



ΠΑΝΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ, ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**« ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΣΤΗ
ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ.
ΜΙΑ ΠΡΟΤΑΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΗΣ
ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ »**

Φοιτήτρια: Βασιλική Σπυροπούλου
Α.Μ.: 4104 Μ 017
Τηλ.: 210-6143287, 6937222064
e-mail: keli_spiropoulou@yahoo.gr

Αθήνα, 2006



ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	ΣΕΛΙΔΑ
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	3
ΚΕΦ. 1 ΟΙ ΕΝΝΟΙΕΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ	5
1.1. Διευκρίνιση των όρων	5
1.2. Η αλλαγή στην κουλτούρα. Η έννοια της πολιτισμικής αλλαγής	9
ΚΕΦ. 2 ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΑ ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ	12
ΚΕΦ. 3 ΤΟ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟ, ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ: ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΟΡΓΑΝΩΣΕΙΣ (ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ)	15
ΚΕΦ.4 ΟΙ ΚΟΙΝΟΤΗΤΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ Η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ : ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΑΣ ΥΠΟΔΕΙΓΜΑ	22
4.1. Η κοινωνική θεωρία μάθησης του Wenger. Οι κοινότητες πρακτικής	23
4.2. Η κοινότητα πρακτικής στα πλαίσια μιας οργάνωσης	26
4.3. Οι διαστάσεις και οι πηγές μάθησης	28
4.4. Συμμετοχή και Πραγμοποίηση	31
4.5. Η ταυτότητα στην πρακτική	34
ΚΕΦ. 5 Η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	37
ΚΕΦ. 6 ΚΡΙΤΙΚΗ ΤΗΣ ΥΠΑΡΧΟΥΣΑΣ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ ΜΕ ΤΗ ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ WENGER	44
6.1. Η αναγκαιότητα συμπίεσης του σχεδιασμού του λειτουργικού συστήματος και της ειδικής πρακτικής	44
6.2. Τα στοιχεία της σχολικής δραστηριότητας που αντιτίθενται στο προτεινόμενο από τον Wenger μοντέλο. Τα προσκόμματα στη διαδικασία μάθησης μέσω της δράσης, των εμπειριών και του αισθήματος του ανήκειν	45
6.3. Ζητήματα πολιτιστικής πολιτικής. Προτάσεις για αλλαγή της κατάστασης με βάση το μοντέλο του Wenger.	47
6.4. Το «ανοιχτό στην κοινότητα σχολείο».	53
6.5. Συγκεκριμένες προτάσεις που υποστηρίζουν τη θεωρία του Wenger	54
ΑΝΤΙ ΕΠΙΛΟΓΟΥ: Προτάσεις πολιτισμικής αλλαγής	58
Βιβλιογραφικές αναφορές	61

Ε Ι Σ Α Γ Ω Γ Η

Η εργασία αυτή είναι εμπνευσμένη από τις παραδόσεις της κ. Ι. Τσιβάκου στο μάθημα Οργάνωσης Πολιτιστικών Οργανισμών, του μεταπτυχιακού προγράμματος Διαχείρισης Πολιτισμού του Παντείου Πανεπιστημίου. Αφορμάται από έννοιες του πολιτισμού και της κουλτούρας, προκειμένου να

διευκρινίσει το νόημα της πολιτισμικής αλλαγής και του τρόπου δια του οποίου θα επέλθει αυτή στο σχολείο (κεφ.1). Αναλύει την έννοια των γενικών και ειδικών κοινωνικών πρακτικών και των Οργανώσεων, καθώς και των Λειτουργικών Συστημάτων, με τα οποία τα μέλη μιας δεδομένης κοινωνίας διευθετούν, συντονίζουν και θεσμοποιούν τη δράση τους, προκειμένου, μετερχόμενα συγκεκριμένα μέσα να επιτεύξουν τους επιδιωκόμενους σκοπούς τους (κεφ.2). Εστιάζει, κατόπιν, στο Λειτουργικό Σύστημα της Εκπαίδευσης, καταδεικνύοντας πώς οι σκοποί αυτού του κοινωνικού Συστήματος εισέρχονται στις σχολικές Οργανώσεις και υλοποιούνται μέσω ειδικών πρακτικών, όπως η διδασκαλία. Κάθε μια από τις ειδικές πρακτικές διακλαδίζεται σε δικές της ειδικές δραστηριότητες που την εξυπηρετούν. Εδώ εισέρχεται ο όρος κοινότητες πρακτικής του E. Wenger, προκειμένου να περιγράψει την κοινότητα των μελών που διαμορφώνεται γύρω από κοινές δραστηριότητες, και αποτελεί το ερέθισμα για να αναπτυχθεί ο προβληματισμός μας: αν, δηλαδή, είναι δυνατό να επηρεαστούν οι δραστηριότητες της ειδικής πρακτικής της σχολικής διδασκαλίας με βάση το μοντέλο των κοινοτήτων πρακτικής του Wenger, το οποίο κρίνεται ότι μπορεί να αναμορφώσει και να βελτιώσει τη σχολική πρακτική (κεφ. 3). Στο επόμενο κεφάλαιο (4^ο) αναπτύσσεται διεξοδικά το θεωρητικό υπόδειγμα της κοινωνικής μάθησης του Wenger, όπως διαμορφώνεται στις κοινότητες πρακτικής, στοιχείο που ενδιαφέρει ιδιαίτερα, καθώς η μάθηση εκλαμβάνεται ως μέσο επηρεασμού του ερμηνευτικού συστήματος των μαθητών, με το οποίο προσεγγίζουν την κουλτούρα και τον κόσμο, γενικότερα. Εδώ αναφέρονται και οι συντεταγμένες της ταυτότητας των υποκειμένων, όπως αυτή προκύπτει εντός της πρακτικής, διότι, τελικά, ό,τι επισυμβαίνει στην πρακτική της σχολικής διδασκαλίας είναι θέμα διαμόρφωσης και διαπραγμάτευσης ταυτοτήτων. Στο 5^ο κεφάλαιο περιγράφεται η δραστηριότητα της σχολικής διδασκαλίας, με έμφαση στα τρωτά σημεία που αντιτίθενται στα αντίστοιχα δυνατά μιας κοινότητας πρακτικής, ενώ στο επόμενο (6^ο) κεφάλαιο προτείνονται συγκεκριμένες αλλαγές επί των αδύνατων σημείων, με πρότυπο τη λειτουργία μιας κοινότητας πρακτικής, σε επιλεγμένα σημεία που κρίθηκαν πρωτεύοντα, για να βελτιωθεί η συγκεκριμένη ειδική πρακτική. Ο στόχος αφορά στην αλλαγή που θα προκύψει στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές θα βιώσουν καλύτερα το ρόλο τους, θα διαμορφώσουν τις ταυτότητές τους, και

με την εμπλουτισμένη αυτή εσωτερική τους σκευή θα ενηλικιωθούν σε προσωπικότητες ικανές να αναζωογονήσουν το πολιτισμικό σύστημα τόσο λαμβάνοντας ρηξικέλευθες πρωτοβουλίες και έργα, όσο και διευρύνοντας τους ερμηνευτικούς τους ορίζοντες και, σε κάθε περίπτωση, εξελίσσοντας δυναμικά την κουλτούρα και τον πολιτισμό τους. Ο σχολικός χώρος, ως ο κατεξοχήν χώρος μάθησης, δίνει πολλές αφορμές προβληματισμού για το είδος της κουλτούρας που παρέχεται στα άτομα μιας δεδομένης κοινωνίας και, μέσω πολλών ενδιάμεσων σταθμών, για το είδος των πολιτών της και την πολιτισμική της ταυτότητα. Τέλος, στο «Αντί επιλόγου», συνοψίζονται κάποια μέτρα, με τα οποία η πολιτισμική αλλαγή θα μπορούσε να λάβει πρακτική υπόσταση.

Αναγνωρίζοντας το τεράστιο εύρος των διαστάσεων που θα μπορούσε να λάβει το θέμα αυτό, η παρούσα εργασία δε διεκδικεί παρά το χαρακτηρισμό ενός ερεθίσματος για ευρύτερη, μεθοδικότερη, επιστημονικότερη και ενδελεχέστερη έρευνα επί της αναμόρφωσης της ελληνικής εκπαίδευσης, απαραίτητης για έναν κεφαλαιώδους σημασίας και ευαίσθητο θεσμό, η ενασχόληση με τον οποίο είναι, σε κάθε περίπτωση, « εν ου παικτοίς ».

ΚΕΦ. 1 ΟΙ ΕΝΝΟΙΕΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ

1.1. Διευκρίνιση των όρων.

Οι όροι «πολιτισμός» και «κουλτούρα» έχουν απασχολήσει τις κοινωνικές επιστήμες ως τις μέρες μας και είναι πάρα πολλές οι απόπειρες προσδιορισμού του περιεχομένου τους. Ο «πολιτισμός» προέρχεται από το λατινικό *civis* και αξιοποιήθηκε στην Αγγλία κατά το 16^ο αι., για να δηλώσει την κοινωνία που έχει οικοδομήσει θεσμούς και τάξη. Για τον N. Elias, ο πολιτισμός δηλώνει την επίτευξη της κοινωνικής ευταξίας και την επιστημονικο-θεωρητική σκέψη, καθώς επίσης και τους κοινωνικούς τρόπους δια των οποίων καθίσταται έκδηλη αλλά και επιβάλλεται αυτή η ευταξία και η σκέψη. Συνοψίζει δε όλα τα επιτεύγματα, τα οποία η δυτική κοινωνία των δύο ή τριών τελευταίων αιώνων θεωρεί ότι συγκροτούν την υπεροχή της έναντι των προγενέστερων ή συγκαιρινών αλλά πιο πρωτόγονων κοινωνιών. Μέσω του πολιτισμού η δυτική κοινωνία επιδιώκει να καθορίσει ό,τι αποτελεί διακριτικό της γνώρισμα και ό,τι την καθιστά περήφανη· τη βαθμίδα ανάπτυξης της τεχνικής της, τους κοινωνικούς της τρόπους, την εξέλιξη της επιστημονικής της γνώσης ή της κοσμοθεωρίας της και άλλα πολλά ακόμη¹.

Ωστόσο, ο «πολιτισμός» δε σημαίνει το ίδιο πράγμα για τα διάφορα έθνη της Δύσης· για παράδειγμα, ό,τι αντιπροσωπεύει ο όρος στην αγγλική και τη γαλλική, στη γερμανική γλώσσα και σκέψη το αντιπροσωπεύει ο όρος «κουλτούρα». Στην πρώτη περίπτωση, ο «πολιτισμός» αναφέρεται μεν σε επιτεύγματα, αναφέρεται όμως και στη συμπεριφορά των ανθρώπων, ανεξάρτητα αν αυτοί έχουν επιτελέσει κάτι ή όχι· η γερμανική εξάλλου σημασία του όρου τον συνδέει με την αξία και το χαρακτήρα συγκεκριμένων ανθρώπινων δημιουργημάτων. Αυτή η εννοιολογική διάσταση σηματοδοτεί μια σειρά δευτερευουσών διακριτικών γνωρισμάτων² και υποδεικνύει τη γενικότερη σύγχυση ή αντιγνωμία στο σαφή και μονοσήμαντο ορισμό των εννοιών, η οποία έχει ξεκινήσει από τον 18^ο αι. και συνεχίζεται μέχρι σήμερα.

¹ Elias, N. 1997. *Η εξέλιξη του πολιτισμού*, Νεφέλη, Αθήνα, σελ.71

² Elias, N. 1997. *Η εξέλιξη του πολιτισμού*, Νεφέλη, Αθήνα, σελ.72-74

Στην ανθρωπολογία συνυπάρχουν πολλές εναλλακτικές απόψεις που αφορούν τον «πολιτισμό» και πολλαπλές εκδοχές της έννοιάς του.

Αλλά και η κουλτούρα, διαθέτοντας ως τις αρχές της δεκαετίας του 1950, συνολικά 164 καταγεγραμμένους ορισμούς, δεν παρουσιάζει ομοιογενές περιεχόμενο για τους ερμηνευτές της. Αξιοποιώντας οι δυτικοί στοχαστές, από τον Herder κι έπειτα, την έννοια της κουλτούρας, τη συνέδεσαν με την καλλιέργεια του ανθρώπου, την τελειοποίηση κάθε πτυχής της εσωτερικής υπόστασής του μέσω των εκλεπτυσμένων επιτευγμάτων του, κυρίως των έργων της τέχνης, της φιλοσοφίας και της θρησκείας, κάτι στο οποίο παραπέμπει και η ετυμολογία της λέξης από το λατινικό ρήμα *colo*, που σημαίνει καλλιεργώ. Στην τρέχουσα χρήση των όρων η «κουλτούρα» αναφέρεται κυρίως σε «ανώτερα» πνευματικά ή καλλιτεχνικά έργα· ο «πολιτισμός» αναφέρεται σε αυτά αλλά και σε άλλα, περισσότερο τεχνικά επιτεύγματα, και είναι χρωματισμένος από τη χρήση του σε εθνικιστικούς λόγους.

Στην ελληνική όπως και στην ευρύτερη δυτική σκέψη, επικράτησε ο «πολιτισμός» να προσδιορίζει τα πολιτικά, οικονομικά, θρησκευτικά, τεχνικά και ηθικά επιτεύγματα μιας κοινωνίας, ενώ η «κουλτούρα» τα πνευματικά, καλλιτεχνικά και θρησκευτικά γεγονότα και συμβάντα. Ειδικά για την ελληνική γλώσσα και σκέψη οι δύο όροι, πολιτισμός και κουλτούρα, συχνότατα υποκαθιστούν ο ένας τον άλλον ή ακόμη και ταυτίζονται, όταν μάλιστα ο πολιτισμός συνδέεται με το αρχαιοελληνικό περιεχόμενο της Παιδείας και αναφέρεται στον εσωτερικό κόσμο του ανθρώπου και στα έργα που τον εκφράζουν. Εν προκειμένω, ο «πνευματικός» αυτός πολιτισμός και η κουλτούρα δηλώνουν το αυτό³.

Η έννοια της κουλτούρας ξέφυγε από τη σύνδεσή της με την πνευματική καλλιέργεια, όταν την αξιοποίησε η νέα επιστήμη της πολιτισμικής και της κοινωνικής ανθρωπολογίας. Έτσι, οι θεωρητικοί της πρώτης έδωσαν μεγαλύτερη έμφαση στα σύμβολα, τις νοητικές ταξινομικές κατηγορίες και τους κανόνες που λανθάνουν πίσω από τις εμπειρικά παρατηρήσιμες συμπεριφορές, ενώ οι δεύτεροι εστίασαν σε εμπειρικά παρατηρήσιμες

³ Στα αποσπάσματα των κειμένων που θα ακολουθήσουν, η γράφουσα αντικατέστησε τη λέξη «πολιτισμός» της Μπακαλάκη με τη λέξη «κουλτούρα», ερειδόμενη στην ανθρωπολογική θεώρησή της.

κοινωνικές δραστηριότητες, συμπεριφορές, κοινωνικές σχέσεις και θεσμούς⁴. Συγκεκριμένα, ο Tylor το 1871, στην πρώτη σελίδα του δίτομου βιβλίου του «Primitive Culture: Researches into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Art and Custom» πρώτος αποδίδει στην έννοια της κουλτούρας το σύγχρονο περιεχόμενό της ως «εκείνου του σύνθετου συνόλου που περιλαμβάνει τις γνώσεις, δοξασίες, τέχνες, ηθικούς κανόνες, νόμους, έθιμα και οποιεσδήποτε άλλες ικανότητες και συνήθειες αποκτάει ο άνθρωπος ως μέλος της κοινωνίας»⁵. Κατανοείται, λοιπόν, και ο ανθρωπολόγος Franz Boas, όταν υποστηρίζει ότι «η κουλτούρα παίζει καθοριστικό ρόλο στην οργάνωση της ανθρώπινης ζωής και τη συγκρότηση της εμπειρίας»⁶.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, μεγάλο τμήμα της κοινωνικής ανθρωπολογίας αντιλαμβάνεται την κουλτούρα ως το σύνολο των αξιών, των πεποιθήσεων και των ιδεών μιας κοινωνίας, αλλά και των τρόπων ζωής, των πρακτικών και των θεσμών της, δια των οποίων τα πρώτα αναπαράγονται και διαφοροποιούνται. Το νόημά της, λοιπόν, διευρύνεται, καθώς εισέρχεται στον θεωρούμενο, παραδοσιακά, ευρύτερο χώρο του πολιτισμού.

Προς την τελευταία αυτή αντίληψη συγκλίνει και μεγάλο μέρος στοχαστών της κοινωνιολογίας και της οργανωσιακής θεωρίας. Εν τούτοις, μετά το 1960, οι κοινωνικοί ανθρωπολόγοι τείνουν όλο και περισσότερο να ορίζουν την κουλτούρα ως σύστημα συμβόλων και σημασιών. Έτσι, για παράδειγμα, οι απόψεις του Williams και του Geertz, οι οποίοι θεωρούν την κουλτούρα ως συμβολική δομή, δηλαδή ως συμβολική έκφραση των στοιχείων που απαρτίζουν ένα πολιτισμικό σύστημα, έχει στέρα ερείσματα στον ευρύτερο χώρο της επιστημονικής σκέψης. Ο μεν Williams αναφέρεται στην κουλτούρα ως το σημασιοδοτικό σύστημα, δια του οποίου υποχρεωτικά (αν και υπάρχουν κι άλλα) μια κοινωνική τάξη (order) μεταδίδεται, αναπαράγεται, βιώνεται και εξερευνάται⁷, ενώ ο Geertz θεωρεί τα πολιτισμικά

⁴ Μπακαλάκη, Α. 1997. Εκδοχές της έννοιας του πολιτισμού στην ανθρωπολογία, *Σύγχρονα Θέματα*, τεύχ. 62, σελ. 56.

⁵ Μπακαλάκη, Α. 1997. Εκδοχές της έννοιας του πολιτισμού στην ανθρωπολογία, *Σύγχρονα Θέματα*, τεύχ. 62, σελ. 55.

⁶ Μπακαλάκη, Α. 1997. Εκδοχές της έννοιας του πολιτισμού στη ανθρωπολογία, *Σύγχρονα Θέματα*, τεύχ. 62, σελ. 58.

⁷ Τσιβάκου, Ι. 2006, Δράση και πολιτισμική αλλαγή, *Τνδίκτος*, υπό έκδοση.

⁸ Μπακαλάκη, Α. 1997, Εκδοχές της έννοιας του πολιτισμού στην ανθρωπολογία, *Σύγχρονα Θέματα*, τεύχ. 62, σελ. 59.

συμβάντα προϊόντα μιας σημασιοδότησης, ενός «ιστού σημασιών», η ύπαρξη και τα αποτελέσματα του οποίου εξαρτώνται από την προϋπάρχουσα ήδη συμβολική τάξη ή σύστημα. Η επίσης έγκριτη άποψη του L. White ότι «η κουλτούρα ανταποκρίνεται σε μια αντικειμενική πραγματικότητα, η οποία παράγεται από τη δυνατότητά μας να αποδίδουμε συμβολικά νοήματα σε πράγματα και γεγονότα»⁸, καταδεικνύει την κουλτούρα όχι μόνο ως σύνολο αντικειμένων αλλά και ως σύστημα συμβόλων ή σημασιών, με βάση τις οποίες οι άνθρωποι ερμηνεύουν την εμπειρία τους και οργανώνουν τη δράση τους. «Τα σύμβολα αυτά, που αποτελούν μονάδες ή οχήματα της κουλτούρας, δε βρίσκονται στο μυαλό των μεμονωμένων ατόμων, αλλά οι άνθρωποι τα μοιράζονται από κοινού- η συγκρότηση, πρόσληψη και χρήση των συμβόλων είναι δημόσια γεγονότα- και μ' αυτήν την έννοια ο πολιτισμός αποτελεί μια αντικειμενική πραγματικότητα»⁹.

Μια άλλη, επίσης έγκυρη σχολή σκέψης, είναι εκείνων των ανθρωπολόγων που συνδέουν την κουλτούρα με τη δράση. Αυτή η προσέγγιση θεωρεί την κουλτούρα ως «πολιτισμικό σύστημα», τα στοιχεία του οποίου εκφράζονται συμβολικά και επηρεάζονται αμοιβαία, τη συνδέουν όμως και με τη δραστηριότητα του ανθρώπινου υποκειμένου «να αναπαριστά τα πράγματα του κόσμου, ώστε να τα συλλαμβάνει διανοητικά και να τα εντάσσει στο πολιτιστικό σύστημα, αποκαθιστώντας συνεχή επαφή μαζί τους»¹⁰.

Σε αυτά τα πλαίσια κινήθηκε η Τσιβάκου, η οποία προσεγγίζει κοινωνιολογικά την κουλτούρα, και την ορίζει ως «το σύνολο των αναπτυσσομένων αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στις σημασίες που αφορούν τις πνευματικές και υλικές «κατασκευές» μιας κοινωνίας (αξίες, θεωρίες, δοξασίες, τελετουργίες, θεσμοί, έργα τέχνης, τεχνήματα κλπ.) και των τρόπων που τα ανθρώπινα υποκείμενα προσλαμβάνουν και κατανοούν αυτές τις σημασίες εντός δεδομένων πρακτικών»¹¹. Στον ορισμό αυτό δύο συνιστώσες διακρίνονται:

⁸ Μπακαλάκη, Α. 1997, Εκδοχές της έννοιας του πολιτισμού στην ανθρωπολογία, *Σύγχρονα θέματα*, τεύχ.62, σελ.59.

⁹ Μπακαλάκη, Α. 1997, Εκδοχές της έννοιας του πολιτισμού στην ανθρωπολογία, *Σύγχρονα θέματα*, τεύχ. 62,σελ.60.

¹⁰ Τσιβάκου, Ι. 2006, Δράση και πολιτισμική αλλαγή, *Ίνδικτος*, υπό έκδοση.

¹¹ Τσιβάκου, Ι.2006, Δράση και πολιτισμική αλλαγή, *Ίνδικτος*, υπό έκδοση.

πρώτον, το πολιτισμικό σύστημα, και δεύτερον, οι τρόποι ερμηνείας των σημασιών του πολιτισμικού συστήματος από τα υποκείμενα μιας συγκεκριμένης κοινωνικής ομάδας, τα δρώντα υποκείμενα. Καθώς το πολιτισμικό σύστημα αποτελείται από σημασίες και το σύστημα των τρόπων ερμηνείας αναφέρεται στον τρόπο κατανοήσεως αυτών των σημασιών, είναι προφανές πως η ανάλυση της κουλτούρας μιας οποιαδήποτε ομάδας σχετίζεται με το νόημα. Το ίδιο και η οποιαδήποτε πολιτισμική πολιτική. Δεν μπορεί παρά να έχει ως στόχο την τροποποίηση ή ανανέωση του νοήματος μιας δεδομένης κοινωνικής ομάδας, είτε επιδρώντας στο πολιτισμικό σύστημα, είτε στους τρόπους ερμηνείας του.

1.2. Η αλλαγή στην κουλτούρα. Η έννοια της πολιτισμικής αλλαγής.

Τα μέλη της αυτής κοινωνικής ομάδας έχουν στοιχειοθετήσει ένα σύστημα που περιέχει νοήματα κοινά σε όλους, με τα οποία επιτυγχάνεται η επικοινωνία τους αλλά και η κοινωνική συνοχή. Τέτοια αποτελούν οι διάφορες μορφές επικοινωνίας, όπως γραπτός, προφορικός, κινησιακός λόγος, χειρονομίες, πίστεις, αξίες, πεποιθήσεις, τελετουργίες, έργα τέχνης, τεχνήματα και άλλα. Το σύνολο των αντιληπτικών συστημάτων μιας κοινότητας θα μπορούσαμε να το αποκαλέσουμε «ερμηνευτικό σύστημα». Παρόλη την ισχυρή επιχειρηματολογία για την ύπαρξη κοινών νοημάτων που διακατέχουν τα μέλη μιας κοινότητας, δεν μπορούμε να μη δεχτούμε την απόκλιση στον τρόπο και στο βαθμό με τον οποίο το κάθε υποκείμενο ερμηνεύει την πραγματικότητα.

Κάθε φορά που το /τα ερμηνευτικό/κά σύστημα/τα των δρώντων υποκειμένων συναντάται/ώνται με τα στοιχεία που συγκροτούν το πολιτισμικό σύστημα, που ταυτίζεται με την κουλτούρα, μέσα στα πλαίσια των έλλογων κοινωνικών πρακτικών (δηλαδή της δράσης) προκύπτει ένα πολιτισμικό συμβάν. Πολιτισμική αλλαγή επισυμβαίνει όταν το πολιτισμικό συμβάν που προκύπτει από τη συνάντηση του πολιτισμικού συστήματος με το ερμηνευτικό σύστημα του δρώντος υποκειμένου προκαλέσει μικρή ή μεγάλη διαταραχή στην κουλτούρα. Στην περίπτωση που η διαταραχή αυτή είναι μικρή η κουλτούρα θα την απορροφήσει, χωρίς να επηρεαστούν, τουλάχιστον

εμφανώς, τα υποσυστήματά της· στην αντίθετη περίπτωση, οπότε η μεγάλη διαταραχή θα συνεπιφέρει πλήθος επιμέρους ανακατατάξεων, η κουλτούρα τροποποιείται και διέπεται πλέον από νέες συντεταγμένες. Η κουλτούρα, σε κάθε περίπτωση, συνιστά μια ολότητα «που ενώ μεταβάλλεται διαρκώς σε όγκο και συστατικά, κατορθώνει να διατηρεί τις σχέσεις μεταξύ των στοιχείων της, με αποτέλεσμα να μοιάζει ήρεμη και αδιατάρακτη, αν και βρίσκεται σε συνεχή γένεσιουργή αναστάτωση»¹². Κατόπιν αυτών, η υιοθέτηση της νέας ερμηνευτικής πρότασης είναι ο ένας τρόπος για να αλλάξει η κουλτούρα, και αναφέρεται στο ερμηνευτικό σύστημα, στο οποίο αφενός μετέχουν τα πολιτισμικά συμβάντα. Ο άλλος τρόπος είναι η δημιουργία καινοτομίας, που αφορά στην τροποποίηση του πολιτισμικού συστήματος, στο οποίο αφετέρου μετέχουν τα πολιτισμικά συμβάντα.

Βέβαια, καμιά πολιτισμική αλλαγή δεν προκύπτει ακαριαία· είναι απότοκη μιας σειράς ελασσόνων τροποποιήσεων της ανθρώπινης ερμηνείας και πράξης, οι οποίες, τελικά, γεννούν την καινοτομία. Οπωσδήποτε, η ανάδειξη μιας καινοτομίας προέρχεται από κάποιο δρων υποκείμενο, είτε μεμονωμένο άτομο (σε σπανιότερες περιπτώσεις) είτε ομάδα ατόμων είτε συλλογικότητα.

Η εργασία αυτή βασίστηκε επί της αλλαγής στο ερμηνευτικό σύστημα των υποκειμένων που δρουν στη σχολική οργάνωση και συνεργαζόμενα εντός συγκεκριμένων πρακτικών αναπτύσσουν τις προσήκουσες με τους σκοπούς τους δραστηριότητες.

Καθώς στην παρούσα εργασία μας ενδιαφέρει η πολιτισμική αλλαγή στην Εκπαίδευση, θα περιοριστούμε στη μεταβολή της κουλτούρας επιδρώντας στη δεύτερη συνιστώσα, δηλαδή σε αυτήν της ερμηνείας. Επειδή θεωρούμε βασικό συντελεστή μεταβολής της ερμηνείας ενός δεδομένου πολιτισμικού συστήματος τη διαδικασία μάθησης, θα ανατρέξουμε στην κοινωνική θεωρία της μάθησης, όπως την εισήγαγε ο E. Wenger, και την παρουσίασε να διαμορφώνεται μέσα στις κοινωνικές πρακτικές. Επειδή η παρούσα εργασία αναφέρεται στη μεταβολή της ενδοσχολικής κουλτούρας, θα εστιάσουμε την προσοχή μας στη θεωρία μάθησης, η οποία διενεργείται μέσα στην πρακτική της σχολικής διδασκαλίας.

¹² Τσιβάκου, Ι.2006, Δράση και πολιτισμική αλλαγή, *Ινδικτος*, υπό έκδοση.

ΚΕΦ. 2 ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΑ ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ

Πολιτισμός και κουλτούρα υπό τη μορφή που περιγράφηκαν διαμορφώνουν τη φυσιογνωμία ενός συνόλου ανθρώπων που τα νέμονται, αλλά και τα δημιουργούν και τα εξελίσσουν, παγιώνοντας έτσι το χαρακτήρα των «επιμέρους πολιτισμών» των λαών (ελληνικός πολιτισμός, ευρωπαϊκός, Ινδικός...). Λαμβάνοντας υπόψη ότι η κοινωνία και ο πολιτισμός παράγονται και αναπαράγονται μέσω της εμπρόθετης δράσης των υποκειμένων, είναι επόμενο ότι κάθε τέτοια οργανωμένη ομάδα ανθρώπων στοιχειοθετεί τους μηχανισμούς και τις μεθόδους της για να καθιερώσει τα συστήματα αξιών της, να ανταποκριθεί στις ανάγκες της και να διαιωνιστεί στο χρόνο. Οι **κοινωνικές πρακτικές**, οι οποίες αναπτύχθηκαν από τη συλλογική δράση και εμπειρία και μεταδόθηκαν από γενιά σε γενιά, παρέχουν το πρόσφορο έδαφος, στο οποίο τα δρώντα υποκείμενα μπορούν να πραγματοποιήσουν τα παραπάνω.

Στη σημερινή κοινωνιολογική σκέψη, ο όρος «πρακτική» αφορά «τον κανονιστικά προσδιορισμένο τρόπο του σκέπτεσθαι και του δραν που έχει επιλέξει μια ανθρώπινη ομάδα μέσα σε συγκεκριμένα κοινωνικο-ιστορικά πλαίσια, προκειμένου να φτάνει σε προκαθορισμένο, εγγεγραμμένο εντός της πρακτικής, αποτέλεσμα»¹³. Από τον ορισμό αυτόν προκύπτει η κοινωνική διάσταση της πρακτικής, καθώς και η ευρύτητά της. Αναφέρεται σε ένα σύνολο δραστηριοτήτων που έχει συνδεθεί, στην κοινή λογική, και όχι μόνο, με τις καθημερινές ανθρώπινες δραστηριότητες και τους συναισθηματικούς δεσμούς που ευδοκιμούν κατά τη διενέργειά τους μεταξύ των συνεργαζόμενων υποκειμένων. Στον επαναληπτικό τους χαρακτήρα οφείλεται η παγίωση του τρόπου εκτέλεσής τους, ο οποίος είναι και παράγων διαμόρφωσης της σιωπηρής γνώσης αυτών που την ασκούν, χωρίς ωστόσο να είναι αποτρεπτικός της μεταβολής τους. Οι πρακτικές, σε αυτήν την περίπτωση, συνδέονται με ένα σύνολο κανόνων και τρόπων του δραν, οι οποίοι αντιστοιχούν σε ευρύτερες κοινωνικές λειτουργίες. Εφόσον οι τελευταίες διεξάγονται από τα επιμέρους κοινωνικά λειτουργικά συστήματα, θεωρούμε ότι αυτές οι γενικές πρακτικές αντιστοιχούν στο επίπεδο των κοινωνικών λειτουργικών συστημάτων.

¹³ Τσιβάκου, Ι. 2003. *Τα ευέλικτα όρια των κοινωνικών συστημάτων*, Νεφέλη, Αθήνα, σελ.80

Η έννοια του κοινωνικού λειτουργικού συστήματος έχει προταθεί από τον N. Luhmann¹⁴ και έχει αξιοποιηθεί για την ερμηνεία της λειτουργικής διαφορετικότητας της κοινωνίας. Στα « Ευέλικτα Όρια των Κοινωνικών Συστημάτων», η Τσιβάκου στηρίζεται σε αυτήν την έννοια, για να αναδείξει τους μηχανισμούς της λειτουργικής διαφοροποίησης αλλά και τις ευκαιρίες για κοινωνική λειτουργική ενσωμάτωση. Η Τσιβάκου εκλαμβάνει τα λειτουργικά συστήματα ως ιεραρχικό κοινωνικό επίπεδο, το οποίο περιέχει τις κανονιστικές αρχές κάθε κοινωνικής λειτουργίας. Άλλο ιεραρχικό επίπεδο είναι οι οργανώσεις, οι ανήκουσες σε κάθε λειτουργικό σύστημα. Ως μηχανισμός επανεμφάνισης ή επανάληψης (recursion) της συστημικής ιεραρχίας λειτουργικά συστήματα- οργανώσεις, εκλαμβάνονται από την Τσιβάκου οι **κοινωνικές πρακτικές**¹⁵. Ένα τέτοιο λειτουργικό σύστημα είναι αυτό της Εκπαίδευσης, που μας απασχολεί στην παρούσα εργασία.

Καθώς οι κοινωνικές πρακτικές εξελίσσονται στο πέρασμα του χρόνου και συνδυάζονται με άλλες ή/και πρέπει να ανταποκριθούν στις βιομηχανικές, τεχνολογικές και, γενικά, επιστημονικές καινοτομίες, αναζητούν ένα οργανωσιακό κέλυφος προκειμένου να πραγματοποιούν απρόσκοπτα και αποτελεσματικά. Έτσι, αναδεικνύονται οι οργανώσεις, οι οποίες συνενώνουν και συντονίζουν τις κοινωνικές πρακτικές, προκειμένου να υλοποιήσουν ειδικούς στόχους βάσει θεσμισμένων συμπεριφορών, δηλαδή κανόνων που υπαγορεύουν τη δράση των υποκειμένων της οργάνωσης, και με συγκεκριμένα μέσα να πραγματοποιούν συστηματικά επιδιωκόμενους σκοπούς¹⁶.

Την εξειδίκευση των γενικών πρακτικών σε συγκεκριμένο οργανωσιακό περιβάλλον καλούμε **ειδικές πρακτικές**. Δηλαδή, μέσα στο χώρο της οργάνωσης, οι γενικές πρακτικές «αποσπώνται από τη γενική και ουδέτερη μορφή τους, αποκτούν πρόσθετη δυναμική, καθώς εξειδικεύονται σε ειδικές πρακτικές, και εισέρχονται στο κύκλωμα των οργανωσιακών σκοπιμοτήτων, συμβάλλοντας αποφασιστικά στη γέννηση των οργανωσιακών αποφάσεων»¹⁷

¹⁴ Luhmann, N. 1995, *Social Systems*, Stanford University Press, Καλιφόρνια.

¹⁵ Τσιβάκου, Ι. 2003, *Τα ευέλικτα όρια των κοινωνικών συστημάτων*, Νεφέλη, Αθήνα, σελ. 60-65.

¹⁶ Τσιβάκου, Ι. 2003, *Τα ευέλικτα όρια των κοινωνικών συστημάτων*, Νεφέλη, Αθήνα.

¹⁷ Τσιβάκου, Ι. 2003, *Τα ευέλικτα όρια των κοινωνικών συστημάτων*, Νεφέλη, σελ. 69.

Έτσι λοιπόν, οι περισσότερες κοινωνικές πρακτικές ασκούνται εντός οργανώσεων, από των οποίων και την ορθολογικότητα διέπνουνται, χωρίς εντούτοις να απαρνούνται τις δικές τους κανονικότητες και στρατηγικές. Αυτό που προσφέρει το οργανωσιακό τους περίβλημα είναι ο συντονισμός των όμορων συνεργαζόμενων πρακτικών ορθολογικά διαρθρωμένων και ομαδοποιημένων, ο επιστημονικός σχεδιασμός τους (που γι' αυτό προτάσσει τον επιστημονικό έναντι του αφηγηματικού λόγου), η παραγωγή νέων γνώσεων και απότοκων πρακτικών, με απώτερο στόχο την εξυπηρέτηση των σκοπών της οργάνωσης.

Η επικοινωνία ανάμεσα σε λειτουργικά συστήματα και οργανώσεις, ή ανάμεσα σε γενικές και ειδικές πρακτικές τελείται μέσω των τάξεων του λόγου. Συγκεκριμένα, οι τάξεις του λόγου εμποτίζουν με τα δεδομένα της ισχύουσας κουλτούρας τις γενικές αρχές των διαφόρων κοινωνικών λειτουργιών της, πράγμα που σημαίνει πως εισέρχονται στις γενικές πρακτικές των λειτουργικών της συστημάτων. Από αυτήν επανέρχονται με τη βοήθεια των τάξεων του λόγου στις οργανώσεις και εγκαθίστανται εντός των ειδικών πρακτικών τους ή των επιμέρους δραστηριοτήτων τους. Ισχύει βεβαίως και το αντίθετο. Κάθε αλλαγή που σημειώνεται εντός των δραστηριοτήτων ή των ειδικών πρακτικών μιας οργάνωσης, με τη βοήθεια των τάξεων του λόγου μεταβαίνει και επηρεάζει τις γενικές πρακτικές, και συνακολούθως το λειτουργικό σύστημα της δεδομένης οργάνωσης.

ΚΕΦ. 3 ΤΟ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟ, ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ: ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΟΡΓΑΝΩΣΕΙΣ (ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ)

Στο λειτουργικό σύστημα της εκπαίδευσης λαμβάνουν χώρα οι γενικές πρακτικές, με τις οποίες η κοινωνία μορφώνει και παιδαγωγεί τα νέα μέλη της. Μέσα από τους θεσμισμένους κανόνες και τις γενικές αρχές δράσης, η Εκπαίδευση καλείται να εξυπηρετήσει τους κοινωνικούς σκοπούς στους οποίους στοχεύει. Προς τούτο επιλέγει ή δίνει προτεραιότητα στα ιδεώδη που το εκφράζουν πιστότερα και τα οποία στα οργανωσιακά πλαίσια των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων μετατρέπονται σε συγκεκριμένες αξίες. Τέτοιες μπορεί να είναι η διαμόρφωση σκεπτόμενων πολιτών με επίγνωση της πολιτισμικής ταυτότητας και κληρονομιάς τους, η απόκτηση ενός συστήματος ηθικών αξιών που συνάδουν με την πολιτισμική αυτή φυσιογνωμία, η εξοικείωση του νέου ανθρώπου με τα εθνικά και πανανθρώπινα επιτεύγματα, η πολύπτυχη διανοητική και ψυχική ανάπτυξη και καλλιέργειά του, η ανταπόκρισή του στις σύγχρονες προκλήσεις σε κάθε δραστηριότητα της ζωής και άλλα (Σχήμα 1, (α)).

Το λειτουργικό αυτό σύστημα συντελεί ώστε να διαμορφωθούν πρακτικές ικανές να δημιουργήσουν οργανωσιακούς θύλακες- πχ. οι οργανώσεις ΟΑ , ΟΒ που αντιστοιχούν εν προκειμένω σε εκπαιδευτικά ιδρύματα πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης- που θα τις βοηθήσουν να εκτυλιχθούν, να αναπτυχθούν σε ποικίλες παραλλαγές, και εν τέλει να επιτεύξουν τους επιμέρους στόχους, που οι ειδικές αυτές πρακτικές έχουν θέσει, για να συντελέσουν στην υλοποίηση των γενικότερων κοινωνικών σκοπών του λειτουργικού συστήματος της εκπαίδευσης. Είναι μάλιστα γεγονός ότι αφ ης στιγμής η πρακτική μιας οργάνωσης του λειτουργικού συστήματος συντελεστεί επιτυχώς, καθίσταται αντικείμενο μίμησης και ακολούθως υιοθετείται από όλες τις οργανώσεις του, ώστε καταγράφεται ως πρακτική του τελευταίου.

Στο λειτουργικό σύστημα της εκπαίδευσης, η οργάνωση του Σχολείου αναδεικνύεται μέσα από πρακτικές, με τις οποίες η ανθρώπινη κοινότητα μόχθησε στο πέρασμα του χρόνου να διαπαιδαγωγήσει τα νέα και νεαρά μέλη

της και να τους μεταδώσει την κουλτούρα της. Οι πρακτικές που εδώ λαμβάνουν χώρα και εξυπηρετούν το λειτουργικό σύστημα, θεσμοποιημένες και παγιωμένες ισοδυναμούν με ένα «πρόγραμμα», κατά τον Luhmann, που καθορίζει τις συνθήκες εντός των οποίων θα πρέπει να επιτελείται η επικοινωνιακή δραστηριότητα· για παράδειγμα, οι βαθμολογίες και η διδακτέα ύλη συνιστούν το πρόγραμμα του εκπαιδευτικού. Τέτοια προγράμματα «προήλθαν μέσα από μακρόχρονη άσκηση και παρατήρηση και τυποποιήθηκαν σε εκπαιδευτικές πρακτικές. Μαζί με τους ρόλους, τους συστατικούς κανόνες, τις εθιμοτυπικές ρυθμίσεις και συμβάσεις- όλες δηλαδή τις θεσμοθετήσεις- αποτελούν το δομικό μέρος της σχολικής πρακτικής και δε μεταβάλλονται παρά κάτω από βαθιές κοινωνικές ή οργανωσιακές αλλαγές». «Στη γενική τους μορφή ισχύουν για όλες τις οργανώσεις του εκπαιδευτικού συστήματος, όμως μέσα στις οργανώσεις, απορροφώντας δυνάμεις από τη ζωντανή επικοινωνία, δίνουν ώθηση σε ρόλους, ιεραρχίες και εργασιακά καθήκοντα, για να οδηγηθούν οι ίδιες στην πραγμάτωση των δικών τους, εσωτερικών εγχαραγμένων σκοπών, καθώς και των σκοπών της οργάνωσης»¹⁸. (Σχήμα 1, (β)).

Η ειδική πρακτική που λαμβάνει χώρα στους κόλπους της κάθε οργάνωσης μπορεί να αναπτύξει με τη σειρά της τις δικές της ειδικές δραστηριότητες, που τη διευκολύνουν και την πραγματοποιούν¹⁹. Η πρακτική της διδασκαλίας στην τάξη είναι μεν μια οργανωσιακή πρακτική, έχει όμως και όλα τα γνωρίσματα της κοινωνικής πρακτικής: καταρχήν, **επαναληπτικό χαρακτήρα**, ο οποίος εδραιώνει ένα κανονιστικό πλαίσιο αρχών που ορίζει στους διδασκόμενους τις υποχρεώσεις τους αλλά και καθορίζει τις προσδοκίες που έχουν από τους διδάσκοντες· επιπλέον, έχει **συλλογικό** χαρακτήρα, καθώς εντός της τα άτομα επικοινωνούν διανοητικά και συναισθηματικά ανταλλάσσοντας μηνύματα κι επομένως διαμορφώνοντας **νοήματα**, κοινωνικοποιούνται, βιώνουν την ποικιλότητα των συναισθημάτων που προκύπτουν από την αλληλόδρασή τους και αποκτούν **ταυτότητα**· τέλος, κι εδώ παρατηρείται όχι μόνο η μετάδοση αλλά και η **παραγωγή γνώσης** και μάλιστα «ζωντανής», δηλαδή προκύπτουσας από την ανάπτυξη

¹⁸ Τσιβάκου, Ι. 2003. *Τα ευέλικτα όρια των κοινωνικών συστημάτων*, Νεφέλη, σελ.68 και 94.

¹⁹ Για διάκριση ειδικής πρακτικής και δραστηριότητας βλ. Ι. Τσιβάκου «Κοινωνικές Σχέσεις Κοινωνικής Πρακτικής», υπό έκδοση.

επικοινωνιακών ενεργημάτων μεταξύ διδασκομένων και διδάσκοντος. Καθώς μάλιστα, παρά την τυπικότητα διεξαγωγής της, κάθε διδασκαλία ποτέ δε γίνεται με τον ίδιο ακριβώς τρόπο (αφόρμηση, πορεία ανάπτυξης κτλ.) αλλά προσαρμόζεται στις ανάγκες του ακροατηρίου κατά το μάλλον ή ήττον, τα μέλη της πρακτικής αυτής συχνά την εμπλουτίζουν με καινοτομίες που την κάνουν πιο πρωτότυπη, ενδιαφέρουσα, ευέλικτη σε νέα δεδομένα ή αποτελεσματική. Επί παραδείγματι, σε μια τάξη με έντονα καλλιτεχνικά ενδιαφέροντα, η κατανόηση μιας τραγωδίας μπορεί να επιτευχθεί μέσω ενός θεατρικού δρώμενου που θα προετοιμάσουν οι μαθητές ή μιας κινηματογραφικής προβολής που θα κάνει ο καθηγητής τους. Αντίθετα όμως από την κοινωνική, η οργανωσιακή πρακτική του σχολείου περιβάλλεται τον επιστημονικό μανδύα και οφείλει να ακολουθεί τις εντελλόμενες υποδείξεις του, οπότε οι θεσμοθετημένοι ρόλοι των υποκειμένων και το αντικείμενο της εργασίας τους είναι προδιαγεγραμμένα, υποχρεωτικά και ελεγχόμενα. Αυτό σημαίνει ότι, για παράδειγμα, η διδακτέα ύλη, το αντικείμενο της μάθησης, οι υποχρεώσεις και τα καθήκοντα των μαθητών και των διδασκόντων, οι τρόποι προαγωγής των διδασκομένων και όλα όσα αναφέρονται στην εκπαιδευτική διαδικασία ακολουθούν τον επιστημονικό σχεδιασμό της συγκεκριμένης *Παιδαγωγικής*, που έχει ενστερνιστεί η Παιδεία της χώρας και έχει στοιχειοθετήσει.

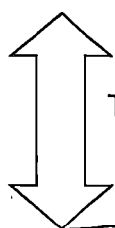
Οι διδάσκοντες που αξιοποιούν τη συγκεκριμένη πρακτική επινοούν ή ασυνείδητα αναπτύσσουν δραστηριότητες προωθητικές της. Από τον 20° αι. κι έπειτα, μάλιστα, προτείνεται ο όρος **«κοινότητες πρακτικής»** από τον E. Wenger, προκειμένου να περιγραφεί μια κοινότητα που αναπτύσσεται γύρω από κοινές δραστηριότητες. Πρόκειται για άτυπες ομαδοποιήσεις ατόμων, οι οποίες σχηματίζονται καθώς τα άτομα εργάζονται μαζί, ανταλλάσσουν γνώσεις, ιστορίες, εμπειρίες και συναισθήματα. Επιπλέον, ο όρος αναφέρεται και στη διαδικασία μάθησης, που προκύπτει καταρχήν αυθόρμητα μέσα σε μια συλλογικότητα και στη συνέχεια σχεδιασμένα μέσα σε μια οργάνωση. Η πρακτική, υπ' αυτήν την έννοια, επομένως αφορά σε δραστηριότητες, οι οποίες ασκούνται τυπικώς ή ατύπως από μια ομάδα ατόμων. Σε αυτήν την εργασία αντί του όρου «κοινότητες πρακτικής» θα χρησιμοποιείται εναλλάξ ο όρος «κοινότητες πρακτικής», υπό την έννοια του Wenger, ή ο ταυτόσημος όρος «κοινότητες δραστηριοτήτων», υπό την έννοια της Τσιβάκου,

προκειμένου να περιγραφούν οι πρακτικές που αναπτύσσουν τα συνεργαζόμενα άτομα, η μάθηση που προκύπτει μέσα από αυτές, τα προβλήματα που ενυπάρχουν στη σημερινή μορφή λειτουργίας τους, και να υποδειχθούν τρόποι με τους οποίους θα μπορούσαν να μεταβληθούν οι πρακτικές αυτές/ δραστηριότητες προκειμένου να επιτευχθούν οι προτεινόμενες πολιτισμικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα (Σχήμα 1, (γ)).

ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟ
ΣΥΣΤΗΜΑ (ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ)

Γενικές Πρακτικές
(Κανόνες και γενικές αρχές)

↓
σκοποί κοινωνικοί



Τάξεις του λόγου

Οργάνωση Α

Οργάνωση Β

Ειδική πρακτική
(Στόχοι)

Ειδική πρακτική
(

Στόχοι)

Ειδική πρακτική

Δραστηριότητα Α

Όλα όσα σταθμίστηκαν μέχρι τώρα μας βοηθούν να καταλάβουμε ότι ο όρος «πολιτισμική πολιτική» που επικαλείται ο τίτλος της εργασίας δεν είναι παρά μια προτεινόμενη παρέμβαση στο ερμηνευτικό σύστημα της κουλτούρας που ακολουθούν οι εκπαιδευτικές οργανώσεις στη χώρα μας, στον πολύ συγκεκριμένο χώρο της δευτεροβάθμιας σχολικής διδασκαλίας και μάλιστα στις δραστηριότητες που ατύπως αναπτύσσονται από διδάσκοντες και διδασκομένους, όταν συνεργαζόμενοι μετέρχονται ειδικές πρακτικές για να επιτεύξουν τους στόχους τους. Μια πολιτισμική πολιτική δεν μπορεί παρά να είναι, τελικά, μια πολιτική παρέμβαση στην κουλτούρα που διέπει τις οργανώσεις οι οποίες συγκροτούν το λειτουργικό σύστημα της Εκπαίδευσης. Όπως όμως ήδη σταθμίστηκε, η παρέμβαση αυτή μπορεί να προέλθει από την επιτυχή διενέργεια ειδικών πρακτικών εντός των πλαισίων των οργανώσεων και μέσω των τάξεων του λόγου να την εγκολπωθεί και το λειτουργικό σύστημα, κάνοντάς τη κανόνα του.

Η παρέμβαση μπορεί να αιτιολογηθεί ως προς το ότι καταρχήν η σχολική διδασκαλία επωμίζεται το διττό ρόλο αφενός της μετάδοσης της πολιτισμικής κληρονομιάς μας, και αφετέρου της ερμηνείας της, με σκοπό τη διατήρηση της ελληνικότητας στα πλαίσια του θεσμού της εκπαίδευσης. Επιπλέον, νομιμοποιούμαστε ως δρώντα υποκείμενα της πολιτισμικής διαδικασίας και μάλιστα ενεργά και με άποψη, κάτι που προκύπτει από την ιδιότητα της γράφουσας. Οι άνθρωποι που βρισκόμαστε εντός του συστήματος και εφόσον επηρεαζόμαστε από αυτό είμαστε συνυπεύθυνοι για τον τρόπο λειτουργίας του. Έξω από εμάς, σε έναν ταχύτατα εξελισσόμενο κόσμο, είναι απαραίτητες αν όχι επιβεβλημένες οι αλλαγές που θα κάνουν το σύστημα της Εκπαίδευσης και τα δρώντα εντός του υποκείμενα να συμβαδίζουν με την εποχή τους. Τέλος, οι σύγχρονες θεωρίες μάς παρέχουν την έμπνευση και τα εργαλεία να προχωρήσουμε σε καινοτομίες, σε μια εποχή μάλιστα που η καινοτομία αντιμετωπίζεται ως ζητούμενο και (κοινωνική) αξία.

Εστιάζοντας λοιπόν στην ειδική πρακτική της διδασκαλίας, επιλέγουμε να περιγράψουμε πώς λειτουργεί η δραστηριότητα της διδασκαλίας στην τάξη,

στην οποία εμπλέκονται διδάσκοντες και διδασκόμενοι. Επίσης, θα ανιχνεύσουμε τις δυνατότητες πολιτισμικής αλλαγής που ήδη υπάρχουν ή μπορεί να προκύψουν. Οι παρατηρήσεις αφορούν τη λυκειακή βαθμίδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Από τα συναγόμενα συμπεράσματα θα καταλήξουμε σε μερικές προτάσεις για πολιτισμική πολιτική στο σχολείο.

ΚΕΦ.4 ΟΙ ΚΟΙΝΟΤΗΤΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ Η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ : ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΑΣ ΥΠΟΔΕΙΓΜΑ

Στο προηγούμενο κεφάλαιο προσδιορίσαμε τις **δραστηριότητες** ως τις εξειδικευμένες ενέργειες που δρομολογούν τα συνεργαζόμενα εντός μιας ομάδας υποκείμενα, προκειμένου να πετύχουν τους στόχους της οργάνωσης όπου ανήκουν. Συμφωνήσαμε επίσης ότι τα άτομα αυτά εξασκούν ειδικές πρακτικές καθορισμένες από το καταστατικό της οργάνωσής τους και ότι, επομένως, ό,τι διακρίνει αυτές από τις **«δραστηριότητες»** θα είναι το γεγονός πως οι δεύτερες θα χαρακτηρίζουν άτυπες, μη υπαγορευόμενες θεσμικά πράξεις, ωστόσο όμως προκύπτουσες από την καθημερινή συναλλαγή των μελών της ομάδας, αλλά και τις εμπειρίες τους, τους κώδικες επικοινωνίας τους και τους συναισθηματικούς δεσμούς τους. Η ομάδα αυτή αποκτά, κατόπιν αυτών, το χαρακτηρισμό **«κοινότητα δραστηριοτήτων»**. Αποφεύγεται δε ο όρος του E. Wenger «κοινότητες πρακτικής», ακριβώς για να μη δημιουργηθεί σύγχυση των κοινωνικών πρακτικών με τις ειδικές πρακτικές που λαμβάνουν χώρα εντός των οργανώσεων, και κυρίως με τις επιμέρους, άτυπες δραστηριότητες που λειτουργούν στην περιφέρεια ή εκτός των πρακτικών καθεαυτών.

Καθώς, ωστόσο, εννοιολογικά, «κοινότητες δραστηριοτήτων» και «κοινότητες πρακτικής» σημαίνουν το ίδιο πράγμα, στο κεφάλαιο αυτό, καταρχήν θα προσδιοριστεί ακριβώς το περιεχόμενο των «κοινοτήτων πρακτικής»· επίσης, θα καθοριστεί το είδος της μάθησης που επιτυγχάνεται μέσα σε αυτές· θα εξεταστεί το κατά πόσο και πώς οι κοινότητες πρακτικής υπάρχουν στη σχολική διδασκαλία· τέλος, θα αποδοθεί μια εικόνα της ταυτότητας που απορρέει από την πρακτική. Αποδίδεται ιδιαίτερη σημασία στις «κοινότητες πρακτικής/δραστηριοτήτων», διότι εντός αυτών αναπτύσσεται **μάθηση**, και η μάθηση, όπως σταθμίστηκε ήδη, θεωρείται βασικός συντελεστής μεταβολής του πολιτισμικού συστήματος μιας κοινωνίας. Η θεωρία των «κοινοτήτων πρακτικής», που θα εκτεθεί στο παρόν κεφάλαιο, θα είναι το θεωρητικό μας υπόδειγμα, που θα μας εφοδιάσει με τα αναγκαία για την εργασία μας αναλυτικά εργαλεία. Θα καταδείξουμε δηλαδή πώς **μέσω μιας μαθήσεως που στηρίζεται στη θεωρία των «κοινοτήτων πρακτικής»** θα μπορέσουμε να επηρεάσουμε τους τρόπους

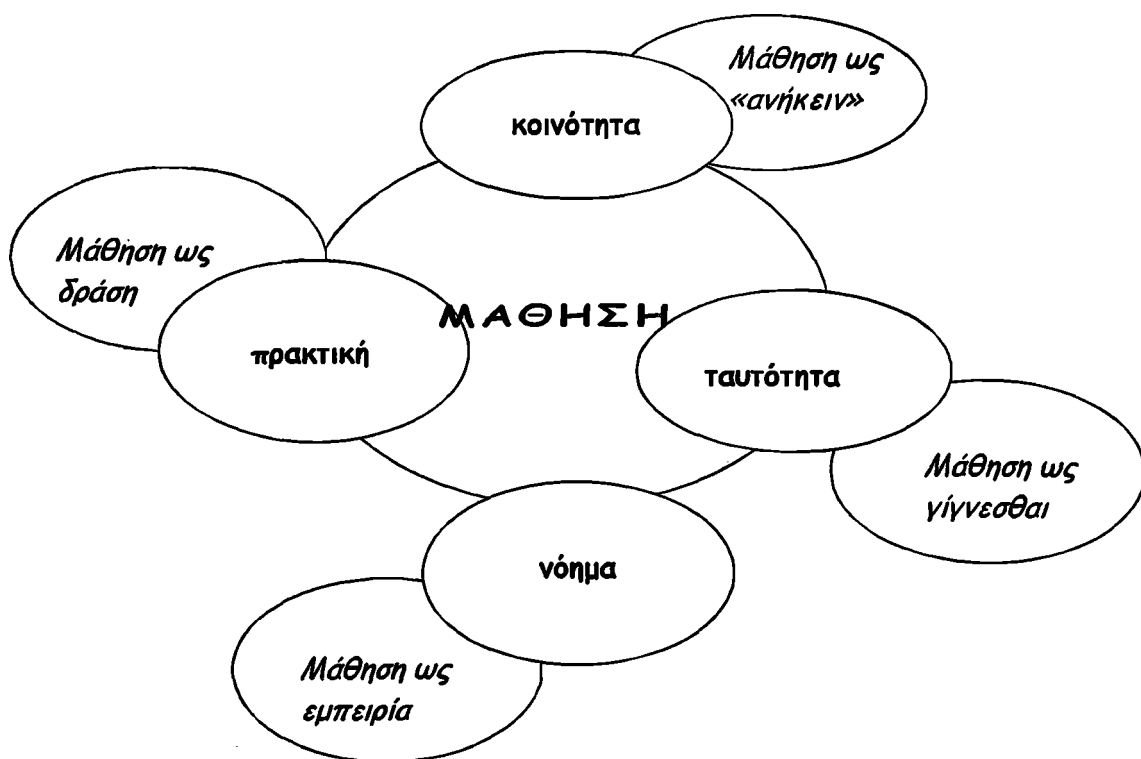
κατανοήσεως και τελικά δραστηριοποιήσεως των μαθητών στην προαναφερθείσα σχολική πρακτική. Αναλυτικότερα θα δούμε (α) τι σημαίνει μάθηση μέσω της δράσης, (β) τι σημαίνει μάθηση μέσω του ανήκειν, (γ) τι σημαίνει μάθηση μέσω εμπειριών. Τελικά, θα παρατηρήσουμε πώς αυτά τα τρία συμβάλλουν στη μάθηση, και γιατί η μάθηση μέσω αυτών των τριών τρόπων συμβάλλει στην αλλαγή του νοήματος και του ερμηνευτικού συστήματος των υποκειμένων, που είναι και ο απώτερος στόχος αυτής της εργασίας, και που θα μας επιτρέψει επ' αυτού να προτείνουμε τρόπους μεταβολής του, όπου έχει κριθεί απαραίτητο.

4.1. Η κοινωνική θεωρία μάθησης του Wenger. Οι κοινότητες πρακτικής.

Υπάρχουν πολλά διαφορετικά είδη θεωριών μάθησης. Το καθένα δίνει έμφαση σε διαφορετικές οπτικές γωνίες της μάθησης και γι' αυτό το λόγο το καθένα είναι χρήσιμο για διαφορετικούς σκοπούς. Ωστόσο, όλη αυτή η διαφορετικότητα είναι δηλωτική και του πολυδιάστατου της μάθησης και οι θεωρίες αυτές αντανakλούν θεμελιώδεις αντιλόγους στις υποθέσεις που αφορούν στη φύση της μάθησης, στη γνώση και στους γνώστες και, συνεπώς, στο τι «μετράει» τελικά στη μάθηση.

Τη θεωρία της μάθησης επί της οποίας θα βασιστεί η εργασία αυτή έχει εισηγηθεί ο E. Wenger, ο οποίος και προτείνει να θεωρήσουμε τη μάθηση ως διαδικασία και αποτέλεσμα κοινωνικής συμμετοχής, μιας συμμετοχής που διαμορφώνεται από την ενεργό δράση των υποκειμένων σε π ρ α κ τ ι κ έ ς των κοινοτήτων τους, και από την οποία απορρέει η τ α υ τ ό τ η τ α των συμμετεχόντων σε αυτές. Μια ομάδα εργασίας υπό το πρίσμα αυτό θεάται ως συγκεκριμένη δράση και ως μορφή του ανήκειν, οπότε η συμμετοχή των ατόμων σε αυτή καθορίζει όχι μόνο αυτό που κάνουν αλλά κι αυτό που είναι ή γίνονται, επίσης και το πώς ερμηνεύουν ό,τι κάνουν.

Μια τέτοια θεωρία συγκεντρώνει τα εξής απαραίτητα χαρακτηριστικά, προκειμένου να δικαιολογήσει τη κοινωνική της καταγωγή και την πορεία της στη μάθηση και τη γνώση :



Σχ. 1 : Τα συστατικά της κοινωνικής θεωρίας μάθησης κατά τον E. Wenger.

4. Το **ΝΟΗΜΑ**: ένας τρόπος να μιλήσουμε για την ικανότητά μας να βιώσουμε (experience) τη ζωή μας και τον κόσμο ως δηλωτικά νοημάτων (as meaningful).
5. Την **ΠΡΑΚΤΙΚΗ**: ένας τρόπος να μιλήσουμε για το κοινό ιστορικό και κοινωνικό απόθεμα (resources), τους κανόνες λειτουργίας και τις ιδεολογίες (οπτικές/perspectives) που μπορούν να διατηρήσουν αμοιβαία δέσμευση στην πράξη.

6. Την ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ: ένας τρόπος να μιλήσουμε για κοινωνικά μορφώματα (configurations), στα οποία τα εγχειρήματά μας καταξιώνονται και εξελίσσονται και η συμμετοχή μας αναγνωρίζεται ως επιδεξιότητα.
7. Την ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ: ένας τρόπος να μιλήσουμε για το πώς η μάθηση αλλάζει την προσωπικότητά μας και δημιουργεί προσωπικές ιστορίες εξέλιξης μέσα στα πλαίσια των κοινοτήτων μας²⁰.

Τα παραπάνω στοιχεία αλληλοσυνδέονται βαθιά και προσδιορίζουν το ένα το άλλο.

Οι κοινότητες πρακτικής εντάσσονται σε αυτό το εννοιολογικό πλέγμα, του οποίου αποτελούν συστατικό στοιχείο. Η θεωρία των κοινοτήτων πρακτικής βασίζεται σε αυτό το θεωρητικό υπόδειγμα μάθησης και γι' αυτό κρίνεται σκόπιμη η ανάλυσή της. Επίσης, διότι ο όρος ισοδυναμεί με τις «δραστηριότητες», στις οποίες αναπτύσσεται η ειδική πρακτική της διδασκαλίας, και φιλοδοξούμε να χρησιμεύσει ως μοντέλο για την καλύτερη διαμόρφωση αυτών.

Αν ο όρος μάς φαίνεται νέος, ωστόσο, όλοι συμμετέχουμε σε κοινότητες πρακτικής ως μέλη οικογενειών που αναπτύσσουμε συναισθηματικούς δεσμούς και τρόπους επικοινωνίας, ως επαγγελματίες που αναζητούμε τρόπους να ανταποκριθούμε στις απαιτήσεις του επιτηδεύματός μας ή της υπηρεσίας μας, προσπαθώντας να κάνουμε, επιπλέον, βιώσιμο το εργασιακό μας περιβάλλον, ως σπουδαστές, που διαχειριζόμαστε το αυτό μορφωτικό αγαθό και παράλληλα, χτίζουμε την ταυτότητά μας ερμηνεύοντας την προσφερόμενη γνώση και μαθαίνοντας τη ζωή εκτός τάξης, ως ερευνητές επιστήμονες, αφοσιωμένοι στην εξέλιξη της ειδικότητάς μας και συνεργαζόμενοι διεπιστημονικά για την ανακάλυψη των μυστηρίων του επιστητού, ως μέλη οργανώσεων, προσηλωμένοι στο όραμα που δρομολογεί την κοινή μας προσπάθεια, ως λάτρεις ενός σπορ ή χόμπι, μοιραζόμενοι την απόλαυση της προτίμησής μας, ως φίλοι, συνεργάτες, οικοδομούμε κοινότητες ανεπίσημες κι όμως πανταχού

²⁰ Wenger, E. 1998. *Communities of practice*, Cambridge University Press, σελ.4-5.

παρούσες και δυναμικές, ώστε σπάνια να χρειάζονται κατάδειξη, γι' αυτό, ωστόσο, και είναι τόσο οικείες.

Η μάθηση στη θεωρία αυτή προέρχεται ακριβώς από τη συνύπαρξή μας, ως ατόμων, σε τέτοιες κοινότητες, για τις οποίες η μάθηση είναι το μέσον για να βελτιώσουν την πρακτική τους και να εξασφαλίσουν νέες γενιές συμμετεχόντων. Στο επίπεδο της οργάνωσης, η τέτοιου είδους μάθηση βοηθά στο να διατηρηθούν οι αλληλοδράσεις και αλληλοσυνδέσεις μεταξύ των πρακτικών που στεγάζει και μέσω των οποίων χτίζει το προφίλ της και αποβαίνει αποτελεσματική και αξιόλογη. Το ενδιαφέρον μας εστιάζεται στον τρόπο με τον οποίο δημιουργούνται κοινότητες πρακτικής/δραστηριοτήτων εντός της σχολικής οργάνωσης.

4.2. Η κοινότητα πρακτικής στα πλαίσια μιας οργάνωσης.

Στα πλαίσια μιας οργάνωσης η κοινότητα πρακτικής είναι μια ομάδα ανθρώπων που συνευρίσκονται με έναν ανεπίσημο επί το πλείστον τρόπο, έχουν όμως κοινό σκοπό συνύπαρξης –για τον οποίο και συνυπάρχουν– ο οποίος και διατηρεί τον οργανισμό. Τα άτομα αυτά μοιράζονται τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους και μαθαίνοντας το ένα από το άλλο, ατενίζουν με διαφορετικό από το συνήθη τους τρόπο κάποιες οπτικές της δουλειάς τους, προωθούν τη γνώση και την πείρα τους με τη διασταύρωση και ανταλλαγή ανάλογης γνώσης και πείρας των συνεργατών τους, προάγοντας έτσι την ειδημοσύνη και επιδεξιότητά τους, αλλά και το επίπεδο και την επιτυχία του εργασιακού τους χώρου, το σημαντικότερο, όμως, χτίζοντας την ταυτότητά τους. Είναι αδιανόητη η ύπαρξή της εκτός ιστορικού και κοινωνικού πλαισίου, το οποίο άλλωστε σημασιοδοτεί ό,τι λαμβάνει χώρα εντός της πρακτικής. «Η πρακτική υπό την έννοια αυτή, περιλαμβάνει ταυτόχρονα το εκπεφρασμένο και το υποφώσκον· περιέχει το ειπωμένο και το ανείπωτο· ό,τι φαίνεται και ό,τι εικάζεται. Περικλείει τη γλώσσα, εργαλεία, ντοκουμέντα, εικόνες, σύμβολα, καλώς προσδιορισμένους ρόλους, συγκεκριμένα κριτήρια, κωδικοποιημένες

διαδικασίες, κανονισμούς και συμβόλαια, τα οποία ποικίλες πρακτικές καθιστούν σαφή για να εξυπηρετήσουν ποικιλία σκοπών. Επίσης, όμως, εγκολπώνει όλες τις υποδηλωμένες σχέσεις, τις σιωπηρές συνομολογίες, τα υποβόσκοντα νοήματα, τους ανείπωτους κανόνες ελέγχου, τα αναγνωρίσιμα ένστικτα, τις συγκεκριμένες αντιλήψεις, τις συντονισμένες ευαισθησίες, τα ενσωματωμένα νοήματα, τις υπογραμμισμένες υποθέσεις και τις κοινές βιοθεωρίες. Πολλά από αυτά μπορεί να μην έχουν γίνει εύγλωττα ποτέ, εν τούτοις αποτελούν αδιαμφισβήτητα σημεία συναδελφικότητας (membership) στις κοινότητες πρακτικής και είναι άκρως σημαντικά για την επιτυχία των εγχειρημάτων τους»²¹. Ο Wenger τονίζει στον προηγούμενο προσδιορισμό της έννοιας, την αλληλεπίδραση των *απτών, κανονιστικών/πραγματοποιημένων στοιχείων* με τα *ανεπίσημα συμμετοχικά σε διαπροσωπικό επίπεδο και άυλα στοιχεία* της πρακτικής.

Όλα τα προηγούμενα στοιχεία εμβάλλουν το εμπλεκόμενο άτομο ο λ ό κ λ η ρ ο μέσα στην πρακτική, η οποία δεν περιέχει μόνο τη **δράση** αλλά και τη **θεωρία** και τις **ιδέες** που την πλαισιώνουν.

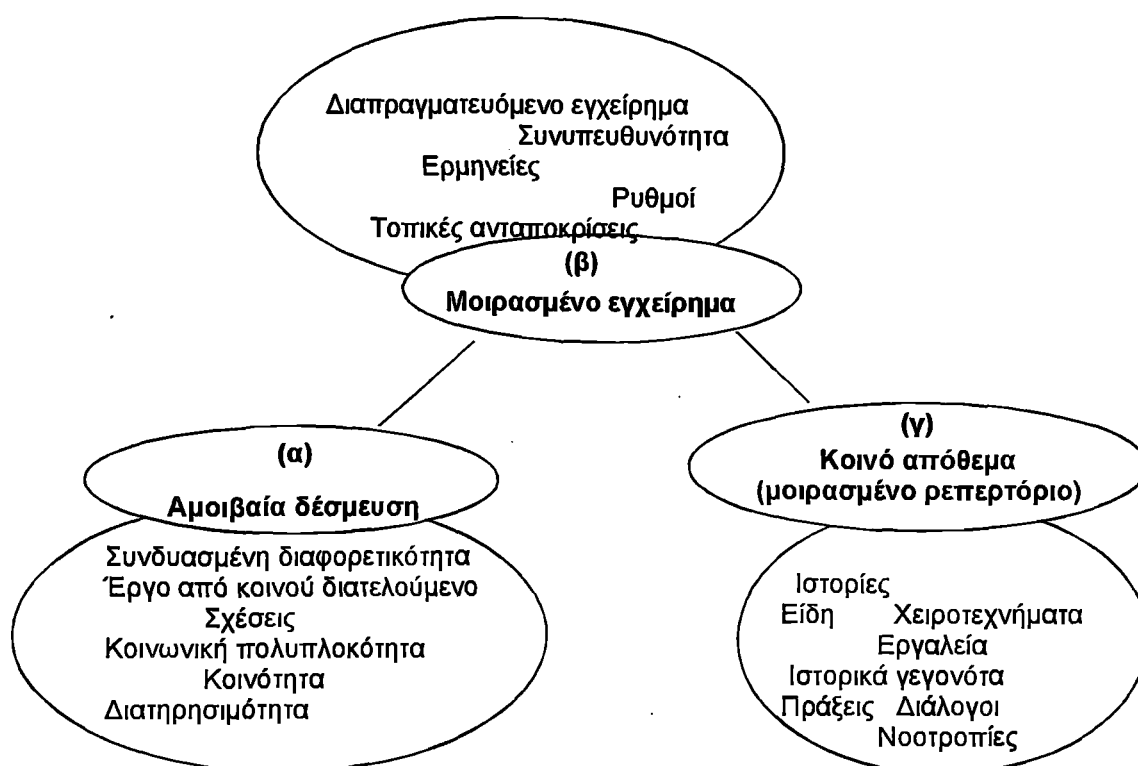
Οι ενδείξεις που επιβεβαιώνουν την ύπαρξη μιας κοινότητας πρακτικής απαριθμούνται από τον Wenger ως εξής:

- Αμοιβαίες σχέσεις που διατηρούνται για αρκετό χρόνο-είτε αυτές είναι αρμονικές, είτε συγκρουσιακές.
- Κοινοί τρόποι συλλογικής δεσμευτικής δράσης.
- Γρήγορη ροή πληροφοριών και διάχυση καινοτομίας.
- Έλλειψη εισαγωγικών επεξηγήσεων και διευκρινίσεων, σαν οι συζητήσεις και αλληλεπιδράσεις να αποτελούν τη συνέχεια προηγούμενης επικοινωνίας.
- Πολύ γρήγορος ορισμός του προβλήματος προς συζήτηση.
- Οι απόψεις των συμμετεχόντων όσον αφορά το ποιοι ανήκουν συμπίπτουν σημαντικά.

²¹ Wenger, E.1998, *Communities of practice*, Cambridge University Press, σελ.47.

- Επίγνωση του τι ξέρουν οι άλλοι, τι μπορούν να κάνουν, των δυνατών και αδύναμων σημείων τους και γνώση του πώς μπορεί ο καθένας να συνεισφέρει σε ένα κοινό εγχείρημα.
- Ορισμός της προσωπικής ταυτότητας μέσω σχέσεων με τα υπόλοιπα μέλη.
- Κριτική ικανότητα όσον αφορά τη σκοπιμότητα των δράσεων ή προϊόντων.
- Κατοχή και γνώση της χρήσης συγκεκριμένων εργαλείων, αναπαραστάσεων και άλλων αντικειμένων.
- Κοινές ιστορίες, ανέκδοτα, συνωμοτικό γέλιο.
- Χρήση και άνεση δημιουργίας εξειδικευμένης γλώσσας και περιληπτικών διατυπώσεων.
- Συγκεκριμένο ύφος και εμφάνιση.
- Κοινοί λόγοι που αντανακλούν κοινές αξίες και συνήθειες.

Τα συστατικά στοιχεία μιας κοινότητας πρακτικής αποδίδονται σχηματικά ως εξής²²:



²² Wenger, E. 1998, *Communities of practice*, Cambridge University Press, σελ. 73.

Σχ. 2 Οι διαστάσεις μιας πρακτικής ως απόθεμα μιας κοινότητας.

4.3. Οι διαστάσεις και οι πηγές μάθησης

Στο σχήμα 2 εμπεριέχονται όλες οι πηγές προέλευσης της μάθησης σε μία κοινότητα πρακτικής, δηλαδή μέσω της δράσης, των εμπειριών και του ανήκειν.

Το διάγραμμα αυτό εικονίζει πως ό,τι ορίζει μια κοινότητα πρακτικής είναι μια διαρκής αμοιβαία δέσμευση των συνεργαζόμενων μελών στην από κοινού επίτευξη ενός εγχειρήματος, για να μοιραστούν μια σημαντική μάθηση. Εάν η πρακτική, όπως δείχνει το διάγραμμα, συγκροτείται μέσω των στοιχείων α,β,γ, τότε η μάθηση στις κοινότητες πρακτικής συνίσταται και προκύπτει από τις ακόλουθες διαδικασίες:

α) Στην αμοιβαία δέσμευση τα μέλη της κοινότητας πρακτικής ανακαλύπτουν πώς να συνεργαστούν, τι βοηθά και τι αναστέλλει σε αυτό, πώς αναπτύσσουν κοινές σχέσεις· δηλαδή η μάθηση αφορά στην ανακάλυψη του πιο αποδοτικού και λειτουργικού τρόπου δράσης. Επίσης, προσδιορίζουν ταυτότητες, ξεκαθαρίζουν ποιος είναι ποιος, ποιος είναι καλός σε τι, ποιος ξέρει τι, ποιος είναι εύκολος ή δύσκολος στη συνύπαρξη.

β) Στην κατανόηση και το συντονισμό του εγχειρήματός τους, τα μέλη ευθυγραμμίζουν τη δέσμευσή τους με αυτό και μαθαίνουν να γίνονται υπεύθυνα γι' αυτό, και να διατηρούν προς τούτο τη σχέση μεταξύ τους· επιδιώκουν να ολοκληρώσουν επιτυχώς το εγχείρημα και να επανεξετάσουν τις αντιπαρατιθέμενες ερμηνείες σχετικά με τη φύση του εγχειρήματος. Μέσα από τις προσπάθειές τους να ορίσουν την κοινότητα πρακτικής, συμβιβάζοντας τις αλληλοσυγκρουόμενες εκδοχές, αντιλαμβάνονται την ταυτότητά τους ως μέλη της. Η ταύτιση με το ρόλο στην κοινότητα περνάει μέσα από στάδια διαπραγμάτευσης, από τη στάση φαντασίας (αποστασιοποίηση από τον κοινοτικό ρόλο και ικανότητα κρίσης της συνολικής συμβολής της κοινότητας υιοθετώντας το βλέμμα του εξωτερικού παρατηρητή) μέχρι την ευθυγράμμιση (ταύτιση με τον κοινοτικό ρόλο).

γ) Στην ανάπτυξη του **ρεπερτορίου/ κοινού αποθέματος, του ύφους και των κοινών λόγων/ διαλόγων** τους, τα μέλη επαναδιαπραγματεύονται το νόημα των διαφόρων στοιχείων· παράγουν ή προσαρμόζουν εργαλεία, χειροτεχνήματα, αντιπροσωπευτικά δείγματα· καταγράφουν και αναθυμούνται γεγονότα· επινοούν νέους όρους και επαναπροσδιορίζουν ή εγκαταλείπουν τα παλιά· αφηγούνται και επαναδιηγούνται ιστορίες σε μια αφηγηματική, συμμετοχική, άτυπη διαδικασία μάθησης μέσω της ανταλλαγής των εμπειριών· δημιουργούν νέους, παγιωμένους τρόπους δράσης (νέες ρουτίνες) ή τους εγκαταλείπουν, όταν καταστούν δύσχρηστοι και επαναδιαπραγματεύονται καινούργιους. Συχνά, αυτή η εφευρετικότητά τους προκύπτει από την ανάγκη να επιτελέσουν το καθήκον τους, αλλά και να δημιουργήσουν μια βιώσιμη εργασιακή ατμόσφαιρα.

Πρέπει εδώ να υπογραμμιστεί ότι η ύπαρξη μιας κοινότητας πρακτικής δεν εξαρτάται από σταθερά μέλη. Ο ουσιώδης πυρήνας μιας μακρόβιας πρακτικής είναι η ενσωμάτωση νέων γενεών μελών. Αυτές οι «συναντήσεις» της παλιάς και της νέας γενιάς γεννούν τη **διηνεκή** μάθηση, η οποία δεν προκύπτει μόνο από την περίοδο της εκπαίδευσης των νεοτέρων από τους γεραίτερους αλλά κυρίως από την ενίσχυση, την επιβράβευση, το σχολιασμό κι οτιδήποτε off the record/ανεπίσημο συνοδεύει τη μύησή τους στην κοινότητα πρακτικής. Εξάλλου η είσοδος νέων μελών συνιστά ενός είδους αλλαγή, που ως έννοια είναι εγγενής στην πρακτική. Έτσι η μάθηση εκτός από εγκεφαλική δραστηριότητα αντιμετωπίζεται και ως ικανότητα να αναπτύσσουμε τις πρακτικές και να διαπραγματευόμαστε το νόημα· είναι η διαμόρφωση μιας **τ α υ τ ό τ η τ α ς**. Παύει η μάθηση να είναι ένας «εξωτερικός» του ατόμου σκοπός ή μία ειδική δραστηριότητα και ταυτίζεται με τη ίδια την πρακτική, η οποία, τελικά, παράγεται από τα μέλη της μέσω της διαπραγμάτευσης του νοήματος. Ενάντια στη κοινότοπη θεώρηση της μάθησης ως διαδικασίας εξατομικευμένης, χρονικά οριοθετημένης, απομακρυσμένης από τις άλλες μας δραστηριότητες και προκύπτουσας από την κλασική μορφή της διδασκαλίας, η θεωρία αυτή επαναπροσδιορίζει τη μάθηση τοποθετώντας τη στο περιβάλλον της βιωμένης εμπειρίας, της συμμετοχής μας στη ζωή και τον κόσμο, θεωρώντας τη μέρος της ανθρώπινης φύσης μας και της δια βίου εξέλιξής μας, εξίσου όμως θεμελιωδώς κοινωνικό φαινόμενο που επιδρά στη σύμφυτη κοινωνική μας

φύση ως όντων ευαγών προς γνώση. Ως εκ τούτων, θα επανεξετάσουμε τον τρόπο που ένα τέτοιο είδος μάθησης διενεργείται και κερδίζεται και ποιοι παράγοντες απαιτείται (ή καλούνται) να την υποστηρίξουν. Αυτό το πρότυπο μάθησης διαρθρώνεται σε τέσσερις παραμέτρους:

α/ Στην κοινωνική φύση των μανθανόντων υποκειμένων,

β/ Στη μάθηση/γνώση ως επίδοση, με σεβασμό στα σημαντικά εγχειρήματα (valued enterprises).

γ/ Στη γνώση ως συμμετοχή του υποκειμένου στην εξέλιξη τέτοιων εγχειρημάτων, που σημαίνει ενεργητική δέσμευσή του με τον κόσμο,

δ/ Στο **Νόημα** ως τελικό παραγόμενο της διαδικασίας μάθησης (όπου νόημα είναι η διαδικασία με την οποία μπορούμε να βιώσουμε τον κόσμο και να νοηματοδοτήσουμε τη δέσμευσή μας με αυτόν)²³.

4.4. Συμμετοχή και Πραγμοποίηση

Από τα προηγούμενα συνάγεται ότι η μάθηση στις κοινότητες πρακτικής προκύπτει καταρχήν μέσω της **δράσης** των συμμετεχόντων. Είναι το αποτέλεσμα της αλληλόδρασής τους σε από κοινού ειλημμένα έργα. Από την αλληλεπίδραση αυτή των συμμετεχόντων μεταξύ τους και με το περιβάλλον τους προκύπτει το **ν ό η μ α** (όπως ορίστηκε ανωτέρω), επομένως το νόημα είναι προϊόν διαπραγμάτευσης και αμοιβαίας σχέσης δύο παραγόντων, της **συμμετοχής** και της **πραγμοποίησης**.

Με τον όρο **σ υ μ μ ε τ ο χ ή** εννοείται αφενός η εμπειρία της συλλογικής, ομαδικής δράσης στο πλαίσιο μιας ομάδας που διέπεται από κοινούς στόχους, γνώσεις, αξίες και συνήθειες, αλλιώς κοινή κουλτούρα. Αφετέρου ο όρος συμμετοχή παραπέμπει στις διαπροσωπικές, άτυπες σχέσεις με τα μέλη της κοινότητας, οι οποίες δεν μπορούν να αναχθούν σε μια τυπική κατηγοριοποίηση, γιατί είναι φύσει απρόβλεπτες, καθότι είναι το αποτέλεσμα αλληλόδρασης μεταξύ ξεχωριστών, μοναδικών προσωπικοτήτων με διαφορετικές εμπειρίες, στόχους, γνώσεις και χαρακτήρες.

Συνάπτοντας αμοιβαίες σχέσεις στο πλαίσιο της διαπραγμάτευσης νοήματος και της πορείας προς κοινούς στόχους, τα δρώντα υποκείμενα

²³ Wenger, E. 1998 *Communities of practice*, Cambridge University Press, σελ 51.

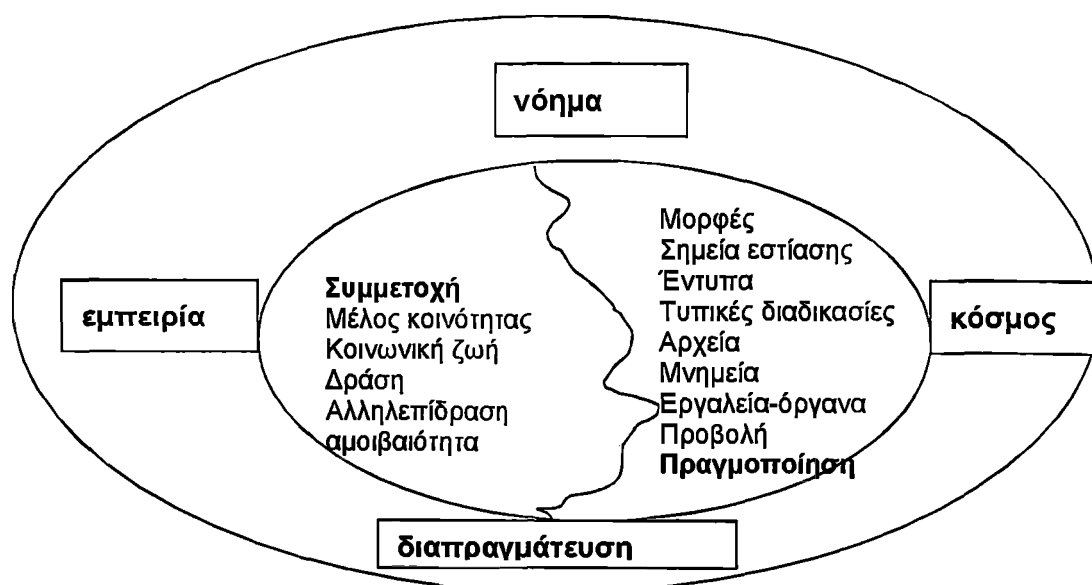
αποκτούν κοινή αντίληψη περί του πράττειν, κοινές αξίες και συνήθειες. Οι συμμετέχοντες, λοιπόν, σε μια κοινότητα πρακτικής διέπονται από κοινή κουλτούρα, η οποία είναι πηγή για την ανάδειξη της ταυτότητας του υποκειμένου ως μέλους της κοινότητας. Καθώς το υποκείμενο ταυτίζεται με τις πρακτικές, τους στόχους, τις αξίες και τις δεξιότητες της κοινότητας, καλλιεργεί νέες πτυχές της προσωπικής του αυτοσυνειδησίας, που ακολούθως, επηρεάζουν και τις υπόλοιπες κοινωνικές του σχέσεις. Είναι δε σημαντικό να επισημανθεί ότι τόσο συχνά εγγράφεται η ταυτότητα αυτή εντός του, ώστε ενυπάρχει σε λανθάνουσα μορφή ακόμη κι όταν είναι αποστασιοποιημένο χωροχρονικά από την κοινότητα πρακτικής. Ο Wenger εξάλλου, προσδιορίζοντας το χαρακτήρα των σχέσεων που αναπτύσσονται εντός της κοινότητας πρακτικής, επισημαίνει ότι αυτές δεν είναι πάντα αρμονικές αλλά πολλών ειδών, ανταγωνιστικές, συγκρουσιακές, εξουσιαστικές, όπως και αγαστές, οικείες και καλής συνεργασίας.

Εκτός από τις σχέσεις μεταξύ των δρώντων υποκειμένων, υπάρχει αμοιβαία σχέση αλληλεπίδρασης και αλληλοδιαμόρφωσης μεταξύ αυτών και της κοινότητας. Αυτό σημαίνει ότι στη δραστηριότητα που αναπτύσσει το κάθε μέλος αξιοποιεί πρακτικές που ανταποκρίνονται στην κοινοτική του ταυτότητα αλλά και η προσωπική του πράξη και εμπειρία θα επιστρέψει στην κοινότητα (feedback), για να την εμπλουτίσει. Έτσι, η ενεργός συμμετοχή συνίσταται όχι μόνο από **δράση** αλλά και από **επικοινωνία** και διενεργείται όχι μόνο σε **προσωπικό** αλλά και σε **κοινωνικό επίπεδο**.

Σύμφυτη με την έννοια της συμμετοχής είναι και η έννοια της π ρ α γ μ ο π ο ί η σ η ς, με την οποία ο Wenger αναφέρεται στο εργαλειακό, το κανονιστικό και το υλικό πλαίσιο της συμμετοχικής δράσης. Εδώ εμπεριέχονται η γλώσσα, τα εργαλεία, οι κανονισμοί, οι υλικοτεχνικές υποδομές, οι τυπικά δομημένες σχέσεις, συμβόλαια, καταστατικά, αρχεία, γενικά, δηλαδή, κάθε έννοια ή υλικό μέσο που έχει αποκρυσταλλώσει μια εμπειρία, άρα κάθε διαδικασία και κάθε προϊόν στη γλωσσική ή υλική του μορφή, που αποτελεί σημείο εστίασης γύρω από το οποίο οργανώνεται ή γίνεται αντικείμενο διαπραγμάτευσης το νόημα. Η πραγματοποίηση, εν τέλει, συντελείται όταν πλευρές της ανθρώπινης εμπειρίας και πρακτικής (μέσω της επαναληπτικότητας, της χρησιμότητας και αρτιότητάς τους), παγιώνονται ή

κανονικοποιούνται (ή θεσμοθετούνται) σε σταθερές μορφές και ορίζονται ως αντικείμενα.

Συμμετοχή και πραγματοποίηση είναι άρρηκτα συνυφασμένες σε μια δυαδική ενότητα, στην οποία οι δύο έννοιες αλληλοσυμπληρώνονται. Η πραγματοποίηση σε μια πρακτική, εν προκειμένω π.χ. η έπαρση της σημαίας στο σχολείο, δε φέρει από μόνη της κάποιο αποτέλεσμα ή δε σημαίνει κάτι, αν δεν ερμηνευτεί το νόημα αυτής της τελετουργίας από τους καθηγητές κι αν δεν καλλιεργηθεί το «πατριωτικό αίσθημα» μέσω της διδασκαλίας και του παραδείγματος στην επικοινωνία καθηγητή-μαθητή. Οι πραγματοποιημένες μορφές ενδέχεται να διαιωνίζονται ακόμη κι όταν η λειτουργικότητά τους έχει εκλείψει, καθιστώντας έτσι μια απολιθωμένη, ενδεχομένως υπέρμετρα γραφειοκρατική ή/και μη ανταποκρινόμενη στις ανάγκες της οργάνωσης πρακτική (πρόσφατα π.χ. ανέκυψε το ερώτημα κατά πόσο εναρμονίζονται οι εθνικές παρελάσεις με τα σύγχρονα εκπαιδευτικά και κοινωνικά ζητούμενα).



Σχ. 3 Η δυαδική φύση συμμετοχής και πραγματοποίησης.

Το νόημα, ως αποτέλεσμα της εμπειρίας των ατόμων στις κοινότητες πρακτικής, γίνεται αντικείμενο διαπραγμάτευσης μέσα από την αμοιβαία σχέση της συμμετοχής και της πραγματοποίησης. Η έννοια της «διαπραγμάτευσης» παραπέμπει στο συλλογικό, διαδραστικό και αποσπασματικό χαρακτήρα της διαδικασίας δημιουργίας νοήματος. Το νόημα που παράγεται μέσω της συλλογικής εμπειρίας δεν είναι ποτέ παγιωμένο· είναι πάντα ατελές και δέχεται νέες επιρροές και τροποποιήσεις, καθώς είναι εκ φύσεως αποσπασματικό, προσωρινό και ισχύον μόνο υπό ορισμένες συγκυρίες.

Η περιγραφείσα συμμετοχική δράση δημιουργεί αμοιβαία δέσμευση ανάμεσα στα άτομα που την εξασκούν, τα οποία βεβαίως εμφορούνται από κοινές αντιλήψεις για τους στόχους και τους ρόλους τους. Στο πλαίσιο αυτό, η αμφίδρομη επικοινωνία τους είναι απαραίτητη για την επίτευξη των στόχων της κοινότητας, για τη συνεκτικότητα και την εξέλιξή της.

Καθώς μάλιστα η κοινότητα πρακτικής βασίζεται στη συλλογική μάθηση, χρειάζεται αρκετό χρόνο για να σχηματιστεί. Εξελίσσεται σε μια οργανική ύπαρξη που διαδραματίζει το δικό της κύκλο ζωής: γεννιέται, αναπτύσσεται, ωριμάζει και, τελικά, πεθαίνει. Ακόμη όμως και στην περίπτωση που αφανιστεί, η συλλογική μάθηση, δέσμευση και ταύτιση δε διακόπτεται ακαριαία αλλά συνεχίζεται, προσδίδοντας στην κοινότητα πρακτικής κάποια διάρκεια ζωής πέραν της επίσημης ύπαρξής της. Αυτό, γιατί ο κύκλος ζωής των κοινοτήτων πρακτικής είναι η πορεία μάθησης και ανάπτυξης πρακτικής μέσω της αένας επαναδιαπραγμάτευσης νοήματος, που να επιτρέπει στην κοινότητα τη συνεχή ανάπτυξη και προσαρμογή σε νέες συνθήκες.

4.5. Η ταυτότητα στην πρακτική

Υπάρχει σχέση μεταξύ της ταυτότητας και της πρακτικής. Για να αναπτυχθεί η πρακτική απαιτείται η δόμηση μιας κοινότητας, της οποίας τα μέλη να δημιουργούν δεσμούς μεταξύ τους, ώστε αυτό να τους καθιστά συμμετέχοντες. Ασφαλώς, μέσα στις πρακτικές το άτομο με τη δραστηριότητά

του δομεί την ταυτότητά του, την εμπλουτίζει και την επαναδιαπραγματεύεται. Με αυτή την έννοια ο σχηματισμός της κοινότητας πρακτικής είναι και θέμα διαπραγμάτευσης των ταυτοτήτων.

Πιο αναλυτικά, στα πλαίσια της πρακτικής η ταυτότητα των συμμετεχόντων νοείται ως:

α) εγκαθιδρυμένη εμπειρία : Οριοθετούμε τους εαυτούς μας από τον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε τον εαυτό μας μέσα από την συμμετοχή, όπως και μέσα από τους τρόπους που εμείς οι ίδιοι και οι άλλοι βιώνουμε την πραγματοποίηση του εαυτού μας. Ποιοι είμαστε εξαρτάται από το πώς ζούμε μέρα με τη μέρα, όχι μόνο από το τι πιστεύουμε για τον εαυτό μας ούτε από το τι θεωρούν ή λένε οι άλλοι για εμάς. Η ταυτότητα είναι τα στρωματοποιημένα γεγονότα της συμμετοχής και της πραγματοποίησης, με τα οποία οι εμπειρίες μας και οι ερμηνείες μας για το κοινωνικό δομούν τους εαυτούς μας,

β) ως το να είναι κανείς μέλος μιας κοινότητας: Οριοθετούμε τον εαυτό μας από τα πράγματα που μας είναι οικεία και αυτά που δεν είναι. Όταν σε μια κοινότητα πρακτικής είμαστε ενεργά μέλη της, τότε νιώθουμε οικείο τον περίγυρο μας. Η ταυτότητα μας καθορίζεται με τρεις (3) τρόπους.

- Αμοιβαία δέσμευση: Αναπτύσσουμε συγκεκριμένους κώδικες για το πως θα συμπεριφερθούμε, λειτουργούμε ή συνεργαζόμαστε αλλά για να έχουμε ενεργό ρόλο μέσα στην κοινότητα μας πρέπει να μάθουμε να μοιραζόμαστε την γνώση και να την χρησιμοποιούμε για να βοηθήσουμε και όχι για να την κρατάμε για τον εαυτό μας.
- Κοινή οπτική ενός εγχειρήματος: Όταν εμπλεκόμαστε σ' ένα εγχείρημα, η υπευθυνότητα στην ανάληψη του εγχειρήματος, μας κάνει να βλέπουμε τον κόσμο με συγκεκριμένους τρόπους.
- Εκμετάλλευση του αποθέματος

γ) ως τροχιές μάθησης: Οριοθετούμε τον εαυτό μας ανάλογα με το πού έχουμε φτάσει και πού θα φτάσουμε. Η ταυτότητα μέσα στις πρακτικές απορρέει από τη αλληλεπίδραση της συμμετοχής και πραγματοποίησης, γι' αυτό δεν μπορεί να είναι κάτι αρχέγονο και στατικό, ούτε κάτι που το αποκτάμε σε συγκεκριμένη ηλικία, και με τον ίδιο τρόπο. Είναι κάτι που εμπλουτίζεται, αλλάζει και αναδιαπραγματευόμαστε συνεχώς.

δ) ως εναρμόνιση σε ποικίλες πρακτικές: Οριοθετούμε τον εαυτό μας ανάλογα με το πώς συμβιβάζουμε τις διάφορες μορφές της συμμετοχής μας σε ποικίλες πρακτικές, δηλαδή σε σύμπλεγμα κοινοτήτων. Όλοι μας ανήκουμε σε πολλές πρακτικές ταυτόχρονα, είτε στο παρελθόν, είτε στο παρόν, είτε ως πλήρη μέλη ή ως περιφερειακά μέλη, είτε περιστασιακά ή μόνιμα. Όλοι αυτοί οι διαφορετικοί τρόποι συμμετοχής συμβάλλουν στην ανάπτυξη των ταυτοτήτων μας. Τα διαφορετικά χαρακτηριστικά που αναπτύσσουμε σε κάθε πρακτική σκιαγραφούν κομμάτια του παζλ που τα βάζουμε μαζί και που είναι ταυτόχρονα μονάδες και σύνολο, π.χ. ένα άτομο όταν δουλεύει δε σταματάει να είναι γονιός. Σ' εμάς μένει το σημαντικό έργο της συμφιλίωσης όλων αυτών των χαρακτηριστικών, ώστε να μπορούν να συνυπάρχουν (καθώς δε συνυπάρχουν πάντα αρμονικά).

ε) ως μια τοπική και παγκόσμια αλληλεπίδραση: Οριοθετούμε τον εαυτό μας ανάλογα με το αν ανήκουμε τοπικά ή σε μεγαλύτερα «συμπλέγματα». Από τη μια πλευρά η ταυτότητα μιας πρακτικής μπορεί να πάρει παγκόσμιο χαρακτήρα, π.χ. μέσα από ένα σκάνδαλο μιας επιχείρησης που γίνεται γνωστό σε όλους, επίσης και το αντίστροφο, όπως π.χ. τα αθλήματα που αφορούν πολύ κόσμο μπαίνουν σε μια τοπική πρακτική, π.χ. σε μια συζήτηση των υπαλλήλων στο γραφείο. Με την ίδια λογική που η πρακτική δεν είναι μόνο τοπική αλλά συνδέεται και με άλλα συμπλέγματα, έτσι και η ταυτότητα. Το τι είναι σωστό ή λάθος, καλό ή κακό, διαμορφώνεται μέσα από τις πρακτικές και τέτοιες κατηγοριοποιήσεις συμβάλλουν στην ενίσχυση του συναισθήματος ευθύνης στα ατομικά μέλη.

Στις κοινότητες πρακτικής δε συνεργαζόμαστε μόνο για να ασχοληθούμε με ένα εγχείρημα αλλά επίσης για να καταλάβουμε πώς η απασχόληση μας αυτή συνταιριάζει στο γενικό σκεπτικό. Για το λόγο αυτό η ταυτότητα στις πρακτικές είναι μια αλληλεπίδραση και των δύο (τοπικό-παγκόσμιο) δηλαδή ούτε στενά τοπική υπόθεση ούτε αφηρημένα παγκόσμια²⁴.

²⁴ Ανδρέου, Ι.- Πάσχου, Ε. 2005, *Κοινότητες πρακτικής*, Παν/κή εργασία.

ΚΕΦ. 5 Η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Σκοπός του κεφαλαίου αυτού είναι να περιγράψει τη δραστηριότητα της σχολικής διδασκαλίας, που λαμβάνει χώρα εντός της ειδικής πρακτικής της σχολικής οργάνωσης.

Δεδομένου ότι η σχολική τάξη μπορεί να θεωρηθεί κοινότητα πρακτικής με βάση τα χαρακτηριστικά που σταθμίζει ο Wenger, είναι σκόπιμο να καταδειχτεί πώς λειτουργεί σήμερα, προκειμένου να εντοπιστούν οι αδυναμίες της.

Ο κύριος στόχος της ειδικής πρακτικής της διδασκαλίας στην τάξη είναι η μετάδοση γνώσεως από το διδάσκοντα στους διδασκόμενους. Το γνωστικό αντικείμενο είναι επιλεγμένο από το Υπ. Παιδείας και η μετάδοσή του ελεγχόμενη από την υποχρέωση του εκπαιδευτικού να την καταγράφει κατά διδακτικές ενότητες στο βιβλίο ύλης. Η διδακτική πορεία, τύποις μόνον είναι μαθητοκεντρική. Η δε διδασκαλία είναι μετωπική στην οργάνωσή της, χωρίς εναλλακτικούς τρόπους διαφοροποίησης. Ακολουθείται επί το πλείστον η παρουσίαση της γνώσης υπό τύπον καθηγητικού μονολόγου, στην καλύτερη δε των περιπτώσεων με τη μαιευτική μέθοδο των ανιχνευτικών ερωτήσεων προς το ακροατήριο. Η χρήση εποπτικών μέσων εξαρτάται πρωτίστως από τη διάθεση, το ενδιαφέρον και την εξοικείωση των διδασκόντων με αυτά, δευτερευόντως δε από την ύπαρξη και επάρκεια αυτών στη σχολική μονάδα. Ο έλεγχος της κατανόησης και της εμπέδωσης της γνώσης γίνεται με τη διόρθωση των ασκήσεων-εργασιών που έχουν ανατεθεί κατ' οίκον καθώς και με τις προειδοποιημένες ή απροειδοποίητες γραπτές δοκιμασίες. Η διαδικασία αξιολόγησης δηλαδή είναι η παραδοσιακή, και συχνά άσχετη προς το σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της διδασκαλίας. Στην τελευταία τάξη του Λυκείου σε μέγιστο κριτή αναδεικνύονται οι Γενικές Πανελλήνιες Εξετάσεις, που καθορίζουν και τη σειρά επιτυχίας (ή αποτυχίας) των υποψηφίων στα Ανώτερα και Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Ο διδάσκων λειτουργεί ως αυθεντία σε πνευματικό επίπεδο, κατοχυρώνοντας, από αυτή την άποψη, την άνιση θέση εξουσίας του επαΐοντος διδάσκοντος επί του αδαούς ακροατηρίου, θέση που οφείλει να τη διαχειριστεί με αρετή, για τον πρόσθετο λόγο ότι ο ρόλος του διδάσκοντος εξιδανικεύεται σε πρότυπο πολλές φορές, το οποίο πέραν του διανοητικού κύρους παρέχει

έναν προσωπικό αξιακό κώδικα στους μαθητές, που βιώνουν στην πρώιμη εφηβεία τους τη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους. Με προκαθορισμένη επί το πλείστον τη διδακτέα ύλη, το ωρολόγιο πρόγραμμα αναπτύσσεται στα επιλεγμένα από το Υπουργείο παιδείας γνωστικά αντικείμενα του ανθρώπινου επιστητού, εξασφαλίζοντας, έστω και σε ένα αναγνωριστικό επίπεδο την πρώτη επαφή των νεαρών ατόμων με την κουλτούρα σε εθνικό/τοπικό επίπεδο και σε παγκόσμιο βεληνεκές. Με άλλα λόγια, με την προφορική αφήγηση, παρουσιάζοντας, αναλύοντας, ερμηνεύοντας το εκάστοτε μορφωτικό αγαθό και ανιχνεύοντας τις δυνατότητες των μαθητών του στην από κοινού προσέγγισή του με τη μαιευτική μέθοδο των ερωταποκρίσεων, ο διδάσκων γίνεται ο δίαυλος μέσω του οποίου μια καθεστηκυία τάξη πραγμάτων διαιωνίζεται. Είναι ο φορέας της κουλτούρας της κοινότητας και της κοινωνίας του, δυνάμει και του κόσμου ολόκληρου, καθώς, με την πνευματική του δραστηριότητα εμβαπτίζει τους μαθητές στο πολιτισμικό σύστημα, διαμορφώνοντάς τους κοινωνική συνείδηση, αλλά και κοινωνικοποιώντας τους, εξοικειώνοντάς τους με τις κυρίαρχες αξίες της κοινωνίας τους. Ο τρόπος με τον οποίο θα ερμηνεύσουν τις ανθρώπινες πνευματικές κατακτήσεις καθηγητές και μαθητές καταφάσκοντας ή αναιρώντας ή τροποποιώντας τες σηματοδοτεί επέμβαση και μεταβολή στις αξίες ή στην ερμηνεία των διαφόρων συμβολικών στοιχείων που περιέχονται στο πολιτισμικό σύστημα. Όλα αυτά λαμβάνουν χώρα στα πλαίσια της Μάθησης, αλλά πρέπει να διακρίνουμε ότι αυτή δεν αναφέρεται στην αποδοχή των προσφερόμενων γνώσεων μόνο, όσο, κυρίως, στην εκμάθηση τρόπων συνύπαρξης μέσα στο σύνολο των συμμαθητών, μεθόδων σκέψης και αποκωδικοποίησης των προσφερόμενων μηνυμάτων, τρόπων κριτικής παρέμβασης σε αυτά, ακόμη και στην εκμάθηση εντελώς άλλων πραγμάτων από αυτά που επιτάσσει το Σύστημα. Η Μάθηση υπάρχει παντού όπου υπάρχουν άνθρωποι.

Ακολουθώντας μια κακώς εννοούμενη «τακτική» υπερπροστατευτισμού προς τους μαθητές τους, οι Έλληνες διδάσκοντες μεταφέρουν και στο σχολείο την οικογενειακή νοοτροπία «κακομάθειας» των ανηλίκων. Αυτό σημαίνει ότι οι Έλληνες μαθητές αργούν να ενηλικιωθούν, εφόσον οι πρωτοβουλίες που τους ανατίθενται είναι λίγες ως ανύπαρκτες, οι ποινές για παραπτώματα τούς συγχωρούνται, οι βαθμολογίες τους είναι

επηρεάζει και οι προσδοκίες των διδασκόντων τους για ωριμότητα και ανάληψη ευθυνών από αυτούς περιορισμένες. Από την άλλη πλευρά, οι ίδιοι νέοι γίνονται από τον κοινωνικό χώρο αποδέκτες σωρείας μηνυμάτων, που τους αντιμετωπίζουν ως «μεγάλους» : τα μέσα ενημέρωσης, ο τύπος- κυρίως τα περιοδικά-, το διαδίκτυο, συντομεύουν δραματικά την παιδική και εφηβική ηλικία προσκαλώντας τους μαθητές στη γοητευτική μύηση στον κόσμο των ενηλίκων.

Το αποτέλεσμα που προκύπτει είναι μια ασύμβατη συνύπαρξη δύο ταυτοτήτων, η οποία οδηγεί αφενός τους μαθητές σε σύγχυση και αδυναμία ταύτισης με το ρόλο τους σ' αυτήν την αποφασιστική και για τα δύο ηλικία, αφετέρου τους δασκάλους τους σε αυτοαναίρεση. Καθώς ο παιδαγωγικός και κοινωνικός ρόλος του διδάσκοντα έχει υποσκελιστεί από την προτεραιότητα για μετάδοση και απόκτηση της «αναγκαίας» για το εξεταστικό σύστημα γνώσης, και ο ίδιος αποτρέπεται από την έκφραση της ταυτότητάς του και περιχαράκώνεται μόνο στο θεσμικό του ρόλο, όπως του έχει ανατεθεί από το λειτουργικό σύστημα της Εκπαίδευσης και την Οργάνωση- Σχολείο που υπηρετεί. Όλα αυτά όμως αποτρέπουν την αληθινή και ουσιώδη μάθηση που είναι ζήτημα διαμόρφωσης τ α υ τ ό τ η τ α ς. Όπως παρατηρεί ο E. Wenger, εντός του σχολικού πλαισίου, όπως η σχολική τάξη, η πραγματοποίηση της μάθησης (όπως ορίστηκε στο 2^ο κεφ.) σε συνδυασμό με τη θεσμική αυθεντία (διδάσκων) μπορεί να δημιουργήσει την εντύπωση ότι είναι η διδασκαλία που δημιουργεί τη μάθηση. Ωστόσο, η μάθηση που πράγματι λαμβάνει χώρα δεν είναι παρά η απάντηση στους παιδαγωγικούς σκοπούς του λειτουργικού συστήματος (εδώ της εκπαίδευσης), ο οποίος από μόνος του δε δημιουργεί μάθηση. Μια σχολική τάξη, αν και παράγωγο των προγραμμάτων που διοχετεύει το λειτουργικό σύστημα της Εκπαίδευσης, δεν εγγυάται ένα ευρύτερο πεδίο αναφορικά με το τι μαθαίνεται εκεί απ' ότι μαθαίνεται οπουδήποτε αλλού.

Η προηγηθείσα περιγραφή της διδακτικής, σε συνδυασμό με συγκεκριμένα αδύνατα σημεία, όπως ο συγκεντρωτισμός του εκπαιδευτικού συστήματος, τα δύσκαμπτα, και, όχι σπάνια, μεταβαλλόμενα στη διάρκεια του σχολικού έτους αναλυτικά προγράμματα, τα ενιαία και δεσμευτικά σχολικά εγχειρίδια και η ανεπαρκής επιμορφωτική εκπαίδευση των διδασκόντων,

μπορούν να αιτιολογήσουν τη σημερινή, μη ικανοποιητική εικόνα της διδασκαλίας:

Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί περιορίζονται στη χρήση του ενός και μοναδικού συχνά, σχολικού βιβλίου, συρρικνώνοντας δραματικά το εύρος των πληροφοριών που μπορεί να δεχθεί το νεανικό μυαλό, παρουσιάζοντας έτσι μονοδρομική όχι μόνο την πορεία προς τη γνώση αλλά και προς κάθε νοητική διεργασία και δράση στη ζωή. Ως άμεση συνέπεια αυτού εντοπίζεται η επιλεκτική μάθηση εκ μέρους των μαθητών μόνον όσων απαιτούνται για τις εξετάσεις τους, εθιζόμενοι έτσι σε μια αδιανόητη για τον πρωτεύικό ανθρώπινο νου, πνευματική χρησιμοθηρία. Προς το λιγότερο κόπο καθηγητή και μαθητή συνηγορεί και η παντελής απουσία κινήτρου για μορφωτικό αναβαθμό, χαρακτηριστικό του γενικότερου απρόσωπου γραφειοκρατισμού της Εκπαίδευσης. Υποστηρίζεται δε και από το χρονικό βρόχο που πνίγει τους διδάσκοντες, απαιτώντας από αυτούς να διδάξουν άκρως συγκεκριμένα αντικείμενα εντός περιορισμένου αριθμού διδακτικών ωρών. Καθώς η σχολική πραγματικότητα περιλαμβάνει και άλλα τρέχοντα ζητήματα, πλην της διδακτικής, όπως σύγκληση Συλλόγου διδασκόντων, εορτασμούς, εκκλησιασμούς, εκδρομές, παρελάσεις και πολλά άλλα, τα οποία συχνά γίνονται με ασθμαίνοντες ρυθμούς, ένα μεγάλο μέρος της συνειδητοποίησης του τι γίνεται, τελικά, μέσα στην τάξη, με ποιο τρόπο και για ποιο σκοπό χάνεται στη φρενήρη αυτή πορεία. Αυτή η κατάσταση ευθύνεται για τον πνευματικό κάματο και την υπερπληροφόρηση των μαθητών, τους οποίους παράλληλα στερεί από άλλα πλεονεκτήματα που θα έπρεπε να απολαμβάνει, προκειμένου να διαμορφωθεί σε έναν ολοκληρωμένο νέο άνθρωπο, πάντοτε βέβαια ευρισκόμενου εν τω γίνεσθαι αυτής της εξελικτικής πορείας προς την «τελείωση». Το μεγαλύτερο παράπνοο ακούγεται από τους ίδιους τους μαθητές, που αιτιώνται το στείρο απομνημονευτικό εκπαιδευτικό σύστημα με τις υπέρογκες απαιτήσεις του, τη θήρευση της αριστείας ως μόνης ικανής να οδηγήσει τους μνήμονες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, τις επαναλαμβανόμενες εξετάσεις που πιστοποιούν κυρίως τη συγκεκριμένη αυτή νοητική ικανότητα. Καθώς Σχολείο και Πανεπιστήμιο συνδέονται με τη μοναδική αυτή ατραπό που υπαγορεύει συγκεκριμένο βάδην και σταθμούς των ολίγων διερχομένων της, οι μαθητές από την πρώτη κίελας είσοδό τους στην Εκπαίδευση ατενίζουν ένα και μοναδικό φως στο απώτατο βάθος, αυτό

του Πανεπιστημίου, φορτιζόμενοι με το άγχος για το αν θα κατορθώσουν να το φτάσουν. Στην πορεία όμως χάνεται όλη η μαγεία του ταξιδιού της γνώσης, τίθενται στην προκρούστεια κλίνη όλα τα μαθήματα και ακρωτηριάζονται όσα από αυτά δεν εξυπηρετούν ορατά και άμεσα τον «αντικειμενικό σκοπό» (από τα «δευτερεύοντα» «μαθαίνουμε μόνο ό,τι χρειάζεται για να προβιβαστούμε», λες κι ότι υπάρχει πρωτεύουσα και δευτερεύουσα γνώση ή μόρφωση!).

Ο «γνωστικός υδροκεφαλισμός» έκανε όμως ατροφική τη μεγαλειώδη ικανότητα της φαντασίας, απαραίτητης προκειμένου να αναμετρηθεί ο νέος κυρίως άνθρωπος με τα όρια του εαυτού του και του κόσμου του, να εμπνευστεί όραμα προσωπικό και συλλογικό, να δημιουργήσει νέα πεπρωμένα. Αυτή την πνευματική «πολυτέλεια» μόλις τα τελευταία χρόνια μπορούν να δοκιμάσουν οι μαθητές που έχουν κυρίως καλλιτεχνικές αναζητήσεις, καθώς από το Υπ. Παιδείας διακηρύσσονται μαθητικοί καλλιτεχνικοί διαγωνισμοί. Και πάλι όμως αυτή η εξαίρεση επιβεβαιώνει τον κανόνα. Πλήρης απαξίωση εντοπίζεται έτσι για τα καλλιτεχνικά μαθήματα της μουσικής, των εικαστικών, ή για τη Λογοτεχνία, τις Κοινωνικές σπουδές, τη Βιολογία, τη Φιλοσοφία, τη Σωματική αγωγή, ακόμη και τις Ξένες Γλώσσες, στα οποία οι μαθητές κυρίως των τριών τελευταίων χρόνων του Σχολείου απουσιάζουν, σωματικά ή διανοητικά, εντελώς! Απαλλαγές κίβδηλων ιατρικών βεβαιώσεων από τις γυμναστικές ασκήσεις, ορδές δυσλεκτικών (;) μαθητών από τους οποίους οφείλουν να έχουν οι διδάσκοντες τις ελάχιστες απαιτήσεις, έμμεσες ή άμεσες απειλές εκ μέρους του οικογενειακού περιβάλλοντος των μαθητών ή και των ίδιων στους καθηγητές που διδάσκουν αυτά τα «δευτερεύοντα» μαθήματα, προκειμένου να έχουν τα παιδιά στα μαθήματα αυτά την υψηλότερη βαθμολογία, για να μην υπολείπονται μορίων στην τελική καταμέτρηση των απαιτούμενων μονάδων για την εισαγωγή τους στα ΑΕΙ, περιγράφουν τον υποβιβασμό, τουλάχιστον, της σύγχρονης Ελληνικής Εκπαίδευσης. Ακόμη και τα «Αριστεία» επιβραβεύουν την επίδοση, όπως αναγράφεται σε αυτά, όχι όμως και χαρισματικά ταλέντα ή δεξιότητες που δεν προκύπτουν από συνολική υψηλή βαθμολογία στα μαθήματα. Κι ωστόσο, πόσες καλλιτεχνικές ιδιοφυίες δεν έχουν ομολογήσει ότι «δεν υπήρξαν καλοί μαθητές»! Θεμελιακό υποστήριγμα και, κατά οξύμωρο σχήμα, δύσμορφο απότοκο του πάσχοντος αυτού συστήματος, το φροντιστηριακό παρακράτος, όχι μόνο συνειδησιακά, αλλά και θεσμικά παγιωμένο πλέον, διεκδικεί τα

πρωτεια από την (σχολική) Παιδεία, υποσκάπτοντας εμφανώς κάθε παιδαγωγικό (κι όχι μόνο γνωστικό) ρόλο. Η υποτίμηση του διδάσκοντος συμπορεύεται με την ανάλογη του διδακτικού του αντικειμένου, κάθε κλίμα συνεργασίας του με τους μαθητές τερπιλίζεται, ενώ οι διδακτικές ώρες αποστεώνονται από κάθε ουσία.

Στο βωμό του Μολώχ της ακαδημαϊκής και, κατά συνέπεια της επαγγελματικής σταδιοδρομίας των μαθητών, παραγκωνίζεται και κάθε πολιτισμική δραστηριότητα που ένα ιδεώδες, όπως σχεδιάστηκε στη θεωρία να είναι, σχολικό εκπαιδευτικό σύστημα προνόησε να εφαρμόσει, προκειμένου να διαπαιδαγωγήσει συνειδητοποιημένες και υπεύθυνες προσωπικότητες. Αν τα πράγματα έχουν έτσι όπως περιγράφηκαν προηγουμένως, δραστηριότητες όπως επισκέψεις σε ιστορικούς ή αρχαιολογικούς χώρους, εκθέσεις καλλιτεχνών, θέατρα, γίνονται μάλλον ευκαιρίες να απαλλαχτούν οι μαθητές από τον υπερβολικό και στενάχωρο σχολικό χώρο και φόρτο εργασιών, κι όχι ευχαρίστηση και μέσο προαγωγής της αυτοσυνειδησίας τους με τη βιωματική μάθηση που θα μπορούσαν να προσφέρουν. Οι συνοδοί καθηγητές, ακολουθώντας τελικά το ρεύμα των γεγονότων, σπανιότατα λαμβάνουν την πρωτοβουλία της προετοιμασίας των μαθητών και της ενδιαφέρουσας ξενάγησής τους στους χώρους αυτούς, ώστε το πρόχειρο, απροσχεδίαστο και τυχαίο της εμπειρίας αυτής να την καθιστά για τον εσωτερικό κόσμο του μαθητή αναποτελεσματική στη διαμόρφωση της ταυτότητάς του, που ωστόσο είναι το κύριο ζητούμενο στη διαδικασία της μάθησης. Με άλλα λόγια, ακόμη κι όταν η σχολική κοινότητα «ανοίγει» κανάλια επικοινωνίας και ζωογόνου άρδευσης από άλλους, εξω-σχολικούς χώρους, πρακτική απαραίτητη για τον κοινωνικό της ρόλο, παράγοντες κατασταλτικοί, όπως αυτοί που σταθμίστηκαν, λειτουργούν εναντίον αυτών των προσπαθειών.

Στη διάσταση λοιπόν προσωπικής/μαθητικής και κοινωνικής ταυτότητας έρχεται να προστεθεί και η ασαφής πολιτιστική ταυτότητα του διδασκόμενου, που καταλήγει πολιτισμικά ανερμάτιστος και συμπλεγματικά ευάλωτος στη μόδα, τις εφήμερες ιδεολογίες και τις αμφίβολες «ποιότητες» του αδιάκριτου μεταμοντερνισμού.

Όλες αυτές οι ανελαστικότητες που εντοπίστηκαν τροχοπεδίζουν την ανανέωση συστήματος και μαθητή, που για τον δεύτερο, μάλιστα, έχει τη

σημασία της εξοικείωσης και της εκ μέρους του διαμόρφωσης νέων και ποικίλων ρόλων και ταυτοτήτων, απαραίτητης στην κοινωνικοποίησή του και μάλιστα σε μια εποχή πολυπλοκότητας, ενώ για το θεσμό σημαντικής διαδικασίας όχι μόνο για την αναπαραγωγή του παρελθόντος, μέσω της πολιτισμικής μετάδοσης, αλλά και για την προώθηση της μαθησιακής εξέλιξής (του).

ΚΕΦ. 6 ΚΡΙΤΙΚΗ ΤΗΣ ΥΠΑΡΧΟΥΣΑΣ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ ΜΕ ΤΗ ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ WENGER

Στο προηγούμενο κεφάλαιο περιγράφηκε η ειδική δραστηριότητα της διδασκαλίας στη σχολική τάξη, με ιδιαίτερη εστίαση στον τρόπο διεξαγωγής της, στο γνωστικό αντικείμενο, στο είδος της μάθησης που λαμβάνουν οι διδασκόμενοι και, κατά συνέπεια, στο είδος της προσωπικότητας που διαμορφώνονται υπό αυτές τις παιδαγωγικές συνθήκες. Η ήδη αρνητικώς αποχρώσα περιγραφή δηλοί και την αρνητική θέση της γράφουσας στην κατάσταση. Στο κεφάλαιο αυτό θα λάβει χώρα μια διεξοδικότερη κριτική, που θα στηριχτεί στη σύγκριση ορισμένων καίριων σημείων αυτής της κατάστασης με τη δέουσα να υπάρχει, κατά τη θεωρία του E. Wenger, και η οποία, πιστεύουμε, ότι θα καταδείξει την επιτακτικότητα της ανάγκης για αλλαγή της, ενώ θα υποδειχτούν προς την κατεύθυνση αυτή και συγκεκριμένες προτάσεις.

6.1. Η αναγκαιότητα συμπίεσης του σχεδιασμού του λειτουργικού συστήματος και της ειδικής πρακτικής.

Δεδομένου ότι η διδασκαλία είναι δραστηριότητα (προ)σχεδιασμένη, για να εξυπηρετήσει τους στόχους της σχολικής οργάνωσης, και κατά συνέπεια του λειτουργικού συστήματος της εκπαίδευσης, είναι σκόπιμο να δηλωθεί ότι δεν είναι και εξ ορισμού προϋπόθεση της επιδιωκόμενης²⁵ μάθησης. Ο οργανωσιακός σχεδιασμός απαιτεί, ασφαλώς, σαφώς καθορισμένους κανόνες, μορφοποιημένα και εδραιωμένα εργαλεία, ό,τι δηλαδή συνιστά την πραγματοποίηση (κεφ.4), ωστόσο, όλες αυτές οι αναγνωρισμένες, εγκαθιδρυμένες και παγιωμένες κατασκευές που εκπορεύονται «άνωθεν» οφείλουν να υπηρετήσουν αποτελεσματικά τη συγκεκριμένη δραστηριότητα και να επιτεύξουν τους σκοπούς της. Αυτό σημαίνει ότι δεν αποτελούν «νεκρό γράμμα του νόμου» αλλά αξιοποιούνται κατάλληλα, είναι επίκαιρα, σύμμετρα προς τις ανάγκες, τελεσφόρα, και υποστηρίζουν αυτό που γίνεται στην καθημερινή πράξη. Η αξία τους πρέπει

²⁵Wenger,E. 1998.*Communities of practice*, Cambridge University Press, σελ.243.

να αποδειχτεί εντός της δραστηριότητας, όπου «το τυπικό εμφολωρεί στο άτυπο, όπου το ορατό αναμετριέται με το αόρατο, όπου το επίσημο συναντά το καθημερινό»²⁶. Με άλλα λόγια, ο σχεδιασμός και οι πολιτικές που υπαγορεύονται από το λειτουργικό σύστημα της εκπαίδευσης είναι σημαντικά, εν τέλει, όμως, οι ειδικές πρακτικές εντός του σχολείου παράγουν αποτελέσματα, γι αυτό οι γενικές πρακτικές του λειτουργικού συστήματος επηρεάζονται, ή πρέπει να επηρεάζονται, από τα ωφέληματα των ειδικών πρακτικών και των δραστηριοτήτων τους. Το λειτουργικό σύστημα της εκπαίδευσης υποδεικνύει στρατηγικές δράσης και εφαρμογής, όμως κάθε διδακτική δραστηριότητα εντός μιας τάξης αναπτύσσει επίσης το δικό της τρόπο του δραν, ορίζει τη δική της στοχοθεσία, μετέρχεται τις δικές της μεθόδους για να ανταποκριθεί τόσο στους σκοπούς του λειτουργικού συστήματος όσο και στους εσωτερικούς της. Γι αυτό και μια οργάνωση είναι η συνάντηση δύο πηγών δόμησης, των προγραμματικών αρχών του λειτουργικού συστήματος και της αναδυόμενης δομής από την ασκούμενη εντός της οργάνωσης δραστηριότητα. Το κρίσιμο σημείο για το σχεδιασμό και την επίτευξη της μάθησης είναι να κάνουμε τις εκπαιδευτικές οργανώσεις έτοιμες για το αναδυόμενο, με το να υπηρετούν το νεωτερισμό που εισάγει η συγκεκριμένη δραστηριότητα και τη δυναμική για καινοτομία, που είναι εγγενής στην αναδυόμενη δομή και μάλιστα αυτής που προκύπτει στη σχολική διδασκαλία.

6.2. Τα στοιχεία της σχολικής δραστηριότητας που αντιτίθενται στο προτεινόμενο από τον Wenger μοντέλο. Τα προσκόμματα στη διαδικασία μάθησης μέσω της δράσης, των εμπειριών και του αισθήματος του ανήκειν

Όπως περιγράφηκε η κατάσταση στο σχολείο, είναι ανασχετική της καινοτομίας που προτείνει ο Wenger. Ελάχιστες ως ανύπαρκτες ευκαιρίες παρέχονται για πρωτοτυπία, ευελιξία και ευπροσαρμοστικότητα: πεπαλαιωμένα εγχειρίδια, μοναδικότητα διδακτικού βιβλίου, έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε επίκαιρα επιστημονικά θέματα, αποσύνδεση από την κοινωνική ζωή των σχολικών κοινοτήτων, παρωχημένα

²⁶Wenger,E. 1998. *Communities of practice*, Cambridge University Press, σελ.243.

εξεταστικά μοντέλα που δεν υποβοηθούν την επιθυμητή καινοτομία, σε έναν κόσμο, μάλιστα, που εκτός σχολείου την έχει αναδείξει σε κοινωνική προτεραιότητα και αξία.” Σε έναν απρόβλεπτο κόσμο, ο αυτοσχεδιασμός και η καινοτομία είναι κάτι παραπάνω από επιθυμητά· είναι ουσιώδη.” «Καθώς υπάρχει μια εγγενής αβεβαιότητα ανάμεσα στο σχεδιασμό και την υλοποίησή του, η πρακτική [εδώ: δραστηριότητα] δεν είναι το αποτέλεσμα του σχεδιασμού αλλά μάλλον μια απάντηση σε αυτόν»²⁷.

Δεν είναι όμως μόνο η καινοτομία που δεν εξυπηρετείται στο σχολείο. Παρά τους εξειδικευμένους σχεδιασμούς, αμφίβολη είναι και η ποιότητα μάθησης. Ο Wenger χαρακτηρίζει τη μάθηση ως μία αναδυόμενη, συνεχή διαδικασία, η οποία μπορεί να «χρησιμοποιεί» τη διδασκαλία ως μια από τις πολλές δομικές πηγές της. Κάτω από τα παραδοσιακά δίπολα των παιδαγωγικών στερεοτύπων, όπως «εξουσία- ελευθερία, υπαγόρευση- ανακάλυψη, ατομική- συνεργατική μάθηση, διδασκαλία- εμπειρική γνώση» υφέρπει η ουσιώδης αλληλόδραση ανάμεσα στο σχεδιασμένο και το αναδυόμενο· δεν αρκεί ένα οργανωμένο σχέδιο μαθήματος· είναι απαραίτητη η εξάσκηση των μελών της κοινότητας να αντιμετωπίσουν και να αξιοποιήσουν το απρόβλεπτο, μέσα από το οποίο θα προέλθει εξίσου αξιόλογος μαθησιακός πλούτος.

Όσο όμως το σχολείο περιορίζει την εσωτερική του αυτάρκεια και δεν αναπτύσσει εξωσχολικές αναφορές σε χώρους δραστηριοτήτων που διενεργούνται σε αυτούς, θα παραμείνει ομφαλοσκοπούν κλειστό σύνολο. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές δεν μπορούν να συνδεθούν με την πραγματική ζωή, να εφαρμόσουν εκτός τάξης ό,τι διδάχτηκαν σε αυτήν, και να εκφράσουν απρόσκοπτα την ταυτότητα που απέκτησαν σε περιβάλλοντα εκτός του σχολείου. Αν ό,τι μαθαίνουν (και γίνονται) τα παιδιά στην τάξη γίνεται μέρος της ταυτότητάς τους και ξεδιπλώνεται σε άλλους τομείς της ζωής τους, όσο πιο πλούσια και πολύπτυχη είναι αυτή η ταυτότητα, τόσο πιο ενδιαφέρουσα και προκλητική σε ευκαιρίες και εμπειρίες γίνεται η ζωή τους. Εφόσον, λοιπόν, η ταυτότητα είναι το όχημα που μεταφέρει τις εμπειρίες μας από ένα περιβάλλον σε άλλο, η φοίτηση στο σχολείο αποκτά την αξία της από τις δυνατότητες που παρέχει στους μαθητές να ανακαλύψουν και να πειραματιστούν με διάφορες ταυτότητες που μπορούν να αποκτήσουν στα

²⁷ Wenger, E. 1998 , *Communities of practice*, Cambridge University Press, σελ.233.

χρόνια της μαθητείας τους (δηλαδή τις διαφορετικές ταυτότητες που μπορούν να δομήσουν και να υιοθετήσουν).

Η περιγραφή αυτή υποδεικνύει το κύριο μειονέκτημα της παραδοσιακής τάξης, που είναι η αποσύνδεσή της από τον κόσμο και η τόσο ισοπεδωτική ομοιομορφία της, που αποτρέπει από το να ιπποστηρίξει σημαντικές μορφές αναγνώρισης προσωπικών ταυτοτήτων (που μπορεί να αναπτύξει ο μαθητευόμενος). Αυτό, διαφορετικά, σημαίνει ότι παρέχει πολύ μικρό περιθώριο **διαπραγμάτευσης ταυτοτήτων**, καθώς η διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης είναι τόσο επίπεδη και προβληματική όσο σταθμίστηκε, και οι ρόλοι των μερών είναι απόλυτα καθορισμένοι και στοχοθετημένοι. Έτσι, το πεδίο πραγματικών δεξιοτήτων και ταυτοτήτων μετατοπίζεται στο προαύλιο του σχολείου και οι μαθητές συχνά υποπίπτουν σε παραβατική συμπεριφορά ή επιδεικνύουν αδιαφορία και άρνηση παρακολούθησης και συμμετοχής.

6.3. Ζητήματα πολιτιστικής πολιτικής.

Προτάσεις για αλλαγή της κατάστασης με βάση το μοντέλο του Wenger.

Αντιμετωπίζοντας την αρνητική αυτή πραγματικότητα με το μοντέλο των κοινοτήτων του Wenger, μπορούμε να προτείνουμε την *ενδυνάμωση του συναισθήματος του «ανήκειν» των μαθητών* στην κοινότητα και των πρακτικών της τάξης τους, αλλά και *τη διαμόρφωση εκ μέρους τους διευρυμένων και αξιολογών «ταυτοτήτων»*. Γι αυτό οι μαθητές χρειάζονται α) χώρους και τρόπους δέσμευσης με το εγχείρημα της διδασκαλίας, β) υλικά και εμπειρίες, με τα οποία να οικοδομήσουν μια εικόνα του κόσμου και του εαυτού τους, γ) τρόπους να αποκτήσουν επιρροή στον κόσμο τους και να δώσουν στις πράξεις τους νόημα και αποτελεσματικότητα²⁸. Διαμορφώνοντας νέες ταυτότητες, θα επιδράσουν διαφορετικά και στην ερμηνεία των προσφερόμενων γνώσεων, και κατά συνέπεια, στην κουλτούρα της κοινωνίας τους.

Με την ισχυροποιημένη **δέσμευση** των μαθητών γύρω από ένα κοινό τους εγχείρημα, δίνεται αξία και σημασία στην ιδιαίτερη προσωπικότητα και

²⁸ Wenger, E. 1998 , *Communities of practice*, Cambridge University Press.

συμβολή του καθένα, η οποία μπορεί να ενώνεται μεν σε μια τροχιά νοημάτων- δηλαδή μια νοηματοδοτημένη διαδικασία – διατηρεί όμως την προσωπική σφραγίδα καθενός. Έτσι και στην τάξη μπορεί να λάβει χώρα αυτό που γίνεται και εκτός αυτής: ταυτότητα και μάθηση να «υπηρετούν» η μια την άλλη. Όταν μια ομάδα μαθητών αναλαμβάνουν να παρουσιάσουν στους συμμαθητές τους ένα πείραμα Φυσικής ή να οργανώσουν μια ημερίδα για το περιβάλλον, ή να παρουσιάσουν δραματοποιημένο ένα λογοτεχνικό έργο, αναπτύσσουν μεταξύ τους ισχυρούς δεσμούς, που απαιτούν ενεργοποίηση του εσωτερικού δυναμικού τους και ανάδειξη των ταυτοτήτων τους· αποφέρουν όμως και αυτογνωσία, έρευνα των υπνωπτουσών δυνατοτήτων τους σε πεδία που δεν είχαν φανταστεί ως τότε, αλληλοδράσεις που παγιώνονται σε πολύτιμη παρακαταθήκη για τους επόμενους, και μακροχρόνιες δεσμεύσεις αποκαλυπτικές για τις ανθρώπινες σχέσεις και επιτεύξεις. Όταν μάλιστα όλα αυτά αξιοποιούν εξωσχολικές πηγές σε υλικούς ή ανθρώπινους πόρους, πραγματοποιείται η ευκτέα σύζευξη του σχολικού με τον κοινωνικό χώρο και ο ρόλος του μαθητή με το ρόλο του ενήλικα. Αυτή η δράση είναι πολύ πιο εποικοδομητική για την προσωπικότητα του μαθητή από οποιαδήποτε συσσώρευση νεκρής, συχνά, γνώσης, που καθηλώνει σε παντοειδή αδράνεια το αποστασιοποιημένο ακροατήριο του διδάσκοντα. Ό,τι προτείνεται, εν κατακλείδι, είναι **η όσο το δυνατόν μεγαλύτερη εμπλοκή των διδασκομένων στη μαθησιακή διαδικασία, με υπεύθυνη ανάθεση σε αυτούς πρωτοβουλιών** με τα χαρακτηριστικά που εντοπίστηκαν. Η έρευνα του Wenger αποκάλυψε ότι μαθητές περιθωριοποιημένοι εν τη ώρα του σχολικού θεσμού εκκολάφθηκαν σε επαγγελματίες περιθωριοποιημένους στα κράσπεδα του οργανισμού στον οποίο εργάζονταν.

Αν, όπως υποστηρίζει ο Wenger, ο σκοπός της Εκπαίδευσης «δεν είναι απλώς να προετοιμάσει τους μαθητές για μια ορισμένη δεξιότητα αλλά μάλλον να τους δώσει μια αίσθηση των δυνατών τροχιών που είναι πρόσφορες στις διάφορες κοινότητες, τότε η Εκπαίδευση οφείλει να δώσει την πρωτοκαθεδρία στη **φαντασία**²⁹». Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές πρέπει να γίνουν ικανοί να ερευνήσουν και να ανακαλύψουν τις ικανότητες, τις αδυναμίες και τις δυνατότητές τους· να κατανοήσουν τις καταβολές και τα όριά τους. Προς τούτο, είναι επιθυμητό να υποστηρίξουν τις τρεις εκφάνσεις της

²⁹ Wenger, E. 1998, *Communities of practice*, Cambridge University Press, σελ.273.

φαντασίας, δηλαδή τον **Προσανατολισμό** τους, ένα είδος αυτοπροσδιορισμού, που θα τους «τοποθετήσει» στο πανόραμα του χρόνου και του χώρου τους, το **Διαλογισμό** τους, που θα τους ενδυναμώσει την αυτοσυνειδησία και την ικανότητα να ερμηνεύουν πολλαπλώς την πραγματικότητα και τους εαυτούς τους, εξασφαλίζοντας επομένως ευρύ πεδίο πνευματικής ελευθερίας, και την **Εξερεύνηση**, ως μια μέθοδο ανακάλυψης και επανανακάλυψης των πραγμάτων, των ανθρώπων και, τελικά, του ίδιου του απέραντου κόσμου, σε μια τολμηρή πρωτοβουλία δημιουργίας, κατ' ουσίαν, νέων ταυτοτήτων.

Αν η μάθηση μέσω της δράσης των συμμετεχόντων προϋποθέτει τη σαφή επίγνωση των ταυτοτήτων τους και την ανάπτυξη συνεργατικών δεσμών και δεσμεύσεων, τότε στο σύγχρονο σχολείο, και μάλιστα στην τάξη, με την ισοπεδωτική λειτουργία του, όπως περιγράφηκε, την απουσία κινήτρων δράσης πλην του βαθμού, κια πρωτοβουλιών αυτοέκφρασης, δεν ενθαρρύνεται σχεδόν καμιά εποικοδομητική δράση και δραστηριοποίηση. Οι μαθητές δρουν περισσότερο ως μεμονωμένες μονάδες, γι αυτό και αδυνατούν να συμμετάσχουν με οργανωτικότητα, προγραμματισμό και συντονισμό, όταν τους ανατίθενται ομαδικές εργασίες.

Το στείο απομνημονευτικό και βαθμοθηρικό σύστημα απομυζά όλες τις πνευματικές τους δυνάμεις, που έτσι δεν επενδύονται στη φαντασία, με την αξιοποίηση της οποίας θα μπορούσαν να δουν τη σχολική τους ομάδα και μέσα από αυτήν τον εαυτό τους χωρίς τους σχολικούς χωροχρονικούς περιορισμούς και να ευθυγραμμιστούν με τη μαθητική τους ιδιότητα, ανταποκρινόμενοι στις υποχρεώσεις τους επαρκέστερα και αποτελεσματικότερα. Η πρόσβαση στη γνώση, άμεσος και πρωτεύων στόχος της σχολικής ομάδας, η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, η αλληλοβοήθεια – ως προσωπική συμβολή στο κοινό εγχείρημα, η από κοινού δημιουργία μαθησιακού κλίματος, δεν εντοπίζονται στην καθημερινή παρατήρηση. Εδώ επίσης ο διδάσκων έχει το ρόλο του «οργάνου της τάξης», προσπαθώντας με ποινές επί το πλείστον να επιβάλλει το κατάλληλο μαθησιακό πλαίσιο, το οποίο θα έπρεπε να είναι υπόθεση και των μαθητών του.

Στο πέραςμα της σχολικής χρονιάς, βέβαια, έχει δημιουργηθεί από την ομάδα ένα κοινό απόθεμα, το οποίο μπορεί να νοηθεί ως υλικό που συνέχει την ιδιαιτερότητα μιας συγκεκριμένης τάξης από μια άλλη.



Το κακώς εννοούμενο στην εκτίμησή της μάθησης εκ μέρους των μαθητών και στην απόκτηση γνώσης είναι:

α) το ότι δεν αυτενεργούν με ανάθεση ομαδικών ή εναλλακτικών (των υπαρχόντων στο βιβλίο) εργασιών,

β) ότι οι απαιτήσεις των διδασκόντων δεν είναι διαβαθμισμένες αλλά συχνά τυχαίες και όχι υπαγορευμένες από παιδαγωγικά κριτήρια, ώστε συμβαίνει και αδύνατοι μαθητές να αποθαρρύνονται και να εγκαταλείπουν, και οι ευφυείς να πλήττουν και να μην εξελίσσονται,

γ) συναφές με το προηγούμενο είναι το φαινόμενο να «χάνονται» οι πρώτοι μέσα στο σύνολο, ή να κάνουν αισθητή την άλλως σιωπηρή παρουσία τους με μορφές παραβατικής συμπεριφοράς, και οι δεύτεροι να στιγματίζονται ως «φυτά» ή «σπασικλάκια»,

δ) ότι απουσιάζει η πρωτοτυπία τόσο στο γνωστικό αντικείμενο όσο και στην παρουσίασή του,

ε) ότι η συνοχή της ομάδας δεν ενισχύεται, ώστε μέσα από την ανάληψη κοινών εγχειρημάτων ανάμεσα στους «καλούς» και τους «κακούς» μαθητές ακόμη να ενισχύεται το αίσθημα του ανήκειν. Αντιθέτως, η συμπεριφορά του διδάσκοντα που κάνει διακρίσεις, οι οποίες μεγαλώνουν αντί να μικραίνουν το χάσμα ανάμεσά τους, ενσπείρουν στην ομάδα το διχασμό, τη ζηλοφθονία ή τον ανταγωνισμό στους δυνατούς. Αν αυτό που συνέχει μια ομάδα είναι επίσης οι κοινές αντιλήψεις για τους στόχους και τους ρόλους των μελών της, αυτά δεν ανευρίσκονται σίγουρα ανάμεσα σε αυτούς που θέλουν να διακριθούν και σε αυτούς που θέλουν να «περάσουν» την τάξη,

στ) ότι δε ζητείται κανενός είδους γνώμη από τους μαθητές, ακόμη και σε ζητήματα που θα μπορούσαν να την εκφέρουν ή να τη διαμορφώσουν με τη σωστή καθοδήγηση, όπως να συναποφασίσουν με τους διδάσκοντες για το ποια εξωσχολική επίσκεψη θα επιθυμούσαν να πραγματοποιήσουν, ποιο κείμενο θα τους συνάρπαζε να διαπραγματευτούν, πώς θα μπορούσαν να αναλάβουν μια εκδήλωση τύπου θεατρικού δρώμενου και άλλα παρόμοια. Έτσι νιώθουν παρίες σε μια διαδικασία άνωθεν και έξωθεν δοσμένη, που δεν αφήνει κανένα περιθώριο εξατομίκευσης και αυτοέκφρασης, με την οποία ο καθένας θα είχε ένα ρόλο που θα του ταίριαζε και θα αισθανόταν ικανοποίηση και ενθουσιασμό,

ζ) ότι δεν τοποθετείται υψηλά ο πήχης των προσδοκιών των διδασκόντων, ώστε να συνδεθεί ο κόσμος των ανηλίκων με αυτόν των ενηλίκων, σε μια προσπάθεια εξοικείωσής τους με τις ευθύνες που καλούνται να αναλάβουν, όταν τελειώσουν την υποχρεωτική τους μαθητεία. Δραστηριότητες που θα προϋπέθεταν ανάθεση πρωτοβουλιών, όπως συνεννόηση των μαθητών με εξωσχολικούς παράγοντες (για παράδειγμα, προσέλκυση χορηγών σε μαθητικές εκδηλώσεις, διευθέτηση οικονομικών ζητημάτων σε φιλανθρωπικές ενέργειες, συνεννοήσεις με φορείς της κρατικής διοίκησης ή της τοπικής αυτοδιοίκησης σε περίπτωση εκδήλωσης/ συμμετοχής του σχολείου σε αναδασώσεις, προγράμματα ανακύκλωσης κλπ.), που θα εμπλούτιζαν τις εμπειρίες των μαθητών και θα τους τόνωναν το αυτοσυναισθημα ως κοινωνικά ενεργών ατόμων, διευρύνοντας ταυτόχρονα το πεδίο δράσης της σχολικής ομάδας κι εκτός των στενών τοπικών ορίων της οργάνωσης.

Το γεγονός ότι η φοίτηση στο σχολείο δεν είναι οικειοθελής αλλά «αναγκαίο κακό», όπως η στράτευση, δε σημαίνει ότι από βασανιστική θητεία δεν μπορεί να μετατραπεί σε ευχάριστη εμπειρία, και σε κάθε περίπτωση η μάθηση συντελείται ούτως ή άλλως και η ταυτότητα επίσης διαμορφώνεται καθοριστικά.

Παρόλη, ωστόσο την «επιτόπια δέσμευση», δηλαδή τη δέσμευση επί του συγκεκριμένου στο χωροχρόνο εγχειρήματος, και την πανεπιστημιακή φαντασία, οι μαθητές ενδέχεται ακόμη να μην μπορούν να ελέγξουν την πορεία τους σε ακολουθία με ένα ευρύτερο πλαίσιο. Προς τούτο, είναι απαραίτητο να αποκτήσουν πρώτο-χέρι εμπειρίες του τι σημαίνει να αναλάβεις να φέρεις εις πέρας μια υπευθυνότητα ή ένα έργο σε ανώτερο επίπεδο. Είναι χρήσιμο να μάθουν πώς μπορούν να συνεισφέρουν σε δραστηριότητες που επιδρούν ευρέως, όπως συμβαίνει όταν αναλαμβάνουν μια φιλανθρωπική κίνηση, μια δεντροφύτευση καμένης δασικής έκτασης, όταν γίνονται εθελοντές σε παγκόσμιες εκδηλώσεις τύπου Ολυμπιακών Αγώνων, για παράδειγμα. Η εκμάθηση των τρόπων συνεργασίας με τους υπολοίπους, της ανταπόκρισης στις απαιτήσεις του εγχειρήματος, η επίγνωση της αξίας της ατομικής δραστηριοποίησης και η κατάκτηση των τρόπων με τους οποίους η ευθυγράμμιση όλων νομιμοποιείται και ενδυναμώνεται είναι η ουσία της μάθησης που πρέπει να επιτευχθεί. Έτσι, ένας εκπαιδευτικός σχεδιασμός

πρέπει να προβλέπει τρόπους σύνδεσης της σχολικής κοινότητας με δραστηριότητες που εκτείνονται κι έχουν συνέπειες εκτός των ορίων τους, ώστε οι μαθητές να θωρακιστούν με τα εφόδια που θα τους βοηθήσουν να είναι αποτελεσματικοί στη ζωή. Αυτό βρίσκεται στον αντίποδα της σύγχρονης ελληνικής μονολιθικότητας, που επενδύει σε μία πνευματική κατάρτιση τερατωδώς ακρωτηριασμένη από πεδία που ξεφεύγουν της στεγνής «επιστημοσύνης».

Μια μανθάνουσα σχολική κοινότητα τέτοιου τύπου προσφέρει ποικίλες δυνατότητες της ευθυγράμμισης αυτής : α) επέκταση των ορίων της εκτός σχολείου και αλληλεπίδρασή της με άλλες δραστηριότητες, πάντοτε συνεργαζόμενες επί ενός κοινού σκοπού, β) εμπειρίες πολυσυμμετοχικότητας, όπου καλλιεργούνται το πνεύμα και οι τεχνικές της επιδέξιας συμμετοχής στον κοινό σκοπό, γ) διαμόρφωση ύφους και (δια)λόγων ταιριαστών με τους εξωτερικούς φορείς στους οποίους θα ήθελε να έχει επιρροή (εδώ πχ. είναι απαραίτητη η αφομοίωση και εξοικείωση των μαθητών με τους επιστημονικούς όρους που απαιτούνται, προκειμένου να οργανώσουν ή αν λάβουν μέρος σε ένα επιστημονικό συνέδριο ή να συμμετέχουν σε έναν Πανελλήνιο διαγωνισμό, όπως της Μαθηματικής Εταιρείας ή του Θεατρικού δρώμενου), δ) συμμετοχή στις διαδικασίες με τις οποίες το λειτουργικό σύστημα της Εκπαίδευσης διευθετεί τους στόχους του (εδώ οι μαθητικές κοινότητες θα μπορούσαν να έχουν δυναμική συμμετοχή και δράση).

Ο Ε. Wenger υποστηρίζει ότι ειδικά σήμερα τέτοια θέματα ευθυγράμμισης είναι θεμελιώδους σημασίας για την εκπαίδευση, διότι το βεληνεκές των αλληλεξαρτήσεων μας διευρύνεται, ενώ ταυτόχρονα οι κοινωνίες μας παραμένουν διασπασμένες, δηλαδή ανίκανες να αναπτύξουν συνεκτικούς δεσμούς. Προκειμένου να γίνουν ικανοί να επηρεάσουν ευρύτερα κοινά οι μαθητές πρέπει να μάθουν πώς να βρίσκουν τρόπους να συνενώνουν διαφορετικές οπτικές του κόσμου, ικανότητα που δεν απαιτεί μόνο γνώση και επιδεξιότητα. Πρωτίστως, είναι κι εδώ ζήτημα ταυτότητας, με την έννοια της ικανότητας να υπερβαίνουν τα όρια και να βρίσκουν τρόπους να δραστηριοποιούνται στον κόσμο, γεγονός που μπορεί να συμπεριλαμβάνει πολυειδείς, αλληλοσυγκρουόμενες οπτικές στην πορεία αντιμετώπισης σημαντικών ζητημάτων. Το σχολείο οφείλει να εκπαιδεύσει τους μαθητές στο

να χειρίζονται τέτοιες προκλήσεις, όταν μάλιστα σήμερα η σύγκρουση δεν αντιμετωπίζεται ως σκόπελος προς αποφυγή, όσο εγγενές και πανταχού παρόν φαινόμενο, που ωστόσο παρέχει ευκαιρίες για ωριμότητα και πρόοδο όσων το ελέγχουν. Αν συνεχίσει η ελληνική εκπαιδευτική νοοτροπία να αντιμετωπίζει υπερπροστατευτικά τους μαθητές και να αποφεύγει παντοιοτρόπως την πνευματική τους ενηλικίωση, μάλλον θα τους στερήσει τη δυνατότητα για ενεργητική συμμετοχή τους στον κόσμο του αύριο.

6.4. Το «ανοιχτό στην κοινότητα σχολείο».

Για να επισυμβούν όλα τα προηγούμενα, το Σχολείο δεν πρέπει να είναι απομονωμένο στον εαυτό του. Την ιδεολογία του ανοιχτού στην κοινότητα/κοινωνία σχολείου εκφράζουν τα ήδη υπάρχοντα στη Μ. Βρετανία και Η.Π.Α. Community Schools. Τα θεμελιακά χαρακτηριστικά τους είναι η ανοιχτότητα, που απαγορεύει την ύπαρξη διαχωριστικών μεταξύ σχολείου και κοινού, καθιστά το σχολικό χώρο προσπελάσιμο από τους υπόλοιπους ανθρώπους και τον τρόπο όπου λειτουργούν υπηρεσίες που απευθύνονται στο ευρύτερο κοινό (καταστήματα, γραφεία ευρέσεως εργασίας κτλ.), χτίζει το σχολείο σε κεντρικό μέρος αντί σε αποκεντρωμένο, και προτείνει και τη διδασκαλία σε ανοιχτούς χώρους. Άλλο γνώρισμά τους είναι η ανάμειξη του σχολικού πληθυσμού με τον υπόλοιπο, με απώτερο στόχο τη μετατροπή της κοινότητας σε σχολείο και του σχολείου σε κοινότητα³⁰, το μοίρασμα και η συνεργασία, δραστηριότητες που αναλαμβάνουν οι μαθητές στην επιδίωξή τους να «μορφώσουν» την κοινότητα με την παρουσία διαχρονικών αξιών ή γραμματολογικών στοιχείων. Συχνά, τα Community Schools ταυτίστηκαν και με μια άλλη πρακτική που αναπτύσσουν, αυτήν της συνεργασίας τους με ομάδες παροχής υπηρεσιών ή άλλου τύπου, π.χ. διαθέτουν τους αθλητικούς τους χώρους προς χρήση και από τους υπόλοιπους κατοίκους της περιοχής πλην των μαθητών, εξασφαλίζοντας έτσι και πόρους, ή επίσης ενθαρρύνουν συνεργασίες τους με κρατικές ή εθελοντικές φιλανθρωπικές οργανώσεις. Σημαντικές παράμετροι είναι επίσης η δημοκρατικοποίηση, δια της οποίας στη διοίκηση του Σχολείου εμπλέκονται μαθητές και προσωπικό, ακόμη και

³⁰ www.infed.org/schooling/b-comsch.htm.

εξωσχολικοί παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν θετικά τη σχολική πολιτική, και ενθαρρύνεται η ανάπτυξη Συλλόγου Γονέων, η σημαντική απόκτηση βιογραφικών προσόντων για το curriculum vitae των μαθητών, όπως αυτά μπορούν να καταγραφούν από την άμεση δραστηριοποίηση, τις πρωτοβουλίες και το έργο των μαθητών κατά την ενεργοποίησή τους σε υπευθυνότητες που ανέλαβαν μέσα στην κοινότητα της περιοχής τους, και, τέλος, η **δια βίου εκπαίδευση** που απευθύνεται σε όλες τις ηλικίες, ώστε να πραγματοποιηθεί η ιδεώδης σύζευξη του ιδανικού/ιδεαλιστικού με το πρακτικό/πραγματικό μέρος της ύπαρξής μας³¹.

Οι παλαιότερες κοινωνίες είχαν τέτοια «σχολική» εμπειρία, και ιστορικά παραδείγματα εμφανίζουν σχολεία τα οποία προσφέρθηκαν να συμβάλλουν στην επίλυση κοινωνικών προβλημάτων, ενώ άλλα σχεδιάστηκαν και ως χώροι δημόσιας λατρείας και κοινοτικού κέντρου. Τέλος, υπάρχουν σχολεία που σχεδιάστηκαν για να φιλοξενούν δημόσιες τελετές και εκδηλώσεις, για να παρέχουν επιμόρφωση σε ενήλικες και «να επαναφέρουν στα θρανία» παλιότερους απόφοιτους και για να προσφέρουν φιλανθρωπικές υπηρεσίες, όπως πωλητήρια μεταχειρισμένου ρουχισμού, φαρμακευτικές υπηρεσίες, γεύματα, προγράμματα για νέους και καλοκαιρινές δραστηριότητες.

6.5. Συγκεκριμένες προτάσεις που υποστηρίζουν τη θεωρία του Wenger.

Τέτοια επιτυχημένα πρότυπα μπορούν να λειτουργήσουν παραδειγματικά, προκειμένου να πραγματοποιηθούν οι προτάσεις του Wenger και στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο. Καθώς, όπως υποστηρίχτηκε (κεφ.1^ο), η πολιτισμική αλλαγή αφορά πληθώρα φορέων και απευθύνεται σε ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων της ατομικής και κοινωνικής ζωής του ανθρώπου, δεν μπορούμε στις προτάσεις για παρέμβαση στο ερμηνευτικό σύστημα των συμμετεχόντων στη σχολική διδασκαλία να μην αναφερθούμε σε συγκεκριμένες τροποποιήσεις στο σχολικό ωρολόγιο πρόγραμμα, οι οποίες θα εφαρμόσουν στην πράξη όσα στο θεωρητικό επίπεδο έγιναν αποδεκτά. Γι αυτό, μια σειρά πρακτικών θεμάτων που εφαρμοζόμενα μπορούν να αναδιαμορφώσουν τον τρόπο που βιώνουν οι μαθητές τη θητεία

³¹ www.infed.org/schooling/b-comsch.htm.

τους έχουν να κάνουν με τον «καθημερινό πολιτισμό», και θα επηρεάσουν το ερμηνευτικό τους σύστημα, με το οποίο θα αντιμετωπίσουν ως ενήλικες την κουλτούρα της κοινωνίας τους. Τέτοια είναι τα ακόλουθα:

α) Ό,τι διδάσκεται στο σχολείο δεν μπορεί να αφίσταται από τις αληθινές δεξιότητες της ζωής, που είναι απαραίτητες στην πολύπλευρη προσωπική ενδοκίμηση του ανθρώπου. Γι' αυτό, **η ψυχολογία**, όχι ως μάθημα, αλλά ως ώρα που τα παιδιά, με την κατάλληλη καθοδήγηση, έρχονται σε επαφή με τον εσώτερο εαυτό τους, ανιχνεύουν το ψυχικό δυναμικό τους και αναπτύσσουν αυτό που η επιστήμη της υποδεικνύει μέγιστο επιδιωκόμενο προτέρημα των σημερινών ανθρώπων, την «ενσυναίσθηση», πρέπει να εισαχθεί δυναμικά στο διδακτικό πρόγραμμα.

β) Από τη στιγμή που ο άνθρωπος είναι σε θέση να κατανοήσει τον εαυτό του, είναι ανοιχτός στην προσέγγιση των άλλων ανθρώπων και καλλιεργεί κάθε διευκολυντικό προς αυτήν την κατεύθυνση μέσο, δημιουργώντας καλύτερες διαπροσωπικές σχέσεις.

Καθώς τους νέους απασχολεί πρωτίστως η σχέση με το άλλο φύλο, η ψυχική αγωγή είναι καλό να συμπореύεται με τη **διδακτική των διαφυλικών σχέσεων** και με τη **σεξουαλική αγωγή**. Επιστημονική ενημέρωση με σοβαρή αντιμετώπιση εκ μέρους των ειδικών διδασκόντων θα διαμορφώσει υπεύθυνες στα θέματα αυτά προσωπικότητες, που θα μπορούν να βιώνουν την ευχαρίστηση της συντροφικότητας και θα προστατεύουν τη σχέση και την υγεία τους, μακριά από προκαταλήψεις, στερεότυπα και ταμπού που μόνο κακό μπορούν να προκαλέσουν.

γ) Ευρύτερες όμως **δεξιότητες ζωής**, όπως υγιεινή διαβίωση και διατροφή, τρόποι ατομικής περιποίησης, κανόνες καλής συμπεριφοράς, μέθοδοι αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου, διευθέτηση του ατομικού χώρου και πολλά άλλα, μπορούν να αναπτυχθούν μέσα στη σχολική κοινότητα, προκειμένου να συντελέσουν στην αυτάρκεια και υπευθυνότητα των αυριανών ενήλικων πολιτών, που δε θα χρειαστεί να περάσουν μέσα από επίπονες διαδικασίες για να τις αποκτήσουν (βλ. φοιτητική, εργένικη ζωή, σεξισμός και διαταραγμένες σχέσεις με το άλλο φύλο κλπ.).

δ) Ιδιαίτερα θα πρέπει να εξοικειωθούν οι μικροί μαθητές με τους **κανόνες κυκλοφοριακής αγωγής**, που απουσιάζει από τη βασική εκπαίδευση θέτοντας σε άμεσο κίνδυνο τη ζωή τους, στο ίδιο πλαίσιο τεχνικές

άμεσης βοήθειας σε περίπτωση έκτακτης ανάγκης (πχ. ασκήσεις σεισμού, πρώτες βοήθειες σε ατυχήματα κλπ.) ή ακόμη και μαθήματα αυτοάμυνας σε περίπτωση σωματικής επίθεσης καθιστούν τους νέους αυτοδύναμους και ενισχύουν την αυτοπεποίθησή τους. Σε μια τέτοια οπτική, ο ρόλος του αθλητισμού στο νεοελληνικό σχολείο θα πρέπει να επαναπροσδιοριστεί και να τοποθετηθεί στις σημαντικές διαστάσεις που του αναλογούν.

ε) Η σωματική και ψυχική ευτορία οφείλει σε ένα ολοκληρωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα να συνοδεύεται και από την **πνευματική και καλλιτεχνική καλλιέργεια**. Υπνώττουσες κλίσεις και οφθαλμοφανή ταλέντα πρέπει να οιστρηλατούνται και να απογειώνονται αντίστοιχα. Η απύσχα αισθητική Παιδεία ευθύνεται για κάθε ασχημοσύνη του σύγχρονου ανθρώπου και πολίτη.

στ) Από τους νέους προσανατολισμούς της Εκπαίδευσης πρέπει να είναι ο **παραγκωνισμός του Ευρωκεντρισμού** και η **ανάδειξη της πολιτισμικής σχετικότητας** ως τρόπου σκέψης και αντιμετώπισης των αλλοδαπών μονάδων που ενσωματώνονται στον εθνικό μας κορμό, εφόσον ζούμε σε μια πολυπολιτισμική και παγκοσμιοποιημένη κοινωνία. Η ευαισθητοποίηση και για τους «παρίες» των σύγχρονων υλικών παραδείσεων είναι καλό να λάβει και υλική υπόσταση με την ετήσια σύνδεση και χορηγία των σχολικών κοινοτήτων με φιλανθρωπικά σωματεία, ειδικές ομάδες και μη κυβερνητικές οργανώσεις, ώστε να μην αποτελούν οι ανθρωπιστικές αξίες μόνο «έπεα πτερόεντα».

ζ) Άνοιγμα της σχολικής κοινότητας σημαίνει και **μεταφορά των δραστηριοτήτων της κοινωνίας** στους χώρους της. Παζάρια που τα έσοδά τους θα διατεθούν σε συγκεκριμένους σκοπούς, παντοειδείς εκθέσεις, συζητήσεις για αμφιλεγόμενα θέματα (debates) από φορείς των διαφορετικών απόψεων, φιλοξενία πανελλήνιων και διεθνών forum, εθελοντισμός των μαθητών για θέματα της στενότερης-τοπικής και ευρύτερης κοινωνίας, είναι προτάσεις εφαρμόσιμες και εποικοδομητικές που αλλάζουν άρδην το σύγχρονο σχολικό προφίλ.

ΑΝΤΙ ΕΠΙΛΟΓΟΥ: Προτάσεις πολιτισμικής αλλαγής.

Όπως είδαμε στο πρώτο κεφάλαιο, η πολιτισμική αλλαγή μπορεί να επέλθει είτε με τη δημιουργία καινοτομίας στο πολιτισμικό σύστημα μιας δεδομένης κοινωνικής ομάδας είτε με την αλλαγή του ερμηνευτικού συστήματος, με το οποίο αντιμετωπίζουν τα στοιχεία του τα δρώντα υποκείμενα. Στο προηγούμενο κεφάλαιο προτάθηκε η πολιτισμική πολιτική που θα πρέπει να ακολουθηθεί προκειμένου να επηρεαστεί το ερμηνευτικό σύστημα. Εν είδει συμπεράσματος αυτής της πολιτικής μπορούμε να συνοψίσουμε τις προτάσεις στα ακόλουθα μέτρα:

- 1) Ενδυνάμωση του αισθήματος του ανήκειν των μαθητών στη σχολική κοινότητα με ανάθεση σε αυτούς πρωτοβουλιών, που απαιτούν δέσμευση και θα οιστρηλατήσουν τη φαντασία και τη φιλοπεριεργεία τους.
- 2) Εμπλοκή των μαθητών σε δραστηριότητες που θα τους εξοικειώσουν με ποικίλες εμπειρίες και θα νοηματοδοτήσουν ποικιλοτρόπως τα εγχειρήματά τους.
- 3) Άμεση σύνδεση του σχολείου με τον ευρύτερο κοινωνικό χώρο
- 4) Έμφαση στον «πολιτισμό του καθημερινού» από το ωρολόγιο σχολικό πρόγραμμα.
- 5) Όλα τα παραπάνω προϋποθέτουν τη χορήγηση επαρκούς υλικού στους μαθητές, ενασχόληση του διδάσκοντα σε διαπροσωπικό επίσης επίπεδο, αέναη επαναδιαπραγμάτευση ακόμη και των πλέον ισχυρών βεβαιοτήτων, επανερμηνεία δεδομένων και αποτελεσμάτων με ανανεωμένα κριτήρια, όπως προκύπτουν από τις τρέχουσες εξελίξεις και τη δυναμική σχέση με τους ερμηνευτές- μαθητές. Καθιστούν επίσης επιτακτική τη διαρκή ροή πληροφοριών από τον κοινωνικό χώρο στο σχολικό και μάλιστα μέσω της χρήσης της σύγχρονης τεχνολογίας, όπως του διαδικτύου, που καθιστούν εφικτή την επέκταση κάθε εγχειρήματος πέραν των προβλεπόμενων ορίων. Κατά τον τρόπο που η τηλεργασία είναι πραγματικότητα στον επαγγελματικό στίβο, η τηλεεκπαίδευση, που επιτρέπει τη συγχρονισμένη συνδιδασκαλία

σχολικών τάξεων που βρίσκονται στο βόρειο και το νότιο ημισφαίριο της υφελίου μπορεί να γίνει γοητευτική καθημερινή πραγματικότητα, εξυπηρετώντας και τις τρεις διαστάσεις της Φαντασίας που καταγράφηκαν, και να «απογειώσουν» κυριολεκτικά και μεταφορικά τους μαθητές. Σε κάθε περίπτωση, ό,τι καταξιώνει το ρόλο της απύσας σήμερα Φαντασίας στην Εκπαίδευση είναι η κεφαλαιώδης συνεισφορά της στην ευελιξία του διδασκόμενου να διαμορφώνει ταυτότητες, όσο και στο να επιλέγει, στο σύγχρονο πληθωρικό κόσμο, τις τελεσφόρες γι αυτόν ταυτότητες. Και εδώ εντοπίζεται η σημασία της κριτικής ικανότητας, που μόνο ένα ανοιχτόμυαλο εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να προσφέρει.

Μια σειρά αλλαγών νοοτροπίας των ηγετών αυτών των πρωτοβουλιών, που δεν είναι άλλοι από τους διδάσκοντες, αποτελεί αναγκαία συνθήκη για να ευοδωθούν όλα τα προηγούμενα στοιχεία. Αυτά υπαγορεύουν, μετά από τον ευδιάθετο ενθουσιασμό που εκ των προτέρων θεωρούμε ότι διακρίνει κάθε παιδαγωγό, και την ταύτισή του με την κουλτούρα, το όραμα και την αποστολή του οργανισμού και του ευρύτερου Συστήματος που υπηρετεί. Προϋποθέτουν τη διαρκή, ανανεούμενη επιμόρφωσή του, επιστημονική και διεπιστημονική, αλλά πρωτίστως την ενδόμυχη και άσβηστη δίψα του για προσωπική αυτοβελτίωση και τελείωση. Στο χώρο ξανά της δουλειάς του, τέτοιοι στόχοι καθιστούν αναγκαία την επικοδομητική και αποτελεσματική αλληλόδρασή του με τους συναδέλφους και τους μαθητές του. Ειδικά με τους μεγαλύτερους σε ηλικία και εμπειρία συνεργάτες του, οι δεσμοί που αναπτύσσει συμβάλλουν τα μέγιστα στη συμπλήρωση των κενών του και στον εμπλουτισμό της σκευής του, ενώ είναι ίσης σημασίας και η δική του συμβολή στη διαμόρφωση των ετέρων ταυτοτήτων.

Αν η παράθεση παραδειγμάτων του παρελθόντος υπήρξε διαφωτιστική για το είδος της μάθησης και της εν γένει εκπαιδευτικής διαδικασίας που προτείνεται σε αυτήν την εργασία, είναι επίσης σημαντική η κατάδειξη μιας σύγχρονης κοινωνικής παραμέτρου που πυροδοτεί αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα του Δυτικού κυρίως χώρου. Ο «πατέρας του management», όπως αποκαλείται, P.F. Drucker αποδίδει στη σύγχρονη κοινωνία το χαρακτηρισμό «post-business» society και θεμέλιο λίθο της ανακηρύσσει την υψηλοτάτου

επιπέδου εκπαίδευση, που θα αποκτούν οι «εργάτες της γνώσης» ("knowledge workers")³².

Ορίζοντας ως αξίες των επαγγελματιών αυτής της κοινωνίας την επαγγελματική αρτιότητα, την ηθική ακεραιότητα και την αποτελεσματική συνεισφορά σε συμμετοχικά προγράμματα, καθορίζει κατ' αναλογία και την εστίαση της εκπαίδευσης στην προσφορά υψηλής γνώσης και παιδείας, στον πολιτικό και φιλοσοφικό καταρτισμό των νέων, που θα τους καταστήσει ικανούς να διευθύνουν ορθά την κοινωνία, και στη δημοκρατικότητα του συστήματος, που θα καταργεί παντοειδείς διακρίσεις και θα επιτρέπει την ανοδική κοινωνική κινητικότητα. Προς τούτο, στην πράξη τα σχολεία πρέπει να εκπαιδεύουν ανθρώπους με ικανότητα ευγλωττίας, παρρησίας και συνεργασίας, επίσης όμως τεχνολογικά καταρτισμένους. Πρώτο βήμα δράσης οι ευκαιρίες να εμπλακούν οι μαθητές σε προγράμματα που απαιτούν ενδοσχολική συνεργασία και θα τους εξοικειώσουν με τους τομείς επιδεξιότητάς τους, του τρόπου διαχείρισης του εγχειρήματος που έχουν αναλάβει και την τοποθέτηση κι εκπαίδευση του κατάλληλου ανθρώπου στην κατάλληλη θέση. Επίσης, η «διοίκηση του εαυτού» ("management of the self") του καθενός θα τον καταστήσει αποτελεσματικό στην ομάδα, αλλά και στη ζωή του γενικότερα. Καταλήγει, λοιπόν, κι αυτός ο ερευνητής, μέσω άλλης διαδρομής από τον E. Wenger στην παραδοχή ότι η μάθηση είναι μια δια βίου διαδικασία, προκειμένου να είναι κανείς συγχρονισμένος με τις αλλαγές, ενώ υποδεικνύει ως πλέον τελέσφορο μέσο γι' αυτό να διδάξουμε τους μαθητές **πώς** να μαθαίνουν. Σ' αυτή τη διαδικασία πρέπει να εστιάσουμε στα ταλέντα των διδασκομένων και να τείνουμε αυτές τις εξαιρετικές τους ικανότητες στον υπέρτατο βαθμό. Οι τρόποι με τους οποίους μπορεί να επιτευχθεί αυτό εκτέθηκαν επαρκώς προηγουμένως, το παράδειγμα αυτό, ήρθε να υποστηρίξει ακριβώς την επιτακτικότητα της αλλαγής της Εκπαίδευσης σε νέες κατευθύνσεις.

³² Drucke, P. 1989, How Schools Must Change, *Psychology Today*.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ανδρέου, Ι.- Πάσχου, Ε. (2004) Κοινότητες πρακτικής. Πανεπιστημιακή εργασία.

Drucher.P.F.(1989). *How Schools Must Change*. Psychology Today

Μπακαλάκη, Α. (1997). *Εκδοχές της έννοιας του πολιτισμού στην Ανθρωπολογία*. Σύγχρονα Θέματα, 62.

Τσιβάκου, Ι.(2006). *Δράση και πολιτισμική αλλαγή*. Ίνδικτος, υπό έκδοση.

Τσιβάκου, Ι. (2006). *Κοινωνικές σχέσεις κοινωνικής πρακτικής*, υπό έκδοση.

Τσιβάκου, Ι. (2003). *Τα ευέλικτα όρια των κοινωνικών συστημάτων*. Αθήνα: Νεφέλη.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice*. Cambridge University Press.

Internet site: www.infed.org/schooling/b-comsch.htm



ΠΑΝΤΕΙΟΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

Τηλ. 210 - 92 01 001

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΕΠΙΣΤΡΟΦΗΣ

08 OCT. 2010
18/10/10

ΠΑΝΤΕΙΟ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ



002000087778