γνώσης. Πρακτικά ημερίδας *100 χρόνια από την ίδρυση Διδασκαλείου στην Κρήτη - από τα διδασκαλεία εκπαίδευσης εκπαιδευτικών στα διδασκαλεία μετεκπαίδευσης*. Ρέθυμνο, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, 30 Μαρτίου 2002.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2003) *Πρόταση για ένα Σύγχρονο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Μια ολιστική – οικολογική πρόταση*. Αθήνα: Ατραπός.