Μάθηση αντί για γνώση. Μια φόρμουλα της ιστορικής Νέας Αγωγής

Μπατσίλας Κωνσταντίνος, *Δρ., Σχολικός Σύμβουλος*

Η προτεραιότητα της μάθησης έναντι της γνώσης είναι διαρκές μοτίβο του παιδαγωγικού αναστοχασμού από τον 19ο αι. και αποτελεί σήμερα το επακόλουθο της Νέας Αγωγής με τις πλουσιότερες συνέπειες. Με την απόρριψη κάθε αυθεντίας και τη στροφή στο υποκείμενο η παιδοκεντρική Νέα Αγωγή μετατοπίζει το ζήτημα της μάθησης στο μανθάνον πρόσωπο. Στο κέντρο της μαθησιακής προσπάθειας εγκαθίσταται το υποκείμενο και όχι ο δάσκαλος ή το αντικείμενο της μάθησης.

Η συσχέτιση του τρόπου μάθησης με την "προσωπικότητα" και η εξατομίκευση της μάθησης, έχουν ως αποτέλεσμα την ριζοσπαστικοποίηση της κριτικής του σχολείου. Η αντίθεση με το συμβατικό σχολείο εξηγείται ουσιαστικά από τις παραδοχές για τη μάθηση.

Προτεραιότητα της μάθησης σημαίνει τελικά εξατομίκευση της σχολικής μάθησης, η οποία δεν εκτίθεται πλέον στο ισοπεδωτικό στάνταρ του γενικού αναλυτικού προγράμματος. Ακριβώς όμως αυτό το στάνταρ είναι αναγκαίο για τη διασφάλιση του μέσου επιπέδου, το οποίο ο αυστηρός προσανατολισμός στο παιδί παραμελεί.

1. Εισαγωγή

Η Νέα Αγωγή είναι διαρκές θέμα του παιδαγωγικού αναστοχασμού, που συνδέεται με μια «πλούσια κληρονομιά», μ' ένα εξαιρετικό παρελθόν, το οποίο γίνεται αντιληπτό ως πρότυπο για το παρόν (Pehnke, 1992). Παρότι ιστορία, παραμένει επίκαιρη και θεωρείται ότι μπορεί να συνεχιστεί. Οι εμπειρίες με τη «νέα αγωγή» τις πρώτες δεκαετίες του 20ου αι. θεωρείται ότι μπορούν να αποτελέσουν το πρότυπο και τα θεμέλια για την μελλοντική ανάπτυξη του σχολείου (Semel / Sadovnik, 1999).

Το σημερινό ενδιαφέρον για την Νέα Αγωγή είναι κυρίως πρακτικής φύσεως. Ιστορικά πρότυπα, χωρίς να είναι σαφές πώς προέκυψαν και πώς θα συνεχιστούν, υπηρετούν τον προσανατολισμό του παρόντος για τη διαμόρφωση του μέλλοντος. Το παρελθόν θα ορίσει τη σημερινή μεταρρύθμιση της αγωγής και της διδασκαλίας, εγγράφοντας έτσι το μέλλον στη Νέα Αγωγή. Η ιστορία υπηρετεί έτσι τη νομιμοποίηση της εκάστοτε πράξης για την οποία γίνεται αποδεκτό ότι θα μπορούσε ή θα έπρεπε να συνάδει με τα ιστορικά πρότυπα. Η χρονική απόσταση δεν φαίνεται να παίζει κανένα ρόλο (Oelkers 2005, σ. 13).

Η Νέα Αγωγή έχει ορισμένες κεντρικές προτάσεις που συμπυκνώθηκαν σε σλόγκαν, θέτοντας έτσι προτεραιότητες που ποικίλουν ελάχιστα: πρόκειται παντού για τη «στροφή στο παιδί», την «αυτενέργεια», το «σχολείο εργασίας» ή τη «φυσική διδασκαλία».

Οι ιδέες και τα μοτίβα της μεταρρύθμισης πρέπει ωστόσο να ειδωθούν στην μακρά διάρκεια: σημαίνοντα, μοτίβα και επιχειρήματα είναι μέρος της ιστορικής γλώσσας της αγωγής, η οποία μπορεί να προσαρμοστεί σε κάθε κατάσταση χωρίς να χάνει τον ιδεατό πυρήνα. Η ιστορική δομή του παιδαγωγικού αναστοχασμού

επιδεικνύει έτσι μια αξιοσημείωτη σταθερότητα, χρησιμοποιεί επικοινωνιακές φόρμουλες και πρότυπα επιχειρηματολογίας, τα οποία είναι διακριτά ως «παιδαγωγικά» και μπορούν να διασφαλίζουν την ηθική συγκατάθεση και αποδοχή (Oelkers 2005, σ. 22).

Στη συνέχεια παρουσιάζεται ένα τυπικό μοτίβο της μεταρρυθμιστικής συζήτησης, η αντίθεση «μάθησης» και «γνώσης». Η προτεραιότητα της μάθησης έναντι της γνώσης είναι διαρκές μοτίβο του παιδαγωγικού αναστοχασμού από τον 19ο αι. και αποτελεί σήμερα το επακόλουθο της Νέας Αγωγής με τις πλουσιότερες συνέπειες.

2. Η προτεραιότητα της μάθησης

Με την απόρριψη κάθε αυθεντίας και τη στροφή στο υποκείμενο η παιδοκεντρική Νέα Αγωγή μετατοπίζει το ζήτημα της μάθησης στο μανθάνον πρόσωπο. Στο κέντρο της μαθησιακής προσπάθειας εγκαθίσταται το υποκείμενο και όχι ο δάσκαλος ή το αντικείμενο της μάθησης. Η μάθηση η ίδια πρέπει να είναι από την αρχή επιστημονική, δηλαδή με αναφορά στην εμπειρία και την αυτενέργεια, η μορφή της να μην είναι δογματική.

Η αντίθεση με το συμβατικό σχολείο εξηγείται ουσιαστικά από τις παραδοχές για τη μάθηση, η οποία θεωρήθηκε *αυθόρμητη ή φυσική δραστηριότητα, που είναι πιο σημαντική από τη γνώση*, αφού η γνώση παλιώνει γρήγορα, αποκτάται με διαφορετικό τρόπο και ξεχνιέται εύκολα. Εδώ εννοείται πάντα η σχολική γνώση, δηλαδή κατασκευές της γνώσης που σχεδιάζονται για τη διδασκαλία (Oelkers 2008, σ. 349 κ.έ.).

Η διαφορά επιστημονικής έρευνας και επιστημονικής διδασκαλίας προσδιόρισε την ιστορική διαδικασία ανάπτυξης του σχολείου τον 19ο αι., και ακόμη, καθορίζει το δημόσιο σχολείο μέχρι σήμερα. Η *"διδασκαλία"* δεν είναι έρευνα, αλλά ακολουθεί τους δικούς της πρακτικούς κανόνες, οι οποίοι περιγράφονται σε ανεξάρτητα διδακτικά και μεθοδολογικά συστήματα. Η "έρευνα" είναι παραγωγή και η "διδασκαλία" μετάδοση της γνώσης. Οι δύο μορφές πράξης σχετίζονται μεταξύ τους μέσω διδακτικών συστημάτων και μεθοδικών κανόνων.

Η Νέα Αγωγή μπορεί να κατανοηθεί ως πρόγραμμα, το οποίο αντιτίθεται σ' αυτήν την διάκριση και φέρνει στο παιχνίδι όχι τη σχέση έρευνας και διδασκαλίας, αλλά τη σχέση προσώπου και μάθησης, έναντι της οποίας το ζήτημα του επιστημονικού ορθού Λόγου χάνει την προτεραιότητα. Η καλλιέργεια της νόησης μέσω της επιστημονικής διδασκαλίας χάνει την σημασία της και το ζήτημα της προσωπικότητας του παιδιού και των δραστηριοτήτων του έρχεται από την περιφέρεια στο κέντρο.

Από αυτήν την πεποίθηση αναπτύσσεται μια κριτική του σχολείου η οποία εντείνεται διαρκώς. Μέσω των νέων μορφών μάθησης, της «καταστασιακής», ενιαίας, ολιστικής ή βιωματικής διδασκαλίας πραγματώνεται η μεταρρύθμιση του

σχολείου. Η διδασκαλία των επιμέρους μαθημάτων υποχωρεί για χάριν ευρύτερων θεμάτων που γίνονται αντικείμενο επεξεργασίας ως project. Στο επίκεντρο τίθεται η αυτενέργεια του μανθάνοντος. Ο βασικός κανόνας είναι πως μαθαίνεται με διάρκεια αυτό που συνδέεται με το βίωμα και την εποπτεία.

Η συσχέτιση του τρόπου μάθησης με την "προσωπικότητα" και η εξατομίκευση της μάθησης έχουν ως αποτέλεσμα την ριζοσπαστικοποίηση της κριτικής. Στη σχολική διδασκαλία που παρέχει γνώσεις και επιδιώκει την καλλιέργεια της νόησης αντιπαρατίθεται η αυτενεργός μάθηση. Το σχολείο των βιβλίων δεν προάγει τη μάθηση, αλλά μεταδίδει σχολικές γνώσεις που απομνημονεύονται, χωρίς να προωθεί την πραγματική κατανόηση και χωρίς να επιτυγχάνει διαρκή αποτελέσματα, αφού δε διασφαλίζει την ενεργητική συμμετοχή του μαθητή.

Αποφασιστική ωστόσο δεν είναι απλώς η αυτενέργεια ή η ενεργός κατασκευή πραγμάτων, αλλά ο βαθμός κατανόησης που συνδέεται μ’ αυτήν, η οποία βεβαίως δεν παράγεται αφηρημένα ή απαγωγικά (Gardner/Boix-Mansilla 1994). Η οικοδόμηση της κατανόησης είναι περισσότερο μια διαδικασία αυτοκατασκευής, στην οποία η συμβολική κουλτούρα αναγεννιέται ατομικά, έχει όμως πάντα ως προϋπόθεση μια αντικειμενική κατάσταση πραγμάτων, άγνωστη και μακρινή γνώση, την οποία ο μανθάνων δεν τη γεννάει ο ίδιος πρέπει όμως να την ενσωματώσει στο δικό του ορίζοντα κατανόησης.

Η μάθηση δεν είναι ανεξάρτητη από τη γνώση, αφού είναι πάντα και επεξεργασία γνώσεων, όχι απλώς μια απομονωμένη διαδικασία η οποία θα μπορούσε να περιγραφεί "καθ’ εαυτή". Ακριβώς αυτό προϋποθέτει η "Νέα Αγωγή" τουλάχιστον εκεί όπου υιοθετεί ψυχολογικές θεωρίες. Η σχέση με το σχολείο διαμορφώνεται μέσω της αντίθεσης μάθησης και γνώσης. Από αυτόν το δυισμό προκύπτει η ουσιαστική κριτική της Νέας Αγωγής.

3. Η κριτική του σχολείου

Το συμβατικό «σχολείο των βιβλίων» εμφανίζεται ως εχθρικό προς τη μάθηση, ουσιαστικά γιατί η μάθηση δεν αντιμετωπίζεται ως δραστηριότητα και αυτενέργεια. Η σχολική μάθηση προσπερνάει τις πραγματικές δυνατότητες της μάθησης, γιατί επιβαρύνεται από τη γνώση (Oelkers 2008, σ. 351).

Το σχολείο θέλει πράγματι με τις θεσμικές ρυθμίσεις του, την οργανωμένη προετοιμασία, να προάγει τη μάθηση, η οποία όμως νοείται με τη σχολική έννοια. Οι ρυθμίσεις βεβαίως δεν ήταν ποτέ αδιαμφισβήτητες. Δεν υπήρχε ποτέ η τέλεια μέθοδος, σύμφωνα με την οποία σύμπασα η διδασκαλία θα ήταν επιτυχής.

Ο προσανατολισμός στην επιστημονική γνώση και την ορθολογική οργάνωση και η διδασκαλία των επιμέρους μαθημάτων στο δημοτικό σχολείο δεν αλλάζει το ιδεώδες της μεθόδου που υιοθετεί "Νέα Αγωγή". Η σχολική γνώση συνδέεται με το κακό των εξετάσεων, μαθαίνεται και ξεχνιέται γρήγορα, χωρίς να επιτυγχάνει ένα διαρκές αποτέλεσμα παιδείας.

Οι τόποι της κριτικής του σχολείου μεταβιβάζονται σε κάθε νέα γενιά δασκάλων και έτσι η αντίθεση μάθησης και γνώσης διατηρείται ζωντανή. Η διδασκαλία παρουσιάζει σχολική γνώση, για την οποία δεν αποφασίζει αυτός που μαθαίνει, αλλά προσφέρεται και πρέπει να γίνει αποδεκτή σύμφωνα μ' ένα σχέδιο (Oelkers 2008, S. 356).

Το σχολικό σύστημα παρότι με τους δικούς του όρους ήταν επιτυχές, πρέπει έτσι να γίνει αντικείμενο κριτικής. Αυτό δεν συμβαίνει μια ορισμένη χρονική στιγμή, αλλά αδιάκοπα. Η κριτική συνοδεύει την ανάπτυξη του σχολείου και δεν αποτελεί προνόμιο μιας ορισμένης εποχής (Oelkers 2000).

Η ριζοσπαστική κριτική εκφράζει τη δυσφορία για τον εξορθολογισμό της σχολικής παιδείας, που συνδέεται με την προτεραιότητα της γνώσης, αποτελώντας έτσι μια μορφή της δυσφορίας απέναντι στο Λόγο της γνώσης.

Από την εποχή της Νέας Αγωγής συνηθίζεται να γίνεται λόγος για το «σχολείο των βιβλίων» ή το «σχολείο της γνώσης» και να συνδέεται μ' αυτό μια δημοφιλής κριτική. Η κριτική αντιπαραθέτει τη «μάθηση» στη «γνώση» και επιχειρηματολογεί για μια διδασκαλία που έχει αφετηρία τις ανάγκες και επικεντρώνεται στα ενδιαφέροντα του μανθάνοντα. Οι μορφές μάθησης θα πρέπει να είναι ανοιχτές σε αντίθεση με την παραδοσιακή διδασκαλία στην οποία οι διδάσκοντες διαμεσολαβούν στην τάξη ότι βρίσκεται στα βιβλία.

4. Η μεταρρύθμιση της μάθησης

Η μεταρρύθμιση της μάθησης αποτελεί βεβαίως πρόγραμμα εκσυγχρονισμού. Σε κοινωνίες με πλουραλιστικούς ορίζοντες, σε βιόκοσμους που διατηρούν ολοένα και περισσότερα περιβάλλοντα παρόντα και ακολουθούν ολοένα και λιγότερο ενιαίους σκοπούς δεν μπορεί η μάθηση να οργανωθεί με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, ο οποίος προϋποθέτει ένα ενιαίο σώμα γνώσεων, το οποίο αλλάζει μεν μέσω της έρευνας, όμως για τους σκοπούς της διδασκαλίας πρέπει να διατηρηθεί σταθερό.

Τα διδακτικά συστήματα θα έπρεπε να κατανοούνται ως απεικόνιση των επιστημών, οι μέθοδοι και οι στρατηγικές μάθησης να ανταποκρίνονται στην στάθμη, τις προϋποθέσεις και τους όρους της επιστημονικής έρευνας, να προσαρμόζονται στον τρόπο παραγωγής της γνώσης και τη στάθμη της εκάστοτε επιστήμης αναφοράς.

Η σημερινή παραγωγή της γνώσης είναι δυναμική με μια τάση γρήγορης απαξίωσης που προσπερνάει τις απαιτήσεις κάθε διδακτικού συστήματος ή τα κάνει τόσο αφηρημένα, ώστε συγκεκριμένες ιστορικές εμπειρίες δεν επανευρίσκονται σ' αυτά.

Πώς λοιπόν μπορεί η «γνώση» να είναι σκοπός της διδασκαλίας, εάν δεν μπορούμε πλέον να βασιστούμε στη γνώση, γιατί ο μετασχηματισμός είναι γρηγορότερος από κάθε διδακτική; Κατά παράδοξο τρόπο αυτή η κατάσταση, η διαδικασία αυξανόμενης απαξίωσης της γνώσης, ονομάζεται «κοινωνία της

γνώσης». Από την άλλη πλευρά όποιος θέλει να διδάξει πρέπει να προϋποθέσει ένα σχετικά σταθερό περιεχόμενο γνώσεων των σχολικών μαθημάτων και κλάδων. Η διαρκής επίκληση της «κοινωνίας της γνώσης» δεν έχει νόημα από μια παιδαγωγική σκοπιά.

Οι διαδικασίες μάθησης των σύγχρονων επιστημών και ο αποσπασματικός και προσωρινός χαρακτήρας κάθε γνώσης αποτελεί πρόκληση για το σχολείο και τη διδασκαλία και κάνει κατανοητό γιατί η Νέα Αγωγή μετατοπίζει το θέμα της μάθησης στο μανθάνων πρόσωπο, ιδιαίτερα στο μανθάνον ή ανακαλύπτον παιδί. Ενώπιον της αποκλίνουσας γνώσης φαινόταν να είναι το πρόσωπο η μοναδική σταθερή αναφορά των αιτημάτων διδασκαλίας.

Μεταρρυθμιστικές επιδιώξεις και αιτήματα, όπως η σύνδεση σχολείου και ζωής ή μάθησης και εργασίας, η υπέρβαση του σχολείου των βιβλίων, η ολική, ενιαία ή συγκεντρωτική διδασκαλία που υπερβαίνει τα όρια των σχολικών μαθημάτων, γίνονται πετυχημένα σλόγκαν και φόρμουλες διαμαρτυρίας, που υιοθετούνται στη συνέχεια από κάθε νέα γενιά μεταρρυθμιστών και συνοδεύουν την ανάπτυξη του σχολείου (Oelkers, 2005).

Όμως η αγωγή αντιδρά πάντα στην κοινωνία, όχι με την έννοια μιας γραμμικής προσαρμογής, αλλά παράδοξα και αντιφατικά, εντούτοις πάντα έτσι ώστε ο ατομικός μανθάνων βρίσκει ένα προϋπάρχον συμβολικό σύστημα, θεματικές δομές και θεσμικές διαδικασίες προς τα οποία πρέπει να προσαρμοστεί η μάθηση. Η απομονωμένη φύση του παιδιού υπάρχει μόνο ως παιδαγωγικό επινόημα.

Ενιαία ή ολιστική με την έννοια της αδιάκοπης, αρμονικής ή περιεκτικής όλων δεν είναι η μάθηση ποτέ. Επίσης, η κριτική ότι το σχολείο πρέπει να ανοίξει στη ζωή αρνείται την αναγκαία απόσταση της μάθησης για χάρη μιας εντελώς απροσδιόριστης αμεσότητας. Οι μέθοδοι τέλος είναι χωρίς το περιεχόμενο εντελώς κενές και έτσι μπορούν να χρησιμοποιηθούν και να εφαρμοστούν κατά το δοκούν.

Οι σύγχρονες επιστήμες αποτελούν πρόκληση για το σχολείο και τη διδασκαλία, όχι τόσο λόγω του περιεχομένου αλλά λόγω της μεθόδου. Το ζήτημα είναι να μάθουν οι μαθητές τους τρόπους παραγωγής της γνώσης, αυτό που συνιστά το χαρακτήρα της και τις μορφές μάθησης που συνδέονται μ' αυτό. Στο επίκεντρο τίθεται η διαδικασία παραγωγής της γνώσης.

Τα παιδιά είναι αντικείμενο παιδαγωγικών επιθυμιών. Η μέθοδος θέλει να υπερβεί τη διαφορά μεταξύ επιθυμίας και πραγματικότητας, δηλαδή να επηρεάσει έτσι τη μάθηση ώστε αυτή να ανταποκριθεί στις προσδοκίες. Η μάθηση ωστόσο δεν είναι *μια* «πορεία», αλλά ένα σύνθετο φαινόμενο, το οποίο πρέπει να προετοιμαστεί για διαδικασίες και δεν μπορεί να συσχετίζει απλώς «προθέσεις» με «καταστάσεις». Άλλωστε οι προθέσεις έχουν πάντα δυο πλευρές, των οποίων οι επιδιώξεις δεν συγκλίνουν πάντα. Καμιά μέθοδος δεν μπορεί να εγγυηθεί ότι οι καλές προθέσεις θα βρουν την αποδοχή της άλλης πλευράς *(*Oelkers 2008, σ. 366-367*)*.

Τα ερευνητικά δεδομένα δεν τεκμηριώνουν πλεονέκτημα των μαθητοκεντρικών ανοιχτών μορφών μάθησης και διδασκαλίας από την άποψη της επίδοσης, ενώ επιβεβαιώνουν την αναγκαιότητα δεσμευτικών στάνταρντς και την αξία της διδασκαλίας των μαθημάτων (Oelkers 2003, σ. 70).

Η ποιότητα της διδασκαλίας δεν είναι αυθαίρετο μέγεθος που προκύπτει από την εφαρμογή οποιωνδήποτε μεθόδων ή οποιωνδήποτε προσωπικών χαρακτηριστικών. Δεν υπηρετεί κανείς τη μάθηση ενόσω αποφεύγει σκοπούς και στάνταρντς και εξατομικεύει τη διδασκαλία, αφού ουσιαστικά μαθαίνεται μόνο ότι απαιτείται. Αυτό που είναι πράγματι αποτελεσματικό στη σχολική τάξη και μαθαίνουν πράγματι τα παιδιά προσδιορίζεται και κατευθύνεται λιγότερο από τη μέθοδο και περισσότερο από τα θέματα της διδασκαλίας και σε σύνδεση μ' αυτά από τις εργασίες και την επίδοση (Chall 2002, σ. 170 κ.ε.).

Τόσο τα θέματα της διδασκαλίας όσο και οι εργασίες αναφέρονται στον επιστημονικό κλάδο ή στα επιμέρους μαθήματα. Το σχολείο από τον 19ου αι. λειτουργεί με βάση το κατανεμημένο και διακριτό σε επιμέρους μαθήματα Αναλυτικό Πρόγραμμα, μια κατανομή η οποία ιστορικά φαίνεται να αποτελεί το πλαίσιο ή το υπόβαθρο της οργάνωσης του σχολείου, χωρίς ωστόσο να είναι το Αναλυτικό Πρόγραμμα αυτό που κυρίως κατευθύνει τη διδασκαλία (Ravitch, 1995). Η σταθερή παράμετρος της σχολικής οργάνωσης είναι το Ωρολόγιο Πρόγραμμα. Αυτό κατανέμει τον εβδομαδιαίο χρόνο μάθησης ανά μαθήματα ή καθορισμένες μαθησιακές περιοχές, ούτε ανά θέματα ούτε ανά μαθησιακές ευκαιρίες.

Στην προοπτική της Νέας Αγωγής, η οποία έχει ως αφετηρία τον ατομικό μανθάνοντα, θεωρείται ότι το παραδοσιακό Αναλυτικό Πρόγραμμα δεν σέβεται τα ατομικά ενδιαφέροντα και την ατομική πορεία μάθησης. Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα ως συστηματική διευθέτηση της επιστήμης αντιπαρατίθεται η μάθηση ως ατομική, ενεργός και ανοιχτή διαδικασία της εμπειρίας. Στο πλαίσιο αυτής της προοπτικής ο Kilpatrick προτείνει τον ατομικό σχεδιασμό της μάθησης, τη μέθοδο project, η οποία προσανατολίζεται μονόπλευρα στην ψυχολογία της μάθησης του ατομικού παιδιού. Ο Dewey υιοθετεί από αυτό τον προσανατολισμό του Αναλυτικού Προγράμματος σε πεδία προβλημάτων, αντί σε περιοχές γνώσης και την συστηματική τους.

Τα δεδομένα της εμπειρικής έρευνας οδηγούν συχνά σε ματαίωση και δεν επιβεβαιώνουν πάντα τις παιδαγωγικές προσδοκίες. Το ιδεώδες του παιδιού επικοινωνεί προσδοκίες όχι των ίδιων των παιδιών αλλά καλοπροαίρετων ενηλίκων, οι οποίοι παραγνωρίζουν τη διαφορά. Η προσδοκία προκύπτει από την εικόνα του παιδιού, είναι αισθητική, όχι απλώς ψυχολογική.

5. Μάθηση ή γνώση;

Η αντίθεση μεταξύ γνώσης και μάθησης είναι λανθασμένη, αφού η διδασκαλία θα ήταν αδύνατη, εάν η γνώση δεν μπορούσε να σχεδιαστεί και να θεωρηθεί ως κάτι που μαθαίνεται. Όμως η πολεμική ενάντια στη "γνώση" και υπέρ της "μάθησης" είναι πολύ σταθερή, αφού μπορεί κανείς να διαπιστώνει πάντα υπερβολές και ελλείμματα.

Η καθαρή μάθηση, ως δραστηριότητα χωρίς αναφορά σε περιεχόμενα, δεν μπορεί να είναι αντικείμενο διερεύνησης. Γι' αυτό δεν μπορεί να γίνει διάκριση μεταξύ «μάθησης» και «γνώσης» με τρόπο που να προκαλείται το ένα για να επιφέρει το άλλο. Μάθηση και γνώση προκαλούνται και επέρχονται συγχρόνως, γεγονός που στο διδακτικά κατασκευασμένο συγκείμενο της «αυτόνομης μάθησης» παραβλέπεται.

Τα αντικείμενα της διδασκαλίας αντιπροσωπεύουν κάποια πραγματικά υφιστάμενη συνάρτηση, η οποία μαθαίνεται σε επίπεδα ή βαθμιαία. Συχνά η προτεραιότητα της μάθησης κατανοείται με τρόπο που θέτει σε αμφισβήτηση αυτήν ακριβώς τη δομή. Η "μάθηση" είναι τότε πάντα αυτενεργός, αυτορρυθμιζόμενη ή αυτόνομη μάθηση, η οποία βρίσκει ή αναπτύσσει η ίδια το αντικείμενό της. Η «αυτόνομη» ή «αυτορρυθμιζόμενη» μάθηση στο σχολικό συγκείμενο είναι όμως πάντα μια διδακτική διευθέτηση και όχι αυθόρμητη επιλογή.

Προτεραιότητα της μάθησης σημαίνει τελικά εξατομίκευση της σχολικής μάθησης, η οποία δεν εκτίθεται πλέον στο ισοπεδωτικό στάνταρ του γενικού αναλυτικού προγράμματος. Ακριβώς όμως αυτό το στάνταρ είναι αναγκαίο για τη διασφάλιση του μέσου επιπέδου, το οποίο ο αυστηρός προσανατολισμός στο παιδί παραμελεί.

Ο νέος προσανατολισμός της εκπαιδευτικής πολιτικής στο *αποτέλεσμα* θα προάγει την ανάπτυξη της «αυτόνομης μάθησης» μόνο αν έτσι επιτυγχάνονται καλύτερα αποτελέσματα απ' ότι σε ομάδες ελέγχου με άλλες μεθόδους διδασκαλίας (Walberg, 1990). Αυτό ισχύει και αντίστροφα, χωρίς αντίκτυπο ή αποτέλεσμα στη διασφάλιση της ποιότητας η «αυτόνομη μάθηση» δεν θα εφαρμοστεί ούτε θα καθιερωθεί. Σ' αυτήν την περίπτωση η ιστορικά νορμάλ μορφή θα ενισχυθεί και μάλιστα ανεξάρτητα από το πόσο καλά τεκμηριωμένη ψυχολογικά είναι η σύλληψη της «αυτόνομης μάθησης» (Oelkers, 2003).

Βιβλιογραφία

Chall, J. S. (2002). *The Academic Achievement. What Really Works in the Classroom?* New York /London: The Guilford Press.

Gardner, H., Boix-Mansilla, V. (1994). Teaching for Understanding in the Disciplines – and Beyond. In: *Teachers College Record 96 (2)*, p. 198-218.

Oelkers, J., (2000) *Schulreform und Schulkritik.* 2. Aufl. Ergon Verlag. (Erziehung, Schule, Gesellschaft, hrsg. v. W. Boehm u.a., Bd. 1), Würzburg.

Oelkers, J. (2003). *Wie man Schule entwickelt. Eine bildungspolitische Analyse nach PISA.* Beltz Verlag. Weinheim, Basel, Berlin.

Oelkers, J. (2005). *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte,* 4. Aufl. Juventa Verlag. Weinheim und München.

Oelkers, J. (2008). Lernen versus Wissen: Eine Dichotomie der Reformpädagogik. In: Crotti, Cl. / Osterwalder F. (Hrsg.): *Das Jahrhundert der Schulreformen. Internationale und nationale Perspektiven, 1900 – 1950* (σ. 349 – 368). Haupt Verlag Bern – Stuttgart – Wien.

Pehnke, A. (Hrsg.) (1992). *Ein Plädoyer für unser reformpädagogische Erbe.* Neuwied.

Ravitch, D. (1995). The Search for Order and the Rejection of Conformity: Standards in American Education. In: D. Ravitch, M.A. Vinovskis (Eds.): *Learning From the Past. What History Teaches Us About School Reform* (p. 167-190). Baltimore/London: The John Popkins University Press.

Ravitch, D. (2000). *Left Back: A Century of Failed School Reforms.* New York: Simons & Schuster.

Semel, S.F. / Sadovnik, A.R. (Eds.) (1999). *"Schools of Tomorrow", Schools of Today. What Happened to Progressive Education?* New York et al.: Peter Lang (= History of School and Schooling, ed. S.F. Semel / A.R. Sadovnik, Vol 8)

Walberg, H.J. (1990). Productive Teaching and Instruction: Assessing the Knowledge Basis. In: *Phi Delta Kappan 7,* p. 470-478.