

**Η ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΧΡΟΝΟΥ  
ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ**

**ΦΩΤΕΙΝΗ ΚΟΣΣΥΒΑΚΗ**

**ΙΩΑΝΝΙΝΑ 1992**



## Περιεχόμενα

	<b>Εισαγωγή</b> .....	93
<b>1.</b>	<b>Σχολικός χρόνος και εκπαίδευση</b> .....	95
1.1.	Η φιλοσοφική και παιδαγωγική διάσταση του χρόνου.	96
1.2.	Η αντίληψη του χρόνου στο παιδί .....	97
1.3.	Προσδιορισμός και στόχοι του σχολικού χρόνου.....	99
1.4.	Ο ετεροχρονισμός και η αντιφατικότητα του σχολείου ως κλειστού συστήματος.....	102
<b>2.</b>	<b>Η παιδαγωγική και διδακτική πραγματικότητα σε συνάρτηση με το διαθέσιμο σχολικό χρόνο</b> .....	107
2.1.	Διδακτικός σχεδιασμός - διδακτική ανάλυση .....	107
2.2.	Η προετοιμασία του μαθήματος .....	108
2.3.	Η διεξαγωγή της διδασκαλίας .....	109
2.4.	Η αξιολόγηση της διδασκαλίας .....	109
2.5.	Σύνοψη .....	111
<b>3.</b>	<b>Ο σχολικός χρόνος και οι διαστάσεις της διδασκαλίας</b> .....	115
3.1.	Οι βασικές διαστάσεις της διδασκαλίας .....	115
3.1.1.	Ο χρόνος ως διάσταση της διδασκαλίας.....	115
3.1.2.	Η διάσταση του διδακτικού αντικείμενου.....	116
3.1.3.	Η διάσταση της επικοινωνίας και του χώρου .....	116
3.2.	Η αλληλεξάρτηση των διαστάσεων της διδασκαλίας ...	120
3.2.1.	Χώρος και επικοινωνία .....	120
3.2.2.	Σχολικός χρόνος και αντικείμενο διδασκαλίας.....	121
3.2.3.	Το μάθημα ανάμεσα στη διδακτική ώρα και την “αποστολή” του .....	123
3.2.3.1.	Οι βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες διαδικασίες του μαθήματος.....	123
3.2.3.2.	Η διδακτική ώρα και τα κίνητρα μάθησης.....	128
3.2.4.	Χρόνος και επικοινωνία .....	131
3.2.5.	Χρόνος και δυνατότητα συγκέντρωσης, προσοχής και δημιουργικότητας.....	132
3.2.6.	Χρόνος και διαφοροποίηση.....	135
<b>4.</b>	<b>Διδακτικές θεωρίες και σχολικός χρόνος</b> .....	139
4.1.	Σύντομη παρουσίαση των σύγχρονων διδακτικών θεωριών.....	139
4.2.	Η συμβολή των διδακτικών θεωριών στην εξοικονόμηση και στη δημιουργική εκμετάλλευση του χρόνου στη διδασκαλία .....	142
	<b>Αντί επιλόγου</b> .....	147
	<b>Βιβλιογραφία</b> .....	149





## Εισαγωγή

Ο σχολικός χρόνος αποτελεί αναμφισβήτητα μια σημαντική παράμετρο της εκπαίδευσης γενικά και της διδασκαλίας ειδικότερα. Ο προγραμματισμός, η οργάνωση, ο σχεδιασμός, η ανάλυση και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του και της διδασκαλίας ειδικότερα, είναι διαδικασίες με τις οποίες επιδιώκεται η σκόπιμη μάθηση και μόρφωση και γενικά η βελτίωση των εκπαιδευτικών πραγμάτων. Αυτές οι διαδικασίες προσδιορίζονται χρονικά και απαιτούν παράλληλα πολύ χρόνο. Μάλιστα στον αιώνα της ταχύτητας που ζούμε, της πληροφορικής και της τεχνολογίας, όπου ο άνθρωπος θα έπρεπε και θα μπορούσε να απαλλαγεί από την πίεση έλλειψης του χρόνου και να αξιοποιεί δημιουργικά και άνετα το διαθέσιμο χρόνο, συμβαίνει συνήθως το αντίθετο.

Έτσι πολλές από τις αδυναμίες και τα προβλήματα στην εκπαίδευση αποδίδονται περισσότερο στην έλλειψη χρόνου και λιγότερο στη μη σωστή εκμετάλλευση του διαθέσιμου σχολικού χρόνου, όπου η συνεχώς αυξανόμενη ύλη που πρέπει να διδαχτεί και οι πληθωρικές τάξεις δεν επιτρέπουν την απαραίτητη διάθεση χρόνου για την αντιμετώπιση σοβαρών ζητημάτων όπως:

- την αποφυγή μιας επιπόλαιας και επιφανειακής διαπραγμάτευσης της διδακτέας ύλης,
- την ενίσχυση όλων των μαθητών ανάλογα με τις δυνατότητες και αδυναμίες τους, προκειμένου να αποφευχθεί η σχολική αποτυχία ενός σημαντικού αριθμού μαθητών και μάλιστα συγκεκριμένης κατηγορίας, δηλ. των μαθητών που ανήκουν σε κατώτερα κοινωνικά στρώματα.

Το πρόβλημα της συνεχώς αυξανόμενης ύλης αντιμετωπίζεται αφενός σύμφωνα με Freire και Illich (Tillmann 1987: 108), με την επέκταση της σχολικής φοίτησης προς τα πάνω “επιμόρφωση - εκπαίδευση ενηλίκων” ή προς τα κάτω “προσχολική αγωγή”, που σημαίνει αύξηση της ύλης για μάθηση, άρα μεγαλύτερη παραμονή στο σχολείο και αφετέρου περιορισμό του ελεύθερου χρόνου, όπως κατάργηση αργιών, μείωση των διακοπών, αύξηση των διδακτικών ωρών μιας σχολικής ημέρας κ.λπ.

Όμως η αύξηση του σχολικού χρόνου δε συνεπάγεται αυτόματα και ποιοτική και ποσοτική βελτίωση της μάθησης, όταν παράλληλα δε μειώνεται ο αριθμός των μαθητών μιας τάξης. Σε μια τάξη με τριάντα (30) περίπου μαθη-

τές, ο κάθε μαθητής έχει “υποθετικά” χρόνο ομιλίας λιγότερο του ενός λεπτού μέσα σε μια διδακτική ώρα (Tillmann 1987: 77) και δεν ενισχύονται οι διδακτικές και παιδαγωγικές διαδικασίες με δημιουργικά και αποτελεσματικά μέτρα βελτίωσης.

Παράλληλα, ο διαχωρισμός της μάθησης από τη ζωή (Freire 1977, Illich 1972) και η συναρτώμενη μ’ αυτόν σχολική αποτυχία οδηγεί στη διαπίστωση ότι τα έτη της υποχρεωτικής σχολικής εκπαίδευσης αποδεικνύονται για πάρα πολλούς μαθητές “χρόνος σχεδόν χαμένος”, αφού αυτός ο χρόνος που διατέθηκε, δεν ωφέλησε σε σημαντικό βαθμό στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης δηλ. στην ουσιαστική μάθηση, στην επαγγελματική τους σταδιοδρομία και στη δημόσια ζωή (Etzioni 1970: 217, Campbell 1970:209, Tillmann 1987: 51).

Έτσι, ενώ ο σχολικός χρόνος αποτελεί μια σημαντική παράμετρο στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, δεν έχει παρ’ όλα αυτά μελετηθεί διεξοδικά και συνολικά.

Οι δυνατές προσεγγίσεις του συγκεκριμένου προβλήματος μπορούν να ενταχθούν σε δύο επίπεδα:

- α) Μακροεπίπεδο: Η προσέγγιση αυτή αναφέρεται στη διάρθρωση των βαθμίδων εκπαίδευσης, στη διάρκεια της υποχρεωτικής φοίτησης, την αυξομείωση του σχολικού χρόνου και των αναλυτικών προγραμμάτων.
- β) Μικροεπίπεδο: Η προσέγγιση στη συγκεκριμένη περίπτωση αναφέρεται σε θέματα οργάνωσης, κατανομής και εκμετάλλευσης του διαθέσιμου σχολικού χρόνου σε σχέση με την αποτελεσματικότητα της μάθησης και αγωγής και γενικά με τη σωστή εκμετάλλευση των διδακτικών ωρών.

Αντικείμενο της παρούσας μελέτης αποτελεί η προσέγγιση του σχολικού χρόνου ιδιαίτερα σε μικροεπίπεδο με αναφορές σε προτάσεις - απόψεις των εκπροσώπων των διδακτικών θεωριών σε σχέση με τη δημιουργική και ουσιαστική εκμετάλλευση του χρόνου στη διδασκαλία.

## 1. Σχολικός χρόνος και εκπαίδευση

### 1.1. Η φιλοσοφική και παιδαγωγική διάσταση του χρόνου

Η αίσθηση και η αντίληψη που έχει ένα άτομο για το χρόνο προσδιορίζεται από παράγοντες βιολογικούς, κοινωνικούς και πολιτισμικούς, οι οποίοι παράλληλα προσδιορίζουν τη σχέση του ατόμου με το χρόνο. Έτσι από την εποχή του Bergson γνωρίζουμε ότι ο χρόνος που βιώνεται με συγκεκριμένο τρόπο (υποκειμενικός χρόνος) διαφέρει από τον αντικειμενικό ή κοινωνικό χρόνο που μετρείται με ακριβή όργανα (ωρολόγια). Σύμφωνα με τον Bollnow (1986:85), ενώ ο αντικειμενικός χρόνος κυλάει σταθερά, ο υποκειμενικός χρόνος “κυλάει αργά σε περίπτωση αναμονής γεμάτης φόβο ή θανάσιμης πλήξης, εξαφανίζεται όμως γρήγορα στο ευχάριστο παιχνίδι και στην καρποφόρα δραστηριότητα και φαίνεται ότι εξαφανίζεται εντελώς σε στιγμές υπέρτατης ευτυχίας”. Η συνείδηση του χρόνου αποκτιέται μέσα στην κοινωνική ομάδα στην οποία το άτομο ανήκει, ζει, μορφώνεται και με τη συνειδητοποίηση των γεγονότων που συμβαίνουν στο χρόνο αποκτά η ζωή ουσία και νόημα. Εξάλλου όλες οι χρονικές περιόδους αποτελούν μια προσπάθεια για να δοθεί νόημα στον κενό χρόνο και κάθε πρόγραμμα και προγραμματισμός αποτελεί μια έκφραση σύλληψης της ζωής και απόδοσης ουσίας σ’ αυτήν. Ο Dilthey (1921: 233) επισημαίνει ότι το παρόν αποκτά ενότητα και σημασία, όταν το συνδυάσουμε με το παρελθόν (μνήμη-ανάμνηση) και με το μέλλον (φαντασία-προσδοκία).

Μια πρώτη και παράλληλα σημαντική προσέγγιση της αντίληψης και βίωσης του χρόνου από τον άνθρωπο επιχειρεί ο Σενέκας (Schmidt 1967), ο οποίος επισημαίνει ότι το μοναδικό κτήμα, φυσικό αγαθό που δε χάνει ο άνθρωπος ποτέ, είναι ο χρόνος που ζει. Όλα τα άλλα, πλούτος, δόξα, τιμή, μπορεί να τα απωλέσει ο άνθρωπος, το χρόνο όμως όχι (ό.π. π. : 190).

Και ενώ ο χρόνος είναι το μοναδικό απόκτημα του ανθρώπου, εντούτοις ο άνθρωπος τον ξοδεύει απερίσκεπτα και άσκοπα, πράγμα που οδήγησε τον Σενέκα να επισημάνει ότι πολλοί άνθρωποι, επειδή ακριβώς δε βιώνουν όλο το χρόνο που ζουν, πεθαίνουν ανώριμοι και ζουν πολύ λιγότερα χρόνια από αυτά που δείχνει η φυσιολογική τους ηλικία (ό.π. π. /190).

Με τις παραπάνω επισημάνσεις προσπαθεί ο Σενέκας να εμποδίσει τον άνθρωπο να κάνει στο χρόνο που ζει κάτι διαφορετικό από αυτό που πραγματικά θα ήθελε να κάνει.

Ο Σενέκας προσπαθεί επίσης να αμβλύνει το διαχωρισμό του χρόνου σε παρελθόν, παρόν και μέλλον, προκειμένου να φέρει τον άνθρωπο σ’ ένα σημείο συγχρονισμού του παρελθόντος και του μέλλοντος στη βίωση του παρόντος. Σύμφωνα λοιπόν με τον Σενέκα, ο θάνατος δεν είναι ένα γεγονός του μέλλοντος, του αύριο, αλλά περισσότερο του χθες, του παρελθό-

ντος και λιγότερο του παρόντος. Όσα πέρασε ο άνθρωπος βρίσκονται στο παρελθόν, κατά συνέπεια στα χέρια του θάνατου και γι' αυτό όλος ο χρόνος που διαθέτει ο άνθρωπος πρέπει να συγκεντρώνεται και να αφιερώνεται στη βίωση του παρόντος. Συγκεκριμένα αναφέρει τα εξής: "Κράτα τις ώρες που ζεις συγκέντρώσέ τις, συγκεντρώσου στην ώρα - στιγμή που ζεις και θα δεις ότι θα εξαρτάσαι πολύ λιγότερο από το χθες και το αύριο, διότι θα έχεις αντιληφθεί και βιώσει το σήμερα" (ό.π.π. 191).

Έτσι, ανάλογα με τον τρόπο που διαθέτει ο άνθρωπος το χρόνο του, εξαρτάται και η ελευθερία του. Ελεύθερος θεωρείται ο άνθρωπος που δεν αφιερώνει το χρόνο του ούτε στο παρελθόν, ούτε περισσότερο στο μέλλον και πράττει στο παρόν αυτό που θέλει, που τον ικανοποιεί (Lassahn 1983/86).

Τη σχέση ανάμεσα στη βίωση του διαθέσιμου χρόνου και την ελευθερία προσδιορίζει πολύ αργότερα ο Bollnow (Lassahn 1983: 86) ως εξής: "Διαθέτω χρόνο σημαίνει είμαι ελεύθερος για κάτι". Η συμπόρευση της ελευθερίας με το χρόνο έγκειται στο να καταφέρει να αποκτήσει ο άνθρωπος ένα σταθερό σημείο αναφοράς μέσα στο χρόνο που κυλάει και δεν επιστρέφει, ένα σταθερό σημείο του παρόντος σε σχέση με το παρελθόν και το μέλλον.

Έτσι όλες οι απόψεις, ιδιαίτερα των εκπροσώπων της υπαρξιακής φιλοσοφίας σχετικά με τη σχέση του ανθρώπου με το παρόν και το μέλλον, την οποία ο Heidegger ονομάζει "φροντίδα" και "πρόνοια", ο Bloch "ελπίδα", έχουν και μια παιδαγωγική και διδακτική σκοπιμότητα. Αναφέρονται στη σχέση που διαμορφώνει ο άνθρωπος προς το χρόνο και αποσκοπούν στην αγωγή με την οποία θα βελτιώσει τη σχέση του αυτή.

Στη συγκεκριμένη περίπτωση το ζήτημα δεν είναι τόσο να γεμίζει κάποιος σωστά και να βιώνει το παρόν, όσο να συνδυάζει αρμονικά το παρελθόν και το μέλλον σε μια βιωματική στιγμή του παρόντος. Η αντιμετώπιση του παρελθόντος είναι διαφορετική από αυτή του μέλλοντος. Τα γεγονότα του παρελθόντος είναι καθορισμένα και αμετάβλητα, ενώ το μέλλον είναι ανοιχτό και εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη σημασία και την ερμηνεία που αποδίδουμε στα γεγονότα του παρελθόντος, καθώς και από την ελεύθερη βούληση του παρόντος. Σε αντίθεση με το παρελθόν που είναι καθορισμένο και απομακρύνεται, το μέλλον είναι ανοιχτό και πλησιάζει, έτσι που όταν σε κάθε στιγμή κάνει κάτι, να βρίσκεται πέρα από αυτή τη δεδομένη στιγμή, να βρίσκεται στο μέλλον.

Όλες οι ενέργειες, προσδοκίες, ελπίδες και προγραμματισμοί-σχέδια βρίσκονται στο παρόν και παράλληλα πέρα από αυτό. Προκύπτει έτσι το ερώτημα κατά πόσο το μέλλον του ανθρώπου είναι διαμορφώσιμο και κατά συνέπεια αφενός το ερώτημα των ορίων του ανθρώπινου προγραμματισμού και αφετέρου της δυνατότητας του ανθρώπου να αντιμετωπίσει τα απρόβλεπτα.

Μια σωστή σχέση του ανθρώπου με το χρόνο έγκειται στη βίωση του



παρόντος, που συνδέεται με την επεξεργασία του παρελθόντος (ανάμνηση - μνήμη) και με τον προγραμματισμό του μέλλοντος (φαντασία, ελπίδα, όνειρα, προσδοκία), έχοντας πάντα τη δυνατότητα να αντιμετωπίζει τα απρόβλεπτα.

Στην περίπτωση της αγωγής και εκπαίδευσης που είναι γενικά διαδικασίες προετοιμασίας του παιδιού για τη σωστή συμπεριφορά μπροστά στα αποφασιστικά ερωτήματα - προβλήματα της ζωής, δεν επιτρέπεται να παραβλέπεται ο παραπάνω συνδυασμός, ιδιαίτερα στη διδακτική διαδικασία.

Εξάλλου, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι κάθε δραστηριότητα του ανθρώπου εκτυλίσσεται στο χώρο και εξελίσσεται στο χρόνο, δηλ. πραγματοποιείται με τη συνειδητοποίηση χωρο-χρονικών σχέσεων. Η αντίληψη του χρόνου συνδέεται άμεσα με την αντίληψη του χώρου και αντιστρόφως. Ο χρόνος δηλ. είναι η κίνηση ή η διαδοχή (αργή ή γρήγορη) γεγονότων και καταστάσεων στο χώρο.

Χρόνος εκτός χώρου και αντιθέτως είναι αδύνατο να υπάρξει, αφού η σχέση με το χώρο π.χ κοντά-μακριά, ψηλά-χαμηλά, εμπρός-πίσω, προσδιορίζεται από το χρόνο που συνέβη, συμβαίνει ή πρόκειται να συμβεί, κάτι, όπως επίσης και από το χρόνο που απαιτείται για να φθάσει ή να απομακρυνθεί κανείς από ένα σταθερό σημείο. Έτσι η απόσταση στο χώρο σχετικοποιείται όταν π.χ προσπαθώντας κάποιος να φτάσει ή να απομακρυνθεί από ένα συγκεκριμένο σημείο η απόσταση αυτή δεν υπολογίζεται πάνω στη νοητή ευθεία, αλλά ανάλογα με τις δυνατότητες που παρέχονται (αεροπορική -οδική σύνδεση, παράκαμψη κ.λπ.), προκειμένου να φτάσει ή να απομακρυνθεί κάποιος γρηγορότερα (Bollnow 1986: 75). Γι' αυτό το λόγο γίνεται πολλές φορές στην εργασία μας αυτή παράλληλη και εναλλακτική χρήση των όρων χώρος και χρόνο.

## **1.2. Η αντίληψη του χρόνου στο παιδί**

Ο άνθρωπος πρέπει να αποκτήσει τη σχέση με το χρόνο και έχει πολλές δυνατότητες γι' αυτό. Πολλές έρευνες αναφέρονται στην εξέλιξη της αντίληψης του χρόνου στο παιδί. Αυτή η εξέλιξη εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το άμεσο περιβάλλον και την ηλικία του παιδιού.

Έτσι το άτομο αντιλαμβάνεται τον κόσμο που το περιβάλλει και τον εαυτό του σαν σύνολο διαφόρων σχέσεων. Θεμελιώδεις κατηγορίες των σχέσεων αυτών αποτελούν οι σχέσεις του χώρου και του χρόνου. Ανάλογα δηλ. με τη θέση που βρίσκεται το άτομο και την απόσταση, το χρόνο ή την προσπάθεια που πρέπει να καταβάλει, άλλα αντικείμενα του φαίνονται μακριά, άλλα κοντά, άλλα ψηλά και άλλα χαμηλά, άλλα προηγούνται και άλλα έπονται ακόμα και με τη μεταφορική έννοια. Με βάση λοιπόν τα χωρο-χρονικά πλαίσια προσδιορίζονται από τα άτομα η θέση και οι ιδιότητες των

αντικειμένων και των καταστάσεων και εξασφαλίζεται έτσι ο προσανατολισμός και η προσαρμογή των στον κόσμο που τα περιβάλλει. Οι ψυχολογικές λειτουργίες που αντιστοιχούν στην κατανόηση και διαμόρφωση των σχέσεων του ατόμου με το περιβάλλον και τον εαυτό του είναι οι λειτουργίες αντίληψης του χώρου και του χρόνου. Για το πώς σχηματίζονται οι παραπάνω αντιληπτικές λειτουργίες παρουσιάζεται η γνωστή διαμάχη ανάμεσα στη θεωρία του εμπειρισμού και στη θεωρία του εμφύτου. Έτσι σύμφωνα με τον Kant (1974: 71-86) οι έννοιες του χώρου και του χρόνου είναι a priori δοσμένες. Ο Piaget όμως υποστηρίζει και αποδεικνύει ότι η αντίληψη του χώρου και του χρόνου πραγματοποιούνται προοδευτικά, περνούν από διάφορες φάσεις και εξελίσσονται παράλληλα με την ανάπτυξη και ωρίμανση του συνόλου των φυσιολογικών και ψυχικών μηχανισμών του ατόμου και στηρίζεται αυτή η προοδευτική εξέλιξη τόσο σε έμφυτα στοιχεία με τη μορφή προδιαθέσεων, όσο επίσης και στα δεδομένα της εμπειρίας. Σχετικά λοιπόν με το χώρο ο Piaget (Öerter 1984: 461 κ. ε) επισημαίνει ότι αρχικά και τις περισσότερες φορές γίνεται αντιληπτός στο παιδί όχι τόσο από το περιέχον όσο από το περιεχόμενο.

Κατά συνέπεια και σύμφωνα με τον Piaget (1959: 374), ο χρόνος και η ταχύτητα δεν είναι a priori δοσμένοι στο παιδί, αλλά θα πρέπει με τη βοήθεια της λειτουργικής σκέψης να αποκτηθούν. Ο χρόνος ως χρόνος δε γίνεται αντιληπτός, γίνονται όμως αντιληπτές οι κινήσεις, η ταχύτητα, τα γεγονότα που διαδραματίζονται στο χώρο.

Δηλαδή η αντίληψη του χρόνου είναι δυνατή μόνο σε συνάρτηση με άλλα δεδομένα. Η κίνηση, η εναλλαγή, ο ρυθμός, η διαδοχή καταστάσεων και γεγονότων τόσο στον εξωτερικό όσο και στον εσωτερικό κόσμο του παιδιού είναι διαδικασίες που μόνο με τη συνειδητοποίησή τους είναι δυνατή η αντίληψη του χρόνου και πάντα μέσα σε χωρικά πλαίσια και με τη βοήθεια των αισθήσεων.

Είναι επίσης γνωστό ότι οι χρονικοί μηχανισμοί στο παιδί διαφέρουν από εκείνους των ενηλίκων. Τα παιδιά έχουν ταχύτερο σφυγμό και αναπνοή σε σχέση με τους ενήλικες, όμως εσωτερικά κινούνται αργά και αβίαστα, όπως ακριβώς υπαγορεύεται από το βιολογικό ρυθμό ανάπτυξης.

Τα παιδιά σε αντίθεση με τους ενήλικες δε διαθέτουν ακόμα την αφηρημένη έννοια του χρόνου, που είναι ανεξάρτητη από γεγονότα. Ακόμα τα παιδιά της σχολικής ηλικίας δεν έχουν συνειδητοποιήσει το θάνατο, δεν έχουν συναίσθηση ακριβώς των κινδύνων και δεν είναι σε θέση να οργανώσουν τη ζωή τους σύμφωνα με αυτό το σημείο προσορισμού. Επειδή ακριβώς δεν τα βαρύνει το παρελθόν, το οποίο είναι μικρό και δεν είναι απαραίτητο ούτε να το ξεπεράσουν ούτε να το εντάξουν, δεν τα απασχολεί επίσης η φροντίδα για το μέλλον, ζουν στο παρόν. Έτσι βιώνουν την κάθε στιγμή σύμφωνα με το δικό τους ρυθμό (Lassahn 1983: 88).

Από το συνδυασμό πολλών βιολογικών ρυθμών και σε συνάρτηση με το περιβάλλον, διαμορφώνει το άτομο έναν ατομικό ρυθμό ζωής, όπως το ρυθμό ύπνου, τροφής, εργασίας, επίδοσης. Ιδιαίτερη σημασία φαίνεται να έχουν αυτοί οι περίοδοι ρυθμών που έχουν σχέση με τη διάθεση, την κοινωνική συμπεριφορά, τη δραστηριότητα, τη μάθηση και την επίδοση. Αυτοί είναι ρυθμοί που προσδιορίζονται σε μεγάλο βαθμό από το περιβάλλον και πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στη διαδικασία της διδασκαλίας.

Κατά συνέπεια το παιδί, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα από τη φύση τους να ζουν στο δικό τους ρυθμό, να συγχρονίζουν το παρελθόν και το μέλλον βιώνοντας με ένταση το παρόν (Oelkers 1990: 62). Όμως το παιδί ζει στον κόσμο των ενηλίκων, έναν κόσμο φτιαγμένο στα μέτρα τους - μέρος του οποίου είναι και το σχολείο που παραβλέπει αυτή την ιδιαιτερότητα του παιδιού.

Αυτός ο κόσμος εργάζεται ενάντια στο ρυθμό που βιώνουν τα παιδιά, οι μαθητές. Αυτές οι αντιφάσεις του κόσμου σε σχέση με το παιδί οδήγησαν τον Πολωνό Παιδαγωγό Janusz Korczak (1973) να επισημάνει μεταξύ άλλων δύο βασικά δικαιώματα του παιδιού όπως: "Το δικαίωμα του παιδιού να είναι όπως είναι" και "το δικαίωμα του παιδιού να ζήσει το σήμερα".

### **1.3. Προσδιορισμός και στόχοι του σχολικού χρόνου**

Ο σχολικός χρόνος καθορίζεται και προσδιορίζεται από την εκάστοτε επίσημη εκπαιδευτική πολιτική της ελληνικής πολιτείας. Το Σύνταγμα δηλώνει τη διάρκεια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και ο νόμος 1566/85 και τα συμπληρωματικά σ' αυτόν προεδρικά διατάγματα και υπουργικές αποφάσεις καθορίζουν τους διάφορους χρονικούς σταθμούς, όπως ηλικία πρώτης εγγραφής, διάρκεια βαθμίδων εκπαίδευσης, διάρκεια υποχρεωτικής εκπαίδευσης, διάρκεια διδακτικού έτους, διακοπές, εβδομαδιαίο και ωρολόγιο πρόγραμμα, διαλείμματα, απουσίες κ.λπ. Αυτός ο κεντρικός και γενικός σχεδιασμός συνδέεται με τη φαινομενική πρόθεση και σκοπιμότητα παροχής ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση, που οδηγεί όμως ουσιαστικά στην πρόθεση νομιμοποίησης της επιλεκτικής λειτουργίας του σχολείου.

Συνέπεια της παραπάνω σκοπιμότητας είναι η επιβολή συγκεκριμένων περιορισμών και ρυθμών χρόνου στη σχολική ζωή και στην εκπαιδευτική διαδικασία με πολλές αρνητικές επιπτώσεις, διότι παραβλέπονται έτσι οι ατομικές διαφορές των μαθητών (Schittko 1984, Klafki 1985). Εξάλλου από την καθημερινή εμπειρία ο κάθε εκπαιδευτικός γνωρίζει ότι οι μαθητές του διαφέρουν αναφορικά με το ρυθμό αντίληψης, κατανόησης και εργασίας. Γνωρίζει επίσης το μαθητή που σκέφτεται πολύ πριν απαντήσει, τον τακτι-



κό μαθητή, τον αργό, τον επιπόλαιο ή γρήγορο μαθητή, διαδικασίες που σχετίζονται με το ρυθμό μάθησης και το βαθμό επίδοσης του κάθε μαθητή.

Ο ρυθμός μάθησης όμως δεν έχει καταρχήν καμία σχέση με το βαθμό επίδοσης. Το πρόβλημα παρουσιάζεται συνήθως όταν θέτονται οι ίδιες απαιτήσεις σε μαθητές με διαφορετικές κοινωνικο-πολιτισμικές προϋποθέσεις και με διαφορετικό ρυθμό μάθησης και εργασίας. Η εκπαιδευτική πολιτική αντιμετωπίζει αυτή τη διαφοροποίηση των μαθητών με την κλίμακα της βαθμολογίας, την επανάληψη της τάξης ή με την παραπομπή του μαθητή σε ειδικό σχολείο και όχι με την ουσιαστική στήριξη και υποστήριξη των μαθητών για να ξεπεράσουν τις όποιες δυσκολίες. Το εκπαιδευτικό σύστημα δηλαδή αντιδρά σ' αυτή τη διαφοροποιημένη πραγματικότητα με κάθετες διαφοροποιήσεις, χρονικές οριοθετήσεις και γενικές κατευθύνσεις. Δεν ενδιαφέρεται τόσο για την επίτευξη καλών επιδόσεων από όλους τους μαθητές, αλλά για την επιλογή των εκλεκτών και ολίγων σε βάρος των πολλών, όπως επισημαίνεται από τους επικριτές του σχολικού συστήματος με τη σημερινή του δομή και λειτουργία (Tillmann 1987: 109).

Από δεκαετίες το πρόβλημα των ατομικών διαφορών των μαθητών και της ανάλογης ενίσχυσής τους διατηρεί την πρώτη θέση στις κοινωνικο-παιδαγωγικές και πολιτικοοικονομικές συζητήσεις για μια θετική λύση.

Η προσπάθεια για αντιμετώπιση του προβλήματος των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση με τα αντισταθμιστικά μέτρα δεν προωθήθηκε, όπως θα έπρεπε, και δεν απέδωσε τα αναμενόμενα αποτελέσματα (Treiber/Weinert 1985: 3-4). Έτσι ανάμεσα στις θεωρίες της παιδαγωγικής απαισιοδοξίας (κληρονομικότητα) και αισιοδοξίας (περιβάλλον) σχετικά με τη μορφωσιμότητα του ανθρώπου, αναπτύχθηκε μια τρίτη ενδιάμεση θεωρία που επισημαίνει ότι οι άνθρωποι έρχονται στον κόσμο με κάποιες διαφορές, οι οποίες ενισχύονται ή μειώνονται στην παιδική ηλικία ανάλογα με την επίδραση του περιβάλλοντος. Ο στόχος του σχολείου πρέπει, σύμφωνα με την ενδιάμεση θεωρία, να είναι η μείωση των μη επιθυμητών ατομικών διαφορών, χωρίς την παράλληλη πρόκληση αρνητικών παρενεργειών (Treiber/Weinert 1985: 7). Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με την προσαρμογή των διδακτικών διαδικασιών στις προϋποθέσεις, ανάγκες, δυνατότητες και ικανότητες των μαθητών. Στη συγκεκριμένη περίπτωση ο Bloom (1971: 76) ξεκινώντας από τη διαπίστωση ότι, ιδιαίτερα στο Δημοτικό σχολείο, ο χρόνος που απαιτείται για την επίτευξη ενός στόχου διαφέρει από μαθητή σε μαθητή ή από ομάδα σε ομάδα μαθητών, επισημαίνει ότι οι ίδιες απαιτήσεις για όλους τους μαθητές στον ίδιο χρόνο μεγαλώνουν την ψαλίδα των διαφορών που υπάρχουν. Γι' αυτό προτείνει την παράταση του χρόνου διδασκαλίας σε 10-20%, προκειμένου να ληφθούν υποστηρικτικά - ενισχυτικά μέτρα ιδιαίτερα για τους μαθητές που χρειάζονται περισσότερο χρόνο για την επίτευξη ενός στόχου.



Όμως το πρόβλημα δε λύνεται και πάλι στα πλαίσια μιας ενισχυτικής διδασκαλίας προβλέποντας επιπρόσθετες ώρες για τους μαθητές με αργούς ρυθμούς μάθησης, διότι οι μαθητές αυτοί επιβαρύνονται περισσότερο με την επιμήκυνση του χρόνου παραμονής τους στο σχολείο, όταν μάλιστα αυτή η βοήθεια παρέχεται χωρίς συγκεκριμένους στόχους και χωρίς την ουσιαστική διερεύνηση των αιτιών που δυσχεραίνουν ή καθυστερούν τη μάθηση.

Τα αίτια που αναστέλλουν τη μαθησιακή διαδικασία δεν οφείλονται τόσο στον αργό ρυθμό μάθησης του μαθητή, όσο στο ότι τα αίτια αυτά είναι δευτερογενές αποτέλεσμα άλλων παραγόντων όπως:

#### **α) Η πρόωρη σχολική ένταξη και μαθησιακή ετοιμότητα**

Αυτός ο παράγοντας έχει μελετηθεί σε διεθνές επίπεδο και αποδείχτηκε ότι η πρόωρη σχολική ένταξη αποτελεί μια σημαντική αρνητική, αλλά όχι και τη μοναδική, παράμετρο της μαθησιακής ετοιμότητας (Μπουζάκης, Γεωργογιάννης 1991).

#### **β) Η κοινωνικο-πολιτισμική προέλευση των μαθητών**

Η σχολική ανετοιμότητα των μαθητών δεν οφείλεται μόνο στην πρόωρη σχολική ένταξη και στην ίση αντιμετώπιση των μαθητών, αλλά και στην κοινωνικο-πολιτισμική τους προέλευση. Οι διαφορές που παρατηρούνται στη μαθησιακή διαδικασία των μαθητών οφείλονται και στον τρόπο εκμετάλλευσης του σχολικού χρόνου από τους ίδιους τους μαθητές (Dreeben 1980, Μαυρογιώργος 1987). Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές που προέρχονται από κατώτερα κοινωνικά στρώματα έχουν παροντικό προσανατολισμό (gegenwartsorientiert) και επιζητούν άμεση ικανοποίηση των αναγκών τους, με αποτέλεσμα να μη διαθέτουν τον ανάλογο χρόνο για μελέτη και μάθηση, αλλά να τον καταναλώνουν σε άλλες δραστηριότητες ή να απογοητεύονται με την πρώτη αποτυχημένη προσπάθειά τους. Οι μαθητές όμως που ανήκουν σε μεσαία ή ανώτερα κοινωνικά στρώματα έχουν μελλοντικό προσανατολισμό (zukunftsorientiert) και μπορούν έτσι να μεταθέσουν την ικανοποίηση των αναγκών τους στο μέλλον, κάνοντας παράλληλα τον ανάλογο προγραμματισμό, όπως επισημαίνει ο G. Grauer (b: e tabu 1978: 8).

#### **γ) Η διάθεση του σχολικού χρόνου για δημιουργική εκμετάλλευση**

Οι μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών δεν εντοπίζονται μόνο στην ανετοιμότητα του μαθητή, αλλά και στον τρόπο που το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν το χρόνο στις μαθησιακές και διδακτικές διαδικασίες, δηλαδή στον προγραμματισμό, προετοιμασία, διεξαγωγή και αξιολόγηση της διδασκαλίας, για την οποία θα αναφερθούμε διεξοδικά στο κεφάλαιο 2.

#### 1.4. Ο ετεροχρονισμός και η αντιφατικότητα του σχολείου ως κλειστού συστήματος

Σύμφωνα με τον H. Fend (1981: 2, Δαμανάκης 1989: 13) το σχολείο θεωρείται ως ένα σύστημα στο οποίο συντελείται η θεσμική και κοινωνικά διοργανωμένη και ελεγχόμενη κοινωνικοποίηση, η οποία διαρκεί ορισμένο χρόνο, πραγματοποιείται σε συγκεκριμένο χώρο και πετυχαίνεται με τη βοήθεια συγκεκριμένων μηχανισμών και κανονισμών, καθώς επίσης και με προκαθορισμένα αναλυτικά προγράμματα.

Μέσα σ' αυτά τα προκαθορισμένα χωροχρονικά πλαίσια το σχολείο, σύμφωνα με τον Dreeben (1980: 59), προσφέρει παραδειγματικά και αντιπροσωπευτικά καταστάσεις στις οποίες ο μαθητής μαθαίνει συγκεκριμένα στερεότυπα συμπεριφοράς όπως:

- Το σχολείο είναι υπεύθυνο χωρίς εξωτερική παρέμβαση και με βάση τον εσωτερικό του κανονισμό να επιφέρει συγκεκριμένα αποτελέσματα, διαθέτει μια κάποια αυτονομία και ανεξαρτησία.
- Το σχολείο προσφέρει συγκεκριμένα μορφωτικά αγαθά και είναι υποχρεωμένο να ελέγξει το αποτέλεσμα, απαιτεί δηλ. την επίδοση των μαθητών.
- Οι κανονισμοί και οι απαιτήσεις ισχύουν το ίδιο για όλους, έχουν γενικό προσανατολισμό.
- Αυτός ο γενικός προσανατολισμός του σχολείου πετυχαίνεται, διότι ο μαθητής εμφανίζεται με συγκεκριμένο ρόλο και όχι ως προσωπικότητα στο σύνολό της (Spezifität).

Σύμφωνα λοιπόν με τα παραπάνω πλαίσια, οι μέτοχοι του μαθήματος συναντώνται σε προκαθορισμένους χώρους μέσα σε συγκεκριμένο χρόνο και πραγματοποιούν ένα συγκεκριμένο και προσχεδιασμένο πρόγραμμα. Με το ωρολόγιο πρόγραμμα συντονίζεται η κοινή σχολική εργασία, η οποία ολοκληρώνεται ανεξάρτητα από τη διάθεση, τα κίνητρα, το ενδιαφέρον και το ρυθμό μάθησης του καθένα, διότι οι αρμοδιότητες της είναι προσδιορισμένες. Μάλιστα όσο περισσότερο και με λεπτομέρειες προσδιορίζονται οι αρμοδιότητες του σχολείου, τόσο περισσότερα απρόβλεπτα εμφανίζονται για να εμποδίζουν τη διαδικασία της αγωγής και κοινωνικοποίησης. Αυτό ισχύει και για τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές. Όσο ακριβέστερα προσδιορίζονται οι αρμοδιότητες και οι ρόλοι των μαθητών και ιδιαίτερα των εκπαιδευτικών, τόσο περισσότερες αντιφάσεις και δυσκολίες παρουσιάζουν π.χ. σύμβουλος και αξιολογητής - κριτής (Geissler 1984: 285).

Κι όταν ακόμα δάσκαλοι και μαθητές περιοριστούν στους προκαθορισμένους ρόλους τους, εξακολουθούν να παραμένουν πρόσωπα, που προσδοκούν να τους δοθεί η δυνατότητα και η ευκαιρία να συζητήσουν τα ατομικά τους προβλήματα. Εξάλλου, για ένα μαθητή είναι εντελώς φυσιολογικό

να επιζητεί βοήθεια και υποστήριξη στις ατομικές - μαθησιακές δυσκολίες και είναι εντελώς αναπόφευκτο να φέρνει και να εκδηλώνει τα προσωπικά του προβλήματα στο σχολείο και ιδιαίτερα στο δάσκαλό του (Korczak 1973: 26).

Στο σχολείο όμως, ως κλειστό σύστημα, προσφέρονται και επιτρέπονται συγκεκριμένες δυνατότητες και δραστηριότητες για να αντιμετωπιστούν επίσης συγκεκριμένα προβλήματα. Έτσι με τον εσωτερικό του κανονισμό δηλώνεται αρμοδιότητα για συγκεκριμένα ζητήματα ή προβλήματα και για άλλα, ίσως πιο σημαντικά και φλέγοντα, όχι.

Η λύση των προβλημάτων για τα οποία το σχολείο δηλώνει αναρμοδιότητα επαφίεται στο οικογενειακό περιβάλλον ή μετατίθεται στο απώτερο μέλλον, με αποτέλεσμα να είναι δύσκολο να ειπωθεί και να διαπιστωθεί τι μαθαίνει κανείς πραγματικά στο σχολείο για τον ίδιο προσωπικά και άμεσα για τη ζωή και πολύ περισσότερο για την επαγγελματική του σταδιοδρομία.

Παρ' όλη τη δυνατότητα που διαθέτει το σχολείο να περιορίζει τις δραστηριότητές του σε εντελώς καθαρά διδακτικό έργο και συγκεκριμένα στην προσφορά της γνώσης - που σημαίνει απλή προσφορά και όποιος μπορεί θέλει και προφταίνει, μπορεί να πάρει ανάλογα με τις περιστάσεις - ακόμη να θωρακίζεται από εξωτερικές επιρροές και προβλήματα, βρίσκεται εντούτοις αντιμέτωπο ταυτόχρονα με πολλά και ποικίλα εξωτερικά μέτωπα. Ο λόγος ανάγεται στο ότι δε διαθέτει εκείνους τους μηχανισμούς που θα περιφρουρήσουν τη συγκεκριμένη αποστολή του, διότι: Όταν κάτι αποκλείεται, καταστέλλεται, απωθείται ή αγνοείται, εμφανίζεται με άλλο τρόπο, έχουμε δηλαδή αλλαγή του συμπτώματος και όχι θεραπεία των αιτιών σύμφωνα με την ψυχαναλυτική θεωρία (Hanke 1978).

Κατ' αυτό τον τρόπο σχηματίζεται η εντύπωση ότι αποκλείοντας κάποια προβλήματα κερδίζεται βραχυπρόθεσμα χρόνος, μακροπρόθεσμα όμως αποδεικνύεται αυτή η επιλογή λαθεμένη, αφού τα πολύπλοκα προβλήματα, που δεν αντιμετωπίζονται αλλά απωθούνται, εξακολουθούν να υπάρχουν όχι άμεσα στο προσκήνιο, αλλά σε λανθάνουσα μορφή με αλλαγή συμπτωμάτων και επηρεάζουν αρνητικά την όλη σχολική εργασία. Γι' αυτό η ψυχαναλυτική θεωρία του σχολείου θεωρεί ως πρώτη και βασική αποστολή την ανακάλυψη και το ξεσκέπασμα μη συνειδητών διαδικασιών, που προσδιορίζουν και κατευθύνουν τη συμπεριφορά των ατόμων, των ιδρυμάτων και των κοινωνιών (Tillmann 1987: 85).

Συμπερασματικά φαίνεται ότι το σχολείο βρίσκεται συνεχώς αντιμέτωπο με προβλήματα που φέρουν οι μαθητές από το οικογενειακό και κοινωνικό τους περιβάλλον ή που προκαλεί το ίδιο με τις στεγανές δομές και αντιφατικές λειτουργίες του. Κατά συνέπεια και ο εκπαιδευτικός είναι αναγκασμένος να αντιμετωπίσει τις διάφορες καταστάσεις αφού δεν έχει τη δυνατότητα να θωρακιστεί και να περιχαρακωθεί πίσω από τον προκαθορισμένο ρόλο του, ακόμα κι όταν αυτός του υπόσχεται μείωση των αρμοδιοτήτων και



νομική προστασία. Η πείρα δείχνει ότι ο εκπαιδευτικός ενεργεί περισσότερο σπασμωδικά και είναι πιο ευάλωτος, όσο περισσότερο θεωρεί τον εαυτό του ανεπαρκή και αναρμόδιο.

Το πρόβλημα των πολυσύνθετων και αντιφατικών απαιτήσεων των ρόλων δεν τίθεται τόσο στον εκπαιδευτικό, που είναι ανοιχτός και ενδιαφέρεται για όλα τα προβλήματα που έχουν οι μαθητές του - αυτός κάνει αρκετά θετικά πράγματα, αφού προλαβαίνει πολλές αρνητικές συνέπειες στο βαθμό που η δομή του σχολείου το επιτρέπει - όσο στον εκπαιδευτικό που αγνοεί τα προβλήματα των μαθητών και τα παρακάμπτει. Έτσι ο θωρακισμός πίσω από το ρόλο του δεν αποτελεί γι' αυτόν λύση. Η απομόνωση, αντίθετα, και το ερμητικό κλείσιμο στην αίθουσα διδασκαλίας με κλεισμένη πόρτα - χωρίς να αντιμετωπίζει ουσιαστικά τα προβλήματα των μαθητών, τα δικά του και γενικά το έργο του - εμπεριέχει τον κίνδυνο να υποτιμήσει τις διάφορες ευαισθησίες και ανησυχίες που προκύπτουν από την παραπάνω στάση του και να τις απωθήσει αντί να τις επεξεργαστεί, να τις αναλύσει και να τις ξεπεράσει. Αυτή η κατάσταση είναι πιθανόν να προκαλέσει ψυχικές και κοινωνικές διαταραχές, όπως αποδεικνύουν και σχετικές έρευνες. Οι Αμερικανοί μιλούν για "self - Contaid - Classroom" (Petersen 1991: 29).

Στη μέχρι τώρα ανάλυσή μας διαπιστώνεται ότι το σχολείο και ο εκπαιδευτικός αδυνατούν να προσδιορίσουν τις αρμοδιότητές των, παρόλο τον εσωτερικό κανονισμό και τους προκαθορισμένους ρόλους. Το αποτέλεσμα αυτής της κατάστασης είναι ότι γίνεται κάποια προσπάθεια περιορισμών των αρμοδιοτήτων με στόχο την κατάλληλη εκμετάλλευση του χρόνου, πράγμα όμως που δε συμβαίνει οπωσδήποτε, αφού προσπαθώντας να κερδίσει βραχυπρόθεσμα χρόνο, στην πράξη κοστίζει μακροπρόθεσμα σε πολύ περισσότερο χρόνο, προσπάθεια και δύναμη, αφού δε λειτουργεί προληπτικά.

Μια άλλη συνακόλουθη δυσκολία σχετίζεται όχι τόσο με τις παράλληλα εμφανιζόμενες αντιφατικές απαιτήσεις, όσο με την πληθώρα της διδακτέας ύλης και την ταχύτατη διαδοχή θεμάτων και μαθημάτων.

Οι προδιαγραφές που δίνονται από το αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα σχετικά με το πότε, τι, πώς και για ποιο σκοπό πρέπει να διεξάγεται η σχολική εργασία, προσανατολίζονται σχεδόν αποκλειστικά στη μεθοδική προσφορά και στη φαινομενική ολοκλήρωσή της με σύντομες διαδικασίες. Δίνεται δηλαδή μεγαλύτερη σημασία στη χρονική προσαρμογή μιας διδακτικής ενότητας στη συγκεκριμένη διδακτική ώρα και λιγότερη στην ουσία και στο ποιοτικό αποτέλεσμα της όλης διαδικασίας. Αυτά τα εντελώς εσωσχολικά θέματα προσφέρονται με τέτοια πίεση χρόνου και ταχύτητα, που οδηγούν νομοτελειακά πλέον στην απώλεια της μορφωτικής τους επίδρασης, αφού η αγωγή απαιτεί όχι μόνο χρόνο, αλλά προσδιορίζει και το χρόνο ανάλογα με το αποτέλεσμα, που δε διασφαλίζεται όμως στα πλαίσια μακροπρόθεσμων διαδικασιών μάθησης (Oelkers 1990: 61). Το παράδοξο

στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι ότι ενώ ο προσανατολισμός του σχολείου είναι μελλοντικός και μακροπρόθεσμος, εργάζεται με βραχυπρόθεσμες διαδικασίες.

Επίσης ο έλεγχος και η αξιολόγηση της επιτυχίας του σχολείου σε μακρά χρονικά διαστήματα ή εφ' όλης της ύλης - κάτι που δεν είναι επιθυμητό από τους σχολικούς παράγοντες - οδηγεί σε πολύ δυσάρεστα αποτελέσματα. Στην ελληνική σχολική πραγματικότητα αποδεικνύεται αυτό το φαινόμενο κάθε χρόνο με τις γενικές εισαγωγικές εξετάσεις στα ανώτερα και ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα, όπου στην εξεταστική περίοδο που πέρασε η επίδοση του 85% των υποψηφίων σε κάποια μαθήματα δεν έφτασε τη βάση. Έτσι το σχολείο ενώ ελέγχει την επίδοση των μαθητών, δεν επιχειρεί για τον εαυτό του ένα γενικό έλεγχο και συνολικό απολογισμό της προσφοράς του. Ο κανονισμός του σχολείου λειτουργεί ανεξάρτητα από την εκπλήρωση ή μη της αποστολής του, με αποτέλεσμα στην ελληνική περίπτωση να δρα παράλληλα και ουσιαστικότερα το παρασχολείο.

Κατά ένα μεγάλο μέρος η αποτυχία αυτή του σχολείου εντοπίζεται στον εσφαλμένο τρόπο χρήσης και διαχείρισης του διαθέσιμου σχολικού χρόνου, όπου ευνοούνται βραχυπρόθεσμες προοπτικές μάθησης. Η αντίφαση φαίνεται ακόμα πιο καθαρά αν ληφθεί υπόψη, ότι ακόμα και οι βραχυπρόθεσμες διαδικασίες μάθησης δεν αφορούν τόσο στην παροντική κατάσταση του μαθητή, ώστε να έχουν αφενός πρακτικό και λειτουργικό χαρακτήρα και αφετέρου να εναρμονίζονται με τον παροντικό τρόπο βίωσης του χρόνου από το μαθητή, όσο στη μελλοντική του ζωή και επαγγελματική του σταδιοδρομία, που επίσης δε διασφαλίζονται.

Προς χάρη λοιπόν του άγνωστου και απροσδιόριστου μέλλοντος θυσιάζεται και η παροντική ζωή, όπως επιγραμματικά επισημαίνει ο Korczak (1978: 23-28). «Υπάρχουν όπως φαίνεται δύο ζωές: η μία είναι αξιόλογη και σεβαστή, η άλλη έχει μικρή αξία. Μιλούμε για το μελλοντικό άνθρωπο, το μελλοντικό εργάτη, το μελλοντικό πολίτη. Αυτό βρίσκεται μακριά στο μέλλον, αρχίζει σίγουρα αργότερα η αξιόλογη ζωή. Έτσι η σκεπή πέφτει γιατί παραμελήθηκαν τα θεμέλια». Ο Bloch (1973) θα ονόμαζε το φαινόμενο αυτό ως «ανεπικαιρότητα» ή «ετεροχρονισμό». Ο περιορισμένος σχολικός χρόνος οδηγεί παράλληλα στην αυθαίρετη, από πλευράς εξουσίας, επιλογή της διδακτέας ύλης, ανάλογα με το βαθμό σπουδαιότητας που της αποδίδεται.

Η αποσπασματική περικοπή της διδακτέας ύλης και η πίεση του χρόνου γίνονται ενοχλητικοί παράγοντες στη συνεχή, αβίαστη και βιωματική μάθηση.

Παρ' όλες όμως τις περικοπές, το σχολείο φαίνεται να είναι πάντα υπερφορτωμένο, διότι συμβαίνει ή πρέπει πάντα να συμβαίνει κάτι. Όμως δεν είναι και τόσα πολλά αυτά, ώστε να μην τα προφταίνει και φτάνει πάντα στο τέλος, διότι, όπως ήδη παρατηρήσαμε, έχει τη δυνατότητα και ικανότητα να παρακάμπτει με απάθεια τις ουσιαστικές απαιτήσεις και ανάγκες των μαθη-

τών και του κοινωνικού συνόλου. Δεν τις εντάσσει στην αρμοδιότητά του, παρέχει κατακερματισμένη γνώση, ξένη προς τις ανάγκες της ζωής, με αποτέλεσμα η παρεχόμενη γνώση να είναι αποκομμένη από την κοινωνία και τη ζωή (Sachs 1976: 76). Με τη συνεχώς αυξανόμενη διδακτέα ύλη φαίνεται ότι οι μαθητές μαθαίνουν όλο και περισσότερα, μακροπρόθεσμα όμως μαθαίνουν λιγότερα. Αυτή η αναποτελεσματικότητα του σχολείου - για να αποφύγουμε κάθε παρεξήγηση - δεν πρέπει να αποδοθεί τόσο στην έλλειψη προσπάθειας από πλευράς εκπαιδευτικών και μαθητών, όσο στην παράδοξη δομή του σχολείου σχετικά με τη διαχείριση και χρήση του διαθέσιμου χρόνου.

Δηλαδή με τον κατακερματισμό του χρόνου περιπλέκεται το σχολείο σε μια διαδικασία επιτάχυνσης, της οποίας η άλλη όψη είναι η ανία, η εξάντληση, η αδιαφορία και απραξία, διότι όσο περισσότερο επιβαρύνεται η σκέψη μ' αυτά που πρέπει να γίνουν, τόσο λιγότερα γίνονται.

Συμπερασματικά, επισημαίνουμε εδώ ότι οι διαστάσεις της διδασκαλίας, στις οποίες αναφερόμαστε διεξοδικά στο κεφάλαιο 3, δηλαδή η διάσταση του χώρου και της επικοινωνίας, του αντικειμένου και του χρόνου, δρουν παράλληλα και μάλιστα η μία ενάντια στην άλλη, πράγμα που οδηγεί στον αμοιβαίο περιορισμό τους, αφού ο χρόνος είναι χρήμα, αλλά διατίθεται μόνο για κάποια ζητήματα, ενώ για κάποια άλλα, εξίσου σοβαρά, δεν υπάρχει.

## 2. Η παιδαγωγική και διδακτική πραγματικότητα σε συνάρτηση με το διαθέσιμο σχολικό χρόνο

### 2.1. Διδακτικός σχεδιασμός - διδακτική ανάλυση

Ο διδακτικός σχεδιασμός και η διδακτική ανάλυση της διδασκαλίας αποτελούν μια ουσιαστική διάσταση του έργου του εκπαιδευτικού και απαιτεί αρκετό χρόνο. Στο ερώτημα αν πρέπει η διδασκαλία και το μάθημα - έννοιες που παρ' όλες τις διαφορές που παρατηρούνται (Klauer 1973) θεωρούνται ταυτόσημες - να προσχεδιάζονται, απαντούμε χωρίς ενδοιασμούς καταφατικά. Στο διδακτικό σχεδιασμό ή τη διδακτική ανάλυση περιλαμβάνονται οι παρακάτω τομείς, όπως παρουσιάζονται σε χρονική διαδοχή στο σχήμα που ακολουθεί.

Προγραμματισμός → προετοιμασία → διεξαγωγή → αξιολόγηση → ανατροφοδότηση

Ο διδακτικός σχεδιασμός (προσχεδιασμένη διδασκαλία) και η ελεύθερη - μη προσχεδιασμένη διδασκαλία, η συστηματική μάθηση και η περιστασιακή εμπειρία - δε θα πρέπει να θεωρούνται ως αρχές ή έννοιες που η μία αποκλείει την άλλη, αλλά ως συμπληρωματικές. Ανάμεσα στην προσχεδιασμένη και μη προσχεδιασμένη διδασκαλία, υπάρχει μία αντινομία (Winkel 1988: 31), διότι η άκαμπτα προσχεδιασμένη διδασκαλία αποκλείει την ελεύθερη αναζήτηση, αυτενέργεια και πρωτοβουλία των μαθητών, ενώ η μη προσχεδιασμένη διδασκαλία οδηγεί στην προχειρότητα και σύγχυση στη διδακτική πράξη. Αυτή η αντινομία προσδιορίζει και τη διττή αποστολή της διδακτικής, που σύμφωνα με τον R. Winkel βρίσκεται στο παιδαγωγικό και διδακτικό "τακτ" του εκπαιδευτικού. Συγκεκριμένα επισημαίνει τα εξής: Επειδή η ανθρώπινη μάθηση χαρακτηρίζεται από τη διατήρηση - παράδοση και την αλλαγή - νεωτερισμό, θα πρέπει να υπάρχει τόσο περιορισμένος σχεδιασμός στη διδασκαλία, όσο είναι απαραίτητος και τόσο πολλή ελευθερία, όσο είναι δυνατή. Η θέση του «ή το ένα ή το άλλο» θεωρούμε ότι πρέπει ν' αντικατασταθεί με τη θέση «και το ένα και το άλλο».

Σ' αυτήν ακριβώς την αναγκαιότητα και θέση οφείλεται και το γεγονός ότι οι σύγχρονες διδακτικές θεωρίες (κ. Χρυσάφιδης 1991) θεωρούνται και διδακτικά μοντέλα, επειδή προσπαθούν να δέσουν τη θεωρία με την πράξη, προτείνοντας διδακτικούς σχεδιασμούς, ανάλογα με το θεωρητικό, επιστημονικό και παιδαγωγικό τους υπόβαθρο.

Κατά συνέπεια, είναι απαραίτητο το μάθημα να προγραμματίζεται, να προετοιμάζεται και μετά τη διεξαγωγή να αξιολογείται και να αναλύεται για να δίνεται έτσι η δυνατότητα σχεδιασμού ενός καλύτερου μαθήματος.

Με τον ετήσιο προγραμματισμό (Schulz 1981) επιδιώκεται μεταξύ άλλ-



λων η εξοικονόμηση χρόνου, καθώς και η σωστή εκμετάλλευση του διαθέσιμου σχολικού χρόνου. Συγκεκριμένα πετυχαίνεται:

- η εξοικονόμηση χρόνου,
- η αποφυγή άσκοπων επαναλήψεων,
- η πρόληψη σφαλμάτων,
- η διασύνδεση και ο συσχετισμός της διδακτέας ύλης,
- η διαπραγμάτευση όλης της προβλεπόμενης από το αναλυτικό πρόγραμμα διδακτέας ύλης και
- η κατανομή του χρόνου ανάλογα με τη σημαντικότητα και σπουδαιότητα των περιεχομένων διδασκαλίας και μάθησης.

## 2.2. Προετοιμασία του μαθήματος

Κάθε διδακτική θεωρία στοχεύει στην επαλήθευσή της μέσα από την πράξη. Ερευνά τη διδασκαλία και το μάθημα σχετικά με τις προϋποθέσεις, τις συνέπειες και τα αποτελέσματα που επιφέρει, προσπαθεί δε να συνοψίσει τα αποτελέσματα των ερευνών της σε μια θεωρία της διδασκαλίας και του μαθήματος, αφενός σε γενικά και αφετέρου σε ειδικά πλαίσια και αρχές, ανάλογα πάντα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης, το συγκεκριμένο μάθημα και τον τύπο του σχολείου. Με τις γενικές κατευθύνσεις που προσφέρει, τις μεθόδους έρευνας και αξιολόγησης, βοηθάει τον εκπαιδευτικό να ανακαλύψει και να κατανοήσει την παιδαγωγική και διδακτική πραγματικότητα, ούτως ώστε να διαμορφώσει αφενός μια θεωρία της διδασκαλίας και αφετέρου να είναι σε θέση να τη συμπληρώνει ή να την αναθεωρεί μέσα από την πράξη. Ανεξάρτητα από τη διδακτική θεωρία που ακολουθεί ο εκπαιδευτικός κατά την προετοιμασία του μαθήματος θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη όλους τους παράγοντες της διδασκαλίας που είναι αλληλοεξαρτώμενοι.

Βασικές προϋποθέσεις για την προετοιμασία του μαθήματος είναι το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα και ο ετήσιος προγραμματισμός που θα κάνει ο εκπαιδευτικός. Οι δύο αυτές προϋποθέσεις στην πορεία επανεξετάζονται και αναδιαρθρώνονται, εάν αυτό αποδειχτεί αναγκαίο και πάντα μέσα στα δυνατά πλαίσια.

Κατά την προετοιμασία μιας διδακτικής ώρας σε μια ενότητα ενός συγκεκριμένου μαθήματος για να γίνεται σωστή εκμετάλλευση του χρόνου, πρέπει να λαμβάνονται υπόψη και τα εξής:

1. Η ετοιμότητα του μαθητή (επίπεδο ανάπτυξης - ωριμότητας, ατομικές προϋποθέσεις και διαφορές των μαθητών) (Μπουζάκης Γεωργγιάννης 1991: 12).



2. Ο καθορισμός των στόχων σε επίπεδο γνωστικό, συναισθηματικό και δεξιοτήτων (Schulz 1981: 102).
3. Ο καθορισμός της μεθόδου διδασκαλίας (Meyer 1987: 237-238).
4. Η διεξαγωγή της διδασκαλίας.

### **2.3. Διεξαγωγή της διδασκαλίας**

Από το είδος του μαθήματος και της ενότητας καθορίζεται και η μορφή της διεξαγωγής, δηλαδή ποιο διδακτικό πρότυπο θα ακολουθηθεί, ποιες διδακτικές μορφές και ποια ψυχολογικά και διδακτικά αξιώματα πρέπει να προωθηθούν όπως π.χ. αυτενέργεια, εποπτεία, επικαιρότητα, διαφοροποίηση κ.λπ. (Brunnhuber 1986).

Η χρονική κατάτμηση της διδασκαλίας σε φάσεις γίνεται για να διευκολυνθεί η όλη διαδικασία του μαθήματος, χωρίς αυτή η διαίρεση να οδηγεί στην έλλειψη συνοχής, αφού η διδασκαλία και το μάθημα πρέπει να είναι ένα ενιαίο γεγονός. Τα διάφορα διδακτικά πρότυπα που εφαρμόζονται έχουν επίσης ως στόχο να βοηθήσουν το μαθητή ν' αποκτήσει ένα συστηματικό τρόπο σκέψης και προσέγγισης του διδακτικού αντικειμένου. Σε κάθε περίπτωση δεν πρέπει να εφαρμόζονται πιστά, αλλά να επιτρέπουν δυνατότητες ευελιξίας και δημιουργικότητας (Meyer 1987: 404).

### **2.4. Η αξιολόγηση της διδασκαλίας**

Η αξιολόγηση της διδασκαλίας είναι μια εξίσου σημαντική παράμετρος για την οποία όμως διατίθεται ελάχιστος χρόνος και δε γίνεται όπως επιβάλλεται για να υπάρχει μια ουσιαστική ανατροφοδότηση.

Σύμφωνα με τον Petersen (1991: 28) η αξιολόγηση της διδασκαλίας πρέπει να γίνεται στις παρακάτω διαστάσεις:

- στη διδακτική και
- στην παιδαγωγική διάσταση.

Η αξιολόγηση της διδασκαλίας στη διδακτική της διάσταση αφορά κυρίως στην αξιολόγηση του αποτελέσματος σε σχέση και συνάρτηση με τη διαπίστωση του βαθμού επιτυχίας των αρχικών στόχων του μαθήματος. Αυτή η διαπίστωση περιορίζεται στη σύγκριση του επιθυμητού αποτελέσματος με το πραγματικό, στη σύγκριση της αρχικής κατάστασης «τι έπρεπε να

γίνε» με την τελική κατάσταση «τι επιτεύχθηκε, τι είναι». Γίνεται προσπάθεια με αυτή τη μορφή αξιολόγησης να ανιχνευτούν τα αίτια που δεν οδήγησαν στο επιθυμητό αποτέλεσμα, όπως π.χ. η καταλληλότητα των μέσων που χρησιμοποιήθηκαν, καθώς και ο βαθμός δυσκολίας του διδακτικού αντικείμενου σε σχέση με τις δυνατότητες των μαθητών κ.λπ. Συνοπτικά μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι γίνεται μια αξιολόγηση της διδακτικής πράξης.

Η παιδαγωγική διάσταση της αξιολόγησης αφορά στην παιδαγωγική πράξη. Αναφέρεται στην αυτοαξιολόγηση δασκάλου και μαθητών σε σχέση με τις μορφές επικοινωνίας, τις μορφές αλληλεπίδρασης και γενικά με τις μορφές συμπεριφοράς και συνεργασίας που αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Μ' αυτή τη μορφή αξιολόγησης (Petersen ό.π.: 29) ερευνώνται ζητήματα και ερωτήματα που έχουν σχέση με την παιδαγωγική αποστολή του μαθήματος, με τη συμβολή του στην αγωγή και μόρφωση των μαθητών και με τη βελτίωση της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού.

Με την αυτοαξιολόγηση ο εκπαιδευτικός έχει ουσιαστική ανατροφοδότηση, διότι έρχεται αντιμέτωπος με τον ίδιο του τον εαυτό σε σχέση με το στιλ διδασκαλίας (Weber 1976), τους υπολογισμούς που έκανε, τις αποφάσεις που πήρε και τα παιδαγωγικά μέτρα που εφάρμοσε (Geissler 1981).

Ο G. Bachmair (1980: 12) στηριζόμενος στον Hargreaves (1976: 111) προτείνει ένα σύστημα αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού, ορισμένα σημεία του οποίου συστήματος παραθέτουμε στη συνέχεια.

#### **Στάση του εκπαιδευτικού έναντι των μαθητών**

- Τι είναι αυτό που προσδοκώ, επιθυμώ ή απεχθάνομαι στους μαθητές μου;
- Τι είναι αυτό που με εκνευρίζει στους μαθητές;
- Πώς συμμετέχουν στο μάθημα οι αρεστοί σε μένα μαθητές;
- Ποια είναι για μένα τα χαρακτηριστικά του δύσκολου, αντιπαθητικού μαθητή;
- Πότε αντιδρώ με χαρά και επιβράβευση;
- Τι κάνουν οι παθητικοί μαθητές στο μάθημα;
- Τι πρέπει να κάνει ένας μαθητής για να μου είναι συμπαθής ή αντιπαθής;

Η αυτοαξιολόγηση πρέπει να γίνεται και από τους μαθητές για να βοηθούνται να διαπιστώσουν τη συγκεκριμένη συμπεριφορά τους σε σχέση με τα αίτια που την προκάλεσαν, τα μηνύματα που απελευθέρωσε και την επίδραση που είχε αυτή η συμπεριφορά στη διδακτική και παιδαγωγική πράξη του μαθήματος.

Επειδή τα διάφορα μηνύματα που απελευθερώνουν οι μαθητές με τη συμπεριφορά τους γίνονται συνήθως γενικά αντιληπτά, δε διατίθεται όμως χρόνος για ουσιαστική επεξεργασία, ο G. Bachmair προτείνει ένα σύστημα αξιολόγησης της σχέσης μαθητών - εκπαιδευτικού, που στηρίζεται στις προσδοκίες των μαθητών από τον εκπαιδευτικό. Σημεία αυτού του συστήματος παραθέτουμε στη συνέχεια:

Συμπαθής στους μαθητές  
εκπαιδευτικός

Μη συμπαθής στους μαθητές  
εκπαιδευτικός

#### **α. Πειθαρχία**

Ένας εκπαιδευτικός είναι συμπαθής  
στους μαθητές όταν:

- ελέγχει καλά την κατάσταση
- είναι ευθύς και συνεπής
- δεν έχει ιδιαίτερες συμπάθειες ή αντιπάθειες
- δεν επιβάλλει αυστηρές ή αυθαίρετες ποινές

Ένας εκπαιδευτικός είναι  
αντιπαθής στους μαθητές όταν:

- δεν ελέγχει καλά την κατάσταση
- είναι πολύ αυστηρός και απόλυτος
- έχει συμπάθειες ή αντιπάθειες
- εκφοβίζει και επιβάλλει αυστηρές και αυθαίρετες ποινές

#### **β. Διδασκαλία**

- εξηγεί διεξοδικά και ενισχύει τον καθένα
- κάνει το μάθημα ενδιαφέρον και πρωτότυπο

- δεν εξηγεί και βοηθάει πολύ λίγο
- κάνει μάθημα πλκτικό που προκαλεί ανία και αδιαφορία

#### **γ. Προσωπικότητα**

- είναι ευδιάθετος, φιλικός, υπομονετικός και δείχνει κατανόηση
- έχει τακτ και χιούμορ
- αντιμετωπίζει τους μαθητές ως υποκείμενα και ισότιμα μέλη

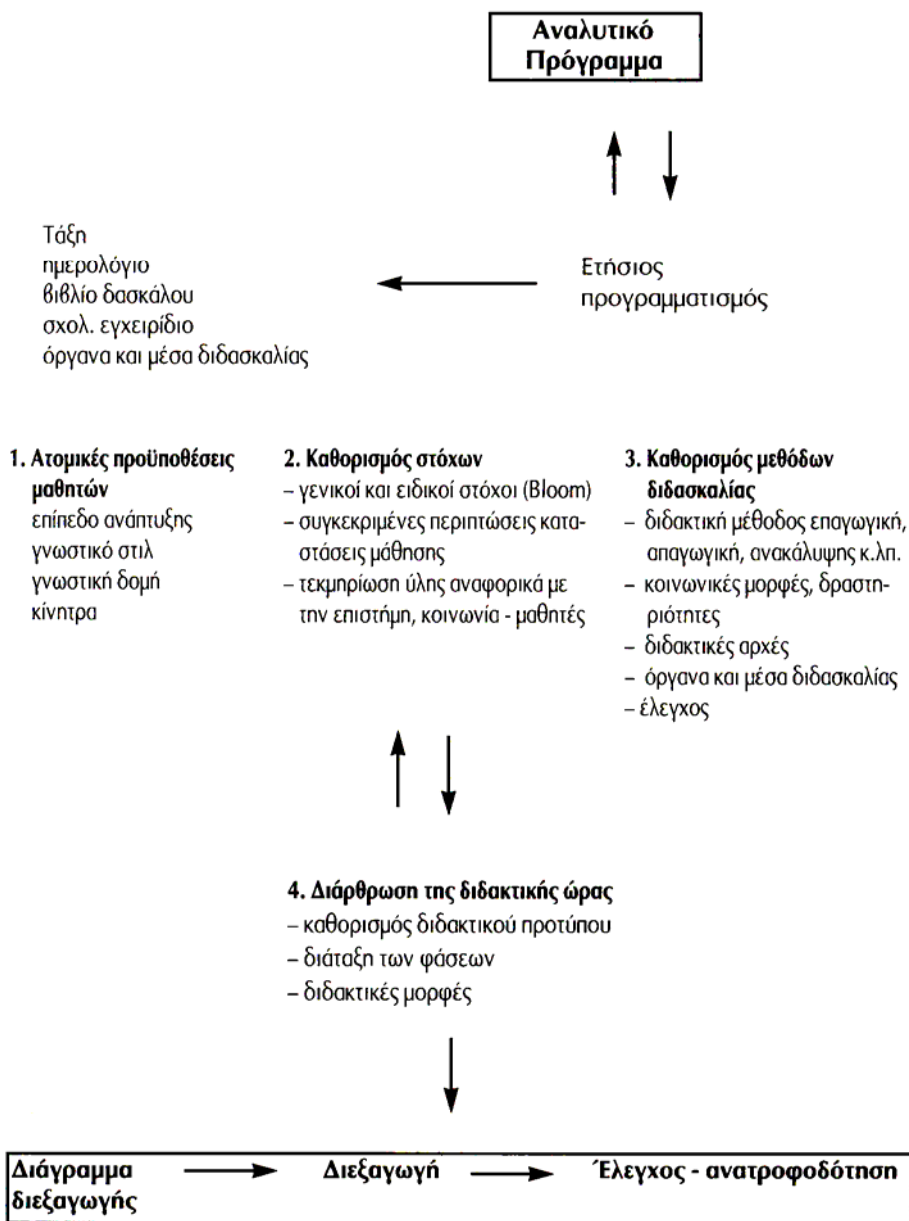
- είναι κατηφής, απότομος, άστοργος και είρωνας
- δεν έχει τακτ και χιούμορ
- αγνοεί τις ατομικές διαφορές των μαθητών και τους μεταχειρίζεται ως αντικείμενα

Στο κέντρο αυτής της μορφής αξιολόγησης βρίσκονται οι παιδαγωγικές και διδακτικές αποφάσεις του εκπαιδευτικού, που δεν οδηγείται μόνο στην επανεξέταση της τεχνικής της διδασκαλίας, αλλά και στην εξέταση και συνολική παιδαγωγική στάση και πρακτική του, στα πλαίσια της επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης και κατά συνέπεια στη σωστή εκμετάλλευση του διαθέσιμου σχολικού χρόνου.

## **2.5. Σύνοψη**

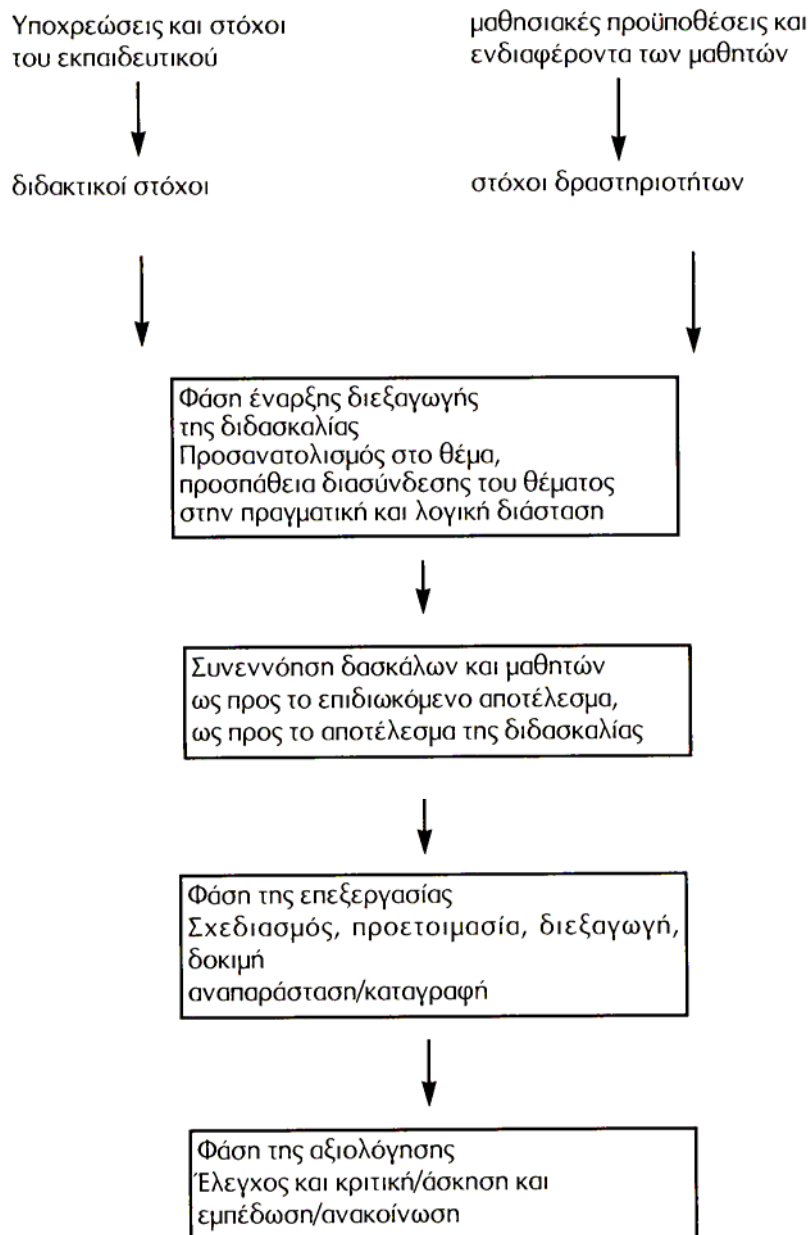
Συνοπτικά παρουσιάζουμε στη συνέχεια το διδακτικό σχεδιασμό σε μακροεπίπεδο (σχήμα 1, Memmert 1987: 88) και σε μικροεπίπεδο (σχήμα 2, Meyer 1987).

**Σχήμα 1: Διδακτικός σχεδιασμός**



Memmert 1987: 88 με προσθήκες δικές μου

**Σχήμα 2: Προετοιμασία και διεξαγωγή της διδασκαλίας**



Meyer 1987

Δε θα αναλύσουμε διεξοδικά τα δύο παραπάνω σχήματα, διότι δεν αποτελούν στόχο αυτής της μελέτης. Με τις σχηματικές παραστάσεις που παραθέτουμε, στοχεύουμε σε δύο πράγματα:

- Να παραστήσουμε όλες τις ενέργειες που απαιτούνται για τη διδασκαλία και το μάθημα, που πρέπει να γίνονται κάθε φορά σε κάποιο συγκεκριμένο χρόνο.
- Να παρουσιάσουμε όλες τις διαστάσεις της διδασκαλίας, το συσχετισμό και την αλληλεξάρτησή τους.



### **3. Ο σχολικός χρόνος και οι διαστάσεις της διδασκαλίας**

#### **3.1. Οι βασικές διαστάσεις της διδασκαλίας**

##### **3.1.1. Ο χρόνος ως διάσταση της διδασκαλίας**

Η αγωγή και η διδασκαλία ως διαδικασίες απαιτούν χρόνο. Ανάλογα με τα αποτελέσματά τους καθορίζεται ο χρόνος αγωγής και διδασκαλίας, όπως επίσης και ο ρυθμός αυτών των διαδικασιών. Στην πρώτη περίπτωση ξε-δεύεται, διατίθεται κάποιος χρόνος και στη δεύτερη περίπτωση καθορί-ζεται ο χρόνος και διαμορφώνεται σύμφωνα με κάποιες φάσεις και ρυθμούς. Σ' ένα διδακτικό γεγονός π.χ. μια διδακτική ώρα προκύπτει μια αρχική κατά-σταση (αφετηρία, πρόθεση, στόχος) και επομένως και μια τελική κατάσταση (επιθυμητό αποτέλεσμα). Σ' αυτή τη διδακτική ώρα, που συνήθως διαρκεί 45 πρώτα λεπτά ή 2.700 δευτερόλεπτα, συμβαίνει σχεδόν σε κάθε λεπτό κάτι το νέο (θετικό ή αρνητικό) είτε με αργό είτε με γρήγορο ρυθμό.

Στην αρχή εμφανίζονται όλοι οι παράγοντες της διδασκαλίας (εκπαιδευ-τικός, μαθητές, διδακτικά περιεχόμενα, όργανα και μέσα διδασκαλίας) ως προϋποθέσεις, όροι ή αναγκαιότητες και συγκεκριμένα:

- Ο εκπαιδευτικός με τα ατομικά του χαρακτηριστικά, το στιλ αγωγής και δι-δασκαλίας και την προετοιμασία που έκανε για το μάθημα.
- Οι μαθητές με το βαθμό της μαθησιακής ετοιμότητας.
- Το διδακτικό αντικείμενο και το επίπεδο εξέλιξης της συγκεκριμένης επι-στήμης, καθώς και
- Τα διαθέσιμα διδακτικά όργανα και μέσα διδασκαλίας.

Στη συνέχεια ακολουθεί η διεξαγωγή του μαθήματος στις διάφορες φά-σεις, με αργούς ή γρήγορους ρυθμούς, όπου αναπτύσσονται επικοινωνια-κές σχέσεις.

Στην τελική φάση το σύστημα επικοινωνίας παύει να ισχύει, καθώς οι βασικοί παράγοντες (εκπαιδευτικός - μαθητές) θα έχουν λίγο ή πολύ αλλά-ξει. Από το μαθητή προσδοκείται η ποιοτική αλλαγή της συμπεριφοράς του σε σχέση με το περιεχόμενο του αντικειμένου που διδάχτηκε και μάλιστα σε γνωστικό, ψυχοκινητικό και συναισθηματικό επίπεδο και από τον εκπαι-δευτικό να έχει γίνει λίγο εξυπνότερος από πριν. Αυτή η αλλαγή είναι δυ-νατόν να διαπιστωθεί με τον έλεγχο των αποτελεσμάτων της διδακτικής διαδικασίας, όπως επίσης και με την αυτοαξιολόγηση, αν φυσικά υπάρχει και διατεθεί γι' αυτό χρόνος.

Όλες οι παραπάνω διαδικασίες π.χ. αρχική κατάσταση, φάσεις διεξα-

γωγής και αξιολόγηση είναι χρονικά περιορισμένες και η μία λειτουργεί σε σχέση με το χρόνο ενάντια στην άλλη.

### **3.1.2. Η διάσταση του διδακτικού αντικειμένου**

Για να μετατραπεί ένα αντικείμενο μάθησης σε αντικείμενο διδασκαλίας, πρέπει να αναλυθεί σε όλες τις διαστάσεις, δηλαδή στην τεχνική, αισθητική, επιστημονική, αξιολογική και διδακτική διάσταση. Η ανάλυση αυτή πρέπει να είναι ανάλογη και προσαρμοσμένη στο επίπεδο της μαθησιακής ετοιμότητας των μαθητών σε σχέση και συνάρτηση με το παρόν και το μέλλον. Από τη φύση του διδακτικού αντικειμένου προσδιορίζονται συνήθως και οι μορφές δραστηριοτήτων και ενεργειών, στις οποίες προβαίνουν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές, προκειμένου να το προσεγγίσουν καλύτερα και μεθοδικότερα. Η μετατροπή του αντικειμένου μάθησης σε αντικείμενο διδασκαλίας απαιτεί χρόνο και παράλληλα απαιτεί συγχρονισμό πολλών παραγόντων.

### **3.1.3. Η διάσταση της επικοινωνίας και του χώρου**

Η διδασκαλία και γενικά το μάθημα διεξάγεται πάντα στα πλαίσια της συμμετοχής κοινωνικών ομάδων, που αποτελούνται από τον εκπαιδευτικό ή τους εκπαιδευτικούς (Team teaching) και τους μαθητές μέσα σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο. Η πραγματοποίηση όμως της διδασκαλίας προϋποθέτει μία θεσμοθετημένη οργάνωση, προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι μέσα στα συγκεκριμένα χωρο-χρονικά πλαίσια. Αυτοί οι οργανωτικοί θεσμοί προσδιορίζουν την επικοινωνιακή σχέση και τις μορφές επίδρασης ή αλληλεπίδρασης των μετόχων της διδασκαλίας. Το μάθημα στη δομή του είναι ένα γεγονός επικοινωνιακό και ανοιχτό (Γκότοβος 1990) όσο κι αν είναι περιορισμένη και προσδιορισμένη η κοινωνική οργάνωση του χώρου και της επικοινωνίας, διότι η ίδια η μάθηση εμπεριέχει επικοινωνιακή δομή. Λαμβάνοντας υπόψη και την άποψη του Watzlawick (1974: 50-53, 72-79), ο οποίος υποστηρίζει ότι η «μη επικοινωνία είναι αδύνατη στον άνθρωπο» μπορούμε να πούμε ότι εκπαιδευτικοί και μαθητές επικοινωνούν σε κάθε περίπτωση λεκτικά ή μη λεκτικά. Μάλιστα, η μη λεκτική επικοινωνία σύμφωνα με τον M.L. Knapp (Scherer 1979/320), ενώ αποτελεί μια πολύ σημαντική μορφή μετάδοσης πληροφοριών και μηνυμάτων και επηρεάζει σημαντικά τη διαδικασία της μάθησης και αγωγής, έχει παραμεληθεί στις σχετικές έρευνες. Έτσι το μάθημα σε κάθε περίπτωση είναι μια διαδικασία μέσα στην οποία προκαλούνται προσδοκίες και προσανατολισμοί. Οι προσδοκίες και οι προσανατολισμοί γίνονται αντιληπτοί, όταν εκπαιδευτικοί και μα-



θητές έχουν τη δυνατότητα να παρατηρούν τις αντιδράσεις τις δικές τους και των άλλων. Κατά συνέπεια το μάθημα θεωρείται ως ένα γεγονός, το οποίο σε τελική ανάλυση δημιουργείται από τα δύο αυτά στοιχεία της συμμετοχής και της παρατήρησης, που προϋποθέτουν τη διάθεση συγκεκριμένου χρόνου και κατάλληλου χώρου, προκειμένου να επιτευχθεί μια ουσιαστική επικοινωνία.

Όμως είναι παράλληλα και αυτονόητο ότι για να είναι δυνατή η πραγμάτωση του μαθήματος απαιτούνται ορισμένες βασικές προϋποθέσεις, που διακρίνονται στις προϋποθέσεις πραγμάτωσης και βελτίωσής του (Diederich 1988: 67). Έτσι η διδακτική ασχολείται με δύο ερωτήματα. Το πρώτο, που έχει πρακτικό ενδιαφέρον, αναφέρεται στη μελέτη εκείνων των προϋποθέσεων που επιτρέπουν τη διδασκαλία. Το δεύτερο, με θεωρητικό ενδιαφέρον, αφορά στους στόχους, τα περιεχόμενα και τις μεθόδους διδασκαλίας. Στη συγκεκριμένη περίπτωση θα αναφερθούμε μόνο στις προϋποθέσεις με πρακτικό ενδιαφέρον, αφού από αυτές προσδιορίζεται και η επικοινωνιακή σχέση και αφορούν στην πειθαρχία, την επίδοση και τα κίνητρα, προκειμένου να επαρκέσει ο διαθέσιμος σχολικός χρόνος.

#### **- Πειθαρχία (= «δεν επιτρέπεται»)**

Για πειθαρχία γίνεται λόγος μόνο όταν αυτή διαταράσσεται και είναι άσφατοι οι νόμοι της. Συνήθως οι αναφορές που γίνονται στην πειθαρχία έχουν αρνητικό χαρακτήρα και προσδιορίζουν αυτό που δεν επιτρέπεται στο μάθημα. Εξάλλου από τις απαγορευτικές διατάξεις ενός σχολείου διαπιστώνεται και η φιλοσοφική θεώρηση για το παιδί και τον άνθρωπο, από την οποία εμφορείται το σχολείο και γενικά οι φορείς της εκπαίδευσης.

Αυτό που δεν επιθυμεί, δεν επιδιώκει και δεν επιτρέπει το σχολείο είναι η λειτουργική μάθηση, δηλαδή να μαθαίνει ο μαθητής αυτό που θέλει στο χρόνο που θέλει και όταν το έχει ανάγκη. Προσπαθώντας παράλληλα να εισάγει το σχολείο τη σκόπιμη μάθηση, αγνοεί την ελεύθερη και λειτουργική μάθηση, με αποτέλεσμα πολύ λίγα πράγματα από τη σκόπιμη μάθηση να έχουν λειτουργικό και πρακτικό χαρακτήρα.

Η σκόπιμη λοιπόν μάθηση εδραιώνεται με την πειθαρχία, όπου π.χ. δεν επιτρέπεται σε κανένα μαθητή να ονειρεύεται, να παίζει ή να τρώει· δεν επιτρέπεται συνήθως στους μαθητές να εργάζονται μόνοι τους· δεν επιτρέπεται να διαφωνούν, εκτός αν πρόκειται για εξάσκηση στην ορθολογιστική λύση κάποιου προβλήματος μέσα από την αντιπαράθεση. Και αυτό που σε καμιά περίπτωση δεν επιτρέπεται είναι ο ύπνος, κι όταν ακόμα κάποιοι μαθητές έχουν περατώσει τις εργασίες τους και έχουν αυτή τη βιολογική ανάγκη και το χρόνο.

Αντίθετα, πρέπει ο κάθε μαθητής να περιμένει ήρεμα και υπομονετικά μέχρι να του δοθεί, αν του δοθεί ο λόγος, να μην εκδηλώνει τις επιθυμίες

του και να μην εκφράζει τις αντίθετες απόψεις του, να ανέχεται τη διακοπή της ενασχόλησής του, κι όταν αυτή βρίσκεται στο πιο ενδιαφέρον σημείο να περιμένει να τελειώσουν όλοι οι συμμαθητές του, κι αν ακόμα ο ίδιος έχει προ πολλού τελειώσει (Jakson 1973: 16-20).

Έτσι διαμορφώνεται και η άποψη ότι ένα καλό μάθημα εξασφαλίζει την πειθαρχία, η οποία ταυτίζεται με την ησυχία, με αποτέλεσμα ένα μάθημα να θεωρείται καλό και αποδοτικό όταν επικρατεί ησυχία.

Σε περιπτώσεις απειθαρχίας, δε λαμβάνονται καθόλου υπόψη τα εξω-σχολικά ή και τα ατομικά προβλήματα των μαθητών, που αποτελούν βασικά αίτια της αδυναμίας τους να μη συμμετέχουν στο μάθημα ή να παρενοχλούν. Αυτές τις περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί τις ερμηνεύουν όχι ως αδυναμία των μαθητών, αλλά ως πρόβλημα βούλησης, ότι δηλαδή δε θέλουν να συμμετέχουν.

### **- Η επίδοση (= «δεν μπορεί»)**

Η επίδοση αποτελεί ακόμα μια προϋπόθεση στην οποία στηρίζεται η πραγματοποίηση της διδασκαλίας, αφού θεωρείται και ως μέσο πειθαρχίας έμμεσα με τη βαθμολογία.

Το να καταφέρνει κάποιος να κάνει αυτό που μπορεί, δε θεωρείται επίδοση αλλά παιχνίδι, απασχόληση και απλή εργασία. Κατά συνέπεια, επίδοση θεωρείται η προσπάθεια που καταβάλλει το άτομο, προκειμένου να καταφέρει κάτι που μέχρι εκείνη τη στιγμή δεν μπορούσε να επιτύχει και το οποίο διαπιστώνεται, όπως επισημαίνει ο Heckhausen (1974), όταν η κάθε προσπάθεια συνοδεύεται από αποτέλεσμα θετικό (επιτυχία) ή αρνητικό (αποτυχία).

Τα θέματα λοιπόν της επίδοσης δε θα πρέπει να είναι ούτε πολύ εύκολα ούτε εξαιρετικά δύσκολα, πράγμα που σημαίνει ότι είναι απαραίτητη η καταβολή κάποιας σοβαρής προσπάθειας. Αυτή η σοβαρή προσπάθεια προϋποθέτει πειθαρχία των μαθητών στους δοσμένους κανόνες του παιχνιδιού και συμμετοχή ανεξάρτητα από τη διάθεσή τους και το χρόνο που πραγματικά χρειάζεται ο κάθε μαθητής. Έτσι η μάθηση θα πρέπει να αναζητηθεί ανάμεσα στην ικανότητα και την προσπάθεια του κάθε μαθητή (Benner 1988: 73), τα όρια των οποίων πρέπει να γνωρίζει ο κάθε εκπαιδευτικός. Αυτή η συγκεκριμένη γνώση των δυνατοτήτων και αδυναμιών του κάθε μαθητή διαπιστώνεται μόνο μέσα από ισότιμες επικοινωνιακές σχέσεις και μορφές συμπεριφοράς μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Σοβαρό πρόβλημα προκύπτει όταν απαιτείται από όλους τους μαθητές μέσα στον ίδιο χρόνο να έχουν τις ίδιες επιδόσεις. Οι αποτυχίες στη συγκεκριμένη περίπτωση θεωρούνται από πλευράς εκπαιδευτικών ως πρόβλημα βούλησης και μόνο των μαθητών, πράγμα που καταστρέφει τη δημιουργία θετικού κλίματος στην αίθουσα διδασκαλίας.

### - Τα κίνητρα (= «δε θέλει»)

Για να πραγματοποιηθεί η διδασκαλία δεν αρκεί η πειθαρχία και η επίδοσπ. Απαραίτητη προϋπόθεση θεωρούνται τα κίνητρα που θα δραστηριοποιήσουν τους μαθητές και θα τους προκαλέσουν το ενδιαφέρον για το διδακτικό αντικείμενο. Η θεωρία των κινήτρων στηρίζεται στην άποψη ότι ο κάθε άνθρωπος διαθέτει κάποια κίνητρα και στόχος της είναι να αναζητηθούν τα ερεθίσματα που θα προκαλέσουν το ενδιαφέρον του μαθητή, είτε στο άμεσο περιβάλλον του ή να κατασκευαστούν τεχνητά (Benner 1988: 77). Υπάρχει όμως και η αντίθετη άποψη που επισημαίνει ότι, όταν κάποιος επιθυμεί και επιδιώκει να μάθει ή να αποκτήσει κάτι, δεν έχει ανάγκη ιδιαίτερα των εξωτερικών κινήτρων.

Οι διαστάσεις λοιπόν του χώρου και της επικοινωνίας της διδασκαλίας είναι πολύ σημαντικές και σχετίζονται άμεσα με την ποιότητα των κινήτρων που αναπτύσσονται στους μαθητές και το χρόνο που χρειάζεται ο κάθε μαθητής για το σκοπό αυτό.

Σχέσεις ισότιμες, ειλικρινείς και συμπάθειας μεταξύ εκπαιδευτικών - μαθητών και μαθητών - μαθητών οδηγούν στη συνεργασία, στον κοινό προβληματισμό και στην από κοινού αναζήτηση στόχων. Η διάταξη του χώρου της αίθουσας διδασκαλίας είναι επίσης αναμφισβήτητη καθοριστική στην πρόκληση κινήτρων και ενδιαφέροντος των μαθητών. Στην περίπτωση όμως που ούτε ο χώρος διδασκαλίας ούτε η επικοινωνιακή σχέση είναι τέτοια που να απελευθερώνει το μαθητή από φόβο, άγχος και αγωνία, τότε κι αν ακόμα θέλει ο μαθητής να επιδιώξει κάτι, η προσπάθειά του αυτή είναι καταδικασμένη σε αποτυχία ή η θέλησή του μετατρέπεται σε αρνητική διάθεση. Ο Dreeben (1980: 39) περιγράφει την επικοινωνιακή σχέση, που αναπτύσσεται μέσα σε μια σχολική τάξη, μεταξύ δασκάλων - μαθητών και μαθητών - μαθητών ως εξής: "Μια σχολική αίθουσα είναι ένας δημόσιος χώρος με συγκεκριμένη και διαφανή ομάδα . . . Κάθε μαθητής μπορεί να συγκριθεί με όλους τους άλλους και να συγκρίνει τους άλλους με τον εαυτό του . . . Επειδή δε πολλές σχολικές δραστηριότητες κρίνονται ανοιχτά, ο κάθε μαθητής βομβαρδίζεται κυριολεκτικά με μηνύματα που του λένε πόσο καλός ή αδύνατος μαθητής είναι. Κι όταν ακόμα δεν πιστεύει στην κρίση του δασκάλου του, του αρκεί να δει τις επιδόσεις των άλλων. Η αυτοαξιολόγηση και η αυτοταξινόμηση του μαθητή είναι όχι μόνο δραστικότερη, αλλά προπορεύεται χρονικά της ταξινόμησης που γίνεται από το δάσκαλο με τον έλεγχο της επίδοσής του στο τέλος μιας διαδικασίας". Αυτό συμβαίνει, διότι λαμβάνεται εκ των προτέρων υπόψη, και οι ίδιοι οι μαθητές πιστεύουν ότι αφού είναι της ίδιας ηλικίας πρέπει να αξιολογούνται με τα ίδια μέτρα και να αποδίδουν το ίδιο μέσα στα ίδια χρονικά πλαίσια.

Το παράδοξο στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι ότι ενώ π.χ. δύο μαθητές όταν παίζουν ή εργάζονται χωρίς την παρουσία του εκπαιδευτικού γνω-

ρίζει ο καθένας τι μπορεί ή δεν μπορεί ο άλλος, ο εκπαιδευτικός συνήθως δεν έχει γνώση των δυνατοτήτων ή των αδυναμιών των μαθητών του. Αυτό οφείλεται στο ότι στις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ δασκάλων και μαθητών ίσχυε, μέχρι πρότινος, η αγωγή μόνο ως διαδικασία επιρροής και επίδρασης και όχι αλληλεπίδρασης. Ένας δεύτερος λόγος που βρίσκεται σε συνάρτηση με τον προηγούμενο είναι ότι στο μάθημα δε διατίθεται ή δεν περισσεύει χρόνος για να διαπιστώσει ο εκπαιδευτικός τις δυνατότητες και αδυναμίες των μαθητών του, ούτε διατίθεται επίσης χρόνος προκειμένου ο μαθητής να ξεπεράσει τις όποιες δυσκολίες του.

## **3.2. Η αλληλεξάρτηση των διαστάσεων της διδασκαλίας**

Εκ πρώτης όψεως παρατηρείται μια στενή αλληλεξάρτηση ανάμεσα στις διαστάσεις χώρου και επικοινωνίας και στις διαστάσεις χρόνου, δηλαδή της διεξαγωγής της διδασκαλίας και του αντικειμένου. Αυτή την αλληλεξάρτηση θα προσπαθήσουμε να καταδείξουμε.

### **3.2.1. Χώρος και επικοινωνία**

Στη διάταξη του χώρου της αίθουσας διδασκαλίας είναι προφανής ο συσχετισμός και η αλληλεξάρτηση της διάστασης του χώρου και των κοινωνικών μορφών ομαδοποίησης και κατά συνέπεια των μορφών επικοινωνίας. «Κάθε επικοινωνία προσδιορίζεται από δύο διαστάσεις, εκείνη της σχέσης και εκείνη του περιεχομένου, έτσι ώστε η πρώτη να καθορίζει τη δεύτερη και να αποτελεί με τον τρόπο αυτό μετα-επικοινωνία» (Γκότοβος 1990/59, Watzlawick 1971: 56).

Συνήθως, και ιδιαίτερα στην ελληνική σχολική πραγματικότητα, με τη διάταξη του χώρου επιδιώκεται η γενική επισκόπηση και θεώρηση των πάντων από τον εκπαιδευτικό. Ο κάθε μαθητής κάθεται σε συγκεκριμένη θέση, προσανατολισμένη προς την κεντρική θέση του εκπαιδευτικού, ο οποίος επικεντρώνει και μονοπωλεί την επικοινωνία που προκύπτει από τις μορφές των διδακτικών διαδικασιών, δηλαδή επηρεάζει και προσδιορίζει και τη σχέση και το περιεχόμενο της επικοινωνίας.

Όμως και άλλες κοινωνικές μορφές, όπως π.χ. οι ομάδες εργασίας ή οι κυκλικές συζητήσεις, προσδιορίζονται και οριοθετούνται σύμφωνα με ειδικές χωρικές διατάξεις.

Η σύγχρονη άποψη για το μαθησιακό περιβάλλον (learning environment) αποδυναμώνει παρόμοιες επικεντρώσεις μονοπωλιακού χαρακτήρα και επι-



τρέπει στον ίδιο το μαθητή να επιλέξει τη θέση του στο χώρο, καθώς επίσης πολλές φορές και το αντικείμενο μάθησης. Και σ' αυτήν ακόμα την περίπτωση ο χώρος εξακολουθεί να παραμένει καθοριστικός και για τη διέγερση του ενδιαφέροντος και για την καθοδήγηση της διδακτικής διαδικασίας, δηλαδή επηρεάζει και τη σχέση επικοινωνίας και το περιεχόμενό της. Ο λειτουργικός και πρακτικός, όπως υποστηρίζεται, χαρακτήρας της διάταξης των θρανίων και του καθορισμού των θέσεων των μαθητών παίρνει και ταξικό-ταξιομνημικό χαρακτήρα, αφού έτσι κατανέμονται και οι κοινωνικές θέσεις.

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι η χωρική και η κοινωνική διάσταση του μαθήματος προέρχονται από έναν εξωτερικό, λειτουργικό προσανατολισμό, που συμβάλλει στη γενική θεώρηση της όλης διαδικασίας του μαθήματος, διαμορφώνει και δημιουργεί δυνατότητες προσέγγισης, αποστασιοποίησης ή καταστάσεις απομόνωσης κ.λπ. Παρέχει επίσης συγκεκριμένη δυνατότητα διάθεσης ή οριοθέτησης στον κάθε μέτοχο της διδασκαλίας.

Παρατηρείται λοιπόν ανάμεσα στο χώρο και την επικοινωνία μια άρρηκτη σχέση και μια αλληλεξάρτηση σε τέτοιο βαθμό που η μια διάσταση να καθρεφτίζει την άλλη, έτσι που να μην είναι δυνατός ο διαχωρισμός τους, όταν γίνεται λόγος για μια από τις δύο.

### **3.2.2. Σχολικός χρόνος και αντικείμενο διδασκαλίας**

Με μεγαλύτερη ακόμα δυσκολία διακρίνονται και διαχωρίζονται οι σχέσεις και οι αλληλεξαρτήσεις ανάμεσα στη διάσταση του χρόνου και του αντικειμένου διδασκαλίας για τον εξής λόγο:

Ενώ ο χώρος και η εξωτερική του έκταση προκαταβολικά φαίνεται ανοιχτός και προσεγγίσιμος, δε συμβαίνει το ίδιο με το χρόνο και τη σχέση του με το αντικείμενο διδασκαλίας, όπου επενεργούν και εσωτερικοί παράγοντες οι οποίοι μπορούν σε κάποια δεδομένη στιγμή να εξωτερικευθούν ή να απωθηθούν και να επικαλυφθούν.

Αυτή η διαφορά αποδίδεται στο ότι πράγματι είναι πολύ απλό να συγκεντρώσεις όλους τους μαθητές στην αίθουσα διδασκαλίας (χώρος), αλλά πολύ δύσκολο να τους συγκρατήσεις και να διατηρήσεις την προσοχή τους για κάποιο θέμα σ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος (χρόνος), διότι: η προσοχή προϋποθέτει την εσωτερική διάθεση και θέληση να ασχοληθεί κάποιος εντατικά μ' ένα συγκεκριμένο θέμα, πράγμα δύσκολο να συμβεί ταυτόχρονα σ' όλους τους μαθητές. Η συγκέντρωση σ' ένα συγκεκριμένο θέμα είναι περισσότερο θέμα ανταπόκρισης και προσαρμογής του διδακτικού αντικειμένου στις ικανότητες και δυνατότητες των μαθητών, όπου και το πολύ εύκολο και το πολύ δύσκολο οδηγεί στη μη συγκέντρωση και αδιαφορία (Hanke 1978: 170).

Ο κάθε εκπαιδευτικός γνωρίζει ότι δεν είναι δυνατό να υπολογίζει στην επίδραση εξωτερικών παραγόντων, όπου π.χ. παρεμβαίνει με τις συνεχείς εντολές και παραινήσεις, προκειμένου να επιτύχει τη συγκέντρωση και προσοχή των μαθητών στο μάθημα.

Η δημιουργία μιας κοινής χωρο-χρονικής κατάστασης στο μάθημα, όπου θα συμμετέχουν μαθητές και εκπαιδευτικός, δεν πετυχαίνεται σε καμιά περίπτωση με την απλή παρουσία του καθένα στο χώρο, με το ρόλο που αναλαμβάνει ή με την εργασία που του ανατίθεται, εάν δε συμβάλλουν σ' αυτή και εσωτερικοί παράγοντες. Η ουσιαστική συγκέντρωση και προσοχή δεν είναι δυνατή μόνο με τη βοήθεια εξωτερικών δομών διάρθρωσης του χώρου και της επικοινωνίας με όση άσκηση ή επανάληψη αυτό επιδιώκεται. Φυσικά υπάρχει και εδώ η δυνατότητα διαμόρφωσης και διάρθρωσης του χρόνου, ανάλογης με αυτή του χώρου. Έτσι οι τυχόν δυσκολίες που ανακύπτουν ξεπερνιούνται με τον ακριβή σχεδιασμό καθορισμένων φάσεων, καθώς επίσης και με ξεκάθαρα δοσμένους στόχους. Οι χρονικές φάσεις μπορούν να καθοριστούν στη συνέχεια, όπως ακριβώς και οι δρόμοι στο χώρο. Όταν στα προκαθορισμένα πλαίσια του χώρου εντάσσεται και ο χρόνος, ο οποίος τέμνεται σε φάσεις και ακολουθείται πιστά, τότε και αυτά τα χρονικά προγραμματισμένα βήματα κατευθύνονται επίσης από εξωτερικούς παράγοντες, όπως ακριβώς συμβαίνει και στο χώρο. Όμως, ένα μη ευέλικτο προσχεδιασμένο πλάνο δεν επιτρέπει τη δυνατότητα κίνησης με άνεση ούτε στο χώρο και κατά συνέπεια καθόλου στο χρόνο, με αποτέλεσμα την πρόκληση πίεσης, αν ληφθούν υπόψη οι ατομικοί ρυθμοί κίνησης των μαθητών και στο χώρο και στο χρόνο (Harnisch 1984: 46).

Εξάλλου κάθε ταξιδιώτης και οδοιπόρος γνωρίζει και συνυπολογίζει την ύπαρξη του απρόβλεπτου και απροσδόκτου στο δρόμο, δηλαδή του χώρου, πράγμα που πολύ περισσότερο ισχύει, όταν κανείς επιχειρεί ένα ταξίδι, μια περιπέτεια στο χρόνο, όπου ένας αντικειμενικός καθορισμός, προσδιορισμός μιας χρονικής κατεύθυνσης ή κατεύθυνσης στο χρόνο δεν είναι δυνατός (Kümmel 1962: 12).

Και στις δύο περιπτώσεις (χώρου και χρόνου) διαπιστώνεται ότι το εξωτερικά προσχεδιασμένο πλαίσιο δεν καλύπτει στα βασικά του σημεία την πραγματική διαδοχή και ακολουθία, όπως αυτή γίνεται αντιληπτή και βιώνεται από τον καθένα, διότι απλούστατα ο γεωγραφικός χάρτης μιας χώρας δεν είναι η ίδια η χώρα. Όπως, λοιπόν, διαφέρει ο εσωτερικός από τον εξωτερικό χώρο ανάλογα με το είδος της εμπειρίας και το είδος και πλήθος των προεμπειριών στο κάθε άτομο, έτσι υπάρχει και διαφορετική προσέγγιση και βίωση χρονικών καταστάσεων από το κάθε άτομο.

Παραμένει έτσι σχεδόν αγεφύρωτο το χάσμα ανάμεσα στους δύο τρόπους αντίληψης του χρόνου, δηλαδή στην ωρολογιακή μέτρηση και στον τρόπο που διαμορφώνεται στο κάθε άτομο η εμπειρία του χρόνου διότι:

- Η προσοχή στην ώρα και το ρολόι δεν επιτρέπει την ουσιαστική εμπειρία του χρόνου και αντίθετα.
- Εάν αφεθεί κανείς στην εμπειρία του χρόνου, τότε λησμονεί την ύπαρξη του ρολογιού και
- Με την εμφάνιση του ρολογιού, με τον ήχο του κουδουνιού στο σχολείο, διακόπτεται ο ειρμός των σκέψεων.

Αυτή η κατάσταση γίνεται ιδιαίτερα κατανοητή, αν επιχειρηθεί ένας συσχετισμός ανάμεσα στο σχολικό χρόνο ή τη διδακτική ώρα και το διδακτικό αντικείμενο, όπου:

- Όσο αυξάνει η διδακτέα ύλη ή θα πρέπει ν' αυξάνεται παράλληλα και ο σχολικός χρόνος ή να επιταχύνονται οι διαδικασίες, αφού ο χρόνος παραμένει ο ίδιος.
- Αναμφισβήτητο ο σχολικός χρόνος, όπως προσδιορίζεται από τα σχολικά έτη, το σχετικό μ' αυτά εβδομαδιαίο και ωρολόγιο πρόγραμμα σχετίζεται με το ρολόι και την ώρα.
- Παρόμοια ισχύει, ότι στο μάθημα και στην επεξεργασία του διδακτικού αντικειμένου απαιτείται διαρκώς συγκέντρωση σε κάτι και κατά συνέπεια απαιτείται αποδέσμευση του μαθήματος από το χρόνο. Η απαιτούμενη συγκέντρωση και προσοχή δεν μπορεί να ενταχτεί και να ταυτιστεί με τον προκαθορισμένο χρόνο, δηλαδή η προσήλωση στο διδακτικό αντικείμενο και γενικά στο μάθημα δεν είναι δυνατή, όταν υπάρχει παράλληλη προσήλωση στο ρολόι και δέσμευση του μαθήματος στην ώρα των 45 πρώτων λεπτών.

Με άλλα λόγια η κατάτμηση του χρόνου διδασκαλίας και το ρολόι προκαλούν τη διαρκή αντίφαση και αντίθεση ανάμεσα σε όλες τις διαστάσεις της διδασκαλίας, αφού ο εξωτερικά προσδιορισμένος χρόνος δεν επιτρέπει την αβίαστη φυσιολογική επικοινωνία του κάθε μετόχου της διδασκαλίας με το χρόνο, το διδακτικό αντικείμενο και τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας - τάξης (Winkel 1988: 114).

### **3.2.3. Το μάθημα ανάμεσα στη διδακτική ώρα και την αποστολή του**

#### **3.2.3.1. Οι βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες διαδικασίες του μαθήματος**

Ο σχολικός χρόνος προσδιορίζει και κανονίζει ένα γενικό πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου με τη χρονική διαδοχή καταστάσεων και τη σχετική μ' αυτή τη χρονική διαδοχή ρουτίνα της σχολικής καθημερινότητας.

Θεωρείται τόσο αυτονόητη και αναμφισβήτητη η ισχύς αυτού του χρο-



νικού διακανονισμού, σε σημείο που να μη λαμβάνεται υπόψη η επικοινωνιακή σχέση των μετόχων των διδασκαλίας. Είναι ένα a priori δοσμένο πλαίσιο και πρόγραμμα, στο οποίο πρέπει να υποταχθούν και ενταχθούν όλες οι σχολικές δραστηριότητες. Παρατηρώντας το χρόνο στα στενά πλαίσια του μαθήματος μέσα σε μια διδακτική ώρα, τίθεται το πρόβλημα της διεξαγωγής του μαθήματος, που προσδιορίζεται πάλι από τη χρονική διαδοχή διδακτικών φάσεων.

Η αποστολή του μαθήματος σε σχέση με το μαθητή σύμφωνα με τον E. Geissler (1981: 96) πρέπει:

- Να αποδέχεται την ατομικότητα του μαθητή και να τον αντιμετωπίζει θετικά ως αναπτυσσόμενο άτομο.
- Να σέβεται τη μοναδικότητα, το ανεπανάληπτο της ύπαρξής του και τις ιδιαιτερότητές του.
- Να τον αποδέχεται στην παρούσα κατάσταση στο "εδώ και τώρα" με όλες τις συναφείς συνέπειες και να αντιμετωπίζει την παιδική ηλικία και την εφηβεία ως αυτόνομες και ισότιμες με τις υπόλοιπες φάσεις της ζωής.
- Να τον προετοιμάζει για το «μετά», για το μέλλον, έτσι που να γίνεται ικανός ν' αντιμετωπίζει με αυτονομία και υπευθυνότητα τα θέματα που τον αφορούν.

Ο στόχος του μαθήματος παράλληλα είναι να μετατρέψει το αναλυτικό πρόγραμμα σε διαδικασίες μάθησης, έτσι που από τη δυνατότητα να φτάσει στο γεγονός, από το πρέπει στο "γίγνεσθαι" και "είναι". Στο μάθημα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ο κάθε μαθητής ως μια ύπαρξη του παρόντος με παρελθόν και μέλλον και παράλληλα να υλοποιείται ένα πρόγραμμα με συγκεκριμένο περιεχόμενο και σε περιορισμένα χρονικά πλαίσια, αφού ο σχολικός χρόνος μοιράζεται αφενός σε μαθήματα και θέματα και αφετέρου σε διδακτικές ώρες, ανεξάρτητα από τα θέματα και τα μαθήματα. Σε κάθε περίπτωση η κάθε διδακτική ώρα πρέπει ν' αρχίζει και να τελειώνει επακριβώς. Αυτό σημαίνει πως μια εσωτερική ρύθμιση του διαθέσιμου σχολικού χρόνου ανάλογα με το βαθμό δυσκολίας των θεμάτων και τις μορφές διαδικασιών που εισάγονται στο μάθημα, έρχεται σ' αντίθεση με τα εξωτερικά πλαίσια ρύθμισης του χρόνου. Γι' αυτό πρέπει ανάμεσα στην εξωτερική και εσωτερική ρύθμιση του χρόνου να υπάρξει ένας συμβιβασμός. Η προσέγγιση ενός θέματος και ο τελικός στόχος πρέπει να επιτευχθούν μέσα στα συγκεκριμένα χρονικά πλαίσια και μάλιστα ούτε νωρίτερα ούτε αργότερα. Αυτό σημαίνει πως δε λαμβάνεται υπόψη η μοναδικότητα του μαθητή, η δυσκολία των θεμάτων κ.λπ. Όλα και όλοι πρέπει να ενταχθούν στα δοσμένα χρονικά πλαίσια. Είναι επίσης γνωστό ότι η διεξαγωγή του μαθήματος εμπειριέχει πολλές αποκλίσεις από το πρόγραμμα και απρόβλεπτες καταστάσεις και απαιτείται γι' αυτό ευελιξία. Με την ευελιξία όμως δεν επιτρέπεται να



ξεπερνιούνται τα προβλεπόμενα χρονικά πλαίσια. Στην πράξη, κατά κανόνα, ισχύει, ακόμα και όταν στη συγκεκριμένη διδακτική ώρα δεν έγινε δυνατή η ουσιαστική επεξεργασία και ολοκλήρωση του θέματος, με τον ήχο του κουδουνιού να δίνεται το απαλλακτικό σήμα, όπου στη δεδομένη στιγμή φαινομενικά απαλλάσσει τους μετόχους της διδασκαλίας από προβλήματα που έχουν σχέση με το περιεχόμενο διαπραγμάτευσης και με την πειθαρχία.

Έτσι το ωρολόγιο πρόγραμμα δε συμβάλλει μόνο στον εξωτερικό συντονισμό της συνολικής λειτουργίας του σχολείου, αλλά προσδιορίζει, και μάλιστα σε σημαντικό βαθμό, αυτό που συμβαίνει μέσα σε μια διδακτική ώρα και επηρεάζει αρνητικά τη διάσταση του περιεχομένου και την κοινωνική διάσταση της διδασκαλίας. Με τη διαδοχή των διδακτικών ωρών και μαθημάτων διαμορφώνεται σε εκπαιδευτικούς και μαθητές μια συγκεκριμένη πρακτική διεξαγωγής του μαθήματος, όπου ανεξάρτητα από το αν το θέμα έχει ολοκληρωθεί ή όχι, θα πρέπει να μπορούν να φτάσουν στο τέλος. Θεωρείται πιο σημαντικό να φτάσει κανείς στο τέλος, στο κλείσιμο, από το πώς θα φτάσει, με αποτέλεσμα να μη λαμβάνεται υπόψη ούτε το παρόν ούτε το μέλλον των μαθητών, αφού στόχοι όπως ελευθερία, αυτονομία, κριτική αντιπαράθεση, δημιουργικότητα και χειραφέτηση δεν προωθούνται τόσο στο μάθημα και λόγω έλλειψης χρόνου (Tillmann 1987: 75).

Η αδυναμία λοιπόν της αυτοδιάθεσης του σχολικού χρόνου επηρεάζει και τις μορφές συνεργασίας. Επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό την ατομική αντίληψη, το ρυθμό εργασίας με αποτέλεσμα αρκετός χρόνος να αναλώνεται σε θέματα εξωτερικής πειθαρχίας, όπως αποδεικνύει μια έρευνα του Cump 1967 (Loser 1977: 60), όπου:

- Το 51% του διαθέσιμου σχολικού χρόνου αφιερώνεται στο μάθημα.
- Το 23% του χρόνου στην οργάνωση μορφών συμπεριφοράς των μαθητών.
- Το 14% διατίθεται για επιπλήξεις στην “αποκλίνουσα” συμπεριφορά των μαθητών και
- Μόνο το 12% του χρόνου διατίθεται σε άλλες δραστηριότητες, που αφορούν στη λύση των ατομικών προβλημάτων των μαθητών.

Στη συγκεκριμένη περίπτωση η τεχνητά εμφανιζόμενη έλλειψη χρόνου οδηγεί, όπως επισημάναμε ήδη, στην επιτάχυνση της πράξης (άγχος και stress), στην αδιαφορία γι’ αυτό που έγινε ή δεν έγινε, με αποτέλεσμα να επιλέγεται η πρώτη σωστή απάντηση, όχι όμως και η καλύτερη δυνατή, επειδή ακριβώς αυτή η απάντηση απαιτεί λιγότερο χρόνο.

Με αυτή την προσπάθεια εξοικονόμησης χρόνου οδηγείται το σχολείο στο «φαύλο κύκλο», όπου τελικά δεν υπάρχει χρόνος για τίποτε, με αποτέλεσμα να μην είναι δυνατή μια πραγματική ιεράρχηση στόχων και καταστά-

σεων. Ο φαύλος αυτός κύκλος φαίνεται καθαρά, όταν εκεί που νομίζει κανείς ότι περάτωσε κάποια θέματα, να τα αντιμετωπίζει εκ νέου, αφού αυτά που φαινομενικά περάτωσε, αποτελούν στη συνέχεια τη βάση για το χτίσιμο της νέας γνώσης ή κατάστασης. Δηλαδή αυτό που φαίνεται βραχυπρόθεσμα να ολοκληρώνεται και να απαλλάσσεται, μετατρέπεται μακροπρόθεσμα σε πρόβλημα, διότι:

- Οι ώρες διεξάγονται με μαθητές και εκπαιδευτικούς παρόντες, αλλά συνήθως μη συμμετέχοντες.
- Η εξοικονόμηση χρόνου πολλές φορές σημαίνει και χάσιμο χρόνου, αφού το ζωντανό παρόν αγνοείται με τις βραχυπρόθεσμες διαδικασίες και πολλές φορές θανατώνεται για χάρη κάποιου αβέβαιου μακροπρόθεσμου μέλλοντος.
- Να θεωρείται τελικά ότι δε "σκοτώνει" το χρόνο του ο ράθυμος ή ο τεμπέλης (αυτός στην ουσία τον απολαμβάνει), αλλά να χάνει το χρόνο του εκείνος που εργάζεται επιπόλαια και επιφανειακά και να χάνεται τελικά και ο ίδιος μέσα στο χρόνο.

Παράλληλα, ο προκαθορισμένος χρόνος μπορεί να επιτρέπει σε κάποιον να αισθάνεται ελεύθερος, αφού λειτουργεί σύμφωνα με προκαθορισμένο χρόνο και γνωρίζει ότι δουλεύει μόνο συγκεκριμένες ώρες την ημέρα και μετά την εργασία είναι ελεύθερος. Συνδέεται στη συγκεκριμένη περίπτωση η ελευθερία όχι με τη βίωση του χρόνου, αλλά με τον ελεύθερο εκτός εργασίας χρόνο. Μπορεί όμως ο προκαθορισμένος χρόνος εργασίας να προκαλέσει και κενότητα, διότι έχοντας στραμμένη την προσοχή του στο χρονικό σημείο που τελειώνει η «εργασία» και αρχίζει η «ελευθερία» δεν του δίνεται η δυνατότητα εμβάθυνσης και στο αντικείμενο και στο χρόνο, δεν έχει δυνατότητες βίωσης της κάθε στιγμής του παρόντος.

Τέτοιες καταστάσεις είναι γνωστές στον καθένα, όπου όταν εργάζεται κανείς με ένταση και βάθος, ο χρόνος περνάει γρήγορα και αντίθετα η επιφανειακή και χωρίς ενδιαφέρον εργασία προκαλεί ανία, ο χρόνος είναι ατελείωτος και το άτομο οδηγείται σε εσωτερική τελμάτωση και απραξία. Φαίνεται εδώ πως ο καθορισμένος και κερματισμένος χρόνος τροφοδοτεί προσδοκίες, χωρίς να συμβάλει στην εκπλήρωσή τους, διότι «μια απλά δυνατή ελευθερία μετατρέπεται σε πραγματική ανελευθερία, όταν δε συνδέεται και με συγκεκριμένες δυνατότητες στις οποίες αυτή η ελευθερία μπορεί να πραγματοποιηθεί». Εξάλλου το να υπάρχει κανείς στο κενό, έχει καταρχήν πολλές δυνατότητες, γιατί η ύπαρξη βρίσκεται πραγματικά στη δυνατότητα. Όταν όμως αυτή η δυνατότητα παραμένει μόνο δυνατότητα και δε γίνεται πραγματικότητα, χάνεται στην κενότητα (Kümmel 1962: 132).

Μια διάθεση χρόνου χωρίς δυνατότητες ουσιαστικής πλήρωσής του, παραμένει κενός και ανύπαρκτος χρόνος. Για να βιώσει δηλαδή κάποιος το

χρόνο, πρέπει καταρχήν να απαλλαγεί από αυτόν και να τον ξεχάσει. Η λησμονιά του χρόνου είναι βασική προϋπόθεση, για να εισέλθει κανείς στην αντίληψη του χρόνου και να τον πληρώσει και να τον βιώσει ουσιαστικά. Το καλύτερο μάθημα είναι αυτό που συναρπάζει τόσο τους μαθητές και τους δασκάλους, ώστε να ξεχάσουν την ώρα, το κουδούνι και το διάλειμμα. Είναι το μάθημα που ο ήχος του κουδουνιού θεωρείται από τους μαθητές όχι ως ο από «μηχανής θεός», αλλά ως ένας βασικός ενοχλητικός παράγοντας.

Από τις παραπάνω διαπιστώσεις εξάγεται το συμπέρασμα ότι η πλήξη και η ανία είναι μόνο η άλλη όψη των διδακτικών διαδικασιών που γίνονται κάτω από πίεση χρόνου. Τα παιδιά κατά κανόνα από τη φύση τους παρουσιάζουν σε πολύ περιορισμένο βαθμό πλήξη και ανία. Όταν όμως τα απασχολήσει κανείς παρά πολύ, οδηγούνται σε μια κατάσταση που δεν μπορούν, δεν έχουν τη διάθεση, δε γνωρίζουν από μόνα τους να δραστηριοποιηθούν, ούτε στο μάθημα, ούτε στο διάλειμμα, ούτε στο σπίτι. Αυτό σημαίνει ότι έχουν υποστεί μια “ψυχοκοινωνική επιβάρυνση”, η οποία σύμφωνα με τον Hohmann (1977: 201) οφείλεται στην απρόσκοπτη εφαρμογή κάποιων προγραμμάτων, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι αρνητικές συνέπειες αυτής της εφαρμογής για την κοινωνική και ψυχοπνευματική ανάπτυξη του παιδιού, αφού το μόνο που ενδιαφέρει τον εκπαιδευτικό είναι να ολοκληρώσει την ύλη.

Όταν π.χ. δεν επιτρέπεται στους μαθητές να δράσουν ελεύθερα, να κινηθούν, να συζητήσουν και να αναζητήσουν, οδηγούνται σε απογοητευτική εσωτερική απραξία που προκαλεί υπερκινητικότητα, άγχος ή ανία. Παράλληλα με την οργάνωση της σχολικής ζωής, η διεξαγωγή του μαθήματος, όπως συνήθως γίνεται, δημιουργεί τέτοιες καταστάσεις, που συντελούν στο να χάνουν οι μαθητές την περιέργεια, το ενδιαφέρον και την επαφή με τα ίδια τα πράγματα, δηλαδή με την ίδια τη ζωή. Έτσι με την ανιαρότητα του μαθήματος και την εξωτερικά επιβαλλόμενη θεσμική οργάνωση της σχολικής ζωής οι μαθητές χάνουν την επαφή και επικοινωνία στο μάθημα και στη θέση αυτών εμφανίζεται ο μη κατανοητός λόγος.

Γι’ αυτό οι εκπρόσωποι της κριτικής εποικοδομητικής διδακτικής Klafki (1985) και της επικοινωνιακής διδακτικής Winkel (1988) προτείνουν τη συμμετοχή των μαθητών στις διαδικασίες οργάνωσης της σχολικής ζωής και προγραμματισμού και σχεδιασμού της διδασκαλίας, έχοντας ως στόχο του μαθήματος έννοιες όπως αυτοδιάθεση, συμπαράσταση, αλληλεγγύη, χειραφέτηση, επικοινωνία, αλληλεπίδραση. Σε κάθε περίπτωση και η πίεση χρόνου και η έλλειψη χρόνου και η μη σωστή πλήρωση του κενού χρόνου, επιβαρύνουν την παιδαγωγική σχέση και τις διαπροσωπικές σχέσεις στη διδασκαλία, όπου παρατηρείται άγχος, αδιαφορία, μείωση της επίδοσης, καταστάσεις που μόνο βραχυπρόθεσμα και επιφανειακά αντιμετωπίζονται. Ιδιαίτερα, η πληθώρα της διδακτέας ύλης οδηγεί σε μια επιταχυνόμενη πίεση χρόνου, εκεί ακριβώς που η διάθεση χρόνου είναι απαραίτητη, με αποτέλεσμα:



- Η πίεση για γρήγορη περάτωση να οδηγεί στην επιφανειακή και επιπόλαια διαπραγμάτευση των θεμάτων.
- Η συνεχώς αυξανόμενη ανάγκη για επιβολή πειθαρχίας να οδηγεί σε μια συνεχώς αυξανόμενη απειθαρχία, όπου η ένταση της φωνής του εκπαιδευτικού ανεβαίνει με το παράλληλο ανέβασμα του δείκτη του θερμόμετρου της ανησυχίας των μαθητών. Αυτή η επιθετικότητα του εκπαιδευτικού δεν έχει τόσο σχέση με την επιβολή της πειθαρχίας, όσο με το φόβο: «όποιος εκφοβίζει, φοβάται ο ίδιος» (Winkel 1988: 102).
- Η προσπάθεια για πρόκληση ενδιαφέροντος ν' αντιμετωπίζεται από τους μαθητές με αυξανόμενη αδιαφορία.

Φαίνεται λοιπόν ότι η προσπάθεια για να κερδηθεί χρόνος να μοιάζει με το φαινόμενο της «Λερναίας Ύδρας». Τα συμπτώματα κόπωσης, ανίας, αδιαφορίας, απειθαρχίας, τα ψυχολογικά προβλήματα μαθητών, ακόμα και οι αυτοκτονίες, δεν οφείλονται τόσο σε εξωσχολικούς παράγοντες, όσο στη θεσμική οργάνωση και στον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος (Speichert 1977).

### 3.2.3.2. Η διδακτική ώρα και τα κίνητρα μάθησης

Η διδασκαλία και η μάθηση προϋποθέτουν την ύπαρξη στους μαθητές κινήτρων, δηλαδή ερεθισμάτων, δυνάμεων και περιεχομένων γνώσεων που κατέχει ο μαθητής για να είναι έτοιμος να επιδοθεί, ενδιαφερθεί για το μάθημα (Kunert 1978: 9).

Η αντίληψη ότι πρέπει ο εκπαιδευτικός να προκαλεί το ενδιαφέρον των μαθητών, επιβεβαιώνει το γεγονός ότι αυτά τα παιδιά έχουν απομακρυνθεί από τον ίδιο τους τον εαυτό και το περιβάλλον, διότι ένα παιδί που έρχεται σε επαφή με την πραγματικότητα δεν έχει ανάγκη την πρόκληση ενδιαφέροντος με τη βοήθεια εξωτερικών ερεθισμάτων. Εάν όμως έχει χάσει την επαφή με την πραγματικότητα και τον εαυτό του, τότε η εξωτερική ενίσχυση και παρώθηση δε φέρνει τα αποτελέσματα που επιδιώκονται.

Στα παιδιά είναι άγνωστες οι καταστάσεις που συνδέονται με το χρόνο, την ώρα, την πίεση χρόνου και γι' αυτό έχουν πολύ χρόνο, μπορούν να παίζουν και να εργάζονται ξεχασμένα ατέλειωτες ώρες και να γεμίζουν το χρόνο τους με χαρά, ζωντάνια, δημιουργία και ένταση. Το ότι επίσης το παιδί είναι ύπαρξη του παρόντος, οφείλεται στο γεγονός ότι δεν επιβαρύνεται ούτε από το παρελθόν ούτε από τη φροντίδα του μέλλοντος. Ακόμα κι όταν μερικές φορές δυσφορούν ή πλήττουν, αυτό είναι μια παροδική κατάσταση, στην οποία δεν ανευρίσκονται στοιχεία κόπωσης και εσωτερικής πλήξης. Και ακριβώς επειδή εξωτερικά κινούνται γρήγορα, εσωτερικά κινούνται αργά, σταθερά και αβίαστα.



Το μάθημα όμως, όπως αυτό σήμερα προσφέρεται, γίνεται ο τόπος των «παθών» για τους μαθητές, αφού διεξάγεται γρήγορα και επιφανειακά χωρίς έτσι να συμβαδίζει με τον εσωτερικό ρυθμό των μαθητών, με αποτέλεσμα να διαμορφώνεται στους μετόχους της διδασκαλίας μια στάση αναμονής, όπου ο καθένας εργάζεται για το προσωπικό του συμφέρον. Το μοναδικό κίνητρο του εκπαιδευτικού είναι η περάτωση της ύλης και της εργασίας του και του μαθητή ο βαθμός.

Σπάνια συναντώνται εσωτερικά κίνητρα στους μαθητές και σπάνιες είναι επίσης οι επιθυμίες των μαθητών σχετικά με το μάθημα και το σχολείο και όταν αυτές υπάρχουν είναι τόσο ουτοπικές, που και οι ίδιοι οι μαθητές δύσκολα πιστεύουν ότι μπορούν να πραγματοποιηθούν. Στην πρώτη θέση βρίσκεται η επιθυμία να μη γίνει το μάθημα ή να γίνει εκδρομή ή να ασθενήσει ο εκπαιδευτικός. Τη χαρά λοιπόν οι μαθητές την αναζητούν έξω από το μάθημα, στο απροσδόκητο, στο απρόβλεπτο, σχεδόν στο απίθανο, που επενεργεί με τη μορφή της «κάθαρσης», για την απαλλαγή από την γκρίζα και ανιαρή σχολική καθημερινότητα. Η μοναδική ρεαλιστική προσδοκία που εκδηλώνεται σε εκπαιδευτικούς και μαθητές είναι οι διάφορες διακοπές π.χ. το διάλειμμα, το τέλος της σχολικής ημέρας, της εβδομάδας, οι γιορτές, οι μικρές και μεγάλες διακοπές. Ο χρόνος του μαθήματος και του σχολείου θεωρείται χαμένος, νεκρός χρόνος και αναμένεται η ζωή των διακοπών ή του ελεύθερου χρόνου. Το παράδοξο είναι ότι οι μαθητές επιζητούν πάλι το σχολείο και το μάθημα, διότι το ίδιο το μάθημα δε συνέβαλε στο να μπορούν να αξιοποιήσουν και το χρόνο στο μάθημα και τον ελεύθερό τους χρόνο δημιουργικά, αυτόνομα και υπεύθυνα. Ο Hartmun von Hentig (Gudjons 1980: 78) παρουσιάζει τη δημιουργική σχέση ανάμεσα στη διδασκαλία και στους μαθητές ως εξής: «Παρουσιάζω κάτι στα παιδιά, μπροστά στα μάτια τους, στη φαντασία τους. Αφήνω χρόνο για να επιδράσει, προκαλώ με ερωτήσεις προβληματισμό και σκέψη. Το παιδί ανακαλύπτει με τη βοήθειά μου τους δικούς του δρόμους αναζήτησης».

Γενικά στο σχολείο και στο μάθημα τα προβλήματα που σχετίζονται με την έλλειψη χρόνου αποδίδονται με μεγάλη ευκολία ή στο ίδιο το παιδί ή στο οικογενειακό του περιβάλλον. Παρόλο που από τον τρόπο διαχείρισης του σχολικού χρόνου προκαλούνται προβλήματα, οι αρμόδιοι φορείς διαμαρτύρονται ότι επιβαρύνονται με υποθέσεις που δεν εμπίπτουν στην αρμοδιότητά τους όπως π.χ. κάποιοι μαθητές έρχονται αργοπορημένοι στο μάθημα, άλλοι παρουσιάζουν προβλήματα συγκέντρωσης, άλλοι δεν ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του σχολείου και του μαθήματος, άλλοι μένουν στάσιμοι κ.λπ. Δημιουργείται δηλαδή η εντύπωση, όπως επισημαίνει ο H. von Hentig, ότι οι μαθητές είναι για το σχολείο, για το μάθημα και τον εκπαιδευτικό και όχι το αντίθετο. Όσο αυτά τα προβλήματα θα αποδίδονται αποκλειστικά στο ίδιο το παιδί, στην οικογένεια και την κοινωνία, οι φο-

ρείς της εκπαίδευσης δε θα αντιλαμβάνονται ότι σ' ένα πολύ μεγάλο βαθμό ευθύνονται και οι ίδιοι.

Η ευθύνη που φέρνει το σχολείο σχετικά με τα παραπάνω φαίνεται όχι μόνο να ξεπερνιέται, αλλά και να δικαιώνεται, διότι προωθεί συγκεκριμένες αρετές, όπως ακρίβεια, καθαριότητα, οικονομία χρόνου, ταχύτητα (παραπρόγραμμα), αρετές, που στις περισσότερες περιπτώσεις αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα στην πρόκληση ενδιαφέροντος και κινήτρων για ουσιαστική και δημιουργική συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα (Dreeben 1980).

Για να κερδίσει κανείς μια νέα άποψη για το μάθημα, θα πρέπει να θέσει ως αντικείμενο διδασκαλίας π.χ. το θέμα πώς αξιοποιείται ο διαθέσιμος σχολικός χρόνος στο μάθημα. Έτσι θα διαπιστωθεί ότι καταστάσεις φόβου (Spreichert 1977), διαταραχές μάθησης (Hohmann 1977), τα προβλήματα πειθαρχίας κ.λπ. είναι συμπτώματα που ανάγονται στις «αρετές» που αναφέραμε ότι προωθεί το σχολείο και ιδιαίτερα στην οικονομία χρόνου, που προκαλεί ταχύτατες διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης. Θα φαινόταν, ίσως, καθαρά ότι η ουσία του μαθήματος δε βρίσκεται στην προσαρμογή και ένταξη της διδασκαλίας στα δοσμένα χρονικά πλαίσια και ότι ο ταξινομημένος χρόνος, που φαίνεται λειτουργικά να διευκολύνει, δεν προσδιορίζει και τον τρόπο πλήρωσης αυτού του χρόνου.

Η βασική άποψη, ότι ο κόσμος του χώρου μπορεί να στηριχτεί σε εξωτερικές σταθερές, δεν ισχύει για τον κόσμο του χρόνου. Ενώ ο χώρος φαίνεται να εκτυλίσσεται προς τα έξω, στο βαθμό που δε μεταβάλλεται από την αλλαγή των πραγμάτων, ο χρόνος εκτυλίσσεται προς το εσωτερικό του ατόμου, σ' ένα βάθος που δεν είναι αντικείμενο ή πράγμα. Αυτό σημαίνει ότι, ενώ τα πράγματα στο χώρο παραμένουν σταθερά, τουλάχιστον υποθετικά, όπως ήταν, ισχύει για τον κόσμο του χρόνου ο «ποταμός» του Ηράκλειτου. Δεν μπορεί δηλαδή κανείς να υπολογίζει επακριβώς το αύριο με αυτό που υπήρξε χτες ή σήμερα, διότι η κατάσταση είναι πάντα μία άλλη. Όμως είμαστε συνηθισμένοι να στηριζόμαστε και να εμπιστευόμαστε στη δύναμη των δομών και των εξωτερικών πλαισίων. Όταν παράλληλα διαπιστώνουμε ότι αυτή η δύναμη των δομών δεν εξυπηρετεί, τότε αναφερόμαστε σε παλιές συμφωνίες και ρυθμίσεις. Κατ'αυτόν τον τρόπο δημιουργείται ανάμεσα στους ενήλικες και τα παιδιά, στους εκπαιδευτικούς και μαθητές, όπως επισημαίνει και ο Korczak (1972: 31) ένας ατέλειωτος ταξικός πόλεμος. Αυτός ο πόλεμος θα μπορούσε να μας διδάξει και κάτι θετικό. Να ανακαλύψουμε δηλαδή ότι ενδόμυχα γνωρίζουμε, ότι αυτό που βλέπουμε, που γίνεται ή που πράττουμε είναι εντελώς διαφορετικό από αυτό που θα θέλαμε.

Φαίνεται λοιπόν ότι η διδακτική ώρα των 45 πρώτων λεπτών λειτουργεί ανασταλτικά στην πρόκληση ή δημιουργία κινήτρων.

### 3.2.4. Χρόνος και επικοινωνία

Το βασικό κλειδί για να δημιουργηθεί μια κατάσταση συνύπαρξης και στο χώρο και στο χρόνο είναι το φαινόμενο της επικοινωνίας. Οι χρονικές στιγμές "συνάντησης" είναι ουσιαστικά καταστάσεις επικοινωνίας. Η επικοινωνία είναι ένα εσωτερικό φαινόμενο και όταν ακόμα η επαφή φαίνεται να συμβαίνει επιφανειακά. Η επικοινωνία κατευθύνεται από τα μέσα προς τα έξω, έχει τελολογικό χαρακτήρα (Groddeck/Wucf 1980: 226), διαμορφώνεται μέσα από ένα εσωτερικό άγγιγμα και έχει έναν ή περισσότερους στόχους, ανάλογα με την περίπτωση. Ο εκπαιδευτικός για να επιτύχει την επικοινωνία προς τους μαθητές κατά τη διδασκαλία, πρέπει ν' απευθύνεται σ' όλους (τους μαθητές) και να θέλει πραγματικά να τους πλησιάσει.

Σύμφωνα με το αξίωμα του Watzlawick (1971) «Man Kann nicht nicht Kommunizieren» = «η μη επικοινωνία είναι αδύνατη», που σημαίνει ότι σε κάθε περίπτωση υπάρχει επικοινωνία, όταν δύο ή περισσότερα άτομα βρίσκονται ταυτόχρονα ο ένας στο άμεσο περιβάλλον του άλλου, δηλαδή όταν δημιουργείται μια κοινή χωρική και χρονική κατάσταση. Η οποιαδήποτε συμπεριφορά εκλαμβάνεται ως ένα μήνυμα. Το πρόβλημα παρουσιάζεται από τη στιγμή που ο μέτοχος δεν κατανοεί τα μηνύματα του άλλου ή τα παρερμηνεύει.

Καταρχήν, για να αποκτήσει κανείς την επικοινωνία με το περιβάλλον, πρέπει να επικοινωνεί με τον εαυτό του και να είναι έτοιμος, πρόθυμος και ανοιχτός σε κάθε κατάσταση. Η πλήρης ταύτιση ή αποστασιοποίηση με το ρόλο του εμποδίζει την επικοινωνία και οδηγεί σε μορφές ανταγωνισμού και με τον εαυτό του και με τους άλλους.

Από τη στιγμή που το άτομο ταυτίζεται με κάτι ή αποστασιοποιείται εντελώς από κάτι, τότε γίνεται μη συνειδητό και χάνει την επικοινωνία και την επαφή. Η επικοινωνία και η επαφή απελευθερώνεται, όπως η ροή των συναισθημάτων ή ενεργειών με μια μορφή συνειδητότητας, που προκύπτει από μία τέτοια ενεργό συμμετοχή του εγώ, η οποία εμποδίζει την επίθεση ή την άμυνα, επιτρέπει δηλαδή το εσωτερικό άγγιγμα, τη «συνάντηση». Ο άνθρωπος δηλαδή συμμετέχει ο ίδιος, επικοινωνεί, ανεξάρτητα από τα μηνύματα που απελευθερώνει με την όποια συμπεριφορά του, μόνο όταν στα επικοινωνιακά στοιχεία που διαθέτει δεν υπάρχουν στοιχεία προσκόλλησης, κατάκτησης ή άμυνας.

Σύμφωνα λοιπόν με τον Watzlawick (1971: 56) στην επικοινωνία υπάρχει η διάσταση της σχέσης και η διάσταση του περιεχομένου. Στην περίπτωση της διδασκαλίας πρέπει να είναι σημαντικότερος ο ρόλος της σχέσης από το περιεχόμενο της επικοινωνίας, διότι από το πώς επικοινωνεί κανείς εξαρτάται η κατανόηση των μηνυμάτων που απελευθερώνονται.

Ο προσανατολισμός π.χ. γίνεται με τη βοήθεια προγραμμάτων, ενώ για τη διαμόρφωση σχέσεων και επικοινωνιών, απαιτείται μια εξαιρετικά ευαί-



σθητη αίσθηση, ένα συναίσθημα που πρέπει να εμπεριέχει και κρίση και απόφαση. Αυτός που πραγματικά επιθυμεί την επικοινωνία και θέλει να τη διατηρήσει, πρέπει να είναι ευαίσθητος, ανοιχτός και όχι αντιδραστικός, κλειστός και απόμακρος. Πρέπει να είναι ευέλικτος, προσεκτικός και πάντα παρών, να συμμετέχει, να συμπορεύεται και να αποδέχεται μέχρι ενός ορίου αυτό που είναι, χωρίς να κάνει σκέψεις εκ των προτέρων, να έχει προκατάληψη, να εξαρτάται ή ταυτίζεται με κάτι και πάνω απ' όλα ν' ακολουθεί την ξαφνική σηματοδότηση της στιγμής.

Για να δημιουργηθεί ο κατάλληλος χώρος και η κατάλληλη στιγμή που θα επιτρέψουν την ουσιαστική επικοινωνία, είναι απαραίτητο τα άτομα να απαλλαγούν από το συναίσθημα κάποιων θετικών ή αρνητικών προσδοκιών και ιδιαίτερα από το συναίσθημα του φόβου, που προκαλεί στο άτομο αναστολές και κλείσιμο στον εαυτό του.

Σ' αντίθεση με τα παραπάνω, το μάθημα παρουσιάζεται σε μια διαφορετική μορφή και κατάσταση. Γίνεται πολύς θόρυβος και ελάχιστη επικοινωνία. Όταν παύσουν να ισχύουν οι εξωτερικές δομές, τότε εκπαιδευτικοί και μαθητές παραμένουν άπραγοι. Το ότι στο μάθημα γίνεται πολύς θόρυβος και λίγα πράγματα ή καταστάσεις προσελκύουν, οφείλεται σ' ένα μεγάλο βαθμό στον τρόπο που διεξάγεται το μάθημα και κατά συνέπεια στον τρόπο που εκμεταλλεύονται το χρόνο δάσκαλοι και μαθητές π.χ.:

- Οι μαθητές υποχρεώνονται να παρακολουθούν το μάθημα με έναν τρόπο που εμποδίζει την επικοινωνία ακόμα και με τον εαυτό τους (μετωπική διδασκαλία).
- Απασχολούνται στην κυριολεξία μ' έναν τρόπο που δεν τους επιτρέπει να εντάξουν τον εαυτό τους σ' αυτή τη διαδικασία ενσασχόλησης, αφού δεν έχουν δυνατότητα επιλογής, αλλά πρέπει να εντάσσονται σ' ένα ολοκληρωτικό και έξωθεν επιβαλλόμενο πρόγραμμα.

Επειδή δηλ. οι μαθητές δε συμμετέχουν ενεργά στις παραπάνω διαδικασίες, ο χρόνος φαίνεται ατέλειωτος, παρ' ότι είναι περιορισμένος. Η εργασία γίνεται επίπονη, αφού αφενός δε γίνεται ουσιαστική επικοινωνία και αφετέρου ο μαθητής δεν έχει δυνατότητες φυγής οποιασδήποτε μορφής.

### **3.2.5. Χρόνος και δυνατότητα συγκέντρωσης, προσοχής και δημιουργικότητας**

Η συγκέντρωση κάποιου σε κάτι απαιτεί ηρεμία και εσωτερική επικοινωνία. Η διάρκεια μιας περιόδου συγκέντρωσης και προσοχής μετρίεται με εσωτερικά μεγέθη και δεν προσδιορίζεται από εξωτερικές καταστάσεις. Μια αναγκαστική προσοχή είναι περισσότερο μια επίπονη και σπασμωδική



κίνηση, που από τη φύση της αποκλείει και την ταχύτητα και την επικοινωνία. Οι συνειδητές εμπειρίες αποκτιούνται μόνο από εκείνα τα εσωτερικά ή εξωτερικά ερεθίσματα προς τα οποία εστιάζεται, κατευθύνεται η προσοχή του ατόμου (James 1880: 404). Αυτή η ερμηνεία δείχνει τον επιλεκτικό χαρακτήρα της προσοχής, όπου ο άνθρωπος αγνοεί, παραβλέπει συνειδητά κάποια γεγονότα, καταστάσεις, ερεθίσματα, προκειμένου να επικεντρώσει την ένταση της προσοχής του σε κάποια άλλα που ο ίδιος θεωρεί σημαντικά. Παράλληλα η συγκέντρωση της προσοχής σε κάτι απαιτεί τη με ένταση και διάρκεια συμμετοχή όλων των ψυχοπνευματικών λειτουργιών (Rohracher 1963: 487), που από τη φύση τους είναι συγκεντρωτικές και συγκλίνουσες. Το αντίθετο της συγκέντρωσης είναι η διάσπαση και το shock, που συνδέεται με το συνεχώς μεταβαλλόμενο εξωτερικό ερέθισμα, όπως αυτό εκδηλώνεται με το μανδύα της ελκυστικότητας στην κινούμενη εικόνα π.χ. της τηλεόρασης.

Ενώ με τη συγκέντρωση σ' ένα πράγμα το άτομο αφιερώνεται σ' αυτό, γίνεται μια κίνηση πλέον προς το εσωτερικό του ατόμου και απαιτείται γι' αυτή την κίνηση εγρήγορση και συνειδητότητα, η προσοχή που επιδιώκει να προκαλέσει ο εκπαιδευτικός έχει αντίθετη κατεύθυνση. Απαιτεί από τους μαθητές μια κίνηση προς τα έξω και προσπαθεί να την προκαλέσει με τη συνεχή διατάραξη και διακοπή, προβάλλοντας κάτι το ξαφνικό, το ελκυστικό, στο οποίο το άτομο πρέπει με κάποιο τρόπο να αντιδράσει, επειδή είναι ελκυστικό ή προκαλεί φόβο.

Η συγκέντρωση της προσοχής που γίνεται με σκόπιμες διαταραχές - διακοπές, με ταχείες διαδικασίες και αλλαγές, διαρκεί πολύ λίγο και για να διατηρείται απαιτούνται νέα ερεθίσματα ή shocks. Ο βαθμός και η διάρκεια της έντασης στην οποία το άτομο υποβάλλεται με τέτοιες εναλλαγές, προκαλεί καταβολή μεγάλης προσπάθειας η οποία οδηγεί στην εξάντληση. Μιας τέτοιας μορφής πρόκληση και διατήρηση της προσοχής εμπεριέχει και τον κίνδυνο να εδραιωθεί μια κατάσταση, όπου τα δυνατά shocks με τη συνεχή επανάληψη να γίνονται μέρος του φίλτρου της αντίληψης (Hanke 1978: 181). Η κόπωση που προκαλεί στους μαθητές το μάθημα είναι σε κάθε εκπαιδευτικό γνωστή και αγωνίζεται ενάντια σ' αυτή. Με ποιο τρόπο όμως; Όσο πιο απρόσεχτοι είναι οι μαθητές, τόσο περισσότερο «θορυβεί» ο εκπαιδευτικός, με αποτέλεσμα το επάγγελμά του να μοιάζει με αυτό του «μονολογούντα». Επειδή παρόμοια μέσα π.χ. νουθεσία, ανέβασμα του τόνου της φωνής κ.λπ. επιδρούν μόνο παροδικά και η συνεχής χρήση επιφέρει κόπωση, παρατηρείται μια διαρκής επαγρύπνηση και αύξηση της χρήσης παρόμοιων μέσων.

Συχνά φαίνεται να ξεπερνιούνται καταστάσεις θορυβώδεις κ.λπ. με την αλλαγή μορφών εργασίας, όταν π.χ. ο μονόλογος αντικαθίσταται με μορφές που προωθούν την αυτενέργεια. Η φαινομενική όμως απασχόληση και όχι η ουσιαστική ενασχόληση των μαθητών με κάτι δε συνεπάγεται απαραίτητα

ότι προκαλείται στους μαθητές μια κάποια εσωτερική διάθεση, ενδιαφέρον και προσοχή προς το αντικείμενο με το οποίο απασχολούνται. Όμως από την εσωτερική απραξία και το λήθαργο στο οποίο οδηγούνται πολλές φορές οι μαθητές με τον τρόπο που διεξάγεται το μάθημα, και ο οποίος λήθαργος εκδηλώνεται εξωτερικά με υπερκινητικότητα και ανησυχία, δεν μπορούν ούτε αυτά τα «χαστούκια» να τους ξυπνήσουν και να τους απαλλάξουν από αυτόν τον εσωτερικό λήθαργο και την εσωτερική απραξία.

Η συγκέντρωση αντίθετα, όπως την παρουσιάζει η Maria Montessori (1981), είναι μια πόλωση της προσοχής, που αντιστοιχεί σε μια εσωτερική, γαλήνια, ανοιχτή και ευέλικτη κατάσταση. Μια τέτοια συγκέντρωση είναι φαινόμενο ανεξάρτητο από βιολογικά ή άλλα προγράμματα. Σ' αντίθεση με τη βιολογικά τεκμηριωμένη συγκέντρωση και προσοχή, που χρειάζεται ως καταλύτη ένα ερέθισμα εξωτερικό (Arnold 1980: 179), η πνευματική συγκέντρωση είναι έντονη, όχι όμως με ένταση εξαντλητική και δεν έχει τόσο σχέση με μορφές συμπεριφοράς, που βασίζονται στο σχήμα ερέθισμα - αντίδραση.

Ενώ η προσοχή που προκαλείται από τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος μοιάζει με τη διάχυση και διάσπαση και διαρκεί πολύ λίγο, η διανοητική - πνευματική συγκέντρωση δε στηρίζεται σε προγράμματα συμπεριφοράς και έχει μεγάλη διάρκεια. Η συγκέντρωση που στηρίζεται στη διαφοροποίηση και εναλλαγή των ερεθισμάτων προκαλεί έλξη ή φόβο, η πνευματική συγκέντρωση προκαλείται και προέρχεται παράλληλα από την εσωτερική γαλήνη και ηρεμία στην οποία βρίσκεται το άτομο και έχει συγκεντρωτικό χαρακτήρα. Μια τέτοια ουσιαστική συγκέντρωση και προσοχή των μαθητών δεν είναι δυνατή με το διαχωρισμό του σχολικού χρόνου σε διδακτικές ώρες, εναλλαγές μαθημάτων και άκαμπτους διδακτικούς σχεδιασμούς.

Είναι γνωστό στον κάθε εκπαιδευτικό, ότι κανένας άκαμπτος σχεδιασμός δεν ανταποκρίνεται στην πραγματική διεξαγωγή της διδασκαλίας. Ο έμπειρος εκπαιδευτικός γνωρίζει ότι ο σχεδιασμός του μαθήματος και η κατανομή του διαθέσιμου σχολικού χρόνου είναι δύο εντελώς διαφορετικά πράγματα. Από την πλευρά των μαθητών αυτό δυστυχώς δε γίνεται αντιληπτό, αφού τα ίδια δεν έχουν στο νου τους το προσχεδιασμένο μάθημα και κατά συνέπεια δεν είναι σε θέση να συλλάβουν στο σύνολό τους όλες τις φάσεις διεξαγωγής της διδασκαλίας μιας διδακτικής ώρας. Εξάλλου ο κάθε μαθητής συμμετέχει επιλεκτικά στο μάθημα, αφομοιώνει διαφορετικά το προσφερόμενο μάθημα, ανάλογα με την κατάσταση αφετηρίας, τη στιγμιαία προθυμία, πρόθεση και την ικανότητα αντίληψης. Τίθεται λοιπόν το πρόβλημα πώς θα καταφέρει ο εκπαιδευτικός να συγκεντρώσει την προσοχή όλων των μαθητών, όλης της τάξης, όταν αυτή παρουσιάζει ένα διαφοροποιημένο πεδίο (Herber 1983: 71).

Μερικές καταστάσεις συγκέντρωσης της προσοχής φαίνεται να πετυχαίνονται πιο εύκολα, όταν σχετίζονται με συγκεκριμένα σημεία οπτικής κα-

τεύθυνσης π.χ. ο δάσκαλος, η έδρα, ο πίνακας κ.λπ., διότι στηρίζονται σε συνηθισμένες και συγκεκριμένες κινήσεις και καταστάσεις, οι οποίες όμως δεν αποτελούν το σύνολο της διδασκαλίας.

Η διεξαγωγή του μαθήματος αποτελείται από τις ομιλούμενες, προφερόμενες λέξεις - αφού συνήθως δε γίνονται κατανοητές ως πρόταση - με αποτέλεσμα να διαμορφώνονται και οι χρονικές στιγμές ή καταστάσεις με μόνο τη λεκτική ή μη λεκτική επικοινωνία.

Από τη ρητορική και το δράμα γνωρίζει ο καθένας ότι η καλή διαμόρφωση του χρόνου, οι διαβαθμίσεις έντασης και έξαρσης, οι σωστές μεγάλες ή μικρές περίοδοι, η επαναφορά στην ουσία του θέματος σε τακτά χρονικά διαστήματα, για να μη χάνεται ο συνδετικός κρίκος και η ουσία, όπως επίσης και οι μελωδίες που συνοδεύουν την όλη παράσταση, φροντίζουν για τη διάθεση με την εναλλαγή και επανάληψη των συναισθημάτων.

Παρόλο που το δράμα ως χρονική δημιουργία έχει ένα τέλος, γίνεται φανερό ότι η διεξαγωγή και η διαδοχή των γεγονότων καθ' εαυτά αποκτούν ουσία και νόημα, είναι μια αυτοδημιουργία και δεν εξαρτάται τόσο από εξωτερικούς παράγοντες.

Η δυναμική του δράματος ή της παράστασης είναι στο σύνολό της ρυθμική, έντονη και όχι ευθύγραμμη. Κάθε γεγονός και διαδικασία απαιτεί, όπως η ζωή, την αναπνοή, το χρόνο που χρειάζεται για την πραγμάτωσή του. Η αναπνοή, ο απαιτούμενος χρόνος, συνδεόμενη με τη λεκτική επικοινωνία, αποτελεί τη βασική διαδικασία κάθε χρονικής δημιουργίας.

Ένα μάθημα μπορεί να θεωρηθεί πετυχημένο, όταν λαμβάνει υπόψη το μαθητή στο σύνολό του, προκαλεί κίνητρα και εδραιώνει ένα δίσυλο επικοινωνίας, όταν του δίνεται η απαραίτητη αναπνοή. Αυτή η αναπνοή και όχι ο δείκτης του ρολογιού είναι στην ουσία ο δημιουργός και ο προσδιορισμός του χρόνου της διδασκαλίας, διότι μόνο τότε είναι μια ζωντανή δημιουργία.

### **3.2.6. Χρόνος και διαφοροποίηση**

Στο σχολείο και στη διδασκαλία αντιμετωπίζεται η καθημερινή πραγματικότητα και ερευνάται με μια διόπτρα με μεσαία μεγέθυνση. Μ' αυτόν τον τρόπο το μικρότερο ή το μεγαλύτερο παραβλέπεται με αποτέλεσμα να μη θεωρείται αναγκαίο, αλλά ούτε και δυνατό να εξακριβωθεί η σχολική πραγματικότητα, όπως αυτή πραγματικά είναι. Εξάλλου αυτή η στάση στην εκπαίδευση και στο μάθημα επιβάλλεται από την εξουσία, με αποτέλεσμα να προωθείται μια μεσαία συμπεριφορά και να μην ενδιαφέρει πλέον τι συμβαίνει στον κάθε μαθητή χωριστά. Προσδοκείται δηλαδή από τον κάθε μαθητή να προσαρμόζεται σε μια έξωθεν επιβαλλόμενη κοινή κατάσταση, να είναι πρόθυμοι να ασχοληθούν όλοι με το ίδιο θέμα και να ανταποκρίνονται χωρίς διαμαρτυρίες σε κάθε εξωτερική επιταγή.



Είναι προφανές ότι μ' αυτόν τον τρόπο προκαθορίζονται τα όρια της επικοινωνιακής δομής, που επηρεάζει και τις μορφές εργασίας, συνεργασίας και αλληλεπίδρασης. Η διαφορά λοιπόν που παρατηρείται μεταξύ των προσδοκιών του μαθητή (δηλαδή να βοηθηθεί στα ατομικά του προβλήματα ή να μη γίνει το μάθημα) και των προσδοκιών του σχολείου (δηλαδή όλοι είναι ίσοι και αντιμετωπίζονται με τον ίδιο τρόπο, μια ισότητα που στην ελληνική περίπτωση παλιότερα προσπάθησαν να την επιβάλουν και με την ίδια σχολική ενδυμασία), είναι τόσο αυτονόητη, ώστε να μη θεωρείται ως θέμα διαπραγμάτευσης στο μάθημα, ως πρόβλημα που επιζητεί τη λύση του.

Το ίδιο το μάθημα δε θεωρείται απαραίτητο να γίνεται αντικείμενο διδασκαλίας (μεταμάθημα), διότι όλοι είναι υποχρεωμένοι να είναι παρόντες και κατά συνέπεια πρέπει να συμμετέχουν και μάλιστα χωρίς την ενεργό συμμετοχή όλων σε μια ημιθεατρική παράσταση που λέγεται μάθημα. Οι εκπρόσωποι της διδακτικής, ως θεωρίας της κριτικής επικοινωνίας (Schäffer, Winkel), θεωρούν ως βασική προϋπόθεση την ένταξη του ίδιου του μαθήματος στα περιεχόμενα του αναλυτικού προγράμματος.

Είναι γεγονός ότι η προσοχή και η σκέψη του κάθε μαθητή, ανεξάρτητα από τα μέσα συγχρονισμού που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός, είναι μια εντελώς ατομική διαδικασία και πορεία και γι' αυτό είναι και ασυγχρόνιστη (Klafki 1985: 119). Δεν επιτρέπεται επίσης να οδηγείται κανείς στην πεποίθηση ή στην υπόθεση ότι όλα τα παιδιά και όταν αυτά φαίνεται να είναι συγκεντρωμένα σ' ένα και μοναδικό πράγμα, ότι πραγματικά βρίσκονται και εσωτερικά σ' ένα και μοναδικό σημείο, αλλά να λαμβάνεται υπόψη ότι, παρ' όλα τα κοινά σημεία που μπορεί να έχει ένα μάθημα, αυτό το ίδιο το μάθημα είναι μια ατομική διαδικασία για κάθε μαθητή χωριστά. Όταν όμως αυτή η ατομική πορεία θεωρείται ενοχλητικός παράγοντας και καταστέλλεται, τότε αναστέλλεται και καταστέλλεται η δημιουργικότητα του μαθητή. Αυτή η κατάσταση γίνεται ιδιαίτερα τραγική σε μαθητές με υψηλό δείκτη νοημοσύνης ή σε παιδιά που σκέφτονται πολύ και σε βάθος, πριν απαντήσουν (Miller 1979). Αυτοί οι μαθητές δεν αποδέχονται απλά το προσφερόμενο μάθημα, αλλά το σκέφτονται σε βάθος, το επεξεργάζονται και αναζητούν ένα δικό τους συλλογισμό και μια δική τους απάντηση. Όταν στο μεταξύ αυτοί οι μαθητές είναι σε θέση να παρουσιάσουν το συλλογισμό τους, το σκεπτικό τους και να δώσουν την απάντηση, το μάθημα έχει ήδη προχωρήσει σε άλλη κατεύθυνση και η απάντηση που έρχεται αργά, ακόμα κι όταν είναι η πιο καταπληκτική, είναι πλέον ανεπίκαιρη. Έτσι και ο αργά σκεπτόμενος και κριτικά σκεπτόμενος μαθητής δεν έχει δυνατότητες ουσιαστικής συμμετοχής στο μάθημα. Για να προσαρμοσθεί όμως στο μάθημα πρέπει να εγκαταλείψει αυτόν τον τρόπο σκέψης και τον εγκαταλείπει πραγματικά. Η κατάσταση γίνεται τραγικότερη για τους αδύνατους μαθητές, οι οποίοι δεν έχουν δυνατότητα προσαρμογής στο μάθημα. Η καθοδηγούμενη και σε μικρές φάσεις διεξαγόμενη διδασκαλία μπορεί με τη συστηματική



διεξαγωγή να προωθεί και προκαλεί τη συστηματική σκέψη, παράλληλα όμως υπάρχει και το ενδεχόμενο να την καταστέλλει και την παραλύει, ιδιαίτερα όταν δε λαμβάνεται υπόψη η ατομικότητα και ο ρυθμός μάθησης του κάθε μαθητή. Είναι πραγματικά ολέθριο να εκλαμβάνονται από τον εκπαιδευτικό όλες οι δημιουργικές παρεκκλίσεις των μαθητών από την κοινή και στερεότυπα διεξαγόμενη διδασκαλία ως ενοχλητικές, και όχι μόνο να καταστέλλονται με διάφορους τρόπους από τον ίδιο το δάσκαλο, αλλά να προκαλεί παράλληλα και αισθήματα ενοχής στον ίδιο το μαθητή, επειδή δεν είναι σε θέση να ακολουθήσει την καθιερωμένη πορεία.

Η κοινή χρονική διαμόρφωση του μαθήματος πρέπει να στηρίζεται στη θέση ότι ο κάθε άνθρωπος ζει στο δικό του χρόνο με το δικό του ρυθμό. Αυτός ο ιδιαίτερος ρυθμός, η εσωτερική πορεία, όταν συνδυαστεί με ένα συγκεκριμένο περιεχόμενο μάθησης για να ανταποκριθεί η διαδικασία του μαθήματος δικαιότερα σ' όλους τους μαθητές, θα πρέπει να ακολουθείται και το μοντέλο μιας επαγωγικής - σφαιρικής διερεύνησης (Klafki 1985: 103). Με αυτή τη μορφή διερεύνησης αντιμετωπίζεται και προσεγγίζεται το κάθε θέμα σφαιρικά και πάντα με διαφορετικά σημεία αναφοράς και παρατηρείται από εντελώς διαφορετικές οπτικές γωνίες και θέσεις.

Τα πλαίσια μιας τέτοιας προσέγγισης πλησιάζουν την ατομικότητα, διότι ο κάθε μαθητής προσφέρει και συμβάλλει ανάλογα με το δυναμικό του, την ποιότητα και την ποσότητα των εμπειριών του. Άλλοι π.χ. μπορεί να δώσουν περισσότερες και ολοκληρωμένες πληροφορίες και άλλοι λιγότερες. Σε κάθε περίπτωση το κλειδί του τρόπου προσέγγισης του διδακτικού αντικείμενου πρέπει να το ανακαλύψει μόνος του ο μαθητής. Κανένας δε γνωρίζει τις πραγματικές διεργασίες που συμβαίνουν στο κάθε άτομο - μαθητή, όταν ξαφνικά φωνάζει «Α !!! τώρα το κατάλαβα», «αυτό είναι!»

Η μορφή της ατομικής προσέγγισης προσδιορίζεται από μια συνεχή αναζήτηση. Όταν κάποιον τον απασχολεί (πραγματικά) ένα πρόβλημα, το πρόβλημα αυτό το κουβαλάει μαζί του, ακόμα και στον ύπνο του, δουλεύει στο υποσυνείδητο μέχρι που ξαφνικά έρχεται, γεννιέται η λύση και η απάντηση ή η απογοήτευση. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να δώσει εκείνα τα βοηθητικά στηρίγματα και το χρόνο αναζήτησης και εκείνες τις διεξόδους που δε θα επιτρέψουν να φτάσει ο μαθητής γρήγορα στην απογοήτευση.

Η παιδαγωγική και διδακτική διαπίστωση ότι το κάθε άτομο έχει το δικό του εσωτερικό ρολόι και προχωρεί με διαφορετικό ρυθμό από το ρυθμό του άλλου, οδηγεί στη θέση ότι στη διεξαγωγή του μαθήματος πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τα βασικά παιδαγωγικά και διδακτικά αξιώματα που είναι η εξατομίκευση και η διαφοροποίηση. Αν υποθέσουμε ότι ένα παιδί πρέπει να έχει τη δυνατότητα να μαθαίνει, να αναπτύσσεται και να εξελίσσεται ομαλά και αβίαστα, τότε θα πρέπει να το αφήσουμε στην ψυχία του και να μην επεμβαίνουμε και παρεμβαίνουμε διαρκώς και επιμόνως στις εσωτερικές διαδικασίες και διεργασίες του (Ρουσσώ).

Όμως παράλληλα, τίθεται και το ερώτημα για το ρόλο του μαθήματος. Πώς δηλαδή θα ήταν δυνατή η δημιουργία μιας κοινής βιωματικά μαθησιακής κατάστασης μέσα από τα εσωτερικά διαφοροποιημένα χρονικά μεγέθη, για να επιτευχθεί ένας εξωτερικός και εσωτερικός συγχρονισμός.

Θα μπορούσε στη συγκεκριμένη περίπτωση να υποστηριχτεί ότι οι στιγμές και οι καταστάσεις που διαφοροποιούν τα άτομα, π.χ. ο τρόπος απόκτησης εμπειριών, η ικανότητα επεξεργασίας ενός θέματος, ο ρυθμός εργασίας κ.λπ., ανήκουν στο παρελθόν, ενώ η συνοχή, η αρμονία και οι δυνατότητες συγχρονισμού είναι καταστάσεις του παρόντος. Το κοινό σημείο συγχρονισμού δε στηρίζεται τόσο στις διαφορές, όσο στο κοινό σημείο που εστιάζεται μέσα από τη διαφοροποίηση. Αυτό το κοινό σημείο είναι η παρούσα κατάσταση, που δεν υπάρχει χωριστά για τον καθένα. Όταν παράλληλα η κάθε ατομική αντιμετώπιση αυτής της κοινής κατάστασης και η κάθε αλλαγή που παρατηρείται στον κάθε μαθητή ανακοινώνεται σ' όλους τους άλλους και μάλιστα ανακοινώνεται όπως ο καθένας την αντιλαμβάνεται, τότε έχουμε το κοινό σημείο συνάντησης και συγχρονισμού μέσα από τη διαφοροποίηση και τη διαφορετική αντιμετώπιση.

Μόνο όταν επιτραπεί στον καθένα να ανακοινώνει την αλλαγή της κάθε στιγμής στους άλλους, μπορεί να βρεθεί το κοινό σημείο αναφοράς, που δίνει την απαραίτητη αναπνοή - χρόνο - στο μάθημα και διευκολύνει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.

## 4. Διδακτικές θεωρίες και σχολικός χρόνος

### 4.1. Σύντομη παρουσίαση των σύγχρονων διδακτικών θεωριών

Η Γενική Διδακτική πραγματεύεται τη διδασκαλία και το μάθημα. Αναφέρεται στις αποφάσεις, στις προϋποθέσεις των αποφάσεων και στην τεκμηρίωση των αποφάσεων σε σχέση με:

- Το περιεχόμενο της διδασκαλίας και του μαθήματος, δηλαδή το «τι» και το «πότε».
- Τους στόχους της διδασκαλίας και του μαθήματος, δηλαδή το «γιατί» «και για ποιο σκοπό».
- Την οργάνωση και τη διεξαγωγή της, δηλαδή το «πώς».
- Τα όργανα και τα μέσα διδασκαλίας και
- Την αξιολόγησή της.

Οι σύγχρονες διδακτικές θεωρίες, που αναπτύχθηκαν ιδιαίτερα στο γερμανικό επιστημονικό χώρο, διερευνούν τα παραπάνω ερωτήματα και αποδίδουν στο καθένα διαφορετική σημαντικότητα, πάντα ανάλογα με το θεωρητικό, επιστημολογικό και ιδεολογικό υπόβαθρο της καθεμίας. Τις θεωρίες αυτές παρουσιάζουμε συνοπτικά στη συνέχεια (Χρυσσαφίδης 1991, Gudjons 1986, Δαμανάκης 1990: 138 κ.ε.).

Η διδακτική ως θεωρία της μόρφωσης ή Κριτική Εποικοδομητική Διδακτική. Ιδιαίτερο αντικείμενο της θεωρίας αυτής αποτελούν τα περιεχόμενα και οι στόχοι της διδασκαλίας (Klafki 1985).

Η διδακτική ως θεωρία της μάθησης και διδασκαλίας. Αντικείμενο αυτής της θεωρίας είναι όλα τα παραπάνω ερωτήματα της διδακτικής. Είναι γνωστή και ως βερολινέζικη διδακτική (Schulz 1981).

Η διδακτική ως θεωρία της Κυβερνητικής και της Πληροφορίας. Αντικείμενό της είναι το πώς της διδασκαλίας. Μελετάει δηλαδή τις προϋποθέσεις μιας μεθοδικά ταχύτερης απόκτησης της γνώσης (v. Cube 1982).

Η διδακτική ως θεωρία των διδακτικών σκοπών. Αντικείμενό της είναι οι διδακτικοί σκοποί και στόχοι της διδασκαλίας. Καθορίζει και διαχωρίζει τους διδακτικούς και κατά συνέπεια τους μαθησιακούς στόχους σε επίπεδο γνωστικό - θυμικό - δεξιοτήτων και σύμφωνα μ' αυτούς τους στόχους επιλέγει μέθοδο και περιεχόμενα (Möller 1974).

Η διδακτική ως θεωρία της κριτικής επικοινωνίας ή η Επικοινωνιακή Διδακτική. Θεωρεί το μάθημα και τη διδασκαλία ως διαδικασίες επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης. Επιδιώκει την κριτική αντιμετώπιση των σχολικών καταστάσεων, ακόμα και αυτών του ίδιου του μαθήματος (Winkel 1988).

Όπως φαίνεται στην καθεμία από τις παραπάνω διδακτικές θεωρίες δίνεται έμφαση σε μερικά από τα βασικά ερωτήματα της Διδακτικής. Σ' αυτό ακριβώς οφείλεται αφενός η ιδιαίτερη προσφορά τους και αφετέρου η αδυναμία σύλληψης και αντιμετώπισης του όλου φαινομένου της διδασκαλίας.

Δύο βασικές κατευθύνσεις κυριαρχούν σ' αυτές τις διδακτικές θεωρίες. Αυτές οι κατευθύνσεις στηρίζονται σε αντίθετες επιστημολογικές απόψεις, από τις οποίες προσδιορίζεται και η αποστολή της κάθε διδακτικής θεωρίας.

Έτσι η Κριτική Εποικοδομητική Διδακτική, που προέρχεται από τη «νοσησιαρχική» Παιδαγωγική, στηρίζεται στην κανονιστική - οντολογική κατεύθυνση και τελευταία επίσης στην κριτική διαλεκτική κατεύθυνση. Κατά συνέπεια, η διδακτική θεωρία και πράξη αυτής της διδακτικής χαρακτηρίζεται από ένα πρακτικό αλλά και χειραφετητικό ενδιαφέρον (Habermas 1968). Αντικείμενο των επιστημονικών αναλύσεων της αποτελεί η αξιολόγηση και επιλογή των περιεχομένων της διδασκαλίας και η τεκμηρίωση των στόχων της. Κύριο μέλημά της είναι η απάντηση στο ερώτημα τι και γιατί θα διδαχθεί και όχι τόσο στο πώς θα διδαχτεί (Klafki 1963: 86). Η ιδιαίτερη προσφορά της έγκειται στη συστηματική και συνολική διερεύνηση, αιτιολόγηση και τεκμηρίωση των περιεχομένων διδασκαλίας και μάθησης. Προωθεί με τη διδασκαλία έννοιες όπως συμπαράσταση, αλληλεγγύη, αυτονομία, χειραφέτηση.

Σ' αντίθεση με την παραπάνω διδακτική θεωρία, η θεωρία της Κυβερνητικής και της Πληροφορίας ασχολείται σχεδόν αποκλειστικά με το μεθοδολογικό πρόβλημα, δηλαδή με το πώς της διδασκαλίας. Αντικείμενο των επιστημονικών της αναλύσεων είναι ο γρήγορος τρόπος μετάδοσης της πληροφορίας και ο έλεγχος επίτευξης αυτού του στόχου. Η Κυβερνητική στηρίζεται στην κριτική-ορθολογική ή εμπειρική-αναλυτική επιστημολογική κατεύθυνση, την οποία χαρακτηρίζει η αξιολογική ουδετερότητα και το «τεχνικό ενδιαφέρον» (Habermas 1968). Δεν εξετάζει την καταλληλότητα ή μη των περιεχομένων διδασκαλίας και μάθησης, ούτε τις αξίες που διέπουν αυτά τα περιεχόμενα, ούτε τους στόχους της εκπαίδευσης. Επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στα εξής:

- Ανάλυση των στόχων στα επιμέρους στοιχεία, έτσι ώστε να μπορούν να μεταδοθούν στους μαθητές σταδιακά και γρήγορα στα πλαίσια μιας προγραμματισμένης διδασκαλίας (γραμμικό - διακλαδισμένο μοντέλο).
- Έλεγχος του βαθμού απομνημόνευσης των πληροφοριών, δηλαδή της υλοποίησης των στόχων με τη βοήθεια τεχνικών μέσων, που θα καταδείξουν τη διαφορά ανάμεσα στην Ονομαστική αξία (αρχικός στόχος) και στην Πραγματική αξία (μαθησιακό αποτέλεσμα) της διδασκαλίας (v. Cube 1982, Χρυσοφίδης 1991, Δαμανάκης 1990). Η ιδιαίτερη προσφορά της έγκειται στη διεξοδική και συστηματική μελέτη του μεθοδολογικού προβλήματος και στην εισαγωγή της προγραμματισμένης διδασκαλίας στο μάθημα.



Ανάμεσα στις δύο αυτές διδακτικές κατευθύνσεις εντάσσεται η διδακτική ως θεωρία της μάθησης και διδασκαλίας. Επηρεάστηκε σημαντικά από τις αμερικανικής προέλευσης ψυχολογικές θεωρίες μάθησης και από την κριτική - ορθολογική επιστημολογική κατεύθυνση, από την οποία δανείστηκε την αρχή της αξιολογικής ουδετερότητας. Σήμερα, όπως παρουσιάζεται από το βασικό εκπρόσωπό της W. Schulz (1981), απαλλάχτηκε σε μεγάλο βαθμό από την αρχή της αξιολογικής ουδετερότητας, αφού αποδέχεται και προωθεί έννοιες όπως αυτονομία, αλληλεγγύη που στην αρχική της μορφή δεν αποδεχόταν (Gudjons 1986: 34-35). Η συστηματική και συνολική θεώρηση των ερωτημάτων της διδακτικής οφείλεται σ' αυτήν τη διδακτική κατεύθυνση, διότι ασχολείται εξίσου σοβαρά και με τα δύο βασικά ερωτήματα της διδακτικής, δηλαδή με το τι και το πώς. Η ιδιαίτερη προσφορά της εντοπίζεται επίσης στην ενασχόλησή της με τις ανθρωπολογικές - ψυχολογικές και κοινωνικοπολιτισμικές προϋποθέσεις και συνέπειες της διδασκαλίας και του μαθήματος.

Η διδακτική ως θεωρία των διδακτικών σκοπών στηρίζεται και αυτή στην εμπειρική - αναλυτική επιστημονική κατεύθυνση. Οι σκοποί της διδασκαλίας επιλέγονται αυστηρά και σύμφωνα με την επιδιωκόμενη συμπεριφορά του μαθητή. Αυτοί οι σκοποί πρέπει να είναι αυστηρά προκαθορισμένοι και ταξινομημένοι, έτσι που να είναι δυνατή η επίτευξή τους με κατάλληλα επιλεγμένα περιεχόμενα και να είναι ελέγξιμος ο βαθμός επίτευξής τους. Η επιλογή των περιεχομένων δεν έχει αξιολογικό - κανονιστικό χαρακτήρα, αλλά τεχνοκρατικό αφού η καταλληλότητά τους προσδιορίζεται σε σχέση με την επιδιωκόμενη αλλαγή της συμπεριφοράς του ατόμου και όχι σε σχέση με την καθ' εαυτή αξία του περιεχομένου. Η ιδιαίτερη προσφορά της έγκειται στην ταξινόμηση των διδακτικών στόχων σε επίπεδο γνωστικό - θυμικό και δεξιοτήτων, καθώς και στην κατάρτιση των κλειστών αναλυτικών προγραμμάτων.

Η διδακτική ως θεωρία της κριτικής επικοινωνίας προσπαθεί να συμπληρώσει, συνεχίσει και διορθώσει τις δύο κλασικές θεωρίες της κριτικής διδασκαλίας και της θεωρίας της μάθησης και διδασκαλίας. Αντιλαμβάνεται τη διαδικασία της διδασκαλίας και μάθησης ως μία κριτική επικοινωνιακή διαδικασία με στόχο το μετασχηματισμό της πραγματικότητας στην κατεύθυνση αξιολογότερων εναλλακτικών δυνατοτήτων. Οι βασικές της έννοιες είναι η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση με στόχο τη χειραφέτηση του ατόμου. Η ιδιαίτερη προσφορά της έγκειται στο ότι οι ενοχλητικοί παράγοντες όπως ο φόβος, τα προβλήματα πειθαρχίας, επικοινωνίας και μάθησης, γίνονται αντικείμενο διδασκαλίας με στόχο το ξεπέρασμά της. Η διδασκαλία δε στηρίζεται στην πειθαρχία και το φόβο, αλλά ο φόβος και η διδασκαλία μεταβάλλονται σε διδακτικό αντικείμενο. Οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στο διδακτικό σχεδιασμό (Winkel 1988: 77-91).

Προσπαθήσαμε να παρουσιάσουμε πολύ σύντομα την ιδιαίτερη προσφορά της κάθε διδακτικής θεωρίας. Στη συνέχεια εξετάζεται η συμβολή τους σχετικά με το θέμα του χρόνου στη διδασκαλία. Θα ακολουθήσουμε την άποψη του Winkel (Gudjons 1986/109), που επισημαίνει ότι σε κάθε διδασκαλία θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η θετική προσφορά της κάθε θεωρίας σε κάθε εξεταζόμενο αντικείμενο που έχει σχέση με τη διδακτική θεωρία και πράξη.

#### **4.2. Η συμβολή των διδακτικών θεωριών στην εξοικονόμηση και δημιουργική εκμετάλλευση του χρόνου στη διδασκαλία**

Τα προβλήματα που επισημάνθηκαν σε σχέση με το σχολικό χρόνο και το μάθημα είναι τα παρακάτω:

- Ως χρόνος θεωρείται μόνο εκείνος ο χρόνος που πραγματικά βιώνεται. Ο υπόλοιπος είναι χαμένος χρόνος.
- Το κάθε άτομο, ο κάθε μαθητής, αντιλαμβάνεται διαφορετικά το χρόνο και για την ίδια εργασία άλλοι μαθητές χρειάζονται περισσότερο και άλλοι λιγότερο χρόνο, ανάλογα με το ρυθμό και το εσωτερικό ρολόι του καθενός.
- Το σχολείο και το μάθημα, επειδή δεν έχει χρόνο λόγω του πλήθους των αρμοδιοτήτων και των θεμάτων, μπαίνει σε μια διαδικασία επιτάχυνσης προκειμένου να ανταποκριθεί. Η διαδικασία επιτάχυνσης μπορεί να οδηγήσει στην εσωτερική και εξωτερική απραξία ή στο άγχος.
- Επειδή ο χρόνος είναι περιορισμένος, το σχολείο επιλέγει ή επιλέγονται για το σχολείο χωρίς τη συμμετοχή δασκάλων και μαθητών συγκεκριμένα θέματα και μαθήματα που πρέπει να διδαχτούν.
- Για να λειτουργήσει το μάθημα στηρίζεται σε μια θεσμική οργάνωση, που επιβάλλεται από παράγοντες εξωτερικούς.
- Στο μάθημα, για να μη χάνεται χρόνος, λαμβάνουν χώρα συγκεκριμένες διαδικασίες, ενώ άλλες εξίσου σημαντικές παραβλέπονται, λόγω έλλειψης χρόνου· δεν αντιμετωπίζονται προβλήματα ατομικών διαφορών των μαθητών, δεν ανιχνεύονται προβλήματα διαταραχής του μαθήματος, αλλά απλά καταστέλλονται.

Η προετοιμασία των μαθητών για το μέλλον, που λαμβάνει χώρα στο σχολείο και στο μάθημα, δεν πετυχαίνεται στο βαθμό που θα 'πρεπε διότι οι σχετικές διαδικασίες είναι βραχυπρόθεσμες και ταχύτατες. Έτσι αγνοείται:

- Η πραγματική υπόσταση του παιδιού που ζει στο παρόν.
- Η ατομικότητα του κάθε μαθητή που είναι μοναδική και ανεπανάληπτη, όπως αυτή παρουσιάζεται στις φάσεις της παιδικής και εφηβικής ηλικίας «εδώ και τώρα», οι οποίες φάσεις πρέπει να γίνονται σεβαστές και αποδεκτές και να μη θεωρούνται μόνο ως ένα πέρασμα στη σημαντική ζωή των ενηλίκων.
- Η προετοιμασία για το «μετά», το μέλλον, έτσι που ο μαθητής να είναι ικανός να λειτουργεί αυτόνομα και υπεύθυνα από το τώρα, από το παρόν.

Αυτό που έπρεπε να απαιτείται ουσιαστικά από το σχολείο είναι να αξιολογεί το μαθητή, αυτό που είναι τώρα και όχι αυτό που δεν είναι.

Σύμφωνα με τα παραπάνω στο σχολείο παρατηρούνται οι δύο παρακάτω βασικές αδυναμίες. Η πρώτη έχει σχέση με το ότι το σχολείο δεν αντιλαμβάνεται το μαθητή όπως είναι, και η δεύτερη, λόγω έλλειψης χρόνου, δεν παρέχει δυνατότητες και χρόνο στο μαθητή για να είναι αυτό που είναι και να γίνει αυτό που μπορεί πραγματικά να γίνει.

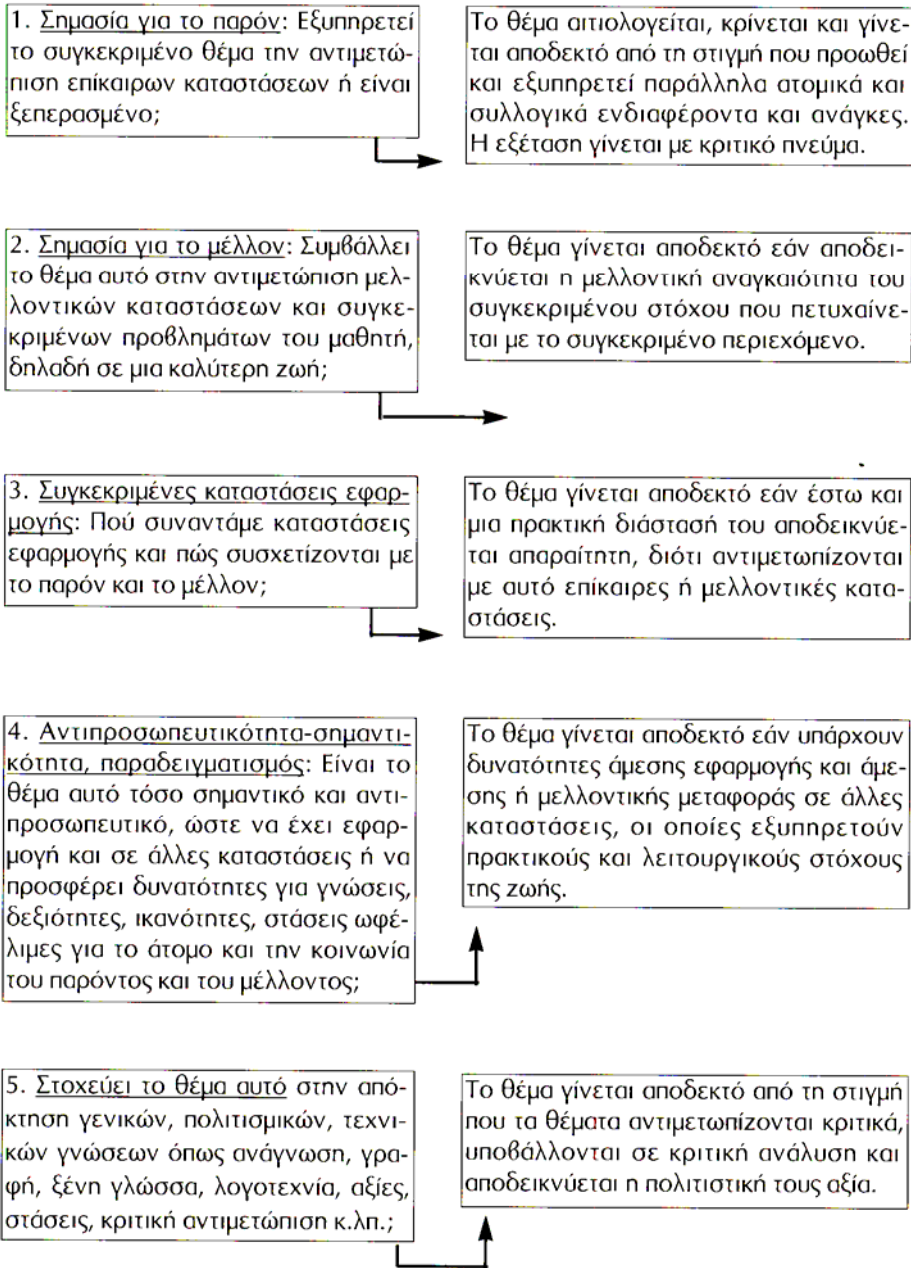
Σχετίζοντας τις διδακτικές θεωρίες με το πρόβλημα της εξοικονόμησης αφενός χρόνου στο σχολείο και αφετέρου με τη δημιουργική εκμετάλλευση αυτού του χρόνου, επισημαίνουμε τα παρακάτω:

Η Κριτική Εποικοδομητική Διδακτική (Klafki) προσπαθεί να εξοικονομήσει χρόνο με τη σωστή επιλογή των περιεχομένων, δηλ. με τον περιορισμό της διδακτέας ύλης και την τεκμηρίωσή της.

Σ' αντίθεση με την Κριτική Εποικοδομητική Διδακτική, η Κυβερνητική προσπαθεί να εξοικονομήσει χρόνο, ανακαλύπτοντας ταχύτερες μεθοδικές διαδικασίες μετάδοσης της γνώσης και εισάγει γι' αυτό το σκοπό την προγραμματισμένη διδασκαλία (v. Cube 1982).

Μια σωστή εξοικονόμηση και διαχείριση του σχολικού χρόνου, που λαμβάνει υπόψη το μαθητή στο σύνολό του, προτείνεται από τον εκπρόσωπο της Κριτικής Εποικοδομητικής Διδακτικής (Klafki 1985). Σύμφωνα λοιπόν με τον Klafki (Memmert 1983: 90) η επιλογή και τεκμηρίωση των περιεχομένων μάθησης πρέπει να ακολουθεί τη διαδικασία που παραθέτουμε στη συνέχεια, προκειμένου να αποφεύγεται η διδασκαλία περιεχομένων που δεν προσφέρουν κάποια ιδιαίτερα στοιχεία και έτσι να μη διατίθεται άσκοπα ο χρόνος διδασκαλίας.

## Τεκμηρίωση της επιλογής των περιεχομένων μάθησης σύμφωνα με τον W. Klafki



Memmert 1983: 90



Εάν μερικά από τα παραπάνω ερωτήματα δεν υλοποιούνται με κάποια περιεχόμενα του αναλυτικού προγράμματος, τότε τα θέματα αυτά δεν πρέπει να διδαχθούν.

Η επιλογή των περιεχομένων σύμφωνα με την παραπάνω αντίληψη του Klafki (Petersen 1991: 55-60) εκπληρώνει ένα διπλό στόχο. Μέσα από το συγκεκριμένο και το ιδιαίτερο καταλήγει κανείς στο γενικό και αντιπροσωπευτικό, όταν βέβαια γίνεται η σωστή επιλογή. Έτσι ο μαθητής δε μαθαίνει μόνο το συγκεκριμένο περιεχόμενο, αλλά μέσα από αυτό θα ανακαλύπτει και το γενικό που έχει καθολική ισχύ και θα είναι σε θέση μελλοντικά να επεξεργάζεται αυτόνομα πλέον περιεχόμενα που θα έχουν παρόμοια δομή. Όταν εξάλλου τα περιεχόμενα τεκμηριώνονται, αιτιολογούνται και ανταποκρίνονται σε κάποια από τα πέντε ερωτήματα που θέτει ο Klafki, τότε η ύλη που διδάσκεται δεν είναι ξένη προς τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητες των μαθητών. Με μια τεκμηριωμένη επιλογή της διδακτέας ύλης κερδίζεται πολύς χρόνος, που μπορεί να αφιερωθεί για άλλες ανάγκες και προβλήματα των μαθητών.

Η βερολινέζικη διδακτική με την έρευνα των ανθρωπογενετικών - ψυχολογικών και κοινωνικοπολιτισμικών προϋποθέσεων και συνεπειών στο μάθημα συμβάλλει στη μελέτη των ατομικών διαφορών, των ιδιαιτεροτήτων των μαθητών και στην προσαρμογή της επιλεγμένης ύλης στις ανάγκες, ικανότητες και ιδιαιτερότητες των μαθητών. Έτσι δεν καταναλώνεται ο χρόνος άσκοπα και δε λειτουργεί το μάθημα ενάντια στις ανάγκες και ικανότητες των μαθητών (Petersen 1991/82-94).

Η διδακτική ως θεωρία των διδακτικών σκοπών στην προκείμενη περίπτωση συμβάλλει με την εξειδίκευση των στόχων των περιεχομένων μάθησης που πρέπει να απευθύνονται και στο γνωστικό και στο συναισθηματικό και στον ψυχοκινητικό τομέα. Έτσι με την ταξινόμηση αυτή των περιεχομένων δίνονται δυνατότητες ανάπτυξης της όλης προσωπικότητας του μαθητή και ο χρόνος δεν καταναλώνεται μόνο σε κάποιες διαδικασίες απομνημόνευσης, αλλά σε βιωματικές καταστάσεις.

Αυτή η θεωρία συνέβαλε και συμβάλλει αποφασιστικά στην κατάρτιση των αναλυτικών προγραμμάτων, που είναι σήμερα ένα σημαντικό πρόβλημα με τη συνεχώς αυξανόμενη διδακτέα ύλη (Gudjons 1986).

Η Επικοινωνιακή Διδακτική θεωρεί ότι χάνεται ανεκμετάλλετος αρκετός σχολικός χρόνος, επειδή ο μαθητής έρχεται στο σχολείο χωρίς κάθε φορά να γνωρίζει το αντικείμενο διδασκαλίας. Γι' αυτό πιστεύει και προτείνει ότι μια εξοικονόμηση και σωστή εκμετάλλευση του σχολικού χρόνου μπορεί να γίνει μόνο με βάση ένα σχεδιασμό του μαθήματος, στον οποίο συμμετέχουν δάσκαλοι και μαθητές. Η προετοιμασία ακόμα και ο προγραμματισμός του μαθήματος θεωρείται ως ιδιαίτερο αντικείμενο διδασκαλίας και μάθησης. Κατ' αυτόν τον τρόπο οι μαθητές διαθέτουν μια συνολική θεώρηση γι' αυτό που πρόκειται να διδαχτούν, είναι ήδη έτοιμοι και προβλη-

ματισμένοι με το θέμα ή τα θέματα, έρχονται με συγκεκριμένες θέσεις και προβληματισμούς. Έτσι παρακάμπτεται σε μεγάλο βαθμό το απρόβλεπτο, το τυχαίο, το επιπόλαιο, διότι ο χρόνος που αφήνεται για κάποιο προβληματισμό στην ώρα του μαθήματος είναι πολύ λίγος. Οι ενοχλητικοί παράγοντες στη διδασκαλία π.χ. προβλήματα πειθαρχίας, επικοινωνίας, μαθησιακές δυσκολίες, ο φόβος κ.λπ. δεν καταστέλλονται και δεν παρακάμπτονται, αλλά αποτελούν οι ίδιοι αντικείμενο διδασκαλίας για να ξεπεραστούν. Ο χρόνος λοιπόν δεν ξοδεύεται για θέματα πειθαρχίας, καταστολής, αλλά χρησιμοποιείται δημιουργικά για το ξεπέρασμά τους (Winkel 1988).

Η Κυβερνητική διδακτική τελικά μπορεί να συμβάλλει στη δημιουργική εκμετάλλευση του σχολικού χρόνου προσφέροντας στις παραπάνω διαδικασίες, στρατηγικές ή μεθόδους ταχύτερης και συστηματικότερης προσέγγισης της διδακτέας ύλης, που επιλέχτηκε προσεχτικά, προσαρμόστηκε στις ιδιαιτερότητες και ανάγκες των μαθητών και ταξινομήθηκε σε στόχους που απευθύνονται και στο νου και στην καρδιά και στα χέρια.

## Αντί επιλόγου

Η διδασκαλία ή το μάθημα είναι μια παιδαγωγική πράξη. Κάθε συνειδητή πράξη στοχεύει στη διαμόρφωση μιας συγκεκριμένης πραγματικότητας, ακολουθεί προσδιορισμένους στόχους και στηρίζεται σε συγκεκριμένα κίνητρα. Όταν ο στόχος αφορά την αλλαγή των φυσικών δεδομένων γίνεται λόγος για τεχνική πράξη. Όταν αφορά την αλλαγή των ανθρώπινων σχέσεων και των προϋποθέσεων ανάπτυξης αυτών των σχέσεων γίνεται λόγος για κοινωνική πράξη (Giesecke 1987: 18). Η κοινωνική πράξη βασίζεται στην αλληλεπίδραση, προσανατολίζεται δηλαδή στην πράξη του άλλου.

Στην παιδαγωγική πράξη, ως κοινωνική, υπάρχει πάντα ένα λογικό πεδίο δράσης, όπου θέτονται κάποιοι στόχοι, οι οποίοι δε διαμορφώνονται μόνο όπως τους επιθυμεί ο παιδαγωγός, αλλά διαμορφώνονται παράλληλα και από την αντίδραση του παιδαγωγούμενου. Γι' αυτό δεν μπορεί να θεωρηθεί καμία συγκεκριμένη παιδαγωγική κατάσταση ως η μόνη σωστή κατάσταση, διότι εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την εκάστοτε αντίδραση του παιδαγωγούμενου. Η παιδαγωγική πράξη είναι πάντα μία πράξη που πρέπει να είναι προσαρμοσμένη στις εκάστοτε συνθήκες, είναι πάντα μια «κατάλληλη» ανάμεσα σε πολλές άλλες «κατάλληλες» πράξεις. Για μια σκόπιμη και επίσης χρονικά οργανωμένη παιδαγωγική πράξη απαιτείται:

- α. Προσδιορισμός του στόχου ή των στόχων.
- β. Διάγνωση της κατάστασης σχετικά με τις προϋποθέσεις που απαιτούνται, που υπάρχουν και που πρέπει να δημιουργηθούν για να επιτευχθεί ο στόχος.
- γ. Πραγματοποίηση του στόχου.
- δ. Επαλήθευση - έλεγχος του αποτελέσματος.
- ε. Βελτίωση των διαδικασιών αγωγής και μάθησης.

Σε όλες αυτές τις διαδικασίες πρέπει να συμμετέχουν εκπαιδευτικοί και μαθητές. Ο εκπαιδευτικός - παιδαγωγός δεν μπορεί να δράσει ποτέ μόνο παιδαγωγικά, διότι η ίδια η παιδαγωγική πράξη εμπεριέχει και στοιχεία οικονομικής, διοικητικής, πολιτικής και διαγνωστικής-προληπτικής-θεραπευτικής πράξης (Giesecke ό.π.: 129). Τα στοιχεία οικονομικής πράξης μπορεί να έχουν σχέση αφενός με τη σωστή εκμετάλλευση του χρόνου στη διδασκαλία (προγραμματισμός) και αφετέρου με την κατάλληλη προσαρμογή της

ύλης στις ανάγκες, ικανότητες και δυνατότητες των μαθητών για να μην τους δημιουργούνται προβλήματα επιβάρυνσης και πίεσης ή ανίας.

Τα περιεχόμενα διοικητικής πράξης πρέπει να αφορούν στις μορφές επικοινωνίας, δηλαδή στην προώθηση δυνατοτήτων αυτοπραγμάτωσης, υπευθυνότητας και χειραφέτησης των μαθητών και όχι στην τυφλή υποταγή τους σε κάποια έξωθεν δοσμένη θεσμική οργάνωση.

Τα πολιτικά στοιχεία της παιδαγωγικής πράξης πρέπει να εκφράζονται με την κριτική στάση των εκπαιδευτικών και των μαθητών στα περιεχόμενα μάθησης και στην προετοιμασία των μαθητών για μια θετική αντιμετώπιση και του παρόντος και του μέλλοντος.

Η διαγνωστική - προληπτική- θεραπευτική (ιατρική) διάσταση της παιδαγωγικής πράξης αφορά στην αντιμετώπιση του μαθητή ως μοναδική και ανεπανάληπτη βιολογική οντότητα. Αφορά στη σωστή και έγκαιρη διάγνωση των ατομικών διαφορών, των δυνατοτήτων και αδυναμιών των μαθητών και στην επίσης έγκαιρη και κατάλληλη θεραπεία τους. Η σωστή διάγνωση και θεραπεία μπορεί να γίνει όταν δίνεται η ευκαιρία και η δυνατότητα συμμετοχής και έκφρασης όλων των μαθητών στο μάθημα και όταν δεν παρέχεται σε όλους η ίδια θεραπευτική αγωγή.

Σε κάθε περίπτωση ο χρόνος αποτελεί μια σημαντική παράμετρο. Μια παιδαγωγική πράξη χρειάζεται χρόνο, χρειάζεται τον κατάλληλο ρυθμό και την πραγματική αναπνοή για να είναι μια ζωντανή, δημιουργική πράξη και όχι παράδοση που τη χαρακτηρίζει ο λήθαργος και η χειμέρια νάρκη.

Οι σύγχρονες διδακτικές θεωρίες συμβάλλουν στη δημιουργία μιας βιωματικής παιδαγωγικής πράξης αν εκμεταλλευτεί κανείς την ιδιαίτερη σ' αυτή την κατεύθυνση προσφορά τους.

Σε κάθε περίπτωση ο παιδαγωγός - εκπαιδευτικός πρέπει να λαμβάνει υπόψη ότι:

- Η κάθε κατάσταση στο μάθημα είναι μοναδική και ανεπανάληπτη.
- Τα δημόσια και ιδιωτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα (νηπιαγωγείο, δημοτικό σχολείο, γυμνάσιο, λύκειο) είναι χώροι που δεν οργανώνονται πάντα με παιδαγωγικά κριτήρια. Σ' αυτά τα ιδρύματα δεν προωθούνται μόνο παιδαγωγικές, αλλά και αντιπαιδαγωγικές καταστάσεις.
- Κατά κανόνα δημιουργούνται παιδαγωγικές καταστάσεις σ' εκείνους τους παιδαγωγικούς χώρους που έχουν μεγάλη χρονική διάρκεια. Μόνο σ' αυτούς τους χώρους δίνεται η δυνατότητα δημιουργίας κοινών κοινωνικών συνθηκών, που επιτρέπουν τη συνέχεια της παιδαγωγικής εργασίας και τη συμμετοχή όλων χωρίς την πίεση χρονικών προσδιορισμών και περιορισμών.



## **Βιβλιογραφία**

- Arnold/Eysenck/Meili: Lexikon der Psychologie, Freiburg, 1980.
- Bachmair G.: Handlungsorientierte Unterrichtsanalyse, Weinheim/Basel, 1980.
- Benner D.: Allgemeine Pädagogik, München, 1987.
- Bloch E.: Das Prinzip Hoffnung, Frankfurt/M, 1973.
- Bloom B.S.: Mastery learning. In J.H. Block (Ed), *Mastery learning: Theory and Practice*, New York, Holt, Rinehart, Winston, 1971.
- Bollnow O.F.: Φιλοσοφική Παιδαγωγική, μετάφραση (Κ. και Μ. Βαϊνά), Αθήνα, 1986.
- Brunnhuber P.: Prinzipien effektiver Unterrichtsgestaltung, Donauwörth, 1986.
- Campell, Ernest S.: Review Symposium, 1970.
- Cube, Felix von: Kybernetische Grundlagen des Lernens und Lehrens, Stuttgart, 1982.
- Geissler E.: Allgemeine Didaktik, Stuttgart, 1981.
- Geissler E.: Die Schule, Stuttgart, 1984.
- Γκότοβος Α.: Παιδαγωγική αλληλεπίδραση, Αθήνα, 1990.
- Grauer G.: In b:e tabu: Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg, Weinheim/Basel, 1978.
- Groddeck/Wulf: Die Schule als Feld sozialen Lernens und als Konfliktfeld. In W. Hornstein, κ. ά. (Hrsg), *Funk - Kolleg: Beratung in der Erziehung*, 1, 1980.
- Gudjons H./Teske R./Winkel R.: Didaktische Theorien, Hamburg, 1986.
- Δαμανάκης Μ.: Ο αναπαραγωγικός ρόλος του σχολείου: Επιστημονική Επετηρίδα του Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων, Ιωάννινα, 1989.
- Δαμανάκης Μ.: Διδακτική της πολιτικής αγωγής: Επιστημονική Επετηρίδα του Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων, Ιωάννινα, 1990.

- Diederich J.: Didaktisches Denken, München, 1988.
- Dilthey W.: Gesammelte Schriften, Bd VII.
- Dreeben R.: Was wir in der Schule lernen, Frankfurt/M, 1980.
- Etzioni A.: S. Review Symposium, 1970.
- Fend H.: Theorie der Schule, München, 1981.
- Freire P.: Erziehung als Praxis der Freiheit, Reinbek, 1977.
- Habermas J.: Erkenntnis und Interesse, Frankfurt/M, 1968.
- Hanke B. u. a.: Aggressiv und unaufmerksam, München, 1978.
- Hargreaves D.H.: Interaktion und Erziehung, Wien, Köln, 1976.
- Harnisch G.: Schulstress, Düsseldorf, 1984.
- Heckhausen H.: Leistung und Chancengleichheit, Göttingen, 1974.
- Herber H.: Innere Differenzierung im Unterricht, Stuttgart, 1983.
- Hohmann J.: Angst und Einsamkeit in der Schule oder die geplante Verstörung des Kindes, Achenbach, 1977.
- Illich J.: Schulen helfen nicht, Reinbek, 1972.
- Jakson Ph.W.: Die Welt des Schülers. In: Edelstein, W.u.a.: Bedingungen des Bildungsprozesses, Stuttgart, 1973.
- James W.: The principles of psychology, Dover, 1950 (Nachdruck der Erstausgabe v. 1890).
- Kant I.: Kritik der reinen Vernunft, Frankfurt/M, 1974, 8 Bd I.
- Klafki W.: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung, 1963.
- Klafki W.: Neuere Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim/Basel, 1985.
- Klauer K.J.: Revision des Erziehungsbegriffs, Düsseldorf, 1973.
- Korczak J.: Ansprachen anlässlich der Verleihung des Friedenspreises,

- Frankfurt, 1973.
- Korczak J.: Das Recht des Kindes auf Achtung, Göttingen, 1973.
- Korczak J.: Wie man ein Kind lieben soll, Göttingen, 1978.
- Kümmel F.: Über den Begriff der Zeit, Tübingen, 1962.
- Kunert K.u.a.: Provokation im Unterricht, Donauwörth, 1978.
- Lasahn R.: Grundriss einer Allgemeinen Pädagogik, Heidelberg, 1983.
- Looser F.: Theorien des Lehrens, Stuttgart, 1977.
- Μαυρογιώργος Γ.: Εκπαίδευση και σχολικός χρόνος, Σύγχρονη εκπαίδευση, 37, 1987.
- Meyer H.: Unterrichtsmethoden, Frankfurt/M, 1987.
- Memmert W.: Didaktik in Grafiken und Tabellen, Bad Heilbrunn, 1983.
- Miller A.: Das Drama des begabten Schülers und die Suche nach dem wahren Selbst, Frankfurt/M, 1979.
- Möller Chr.: Praxis der Lernplanung, Weinheim, 1974.
- Μοντεσσόρι Μ.: Το μυστικό της παιδικής ηλικίας (μετάφραση Μ. Μιχαλοπούλου), Αθήνα, 1981.
- Μπουζάκης Σ., Γεωργογιάννης Π.: Σχολική ένταξη, Αθήνα, 1991.
- Oelkers J.u.a.: Antipädagogik, Weinheim/Basel, 1990.
- Oerter R.: Moderne Entwicklungspsychologie, Donauwörth, 1984.
- Petersen J.: Handbuch Unterrichtsplanung, München, 1991.
- Piaget J.: Die Bildung des Zeitbegriffs beim Kinde, Zürich, 1959.
- Rohracher H.: Einführung in die Psychologie, Wien, 1963 (8. A.).
- Sachs W.: Schulzwang und soziale Kontrolle, Frankfurt/M, 1976.
- Scherer/Wallbott: Nonverbale Kommunikation, Weinheim und Basel, 1979.
- Schittko Kl.: Differenzierung in Schule und Unterricht, München, 1984.

Schulz W.: Unterrichtsplanung, München, 1981.

Speichert H.: Schulangst, Reinbek bei Hamburg, 1977.

Tillmann K.J.: Schultheorien, Hamburg, 1987.

Treiber B. Weinert, F.: Gute Schulleistungen für alle, Achendorf, 1985.

Χρυσοφίδης Κ.: Σύγχρονοι διδακτικοί προβληματισμοί, εκδ. Σμυρνιωτάκη.

Watzlawick P.u.a.: Menschliche Kommunikation, Formen, Störungen, Paradoxien, Bern, 1971.

Weber E.: Erziehungsstile, Donauwörth, 1976.

Winkel R.: Antinomische Pädagogik und Kommunikative Didaktik.