

Η σχολική μάθηση από τη σκοπιά του μαθητή. Η συνεισφορά της Κριτικής Ψυχολογίας

ΚΩΣΤΑΣ ΓΚΟΤΟΒΟΣ

Ψυχολόγος, Βερολίνο

ΠΑΥΛΟΣ ΠΑΝΤΑΖΗΣ

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το άρθρο αυτό επιχειρεί να διερευνήσει τη σχέση της μάθησης με το μαθητή στη σχολική πραγματικότητα υιοθετώντας την ανάλυση της Κριτικής Ψυχολογίας. Η σχολική νομοθεσία και πράξη εξισώνουν τη μαθησιακή με τη διδακτική διαδικασία, ταύτιση που οδηγεί στο λανθασμένο ορισμό της μάθησης του παιδιού ως διδακτικής μάθησης. Ο μαθητής επιστρατεύει ποικίλους τρόπους για να αντισταθεί στον κανονιστικό χαρακτήρα της σχολικής μάθησης, που είναι οργανωμένος στη βάση της διδασκαλίας. Οι θεωρίες μάθησης στην κυρίαρχη συμπεριφοριστική ψυχολογία, θεμελιωμένες στην αντίληψη της Πειραματικής Ψυχολογίας για τη σχέση πειραματιστή – εξεταζόμενου, δεν είναι παρά συγκαλυμμένες θεωρίες διδασκαλίας. Στο παρόν άρθρο η μάθηση θεωρείται ως συστατικό στοιχείο του ψυχισμού και εξετάζεται η βασική της σημασία για τον άνθρωπο στο πλαίσιο της ιστορικο-κοινωνικής του εξέλιξης. Η μάθηση ως μέρος της υποκειμενικότητας του ατόμου συντελεί στην υλοποίηση και στη διεύρυνση των δυνατοτήτων εξέλιξης στην κοινωνική διαδικασία, και τότε μπορεί να οριστεί ως *διευρυντική μάθηση*. Όταν όμως το άτομο «μαθαίνει» κάτω από συνθήκες που δεν επιτρέπουν τη δυνατότητα ενεργούς συμμετοχής και δεν υπόσχονται μια διεύρυνση των ικανοτήτων για δράση – κάτι που δεν είναι ασυνήθιστο στο σχολείο – οδηγείται στην *αμυντική μάθηση*. Τέλος, υπογραμμίζεται ότι απαραίτητη προϋπόθεση για τη σχολική μάθηση είναι η πολιτική θεσμοθέτηση ενός σχολείου που θα συμπεριλάβει στο πρόγραμμά του τις ανάγκες των μαθητών να ορίζουν από την πλευρά τους ως υποκείμενα τη μαθησιακή διαδικασία.

Λέξεις-κλειδιά: Μάθηση, Μαθητής, Διευρυντική μάθηση, Αμυντική μάθηση, Κριτική Ψυχολογία.

Εισαγωγή

Δάσκαλοι και γονείς αναρωτιούνται συχνά ποια είναι η ενδεδειγμένη διαδικασία μάθησης για το παιδί, ποιο το σωστό σχολείο, ποιος ο σωστός δάσκαλος και ποιος ο σωστός ο μαθητής. Συγκρίνοντας τις δικές τους σχολικές εμπειρίες με εκείνες των παιδιών σήμερα, εκφράζουν την έκπληξη και την απογοήτευσή τους για την, κα-

τά τη γνώμη τους, χαλαρή αντιμετώπιση του σχολείου από τα παιδιά. Ο φόβος αποδιοργάνωσης του σχολείου τούς κάνει πολλές φορές να αναπολούν και να νοσταλγούν τη σοβαρότητα και την αυστηρότητα του παλιού σχολείου. Μια αντίστοιχη δυσφορία, με αμφιβολίες και φόβους, διακρίνει κανείς και στους μαθητές, οι οποίοι θέλουν και φαντάζονται διαφορετικούς τους δασκάλους και το σχολείο που θα επιθυμούσαν, και θεωρούν

τη σχολική τους φοίτηση ως ένα μεγάλο συμβιβασμό των επιθυμιών τους με τις –γι' αυτούς– βαριές και πιεστικές απαιτήσεις του σχολείου.

Στη διαμάχη αυτή ανάμεσα σε δασκάλους και μαθητές αλλά και στα προβλήματα που εμφανίζονται στην επικοινωνία και στη συνεργασία μεταξύ τους παρεμβαίνουν οι ειδικοί, αναλαμβάνοντας να ορίσουν με επιστημονικά κριτήρια τι είναι μάθηση και πώς μπορεί να οργανωθεί καλύτερα στο θεσμικό πλαίσιο του σχολείου. Όπως θα υποστηρίξουμε στη συνέχεια, χαρακτηριστικό εκείνων των εν χρήσει θεωριών μάθησης και εξέλιξης του παιδιού που συνδέονται κυρίως με το συμπεριφορισμό είναι η παράβλεψη του γεγονότος ότι ο μαθητής είναι το κύριο δρων υποκείμενο στη μάθηση. Θεωρούμε ότι η εξέταση της προοπτικής του μαθητή ως υποκειμένου μάθησης μας βοηθάει να κατανοήσουμε καλύτερα τη σημασία, τα κίνητρα και τις ακολουθίες της μαθησιακής διαδικασίας, καθώς και τα προβλήματα που προκύπτουν στη συνεργασία δασκάλου και μαθητή.

Η αντίφαση ανάμεσα στους στόχους του σχολείου και στη σχολική πραγματικότητα

Ο δάσκαλος¹ που αναλαμβάνει να διδάξει στο σχολείο θέτει ως επαγγελματικό καταστατικό στόχο να προετοιμάσει το μαθητή, ώστε να είναι σε θέση να αντιμετωπίσει καλύτερα και με επιτυχία τις διάφορες καταστάσεις και δυσκολίες στη ζωή του με την απόκτηση νέων γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων, τις οποίες θα μπορεί να χρησιμοποιήσει μελλοντικά. Θέλει να πιστεύει ότι με τη διδασκαλία του συμβάλλει σημαντικά στην ανάπτυξη του νοητικού δυναμικού και στην καλλιέργεια του συναισθηματικού κόσμου του μαθητή και ότι μπορεί να επηρεάσει θετικά την όλη εξέλιξη της προσωπικότητάς του.

Στην πορεία της δουλειάς του πολύ πιθανόν ο δάσκαλος θα διαπιστώσει ότι η εφαρμογή του σχολικού προγράμματος δεν αποτελεί σε καμία περίπτωση ικανή συνθήκη για την επίτευξη των στόχων του, επομένως και για την επιτυχία του έργου του στο σχολείο. Η εμπειρία του δασκάλου ότι πολλοί μαθητές φοιτούν στο σχολείο χωρίς να δείχνουν ουσιαστικό ενδιαφέρον για τη μάθηση, εκτός από την επαγγελματική ματαιώση που θα του επιφέρει, θα τον αναγκάσει να αναθεωρήσει τις παιδαγωγικές του επιδιώξεις και να αναρωτηθεί μήπως οι καλές του προθέσεις να βοηθήσει το μαθητή είναι απλώς προσωπικές του επιθυμίες, οι οποίες ξεπερνούν τα όρια του δυνατού, ανήκουν περισσότερο στο χώρο του ιδεατού και της φαντασίας και δε συμβιβάζονται με τις αυστηρά λογικές απαιτήσεις του σχολείου. Στην προσπάθειά του να αντιμετωπίσει το σχολείο με περισσότερο ρεαλισμό, αναγκάζεται να αναπροσαρμόσει τις επιδιώξεις του, να αποτραβηχτεί, να παραιτηθεί από τα αρχικά του παιδαγωγικά σχέδια και να περιοριστεί στην τυπική άσκηση των σχολικών του καθηκόντων, χωρίς πλέον να ενδιαφέρεται ιδιαίτερα για την επιτυχία της διδασκαλίας του στο σχολείο. Εν ολίγοις, επιστρέφει στην ασφαλή θέση του ειδικού που έχει την εξουσία για το τι θα διδάξει και πώς θα το διδάξει (Cazden, 1988. Green & Weade, 1985).

Το σχολείο, παρά την εξάπλωση «αντιεξουσιαστικών» ιδεών, συνεχίζει να υφίσταται ως εξουσιαστική δομή, καθώς οι σκοποί της εκπαίδευσης υλοποιούνται με την επικράτηση του μοντέλου μετάδοσης, βάση του οποίου είναι η παραδοχή πως η γνώση είναι ένα μεταδιδόμενο προϊόν, και έτσι εστιάζει την προσοχή του στην αποτελεσματικότητα των τρόπων με τους οποίους αυτό το προϊόν θα μεταδοθεί από τον ειδικό, δηλαδή το δάσκαλο, στους μη ειδικούς, δηλαδή στους μαθητές (Χαλάτσης, 2002). Αλλά, παρ' όλο

1. Στο παρόν κείμενο όπου γράφουμε το ουσιαστικό «δάσκαλος» ή αντωνυμίες που αναφέρονται σε αυτό, κατ' οικονομίαν, εννοούμε και τις γυναίκες και τους άνδρες εκπαιδευτικούς. Το ίδιο ισχύει και για το ουσιαστικό «μαθητής».

που αρκετοί δάσκαλοι τα τελευταία χρόνια δηλώνουν την ανάγκη για χαλάρωση των εξουσιαστικών σχολικών δομών, έστω και για να φανούν «προοδευτικοί», η πλειονότητα των δασκάλων συνεχίζει να θεωρεί ως κυριότερα καθήκοντα του εκπαιδευτικού τη μετάδοση της γνώσης στους μαθητές και την αυστηρή τήρηση της ιεραρχίας στη σχολική ζωή (Φρειδεरिकου & Φολέρου-Τσερούλη, 1991).

Το ενδιαφέρον του δασκάλου για τη μάθηση του παιδιού τον φέρνει, κατά παράδοξο τρόπο, αντιμέτωπο με τον ίδιο το μαθητή, ο οποίος προσπαθεί με διάφορους τρόπους να δηλώσει την αντίθεσή του στη σχολική μάθηση και, αν είναι δυνατόν, να εμποδίσει και την όλη ομαλή λειτουργία του σχολείου. «Κανονικοί» και «αποκλίνοντες» μαθητές διακρίνονται από μια κοινή αρνητική στάση απέναντι στη σχολική μάθηση, η οποία χαρακτηρίζει σχεδόν ολόκληρη τη σχολική τους ζωή και είναι καθοριστική για τη μαθησιακή τους εξέλιξη και τη γενικότερη επικοινωνία τους στο σχολείο. «Κανονικοί» μαθητές εκδηλώνουν την αντίθεσή τους για μάθηση στο σχολείο συνήθως μέσα από ατομικές ή ομαδικές διαμαρτυρίες στην τάξη, με προσποιήσεις απέναντι στο δάσκαλο, με αδιαφορία για το σχολείο και τη μάθηση, ή ακόμα και με έναν υπέρμετρο ζήλο για υιοθέτηση των σχολικών προτύπων. Επίσης, υπάρχουν πολλοί μαθητές που εκφράζουν τη δυσφορία τους απέναντι στο σχολείο με τυπικά για την περίπτωση κλινικά συμπτώματα, όπως πρωινό εμετό, αϋπνίες, φλεγμονές, πυρετό, ή και με συναισθηματικά προβλήματα, όπως σχολική φοβία, επιθετικότητα, έλλειψη αυτοπεποίθησης (Loddenkemper & Schier, 1980, σ. 16. Harnisch, 1984, σ. 29). Ακόμα, υπάρχουν μαθητές που κατατάσσονται από τους δασκάλους τους ή από τους ειδικούς στη σχολική διάγνωση ως άτομα που αντιμετωπίζουν κατεξοχήν μαθησιακά προβλήματα, όπως δυσκολίες στον προφορικό ή γραπτό λόγο, δυσκολία ή αδυναμία αρίθμησης, δυσκολία ή αδυναμία συγκέντρωσης, προβλήματα λόγου.

Αν σκεφτεί κανείς ότι η εκάστοτε αντίδραση ή «αδυναμία» του μαθητή να συμμετέχει στη ζωή

του σχολείου είναι αποτέλεσμα μιας «προσωπικής απόσυρσης» από τις σχολικές μαθησιακές απαιτήσεις και αποτελεί μέρος ενός ενεργού τρόπου αντιμετώπισης της σχολικής του φοίτησης, μπορεί τότε να ορίσει αυτές τις συμπεριφορές ως προσωπικές μορφές «**άρνησης για μάθηση**» στο σχολείο. Αν λάβει κανείς υπόψη ότι το κάθε άτομο μόνο μέσα από τη μάθηση είναι σε θέση να οικειοποιηθεί την κοινωνική γνώση και να χρησιμοποιήσει για τον εαυτό του τις ανθρώπινες δυνατότητες εξέλιξης που του παρέχονται, έτσι ώστε να αποκτήσει μια ατομική αυτονομία ως ενήλικος, τίθεται τότε εδώ το εξής ερώτημα: *Γιατί οι μαθητές αρνούνται συστηματικά να συμμετέχουν στην οργανωμένη σχολική μάθηση;*

Η εξίσωση της μάθησης του παιδιού με τη διδασκαλία στη σχολική νομοθεσία και στη σχολική πράξη

Η άρνηση του μαθητή για μάθηση μπορεί να γίνει κατανοητή αν εξετάσουμε πιο αναλυτικά το πλαίσιο στο οποίο λαμβάνει χώρα η μάθηση στο σχολείο. Τόσο η σχολική νομοθεσία όσο και οι φορείς του σχολείου, στην προσπάθειά τους να εφαρμόσουν το σχολικό πρόγραμμα, εξισώνουν τη «**μαθησιακή**» διαδικασία (τη σκοπιά του μαθητή) με τη «**διδασκτική**» διαδικασία (τη σκοπιά του δασκάλου), με αποτέλεσμα να αποδίδουν τον πρωτεύοντα ρόλο για μάθηση όχι στο μαθητή αλλά στο δάσκαλο, τον οποίο αναδεικνύουν κατ' αυτό τον τρόπο στο κύριο δρων υποκείμενο στη μαθησιακή διαδικασία. Το γεγονός ότι η μάθηση έχει άμεση σχέση με το υποκειμενικό ενδιαφέρον και τον υποκειμενικό κόσμο του μαθητή, με έναν ιδιαίτερο προσωπικό χαρακτήρα και διαφορετικές σημασίες για τον κάθε μαθητή, αποδεικνύει ότι η μάθηση είναι μια εντελώς ξεχωριστή διαδικασία από αυτήν της διδασκαλίας. Η παραγνώριση αυτού του γεγονότος οδηγεί στο λανθασμένο ορισμό της μάθησης του παιδιού ως «**διδασκτικής μάθησης**» (Holzkamp, 1993, σ. 391. Grotlueschen & Root, 2003, σ. 7-8).

Η σχολική νομοθεσία² ορίζει ως στόχο του σχολείου, μεταξύ άλλων, την καλλιέργεια των έμφυτων ικανοτήτων του παιδιού, τη μετάδοση γνώσεων και της ικανότητας για σκέψη και κρίση, τη διαμόρφωση δημοκρατικής συνείδησης στο παιδί κ.ά. Όσο προοδευτικοί κι αν είναι οι παραπάνω στόχοι διαπαιδαγώγησης του παιδιού για γνώση, για αυτόνομη κρίση, για κριτική σκέψη, για ανοχή, για ελευθερία κτλ., δεν παύουν να παραμένουν στόχοι που ακολουθεί το σχολείο για να κατευθύνει την εξέλιξη του μαθητή. Το περιεχόμενό τους, οι μέθοδοι και τα μέσα για την επίτευξή τους καθορίζονται κάθε φορά από τη σχολική νομοθεσία και τους φορείς της, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη η γνώμη και η προοπτική του μαθητή. Αντικείμενο ορισμού γίνονται, κατά συνέπεια, οι παιδαγωγικοί στόχοι του δασκάλου και όχι τα μαθησιακά ενδιαφέροντα του μαθητή, τα οποία θεωρούνται ασήμαντα και περιττά για την οργάνωση της σχολικής μάθησης³. Η αποκλειστική ενασχόληση του σχολείου με τη διαδικασία της διδασκαλίας και η αποσιώπηση των υποκειμενικών διαδικασιών μάθησης οδηγούν στην ταύτιση της διδασκαλίας με τη μάθηση και στην αντίληψη ότι η μάθηση του παιδιού είναι απλώς το προϊόν της εκάστοτε διδασκαλίας.

Ο κανονιστικός χαρακτήρας της μάθησης στο σχολείο ως απόρροια της οργάνωσής του στη βάση της διδασκαλίας

Το σχολικό πρόγραμμα ορίζει το περιεχόμενο της μάθησης στα διάφορα μαθήματα και στις διάφορες τάξεις σύμφωνα με το περιεχόμενο της διδασκαλίας, δηλαδή με βάση την ύλη που

χρησιμοποιεί και τους επιμέρους στόχους που ακολουθεί ο δάσκαλος στο μάθημά του. Εδώ εξυπακούεται ότι αυτό που διδάσκει ο δάσκαλος μαθαίνει αυτόματα και ο μαθητής. Το σχολικό πρόγραμμα, επίσης, ορίζει τη μάθηση ως μια σειρά διδακτικών χρονικών ενοτήτων και, με αυτή την έννοια, ως ένα ποσοτικό μέγεθος γνώσης, το οποίο ο μαθητής είναι υποχρεωμένος να φέρει σε πέρας. Και η μορφή μάθησης καθορίζεται επίσης από τη διδασκαλία: Ο δάσκαλος συνήθως ακολουθεί στο μάθημά του το σχήμα *ερώτηση – απάντηση – αξιολόγηση της απάντησης*, στο οποίο σχήμα η απάντηση είναι σε αυτόν πάντα γνωστή και δεδομένη. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα ο δάσκαλος να μη δείχνει πραγματικό ενδιαφέρον για το περιεχόμενο της απάντησης του μαθητή και, συγχρόνως, να απαιτεί από το μαθητή να δώσει την απάντηση που ικανοποιεί τον ίδιο το δάσκαλο. Πραγματικές ερωτήσεις του μαθητή, ερωτήσεις δηλαδή που σχετίζονται με τις υποκειμενικές ανάγκες του, εκτιμώνται ως ενόχληση στο μάθημα και ερμηνεύονται, συνήθως, ως συμπεριφορά που οφείλεται στη μειωμένη συγκέντρωση προσοχής του μαθητή στις απαιτήσεις του μαθήματος.

Επιπλέον, και ο τρόπος αξιολόγησης του μαθητή είναι δείγμα του κανονιστικού χαρακτήρα της μάθησης στο σχολείο. Η αριθμητική αξιολόγηση του μαθήματος στις διάφορες επιδόσεις του μαθητή απλουστεύει σε μεγάλο βαθμό το εκάστοτε αποτέλεσμα της μάθησης και αφήνει απ' έξω το υποκειμενικό περιεχόμενο και την υποκειμενική σημασία της μάθησης για τον ίδιο το μαθητή. Η σχολική αξιολόγηση ανταποκρίνεται στα ποσοτικά κριτήρια του δασκάλου και εκ-

2. Εδώ γίνεται επιλεκτική αναφορά στη σχολική νομοθεσία της Ελλάδας και της Γερμανίας (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1990. Holzkamp, 1993, σ. 387). Υποθέτουμε ότι οι στόχοι του σχολείου περιγράφονται με παρόμοιο τρόπο στις νομοθεσίες των χωρών του δυτικού κόσμου.

3. Η αδιαφορία της σχολικής νομοθεσίας για τα μαθησιακά ενδιαφέροντα του μαθητή είναι αποτέλεσμα της γενικότερης λειτουργίας του σχολείου, η οποία αποσκοπεί στον κοινωνικό προγραμματισμό των γνώσεων και ικανοτήτων και, κατά συνέπεια, στην προγραμματισμένη κατανομή, απονομή και πιστοποίηση προσόντων για την κάλυψη των αντίστοιχων θέσεων εργασίας στην κοινωνική παραγωγή (Bommes & Radtke, 1993, σ. 493). Μια πιθανή ενασχόληση του σχολείου με τα ενδιαφέροντα του μαθητή θα εμπόδιζε την ομαλή λειτουργία του σχολείου ως θεσμού απονομής προσόντων.

φράζει τη δική του εκτίμηση για το επίπεδο γνώσης του μαθητή. Παραμένει συνεπώς επιφανειακή και συγχρόνως καθορίζει τη μαθησιακή συμπεριφορά του μαθητή.

Το ενδιαφέρον του μαθητή κρίνεται από το δάσκαλο σύμφωνα με το βαθμό ανταπόκρισής του στις απαιτήσεις της διδασκαλίας. Προσπονήσεις του μαθητή ότι δήθεν ενδιαφέρεται, όπως, π.χ., με το να «δηλώνει παρών», να προσπαθεί να κερδίσει τη συμπάθεια του δασκάλου, να κάνει πως προσέχει ή να επικαλείται δικαιολογίες, εκτιμώνται από το δάσκαλο ως θετική στάση απέναντι στη μάθηση. Αντίθετα, συμπεριφορές μαθητών που δηλώνουν έντονο ενδιαφέρον για τη μάθηση, όπως, π.χ., διατύπωση ερωτήσεων προσωπικού ενδιαφέροντος, διατύπωση προτάσεων ή κριτικής, συμπεριφορές δηλαδή που δεν εντάσσονται στο καθιερωμένο πρότυπο του μαθήματος, θεωρούνται αρνητικές για τη μάθηση και ερμηνεύονται ως προβληματικές ιδιότητες του μαθητή, τις οποίες οφείλει να αποβάλλει.

Με τον ίδιο επίσης αρνητικό τρόπο αντιμετωπίζονται συμπεριφορές που πιστοποιούν την αδιαφορία του μαθητή, έρχονται όμως σε αντίθεση με τις απαιτήσεις της διδασκαλίας: Συμπεριφορές όπως, π.χ., να ονειροπολεί στο μάθημα, να αλλάζει θέση στην τάξη ή να μιλάει με τους συμμαθητές του ερμηνεύονται από το δάσκαλο ως ελαττώματα του μαθητή, για τα οποία επικρίνεται ή/και τιμωρείται. Κάθε μορφή αντίδρασης ή εναντίωσης του μαθητή στη σχολική μάθηση αξιολογείται με τον ίδιο τρόπο, με βάση το κανονιστικό πρότυπο της διδασκαλίας, και αντιμετωπίζεται με αύξηση του ελέγχου στην τάξη και κλιμάκωση της πίεσης για συμμόρφωση και πειθαρχία. Εν ολίγοις, οι μαθητές επιστρατεύουν ποικίλους τρόπους για να αντισταθούν συνειδητά ή ασυνείδητα στον κανονιστικό χαρακτήρα της διδασκαλίας (Good & Brophy, 1987. Erickson, 1996. Hustler & Payne, 1982. Phillips-Manke, 1990). Αυτό έχει ως συνέπεια την πόλωση ανάμεσα σε δασκάλους και μαθητές, τη διόγκωση των προβλημάτων και τη μεγαλύτερη απομάκρυνση του δασκάλου από το μαθητή και από τις διαδικασίες μάθησης του τελευταίου.

Οι θεωρίες μάθησης στην κυρίαρχη ψυχολογική σκέψη ως συγκαλυμμένες θεωρίες διδασκαλίας

Για την ανάπτυξη των θεωριών μάθησης χρησιμοποιήθηκε ως βάση η Πειραματική Ψυχολογία, η οποία ορίζει τη σχέση ανάμεσα στον πειραματιστή και στον εξεταζόμενο ως μία σχέση στην οποία ο ερευνητής διατυπώνει και ελέγχει εμπειρικά με την πειραματική μέθοδο τις υποθέσεις του και ο ερευνώμενος εξετάζεται. Ο πειραματιστής προσδιορίζει τους όρους του πειράματος ως ανεξάρτητες μεταβλητές και ο εξεταζόμενος θα πρέπει να ακολουθήσει τις υποδείξεις του και να καταλήξει σε ένα αποτέλεσμα το οποίο συνθέτει την εξαρτημένη μεταβλητή. Στο πλαίσιο αυτού του μοντέλου ο εξεταζόμενος είναι υποχρεωμένος να αρνηθεί τον υποκειμενικό του κόσμο και να αποφύγει κάθε υποκειμενική επιρροή στην ακολουθία του πειράματος (Danzinger, 1990. Tolman, 1994). Αυτή η διευθέτηση εκφράζει ακριβώς και την επίσημη αλληλουχία της σχέσης δασκάλου – μαθητή στην οργάνωση της καθημερινής εργασίας στη σχολική τάξη: Ο δάσκαλος θέτει τους όρους και δίνει τις οδηγίες για τη μάθηση στην τάξη. Ο μαθητής είναι υποχρεωμένος να προσπαθήσει να αποκλείσει κάθε υποκειμενική ενέργειά του που θα επηρέαζε τη διδασκαλία (Holzkamp, 1993, σ. 409).

Εναλλακτικές θεωρήσεις της μάθησης

Το συμπεριφοριστικό μοντέλο, στο οποίο στηρίχτηκε η ανάπτυξη των θεωριών της μάθησης, εμπλουτισμένο με το νόμο του αποτελέσματος και την ενίσχυση, αντιπροσωπεύει «το μακρύ και κρύο χειμώνα του αντικειμενισμού» (Bruner, 1997, σ. 33). Προτού περάσουμε στη θεώρηση της μάθησης από τη σκοπιά της Κριτικής Ψυχολογίας, αξίζει να αναφερθούμε εν συντομία σε ορισμένα ευδιάκριτα ερευνητικά ρεύματα με σημαντική συνεισφορά στο πεδίο. Πρόκειται για ρεύματα που από τη δεκαετία του 1960 και

εντεύθεν τήρησαν αποστάσεις από τη δεσπόζουσα συμπεριφοριστική θεώρηση της μάθησης και επέδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για μια πληρέστερη κατανόηση διαφόρων όψεων της αλληλεπίδρασης ενηλίκου – παιδιού / δασκάλου – μαθητή, ενσωματώνοντας αξιολογικά ερευνητικά δεδομένα στα θεωρητικά τους σχήματα.

Τα ρεύματα αυτά που επιχειρούν την αναθεώρηση ή την αντικατάσταση της ψυχολογίας της συμπεριφοράς ποικίλλουν. Η πρώτη ιστορικά αλλά ίσως και σημαντικότερη εναλλακτική θεώρηση αντιπροσωπεύεται από τη γνωστική επανάσταση. Η γνωστική επανάσταση, σύμφωνα με τον πρωτοπόρο θεμελιωτή της J. Bruner, ενώ αντιπροσωπεύει καταστατικά από το τέλος της δεκαετίας του 1950 μια ριζοσπαστική επανάσταση για την εδραίωση του νοήματος και την κατασκευή του ως κεντρικής έννοιας της ψυχολογίας, εν συνεχεία μετατοπίζει το ενδιαφέρον της αντίστοιχα στην πληροφορία και στην επεξεργασία πληροφοριών (Bruner, 1997, σ. 34-37), μεταφέροντας, έτσι, τη συζήτηση για τη μάθηση από το αποτέλεσμα στις εσωτερικές νοητικές διεργασίες.

Όστόσο, τα τελευταία είκοσι χρόνια η ανανεωμένη πλέον γνωστική επανάσταση προσανατολίζεται ξανά προς μία ψυχολογία που έχει ως κεντρικό σημείο της το νόημα και θέλει να είναι πολιτισμικά προσανατολισμένη, ανοίγοντας συνάμα διάλογο με πολλά πεδία των επιστημών του ανθρώπου (Bruner, 1997, σ. 34, 50). Την ίδια εποχή και παράλληλα με την ανανεωμένη γνωστική επανάσταση εμφανίζονται στο προσκήνιο και ορισμένες άλλες θεωρήσεις που αντιτίθενται στο συμπεριφορισμό και θέτουν τις βάσεις για τη μελέτη της διδασκαλίας-μάθησης εντός του εκάστοτε κοινωνικο-πολιτισμικού πλαισίου (Elbers, 1996. Renshaw, 1996). Η εμφάνιση της κοινωνικο-πολιτισμικής προσέγγισης κατά τη δεκαετία του 1980, σύμφωνα με ορισμένους μελετητές (Elbers, 1996), εν μέρει τουλάχιστον οφείλεται στην αναζωογόνηση του ενδιαφέροντος για τη θεωρία που είχε ήδη διατυπώσει ο Vygotsky πριν από μισό αιώνα.

Στο ίδιο πλαίσιο εμφανίζονται πολύ ενδιαφέ-

ρουσες μελέτες για την «εν καταστάσει» μάθηση, που θεωρούν ουσιώδη την ποιότητα της υποκειμενικής εμπειρίας, και επομένως ενδιαφέρονται για τους μοναδικούς τρόπους με τους οποίους οι μαθητές βιώνουν καθημερινές μαθησιακές ευκαιρίες σε συγκεκριμένες μαθησιακές καταστάσεις (βλέπε Boekaerts, 1988, 1996. Illeris, 2003).

Άλλες θεωρήσεις, περισσότερο κλινικές αυτήν τη φορά, εξετάζουν τις νοητικές διεργασίες και δραστηριότητες –επομένως και τη διδασκαλία-μάθηση– ως υποκειμενική διαδικασία μέσα από ψυχοδυναμικές κυρίως προσεγγίσεις. Οι θεωρήσεις αυτές επικεντρώνονται κυρίως στις υποκειμενικές ανάγκες και υπογραμμίζουν τις επίκαιρες ή και τις πιο σταθερές συναισθηματικές ανάγκες αλλά και τα επικοινωνιακά στοιχεία καθώς και τις ασυνείδητες διεργασίες που διαποτίζουν την αλληλεπίδραση δασκάλου – μαθητή ή ενηλίκου – παιδιού (Boekaerts, 1996. Davou & Xenakis, 1998a. Navridis, 1998. Osborne, 1998). Κατ' αυτό τον τρόπο διαμορφώνεται εδώ και τριάντα περίπου χρόνια ένα ερευνητικό ρεύμα που επιχειρεί μια πιο σφαιρική κατανόηση των διεργασιών που εμπλουτίζουν ή παρεμποδίζουν τη μάθηση, χωρίς να αφήνει αδιάφορους τους ψυχολόγους και τους ψυχοθεραπευτές παιδιών αλλά και εκπαιδευτικούς και γονείς (Davou & Xenakis, 1998b. Davou, 1998).

Η μάθηση ως ψυχική δραστηριότητα του ατόμου

Η μάθηση μπορεί να κατανοηθεί ως ψυχική διαδικασία ενός ατόμου, αν εξετάσουμε τη βασική της σημασία που αποκτά για τον άνθρωπο στο πλαίσιο της ιστορικο-κοινωνικής του εξέλιξης.

Η μάθηση είναι συστατικό στοιχείο του ψυχισμού του ανθρώπου και αποτελεί κινητήρια δύναμη στην εξέλιξη του ατόμου και στην ένταξή του στην κοινωνική διαδικασία. Η κατανόηση της μάθησης προϋποθέτει τον ορισμό του ψυχισμού στο ανθρώπινο επίπεδο καθώς και την εξέταση του ρόλου της στην οργάνωση του ψυχισμού. Για τον ορισμό του ανθρώπινου ψυχισμού θα

ανατρέξουμε στη θεωρία της *Κριτικής Ψυχολογίας*⁴, η οποία ασχολήθηκε επισταμένως με τις βασικές έννοιες της ψυχολογίας και, μέσα από την ιστορική ανάλυση της εξέλιξης του ψυχισμού, κατάφερε να αναπτύξει ένα σύστημα θεωρητικών εννοιών, το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως βάση για την περαιτέρω διερεύνηση των ψυχολογικών φαινομένων.

Πρωταρχική μορφή του ψυχισμού είναι η ικανότητα οργανισμών να αναπαράγονται ως δομικά όμοιες οργανικές μονάδες. Ο κάθε οργανισμός υφίσταται ως ενεργητική ζωική μονάδα, η οποία έχει την ικανότητα να διατηρεί τη βιολογική της δομή μέσω της ανταλλαγής της ύλης, καθώς επίσης και να αντιδρά στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος μέσω της δραστηριότητας, με σκοπό τη διατήρηση του είδους⁵ (Holzkamp, 1983, σ. 60-61).

Η λειτουργία της μάθησης αποκτά αποφασιστική σημασία για τη συνεχή διαφοροποίηση του ψυχισμού σε πιο σύνθετες και ανώτερες μορφές κατά τη φυλογένεση. Η μάθηση χαρακτηρίζει ένα νέο ποιοτικό άλμα στη φυλογενετική εξέλιξη και ορίζεται ως η ικανότητα του οργανισμού να τροποποιεί την ψυχική του δραστηριότητα κατά τη διάρκεια της ζωής του στο πλαίσιο της προσαρμογής στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος, με στόχο τη διατήρηση του πληθυσμού⁶ (Holzkamp, 1983, σ. 122-3). Η εξειδίκευση της μάθησης έχει άμεση αντανάκλαση στη διαμόρφωση του ψυχι-

σμού του οργανισμού. Η οργάνωση του ψυχισμού αποκτά στο επίπεδο της «*αυτάρκους μάθησης*»⁷ μία νέα ποιότητα: Ο οργανισμός αναπτύσσει ένα σύστημα αναγκών στη σχέση του με το περιβάλλον, το οποίο τον βοηθά να αυξάνει τον έλεγχο στις περιβαλλοντικές συνθήκες και να αντιμετωπίζει με περισσότερη επιτυχία καινούριες καταστάσεις που του δημιουργούν ανασφάλεια και τον φέρνουν αντιμέτωπο με νέους κινδύνους (Holzkamp, 1983, σ. 143).

Ο άνθρωπος, αντίθετα απ' ό,τι υποστηρίζουν οι συμπεριφοριστές, δε χαρακτηρίζεται μόνο από μια ικανότητα για μάθηση και εξέλιξη με στόχο την αποτελεσματική προσαρμογή του στο περιβάλλον, όπως ισχύει για τους υπόλοιπους οργανισμούς. Βασικό γνώρισμα του ανθρώπου είναι η «*κοινωνική του φύση*», δηλαδή η ικανότητά του να δημιουργεί και να διαμορφώνει ο ίδιος το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο υφίσταται, μαθαίνει και εξελίσσεται. Η σχέση του ανθρώπου με τον εξωτερικό κόσμο δεν είναι μία σχέση προσαρμογής στις περιβαλλοντικές συνθήκες αλλά μία σχέση διαμόρφωσης των *κοινωνιακών* συνθηκών διαβίωσής του σύμφωνα με τις ατομικές του ανάγκες.

Ο άνθρωπος *μόρεσε* να δημιουργήσει ο ίδιος τις συνθήκες στις οποίες ζει με το να παράγει και να κάνει χρήση «*γενικευμένων μέσων ζωής*». Στο στάδιο της Ανθρωπογένεσης κατάφερε να αντιστρέψει τη σχέση Μέσου –

4. Το θεωρητικό πλαίσιο της Κριτικής Ψυχολογίας αναπτύχθηκε στο Ινστιτούτο Ψυχολογίας του Ελεύθερου Πανεπιστημίου του Βερολίνου μετά την πολιτικοποίηση και την εξέγερση των φοιτητών το 1968 στις χώρες της δυτικής Ευρώπης. Υπήρξε προϊόν μακροχρόνιων θεωρητικών ερευνών και αντιπαραθέσεων με άλλες θεωρητικές σχολές της ψυχολογίας, όπως την Ψυχολογία της Συμπεριφοράς, την Ψυχανάλυση, το Φρούδομαρξισμό, την Ανθρωπιστική Ψυχολογία και διάφορα ρεύματα της Μαρξιστικής Ψυχολογίας. Θεμελιωτής και κύριος εκπρόσωπος της Κριτικής Ψυχολογίας θεωρείται ο καθηγητής Klaus Holzkamp (1927-1995).

5. Ως πρώτη ιδιότητα του ψυχισμού των οργανισμών ορίστηκε από τον Leontyev η ικανότητα της «ευερεθιστότητας» (Leontyev, 1973).

6. Αρχική μορφή τροποποίησης της συμπεριφοράς ενός οργανισμού είναι η «συνήθεια», η οποία σημαίνει τη μείωση της έντασης μιας αντίδρασης σε ένα ερέθισμα (Holzkamp, 1983, σ. 131).

7. Ανώτερη μορφή μάθησης στους οργανισμούς είναι η «αυτάρκης μάθηση», κατά την οποία ο οργανισμός δεν τροποποιεί απλώς τη δραστηριότητά του αλλά μαθαίνει ακόμη και να τροποποιεί την ακολουθία της ίδιας της δραστηριότητας. Η γάτα μπορεί, π.χ., να αναπτύξει μια σειρά από επιμέρους δραστηριότητες, όπως αναμονή – κρυφό πλησίασμα – επίθεση, αλλά, επίσης, μπορεί και να αυτονομήσει την κάθε ενέργειά της και να αναπτύξει νέους συνδυασμούς στις ενέργειές της (Holzkamp, 1983, σ. 140).

Σκοπού⁸ και να ορίσει το «εργασιακό μέσο» στο πλαίσιο μιας γενικευμένης μελλοντικής φροντίδας ως «γενικευμένο κοινωνικό Σκοπό» (Holzkamp, 1983, σ. 173). Η παραγωγή και η χρήση γενικευμένων μέσων διαβίωσης ανέδειξαν και τις ιστορικο-κοινωνικές δομές μέσα στις οποίες το άτομο αντικειμενοποιεί και οικειοποιείται γενικευμένους σκοπούς και βιώνει μια συνεχή αλλαγή στις συνθήκες διαβίωσής του. Στην πορεία της ιστορικο-κοινωνικής εξέλιξης ο ψυχισμός θα μπορούσε να οριστεί ως «**προσωπική ικανότητα δράσης**» του ατόμου, η οποία στοχεύει στην επιρροή του ατόμου στις συνθήκες διαβίωσής του. Η σχέση του με τις κοινωνικές δομές και τις σημασίες τους δεν είναι άμεση αλλά μια σχέση κοινωνικής διαμεσολάβησης των ατομικών του συνθηκών. Το άτομο αποκτά μια σχέση δυνατότητας για συμμετοχή στην παραγωγή και στη χρήση των κοινωνικών δομών και σημασιών (Holzkamp, 1983, σ. 236-241).

Κάθε άτομο χαρακτηρίζεται από την «**υποκειμενικότητά**» του. Εννοούμε εδώ την ικανότητα του ατόμου να συμπεριφέρεται ενεργά απέναντι στις κοινωνικές δυνατότητες για δράση αλλά και απέναντι στον ίδιο του τον εαυτό και στις ατομικές του ανάγκες (Holzkamp, 1983, σ. 237. Holzkamp, 1993, σ. 21). Η υποκειμενικότητα του ατόμου ενέχει πάντοτε ένα διττό χαρακτήρα, ο οποίος απορρέει από τη διπλή επιλογή του υποκειμένου να συμπεριφερθεί απέναντι στις καταστάσεις του: Το άτομο μπορεί, αφενός, να αιτιολογήσει τη δράση του αποδεχόμενο τους όρους που του επιβάλλονται σε ιστορικά προσδιορισμένες σχέσεις εξουσίας και αποβλέποντας στο να κάνει χρήση του δεδομένου πλαισίου δυνατοτήτων. Στην περίπτωση αυτή της αμυντικής αιτιολόγησης διατηρεί μεν το δεδομένο πλαίσιο δράσης, περιορίζεται όμως σε αυτό και εκτίθεται στη συνεχή απειλή μείωσης ή αφαίρεσης των δυνατοτήτων που του παρέχονται. Το άτομο έχει, αφετέρου, τη δυνατότητα να μην αποδεχτεί το

πλαίσιο το οποίο του επιβάλλεται και να αιτιολογήσει τη δράση του με προοπτική τη διεύρυνση της επιρροής προς το συμφέρον του συνόλου και την άρση του ελέγχου των συνθηκών από μία μερίδα ατόμων (Holzkamp, 1983, σ. 370-376).

Η μάθηση ως υποκειμενική διαδικασία

Η μάθηση στο ανθρώπινο επίπεδο εξέλιξης είναι μέρος της υποκειμενικότητας του ατόμου, αφού και αυτή αποτελεί μια μορφή ατομικής δράσης η οποία έχει τη λειτουργία να προετοιμάζει τη βασική δράση του ατόμου, δηλαδή την υλοποίηση και τη διεύρυνση των δυνατοτήτων εξέλιξης στην κοινωνική διαδικασία. Η μαθησιακή δράση θα μπορούσε να οριστεί ως μια επιμέρους διαδικασία της εκάστοτε βασικής δράσης, η οποία στοχεύει στην οργάνωση της τελευταίας με μεγαλύτερη επιτυχία. Με τη βοήθεια μιας «παράκαμψης», το άτομο μπορεί προσωρινά να αποκλείσει αντιφάσεις, εμπόδια ή διλημματα που συναντά στη βασική του δράση, να μελετήσει εκ νέου τις προϋποθέσεις της δράσης του και να αναπτύξει νέες προοπτικές που θα το βοηθήσουν να υπερβεί τυχόν δυσκολίες και να αυξήσει τις ικανότητές του στη σχετική δραστηριότητα (Holzkamp, 1993, σ. 183). Η μαθησιακή, όπως και κάθε βασική δράση, είναι μια υποκειμενική διαδικασία, η οποία αποβλέπει στη βελτίωση της ποιότητας ζωής του ατόμου.

Επιπλέον, μάθηση είναι η υποκειμενική πραγμάτωση απαιτήσεων μάθησης κατά την οποία το άτομο είναι σε θέση να προβλέψει το αποτέλεσμα και να διακρίνει τους λόγους για τους οποίους συμμετέχει στη μαθησιακή διαδικασία. Η μάθηση με στόχο τη διεύρυνση των δυνατοτήτων του βρίσκεται πάντα σε σχέση με τη βασική του δράση, και θα μπορούσε να οριστεί στη βάση αυτής της υποκειμενικής προοπτικής ως «**διευρυτική μάθηση**» (Holzkamp, 1993, σ. 190). Υπάρχει

8. Ο πίθηκος είναι μεν σε θέση να χρησιμοποιήσει το ραβδί ως εργαλειακό μέσο στη δραστηριότητά του, δεν μπορεί όμως να παράγει ο ίδιος ένα μέσο μετατρέποντάς το σε σκοπό, όπως ο άνθρωπος στην περίπτωση της αξίνας.

όμως η περίπτωση το άτομο να «μαθαίνει» κάτω από τέτοιες συνθήκες οι οποίες δεν του επιτρέπουν τη δυνατότητα ενεργούς συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία και προπαντός δεν του υπόσχονται μια διεύρυνση των ικανοτήτων του για δράση. Σε τέτοια περίπτωση το άτομο είναι αναγκασμένο να μεταποπίσει το ενδιαφέρον του από το επίπεδο της μάθησης στο επίπεδο της πρακτικής αντιμετώπισης της άσκησης εξουσίας και της απειλής μέσω των υπαγορεύσεων. Η μάθηση δεν αναφέρεται και δε συνδέεται πλέον με τη βασική του δράση αλλά γίνεται εργαλείο για την αντιμετώπιση των εξωτερικών πιέσεων, με αποτέλεσμα το άτομο να μην ενδιαφέρεται να υπεισέλθει στο αντικείμενο μάθησης, να συμμετέχει στη μαθησιακή διαδικασία χωρίς διάθεση, να αμφιβάλλει διαρκώς γι' αυτό που κάνει, να προσποιείται πως μαθαίνει, να επαναλαμβάνει αυτό που του υπαγορεύουν κ.ο.κ. Η «μαθησιακή» δραστηριότητα χαρακτηρίζεται εδώ από μια αμυντική στάση του ατόμου απέναντι στη μάθηση και τους όρους της και θα μπορούσε να οριστεί ως «**αμυντική μάθηση**» (Holzkamp, 1993, σ. 191).

Στην περίπτωση που το άτομο συνειδητοποιήσει την πίεση για μάθηση αντιμετωπίζει το δίλημμα ή να αποφύγει την αντιπαράθεση με τους φορείς που ασκούν την πίεση ή να έρθει σε αντιπαράθεση μαζί τους με γνώμονα την αξιοποίηση και τη διεύρυνση των σχετικών δυνατοτήτων εξέλιξης. Το άτομο δηλαδή μπορεί, αφενός, να υποκύψει στην πίεση των υποδείξεων και να αγνοήσει τις συνέπειές τους για τη ζωή του, μπορεί όμως, αφετέρου, να στοχαστεί τις δικές του ανάγκες και τα ενδιαφέροντά του και να προστατέψει τον εαυτό του από αυθαίρετες αποφάσεις των φορέων της μάθησης. Στην αντιπαράθεσή του με τους εξωτερικούς εξαναγκασμούς το άτομο είναι υποχρεωμένο να πάρει θέση, όχι απλώς απέναντι στις εξωτερικές απαιτήσεις αλλά, κυρίως, απέναντι στις δικές του υποκειμενικές ανάγκες για εξέλιξη και να αποφασίσει αν θα ενεργήσει υπέρ ή εναντίον του ίδιου του εαυτού του.

Η μάθηση στο σχολείο συχνά αποτελεί και αυτή μια υποκειμενική διαδικασία αντιπαράθεσης ανάμεσα στις σχολικές απαιτήσεις μάθησης

και στις υποκειμενικές ανάγκες εξέλιξης τόσο του μαθητή όσο και του ίδιου του δασκάλου. Η διαδικασία αυτή αποκτά για την κάθε πλευρά διαφορετική σημασία, που έχει σχέση με τις ιδιαίτερες και διαφορετικές θέσεις του μαθητή και του δασκάλου στη μάθηση.

Στο σχολείο ο μαθητής έρχεται αντιμέτωπος με κανόνες μάθησης τους οποίους ακολουθεί για να μπορεί να συμμετέχει στη σχολική ζωή. Μέσα στις σχολικές απαιτήσεις μπορεί να ανακαλύψει το ενδιαφέρον να ασχοληθεί με αντικείμενα που του αρέσουν, να αποκτήσει νέες γνώσεις και ικανότητες και να επιζητά τη συνεργασία με το δάσκαλό του. Πιο συνηθισμένη, όμως, είναι η περίπτωση να μη διακρίνει κάποιο θετικό αντίκρισμα στις δραστηριότητές του από την υλοποίηση των σχολικών απαιτήσεων, να βιώνει τις απαιτήσεις ως εξαναγκασμούς και να προσπαθεί να τις αποφύγει ή να τις εκπληρώνει προσωρινά με απώτερο σκοπό να περιορίσει τις πιέσεις και να γλιτώσει από το στίγμα του «κακού μαθητή».

Όσο ο μαθητής δεν παραιτείται από τη μάθηση, δηλαδή μαθαίνει με ενδιαφέρον, ή αναβάλλει τη μάθηση στο εγγύς ή στο απώτερο μέλλον για να αντιμετωπίσει έτσι τον κίνδυνο της περιθωριοποίησης, ενεργεί προς όφελος της μάθησης και της εξέλιξής του. Με τον ίδιο τρόπο ο μαθητής στρέφεται ενάντια στον εαυτό του όταν «μαθαίνει» καθετί που απαιτεί το σχολείο, αδιαφορώντας για τις μαθησιακές του ανάγκες και τα ενδιαφέροντά του.

Σε αυτό το πλαίσιο είναι φανερό ότι μερικοί μαθητές βιώνουν το σχολείο ως λιγότερο καταπιεστικό από ορισμένους άλλους, επειδή είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν συχνότερα σχολικές απαιτήσεις για την ανάπτυξη των ενδιαφερόντων τους. Γίνεται, επίσης, κατανοητό γιατί οι ίδιοι οι μαθητές σε κάποια μαθήματα ή κάποιες ώρες μαθημάτων συμμετέχουν με ενδιαφέρον στο μάθημα και βιώνουν ευχάριστα το σχολείο και κάποιες άλλες φορές αδιαφορούν και ασχολούνται με στιδήποτε ανήκει έξω από τις απαιτήσεις του μαθήματος. Διαμαρτυρίες μαθητών χωρίς εμφανή λόγο, προσποιήσεις, παθητική συμπεριφορά, υπερβολικό ενδιαφέρον για τη βαθμολογία κ.ά.,

που δίνουν την εντύπωση μιας παράλογης στάσης των μαθητών, μπορούν να κατανοηθούν ως αιτιολογημένες συμπεριφορές αν σκεφτεί κανείς ότι οι συμπεριφορές αυτές είναι ο μόνος θεμιτός τρόπος για το μαθητή να μειώσει την πίεση που ασκεί το σχολείο πάνω του και να δημιουργήσει ένα δικό του πλαίσιο, που θα του επιτρέψει να επιδοθεί στη μάθηση.

Στο περιοριστικό πλαίσιο του σχολείου υπάρχει επίσης η περίπτωση ο μαθητής να δυσκολεύεται να διακρίνει κάποια θετικά αποτελέσματα από τις προσπάθειές του για μάθηση και να κινδυνεύει να παραιτηθεί εντελώς από τις μαθησιακές διαδικασίες, και με αυτό τον τρόπο να στρέφεται άθελα ή ηθελημένα ενάντια στον εαυτό του και στις ανάγκες του για μάθηση και εξέλιξη. Ο μαθητής ασχολείται σε αυτή την περίπτωση αποκλειστικά με την αντιμετώπιση της πίεσης για μάθηση μέσω της υιοθέτησης ή της απόρριψης των σχολικών απαιτήσεων και παύει να εξετάζει συγκεκριμένες δυνατότητες που θα του επιτρέψουν μια ωφέλιμη αντιπαράθεση με τις σχολικές απαιτήσεις μάθησης. Σε αυτή τη βάση μπορεί να κατανοήσει κανείς συμπεριφορές των μαθητών όπως μια συνεχή αδιαφορία για τη μάθηση, μια πειθήνια συμπεριφορά απέναντι στο σχολείο, ή και μια στην κυριολεξία διαταραγμένη σχέση μαθητών με το σχολείο ή/και του σχολείου με μαθητές, σχέση που στο πλαίσιο της παρούσας θεώρησης δεν μπορεί παρά να είναι απλώς το σύμπτωμα μιας υποκείμενης αιτίας ιστορικο-πολιτισμικής υφής.

Ο δάσκαλος καλείται να μεσολαβήσει ανάμεσα στις απαιτήσεις του σχολικού προγράμματος και στα ενδιαφέροντα των μαθητών. Στις περιπτώσεις που συγκρούονται οι απαιτήσεις σχολείου και μαθητών είναι αναγκασμένος να παρεμβεί και να προσπαθήσει να περιορίσει ή και να άρει την εκάστοτε σύγκρουση. Η πίεση που δέχεται ο δάσκαλος, ως φορέας του σχολείου, από την πλευρά της σχολικής νομοθεσίας είναι φανερά πολύ πιο έντονη και πολύ πιο επιτακτική από αυτήν των μαθητών, αφού η υπόστασή του ως δασκάλου εξαρτάται αποκλειστικά από την τήρηση της σχολικής νομοθεσίας. Ο δάσκα-

λος, εξαιτίας αυτής της θέσης του στο σχολείο, τείνει να ταυτίζεται με τους σχολικούς κανονισμούς, των οποίων υπεραμύνεται σε περίπτωση τυχόν διαφοροποιήσεων, αποκλίσεων ή αντιδράσεων των μαθητών στις σχολικές απαιτήσεις. Το γεγονός ότι ακόμα και στις περιπτώσεις που δε συμφωνεί ο ίδιος με τους κανόνες του σχολείου αλλά, παρ' όλα αυτά, τους υποστηρίζει δείχνει την ιδιαίτερη δυσκολία του να αποστασιοποιηθεί από τους σχολικούς κανονισμούς. Μια προσέγγιση των ενδιαφερόντων και μαθησιακών αναγκών του μαθητή από την πλευρά του προϋποθέτει τη μη ενασχόληση με τις υποδείξεις της σχολικής νομοθεσίας και την εξέταση της μάθησης μέσα από την προοπτική του μαθητή, έτσι ώστε να είναι δυνατός ένας διάλογος με το μαθητή πάνω στις διαδικασίες μάθησης.

Προοπτικές

Μάθηση που στηρίζεται στον έλεγχο των μαθητών είναι καταδικασμένη σε αποτυχία, εφόσον έρχεται σε αντίθεση με την ανάγκη τους για εξέλιξη και επιρροή στις καταστάσεις που ζουν. Απαραίτητη προϋπόθεση για τη σχολική μάθηση είναι η πολιτική θεσμοθέτηση ενός σχολείου από το οποίο θα εκλείψει η σχολική πειθάρχηση. Ένα δημοκρατικό σχολείο δεν μπορεί να προγραμματίζει για τους μαθητές χωρίς τη συμμετοχή τους, ούτε να τους αντιμετωπίζει ως αντικείμενα οργάνωσης της σχολικής μάθησης. Αντίθετα, χρειάζεται να συμπεριλάβει στο πρόγραμμά του τις ανάγκες των μαθητών να ορίζουν από την πλευρά τους ως υποκείμενα τη μαθησιακή διαδικασία. Αναπόσπαστο μέρος της σχολικής μάθησης είναι η εξασφάλιση «χώρου» για την εισαγωγή και την αποδοχή των διαφορετικών αντιλήψεων και προοπτικών που συνάδουν με το εκάστοτε κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο, με ταυτόχρονο περιορισμό της πίεσης για συμμόρφωση και ομοιομορφία. Στο βαθμό που η μάθηση και η διδασκαλία δεν ταυτίζονται, αλλά είναι και μια προσωπική εξερεύνηση για το μαθητή και το δάσκαλο αντίστοιχα, σημαντική επίσης είναι η δη-

μιουργία τέτοιων διαπροσωπικών σχέσεων δασκάλου – μαθητή, οι οποίες θα επιτρέπουν την ανάπτυξη ενός αισθήματος – πλαισίου ασφάλειας και εμπιστοσύνης και ενός διαλόγου ανάμεσα στις δύο πλευρές αναφορικά με τη διαδικασία και τις συνθήκες μάθησης. Στη θέση των «έτοιμων απαντήσεων» απαιτούνται πάντα νέες υποθέσεις εργασίας, που οικοδομούνται εντός του πλαισίου στο οποίο λαμβάνει χώρα η μάθηση, έχοντας πάντα υπόψη ότι κάθε κατάσταση είναι ανοιχτή στην υπέρβασή της.

Βιβλιογραφία

- Ανδρέου, Απ., & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1990). *Οργάνωση και Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος*. Αθήνα: Εξάντας.
- Boekaerts, M. (1988). Motivated learning: bias in appraisals. *International Journal of Educational Research*, 12, 267-280.
- Boekaerts, M. (1996). Personality and the psychology of learning. *European Journal of Personality*, 10, 377-404.
- Bommes, M., & Radtke, F.-O. (1993). Institutionalisierte Diskriminierung von Migrantenkindern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 3, 483-496.
- Bruner, J. (1997). *Πράξεις Νοήματος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Cazden, C. B. (1988). *Classroom discourse*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Danzinger, K. (1990). *Constructing the subject: Historical origins of psychological research*. New York: Cambridge University Press.
- Davou, B. (1998). School Failure and Antisocial Behaviour: On Interpreting the Common Message of Openly Unrelated Actions. In B. Davou & F. Xenakis (Eds.), *Feeling, Communication and Thinking* (pp. 113-134). Athens: Papazissis Publishers.
- Davou, B., & Xenakis, F. (1998a). Introduction: Feeling, Communication and Thinking. In B. Davou & F. Xenakis (Eds.), *Feeling, Communication and Thinking* (pp. 21-33). Athens: Papazissis Publishers.
- Davou, B., & Xenakis, F. (1998b). Preface. In B. Davou & F. Xenakis (Eds.), *Feeling, Communication and Thinking* (pp. 15-20). Athens: Papazissis Publishers.
- Elbers, E. (1996). Cooperation and Social Context in Adult-Child Interaction. *Learning and Instruction*, 6(4), 281-286.
- Erickson, F. (1996). Inclusion into what? Thoughts on the construction of learning, identity, and affiliation in the general education classroom. In D. L. Speece & B. K. Keogh (Eds.), *Research on classroom ecologies. Implications for inclusion of children with learning disabilities*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Good, T., & Brophy, J. (1987). *Looking in classrooms*. New York: Harper and Row.
- Green, J., & Weade, R. (1985). Reading between the words: Social cues to lesson participation. *Theory into Practice*, 24, 14-21.
- Grotlueschen, A., & Root, M. (2003). Klaus Holzkamp's Learning Theory & School Criticism. In <http://www.anke-grotlueschen.de>
- Harnisch, G. (1984). *Schulstress*. Schwann-Baget.
- Holzkamp, K. (1983). *Grundlegung der Psychologie*. Frankfurt/M.: Campus Verlag.
- Holzkamp, K. (1993). *Lernen: Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt/M.: Campus Verlag.
- Hustler, D., & Payne, G. (1982). Power in the classroom. *Research in Education*, 28, 49-64.
- Illeris, K. (2003). Towards a contemporary and comprehensive theory of learning. *International Journal of Lifelong Education*, 22(4), 396-406.
- Leontyev, A. N. (1973). *Probleme der Entwicklung des Psychischen*. Königstein/Ts: Athenäum.
- Loddenkemper, H., & Schier, N. (1980). Schulstress. *Zeitschrift Soziales Lernen*, 6, 15-22.
- Navridis, K. (1998). The Experience of Not Understanding and the Paradox in Education. In B. Davou & F. Xenakis (Eds.), *Feeling, Communication and Thinking* (pp. 55-63). Athens: Papazissis Publishers.
- Osborne, E. (1998). Learning Cultures. In B. Davou & F. Xenakis (Eds.), *Feeling, Communication*

- and Thinking* (pp. 35-53). Athens: Papazissis Publishers.
- Phillips-Manke, M. H. (1990). *Constructing the power relationship. A study of two elementary school classrooms*. PhD dissertation, University of Virginia.
- Renshaw, P. (1996). Commentary Adult – Child Interaction: Can we move beyond traditional binaries? *Learning and Instruction*, 6(4), 399-404.
- Tolman, C. (1994). *Psychology, Society, and Subjectivity: An introduction to German Critical Psychology*. London: Routledge.
- Φρειδερίκου, Α., & Φολέρου-Τσερούλη, Φ. (1991). *Οι δάσκαλοι του Δημοτικού Σχολείου* (Β' έκδοση). Αθήνα: Ύψιλον.
- Χαλάτσης, Π. (2002). Εξουσία και αλληλεπιδράσεις στη σχολική τάξη. Στο Κ. Ναυρίδης (Επιμ.), *Εξουσία, Βία, Πόνος* (Τόμ. Β') (σ. 71-81). Αθήνα: Καστανιώτης.

School learning from the students' perspective. The contribution of Critical Psychology

KOSTAS GOTOVOS

Psychologist, Berlin, Germany

PAVLOS PANTAZIS

Aristotle University of Thessaloniki, Greece

ABSTRACT

The paper attempts to investigate the relationship between learning and the students within the context of school reality by employing the analysis of Critical Psychology. Both school regulations and practice equate learning process with didactic process, defining incorrectly in this way learning as *didactic learning*. Students employ various ways to resist the normative nature of school learning, which is organized around teaching. Learning theories of dominant psychology, rooted in Experimental Psychology's perception of the relationship between experimenter and subject, are nothing more than veiled theories of teaching. In this paper learning is perceived as a constituent element of psyche and its basic meaning for the individual is examined within his socio-historic context of evolution. Learning as a part of individual's subjectivity operates toward the materialization and extension of the possibilities for development within societal process and then it can be defined as *expansive learning*. However, when the person «learns» under conditions that do not allow active participation and do not promise an extension of action potency –something not unusual in school– then one is led to *defensive learning*. Finally, it is noted that a necessary condition for school learning is a political constitution of a school which will allow the inclusion in its curriculum students' need to define the learning process from their perspective as subjects.

Key words: Student, Learning, Expansive learning, Defensive learning, Critical Psychology.

Address: Pavlos Pantazis, Department of Primary Education, Aristotle University of Thessaloniki, 541 24 Thessaloniki, Greece. Tel.: 0030-2310-991234, Fax: 0030-2310-995083, E-mail: ppantazi@eled.auth.gr