

Η συμβολή του κονστρουκτιβισμού στη διαπολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης

Χρήστος Παρθένης

Διδάκτωρ Παιδαγωγικής Πανεπιστημίου Αθηνών, Διδάσκων ΠΔ/407

Εισαγωγή

Οι σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες αποτελούν πλέον την απτή πραγματικότητα. Η αύξηση του μεταναστευτικού φαινομένου ανά τον κόσμο έχει επιφέρει ουσιώδεις αλλαγές στις εθνοκεντρικές μέχρι πρότινος κοινωνίες, οι οποίες και καλούνται να αντιμετωπίσουν το φαινόμενο με τον πλέον αποτελεσματικό τρόπο. Οι οικονομικές, οι πολιτικές, οι κοινωνικές, οι πολιτισμικές και δη οι εκπαιδευτικές αλλαγές που προκαλούνται από την εισροή μεταναστών στις κοινωνίες εντάσσονται κατεξοχήν στην προβληματική του εν λόγω άρθρου.

Αυτό που κατά κύριο λόγο ενδιαφέρει τον ερευνητή είναι να επισημάνει την αναγκαιότητα των διαπολιτισμικών παρεμβάσεων στα σύγχρονα πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα και να συνδέσει τη διαπολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης με τη θεωρία του κονστρουκτιβισμού.

Πιο συγκεκριμένα, ο γράφων θεωρεί ότι ο κονστρουκτιβισμός ως θεωρία, και εφόσον εφαρμοστεί ορθά, μπορεί να αναβαθμίσει την σχολική πολυπολιτισμική πραγματικότητα και να προσφέρει ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους τους μαθητές.

Ακολουθεί, λοιπόν, ανάλυση τόσο της πολυπολιτισμικής πραγματικότητας και της διαπολιτισμικής διάστασης της εκπαίδευσης, όσο και της αναγκαιότητας κονστρουκτιβιστικών παρεμβάσεων στην εκπαίδευση, και επιχειρείται η σύνδεσή τους.

Σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία και εκπαίδευση

Στη σύγχρονη, ανοικτή πολυπολιτισμική κοινωνία, η οποία βρίσκεται σε συνεχή εξέλιξη, το σχολείο δεν μπορεί να αρκείται στον παραδοσιακό του ρόλο. Η απλή μετάδοση γνώσεων δεν θεωρείται πια αρκετή, ενώ ο εκπαιδευτικός πέραν της μετάδοσης των γνώσεων καλείται να αντιμετωπίσει και πολλές προκλήσεις, ανάμεσα στις οποίες συγκαταλέγεται και η διαφορετικότητα των μαθητών του. Το σχολείο εν γένει και οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να εφοδιάζουν ό-

λους τους μαθητές με όλες εκείνες τις ικανότητες και δεξιότητες, οι οποίες θα τους βοηθήσουν να διευρύνουν τις γνώσεις τους, να αναπτυχθούν κοινωνικά και να αναπροσαρμόζουν τις στάσεις τους στα διαρκώς μεταβαλλόμενα περιβάλλοντα. Ο μαθητής χρειάζεται «να μάθει πώς να μαθαίνει» και όχι να αποστηθίζει εγκυκλοπαιδικές γνώσεις, ενώ παράλληλα θα πρέπει να πειστεί για την αναγκαιότητα συνεργασίας με όλους τους συμμαθητές του. Το πνεύμα συνεργασίας, η αλληλεγγύη και η ενσυναίσθηση είναι απαραίτητα να εμφυσώνται κατά κόρον στους μαθητές όλων των βαθμίδων, εφόσον καλούνται να ζήσουν σε μια παγκοσμιοποιημένη και πολυπολιτισμική κοινωνία, της οποίας η σύνθεση συνεχώς μεταβάλλεται.

Όπως είναι γνωστό, το κίνημα της διαπολιτισμικότητας στην εκπαίδευση δεν υπήρξε ένα ομοιογενές κοινωνικό κίνημα. Ο Torres (1998)¹ υπογραμμίζει ότι η διαπολιτισμικότητα δεν είναι δυνατόν να εκπροσωπείται από ένα και μοναδικό θεωρητικό υπόδειγμα ή από μια και μόνη θεωρητική προσέγγιση ή παιδαγωγική. Επιπλέον, ο Torres περιγράφει διάφορες απόψεις περί διαπολιτισμικότητας, απαριθμώντας τέσσερεις σημαντικούς τρόπους σχετικά με την ποικιλία των στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Το βασικό και μόνιμο ερώτημα σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι ποια μορφή θα πρέπει να λάβει μια προσπάθεια σχολικής μεταρρύθμισης αναφορικά με τις ραγδαίες κοινωνικές και πολιτισμικές αλλαγές.

Πολλοί υπέρμαχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης παρέχουν κάποιους ορισμούς, αλλά δεν έχουν συμφωνήσει σε έναν κοινώς αποδεκτό ορισμό της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Το βασικό σημείο τομής σε πολλούς ορισμούς είναι ότι το διαπολιτισμικό πρόγραμμα διδασκαλίας θα πρέπει να περιλαμβάνει ποικίλα μαθήματα, προγράμματα και πρακτικές με σκοπό την ικανοποίηση των αναγκών, των απαιτήσεων και των φιλοδοξιών διαφορετικών ατόμων ή ομάδων ατόμων στερημένων των πολιτικών τους δικαιωμάτων, καλύπτοντας έτσι τις δεδομένες ανισότητες.

Σύμφωνα, μάλιστα, με τον Banks (1999), μπορούμε να διακρίνουμε πέντε διαστάσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, που καλύπτουν τα βασικά συστατικά στοιχεία της και υπογραμμίζουν τις σημαντικές εξελίξεις του χώρου τις τελευταίες δύο δεκαετίες. Οι πέντε αυτές διαστάσεις, οι οποίες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο σε ένα ολοκληρωμένο και αποτελεσματικό διαπολιτισμικό σχολικό πρόγραμμα, συνοψίζονται ως εξής:

1) *Ενσωμάτωση του περιεχομένου*. Η ενσωμάτωση του περιεχομένου είναι ο βαθμός στον οποίο οι διδάσκοντες χρησιμοποιούν παραδείγματα, δεδομένα και πληροφορίες από μία πληθώρα πολιτισμών και ομάδων για να απεικονίσουν τις

¹ Το ίδιο υποστηρίζει και ο Johan Galtung (1967), στο *Theory and methods of social research*, σελ. 456, λέγοντας ότι, αν δύο ή περισσότερες θεωρίες εξηγούν τα ίδια φαινόμενα, δεν είναι υποχρεωμένοι κανείς να διαλέξει μεταξύ τους. Αυτή η αρχή της συνύπαρξης θεωριών είναι βασικά μια αρχή του πλουραλισμού, αντίθετη στην ιδέα ότι υπάρχει μόνο μια εξήγηση, η ισχύουσα. Αυτό μπορεί να γίνει αποδεκτό, συνεχίζει ο Galtung, με τη σκέψη ότι διαφορετικές θεωρίες τονίζουν διαφορετικές πλευρές ενός φαινομένου.

βασικές έννοιες, αρχές, γενικεύσεις και θεωρίες σε ένα θεματικό χώρο ή επιστημονικό πεδίο.

2) *Διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης.* Η διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης σχετίζεται με το βαθμό στον οποίο οι διδάσκοντες βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν, να ερευνήσουν και να προσδιορίσουν με ποιο τρόπο οι έμμεσες πολιτισμικές αντιλήψεις, τα πλαίσια αναφοράς, οι προοπτικές και οι μεροληπτικές προσεγγίσεις ενός επιστημονικού πεδίου επηρεάζουν τους τρόπους οικοδόμησης της γνώσης μέσα σε αυτό.

3) *Μείωση της προκατάληψης.* Η μείωση της προκατάληψης εστιάζει στα χαρακτηριστικά των φυλετικών στάσεων των μαθητών και στο πώς μπορούν να τροποποιηθούν μέσα από μεθόδους και υλικά διδασκαλίας.

4) *Παιδαγωγική ισοτιμίας.* Η παιδαγωγική ισοτιμίας αναφέρεται στις περιπτώσεις που οι διδάσκοντες τροποποιούν τη διδασκαλία τους με τρόπους που διευκολύνουν την ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών διαφορετικών φυλετικών, πολιτισμικών και κοινωνικο-ταξικών ομάδων. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από διάφορους τρόπους διδασκαλίας που συνάδουν με το ευρύτερο φάσμα μορφών εκμάθησης στο πλαίσιο διαφορετικών πολιτισμικών και εθνικών ομάδων.

5) *Μία σχολική κουλτούρα και σχολική δομή ενδυνάμωσης.* Η τελευταία σημαντική διάσταση ενός ολοκληρωμένου διαπολιτισμικού προγράμματος διδασκαλίας είναι μία κοινωνική κουλτούρα και δομή ενδυνάμωσης η οποία περιγράφει τη διαδικασία αναδιάρθρωσης της κουλτούρας και οργάνωσης του σχολείου, ώστε οι μαθητές από διαφορετικές φυλετικές, εθνικές και κοινωνικο-ταξικές ομάδες να βιώσουν εκπαιδευτική ισότητα και ενδυνάμωση.

Εφόσον η διαπολιτισμική εκπαίδευση θεωρείται ως διεπιστημονικός τομέας που αποδίδει έμφαση στην πολιτισμική ποικιλομορφία σχετικά με όλες τις εκπαιδευτικές αποφάσεις περί σχεδιασμού, υλοποίησης και αξιολόγησης προγραμμάτων, πολιτικών και διαδικασιών (Gay, 1995), τότε είναι εφικτή η ύπαρξη διάφορων κατευθύνσεων μέσα στον ίδιο επιστημονικό τομέα (Timms, 1996).

Αυτή την ποικιλομορφία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης επιχειρεί να αντιμετωπίσει και η θεωρία του κονστρουκτιβισμού, η σύνδεση του οποίου με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί και τη θεματική του εν λόγω άρθρου.

Κατόπιν, λοιπόν, αυτής της εκτενούς αναφοράς στην πολυπολιτισμική κοινωνία και εκπαίδευση, θα επιχειρήσουμε την αναλυτική παρουσίαση της «κατασκευαστικής θεωρίας» ή, διαφορετικά, της θεωρίας του «κονστρουκτιβισμού» και θα ανακαλύψουμε τον τρόπο με τον οποίο αλληλοσυνδέονται.

Έννοια, απαρχές, επιδράσεις της κονστρουκτιβιστικής προσέγγισης

Προέλευση και εννοιολογικό εύρος του κονστρουκτιβισμού

Τι είναι ο κονστρουκτιβισμός; Ο *κονστρουκτιβισμός*, ή αλλιώς *κατασκευαστική θεωρία* ή *εποικοδομητισμός*, κατέληξε στην ιστορική διαδρομή να αποτελεί έναν από τους πλέον πολυσήμαντους όρους.

Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι ο Cobern (1993) χαρακτηρίζει τον κονστρουκτιβισμό ως επιστημολογικό μοντέλο μάθησης, η Knorr-Cetina Karin (1982) τον βλέπει ως ένα πολύ συγκεκριμένο ερευνητικό πρόγραμμα, ενώ οι Pinch και Bijker (1984 και 1988) θεωρούν ως κοινωνική-κονστρουκτιβιστική ολόκληρη την πρόσφατη κοινωνιολογία της επιστημονικής γνώσης. Ο κονστρουκτιβισμός έχει επίσης –και ίσως κυρίως– θεωρηθεί ως θεωρία για τη μάθηση και τη γνώση (Fosnot, 1996), ως επιστημολογική θεωρία, ως φιλοσοφική προσέγγιση, ως οντολογικό πρόγραμμα με εστίαση σε κοινωνικά αντικείμενα και εργαστηριακές μελέτες ή στο φυσικό κόσμο, ως μεθοδολογία, ως εναλλακτική προσέγγιση διδασκαλίας, ως θεωρία της εκπαίδευσης, γενικότερα, και των μαθηματικών και φυσικών επιστημών, ειδικότερα. Μπορεί να συνοδεύεται από επίθετα που επίσης δηλώνουν σημασιολογική ποικιλία: «πλαισιακός, εμπειρικός, ανθρωπιστικός, επεξεργασίας πληροφοριών, μεθοδολογικός, μετριοπαθής, πιαζετιανός, μετεπιστημονικός, πραγματιστικός, ριζοσπαστικός, ρεαλιστικός, κοινωνικός και κοινωνικοϊστορικός» (Good, 1993).

Ως κυριότερο ενοποιό στοιχείο όλων, όσα στεγάζονται κάτω από την ‘ομπρέλα’ του κονστρουκτιβισμού, θεωρούμε την έμφαση στην ‘κατασκευή’ με την έννοια της δημιουργίας, της οικοδόμησης (σε αντίθεση με την έννοια της μίμησης, της ανακάλυψης ή της αναπαραγωγής κατά περίπτωση), αλλά και με την έννοια της έλλογης σύνθεσης δεδομένων.

Παρακάμπτοντας, κατ’ ανάγκη, τους υπόλοιπους τομείς έκφρασης του κονστρουκτιβισμού, θα επικεντρωθούμε στον τομέα της θεωρίας για τη γνώση και τη μάθηση, που αφορά άμεσα το χώρο της εκπαίδευσης σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, ο οποίος αποτελεί και το αντικείμενο του παρόντος άρθρου, αφού πρώτα αναφερθούμε συνοπτικά στις θεωρητικές επιρροές που δέχτηκε και στην επιστημολογική του διάσταση, επειδή αυτή αποτελεί την πηγή της μαθησιακής θεωρίας.

Θεωρητικές προσεγγίσεις που επηρέασαν τον κονστρουκτιβισμό

Η ποικιλία, κατά τον Nolin (1990), των επιρροών που δέχτηκε ο κονστρουκτιβισμός σε συνδυασμό με τα κύρια χαρακτηριστικά του πλαισίου μέσα στο οποίο κινήθηκε, που ήταν η ρευστότητα, η αστάθεια και η τάση απόρριψης των καθιερωμένων ιδεών, κανόνων και πρακτικών, εξηγούν τόσο την τεράστια ποικιλία των όρων που χρησιμοποιούνται από τους υποστηρικτές του, τους ίδιους τους κονστρουκτιβιστές, για να δηλωθούν όμοιες ή συγγενικές έννοιες, όσο και το εύρος των χώρων στους οποίους εισέδυσε. Εξηγούν, δηλαδή, πώς ο κονστρουκτιβισμός είναι και επιστημολογική θεωρία της φύσης και θεωρία μάθησης, πώς είναι και μεθοδολογία και οδηγός δράσης, πώς αποτελεί διδακτική προσέγγιση των μαθηματικών και της φυσικής, αλλά και εναλλακτικό μοντέλο διδασκαλίας για ολόκληρη την εκπαίδευση, και πώς, τέλος, συγκροτεί τη βάση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Ο κονστρουκτιβισμός ως επιστημολογική και εκπαιδευτική θεωρία Η επιστημολογική διάσταση του κονστρουκτιβισμού

Οι ποικίλες απόψεις των θεωρητικών του κονστρουκτιβισμού όσον αφορά την επιστημολογία της γνώσης συγκροτούν τρεις κατευθύνσεις.

Η πρώτη υποστηρίζει ότι ο ερευνητής στην κατασκευή της γνώσης και τη διαμόρφωση των συμπερασμάτων του λαμβάνει υπόψη του τους οικονομικούς παράγοντες, τις πολιτικές θέσεις και κυρίως το μικρο-χώρο.

Η δεύτερη υποστηρίζει ότι οι διαφορετικοί ερευνητές κατασκευάζουν διαφορετικές ερμηνείες όσον αφορά τη δημιουργία της πραγματικότητας. Αυτές οι ερμηνείες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο και όχι η πραγματικότητα. Στην κατεύθυνση αυτή εντάσσονται οι σύμφωνες με το πνεύμα του Woolgar (1988) εργασίες.

Η τρίτη κατεύθυνση υποστηρίζει ότι οι επιστημονικές απόψεις καθορίζονται από τις υπάρχουσες κοινωνικές και πολιτισμικές δομές.

Ο κονστρουκτιβισμός ως θεωρία μάθησης

Όπως μας προϋποθέτουν οι απόψεις που διατυπώνονται στην προηγούμενη ενότητα, το ερώτημα για το τι συνιστά γνώση –και ομοίως τι συνιστά μάθηση– δεν επιδέχεται μία μόνη απάντηση. Οι απαντήσεις που δόθηκαν στην ιστορική διαδρομή των κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών, και ιδιαίτερα της ψυχολογίας, ομαδοποιούνται συγκροτώντας διακριτές θεωρητικές τάσεις ή σχολές. Δύο από αυτές είναι μεγαλύτερης εμβέλειας: πρόκειται για τη σχολή των συμπεριφοριστικών θεωριών και τη σχολή των γνωστικών θεωριών. Τόσο γι' αυτές τις δύο όσο και για τις άλλες σχολές (κοινωνικές θεωρίες, θεωρίες δομικής και μορφολογικής κατεύθυνσης, ανθρωπιστικές θεωρίες) αναλυτικές πληροφορίες παρέχονται από σχετικές εργασίες (Κασσωτάκης και Φλουρής, 2003· Κασσωτάκης, 2005· Φλουρής και Gagne, 1980).

Εδώ θα αναφέρουμε μόνο την κεντρική θέση της συμπεριφοριστικής σχολής ή μιχεβιορισμού (behaviorism), ότι η μάθηση και η γνώση «είναι αποτέλεσμα συνεξαρτήσεων ανάμεσα στα ερεθίσματα που δέχεται το άτομο από το περιβάλλον του και στις αντιδράσεις του στα ερεθίσματα αυτά» (Πόρποδας, 1996). Προϋποτίθεται, επομένως, η ύπαρξη μιας αντικειμενικής πραγματικότητας, ενός επιδρώντος περιβάλλοντος, και ακολουθεί η αλλαγή της συμπεριφοράς, δηλαδή η μάθηση, που συνιστά μία ευθύγραμμη αντίδραση-απάντηση στην αντικειμενική πραγματικότητα που στέλνει τα ερεθίσματα. Οι απόψεις του συμπεριφορισμού, εμπειριοκρατικής προέλευσης, υποστηρίχθηκαν από ιδιαίτερα αξιόλογο επιστημονικό και πειραματικό έργο, που παραγόταν επί δεκαετίες σταδιακά με τη χρήση αυστηρής μεθοδολογίας, και υπήρξαν πρωτοποριακές για δεκαετίες, από τις αρχές του 20ού αιώνα ως τη δεκαετία του 1960.

Στη συνέχεια, είτε παραμερίστηκαν από τις απόψεις της γνωστικής κατεύθυνσης είτε ενσωμάτωσαν στοιχεία της, δημιουργώντας έτσι, στον καθαρά ψυ-

χολογικό χώρο τουλάχιστον, τη λεγόμενη γνωστική-συμπεριφοριστική κατεύθυνση.

Η γνωστική κατεύθυνση στην ψυχολογία υπήρξε αποτέλεσμα εξέλιξης της ίδιας της ψυχολογίας και παράλληλα της ανάπτυξης άλλων επιστημών, όπως η γλωσσολογία, η κυβερνητική και οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές. Η μάθηση δεν συνίσταται πλέον στην παθητική αποδοχή περιβαλλοντικών ερεθισμάτων από το άτομο, αλλά στην ενεργητική του δράση με σκοπό την πρόσληψη, επεξεργασία, συγκράτηση και χρησιμοποίηση των πληροφοριών του περιβάλλοντος (Πόρποδας, 1996). Στη διαδικασία της μάθησης, επομένως, και όχι στο περιεχόμενό της μετατοπίζεται πλέον το ενδιαφέρον των επιστημόνων, ενώ τονίζεται ο ενεργός ρόλος του ατόμου σε αυτή.

Στην κατεύθυνση αυτή των γνωστικών θεωριών εντάσσεται και ο κονστρουκτιβισμός ως προσέγγιση για τη μάθηση και τη γνώση. Στην πραγματικότητα, δεν πρόκειται για ένα μόνο συνεκτικό 'σώμα' απόψεων. Αρκετές διαφορές παρουσιάζουν μεταξύ τους οι απόψεις των θεωρητικών, όπως θα καταδειχτεί στη συνέχεια, ο καθένας από τους οποίους φωτίζει και κάποια διαφορετική πτυχή του μαθησιακού φαινομένου. Το γεγονός αυτό δεν είναι περίεργο, δεδομένων των διαφορετικών πηγών από όπου προέρχεται ο κονστρουκτιβισμός και δεδομένης της εστίασής του όχι στην αναπαράσταση μιας αντικειμενικής, σταθερής και αναλλοίωτης γνώσης, αλλά στην 'κατασκευή' της, τη δημιουργία της.

Κατά τον Matthews (1994), ο κονστρουκτιβισμός έχει ως βασικές πηγές του αφενός το έργο του Piaget (1952 και 1972), ο οποίος, εκπροσωπώντας την παράδοση του ψυχολογικού κονστρουκτιβισμού, θεωρεί τη μάθηση ως εξατομικευμένη πνευματική διεργασία η οποία συντελείται με τη δράση του ατόμου επάνω στο φυσικό κόσμο, και αφετέρου το έργο του Durkheim, στο οποίο στηρίζονται οι κοινωνιολόγοι (Berger, Bloor και Barnes) με επικέντρωση στον πολιτισμό και την επιστήμη (Παρθένης, 2007), και το έργο των κοινωνιολόγων της επιστήμης, κατ' επέκταση, οι οποίοι τονίζουν τη σημασία των κοινωνικών παραγόντων στη μάθηση (κοινωνικός κονστρουκτιβισμός).

Στην άποψη του Piaget για τη μάθηση ως εξατομικευμένη πνευματική διεργασία και για τη γνώση ως ατομική δημιουργία αντιπαρατίθεται η άποψη για το ρόλο της γλωσσικής επικοινωνίας στην οικοδόμηση της γνώσης. Πρόκειται για την κοινωνική κονστρουκτιβιστική εκδοχή του Vygotsky (1986), ο οποίος τόνισε τον κυρίαρχο ρόλο της γλώσσας, της επικοινωνίας και της κοινωνικής ζωής στη μάθηση. Κατά τον Vygotsky, η γνώση κατασκευάζεται μέσα από την κοινωνική δραστηριότητα του ατόμου, με τη διαμεσολάβηση της γλώσσας, η οποία είναι επίσης κοινωνικά κατασκευασμένη.

Εξάλλου, ο Glasersfeld (1979· 1990· 1992· 1996· 1998), εκπρόσωπος του ριζοσπαστικού κονστρουκτιβισμού, υποστηρίζει ότι η γνώση δεν στοχεύει –και δεν μπορεί να στοχεύει– στην παραγωγή αναπαραστάσεων μιας ανεξάρτητης πραγματικότητας, αλλά, αντίθετα, η λειτουργία της είναι προσαρμοστική και επομένως μεταβάλλεται διαρκώς σύμφωνα με τις μεταβαλλόμενες εμπειρίες του ατόμου και βοηθά στην οργάνωση του κόσμου των εμπειριών.

Η Fosnot (1996), κινούμενη στο χώρο του γνωστικού αναπτυξιακού κονστρουκτιβισμού, ακολουθώντας τα βήματα του Piaget, χαρακτηρίζει τη γνώση ως προσωρινή, εξελικτική, μη αντικειμενική, εσωτερικά δομημένη και μεσολαβούσα κοινωνικά και πολιτισμικά. Εμφανίζει δε τη μάθηση ως αυτορρυθμιστική διαδικασία πάλης ανάμεσα στα ήδη υπάρχοντα προσωπικά μοντέλα του κόσμου και τις νέες αντιφατικές ιδέες. Θεωρεί ότι οι μαθητές αναπτύσσουν νέα μοντέλα μέσα από συνεργατική, κοινωνική δράση, ομιλία και συζήτηση. Η κονστρουκτιβιστική αυτή θεωρία για τη μάθηση επιδρά καταλυτικά στη διδασκαλία, αφού επιτρέπει στον μαθητή να σχεδιάσει τη μαθησιακή διαδικασία, ενώ στον εκπαιδευτικό να επανακαθορίσει το ρόλο του ως καθοδηγητή και βοηθού περισσότερο, και λιγότερο ως πηγής και αγωγού γνώσης. Κατά τη Fosnot, βασική άποψη του κονστρουκτιβισμού είναι ότι ο μαθητής δημιουργεί τη δική του γνώση επεξεργαζόμενος τις νέες πληροφορίες με την προϋπάρχουσα γνώση. Όμως, η μάθηση δεν επιτυγχάνεται με απομόνωση. Οι αλληλεπιδράσεις του μαθητή με το μαθησιακό περιβάλλον, με τους άλλους μαθητές και με την προϋπάρχουσα γνώση έχουν ως αποτέλεσμα ό,τι αυτός μαθαίνει να μη βασίζεται μόνο στην προηγούμενη εμπειρία του αλλά και σε συλλογικές εμπειρίες της μαθητικής κοινότητας (Von Glasersfeld, 1996).

Αλλά και η Solomon (1987), ενώ συμφωνεί με την πιαζετιανή άποψη ότι η γνώση αποτελεί ατομικό επίτευγμα, τονίζει το σημαντικό ρόλο που διαδραματίζουν κοινωνικοί παράγοντες στην αλλαγή των αντιλήψεων του ατόμου, διακρίνει δε δύο είδη γνώσης: τη γνώση του κόσμου που κατακτήθηκε διαμέσου κοινωνικών παραγόντων και τη συμβολική σχολική γνώση. Για να χρησιμεύσουν στην επίλυση προβλημάτων τα δύο αυτά είδη γνώσης πρέπει να επικοινωνήσουν μεταξύ τους.

Ολοκληρώνοντας τη συνοπτική παρουσίαση των κονστρουκτιβιστικών θέσεων για τη μάθηση και τη γνώση, αφού επισημάνουμε τον ουσιαστικό ρόλο για την εκπαιδευτική θεωρία και πράξη που διαδραμάτισαν οι προσπάθειες των θεωρητικών του κονστρουκτιβισμού αφενός να προσδιορίσουν τα φαινόμενα της μάθησης και της γνώσης και αφετέρου να εντοπίσουν τους σημαντικούς παράγοντες που εμπλέκονται στις διαδικασίες αυτές, θα επαναλάβουμε τις σημαντικότερες από τις θέσεις αυτές: η μάθηση και η γνώση είναι δημιουργήματα, 'κατασκευές' και όχι αντικειμενικές αναπαραστάσεις· δεν είναι σταθερές και αμετάβλητες· συνιστούν ατομικά επιτεύγματα· απαιτούν ενεργητική στάση και προσπάθεια· δεν λαμβάνουν χώρα στο κενό· το κοινωνικό πλαίσιο, η γλώσσα, οι συζητήσεις και οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες· και, τέλος, επιτελούν μια προσαρμοστική λειτουργία.

Το συμβατικό και το κονστρουκτιβιστικό παράδειγμα. Ο ρόλος των αξιών

Παράδειγμα είναι ένα σύνολο προτάσεων-θέσεων με τις οποίες ερμηνεύουμε τον κόσμο μας, είναι ένα σύστημα ιδεών και κανόνων που επιχειρεί να το-

ποθηθεί και να απαντήσει σε τρία κεντρικά θέματα: τι μπορούμε να γνωρίσουμε ή σε τι συνίσταται η πραγματικότητα (οντολογικό ζήτημα)· από πού προκύπτει η βεβαιότητά μας ότι πράγματι γνωρίζουμε όσα πιστεύουμε πως γνωρίζουμε (επιστημολογικό ζήτημα)· ποιες μεθόδους πρέπει να χρησιμοποιήσουμε για να αποκτήσουμε τη γνώση (μεθοδολογικό ζήτημα).

Άρρηκτα συνδεδεμένο με συγκεκριμένο πλαίσιο αναφοράς, κοινωνικό και ιστορικό, το *παράδειγμα* μεταβάλλεται μαζί του. Κατά τον Kuhn (1962), η ανάδυση ενός νέου παραδείγματος είναι αναπόφευκτη, όταν συμβαίνουν ‘ανωμαλίες’ και ‘κρίσεις’ στην υπάρχουσα ερευνητική παράδοση.

Το κυρίαρχο *παράδειγμα* πριν την εμφάνιση του κοστρουβιστικού ήταν το συμβατικό, οι οπαδοί του οποίου τοποθετούνταν ως εξής στα σημαντικά ζητήματα: υπάρχει μια αντικειμενική πραγματικότητα στον ‘έξω κόσμο’ και σκοπός της επιστήμης είναι να ανακαλύψει τη φύση «έτσι όπως υφίσταται στην πραγματικότητα». Ο επιστήμονας πρέπει να κρατήσει μια αντικειμενική απόσταση και να αποφύγει την υποκειμενικότητα, που αναπόφευκτα θα τον εμποδίσει να κατανοήσει τη φύση «όπως είναι στην πραγματικότητα». Οι αξίες κάθε ερευνητή πρέπει και μπορούν να μείνουν στην άκρη, ως μέρος του δυϊσμού, τον οποίο αποδέχεται το συμβατικό παράδειγμα. Η έρευνα, όντας αντικειμενική, δεν χρειάζεται να βασίζεται σε αξίες· επιπλέον, όντας παρεμβατική στη μεθοδολογία της, πρέπει να απομακρύνει τους παράγοντες που είναι δυνατόν να προκαλέσουν σύγχυση, ώστε να συγκλίνει ο τρόπος που ‘είναι’ τα πράγματα στην πραγματικότητα με τον τρόπο που ‘λειτουργούν’. Τέλος, η δομή της έρευνας πρέπει να επιτρέπει την αποκάλυψη των αιτιατών μηχανισμών, οδηγώντας σε αρτιότερους τρόπους πρόγνωσης και ελέγχου των φαινομένων.

Το κοστρουκτιβιστικό *παράδειγμα*, που καλείται και νατουραλιστικό ή ερμηνευτικό (με μικρές σημασιολογικές αποκλίσεις), συνιστά μια διαφορετική ερμηνεία του κόσμου από το συμβατικό *παράδειγμα*, το οποίο τείνει να αντικαταστήσει. Οι υποστηρικτές του τοποθετούνται ως εξής στα σημαντικά ζητήματα: υπάρχουν πολλαπλές κοινωνικά δομημένες πραγματικότητες, που δεν διέπονται από φυσικούς ή άλλους νόμους. Τα φαινόμενα καθορίζονται από την προηγούμενη γνώση και το πολιτισμικό επίπεδο του δημιουργού τους. Ο ερευνητής, ως άνθρωπος, δεν μπορεί να απαλλαγεί από την υποκειμενικότητα ούτε να υπερβεί τα όριά του. Οι αξίες του, όπως και αυτές των χρηματοδοτών, των χορηγών του και των συναδέλφων του, επιδρούν καταλυτικά στην έρευνα, αφού επηρεάζουν τις αποφάσεις για το σχεδιασμό, την εφαρμογή και τον έλεγχό της. Για τους κοστρουκτιβιστές οι αξίες δεν είναι παράγοντας που μπορεί να παραβλέψει κανείς. Επιπλέον, η έρευνα, όντας ερμηνευτική στη μεθοδολογία της, πρέπει να επιτρέπει αναθεώρηση των υπαρχουσών δομών των συμβαλλόμενων μερών καθώς και την εμφάνιση νέων. Με τη μεθοδολογία αυτή, δηλαδή, προβάλλεται η αλληλεπίδραση των φαινομένων και προάγεται η βαθύτερη κατανόησή τους. Αυτό επιτυγχάνεται με το να αντιπαραβάλλονται αντίθετες ιδέες, γεγονός που οδηγεί σε επαναδιαπραγμάτευση των προηγούμενων θέσεων (Johansson, 1998).

Τα δύο *παράδειγματα* οδηγούν σε δύο διαφορετικά μαθησιακά μοντέλα στο

χώρο της εκπαίδευσης, που αφορούν ιδιαίτερα τη διδασκαλία, το αντικειμενικό και το κονστρουκτιβιστικό. Τα δύο μοντέλα, που σχετίζονται αντίστοιχα με τις επιφανειακές και τις βαθύτερες μεθόδους διδασκαλίας (Ramsden, 1992), παρουσιάζονται αμέσως παρακάτω.

Κονστρουκτιβισμός και εκπαιδευτική πράξη Αντικειμενικό και κονστρουκτιβιστικό μοντέλο διδασκαλίας

Το αντικειμενικό μοντέλο διδασκαλίας αντιστοιχεί στο συμβατικό *παράδειγμα* και την κατεύθυνση των συμπεριφοριστικών θεωριών μάθησης. Κυριαρχούσε μέχρι πρόσφατα στην εκπαίδευση, στηριζόμενο στην πεποίθηση για την ύπαρξη ενός πραγματικού και δομημένου κόσμου και στη δυνατότητα μιας αξιόπιστης γνώσης του, μέσα από τον αντικατοπτρισμό του στη σκέψη. Είχε ως βασική επιδίωξή του τη μετάδοση εκ μέρους του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές πληροφοριών και ενός σώματος από συγκεκριμένες γνώσεις που θεωρούνταν σταθερές και έγκυρες. Ο εκπαιδευτικός στη διαδικασία αυτή λειτουργούσε ως ενδιάμεσος φορέας μεταξύ των γνώσεων και των μαθητών, μεταδίδοντας τις πληροφορίες που προηγουμένως είχε επιλέξει, επεξεργαστεί και οργανώσει, βασιζόμενος στην άποψη ότι η γνώση είναι σταθερή και αμετάβλητη. Ο ρόλος του ήταν ενεργητικός και απαιτούσε να καθορίζει τους στόχους και τις διδακτικές στρατηγικές, να ελέγχει τη μαθησιακή διαδικασία, ώστε αυτή να προχωρεί σύμφωνα με προκαθορισμένη έκβαση, να ετοιμάζει παρουσιάσεις-διαλέξεις των διδακτέων θεμάτων και να κάνει χρήση γραπτού υλικού, όπως τα βιβλία. Στην απέναντι πλευρά βρισκόνταν οι μαθητές, στους οποίους αντιστοιχούσε ο παθητικός ρόλος του αποδέκτη και του αποτυπωτή των προσφερόμενων πληροφοριών και γνώσεων, και οι οποίοι είχαν την ευθύνη να ‘μαθαίνουν’, δηλαδή να αντιλαμβάνονται την πραγματικότητα όπως τη διδάσκονταν και να την αφομοιώνουν, καθώς και την υποχρέωση να αποδεικνύουν μέσω γραπτών ή προφορικών εξετάσεων ότι προσέλαβαν και κατέχουν το ‘παραδοθέν’ υλικό.

Το μοντέλο αυτό στηριζόταν στο υποθετικό αξίωμα ότι οι ‘παραδιδόμενες’ γνώσεις θα αποτελούσαν εφ’ όρου ζωής εφόδιο, εφόσον τα απαιτούμενα εφόδια θεωρούνταν ως αντικειμενικά δεδομένα και σταθερά στη διαδρομή του χρόνου. Το κοινωνικο-οικονομικό πλαίσιο μέσα στο οποίο το αντικειμενικό μοντέλο κυριάρχησε ήταν αυτό της βιομηχανικής κοινωνίας. Έκτοτε τα πράγματα άλλαξαν, μαζί με τα ζητούμενα επαγγέλματα (Soloway, 1993).

Έτσι, το αντικειμενικό μοντέλο υπέστη κριτική με επικέντρωση στο ότι ευνοεί την επιφανειακή μάθηση (O’Neil, 1995), την απομνημόνευση και τη μηχανική αναπαραγωγή (Schank, 1997) και όχι τη δόμηση της γνώσης (Scardamalia & Bereiter, 1993:6). Παύει, λοιπόν, να επαρκεί στις νέες συνθήκες και τείνει να αντικατασταθεί με το κονστρουκτιβιστικό μοντέλο διδασκαλίας.

Το κονστρουκτιβιστικό μοντέλο, απεναντίας, εστιάζει στο κτίσιμο, στη δόμηση της γνώσης. Στηρίζεται στην άποψη ότι αντικειμενικός κόσμος, που να είναι ακριβώς ο ίδιος για όλους, δεν υπάρχει. Υποστηρίζει ότι η πραγματικότητα είναι

μία κατασκευή που προκύπτει από την αλληλεπίδραση των γνωστικών λειτουργιών του ατόμου με τα ποικίλα ερεθίσματα, εσωτερικά και εξωτερικά, που δέχτηκε το άτομο ως τώρα και εξακολουθεί να δέχεται, δημιουργώντας εμπειρίες και νοήματα με ενεργητικό τρόπο, τα οποία συμβάλλουν ώστε να διαμορφωθεί ένας κόσμος προσωπικής κατασκευής (Kelly, 1995). Θεωρεί ότι υπάρχουν πολλοί κόσμοι και πραγματικότητες μέσα στον κατασκευαστή τους. Πιστεύει ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να υποστηρίζει την κατασκευή και όχι τη μετάδοση, της γνώσης· ότι πρέπει να κεντρίζει το ενδιαφέρον των μαθητών παρουσιάζοντάς τους οργανωμένες πληροφορίες αντιφατικών ιδεών, καταστάσεων και προβλημάτων· ότι πρέπει να τους βοηθεί να δημιουργούν νέες απόψεις, τις οποίες θα συνδέουν με τις προηγούμενες μετά από γνωστική επεξεργασία· και ότι πρέπει να τους ενθαρρύνει να υποβάλλουν δικές τους ερωτήσεις, να πειραματίζονται και να καταλήγουν στα δικά τους συμπεράσματα. Υποστηρίζει τον ενεργό ρόλο του μαθητή στην κατασκευή και όχι την απόκτηση, της γνώσης, και θεωρεί τη μάθηση ως προσωπικό του επίτευγμα, ως εξαρτώμενη από την εμπειρία του για τον κόσμο και ως προϋποθέτουσα αλληλεπίδραση με το περιβάλλον. Θεωρεί ότι η μάθηση είναι «η ενεργός πάλη του μαθητή με διάφορα θέματα» (Duffy & Cunningham, 1996). Ο μαθητής συμμετέχει ενεργά στη δόμηση των γνώσεων με το να παράγει και να εκφράζει ιδέες με βάση τα μηνύματα και την ανατροφοδότηση που δέχεται από το περιβάλλον. Το μοντέλο αυτό τονίζει τη σχέση που υπάρχει μεταξύ των γνώσεων που ήδη υπάρχουν και των νέων εμπειριών, επειδή θεωρεί ότι οι άνθρωποι κατανοούν κάτι, μόνον εφόσον το έχουν δημιουργήσει οι ίδιοι (Leidner & Jarvenpaa, 1995). Η διαφορά των νέων εμπειριών από τις παλαιές είναι αρκετή για να κινητοποιήσει το άτομο, όχι όμως τεράστια, ώστε η αφομοίωσή της να ακυρώνεται από τον τρόπο που ήδη διαθέτει ο μαθητής για να επεξεργάζεται τα δεδομένα του (Watson, 1996). Η γνώση πρέπει να αποτελεί κίνητρο για τους μαθητές (Schank, 1997). Κατά τον Bruner, στο χώρο της εκπαίδευσης η έμφαση δεν θα πρέπει να δίνεται, όπως συνηθίζεται, στα εξωτερικά κίνητρα, δηλαδή τις εξωτερικές αμοιβές ή ποινές (Bigge & Shermis, 1999), αλλά στα εσωτερικά κίνητρα και τις εσωτερικές αμοιβές, που συνίστανται: στο αίσθημα ικανοποίησης που αποκτά ο μαθητής, όταν κατανοεί και αντιλαμβάνεται γρήγορα· στο ότι προκαλείται και θέτει σε λειτουργία όλο το πνευματικό δυναμικό του· στο ενδιαφέρον που του δημιουργείται και συνεπάγεται την προσωπική του ενασχόληση· στο αίσθημα ικανοποίησης που προκύπτει από την ταύτισή του με άλλους, καθώς και από τη συνειδητοποίηση ότι κατέχει γνώσεις και ότι είναι ικανός και αποτελεσματικός· στην ανάπτυξη συναισθημάτων αμοιβαιότητας, που απορρέουν από τη συνεργασία του με άλλα άτομα για την επιδίωξη κοινών στόχων.

Το κονστрукτιβιστικό μοντέλο διδασκαλίας έχει διευρυνθεί τα τελευταία είκοσι χρόνια, συμπεριλαμβάνοντας και την κοινωνική αλληλεπίδραση των μαθητών, και έχει μετατραπεί σε συνεργατικό (Slavin, 1990), αφορά, δηλαδή, τη συνεργασία δύο ή περισσότερων μαθητών με σκοπό να διερευνήσουν ένα θέμα, να αναπτύξουν μια ιδέα ή να βελτιώσουν τις δυνατότητές τους (Harasim, Hiltz και

συνεργάτες, 1995). Στην ελληνική βιβλιογραφία το θέμα της κονστρουκτιβιστικής διδασκαλίας, τόσο στην πρώτη εκδοχή της, την αμιγώς γνωστική, όσο και την πιο πρόσφατη, τη συνεργατική, έχει ενδελεχώς μελετηθεί (Κασσωτάκης, 2003 και 2005· Φλουρής, 1984· Κυνηγός, 2006· Μασσιάλας, 2003· Μασσαγγούρας, 2000· Φλουρής, 2002· Φλουρής & Qagne, 1980). Αντίθετα, εξαιρετικά ολιγάριθμες είναι οι μελέτες που αφορούν το ζήτημα της εφαρμογής των κονστρουκτιβιστικών απόψεων στη σχολική πραγματικότητα, οι οποίες θα μπορούσαν να καταδείξουν τυχόν σημεία που χρειάζεται να τροποποιηθούν ή το βαθμό αποδοχής του μοντέλου αυτού.

Εφαρμογή της κονστρουκτιβιστικής προσέγγισης στη σχολική ζωή

Η παραγωγή αποτελεσματικών παιδαγωγικών εφαρμογών στη σχολική πολυπολιτισμική πραγματικότητα αποτελεί τη λυδία λίθο των κονστρουκτιβιστικών απόψεων. Με βάση το κριτήριο αυτό, οι Tobin και Tippins (1993) θεωρούν ότι ο κονστρουκτιβισμός προσφέρει περισσότερο στην εκπαίδευση ως μέθοδος, η δε Solomon (1994) εκτιμά ότι η μεγαλύτερη επιτυχία του έγκειται στο ότι υποστήριξε πως, εάν περιγράψουμε εκ νέου ένα δίκτυο συγγενικών πραγμάτων με νέο λεξιλόγιο, δημιουργείται ένα υπόδειγμα γλώσσας, που μόνη της αποτελεί νέα θεωρία. Για παράδειγμα, το γεγονός ότι αναφερόμαστε πλέον σε 'εσφαλμένη αντίληψη' ή συχνότερα σε 'εναλλακτικό πλαίσιο', και όχι σε σφάλμα του μαθητή δείχνει ότι κάτι ασήμαντο, όπως ένα σφάλμα του μαθητή, εάν θεωρηθεί με διαφορετικό τρόπο και καταγραφεί με άλλο λεξιλόγιο, ως 'εσφαλμένη αντίληψη', επί του προκειμένου, ή ως αποτέλεσμα ύπαρξης ενός 'εναλλακτικού πλαισίου', μπορεί να σηματοδοτήσει την εμφάνιση μιας νέας θεωρίας για την περιγραφή των φαινομένων. Έτσι, ο μαθητής τείνει να θεωρείται άτομο με επαρκείς γνωστικές ικανότητες και στερεά δομημένες άρρητες θεωρίες για την επεξεργασία των προσλαμβανόμενων πληροφοριών.

Αρχίζοντας από τον τελευταίο αυτόν, θα αναφερθούμε σε καθένα από τους κυριότερους παράγοντες-τομείς που απαρτίζουν τη σχολική ζωή, σε σχέση με τη λειτουργία και τα χαρακτηριστικά που τους αντιστοιχούν στο κονστρουκτιβιστικό πλαίσιο.

Ο μαθητής

Στο κονστρουκτιβιστικό πλαίσιο, ο μαθητής θεωρείται ως άτομο με γνωστικές ικανότητες μεγαλύτερες από όσες συνήθως εκδηλώνει. Ερχόμενος στη σχολική τάξη έχει ήδη βιώσει εμπειρίες, οι οποίες έχουν διαμορφώσει τις γνωστικές δομές του, ολοκληρωμένες, ατελείς ή ημιτελείς. Οι νέες εμπειρίες και πληροφορίες του πρέπει να συνδεθούν με τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις και μνήμες και οι σχέσεις τους να γίνουν αντικείμενο προσωπικής επεξεργασίας από τον μαθητή, διαφορετικά, εάν δεν πραγματοποιηθεί αυτή η επεξεργασία και σύνδεση, οι απομνημονευθείσες πληροφορίες θα λησμονηθούν σύντομα. Ο μαθητής, δη-

λαδή, πρέπει να δραστηριοποιηθεί ο ίδιος, αναλαμβάνοντας την ευθύνη της κατασκευής νέων γνώσεων στο γνωστικό πλαίσιο που ήδη διαθέτει. Η ψυχική του διάθεση, τα συναισθήματα, η δημιουργία θετικής στάσης και γενικότερα τα κίνητρά του θα επηρεάσουν τη διαδικασία αυτή. Καθοριστικό, επίσης, ρόλο θα διαδραματίσει η βοήθεια που θα του παρασχεθεί από την πλευρά του εκπαιδευτικού, ώστε να αναδειχθεί η προϋπάρχουσα γνώση, να επιτευχθεί η κατανόηση και να μάθει ο μαθητής πώς να μαθαίνει.

Ο εκπαιδευτικός

Επειδή η πλειονότητα των εκπαιδευτικών έχει ετοιμαστεί και εκπαιδευτεί να λειτουργήσει με το παραδοσιακό, αντικειμενικό μοντέλο, που στηρίζεται στο συμβατικό παράδειγμα, δεν είναι εύκολο να αφομοιώσει κανείς τις αρχές του κονστρουκτιβιστικού παραδείγματος και να λειτουργήσει επί τη βάση αυτών. Απαιτείται «ηθελημένη απομάκρυνση από τις οικείες προοπτικές και πρακτικές και υιοθέτηση νέων» (Novak, 1998).

Ο ρόλος αυτού του εκπαιδευτικού είναι ρόλος καθοδηγητικός, υποβοηθητικός, εμπνευστικός, μεσολαβητικός στην αλληλεπίδραση. Πιο συγκεκριμένα, καθοδηγεί και βοηθεί στην επέκταση της μαθησιακής ζώνης του μαθητή, προσπαθώντας να κατανοήσει τι γνωρίζει ο τελευταίος, πριν κατευθύνει τις νέες μαθησιακές προσπάθειές του στο να ανακαλύψει αυτά που τον ενδιαφέρουν, να δημιουργήσει τους δικούς του τρόπους μάθησης και να συνδέσει το ποιος είναι με το τι κάνει στο σχολείο (Oldfather, 1993· Oldfather & Dahl, 1994· Oldfather & McLaughlin, 1993· Oldfather & Thomas, 1998· Short & Burke, 1991· Short & Burke, 1991· Thomas & Oldfather, 1997). Η σύνδεση της ταυτότητας του μαθητή και του σχολείου συνεπάγεται τη συνέχιση της διαδικασίας της μάθησης καθ' όλη την ενήλικη ζωή αλλά και την ανάπτυξη σημαντικών ικανοτήτων στον μαθητή (McCombs, 1991· McCombs & Marzano, 1990).

Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός της κονστρουκτιβιστικής κατεύθυνσης χρησιμοποιεί μέσα και τεχνικές που εστιάζουν στην ανάπτυξη των μεταγνωστικών ικανοτήτων του μαθητή, όπως η αναστοχαστική σκέψη και οι τρόποι επίλυσης προβλημάτων, τις οποίες θεωρεί σημαντικά αποκτήματα διά βίου. Επίσης, ενθαρρύνει και κινητοποιεί τον μαθητή να κατασκευάσει και να διευρύνει το γνωστικό του πλαίσιο, να προτείνει πρωτότυπες ιδέες για την αντιμετώπιση των εμποδίων και το χειρισμό των ποικίλων προβλημάτων, αισιοδοξώντας ο ίδιος και προσδοκώντας θετικά αποτελέσματα (Driver, 1991). Η κατανόηση των συνθηκών που θα μπορούσαν να αποτελέσουν κίνητρα μάθησης καθώς και η δημιουργία τάξεων που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες, τα όνειρα και τα συναισθήματα των μαθητών, ώστε αυτοί να αποκούν τα κατάλληλα κίνητρα για μάθηση –και στις τάξεις αυτές το πνευματικό επίπεδο των μαθητών συγκροτεί τη βάση πάνω στην οποία κτίζονται τα κίνητρά τους– συνιστούν προτεραιότητες καθοριστικής σημασίας για τον εκπαιδευτικό αυτόν (Oldfather, 1993· Oldfather & Dahl, 1994· Oldfather & McLaughlin, 1993· Oldfather & Thomas, 1998· Thomas

& Oldfather, 1997).

Εξάλλου, ο εκπαιδευτικός μοιράζεται την 'ιδιοκτησία της γνώσης' (Oldfather & Dahl, 1994) με τους μαθητές του, οι οποίοι έτσι νιώθουν ως παραγωγοί ή συμπαραγωγοί της γνώσης και όχι ως απλοί καταναλωτές της. Οι μαθητές που αισθάνονται ότι είναι ικανοί να επιτύχουν, και επομένως ότι έχουν αξία (Covington, 1985), είναι πολύ πιθανόν να επιχειρήσουν να αποκτήσουν γνώσεις (Deci & Ryan, 1987). Ο εκπαιδευτικός θα τους εξυπηρετήσει ιδιαίτερα στο εγχείρημά τους αυτό, εφόσον κατορθώσει να οργανώσει τις δραστηριότητες της τάξης έτσι, ώστε αυτές να λειτουργούν ως 'κατευθυντήριες γραμμές' και όχι ως 'σοφία της τάξης' αυστηρά προσχεδιασμένη (Taylor, 1982).

Τέλος, στο πλαίσιο του μεσολαβητικού του ρόλου και επειδή η γνώση είναι συνεργατικό εγχείρημα, όπου οι μαθητές αλληλοβοηθούνται (Laudan, 1982), ο εκπαιδευτικός διευκολύνει και ενθαρρύνει την ανταλλαγή νοημάτων και απόψεων τόσο μεταξύ των μαθητών όσο και μεταξύ μαθητών και του ιδίου, ενθαρρύνοντας τη συνεργασία και την άμιλλα αντί του ανταγωνισμού. Δίνει αρκετό χρόνο για πειραματισμό και συγκροτεί μέσα στην τάξη μικρές ομάδες, που μοιράζονται τις ιδέες και τα συμπεράσματά τους με την υπόλοιπη τάξη, προσπαθώντας όλοι μαζί να συμφωνήσουν για το τι έμαθαν.

Αν, ολοκληρώνοντας την ενότητα για το ρόλο του εκπαιδευτικού στο κονστρουκτιβιστικό σχολικό πλαίσιο, θέλαμε να γίνουμε πιο πρακτικοί και να υποβοηθήσουμε το πρωτοποριακό και δύσκολο έργο του, θεωρούμε ότι, στο πλαίσιο των περιορισμών του άρθρου αυτού, θα εξυπηρετούσε να εικονογραφούσαμε επιλεκτικά χαρακτηριστικές στιγμές από την καθημερινή ζωή στο σχολείο ενός φανταστικού εκπαιδευτικού-προτύπου, γνωρίζοντας άριστα, φυσικά, ότι η σφαίρα της φαντασίας διαχωρίζεται αυστηρά από τη σφαίρα της πραγματικότητας, η οποία (πραγματικότητα) λειτουργεί με τους δικούς της κανόνες και, κυρίως, με τους δικούς της περιορισμούς.

Θα λέγαμε, λοιπόν, ότι ο εκπαιδευτικός αυτός:

- λαμβάνει υπόψη του τις εμπειρίες των μαθητών και δεν αποτελεί το μοναδικό φορέα πληροφοριών,
- τους αφήνει περιθώριο να σκεφτούν πριν απαντήσουν,
- θέτει πολλές και ουσιαστικές ερωτήσεις, ενθαρρύνοντας παράλληλα τη συζήτηση μεταξύ των μαθητών,
- υποστηρίζει την πρωτοβουλία τους τόσο στην παραγωγή ιδεών όσο και στη διατύπωση απόψεων, και τους παροτρύνει να εκφράζονται απλά,
- ενθαρρύνει τη χρήση εναλλακτικών πηγών πληροφόρησης,
- ενθαρρύνει τους μαθητές να προκαλούν ιδέες μεταξύ τους και να αναζητούν πληροφορίες για να βοηθηθούν στην επίλυση προβλημάτων,
- τους προτρέπει να εργάζονται ομαδικά και συνεργατικά,
- διαθέτει επαρκή χρόνο για σκέψη και ανάλυση,
- δίνει έμφαση στην επαγγελματική ενημέρωση, ειδικά όταν συνδέεται με την επιστήμη και την τεχνολογία (West, 1996β: 59-75),
- σέβεται όλες τις ιδέες των μαθητών και, κυρίως,

– προσπαθεί να προκαλεί το ενδιαφέρον τους.

Η σχολική τάξη και το παραγόμενο έργο

Η σχολική τάξη αποτελεί το χώρο όπου θα δοκιμαστούν οι κονστρουκτιβιστικές ιδέες, θα αλληλεπιδράσουν ο εκπαιδευτικός με τους μαθητές και οι συμμαθητές μεταξύ τους, θα επιχειρηθεί η δημιουργία και η ανταλλαγή γνώσεων, θα πειραματιστούν οι μαθητές και θα εξοικειωθούν με την επίλυση προβλημάτων, θα αναπτυχθούν οι γνωστικές ικανότητές τους και θα αποκτήσουν συγκεκριμένη στάση προς τη διαδικασία της μάθησης, η οποία θα τους συνοδεύει διά βίου. Πρόκειται, επομένως, για έναν ουσιώδη παράγοντα μάθησης και ένα δοκιμαστήριο των κονστρουκτιβιστικών απόψεων.

Αναλυτικότερα, ένα από τα πλέον σημαντικά στοιχεία της κονστρουκτιβιστικής προσέγγισης είναι η συνεργασία τόσο μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού όσο και των μαθητών μεταξύ τους, η συμβολή της οποίας στην απόκτηση γνώσεων είναι καθοριστικής σημασίας, επειδή οι μαθητές πολλαπλασιάζουν την αποκτώμενη γνώση μέσα από την αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους και μέσα από την ανταλλαγή και εφαρμογή των στρατηγικών και των μεθόδων ο ένας του άλλου. Στο πλαίσιο, λοιπόν, της συνεργασίας αυτής, αρχικά οι μαθητές εργάζονται σε μικρές ομάδες, μέσα σε κλίμα όπου ενθαρρύνονται η ελεύθερη έκφραση απόψεων, η προσοχή και ο σεβασμός στις απόψεις που εκφράζονται από τους άλλους, η δημιουργική στάση, η πρωτοτυπία, η αλληλοβοήθεια και η άμιλλα αντί του ανταγωνισμού.

Της συνεργατικής ομαδικής εργασίας αυτής προηγείται η δημιουργία κινήτρων, στην οποία έχουμε ήδη αναφερθεί, η οποία συνιστά το κυριότερο –και ίσως το δυσκολότερο– έργο του εκπαιδευτικού. Στο πλαίσιο αυτό, της δημιουργίας κινήτρων, ο εκπαιδευτικός προσπαθεί καταρχάς να προσδιορίσει το επίπεδο γνώσης των μαθητών, ώστε σε αυτό να στηρίξει την επιλογή κινήτρων αλλά και την υποστήριξή του στη δόμηση νέων εννοιών, στη δημιουργία αξιών και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων.

Εξάλλου, η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στο έργο της επιλογής δραστηριοτήτων της τάξης είναι απαραίτητη, εφόσον αυτές οι δραστηριότητες πρέπει να λειτουργήσουν ως προκλήσεις και ως κίνητρα για τους ίδιους.

Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, επωμίζεται το έργο να κεντρίζει το ενδιαφέρον των μαθητών παρουσιάζοντας οργανωμένες πληροφορίες σχετικά με αντιφατικές θέσεις, καταστάσεις ή προβλήματα: να ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση των μαθητών, αντιμετωπίζοντάς τους ως σκεπτόμενα άτομα που δημιουργούν τις δικές τους θεωρητικές κατασκευές: να τους βοηθεί να αναπτύξουν νέες ιδέες, αφού τις επεξεργαστούν πρώτα και τις συνδέσουν με τις προηγούμενες: να ζητεί τη γνώμη τους και τους παροτρύνει να υποβάλλουν ερωτήσεις, να επιχειρούν λογικούς συνδυασμούς, να πραγματοποιούν τις δοκιμές και τους πειραματισμούς τους, και να εξάγουν τα δικά τους συμπεράσματα.

Βασική δραστηριότητα στην κονστρουκτιβιστική σχολική τάξη είναι η επίλυση

προβλημάτων. Η συνήθης πορεία που ακολουθείται είναι η ακόλουθη: οι μαθητές θέτουν τα ερωτήματα και, ακολουθώντας την ερευνητική μεθοδολογία, χρησιμοποιούν ποικιλία πηγών για να προσδιορίσουν τις κατάλληλες λύσεις ή να δώσουν τις απαντήσεις που εκτιμούν ως ορθές. Στην πορεία της διερεύνησης οι απαντήσεις ή οι αποφάσεις μπορεί να αναθεωρηθούν και νέα ερωτήματα να τεθούν, τα οποία θα ακολουθηθούν από νέες ή τροποποιημένες απόψεις. Η προηγούμενη γνώση δεν απορρίπτεται και δεν υποτιμάται, αλλά χρησιμοποιείται ως βάση για τη δημιουργία της καινούριας.

Αυτή η νέα γνώση που προκύπτει, που επιτεύχθηκε με την ενεργό συμμετοχή και ευθύνη του ίδιου του μαθητή, ο οποίος έδειξε ενδιαφέρον να την αποκτήσει, που δεν του προσφέρθηκε έτοιμη, που δεν υπήρξε προϊόν αποστήθισης ούτε άκριτης αποδοχής κάποιας δοτής σοφίας, που δεν είναι αιώνια και αμετάβλητη, που έχει αφομοιωθεί από τους γνωστικούς μηχανισμούς του μαθητή, αφού προηγουμένως τους έχει βοηθήσει να εξελιχθούν και να διευρυνθούν, αλλά και που έχει επιδράσει θετικά στην κοινωνική ωρίμανσή του και έχει ενισχύσει τις δεξιότητές του για συνεργασία και κοινωνική αλληλεπίδραση, που τον έχει μάθει πώς να μαθαίνει και που του έχει εμπνεύσει μια νοοτροπία συνεχούς και αυτόβουλης μάθησης για την υπόλοιπη ζωή του, αυτή η γνώση αποτελεί το παραγόμενο έργο μέσα στη σχολική τάξη. Θα μπορούσε, άραγε, να παραχθεί κάτι πιο αξιόλογο και πιο ουσιαστικό;

Όσον αφορά την αξιολόγηση της γνώσης αυτής, οπωσδήποτε πρέπει να χρησιμοποιούνται ποικίλες μέθοδοι, δεδομένου ότι τα αντικειμενικά τεστ αντιστοιχούν μόνο σε ένα πολύ περιορισμένο εύρος των δεξιοτήτων και των γνώσεων οι οποίες απαιτούνται στην εκτός σχολείου πραγματικότητα. Η αξιολόγηση της μαθησιακής πορείας των μαθητών είναι στενά συνδεδεμένη με τη διδασκαλία και πραγματοποιείται από τον εκπαιδευτικό τόσο με το να παρατηρεί και να αλληλεπιδρά με τους μαθητές του κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας όσο και με το να μελετά εκθέσεις και φακέλους με τις εργασίες των μαθητών.

Η αξιολόγηση στο κονστρουκτιβιστικό πλαίσιο αφορά όλους τους συντελεστές του συντελούμενου έργου, γι' αυτό και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών με βάση τις απαιτήσεις του κονστρουκτιβιστικού μοντέλου αποτελεί όρο εκ των ων ουκ άνευ. Από τους βασικούς δε στόχους της αξιολόγησης είναι η παροχή βοήθειας σε εκπαιδευτικούς και μαθητές, ώστε να εντοπίσουν τα προβληματικά σημεία και να σχεδιάσουν από κοινού τρόπους αντιμετώπισής τους. Για το λόγο αυτόν, άλλωστε, η βαθμολογία θεωρείται ως μέσο αυτογνωσίας και όχι ως μέσο σύγκρισης.

Εξάλλου, ο εκπαιδευτικός μπορεί να γνωρίσει καλύτερα τα ενδιαφέροντα, τις προϋπάρχουσες γνώσεις και τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο μαθητής μέσα από προσωπικές συζητήσεις-συνεντεύξεις μαζί του και, επομένως, να αξιολογήσει ορθότερα τη μαθησιακή του πορεία.

Ο συνοπτικός πίνακας, μάλιστα, που τίθεται παρακάτω δίνει με ένα σχηματικό τρόπο έμφαση στις ομοιότητες και στις διαφορές μεταξύ παραδοσιακής και κονστρουκτιβιστικής τάξης.

Πίνακας 1. Διαφορές μεταξύ της «παραδοσιακής» και της «κονστρουκτιβιστικής» διδασκαλίας
(Brooks, J.G. και Brooks, M.G., 1993)

Παραδοσιακή τάξη	Κονστρουκτιβιστική τάξη
Αρχικά οι μαθητές εργάζονται μόνοι.	Αρχικά οι μαθητές εργάζονται ομαδικά.
Παρουσιάζεται πρόγραμμα μαθημάτων με έμφαση στις βασικές τεχνικές.	Το πρόγραμμα μαθημάτων παρουσιάζεται με έμφαση στην κύρια έννοια.
Η αυστηρή προσκόλληση σε ένα σταθερό πρόγραμμα μαθημάτων εκτιμάται πάρα πολύ.	Οι ερωτήσεις μαθητών επιδιώκονται και εκτιμώνται πάρα πολύ.
Οι μαθητές θεωρούνται «λευκές πλάκες», πάνω στις οποίες χαράσσονται πληροφορίες από τον καθηγητή.	Οι μαθητές αντιμετωπίζονται ως σκεπτόμενα άτομα που δημιουργούν δικές τους θεωρίες σχετικά με τον κόσμο (γνωστικές μαθήσεις).
Οι εκπαιδευτικοί γενικώς συμπεριφέρονται ως πομποί, μεταδίδοντας πληροφορίες στους μαθητές.	Οι εκπαιδευτικοί γενικά ασκούν ένα μεσολαβητικό ρόλο διευκολύνοντας την αλληλεπίδραση.
Η εκτίμηση για τη γνώση του μαθητή γίνεται συνήθως χωριστά από τη διδασκαλία και συνήθως μέσω γραπτών εξετάσεων.	Οι εκπαιδευτικοί ζητούν τη γνώμη των μαθητών, με σκοπό να εντοπίσουν το επίπεδο γνώσης τους, ώστε να το χρησιμοποιήσουν στην ανάπτυξη νέων εννοιών.
Οι εκπαιδευτικοί ζητούν τις σωστές απαντήσεις για να επικυρώσουν τα μαθήματα.	Η αξιολόγηση της γνώσης του μαθητή είναι συνυφασμένη με τη διδασκαλία και λαμβάνει χώρα ενώ ο εκπαιδευτικός παρατηρεί τους μαθητές επί τω έργω και μέσω εκθέσεων και φακέλων εργασιών.

Στη νέα τάξη, ο εκπαιδευτικός γίνεται καθοδηγητής του μαθητή βοηθώντας την επέκταση της μαθησιακής ζώνης. Ο μαθητής ενθαρρύνεται να αναπτύξει μεταγνωστικές ικανότητες, όπως αναστοχαστική σκέψη και τεχνικές λύσης προβλημάτων. Ο ανεξάρτητος μαθητής κινητοποιείται ουσιαστικά να ανακαλύψει, να κατασκευάσει και να διευρύνει το δικό του πλαίσιο γνώσης.

Το να είσαι εκπαιδευτικός σε μια τέτοια τάξη μπορεί να αποδειχτεί δύσκολη υπόθεση, αφού οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι προετοιμασμένοι να διδάξουν με τον παραδοσιακό τρόπο. Απαιτεί «αλλαγή παραδείγματος» και «ηθελημένη απομάκρυνση από τις οικείες προοπτικές και πρακτικές καθώς και υιοθέτηση καινούργιων» (Brooks & Brooks, ό.π.).

Οι μαθητές αναπτύσσουν μεγαλύτερες μεταγνωστικές ικανότητες και σίγουρα θα αποφοιτήσουν με υψηλότερο επίπεδο σκέψης και τεχνικών λύσης προ-

βλημάτων, απαραίτητες προϋποθέσεις για καλύτερη συνέχεια.

Η εφαρμογή της κονστρουκτιβιστικής προσέγγισης στην πολυπολιτισμική πραγματικότητα

Αν θέλαμε να απαντήσουμε συνοπτικά και περιεκτικά στο ερώτημα γιατί είναι προτιμότερο το κονστρουκτιβιστικό μοντέλο στην εκπαίδευση, θα επιλέγαμε να αναφέρουμε τους εξής λόγους:

– Για τον εκπαιδευτικό: προκαλείται να συμμετάσχει ως καθοδηγητής, οργανωτής, εμπνευστής και συμπαραστάτης σε ένα έργο πολύ πιο σύνθετο, πιο υπεύθυνο, πιο απαιτητικό από αυτό που διεκπεραιώνει με το παραδοσιακό μοντέλο, αλλά και πιο ωραίο, πιο μακρόπνοο, πιο ουσιαστικό από εκείνο· προκαλείται να γίνει συνδημιουργός στη διαμόρφωση ατόμων που εμπιστεύονται τη σκέψη τους, που κρίνουν και δέχονται κριτική, που συνεργάζονται και δημιουργούν, που αγαπούν τη μάθηση και την παράγουν εφ' όρου ζωής, που προσπαθούν και επιτυγχάνουν να επιλύουν τα ποικίλα προβλήματα, που είναι ενεργοί και υπεύθυνοι και όχι παθητικοί και ανεύθυνοι (στοιχεία και αναλυτικές αναφορές για το ζήτημα αυτό έχουν ήδη εκτεθεί).

– Για τον μαθητή: μαθαίνει να κρίνει, να συγκρίνει, να ελέγχει, να επεξεργάζεται και να δοκιμάζει την εφαρμογή ιδεών και γνώσεων· ενθαρρύνεται να χρησιμοποιεί τις προσωπικές του απόψεις για να κατανοήσει και να ερμηνεύσει τον κόσμο· εκπαιδεύεται να μεταφέρει την αποκτηθείσα γνώση σε άλλες καταστάσεις· εξοικειώνεται με την ομαδική εργασία και αλληλεπίδραση· μαθαίνει να εξετάζει σφαιρικά τις καταστάσεις· αποκτά ευέλικτη σκέψη και αγαπάει να μαθαίνει· στηρίζει με λογικά επιχειρήματα τα συμπεράσματα και τις απόψεις του· αποκτά ικανότητες που διευκολύνουν την προσαρμογή του στο διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον της εποχής μας.

Επίλογος

Την ποικιλομορφία, λοιπόν, της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως αυτή αναπτύχθηκε στις πρώτες σελίδες, επιχειρεί να αντιμετωπίσει και η προσέγγιση του κονστρουκτιβισμού, η σύνδεση του οποίου με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί και τη θεματική του συγκεκριμένου άρθρου. Η ιδιότητα που συνδέει τις δυο αυτές προσεγγίσεις (κονστρουκτιβισμό και διαπολιτισμική εκπαίδευση) είναι η επέκταση των ορίων της εκπαίδευσης. Δηλαδή, η επιδίωξη το μάθημα να παύσει πλέον να περιορίζεται στα στενά πλαίσια της τάξης και να επεκταθεί σε ολόκληρο το σχολείο, την κοινότητα και ακόμα τον ίδιο τον κόσμο. Στο σημείο αυτό, βέβαια, θα πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι, όταν συζητούμε για τον κονστρουκτιβισμό αναφορικά με τους μαθητές και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, οφείλουμε να λάβουμε υπόψη ορισμένες σημαντικές συνιστώσες, όπως είναι οι ακόλουθες.

Αναφερόμαστε ειδικά στους μαθητές που φέρουν στην τάξη διαφορετικά α-

ποθέματα γλώσσας, προγενέστερης γνώσης, εμπειρίες και τρόπους εκμάθησης σε σχέση με τους ομολόγους τους στη βασική εκπαίδευση. Είναι πολύ πιθανό οι διαφορές αυτές να εμποδίσουν τους συγκεκριμένους μαθητές να εφαρμόσουν αποτελεσματικά την προγενέστερη γνώση τους ή τις εμπειρίες στις νεοπροσληφθείσες πληροφορίες, όπως είθισται στο πλαίσιο του κονστρουκτιβισμού. Για να βοηθήσουμε αυτούς τους μαθητές να πετύχουν στην τάξη και σε ένα μαθησιακό περιβάλλον κονστρουκτιβισμού, θα πρέπει το περιβάλλον της τάξης να αναγνωρίσει και να αξιοποιήσει την προγενέστερη γλώσσα, την πολιτισμική καταβολή καθώς και τον τρόπο εκμάθησης των μαθητών. Αυτό συνεπάγεται όχι μόνο κατανόηση των διαφορών αλλά και συνειδητή προσπάθεια ενσωμάτωσης της γλώσσας και της κουλτούρας των μαθητών στο σχολικό πρόγραμμα. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, λοιπόν, ως διδακτική προσέγγιση τείνει να υποστηρίζει πρακτικές που εφαρμόζονται ως επιβοηθητικές για τους μαθητές, όπως η ενισχυτική διδασκαλία, που συχνά παρεξηγείται, γιατί τείνει να χαμηλώνει τα επίπεδα της εκπαίδευσης έτσι, ώστε να μπορούν να παρακολουθήσουν την τάξη τόσο μαθητές υψηλών δυνατοτήτων όσο και μαθητές με δυσκολίες, οι οποίοι αποτελούν τη μειοψηφία.

Παρά τον ολοένα αυξανόμενο αριθμό των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και παρά την έντονη ανάγκη ανάπτυξης μιας θεωρίας και πρακτικής που να αποφέρει αποτέλεσμα προς όφελος όλων των μαθητών (Richardson, 1997), η εκπαίδευση δεν φαίνεται να αλλάζει προς αυτή την κατεύθυνση. Ό,τι ισχύει για την πλειονότητα των μαθητών δεν ισχύει απαραίτητα για συγκεκριμένες ομάδες μαθητών (Clarke, 1994).

Επιπροσθέτως, οι παραπάνω μαθητές στερούνται της κοινωνικής και γλωσσικής ικανότητας πλήρους συμμετοχής σε μαθητικές ομαδικές δραστηριότητες με τους συμμαθητές τους στην κύρια εκπαίδευση. Πολλοί μαθητές έχουν περισσότερο τη συνήθεια να μαθαίνουν ατομικά αποστηθίζοντας το αντικείμενο διδασκαλίας παρά να εργάζονται σε ομάδες ή κατά ζεύγη. Ενδέχεται να νιώθουν άβολα σε ένα περιβάλλον τάξης όπου οι εκπαιδευτικοί είναι απλοί, φιλικοί, και δεν μιλούν πολύ εκεί όπου οι μαθητές ενθαρρύνονται να θέτουν προβλήματα και να επεξεργάζονται έννοιες από μόνοι τους σε συνεργασία με τους συμμαθητές τους. Οι McCarty & Schwandt (2000) υπογραμμίζουν τα προβλήματα της διττής στάσης του κονστρουκτιβισμού απέναντι στους μαθητές –είτε ενεργητική είτε παθητική– και ισχυρίζονται ότι η επικρατούσα συνήθης αντίληψη ‘ενεργητικός=υψηλή απόδοση και παθητικός=χαμηλή απόδοση’ δεν είναι αρκετή, ώστε να εξηγήσει τη σχολική απόδοση των μαθητών. Ισχυρίζονται ότι οι μαθητές που είναι παθητικοί ως προς την προφορική αλληλεπίδραση στο σχολείο μπορεί να έχουν καλές επιδόσεις στην ανάγνωση και τη γραφή.

Πώς πρέπει, λοιπόν, ο εκπαιδευτικός να κρίνει έναν έξυπνο αλλά ντροπαλό μαθητή που ποτέ δεν συμμετέχει *ενεργά* στην τάξη, αλλά παρουσιάζει άριστες γραπτές εργασίες; Και αντιστρόφως, τι γίνεται με τον μαθητή που παρορμητικά συμμετέχει σε συζητήσεις στην τάξη, παρά το γεγονός ότι αυτή η ίδια δραστηριότητα φαίνεται ότι παρεμποδίζει την αποτελεσματική εκμάθηση της γραφής

από την πλευρά του μαθητή; Σίγουρα υπάρχουν πολλοί μαθητές διαφορετικοί μεταξύ τους.

Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί σε μία πολυπολιτισμική τάξη θα πρέπει να λάβουν υπόψη τους τις αντικρουόμενες αξίες και τις προσδοκίες που φέρουν στην τάξη οι μαθητές, βοηθώντας τους να δεχτούν το πρόγραμμα διδασκαλίας ‘τροποποιώντας το ώστε να μοιάζει με την πρακτική διαδικασία εκμάθησης που λαμβάνει χώρα εκτός σχολείου’ (Henson, 2001). Με άλλα λόγια, αντί να περιμένουν να αφομοιωθούν οι μαθητές στην κύρια εκπαίδευση, θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να είναι πρόθυμοι να δεχτούν τις αντικρουόμενες αξίες και προσδοκίες των μαθητών αυτών και να τροποποιούν τις δικές τους αξίες αναφορικά με το ‘τι είναι καλός μαθητής’. Αυτό έχει να κάνει με το θέμα της διαπολιτισμικότητας. Μπορεί να χρειαστεί αρκετό χρονικό διάστημα, για να αλλάξουν οι συμπεριφορές διδασκαλίας των διδασκόντων και οι συμπεριφορές εκμάθησης των μαθητών. Ωστόσο, μπορεί να χρειαστεί ακόμη μεγαλύτερο διάστημα και προσπάθεια, ώστε το τωρινό εκπαιδευτικό σύστημα να ενσωματώσει πλήρως όλες τις πολιτισμικές καταβολές. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι πιο ευαίσθητοι ως προς το θέμα της διαφορετικότητας και να καταβάλλουν κάθε προσπάθεια να παρέχουν ένα εκπαιδευτικό σύστημα που θα εγγυάται σε κάθε μαθητή του σχολείου ίση πρόσβαση στους παρεχόμενους πόρους. Ειδικότερα, χρειαζόμαστε μία πιο κρίσιμη ανάλυση των εκπαιδευτικών θεωριών, όπως αυτές σχετίζονται με τα θέματα της διαφορετικότητας. Προς τον σκοπό αυτό, πρέπει να αναπτυχθεί μία πολυποικίλη φαρέτρα στρατηγικών διδασκαλίας κατάλληλων για διαφορετικούς μαθητές και διαφορετικά πλαίσια.

Βιβλιογραφία

- Banks, James A. (1999). *An Introduction to Multicultural Education, 2nd edition*. Allyn and Bacon, pp.14-17.
- Berger, P.L. (1966). *Invitation to Sociology*. Harmondsworth, Middlesex: Penguin Books.
- Bloor, D. (1973). Wittgenstein and Mannheim in the Sociology of Mathematics. *Studies in History and Philosophy of Science*, 4, 173-174, Oxford, New York, etc. Pergamon Press.
- Bloor, D. (1981). The Strengths of the Strong Programme, in *Philosophy of the Social Sciences*, 11, 206. London: Sage Publications.
- Barnes, B. (1974). *Scientific Knowledge and Sociological Theory*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Barnes, B. (1977). *Interests and the Growth of Knowledge*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bigge, Morris L. – Shermis, S. Samuel (1999). *Learning Theories for Teachers*. p. 3. London: Falmer Press.
- Brooks, J.G. – Brooks, M.G. (1993). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. pp. 17 & 25. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Clarke, M. (1994). The dysfunctions of the theory/practice discourse. *TESOL Quarterly*, 28, 9-26.
- Cobern, W. (1993). Contextual constructivism: The impact of culture on the learning and the teaching of science, in K. Tobin (ed.), *The practice of constructivism in Science Education*.

- American Association for the Advancement of Science Press: Washington, DC.
- Covington, M.V. (1985). The motive for self-worth, in C. Ames and R. Ames (eds), *Research on motivation in education: The classroom milieu*. pp. 77-113. San Diego, CA: Academic Press.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1987). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Driver, R. (1991). Theory into practice II: A constructivist Approach to curriculum Development, in Fenshman, P. (ed.) *Development and Dilemmas in Science Education*. The Falmer Press, στο Βλάχος, Ι.Α. (επιμ.) (2004). *Εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες: Η πρόταση της Εποικοδόμησης*, σ. 138. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Duffy, T. – Cunningham, D. (1996). *Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction*. New York: Simon & Schuster.
- Fosnot, T.C., Preface. In Fosnot T.C., (ed.), *Constructivism: Theory, Perspectives and Practice*, New York, Teachers College Press, 1996α, ix-xi.
- Gay, G. (1995). Mirror images on common issues: Parallels between multicultural education and critical pedagogy. In C.E. Sleeter – P.L. McLaren (eds), *Multicultural education, critical pedagogy, and the politics of difference*. Albany, NY: State University of New York Press, p. 159.
- Gay, G. (2001). Curriculum theory and multicultural education. In J.A. Banks & C.A.M. Banks (eds), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 25–43). San Francisco: Jossey-Bass.
- Glaserfeld, E. Von (1979). Racial Constructivism and Piaget's Concept of Knowledge, in F.B. Murray (ed.) *The Impact of the Piagetian Theory on Education Philosophy and Psychology*, 109-122. Baltimore, MD: University Park Press.
- Glaserfeld, E. Von (1990). Environment and education, in Steffe & Wood (eds), *Transforming childrens international perspectives*, pp. 200-215. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Glaserfeld, E. Von (1992) Questions and answers about radical constructivism. In: M.K. Pearsall (ed.) *Scope, sequence, and coordination of secondary school science*, Vol. II: *Relevant research*. Washington, D.C.: The National Science Teachers Association, pp. 169-182.
- Glaserfeld, E. Von (1995). A constructivist approach to teaching, in *Steffe & Gale, Constructivism in education*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Glaserfeld, E. Von (1996). Introduction: Aspects of constructivism, in Fosnot (ed.), *Constructivism: Theory, perspective, and practice*, p.3. New York: Teachers College Press.
- Good, R. (1993), The many forms of constructivism. Editorial. *Journal of Research in Science Teaching*, 30, 9, p. 1015.
- Harasim, Hiltz και συνεργάτες (1995). *Learning Networks – A Field Guide to Teaching and Learning Online*. Cambridge MA: MIT Press.
- Henson, K.T. (2001). Curriculum planning: Integrating multiculturalism, constructivism, and education reform. New York: McGraw-Hill.
- Johansson, K. (1998). *Konstruktivism I distansutbildning. Studerandes uppfattningar om konstruktivistiskt larande*, p. 50. Pedagogiska instituionen, Umea Universitet, Lulea.
- Kanpol, B. (1994). *Critical pedagogy: An introduction*. Westport, Connecticut: Bergin & Garvey.
- Κασσωτάκης, Μ. (2005). Η αξιολόγηση των μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στα γλωσσικά μαθήματα. Στο: Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (επιμ.). *Εκπαιδευτικά ανάλεκτα. Τιμητικός τόμος για το Βύρωνο Μασσιάλα*, σσ. 837-892. Αθήνα: Ατραπός.
- Κασσωτάκης, Μ. και Φλουρής, Γ. (2003). *Μάθηση και διδασκαλία*, τόμος Α' Μάθηση, Αθήνα.
- Kelly, G.A. (1995). *A Theory of Personality. The Psychology of Personal Constructs*. New York: W.W. Norton.
- Knorr-Cetina, Karin (1982). The Constructivist Programme in the Sociology of Science: Retreats

- or Advances? *Social Studies of Science*, 12, 320-24. London: Sage Publications.
- Kuhn, Th. S. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Κυνηγός, Χ. (2006). *Το μάθημα της διευρεύνησης. Παιδαγωγική αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών για τη διδακτική των μαθηματικών. Από την έρευνα στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Laudan, L. (1982). A Note on Collins's Blend of Relativism and Empiricism, στο *Social Studies of Science*, p. 12 & 132.
- Leidner, Dorothy E. and Jarvenpaa, Sirkka L. (1995). The Use of Information technology to Enhance Management School Education: A theoretical View. *MIS Quarterly*, 19 (3), pp. 265-291. New York: Wilson, H.W.
- McCarty, L.P. – Schwandt, T.A. (2000). Seductive illusions: Von Glasersfeld and Gergen on epistemology and education. In D.C. Phillips (ed.), *Constructivism in education: Opinions and second opinions on controversial issues*, pp. 41-86. Chicago: The University of Chicago Press.
- Μασσιάλας, Β. (2003). *Το σχολείο του μέλλοντος*. Συνεργατική Παιδεία.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας, τόμος Β' Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Matthews, Michael R. (1994). *Science teaching: The role of History and Philosophy of Science*. New York, London: Rutledge, p.138.
- McCombs, (1991). Motivation and lifelong learning, in *Educational Psychologist*. 26(2), 117-127.
- McCombs & Marzano (1990). Putting the self in self-regulated learning: The self as agent in integrating will and skills, in *Educational Psychologist*, 25(1), pp. 51-69, New York: Mahwah.
- Nieto, S. (1992). *Affirming diversity*. New York: Longman.
- Nolin, J. (1990). *Att kasta sten i glasshus: en oversikt over den vetenskapssociologiska konstruktivismen*. Goteborgs Universitet: Institutionen for Vetenskapsteori, pp.1-3.
- Novak, J. (1998). *Learning, creating and using knowledge, Concept maps as facilitative tools in schools and corporations*, pp. 124-126. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- O' Neil, (1995). *Towards a Model of the Learner in Higher Education: Some implications for teachers. Research, Teaching and Learning in Higher Education*. London: Kogan Page.
- Oldfather, P. (1992). *Sharing the ownership of knowing: A constructivist concept of motivation for literacy learning*. Paper presented at the annual meeting of the National Reading Conference, San Antonio, TX.
- Oldfather, P. (1993). What students say about motivating experiences in a whole language classroom, in *The Reading Teacher*, 46(8), 672-681, International Reading Association, Headquarters Office Newark, DE, USA.
- Oldfather, P. – Dahl. K. (1994). Toward a social constructivist reconceptualization of intrinsic motivation for literacy learning, in *JRB: A Journal of Literacy*, 28(2), 1, 39-158, Department of Elementary Education, Texas A&M University –Commerce.
- Oldfather, P. – McLaughlin. (1993b). Gaining and losing voice: A longitudinal study of student's continuing impulse to learn across elementary and middle level contexts, in *Research in Middle Level Education*, 17(1), 1-25, David Hough, Editor Westerville, OH.
- Oldfather, P. & Thomas, (1998). What does it mean when teachers participate in collaborative research with high school students on literacy motivations?, In *Teachers College Record*, 90(4), 647-691, Lyn Corno, Clifford Hill and Amy Stuart Wells.
- Παρθένης, Χρ. (2007). *Η επίδραση του κονστρουκτιβισμού στην εκπαίδευση-Σύγκριση «σχολείων παρέμβασης» και «κανονικών» δημόσιων σχολείων*. Διδακτορική διατριβή.
- Πόρποδας, Κ. (1996). *Γνωστική Ψυχολογία, τόμος 1: Η διαδικασία της μάθησης*. Αθήνα, σ. 24 και 7.

- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press.
- Piaget, J. (1972). *Psychology and epistemology: Towards a theory of knowledge*. Harmondsworth: Penguin.
- Pinch, Tr. – Bijker, W. (1984). The Social Construction of Facts and Artefacts: or How the Sociology of Science and the Sociology of Technology might benefit Each Other. *Social Studies of Science 14*, London: Sage Publications, 339-440.
- Pinch, Tr. – Bijker, W. (1988). Science Relativism and the New Sociology of Technology: Reply to Russell, στο *Social Studies of Science*, 16, 347-660.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in Higher Education*. London: Routledge.
- Richardson, V. (1997). *Constructivist teacher education*. London: p. 12. The Falmer Press.
- Scardamalia, M. – Bereiter, C. (1993). Engaging students in a Knowledge Society. *Educational Leadership*, 54(3), p. 6. New York: Wilson, H.W.
- Schank, R. (1997). *Virtual Learning: A Revolutionary Approach to Building a Highly Skilled Workforce*. New York: McGraw-Hill.
- Serrano, R.A. – Myers, J. (1999). Preservice teachers' collages of multicultural education. In L. Semali & A.W. Pailliotet (eds), *Intermediality: The teachers' handbook of critical media literacy* (pp. 75-96). Boulder, Colorado: Westview Press.
- Short, K.G. – Burke, C. (1991). *Creating curriculum: Teachers and students as a community of learners*.
- Slavin, Robert. E. (1990). *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Solomon, J. (1987). Social influences on the construction of pupils understanding of science, *Studies in Science Education*, 14, 63-82.
- Solomon, J. (1994). *The rise and fall of constructivism*. *Studies in Science Education*. University of Illinois at Urbana-Champaign, USA.
- Soloway, E. (1993). *Technology in Education in Communications of the ACM (Association for Computing Machinery)*, 36 (5), 28. New York: Tods.
- Taylor, P. (1982). *Meeting the needs of gifted children in the regular classroom. Workshop presentation to the Sioux Falls School District*. Sioux Falls, South Dakota.
- Thomas & Oldfather (1997). Intrinsic motivations, literacy, and assessment practices: That's my grade. That's me. In *Educational Psychologist*, 32(2), 107-123. Mahwah, N.J. Lawrence Erlbaum Associates.
- Timms, J.T. (1996). *Four perspectives in multicultural education*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Tobin, K. – Tippins, D. (1993). Constructivism as a referent for teaching and learning. K. Tobin (ed.) *The practice of constructivism in science education*. p.10. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Torres, Carlos Alberto (1998). *Democracy, Education and Multiculturalism*. Rowman & Littlefield Publishing.
- Φλουρής, Γ. – Gagne, R. (1980). *Θεμελιώδεις αρχές της μάθησης και της διδασκαλίας*. Αθήνα: Ορόσημο.
- Φλουρής, Γ. (1984). *Η αρχιτεκτονική της διδασκαλίας και η διαδικασία της μάθησης*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Φλουρής, Γ. (2002). Αναζητώντας ένα πλαίσιο διαμόρφωσης αρχών σχολικής μάθησης και διδασκαλίας. Επιπτώσεις στην εκπαιδευτική έρευνα, στο Κ.Ε.Ε. *Μάθηση και διδασκαλία. Σύγχρονες ερευνητικές προσεγγίσεις*. Συμπόσιο-Επιμορφωτικό Σεμινάριο 18-20 Δεκεμβρίου 1998, Ευρωπαϊκό Πολιτιστικό Κέντρο Δελφών, Αθήνα, σσ. 12-46.
- Vygotsky, L.S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Watson, (1996). *Reflection Through Interaction: The Classroom Experience of Pupils with Learning Difficulties*. London: Falmer Press.

- West (1996). Getting help when you need it: The relations between social status and third graders' helping interactions during literacy events, in Leu, Kinzer, and Hinchman (eds), *Literacies for the 21st century: Research and Practice*, pp. 59-75. Chicago, IL: National Reading Conference.
- Woolgar, St. (1983). Irony in the Social Study of Science, in Knorr-Cetina & Mulkay (eds), *Science Observed: Perspectives in the Social Study of Science*. London: Sage Publications.
- Woolgar, St. (1988). *Science: The Very Idea*. Chichester, Sussex & London: Ellis Horwood and Tavistock Publications.