

Αγαπητέ μου δάσκαλε, «Μαθαίνω πώς να Μαθαίνω»;

Δρ. Λεωνίδα Χ. Μπόμπας, *Συγκριτικός της Εκπαίδευσης*

Περίληψη: Η παρούσα εργασία επιχειρεί να προσεγγίσει ορισμένες μόνο πτυχές αυτού που σχηματικά αποκαλούμε «Μαθαίνω πώς να Μαθαίνω», μέσα στην ίδια την αμείλικτη σχολική καθημερινότητα του ελληνικού δημοτικού σχολείου σήμερα. Ειδικότερα, μάλιστα, η κεντρική εστίαση (και) τούτης της εκ των πραγμάτων διερευνητικής προσπάθειας στοχεύει –κατά πρώτιστο λόγο- να επικεντρώσει το ενδιαφέρον προβληματισμού και αναζήτησης στον ίδιο το μάχιμο δάσκαλο της σχολικής τάξης, στοχεύοντας να αναδείξει με τη μορφή βασικών ερωτημάτων το «συνολικό ρόλο» του μάχιμου δασκάλου στη διαδικασία (πορεία;) τού πώς μαθαίνουν οι μαθητές του να μαθαίνουν, αν και όταν ή εφόσον κάτι τέτοιο επιτυγχάνεται και, συνακόλουθα, αν το «αποτέλεσμα» μπορεί να εντοπιστεί και να μετρηθεί/αξιολογηθεί με κάποια σχετική αξιοπιστία. Βασικές επισημάνσεις από τη σχετική βιβλιογραφία, που διαρκώς επικαιροποιείται και στη χώρα μας, σε άμεσο συνδυασμό με κάποιες σκόρπιες εμπειρικές παρατηρήσεις πρωτογενώς συγκεντρωμένες από συγκεκριμένες σχολικές τάξεις και μάχιμους δασκάλους, συγκροτούν το corpus της συγκεκριμένης παρουσίασης.

A. Ο περί της εισαγωγής λόγος

Από χρόνια τώρα πιστός (σχεδόν πάντα) θιασώτης κι εγώ παγιωμένων πρακτικών στα κατ' ευφημισμό ελεύθερα πεδία των διεπιστημονικών προσεγγίσεων, με ξέχωρες εμφαντικές αναφορές στο διαρκώς μεταλλασσόμενο προαύλιο των Επιστημών της Αγωγής, προσχωρώντας για μια ακόμη φορά στην παγκοίμως γνωστή διαδρομή που οφείλουμε να ακολουθήσουμε κατά τη διάρκεια συγκρότησης και παρουσίασης μιας δυνητικά αποκαλούμενης επιστημονικής ανακοίνωσης ενώπιον εξειδικευμένου κοινού ομογάλακτων κολίγων, δρομολογώ ευθύς αμέσως τον ηλεκτρονικό μου κειμενογράφο σε προοδευτική τροχιά απολύτως σύμφωνη με τις κοινά αποδεκτές προδιαγραφές κατά τα ειωθότα. Το οποίο, προφανώς, πρακτικά σημαίνει πώς ευθύς αμέσως προτίθεμαι να αναπτύξω τούτο μου τον εξόχως διερευνητικό λόγο –εντός των συγκεκριμένων χρονικών ορίων που εκ προοιμίου έχουν τεθεί και στο παρόν συνέδριο- κατά μήκος του καθολικά αποδεκτού δυαδικού σχήματος που εντελώς σχηματικά θα μπορούσε να συνοψιστεί: α) στην αποκαλούμενη βιβλιογραφική επισκόπηση με τις προσωπικές επιλογές του συγγραφέα ως θεωρητικό περίγραμμα στο πρώτο μέρος, και β) σε έναν εξ ορισμού επιγραμματικό μονόλογο θεμιτού προβληματισμού και απαρίθμησης σειράς καίριων ερωτημάτων που προκύπτουν αλλά και σχετίζονται άρρηκτα με το κεντρικό ζήτημα που εξετάζεται στην παρούσα συγκυρία. Το ακροατήριο σε πρώτο χρόνο με την ιδιότητα του πρωτογενούς δέκτη της προφορικής αυτής παρουσίασης αλλά και το αναγνωστικό κοινό σε μεταγενέστερο χρόνο που ευελπιστεί κανείς να συναντήσει τον πυρήνα των λεγομένων μου στη γραπτή τους μορφή ως 'συγκροτημένο σώμα πρακτικών συνεδρίου', αναμένεται να λειτουργήσουν στο πλαίσιο των κατά σύμβαση ρόλων τους, κριτές, επεξηγηματικοί δίαυλοι αμφίδρομης επικοινωνίας, αλλά και -κατά περίσταση- επικριτές, καλοδεχούμενοι.

Σπεύδοντας ταυτόχρονα να σημειώσω αμέσως, πως η παράθεση του κυρίως κειμένου έπεται ενός εύγλωττου τίτλου σε αυτή την ανακοίνωση, ο οποίος είναι καθόλα δηλωτικός ως προς την προτιθέμενη έμφαση του συγγραφέα, να εστιάσει το διερευνητικό του φακό προσέγγισης και ανάλυσης, δηλαδή, στο δάσκαλο της σχολικής τάξης και στον ίδιο το μαθητή της αμείλικτης σχολικής καθημερινότητας. Η συγκεκριμένη διατύπωση του τίτλου με τη μορφή ευθείας ερώτησης-απορίας του μαθητή προς το δάσκαλό του -και μάλιστα εν ώρα πραγματικού μαθήματος- που αναφέρεται στο εάν «Μαθαίνει πώς να Μαθαίνει», θα μπορούσε να εκληφθεί στην παρούσα συγκυρία ως ένα παραστατικό σχήμα αυθαίρετης κατά τι υπέρβασης, που αγωνιά να μας μεταφέρει νοερά σε μια σχολική τάξη «επί τω έργω».

Έτσι, η παρούσα εργασία επιχειρεί να προσεγγίσει ορισμένες μόνο πτυχές αυτού που σχηματικά αποκαλούμε «Μαθαίνω πώς να Μαθαίνω», μέσα στην ίδια την αμείλικτη σχολική καθημερινότητα του ελληνικού δημοτικού σχολείου σήμερα. Ειδικότερα, μάλιστα, η κεντρική εστίαση (και) τούτης της εκ των πραγμάτων διερευνητικής προσπάθειας στοχεύει –κατά πρώτιστο λόγο- να επικεντρώσει το ενδιαφέρον προβληματισμού και αναζήτησης στον ίδιο το μάχιμο δάσκαλο της σχολικής τάξης, στοχεύοντας να αναδείξει με τη μορφή βασικών ερωτημάτων το «συνολικό ρόλο» του δασκάλου στη διαδικασία (πορεία;) τού πώς μαθαίνουν οι μαθητές του να μαθαίνουν, αν και όταν ή εφόσον κάτι τέτοιο επιτυγχάνεται και συνακόλουθα μπορεί να εντοπιστεί και να μετρηθεί/αξιολογηθεί με κάποια σχετική αξιολογία. Βασικές επισημάνσεις από τη σχετική βιβλιογραφία, που διαρκώς επικαιροποιείται και στη χώρα μας, σε άμεσο συνδυασμό με κάποιες σκόρπιες εμπειρικές παρατηρήσεις πρωτογενώς συγκεντρωμένες από συγκεκριμένες σχολικές τάξεις και μάχιμους δασκάλους, αναμένεται να συγκροτήσουν το corpus της παρουσίασης που ακολουθεί.

Στο πλαίσιο αυτής της συλλογιστικής καθίσταται κάτι παραπάνω από προφανές ότι, και εδώ, το βασικότατο πρωταγωνιστικό δυαδικό σχήμα ή δίδυμο σχολικής πράξης «δάσκαλος και μαθητής» αποτελεί και οφείλει γενικώς να αποτελεί το «κέντρο του κόσμου», τον συγκεκριμένο «ομφαλό της γης», εν προκειμένω. Όσο και εάν η επανάληψη αυτής της πρωτεύουσας επισημάνσης μπορεί φαινομενικά και σε μια βιαστική ανάγνωση να ηχεί στα αυτιά ορισμένων ως πλεονασματικά μόνιμη επωδός χωρίς ιδιαίτερη σημασία, τίποτα δεν είναι σε θέση να αναιρέσει ή να μειώσει τη βασική της αξία και την καθοριστική της σπουδαιότητα διαχρονικά.

B. Από τα ήδη λεχθέντα και γραφέντα

Είναι γεγονός αδιαμφισβήτητο πως σχεδόν το σύνολο αυτών που με τον ένα ή τον άλλο τρόπο έχουν ή διεκδικούν για τον εαυτό τους να έχουν της μιας ή της άλλης μορφής εμπλοκή με τα εκπαιδευτικά δρώμενα σε διάφορα επίπεδα εκτός αλλά και εντός της επισήμως θεσμοθετημένης εκπαίδευσης, φαίνεται να συμφωνούν, τουλάχιστον σε επίπεδο δημόσιας ρητορικής και διακηρύξεων, ότι η σχολική πράξη και η ενγένει σχολική διαδικασία στις μέρες μας οφείλει να λειτουργεί *απαρέγκλιτα* στο ευρύτερο παιδαγωγικό/διδασκτικό πλαίσιο του «Μαθαίνω πώς να Μαθαίνω»

(Αλαχιώτης 2003, Κασσωτάκης & Φλουρής 2006, Hargreaves 2004). Κάτι τέτοιο, άλλωστε, φαντάζει και ως αδήριτη και επιτακτική αναγκαιότητα των καιρών μας με δεδομένο ότι, καθώς εκτιμάται από πολλούς ειδικούς σε διεθνές επίπεδο, οι ανθρώπινες γνώσεις σε γενικές γραμμές υπερδεκαπλασιάζονται κάθε δεκαετία και ότι παραπάνω και από το 80% αυτών των γνώσεων καταλήγουν στο μεταξύ να είναι απαξιωμένες έως και άχρηστες. Η εικόνα αυτή γίνεται ακόμη πιο ενισχυτική της αναγκαιότητας για να «μαθαίνει πώς να μαθαίνει» ο σημερινός μαθητής, αν αναλογιστεί κανείς τα σχετικά δεδομένα και τις προβλέψεις από το χώρο της αγοράς εργασίας και της απασχόλησης, όπου υπογραμμίζεται ότι στον αιώνα μας ο κάθε εργαζόμενος αναμένεται να αλλάζει επτά ή και οκτώ φορές επάγγελμα ώσπου να ολοκληρώσει την (όποια) επαγγελματική του σταδιοδρομία. Ενδεικτική είναι, μεταξύ πολλών άλλων, η σχετική υπογράμμιση της Ε. Σάββα (2003: 381) που με έμφαση σημειώνει: «Ο μαθητής δηλαδή θα πρέπει να μάθει στο σχολείο κυρίως ‘πώς να μαθαίνει’, ώστε να προσεγγίζει ενεργητικά και δημιουργικά την παρεχόμενη γνώση», ενώ εξίσου εμφαντική είναι και η ανάλογη επισήμανση του Α. Τριλιανού (2004: 278) σε πρόσφατο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος: « Επομένως η διδασκαλία δεν πρέπει να αποβλέπει μόνο στη μετάδοση της γνώσης, αλλά και στο πώς οι μαθητές μαθαίνουν και διευρύνουν τους πνευματικούς ορίζοντές τους με την εμπλοκή τους σε κατάλληλες δραστηριότητες, οι οποίες συνάπτονται με την αυθεντική, την ενεργητική και τη συγκυριακή μάθηση, τον κοινωνικό κονστροκτουβισμό και την ανάπτυξη των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης». Οι σύγχρονοι παιδαγωγικοί και εκπαιδευτικοί προβληματισμοί διεθνώς έχουν ήδη παρουσιαστεί ως απολύτως κατηγορηματικοί επ’ αυτού.

Η UNESCO αναφερόμενη με διεξοδικότητα στο ρόλο της εκπαίδευσης στη σύγχρονη εποχή μας, καθορίζει με σαφήνεια τους τέσσερις βασικούς πυλώνες, βάσει των οποίων κύριος σκοπός της εκπαίδευσης είναι να μάθει το μαθητή: α) πώς να μαθαίνει, β) πώς να ενεργεί, γ) πώς να συνεργάζεται και δ) πώς να υπάρχει. Χωρίς αυτό, βεβαίως, να σημαίνει ότι το όλο αυτό πολύ σοβαρό ζήτημα κινείται σε επίπεδα ομοφωνίας ως προς το βαθύτερα θεωρητικό του μέρος αλλά και στην αμιγώς πρακτική του διάσταση μέσα στην ίδια τη σχολική τάξη

Όλα αυτά, βεβαίως, με άμεσες αναφορές και παραδειγματικές μνημονεύσεις από το ελληνικό δημοτικό σχολείο στη δική του ιδιότυπη διαχρονία και στη σημερινή του λειτουργική παρουσία στην εποχή της περιώνυμης παγκοσμιοποίησης, της διαρκώς αυξανόμενης πολυπολιτισμικότητας και σε ένα τεχνολογικά εκρηκτικό περιβάλλον μιας ύστερης νεωτερικότητας άκρατου σχετικισμού και αβεβαιότητας διάχυτης (Μαθαίου, 2001)

Ο Αντωνίου (2009: 57), εξετάζοντας μια σειρά από κρίσιμα ζητήματα που αφορούν στα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, με απολύτως κατηγορηματικό τρόπο επαναλαμβάνει και συνοψίζει την κοινά αποδεκτή πλέον θέση, ότι «ο εκπαιδευτικός σήμερα δεν μπορεί να εμμένει μόνο στην μετάδοση γνώσεων, αλλά να προχωρά κυρίως στη μετάδοση της τέχνης του τρόπου μάθησης και στην πρόσκτηση ικανοτήτων μάθησης». Και αναμφισβήτητα, η επισήμανση αυτή στην επιγραμματική

της διατύπωση περικλείει και εκφράζει με τον εναργέστερο τρόπο το συγκεκριμένο ρόλο και τη συγκεκριμένη καθημερινή επιδίωξη του μάχιμου δασκάλου κάθε σχολικής τάξης, στο πλαίσιο του συζητούμενου (και) εδώ «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω».

Να υπενθυμίσουμε ότι, σύμφωνα με τον Piaget, η μάθηση επέρχεται από τη στιγμή που το παιδί επιστρατεύει τις δικές του δυνάμεις και επενεργεί πάνω στο αντικείμενο μάθησης. Άρα βασική προϋπόθεση είναι να τοποθετείται το παιδί μπροστά σε καταστάσεις μάθησης οι οποίες προϋποθέτουν δράση από το ίδιο. Έτσι η ενεργητική συμμετοχή των παιδιών και η έκφραση της θέλησής τους στην επιλογή θέματος και το σχεδιασμό μιας δραστηριότητας οδηγεί σε μια δημιουργική και σύγχρονη αγωγή, σε μια εκπαίδευση που κατατείνει στο να διευκολύνει αλλά και να ενθαρρύνει τους μαθητές στο να «μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν».

Γ. Των ερωτημάτων ανάγνωσμα δάσκαλε

Και ο δάσκαλος;

Με το εύλωτο αυτό ερώτημα ερχόμαστε ευθύς αμέσως στον ίδιο τον πυρήνα του κεντρικού προβληματισμού που διατρέχει το σύνολο της παρούσας εργασίας, συμπυκνώνοντας στην ερωτηματική τους μορφή βασικές παραμέτρους που αφορούν άμεσα στο δάσκαλο της σχολικής τάξης εντός του καθημερινού σχολικού πλαισίου του «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω»:

Ποιος είναι ο ρόλος τού δασκάλου (Κοσσυβάκη, 2003) η συμβολή του, οι τεχνικές και το καθημερινό του ρεπερτόριο ως αδιάλειπτη σχολική πρακτική στη σχολική του τάξη;

Η συνολική του προετοιμασία, αρχική και συνεχιζόμενη, ή η δια βίου λεγόμενη κατάρτισή του, ο ίδιος ο δάσκαλος που καλείται και εντέλλεται να μάθει στους μαθητές του πώς να μαθαίνουν, έχει αυτός ο ίδιος ως επαγγελματίας της εκπαίδευσης μάθει πώς να μαθαίνει για τον εαυτό του;

Και οι καθημερινοί, επισήμως ή άλλως πώς, θεσμοθετημένοι ή και άτυποι ποικιλώνυμοι περιορισμοί που ‘εγκλωβίζουν’ και εν πολλοίς συχνότατα οριοθετούν ανελαστικά τη σχολική καθημερινότητα του μάχιμου δασκάλου τόσο που, ακόμη και αν το θέλει ειλικρινά, να μην μπορεί στη σχολική πράξη να «μάθει πώς να μαθαίνουν» οι μαθητές του;

Ποιες και τι απαντήσεις που να έχουν γραμμική αντιστοίχιση με την υπαρκτή σχολική πραγματικότητα προκύπτουν ως εμπειρικά δεδομένα στα παραπάνω ενδεικτικά ερωτήματα;

Τι μας λέει η σχετική βιβλιογραφία αλλά και, πρωταρχικά και κύρια, οι προσωπικές βιοματικές μαρτυρίες των ίδιων των δασκάλων της σχολικής τάξης;

Ότι, κατ’ αρχάς, η εκπαίδευση στηρίζεται στην κινητοποίηση βαθύτερων διαφορόντων, όπως είναι ο ενθουσιασμός, η αγάπη για μάθηση, η επιθυμία για ανακάλυψη. Ότι η προσωπικότητα του δασκάλου πρέπει να έχει ισχυρή συναισθηματική επένδυση. Ότι «Ολοένα και περισσότερο αναγνωρίζεται ως επιτακτική αναγκαιότητα ο ορθολογικός απεγκλωβισμός του μάχιμου εκπαιδευτικού

από παραδοσιακά θεσμικά 'δεσμά' αλλά και από σχολειοποιημένα στερεότυπα και νοοτροπίες δομών και λειτουργιών, εντός και εκτός του σχολικού χώρου, με την παιδαγωγική αυτονομία του εκπαιδευτικού στην κοινωνία τη γνώσης του 21ου αιώνα ως διαρκές ζητούμενο» (Μπόμπας, 2004: 381).

Κι ακόμη, ότι «η πιο σημαντική συμβολή του δασκάλου έγκειται στην ικανότητά του να παρεμβαίνει και να αξιοποιεί τις ποικίλες ευκαιρίες για μάθηση και προβληματισμό, τη στιγμή που αυτές αναδύονται κατά τη διάρκεια της σχετικά αυτόνομης, βιωματικής ή σύνθετης εργασίας των μαθητών μέσα στο εργαστήρι της τάξης» (Α. Ράπτης & Α. Ράπτη, 2003: 79). Ανάλογες είναι και οι σχετικές υπογραμμίσεις του Φύκαρη (2008) ο οποίος, μέσα από την εμπειρική του έρευνα που αφορά κατ' οίκον εργασίες –μια διαχρονικά εμμέ νουσα σχολική πρακτική (Μπόμπας, 2010)- επιχειρεί, με έναν έμμεσο αλλά αρκετά διαφωτιστικό τρόπο, να φωτίσει ορισμένες πτυχές του πως οι μαθητές μπορούν να μαθαίνουν πως να μαθαίνουν, κάθε φορά που έρχονται αντιμέτωποι με την υποχρέωση να ολοκληρώνουν τις εργασίες για το σπίτι που τους αναθέτουν οι εκπαιδευτικοί τους. Ο Kelly (2004: 28), με κατηγορηματικό και σαφή τρόπο διατυπώνει τη δική του θέση, εν προκειμένω, όταν με έμφαση παρατηρεί: "...we cannot impose what is knowledge for us upon them (the students); we must assist them to develop their own knowledge, their own hypotheses, which will be different from ours if the process of evolution is to go on"

Τέλος, στο πλαίσιο αυτής της προβληματικής δεν θα πρέπει να ξεχνά κανείς και τούτο. «...Τα νέα βιβλία γίνονται συχνά αντιληπτά και χρησιμοποιούνται με τον ίδιο ακριβώς τρόπο που χρησιμοποιούνταν τα παλιά. Και τούτο διότι πολλοί εκπαιδευτικοί δεν έχουν αντιληφθεί το νέο τους ρόλο και επιμένουν στη μετάδοση των γνώσεων, αντί να επιδιώκουν την ανταλλαγή απόψεων και την αναζήτηση της γνώσης μέσα από τη διευκρίνιση προβληματικών καταστάσεων. Έτσι συνεχίζουν να κάνουν το 'παλιό μάθημα' με το νέο βιβλίο» (Ι. Πυργιωτάκης, 1999: 392). «Οι μέθοδοι διδασκαλίας εξακολουθούν σε μεγάλο βαθμό να παραμένουν δασκαλοκεντρικές και πολλά στοιχεία της παλαιάς αυθεντίας συνεχίζουν να διατηρούνται στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών» (σελ. 291)

Και όπως τόσο εύστοχα αλλά και σε μια μάλλον απλή και κωδικοποιημένη μορφή έχει πολλάκις διατυπωθεί από πολλούς παιδαγωγούς: «Όταν τα παιδιά δεν μαθαίνουν με τον Τρόπο που διδάσκεις, τότε, διδάσκεις τα παιδιά με τον τρόπο που Μαθαίνουν»

Δ. Κάντε τόπο στο σχολικό βίωμα

Δύο σχετικά αποσπάσματα από βιωματικές «καταθέσεις» μάχιμων δασκάλων, που στην ενδεικτική τους διατύπωση παρατίθενται αυτούσια στη συνέχεια, σκιαγραφούν με εύστοχη παραστατικότητα «ποιος οφείλει να είναι ο συγκεκριμένος ρόλος» του μάχιμου δασκάλου στην καθημερινή του «δουλειά» στο σχολείο και στη σχολική του τάξη:

Α) «Αυτό το 'Μαθαίνω πώς να μαθαίνω' έχει τις βάσεις του στην εποικοδόμηση της γνώσης από τον ίδιο το μαθητή με το δάσκαλο σε ρόλο διευκολυντή και λειτουργεί στο

πλαίσιο μια αναδομημένης διδασκαλίας που ξεχνά την παραδοσιακή μορφή, όπου ταΐζουμε το μαθητή με πράγματα έτοιμα, χάριν και της δικής μας διευκόλυνσης. Η γνώση μέσα από το "Μαθαίνω πώς να μαθαίνω", παράγεται από το μαθητή και δεν παρουσιάζεται/εκτίθεται από το δάσκαλο. Δάσκαλος και Μαθητές είναι παραγωγοί της γνώσης, διαπραγματεύονται τα νοήματα, κατασκευάζουν γνώση από την πληροφορία, ασκούν κριτική, μυσούνται οι μαθητές στη διδασκαλία της 'ετερομάθησης', αυτοαξιολογούνται, εξετάζονται οι τρόποι που ο κάθε μαθητής μαθαίνει. Και όλο αυτό βέβαια είναι μια άλλη φιλοσοφία και προσέγγιση που απαιτεί αυτονομία στο δάσκαλο, ο οποίος οφείλει να δρα και να αυτο-αναπτύσσεται διαρκώς».

Β) «Το 'Μαθαίνω πώς να μαθαίνω' υπερβαίνει το «τι» της γνώσης και πάει παραπέρα στο «πώς» που είναι ο αναστοχασμός του «τι». «Πώς» την αποκτώ με τρόπο ώστε να μου είναι χρήσιμη/αξιοποιήσιμη/σκαλοπάτι στη νέα γνώση/υποδοχέας στο νέο ερέθισμα. Επειδή όμως η διαδικασία της μάθησης είναι προσωπική υπόθεση, εννοώ ότι ο καθένας μαθαίνει με διαφορετικό τρόπο, είναι σημαντικό, και ειδικά στα πλαίσια της σχολικής τάξης, ο κάθε μαθητής να μπορεί, βλέποντας/παρατηρώντας/διδασκόμενος/στρέφοντας το βλέμμα του στον εσωτερικό εαυτό του να αναγνωρίζει μέσα από ποιες διαδικασίες και τρόπους μπορεί να μαθαίνει, έτσι ώστε η γνώση να μην είναι αποτέλεσμα απομνημόνευσης, άρα βραχύβια, συνεπώς άχρηστη».

Δεν υπάρχει αμφιβολία πως οι ευσύνοπτες αυτές προσωπικές καταγραφές προσδιορίζουν με σαφήνεια το συγκεκριμένο στίγμα μιας σχετικής συζήτησης και ενός διαρκούς προβληματισμού, με το δάσκαλο της σχολικής τάξης πάντα στο προσκήνιο. Απ'την άλλη, η προηγηθείσα βιβλιογραφική επισκόπηση αναδεικνύει και υπογραμμίζει χαρακτηριστικές πτυχές σωρευμένης πληροφόρησης και γνώσης όσον αφορά στη διαδικασία του «μαθαίνω πώς να μαθαίνω», με την παρουσία και το ρόλο του μάχιμου δασκάλου σε δυναμική εξέλιξη στο πεδίο των αναπάντητων ερωτημάτων. Έτσι, μια επιλεκτική ανθολόγηση κοινών σημείων που ακολουθεί στη συνέχεια, θα μπορούσε να διεκδικήσει με θεμιτές αξιώσεις την προσοχή του ακροατή/αναγνώστη ο οποίος προσβλέπει σε ένα είδος κωδικοποιημένου, ας πούμε, «μνημονίου» αναφορικά με τη δυναμική πολλαπλότητα του υπό διερεύνηση ζητήματος:

- Χρησιμοποιήστε τη μορφοποίηση αυτή για μη αριθμημένες λίστες
- =Απαιτείται παιδαγωγική και διδακτική αυτονομία του δασκάλου
- Ο δάσκαλος στο ρόλο του διευκολυντή
- Η γνώση παράγεται από το μαθητή
- Οι μαθητές κατασκευάζουν γνώση από την πληροφορία
- Εξετάζονται οι τρόποι που ο κάθε μαθητής μαθαίνει
- Ο δάσκαλος αυτο-αναπτύσσεται
- Οι μαθητές ασκούν κριτική
- Υπέρβαση του «τι» της γνώσης και πάει στο «πώς» που είναι αναστοχασμός του «τι»
- Ικανότητα του δασκάλου να παρεμβαίνει και να αξιοποιεί τις ποικίλες ευκαιρίες για μάθηση και προβληματισμό τη στιγμή που αυτές αναδύονται
- Η προσωπικότητα του δασκάλου πρέπει να έχει ισχυρή συναισθηματική επένδυση
- Πως οι μαθητές μπορούν να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν μέσα και από τις κατ' οίκον εργασίες
- Δεν μπορούμε να επιβάλλουμε το τι είναι γνώση για εμάς στους μαθητές.

- Μάθηση δεν είναι αυτό που φαίνεται όσο αυτό που συμβαίνει στο μυαλό μας και επηρεάζει, χωρίς να μπορούμε να το παρατηρήσουμε, την διαμόρφωση της προσωπικότητάς μας
- Ο εκπαιδευτικός σήμερα δεν μπορεί να εμμένει μόνο στη μετάδοση γνώσεων, αλλά να προχωρά κυρίως στη μετάδοση της τέχνης του τρόπου μάθησης και στην πρόσκτηση ικανοτήτων μάθησης.
- Η μάθηση επέρχεται από τη στιγμή που το παιδί επιστρατεύει τις δικές του δυνάμεις και επενεργεί πάνω στο αντικείμενο μάθησης.

• Βασική προϋπόθεση είναι να τοποθετείται το παιδί μπροστά σε καταστάσεις μάθησης οι οποίες προϋποθέτουν δράση από το ίδιο, δράση που κατά περίπτωση μπορεί να αφορά γνωστικά, συναισθηματικά ή κοινωνικοποιητικά επίπεδα και στοχοθεσίες σε ατομική ή συλλογική μορφή.

- Όσο λιγότερη είναι η κεντρική «συνταγογράφηση» ή η/παρέμβαση σχετικά με τα απαιτούμενα και τις προδιαγραφές των σχολικών αντικειμένων/μαθημάτων, τόσο περισσότερος χώρος και περιθώρια υπάρχουν για κάθε σχολική μονάδα να λειτουργεί με φαντασία και σύμφωνα με τις συγκεκριμένες τοπικές ανάγκες σχολείου και μαθητών.
- Πολλοί εκπαιδευτικοί δεν έχουν αντιληφθεί το νέο τους ρόλο και εμμένουν στη μετάδοση των γνώσεων, αντί να επιδιώκουν την ανταλλαγή απόψεων και την αναζήτηση της γνώσης μέσα από τη διευκρίνιση προβληματικών καταστάσεων.
- Είναι πλέον βεβαιωμένη η άποψη ότι η γνώση δεν πρέπει να προσφέρεται έτοιμη στον μαθητή, αλλά να καταχτιέται σιγά-σιγά από τον ίδιο το μαθητή.
- Δεν μπορεί να υπάρξουν μεμονωμένες ώρες ευέλικτης διδασκαλίας, αλλά μόνο συνεχής ευέλικτη διδασκαλία, όλες τις ημέρες, όλα τα χρόνια.
- Αναγκάζοντας τα παιδιά να ακολουθούν όλα τον ίδιο τρόπο διδασκαλίας, αγνοώντας τους ιδιαίτερους τρόπους μάθησης του καθενός, τα αδικούμε.
- Ο δάσκαλος δημιουργεί πολλαπλές ευκαιρίες για ατομικές και ομαδικές εμπειρίες που βοηθούν τους συμμετέχοντες να ξεπεράσουν τις περιοριστικές τους αντιλήψεις και να μεγιστοποιήσουν τις δυνατότητές τους.

Στο πλαίσιο του γενικού περιγράμματος των παραπάνω καίριων επισημάνσεων και ως πρόσθετη αφορμή τωρινού προβληματισμού και διαλόγου, μια αδρομερής χαρτογράφηση 'σκόρπιων' βιωματικών σχολίων και προσωπικών εμπειριών από κάποιους λίγους μάχιμους εκπαιδευτικούς που επιχειρούν να περιγράψουν σε 'τρίτα πρόσωπα' τη σχολική τους καθημερινότητα σε σχέση με το ζητούμενο «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω» στη σχολική τάξη, απαντώντας έτσι κατά κάποιο τρόπο και στο σχετικό (τίτλος της παρούσας εργασίας) ερώτημα των μαθητών τους, θα μπορούσε να διεκδικήσει τον επιλογικό χώρο αυτής της ανακοίνωσης, όχι μόνο ως αναγκαία –προσωρινή- καταληκτική υπογράμμιση αλλά και ως σχολικά υπαρκτή πραγματικότητα/ερέθισμα για τη συνέχεια, με το δάσκαλο της σχολικής τάξης, και πάλι, στον απολύτως πρωταγωνιστικό του ρόλο. Έχει ενδιαφέρον να παρατηρήσει κανείς ότι οι συγκεκριμένες επισημάνσεις των δασκάλων που παρουσιάζονται εδώ, πολύ πιθανόν αναμενόμενα, αναφέρονται σε πτυχές και ζητήματα που σαφέστατα είναι όχι μόνο πλέον πασίγνωστα, αλλά αφορούν το σύνολο σχεδόν της καθημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας στον ίδιο τον κυτταρικό πυρήνα της οποίας αναμφίβολα βρίσκεται το «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω». Λοιπόν, σύμφωνα

με καταγεγραμμένες απόψεις και εμπειρίες ενός αριθμού μάχιμων δασκάλων, έχουμε και λέμε:

- Τα σχολικά εγχειρίδια που έχουμε στη διάθεσή μας σήμερα (τα τελευταία τρία περίπου χρόνια) με τα περιεχόμενα, τη διάταξη της ύλης και τη μεθοδολογία τους μπορούν και λειτουργούν αρκετές φορές ως θετικοί διευκολυντές για να 'βαζουμε' τους μαθητές μας στη διαδικασία του μαθαίνω πώς να μαθαίνω.
- Είναι προφανές πως η ηλικία/τάξη των παιδιών περιορίζει (μικρότερες τάξεις) εξ αντικειμένου ή διευκολύνει (μεγαλύτερες τάξεις) την προσέγγιση αυτή του μαθαίνω πώς να μαθαίνω στη σχολική καθημερινότητα.
- Ο αριθμός των παιδιών σε μια τάξη αποτελεί καθοριστικό παράγοντα και σε τούτο το σκηνικό του μαθαίνω πώς να μαθαίνω
- Η προβλεπόμενη 'ποσότητα' της διδακτέας ύλης –πολλές φορές– λειτουργεί ανασταλτικά –σε άμεση συνάρτηση με τον διαθέσιμο χρόνο στο καθημερινό ωρολόγιο πρόγραμμα– στο να 'υιοθετήσει και να εφαρμόσει' στη σχολική πράξη ο δάσκαλος τεχνικές και διαδακτικές προσεγγίσεις του μαθαίνω πώς να μαθαίνω.
- Παρόλα αυτά, γίνεται καθημερινά προσπάθεια να 'βάλουμε' τους μαθητές μας μπροστά σε 'προβληματικές' καταστάσεις και με διάφορους τρόπους και τεχνικές ενθαρρύνουμε και ενισχύουμε την ενεργητική τους συμμετοχή και πρωτοβουλία στη διάρκεια του μαθήματος.
- Για μια σειρά από λόγους και αιτίες, δεν «ακολουθούν» όλα τα παιδιά της τάξης μια τέτοια προσέγγιση, με αποτέλεσμα πολλές φορές και ο δάσκαλος να 'παλινδρομεί', επιστρέφοντας στο (γνωστό) διδασκαλικό μονόλογο και στην παράθεση πληροφοριών για να 'προλάβει' πριν ολοκληρωθεί η διδακτική ώρα και συνακόλουθα η σχολική ημέρα..
- Σε πάρα πολλές περιπτώσεις οι μαθητές, μέσα και από τις 'λάθος απαντήσεις' συμμαθητών τους αντιλαμβάνονται τεχνικές και στρατηγικές μάθησης και κατανοούν καλύτερα τα διδασκόμενα αντικείμενα/φαινόμενα/μαθήματα.
- Συχνά παρατηρεί κανείς και ουσιαστική 'μεταφορά της γνώσης' από πολλούς μαθητές στη μια ή στην άλλη σχολική συγκυρία/κατάσταση.

Βιβλιογραφικές παραπομπές:

- Galton, M. & A. Blyth (eds) (1989). *Handbook of Primary Education in Europe*. London: David Fulton Publishers.
- Hargreaves, A. (2004). *Teaching in the Knowledge Society (education in the age of insecurity)*. London: Open University Press.
- Lauder, H. et al (eds) (2006). *Education, Globalization & Social Change*. London: Oxford University Press.
- Malderez, A. & M. Wedell (2007). *Teaching Teachers (processes and Practices)* London: Cromwell Press.
- Reynolds, David et al (eds) (2002). *World class schools : International perspectives on school effectiveness*. London: Routledge Falmer.
- Αλαχιώτης, Σ. (2003) «Εισαγωγικό σημείωμα του Προέδρου του Π.Ι.» στο ΥΠΕΠΘ (Παιδ. Ινστιτούτο) *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών*. Αθήνα: σελ. 1-2.
- Αντωνίου, Χ. (2009). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κασσωτάκης, Μ. & Γ. Φλουρής (2006). *Μάθηση & Διδασκαλία (τόμος Α')*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

- Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού στο Μετανεωτερικό Σχολείο: Προσδοκίες, Προοπτικές, Όρια*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματθαίου, Δ. (2001). *Το πανεπιστήμιο στην εποχή της ύστερης νεωτερικότητας: Συγκριτική μελέτη της ιδεολογικής και θεσμικής μεταλλαγής του*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Η Σχολική Τάξη (τόμος Α')*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μπόμπας, Λ. (2000). «Διερευνώντας θεματικά ενδιαφέροντα μαθητών για σχολική χρήση», στο: *Νέα Παιδεία*, 94, 158-178.
- Μπόμπας, Λ. (2004). «Παιδαγωγική αυτονομία του εκπαιδευτικού με τρία διακριτά σημεία στίξης: ερωτηματικό, θαυμαστικό, αποσιωπητικά», στο Α. Τριλιανός & Ι. Καραμηνάς (επιμ.) *Μάθηση και διδασκαλία στην κοινωνία της γνώσης* (Πρακτικά Συνεδρίου ΠΕΕ), Αθήνα, σελ. 375-383.
- Μπόμπας, Λ. (επιμ.) (2010). *Οι κατ' οίκον εργασίες στο ελληνικό σχολείο σήμερα*. Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη.
- Παππά, Α. (2005). *Μαθαίνοντας πως να Μαθαίνω*. Αθήνα: Εκδόσεις Φύματος.
- Πυργιωτάκης, Ι. (1999). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ράπτης, Α. & Α. Ράπτη (2003). «Οι ευρύτερες κοινωνικές εξελίξεις και ο εκπαιδευτικός ρόλος των νέων τεχνολογιών», στο Κουτσοβάνου, Ε. κ.ά. (επιμ.) (2003). *Γνώσεις, Αξίες και Δεξιότητες στη σύγχρονη Εκπαίδευση* (Πρακτικά 2^ο Πανελλήνιου Συνεδρίου του ΕΛΛ.Ι.Π.ΕΚ., 28-30/3/2003). Αθήνα: ΕΛΛ.Ι.Π.ΕΚ., σ. 57- 87.
- Σάββα, Ε. (2003). «Ο συνεργατικός ρόλος του σχολικού συμβούλου στην οικοδόμηση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των αξιών στην σύγχρονη εκπαίδευση», στο Κουτσοβάνου, Ε. κ.ά. (επιμ.), ό. π., σ. 374- 386.
- Τριλιανός, Α. & Ι. Καραμηνάς (επιμ.) (2009). *Ελληνική Παιδαγωγική & Εκπαιδευτική Έρευνα* (Πρακτικά 6^ο Πανελλήνιου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, 5-7/12/2008, τόμος Α & Β). Αθήνα: Ατραπός.
- Τριλιανός, Α. (2004) « Σχολεία, εκπαιδευτικοί και διδασκαλία στην κοινωνία της γνώσης», στο Α. Τριλιανός & Ι. Καραμηνάς (επιμ.), ό. π., σ. 269-281.
- Φύκαρης, Ι. (2008). *Οι κατ' οίκον εργασίες ως διδακτική πρακτική: θεωρητική προσέγγιση και εμπειρική διερεύνηση*. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.