



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ
ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ**



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ: Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΣΤΗ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ - ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ

«Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗ ΝΕΩΤΕΡΙΚΟΤΗΤΑ.

**Η επίδραση των αναλυτικών προγραμμάτων της Νεωτερικότητας
στην Ύστερη Νεωτερικότητα»**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Της Καραγεώργου Όλγας

A.M. 70

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ

Τζάρτζας Γεώργιος

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗ:

Καλεράντε Ευαγγελία

Πλιόγκου Βασιλική

Τζάρτζας Γεώργιος

ΛΑΡΙΣΑ, ΜΑΪΟΣ 2024

Περιεχόμενα

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	3
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	4
ABSTRACT	5
ΛΕΞΕΙΣΚΛΕΙΔΙΑ	6
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	6
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	8
ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ – ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	8
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	8
ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑ – ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	9
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1	11
Η ΕΠΟΧΗ ΤΗΣ ΝΕΩΤΕΡΙΚΟΤΗΤΑΣ	11
ΟΡΘΟΣ ΛΟΓΟΣ: ΚΑΝΟΝΙΣΤΙΚΗ ΑΡΧΗ ΣΤΗΝ ΠΕΡΙΟΔΟ ΤΗΣ ΝΕΩΤΕΡΙΚΟΤΗΤΑΣ - ΜΕΤΑΝΕΩΤΕΡΙΚΟΤΗΤΑ.....	11
1.1 ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΤΗΣ ΝΕΩΤΕΡΙΚΗΣ ΕΠΟΧΗΣ	11
1.2 ΑΣΥΝΕΧΕΙΕΣ ΤΗΣ ΝΕΩΤΕΡΙΚΗΣ ΕΠΟΧΗΣ – ΔΥΣΑΝΕΞΙΕΣ ΚΑΙ ΑΜΦΙΣΗΜΙΑ	14
1.3 Η ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΤΗΣ ΔΙΑΚΙΝΔΥΝΕΥΣΗΣ	16
1.4. Η ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΣΗ, Η ΘΕΣΜΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ Η ΤΥΠΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΚΑΤΑΣΤΑΣΕΩΝ ΤΗΣ ΖΩΗΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΒΙΟΓΡΑΦΙΚΩΝ ΠΡΟΤΥΠΩΝ	18
1.5 ΥΠΕΡΒΑΣΗ ΣΤΗΝ ΤΥΠΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ – ΠΑΛΙΝΟΡΘΩΣΗ ΤΟΥ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟΥ.....	20
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2	22
ΝΕΩΤΕΡΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	22
2.1 Η ΜΕΤΑΔΟΣΗ ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ – ΝΕΩΤΕΡΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	22
2.2 Η ΣΥΓΚΡΟΤΗΣΗ ΜΑΖΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ	24
2.3 ΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΟΥ ΝΕΩΤΕΡΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	25
2.4. Η ΕΡΓΑΛΕΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΟΡΘΟΥ ΛΟΓΟΥ ΚΑΙ Η ΟΡΘΟΛΟΓΙΣΤΙΚΗ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	26
2.5 Ο ΚΥΡΙΑΡΧΟΣ ΘΕΤΙΚΙΣΤΙΚΟΣ ΕΛΕΓΧΟΣ – Η ΕΡΕΥΝΑ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	28
2.6 ΚΡΙΤΙΚΗ ΤΟΥ ΝΕΩΤΕΡΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	29
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3	31
ΤΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ ΣΤΗ ΝΕΩΤΕΡΙΚΟΤΗΤΑ	31
3.1 ΠΡΩΙΜΗ ΝΕΩΤΕΡΙΚΟΤΗΤΑ, 15 ⁰² – 19 ⁰² ΑΙΩΝΑΣ.....	31
Ο ΜΑΘΗΤΗΣ ΚΑΙ ΤΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ ΤΟΥ.....	31

3.2. ΩΡΙΜΗ ΝΕΩΤΕΡΙΚΟΤΗΤΑ -1970 (20 ^{ος} ΑΙΩΝΑΣ).....	31
Ο ΜΑΘΗΤΗΣ ΚΑΙ ΤΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ ΤΟΥ.....	31
3.3 ΥΣΤΕΡΗ ΝΕΩΤΕΡΙΚΟΤΗΤΑ.....	32
Ο ΜΑΘΗΤΗΣ ΚΑΙ ΤΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ ΤΟΥ.....	32
3.4. Η ΜΑΘΗΣΗ ΣΤΗ ΝΕΩΤΕΡΙΚΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ.....	34
3.5 Ο ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΣΜΟΣ ΩΣ ΘΕΩΡΙΑ ΜΑΘΗΣΗΣ.....	35
3.6 Ο ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΣΜΟΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ.....	36
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4.....	38
ΤΑ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΤΗ ΝΕΩΤΕΡΙΚΟΤΗΤΑ.....	38
4.1. ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΑΝΑΛΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ.....	38
4.2 Η ΣΥΓΚΡΟΤΗΣΗ ΤΗΣ ΘΕΩΡΙΑΣ ΤΩΝ Α.Π. ΣΤΗ ΝΕΩΤΕΡΙΚΟΤΗΤΑ.....	39
4.2.1 Α.Π. ΣΤΗΝ ΠΡΟΝΕΩΤΕΡΙΚΗ ΕΠΟΧΗ.....	40
4.2.2. ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΣΤΗ ΝΕΩΤΕΡΙΚΗ ΕΠΟΧΗ.....	41
4.2.3. ΤΟ ΝΕΩΤΕΡΙΚΟ Α.Π. Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ HERBART.....	41
4.2.4. Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ DEWEY ΣΤΗ ΜΑΘΗΤΟΚΕΝΤΡΙΚΗ ΟΠΤΙΚΗ.....	44
4.2.5. Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ FRANKLINBOBBITT ΣΤΑ Α.Π.....	48
4.2.6. Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ TYLER ΣΤΑ Α.Π.....	49
4.2.7. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΣΚΟΠΟΙ ΑΝΑΛΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΤΗ ΝΕΩΤΕΡΙΚΟΤΗΤΑ.....	50
4.2.8. Η ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ.....	53
4.2.9. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ.....	53
4.2.10. ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΣΤΟΧΩΝ.....	56
4.3. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΕΚΣΥΓΧΡΟΝΙΣΜΟΣ – ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΡΩΙΜΗ ΝΕΩΤΕΡΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΥΣΤΕΡΗ ΝΕΩΤΕΡΙΚΟΤΗΤΑ.....	64
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	67
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	69
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	73
ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	73
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	77

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον κύριο Τζάρτζα Γεώργιο, επιβλέπων καθηγητή μου στην προσπάθεια αυτή, για την διάθεσή του και την καθοδήγησή του, ώστε να προκύψει το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα, αλλά και για τις γνώσεις του, χωρίς τα οποία, η πραγματοποίηση της διπλωματικής μου εργασίας θα ήταν ιδιαίτερα δύσκολη. Επιπροσθέτως, οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ στην κ. Καλεράντε Ευαγγελία και στην κ. Πλιόγκου Βασιλική για την συμβολή τους, ώστε η εργασία μου να φτάσει σε άριστο επίπεδο.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ χρωστώ στην οικογένειά μου - στο σύζυγό μου και στα δύο μου παιδιά, αλλά και στους γονείς μου - για την αμέριστη συμπαράσταση και την ουσιαστική βοήθεια σε όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών σπουδών μου, αλλά και ιδιαίτέρως κατά την εκπόνηση της διπλωματικής εργασίας μου.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εποχή της νεωτερικότητας αποτελεί μια δύσκολα χρονικά προσδιορίσιμη περίοδο, που χαρακτηρίζεται από εντατικές εξελίξεις και αλλαγές σε πολλούς τομείς της κοινωνίας, όπως στην πολιτική, στην οικονομία, την τέχνη και τη φιλοσοφία. Γενικά θα λέγαμε ότι αφορά την περίοδο από τον 18ο αιώνα ως και τις αρχές του 20ου αιώνα περίπου. Κάποια από τα σημεία στα οποία αξίζει να σταθούμε είναι η Αναγέννηση με την οποία επανεκτιμάται η αρχαία ελληνορωμαϊκή παράδοση, η επανάσταση της γνώσης και η έμφαση στον ανθρωπισμό, με τον οποίο ο άνθρωπος τίθεται στο επίκεντρο της ανθρώπινης δημιουργίας, οι εξερευνήσεις και οι ανακαλύψεις, η αναστοχαστικότητα στη θρησκεία, η ελευθερία και η ατομικότητα. Η νεωτερικότητα συνδέεται κυρίως με την περίοδο του Διαφωτισμού, τη Γαλλική και Αμερικανική Επανάσταση.

Όπως είναι φυσικό, μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο των αλλαγών δεν είναι δυνατό να μείνει ανεπηρέαστος και ο τομέας της εκπαίδευσης. Αν και η εκπαίδευση εξακολούθησε να είναι προνομιακή και για λίγους, ιδιαίτερα στην πρόωμη νεωτερικότητα, οι αλλαγές που σημειώθηκαν στο κοινωνικό γίνεσθαι επηρεάζουν τον τρόπο που διαμορφώνεται και η εκπαίδευση. Παρατηρείται ίδρυση πανεπιστημίων, διαδίδεται η γραπτή γλώσσα που επέτρεψε την ευρύτερη διάδοση της γνώσης, ενώ αναγνωρίστηκε η σημασία της παιδείας στη δημιουργία δημοκρατικών πολιτών.

Τα δικαιώματα των μαθητών την περίοδο αυτή δεν είναι ακόμη κατοχυρωμένα. Η αυστηρότητα και η πειθαρχία ήταν ένα χαρακτηριστικό στοιχείο της εποχής, ενώ οι μαθητές δεν μπορούσαν να εκφράσουν τις απόψεις τους ή να αμφισβητήσουν την αυθεντία του/της εκπαιδευτικού. Βέβαια από την περίοδο του Διαφωτισμού και προς το τέλος της νεωτερικότητας εμφανίζονται προοδευτικές ιδέες σε σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία, τους μαθητές-τριες και τον ρόλο του σχολείου στην κοινωνία.

Όλες αυτές οι αλλαγές στον τομέα της παιδείας επηρεάζουν, όπως είναι αναμενόμενο και τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών που αντανακλούν τις νέες ιδέες και διαμορφώνονται ανάλογα με την εκπαιδευτική φιλοσοφία και τις κοινωνικοπολιτικές και πολιτιστικές αλλαγές που λαμβάνουν χώρα μέσα σε αυτήν την τόσο μεγάλη χρονική περίοδο. Πολλοί στοχαστές είναι αυτοί που επηρέασαν με τις θεωρίες και τις μεθόδους τους τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών στην περίοδο αυτή. Ανάμεσά τους ο Herbart και ο Dewey, ο Bobbitt και ο Tyler, ο Bloom.

ABSTRACT

Talking about the era of modernity, one could say that it is a very difficult time-oriented period that consisted of intensive and vast changes in many societies area like politics, arts, philosophy and economy. Generally, we would say that it refers to the time period right after the Middle Ages, i.e. from the 18th century until the 20th century, more or less. Some interesting points worthies of mentioning are the Renaissance that reassessed and revived, in a way, the ancient Greco-Roman tradition, the knowledge revolution and the humanism highlight that placed the man in the center of human creation, exploration and discovery, the re-meditation of religion, freedom and individuality. Modernity is mainly correlated with the Enlightenment era, along with the American and French revolutions respectively.

As natural, in the broader context of continuing changes, the sector of education could not be unaffected. Although education was a privilege for an elite part of society, especially in the early modernity, changes that occur in society affect the way education is formed. Universities establishment, written language diffusion that allowed for the knowledge spread and the importance of education in the creation of democratic and responsible citizens was acknowledged.

The rights of the students were not vested at the time. Discipline and severity were basic elements of the period, while students were not allowed to express their opinion or to question the educational authorities. Nonetheless, beginning at the period of Enlightenment to the end of the modernity era, progressive ideas are beginning to be mentioned associated with the education procedures, the students and the role of school in society.

These changes in the education sector affected the study schedules and programs, named also curricula, which reflect new and innovative ideas and formed depending on the educational philosophy, the social-political and cultural changes that happen in the above-mentioned time period. Moreover, many thinkers affected as influencers with their theories and practices the educational status quo and the way that things were done educationally in that period. Amongthem, Herbart, Dewey, Bobbitt and Tyler stand out.

ΛΕΞΕΙΣΚΛΕΙΔΙΑ

Νεωτερικότητα, ορθός λόγος, εκπαίδευση, αναλυτικά προγράμματα σπουδών, αξιολόγηση

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η περίοδος της νεωτερικότητας αποτελεί μια εποχή με σημαντικά χαρακτηριστικά και πλήθος αντιφάσεων που αντανακλούν την πολυπλοκότητα και τις δυναμικές αλλαγές, καθώς η κοινωνία ανασυγκροτείται. Είναι φυσικό, επομένως οι αλλαγές αυτές και οι αντιφάσεις να αποτυπώνονται και στον τομέα της παιδείας, η οποία σταδιακά εκδημοκρατίζεται και κατοχυρώνεται ως ανθρώπινο δικαίωμα. Η παρούσα διπλωματική διαρθρώνεται σε πέντε κεφάλαια.

Στο πρώτο γίνεται μία προσπάθεια να παρουσιαστούν τα βασικότερα χαρακτηριστικά που συνθέτουν την εποχή της νεωτερικότητας. Γίνεται αναφορά στον ορθό λόγο, ο οποίος αποτελεί μια κανονιστική αρχή, παρουσιάζονται οι βασικές αρχές της νεωτερικότητας, οι ασυνέχειες και οι δυσανεξίες της. Στη συνέχεια, γίνεται λόγος για την εξατομίκευση και την τυποποίηση που δημιουργείται στα βιογραφικά πρότυπα. Η παρουσίαση όλων των παραπάνω στοιχείων κρίνεται απαραίτητη, προκειμένου να κατανοήσουμε το πλαίσιο μέσα στο οποίο παρουσιάστηκαν οι αλλαγές και στον τομέα της εκπαίδευσης.

Στο δεύτερο και στο τρίτο κεφάλαιο, λοιπόν, η ανάλυση εστιάζει στον τομέα της εκπαίδευσης. Μελετάται η συγκρότηση των μαζικών σχολείων και οι στόχοι του σχολείου αυτή την εποχή. Ταυτόχρονα, εξετάζεται ο ρόλος της έρευνας στην εκπαίδευση και η ορθολογιστική της οργάνωση. Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στα δικαιώματα του μαθητή στην πρόωμη, ώριμη και ύστερη νεωτερικότητα, ενώ παρουσιάζεται ο συμπεριφορισμός ως μια θεωρία που επηρέασε τη διδασκαλία αυτήν την περίοδο.

Το τέταρτο κεφάλαιο εστιάζει στα αναλυτικά προγράμματα και στη συγκρότηση της θεωρίας που σχετίζεται με αυτά κατά την εξεταζόμενη περίοδο. Κατόπιν, γίνεται μια απόπειρα να παρουσιαστούν οι θεωρίες τεσσάρων στοχαστών που συνέβαλαν καθοριστικά στη διαμόρφωση της εκπαίδευσης και των ΑΠ την εποχή αυτή, του Herbart, του Dewey, του Bobbitt και του Tyler. Έπειτα, αναλύονται οι εκπαιδευτικοί σκοποί και στόχοι των Α.Π. την περίοδο της νεωτερικότητας, που έχουν επηρεάσει και τη σύγχρονη εκπαίδευση με τελικό σκοπό να εξαχθούν

συμπεράσματα για την αξία και τη συμβολή των Α.Π. της νεωτερικότητας στη εκπαιδευτική διαδικασία της σύγχρονης εποχής.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ – ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Σκοπός της παρούσας μελέτης αποτελεί η αξιολόγηση των αναλυτικών προγραμμάτων την περίοδο της νεωτερικότητας, προκειμένου να προκύψουν συμπεράσματα σχετικά με την αξία τους ή ακόμη και την αξιοποίησή τους στη σύγχρονη εκπαιδευτική διαδικασία. Για τον σκοπό αυτό τέθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- 1) Ποια είναι η συμβολή των Α.Π. της νεωτερικότητας στην σύγχρονη εκπαιδευτική διαδικασία;
- 2) Πώς οι σκοποί και οι στόχοι των Α.Π. της νεωτερικής εποχής μπορούν να αξιοποιηθούν και να φανούν χρήσιμοι στη σύγχρονη εποχή;

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η μεθοδολογική στρατηγική που επιλέγουμε για μια έρευνα είναι πρώτα απ' όλα μια στρατηγική που συμβάλλει στην εξακρίβωση της αλήθειας. Εδώ και πολλούς αιώνες πολλοί φιλόσοφοι, κοινωνιολόγοι και ψυχολόγοι διατείνονται ότι η ερμηνεία ενός φαινομένου δεν μπορεί να είναι ανεξάρτητη από τον παρατηρητή τους (Παπάνης, 2011: 17). Στο παρόν πόνημα επιλέξαμε να χρησιμοποιήσουμε την ποιοτική έρευνα για την συλλογή δεδομένων και την κατάληξη σε συμπεράσματα. Στην ποιοτική προσέγγιση δεν προσπαθούμε να ελέγξουμε προδιατυπωμένες υποθέσεις. Αντίθετα, γίνεται απόπειρα να ανακαλυφθούν νέες πτυχές και διαστάσεις του αντικειμένου που εξετάζεται και να κατανοηθεί σε βάθος. Οι ερευνητές που επιλέγουν μια ποιοτική προσέγγιση κατανοούν την κοινωνική πραγματικότητα ως μία ρευστή πραγματικότητα και επιχειρούν να την αντιληφθούν σε μία διάσταση δυναμική. Με άλλα λόγια γίνεται προσπάθεια να ερμηνευτεί και να αναπαραχθεί ο κοινωνικός κόσμος «εκ των έσω» (Τσιώλης, 2011: 58).

Πολλοί μελετητές και στοχαστές προσπάθησαν να ορίσουν την ποιοτική έρευνα. Οι Denzil & Linkoln (2000) έχουν δώσει έναν αρκετά αντιπροσωπευτικό ορισμό για την έννοια αυτή: *«Η ποιοτική έρευνα είναι μία δραστηριότητα που τοποθετεί τον παρατηρητή μέσα στον κόσμο. Αυτός ο κόσμος, αποτελείται από ένα σύνολο ερμηνειών και υλικών πρακτικών που τον κάνει ορατό. Αυτές οι πρακτικές μετατρέπουν τον κόσμο σε παραστάσεις, που συμπεριλαμβάνουν σημειώσεις, συνεντεύξεις, φωτογραφίες, ηχογραφήσεις και υπομνήματα. Σε αυτό το επίπεδο, η*

ποιοτική έρευνα αναλαμβάνει να κάνει μία ερμηνευτική, νατουραλιστική προσέγγιση του κόσμου αυτού. Αυτό σημαίνει πως οι ποιοτικοί ερευνητές μελετούν τα πράγματα στο φυσικό τους κόσμο και προσπαθούν να τα ερμηνεύσουν από τη σκοπιά των ίδιων των ανθρώπων» (Denzin & Lincoln, 2000: 3).

Στηριχτήκαμε στην διπλωματική αυτή εργασία, κυρίως, στην ερευνητική μέθοδο σύμφωνα με την οποία ο ερευνητής καταβάλλει προσπάθεια να προσεγγίσει το αντικείμενο που μελετά υπό το πρίσμα του ιστορικού πλαισίου στο οποίο δημιουργείται και λαμβάνοντας υπόψη τα στοιχεία και τις σχέσεις που το αποτελούν (Μπονίδης, 2004: 85). Την ερμηνευτική μέθοδο χρησιμοποίησαν αρχικά θεολόγοι, φιλόσοφοι και φιλόλογοι με σκοπό να κατανοήσουν το νόημα του ερευνώμενου αντικειμένου. Οι θεολόγοι, για παράδειγμα, προσπάθησαν να ερμηνεύσουν την Αγία Γραφή και οι φιλόσοφοι τον κόσμο και οι φιλόλογοι με την ερμηνευτική μέθοδο προσπάθησαν να επεξεργαστούν κείμενα (Πυργιωτάκης, 2011: 122). Ο Ματσαγγούρας (2004: 20) τονίζει ότι σύμφωνα με την ερμηνευτική θεωρία τα θέματα των θεωρητικών επιστημών δεν μπορούν να ερμηνευτούν με τρόπο έγκυρο και αντικειμενικό, είναι όμως δυνατό να ερμηνευτεί ο τρόπος αντίληψης των πραγμάτων.

ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑ – ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σχετικά με την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της έρευνας, στην ερμηνευτική μέθοδο αναγνωρίζεται ότι ο ερευνητής-τρια φέρνει στη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας τις δικές του προκαταλήψεις που οπωσδήποτε επηρεάζουν το αποτέλεσμα της έρευνας. Έτσι δεν είναι δυνατόν να θεωρηθεί ότι ένας άλλος ερευνητής -τρια, αν επαναλάμβανε την έρευνα με τις ίδιες συνθήκες, θα έφτανε σε ίδια συμπεράσματα. Γι' αυτό και ο ερευνητής -τρια οφείλει να πείσει ότι περιγράφει τα δεδομένα με τη μεγαλύτερη δυνατή ακρίβεια και πληρότητα (Χασσάνδρα & Γούδας, 2003).

Στη συγκεκριμένη εργασία προσπαθήσαμε να διασταυρώσουμε τις πηγές μας, ενώ μέσα από την προσεκτική μελέτη των θεωριών σπουδαίων στοχαστών της νεωτερικότητας όπως ο Giddens, ο Bauman και ο Beck καταλήξαμε σε συμπεράσματα που αφορούν την εποχή που μελετήσαμε. Οι δύο πρώτοι έχουν στο κέντρο της κοινωνιολογικής τους θεώρησης την εποχή αυτή (Κωστόπουλος, 2018). Ο Beck ακόμη, με το έργο του «Κοινωνία της διακινδύνευσης» συγκέντρωσε το κοινωνικό ενδιαφέρον και επηρέασε την επιστημονική σκέψη, καθώς παρουσιάζει όλες εκείνες

τις καταστάσεις, όπως το ρίσκο και τις ανασφάλειες που η ίδια η νεωτερικότητα επέφερε στην εποχή της ύστερης νεωτερικότητας (Πανάγος, 2013).

Ταυτόχρονα, ασχοληθήκαμε με μελετητές που θεωρούνται «αυθεντία» στην παιδαγωγική θεωρία και τα αναλυτικά προγράμματα. Ο Herbart (1776-1841) ήταν ο πρώτος παιδαγωγός που ασχολήθηκε συστηματικά με την αγωγή του παιδιού και το όνομά του συνδέθηκε με τη διδασκαλία (Βελισσάριος, 2007: 85). Ο Dewey ήταν ο πρώτος που εισήγαγε τον όρο “curriculum” το 1902 (Χατζηγεωργίου, 200: 100). Ο Bobbitt διαδραμάτισε ηγετικό ρόλο στις τρεις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αι. στην καθιέρωση των προγραμμάτων σπουδών ως πεδίο εξειδίκευσης στον κλάδο της εκπαίδευσης (Barry, χ.χ.). Ο R. Tyler ήταν ο πρώτος μελετητής που εφάρμοσε μια ορθολογιστική μέθοδο για να σχεδιάσει ένα Α.Π. αλλά και αυτός που πρώτος παρουσίασε τον σχεδιασμό των Α.Π. με επιστημονικό τρόπο. Γι’ αυτό και θεωρήθηκε «πατέρας» των Α.Π. (Χατζηγεωργίου, 2004). Τέλος, ο Bloom με την ταξινόμια του δίνει την ευκαιρία στον σχεδιαστή του Α.Π. αλλά και στον/στην εκπαιδευτικό ένα μοντέλο που είναι ιδιαίτερα βοηθητικό στη διατύπωση των στόχων και στον έλεγχο της επίτευξής τους (Χατζηγεωργίου, 2004).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Η ΕΠΟΧΗ ΤΗΣ ΝΕΩΤΕΡΙΚΟΤΗΤΑΣ

ΟΡΘΟΣ ΛΟΓΟΣ: ΚΑΝΟΝΙΣΤΙΚΗ ΑΡΧΗ ΣΤΗΝ ΠΕΡΙΟΔΟ ΤΗΣ ΝΕΩΤΕΡΙΚΟΤΗΤΑΣ - ΜΕΤΑΝΕΩΤΕΡΙΚΟΤΗΤΑ

1.1 ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΤΗΣ ΝΕΩΤΕΡΙΚΗΣ ΕΠΟΧΗΣ

Στις κοινωνικές επιστήμες το ενδιαφέρον για τη νεωτερικότητα είναι αρκετά πρόσφατο. Εντατικά η νεωτερικότητα αρχίζει να μελετάται από το 1980 και έπειτα. Η περίοδος αυτή απασχόλησε πολλούς στοχαστές με αποτέλεσμα να εμφανιστούν διάφοροι ορισμοί για την έννοια. Θεωρείται, για παράδειγμα η «νέα τάξη πραγμάτων» στον τομέα των επιστημών εξαιτίας του διαφωτισμού και της κυριαρχίας του Ορθού Λόγου που επηρεάζει και τις βιομηχανικές κοινωνίες. Θεωρείται, ακόμη, κάτι εφήμερο και σύγχρονο που συγκρούεται με τα καθιερωμένα και τις παραδόσεις. Όλοι, όμως, οι διαφορετικοί ορισμοί και οι διαφορετικές προσεγγίσεις δεν έρχονται σε αντίθεση αλλά συμπληρώνουν η μία την άλλη (Κονιόρδος, 2010: 14-15).

Ως νεωτερικότητα ορίζεται το φιλοσοφικό ρεύμα που στηρίζεται στις ιδέες του Διαφωτισμού, ο οποίος σηματοδοτεί τη μετάβαση από την εποχή του Μεσαίωνα σε μια εποχή που στηρίζεται στον Ορθό Λόγο και έρχεται σε αντιδιαστολή με την πίστη στη θρησκεία ως κανονιστική αρχή, η οποία αποτελούσε καθοριστικό παράγοντα για τη στάση των ανθρώπων σε προηγούμενες περιόδους (Τσάφος, 2014: 29-30). Σύμφωνα με τον Habermas (1981: 3-4), ο όρος συναντάται για πρώτη φορά στη διάρκεια του 5^{ου} αιώνα μ.Χ., για να προσδιοριστεί η Νέα Εποχή, και η διάκριση της κοινωνίας του Χριστιανισμού από την ειδωλολατρική. Χρονολογικά, η νεωτερικότητα τοποθετείται στην Ευρώπη στα τέλη του 17^{ου} αιώνα. Αλλά οι επιταγές της νεωτερικότητας αποτυπώνονται στα ιδανικά του κινήματος του Διαφωτισμού που παρουσιάστηκε τον 18^ο αιώνα, και στη βιομηχανική επανάσταση (Giddens, 2001: 29).

Ο Ορθός Λόγος, σύμφωνα με τον Harvey (2007: 35), απομακρύνει τη γνώση από τη θρησκεία και ορίζει τη γνώση μόνο με επιστημονικά κριτήρια. Στην περίοδο της νεωτερικότητας συγκροτείται ο μορφωμένος άνθρωπος, καθώς η γνώση θεωρείται αυτοσκοπός και η επιστήμη εφοδιάζει την ανθρωπότητα με μία απόλυτη, αντικειμενική αλήθεια, που στηρίζεται στην παρατήρηση και στον πειραματισμό. Ο

άνθρωπος απελευθερώνεται τώρα από υπερβατικούς φόβους και αμφισβητεί μυθολογικές ή μεταφυσικές αυθεντίες. (Τσάφος, 2014: 31).

Η περίοδος της νεωτερικότητας είναι συνυφασμένη με την ανάδυση εθνών κρατών – που αντικαθιστούν τις αυτοκρατορίες και τις φεουδαρχίες – και την παράλληλη έμφαση στην εθνική κυριαρχία, στην εθνική οικονομία και στην εθνική κουλτούρα. Ταυτόχρονα, αναπτύσσονται οι αστικές καπιταλιστικές κοινωνίες, καθώς αναγνωρίζονται τα ατομικά δικαιώματα και η αστική κοινοβουλευτική δημοκρατία (Harvey, 2007: 32-68). Απώτερος σκοπός με την ορθολογική οργάνωση της κοινωνίας ήταν να βελτιωθεί η καθημερινότητα των ανθρώπων μέσα από μια ανθρωποκεντρική θεώρηση στην οργάνωση του κοινωνικού συνόλου, αφού η ορθολογική γνώση, επέτρεπε στους ανθρώπους όχι μόνο να κυριαρχήσουν στη φύση αλλά και να εμποδίσουν την αυθαιρεσία της εξουσίας μέσα από μια κοινωνική συγκρότηση που στηρίζεται στη λογική (Harvey, 2007: 34, Τσάφος, 2014:32). Έτσι, η πολιτική στρέφεται προς τη μάζα, καθώς σ' αυτή είναι πιο έντονη η επιθυμία για μεταβολές και κοινωνικές αλλαγές (Giddens, 2002: 59).

Ένα ακόμη χαρακτηριστικό της νεωτερικότητας έχει να κάνει με την ταυτότητα του υποκειμένου. Το άτομο την περίοδο αυτή κατασκευάζει την ταυτότητά του μέσα από τις ποικίλες επιλογές και δεν τις κληρονομεί, όπως στις προνεωτερικές κοινωνίες, όπου οι επιλογές των ατόμων είναι πεπερασμένες και προκαθορισμένες από τις παραδόσεις και τα ήθη κάθε πολιτισμού (Μαυρίδης, 2010: 314). Οι επιλογές που καλούνται να αναλάβουν σχετίζονται με καθημερινές επιλογές και αφορούν την ενδυμασία, το φαγητό, τη διασκέδαση, τον τρόπο διαβίωσης, τη συμπεριφορά. Αυτές οι επιλογές δίνουν στα άτομα τη δυνατότητα να κατευθύνουν τη ζωή τους και παρόλο που παρόμοιες δεν υπήρχαν σε προηγούμενες ιστορικές περιόδους δημιουργούν ταυτόχρονα άγχος και ανασφάλεια (Μαυρίδης, 2010: 315).

Η περίοδος που ακολουθεί τη νεωτερικότητα και – σύμφωνα με κάποιους διανοητές και μελετητές – έρχεται σε αντιδιαστολή προς εκείνη, ονομάζεται μετανεωτερικότητα. Χρονολογικά, εκτείνεται από τα τέλη του 20^{ου} αιώνα και ως τις αρχές του 21^{ου} αιώνα. Την περίοδο αυτή εκδηλώνεται ένας πολιτιστικός μετασχηματισμός που περιλαμβάνει πολιτισμικές, οικονομικές και κοινωνικές πτυχές, ενώ ταυτόχρονα παρουσιάζεται και ένας νέος τρόπος σκέψης (Ασημάκη κ.α., 2011: 103). Στην περίοδο της μετανεωτερικότητας εντοπίζονται δύο όψεις. Αφενός αναπτύσσονται οι τέχνες και ο πολιτισμός και αφετέρου αναπτύσσεται ολόκληρη η κοινωνία. Έτσι δημιουργείται το δίλημμα αν η περίοδος αυτή σχετίζεται με τις τέχνες

και ευρύτερα με τον πολιτισμό ή αν σχετίζεται συνολικά με την κοινωνία (Ιγκλετον, 2000: 23-24). Γι' αυτό και είναι ιδιαίτερα δύσκολο να προσδιορίσει κανείς με ακρίβεια τη μετανεωτερικότητα, καθώς πρόκειται για μια ιδιαίτερα πολύπλοκη έννοια, όχι μόνο με ποικίλες πτυχές και διαφορές σε διάφορα επιστημονικά πεδία – καθώς επεκτείνεται στην τέχνη, στην αρχιτεκτονική, στην τεχνολογία, στα θεάματα, στις κοινωνικές και φυσικές επιστήμες, στην εκπαίδευση – αλλά και με διαφορές που παρατηρούνται από χώρα σε χώρα (Ασημάκη, κ.α. 2011: 103). Σύμφωνα με τον Reichenbach (1999: 237-238), ίσως θα ήταν πιο ορθό να προσεγγιστεί ως ένας διαφορετικός τρόπος αντίληψης των σύγχρονων κοινωνιών και ένας διαφορετικός τρόπος προσέγγισης ζητημάτων που αφορούν τις συνθήκες ζωής και εργασίας μέσα στις σύγχρονες κοινωνίες.

Για τον Bauman, όπως πληροφορούμαστε από τον Δεμερτζή (2010: 288-289) η εποχή της μετανεωτερικότητας είναι η νεωτερικότητα χωρίς αυταπάτες. Ανάμεσά τους δεν υπάρχει χάσμα και σύγκρουση αλλά αντίθετα οι δύο εποχές αλληλοσυμπληρώνονται. Η νεωτερικότητα δεν αποτελεί γι' αυτόν κάτι συντελεσμένο, σαν να είναι ένα στάδιο μιας τελεολογικής θεώρησης της κοινωνίας. Είναι η κοινωνία μέσα στην οποία υπάρχουμε και έτσι δεν «τελειώνει». Γενικά, θα λέγαμε ότι η νεωτερικότητα πρεσβεύει την απόρριψη της υφιστάμενης πραγματικότητας και, καθώς προσπαθεί να την αλλάξει, κατά κάποιον τρόπο αυτοϋπονομεύεται και κινείται διαρκώς. Η πραγματικότητα οφείλει να ανακατασκευάζεται διαρκώς, διαφορετικά οδηγούμαστε σε αφανισμό σύμφωνα με τον Bauman. Και η μετανεωτερικότητα δεν αντιτίθεται ακριβώς στη νεωτερική αυτή λογική. Αντίθετα, μάλλον την εξελίσσει σε πιο μεγάλο βαθμό. Ο σύγχρονος πολιτισμός δεν δεσμεύεται καθόλου από το παρελθόν, αποκόπτεται από κάθε έννοια παράδοσης και δεν αυτοπεριορίζεται (Δεμερτζής, 2010: 291).

Η μετανεωτερικότητα αντανακλά τις τάσεις που σημειώνονται σε πολιτιστικές, αισθητικές και ευρύτερα πνευματικές τάσεις που εμφανίστηκαν τις δύο τελευταίες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα, ως αντίδραση στη νεωτερικότητα. Την εποχή αυτή κυριαρχεί η αποσπασματικότητα, η ασυνέχεια και η ρευστότητα, ενώ η κουλτούρα μπορεί να χαρακτηριστεί ετερογενής, απροσδιόριστη και κατακερματισμένη. Τη θέση της ομοιομορφίας καταλαμβάνει ο πλουραλισμός (Πρεβέ, 1998: 99-100). Η μετανεωτερικότητα εμφανίζεται αρχικά στο πεδίο της αρχιτεκτονικής και επεκτείνεται στο πεδίο της κοινωνικής θεωρίας. Το μεταμοντέρνο εδώ δεν οριοθετείται με τις προκείμενες της τέχνης αλλά με τις προκείμενες αρχές της

φιλοσοφίας. Έτσι, η μετανεωτερική θεώρηση της σύγχρονης κοινωνίας συναρτάται και με οικονομικές, πολιτικές αλλά και κοινωνικές διαδικασίες. Η γνώση μπαίνει τώρα στο επίκεντρο της κριτικής (Honneth, 2004: 83-84). Η περίοδος αυτή συνδέεται ακόμη με τον περιορισμό του έθνους, με την επικράτηση του καπιταλισμού και την πολιτισμική παγκοσμιοποίηση. Σχετίζεται επίσης με την τεχνολογική ανάπτυξη και κυρίως με τις δυνατότητες που προσφέρει στην παραγωγή και στη διάδοση της πληροφορίας (Κουστουράκης, 2009).

Ανάμεσα στις διαφοροποιήσεις των δύο εποχών είναι πως η πρώτη ορίζεται ως «κοινωνία παραγωγής», οι άνθρωποι, δηλαδή, σ' αυτήν ορίζονται ως εργαζόμενοι ή ως άνεργοι σε σχέση με τη διαδικασία παραγωγής αγαθών. Η δεύτερη αποτελεί «κοινωνία κατανάλωσης» και ο άνθρωπος ορίζεται σε σχέση με τη δυνατότητά του να καταναλώνει. Ένας άνθρωπος που δεν εργάζεται θεωρείται τώρα «κακός καταναλωτής». (Δεμερτζής, 2010: 289)

1.2 ΑΣΥΝΕΧΕΙΕΣ ΤΗΣ ΝΕΩΤΕΡΙΚΗΣ ΕΠΟΧΗΣ – ΔΥΣΑΝΕΞΙΕΣ ΚΑΙ ΑΜΦΙΣΗΜΙΑ

Ο Giddens θεωρεί ότι δεν είναι δυνατόν να αντιληφθούμε την ιστορία ως ευθύγραμμη αλληλουχία συμβάντων, αλλά χαρακτηρίζεται από διάφορες ασυνέχειες (Graib, 2011: 278). Οι διαφορετικοί τρόποι ζωής που προέκυψαν από τη νεωτερικότητα ανέτρεψαν την κοινωνική τάξη με τρόπο πρωτοφανή. Οι αλλαγές που προέκυψαν στους κοινωνικούς δεσμούς επεκτάθηκαν σε ολόκληρο τον κόσμο, ενώ είχαν και τόση ένταση, ώστε μετέβαλαν ακόμη και πολύ οικεία στοιχεία και γνωρίσματα της καθημερινότητάς μας. Αν και κανείς δεν αμφιβάλλει ότι ανάμεσα στο παραδοσιακό και το μοντέρνο μπορεί κανείς να βρει συνέχειες, υπήρξαν και μεταβολές που συντελέστηκαν με τρόπο τόσο έντονο και εκτεταμένο, ώστε να μπορούμε να μιλάμε για ασυνέχειες της νεωτερικότητας (Giddens, 2001: 33).

Αν θέλει κανείς να προσδιορίσει τις ασυνέχειες οι οποίες διαχωρίζουν τους νεωτερικούς κοινωνικούς θεσμούς από τα παραδοσιακά κοινωνικά στοιχεία, μπορεί να κινηθεί σε τρεις άξονες. Ο πρώτος έχει σχέση με τον καταγιστικό ρυθμό της αλλαγής της εποχής αυτής. Οι ταχύτητα με την οποία μεταβάλλονται οι συνθήκες στη νεωτερικότητα είναι υπερβολική. Και αν και αφορά στην τεχνολογία κυρίως, διεισδύει και σε άλλες σφαίρες του επιστητού. Ο δεύτερος άξονας έχει να κάνει με την έκταση της αλλαγής. Σε ολόκληρη την υφήλιο ξεσπούν κοινωνικοί μετασχηματισμοί καθώς δημιουργείται αλληλεξάρτηση ανάμεσα στις διάφορες

περιοχές του κόσμου. Ο τρίτος άξονας σχετίζεται με το γεγονός ότι πολλά μοντέρνα κοινωνικά μορφώματα δεν βρίσκονται σε προηγούμενες περιόδους της ιστορίας, όπως για παράδειγμα τα έθνη-κράτη, η εξάρτηση των παραγωγικών συστημάτων από τις μηχανές και πλήρης εμπορευματοποίηση της παραγωγής. Κι ακόμη κι αν μπορεί κανείς να εντοπίσει κάποια συνέχεια ανάμεσα σε κάποιες κοινωνικές μορφές που προϋπήρχαν και σε εκείνες της νεωτερικής κοινωνίας, εκείνη είναι μόνο απατηλή, όπως για παράδειγμα συμβαίνει με την πόλη. Ζώνες προνεωτερικών πόλεων ενσωματώνονται σε σύγχρονες αστικές εγκαταστάσεις, δημιουργώντας την ψευδαίσθηση ότι προέρχονται από αυτές (Giddens, 2001: 35).

Η νεωτερικότητα, επηρεασμένη από το πλαίσιο του διαφωτισμού υποστηρίζει την πίστη σε μια πρόοδο γραμμική, την ύπαρξη απόλυτης αλήθειας και τον ορθολογικό σχεδιασμό ο οποίος θα οδηγήσει σε μία εξέλιξη ελεγχόμενη (Ασημάκη κ.α. 2011: 101). Αυτός, όμως, ακριβώς, ο έλεγχος και η προσπάθεια τακτοποίησης και διευθέτησης του κόσμου, οδήγησε σε μία μηχανιστική τυποποίηση της ανθρώπινης δράσης, καθώς οι οικονομικές συνθήκες και οι ανάγκες της αγοράς επέβαλαν την προσπάθεια πρόβλεψης των αποτελεσμάτων. Έτσι, περιορίστηκε ουσιαστικά η δημιουργικότητα και η ελεύθερη δράση του ανθρώπου (Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, 2009: 61). Ο Ορθός Λόγος, σύμφωνα με τους Adorno&Horkheimer (1986/1944: 142) εργαλειοποιήθηκε για να οργανώσει τις ανθρώπινες κοινωνίες με βάση τα προστάγματα της οικονομικής ανάπτυξης – στο πλαίσιο του καπιταλισμού – ενώ σύμφωνα με τον Harvey (2007/1990: 35-36), το όραμα του Διαφωτισμού, που επιθυμούσε να αποσκοπεί η τεχνολογική και επιστημονική ανάπτυξη στην πρόοδο της κοινωνίας και του ανθρώπου, φαίνεται να αμφισβητείται, αφού η επιστήμη αξιοποιείται για ολέθριους σκοπούς (ατομική βόμβα, οικολογική καταστροφή) και ο Ορθός Λόγος ταυτίζεται με την καταπίεση και την κυριαρχία ολοκληρωτικών καθεστώτων.

Αν και ο Διαφωτισμός, λοιπόν, πρότασε την ελευθερία του ανθρώπου, οι ιστορικές και κοινωνικές εξελίξεις δεν επιβεβαίωσαν την αναμενόμενη χειραφέτηση. Αντίθετα, σηματοδότησαν μια καινούρια καθυπόταξη από την οποία αποκαλύπτονται και οι δυσανεξίες της εποχής αυτής, ο ατομικισμός, η εργαλειοποίηση του Ορθού Λόγου, ο περιορισμός της ελευθερίας στον βωμό του καπιταλισμού (Foucault, 1998: 42, Taylor, 2006: 30-44). Έτσι, όλη η αποκτηθείσα από τον Ορθό Λόγο δύναμη, που κατά τον 18^ο και 19^ο αιώνα αποτέλεσε αντικείμενο θαυμασμού και δημιούργησε

ελπίδες για έναν καλύτερο κόσμο, στη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα δημιούργησε καχυποψία και προβληματισμό.

Ο Bauman είναι αυτός που εισάγει για τη νεωτερικότητα τον όρο της «αμφισημίας». Για να παρακολουθήσουμε, όμως, τη σκέψη του θα πρέπει να εξετάσουμε πρώτα τον ορισμό της αμφισημίας. Η αμφισημία, είναι για τον Bauman (Bauman, 1991: 1) η δυνατότητα ενός πράγματος ή ενός γεγονότος να ανήκει όχι μόνο σε μία αλλά σε περισσότερες κατηγορίες. Αναλυτικότερα, κάθε οντότητα δύναται να ενταχθεί σε μία κατηγορία πραγμάτων. Όμως, υπάρχουν περιπτώσεις στις οποίες μία οντότητα δύναται να ενταχθεί αλλά και να μην ενταχθεί στο όνομα το οποίο της δίνεται, στην κατηγορία για την οποία την προορίζουν.

Η αμφισημία προκύπτει για τον όρο της νεωτερικότητας από τον στόχο τον οποίο θέτει και δεν είναι άλλος από την επιβολή της τάξης. Οι προνεωτερικές κοινωνίες δεν ασχολούνταν με το ζήτημα της επιβολής της τάξης στον κόσμο, καθώς γι' αυτές ο κόσμος ήταν μέρος της Θείας δημιουργίας. Επομένως η τάξη πήγαζε από τον ίδιο τον Θεό (Bauman, 1991: 4). Στη νεωτερικότητα, όμως, το ζήτημα αυτό βρίσκεται στο επίκεντρο και γίνεται αντικείμενο αναστοχασμού.

1.3 Η ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΤΗΣ ΔΙΑΚΙΝΔΥΝΕΥΣΗΣ

Ο Giddens τονίζει ότι η έννοια της διακινδύνευσης νοηματοδοτείται διαφορετικά στις παραδοσιακές – προνεωτερικές κοινωνίες απ' ότι στις νεωτερικές. Στην προνεωτερική εποχή η διακινδύνευση σχετίζεται με το περιβάλλον και με τη βία – που εμφανίζεται σαν «θέλημα Θεού». Στη νεωτερική εποχή ο κίνδυνος προέρχεται από την ανθρώπινη δραστηριότητα ως αποτέλεσμα των εφαρμογών της επιστήμης (Μαυρίδης, 2010: 391-392). Δύο επιπλέον χαρακτηριστικά της εποχής αυτής διαμορφώνουν την έννοια της διακινδύνευσης. Το πρώτο είναι η παγκοσμιοποίηση, που δημιουργεί την αλληλεξάρτηση ανάμεσα σε διάφορες περιοχές του πλανήτη με αποτέλεσμα οι πιθανές συνέπειες να επηρεάζουν μεγαλύτερο αριθμό ανθρώπων (Giddens, 2001: 153). Το δεύτερο είναι ότι η νεωτερικότητα είναι μια εποχή εξειδίκευσης. Καθώς κανένας δεν είναι δυνατό να κατέχει το σύνολο της ανθρώπινης γνώσης, οι κοινωνίες οφείλουν να δείχνουν εμπιστοσύνη στους ειδικούς (Μαυρίδης 2010: 393), γεγονός που οδηγεί σε μια αδυναμία να προβλεφθούν οι κίνδυνοι ή οι συνέπειες (Giddens, 2001: 185).

Όταν ο Beck δημοσίευσε το βιβλίο του «Κοινωνία της διακινδύνευσης» το 1986, είχε περάσει μόλις ένας χρόνος από το τραγικό πυρηνικό ατύχημα στο Τσέρνομπιλ, στην Ουκρανία. Η επιλογή του να δημοσιεύσει τότε το βιβλίο του, μάλλον, δεν ήταν τυχαία.

Ο Beck ξεκινάει την κοινωνιολογική του ανάλυση, ενώ ή Ευρώπη είναι φοβισμένη για τις επιπτώσεις του πυρηνικού ατυχήματος ενώ παράλληλα επικρατεί μια παγκόσμια αίσθηση ότι το τέλος του κόσμου πλησιάζει, αφού για τριάντα περίπου χρόνια η Αμερική και η Ρωσία εξοπλίζονται διαρκώς, την περίοδο δηλαδή του επονομαζόμενου ψυχρού πολέμου. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, ο Beck επιχειρεί να συλλάβει τη συνέχεια της βιομηχανικής κοινωνίας. Όπως η νεωτερικότητα έδωσε τέλος στην εποχή της φεουδαρχίας, για να δημιουργήσει μια βιομηχανική κοινωνία, έτσι και στα τέλη του 20^{ου} αιώνα είναι η νεωτερικότητα που προσπαθεί να υπερκεράσει τα όριά της, διαλύοντας τη βιομηχανική κοινωνία. Αυτό όμως θα οδηγήσει σε συνέπειες μη ελεγχόμενες, καθώς η επιστήμη πια δεν μπορεί να εγγυηθεί τα επιτεύγματα της τεχνολογίας με αποτέλεσμα μια γενικευμένη ανησυχία για την τύχη των ανθρώπων (Τάτσης, 2004: 149-151).

Στο προλογικό σημείωμα της ελληνικής έκδοσης του βιβλίου «Η κοινωνία της διακινδύνευσης του Beck (2015: 16), ο Πατινώτης αναφέρει ότι σύμφωνα με τον Beck είναι οι επιτυχίες της κοινωνίας και όχι οι αποτυχίες της που δημιουργούν τα προβλήματα των σύγχρονων κοινωνιών. Η εκβιομηχάνιση, που πραγματοποιήθηκε με τρόπο τόσο επιτυχημένο, και ο καταναλωτισμός, που έφτασε ως τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα, βλάπτει ανεπανόρθωτα το περιβάλλον. Η αύξηση του προσδόκιμου ζωής, εξαιτίας των επιτευγμάτων στον τομέα της ιατρικής, δημιουργεί επιβάρυνση στα ασφαλιστικά συστήματα. Η ανεργία ήρθε ως επακόλουθο της εισόδου των μηχανών στην παραγωγική διαδικασία. Η παγκοσμιοποίηση συντέλεσε στην παγκόσμια τρομοκρατία.

Ο Beck, λοιπόν, υποστηρίζει ότι η επιστήμη και ο Ορθός Λόγος μας απομακρύνουν από τις παραδοσιακές κοινωνίες και τις καθαγιασμένες θεσμικές παραδοχές, μεταμορφώνοντας τον φυσικό και κοινωνικό κόσμο. Σε δεύτερο στάδιο, όμως, σ' αυτό το οποίο ο ίδιος ονομάζει «αναστοχαστικό εκσυγχρονισμό», η τεχνολογία – ως απότοκο της επιστημονικής γνώσης – και η επιστήμη βρίσκονται αντιμέτωπες με τις ίδιες τις εφαρμογές τους και τις τραγικές τους συνέπειες. Και ενώ στην περίοδο του Διαφωτισμού και της πρώτης νεωτερικότητας όλοι και όλα περνούν

από μία κριτική θεώρηση, τώρα, στην «κοινωνία της διακινδύνευσης» είναι η επιστήμη που τίθεται υπό αμφισβήτηση και σκεπτικισμό (Τάτσης, 2004: 154-155).

1.4. Η ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΣΗ, Η ΘΕΣΜΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ Η ΤΥΠΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΚΑΤΑΣΤΑΣΕΩΝ ΤΗΣ ΖΩΗΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΒΙΟΓΡΑΦΙΚΩΝ ΠΡΟΤΥΠΩΝ

Σύμφωνα με τον Bauman (2000, 22-23), εξατομίκευση είναι η αναζήτηση της υπεράσπισης της ψυχολογικής και πολιτισμικής ιδιαιτερότητας των ατόμων στον εσωτερικό τους κόσμο και όχι μέσα σε θεσμούς της κοινωνίας ή αρχές καθολικές. Οι φόβοι οι οποίοι χαρακτηρίζουν την εποχή της νεωτερικότητας δημιουργήθηκαν ταυτόχρονα με την αύξηση της εξατομίκευσης (Bauman, 2009: 116). Στη νεωτερικότητα η αλληλεγγύη που εκφράζεται με μόνιμες συλλογικότητες που ενώνονται για το κοινό συμφέρον, αποτελεί έναν τρόπο για τη διαχείριση του φόβου. Στην ύστερη νεωτερικότητα αλλάζει ο τρόπος με τον οποίο τα άτομα διαχειρίζονται τον φόβο, καθώς ο ανταγωνισμός αντικαθιστά την αλληλεγγύη. Έτσι ο φόβος «ιδιωτικοποιείται», όπως χαρακτηριστικά λέει ο Bauman (Bauman, 2009: 116). Σύμφωνα με τον Beck, όπως πληροφορούμαστε από την Γεωργιάδου (2015:202) τα άτομα, αποδεχόμενα τις προκλήσεις των μεταπαραδοσιακών μοντέλων ζωής έχουν τη δυνατότητα να σχεδιάσουν και να αφηγηθούν τα ίδια την εξέλιξη του βιογραφικού κύκλου τους.

Επιπλέον, στον τομέα της εργασίας σταδιακά αποδυναμώνονται στις δυτικές χώρες τα συνδικάτα, καθώς όσο η κοινωνία επεδίωκε από τους πολίτες την πειθαρχημένη συμπεριφορά μέσα από τους παραγωγικούς τους ρόλους, τους παρακινούσε να ενώνονται και μέσα από τις συλλογικές τους προσπάθειες να προσπαθούν να ανελίσσονται. Η κατανάλωση, όμως, που ορίζει τα άτομα στη μετανεωτερικότητα είναι μια δραστηριότητα τελείως μοναχική που κάνει τον άνθρωπο να αντιλαμβάνεται την ύπαρξή του σαν έναν συλλέκτη εμπειριών από τις οποίες διεγείρονται οι αισθήσεις (Δεμερτζής, 2010: 289)

Ο Beck (2015:224) αναγνωρίζει τρεις διαστάσεις στην εξατομίκευση. Η πρώτη είναι η διάσταση της απελευθέρωσης, δηλαδή η απομάκρυνση από κοινωνικές μορφές που επιβάλλονταν ιστορικά, όπως είναι τα παραδοσιακά πλαίσια κυριαρχίας. Η δεύτερη είναι η διάσταση της απογοήτευσης, δηλαδή, η απώλεια της σταθερότητας, ως αποτέλεσμα της απογοήτευσης από τα αποτελέσματα της γνώσης και των κατευθυντήριων κανόνων. Η τρίτη είναι η διάσταση της επανενσωμάτωσης, δηλαδή η επανένταξη σε μία νέου τύπου κοινωνική δέσμευση.

Αναλυτικότερα, η απελευθέρωση εστιάζει σε δύο σημεία. Αφενός η απελευθέρωση αφορά τη σφαίρα της αναπαραγωγής, όπου διαφαίνεται η απομάκρυνση από δεσμεύσεις πολιτισμικές ή κοινωνικές. Δημιουργούνται, όμως, και μεταβολές στο χώρο της παραγωγής, όπως νομοθετικές εργασιακές ρυθμίσεις, αλλά και αλλαγές στη σύνθεση της κοινωνίας, αν και διατηρούνται ακόμη θεμελιώδεις κοινωνικές σχέσεις ανισότητας. Αφετέρου, μεταβολές παρατηρούνται σε σχέση με τη θέση της γυναίκας. Έτσι, από την εξατομίκευση δεν μένει ανεπηρέαστος ούτε ο θεσμός της οικογένειας (Beck, 2015:226-227).

Έτσι, η κοινωνική διαστρωμάτωση και η οικογένεια δεν αποτελεί πια ένα στέρεο πλαίσιο αναφοράς στις ποικίλες καταστάσεις της ζωής, αλλά τα ίδια τα άτομα καθορίζουν τη ζωή τους μέσα από τους κανόνες της αγοράς, την οργάνωση και τον σχεδιασμό της ζωής τους. Και αυτή η αλλαγή στις κοινωνικό-βιογραφικές καταστάσεις συνοδεύεται παράλληλα και από μία υψηλού βαθμού τυποποίηση, αφού τα μέσα τα οποία δημιουργούν την εξατομίκευση, δημιουργούν και την τυποποίηση. Η αγορά της εργασίας επηρεάζει όλες τις πτυχές του βιοπορισμού. Και ενώ ο άνθρωπος απελευθερώνεται από παραδοσιακές δεσμεύσεις, όπως η οικογένεια, και γίνεται ο ίδιος κυρίαρχος του εαυτού του, εξαρτάται από την αγορά εργασίας και κατ' επέκταση από τον καταναλωτισμό, τις τυποποιήσεις στην εκπαίδευση, το κράτος πρόνοιας αλλά και γενικότερα από άλλους θεσμούς. Την ίδια στιγμή προκύπτουν συγκρουσιακές καταστάσεις που εξαιτίας των καταβολών τους, δεν μπορούν να αντιμετωπιστούν ατομικά, όπως για παράδειγμα οι διαπραγματεύσεις στις συνθήκες εργασίας ή τα περιβαλλοντικά προβλήματα. Με άλλα λόγια η εξατομίκευση λαμβάνει χώρα μέσα σε κοινωνικές συνθήκες που δεν επιτρέπουν ουσιαστικά την ατομικότητα και την αυτονομία του ανθρώπου, αλλά τον παραδίδουν σε μια τυποποίηση και σε έναν έλεγχο εξωτερικό που δεν υπήρχαν στις παραδοσιακές κοινωνίες. Έτσι, οι πολλαπλοί βιογραφικοί ρυθμοί επικαλύπτονται μεταξύ τους με εμφανές παράδειγμα τη γυναίκα που έχει πολλαπλούς βιογραφικούς ρυθμούς (μητέρα, εργαζόμενη, φοιτήτρια) με αποτέλεσμα συγκρούσεις και ασυμβίβαστες απαιτήσεις. (Beck, 2015: 228-233).

Η νέα αυτή πολύπλοκη καθημερινότητα – με το σύνθετο γραφειοκρατικό πλαίσιο, τους εκπαιδευτικούς μηχανισμούς, τις αδυναμίες του κοινωνικού κράτους, τις δεσμεύσεις της αγοράς εργασίας και του καταναλωτισμού – απαιτεί από τους ανθρώπους να είναι εφευρετικοί, ευέλικτοι και δημιουργικοί, να διαθέτουν νέες πολιτισμικές δεξιότητες, προκειμένου να μπορούν να αντιμετωπίζουν την

ανασφάλεια και τον φόβο των σύγχρονων κοινωνιών μέσα σε ένα πλαίσιο νέων παγκόσμιων δικτύσεων (Γεωργιάδου, 2015: 202).

Επιβάλλεται, λοιπόν, να υπάρξει όπως υποστηρίζει και ο Touraine μια «παλινόρθωση του υποκειμένου». Η νεωτερικότητα εξάντλησε τη δυναμική της και τα συστατικά της μέρη έχουν αποδιοργανωθεί πλήρως. Η τυφλή υποταγή στην ορθολογικότητα δεν δίνει τη δυνατότητα να επανέλθει η ισορροπία και η επανένωση στον σύγχρονο κατακερματισμένο κόσμο. Αυτό, όμως, δε σημαίνει ότι πρέπει να απορρίψουμε την λογική, αφού αποτελεί το πιο ισχυρό όπλο μας ενάντια σε ολοκληρωτισμούς και ολιστικούς τρόπους σκέψης. Η εμμονή όμως στον Ορθό Λόγο αποκρύπτει το άλλο μισό της νεωτερικότητας, δηλαδή το ανθρώπινο υποκείμενο ως έκφραση δημιουργικότητας και ελευθερίας. Η νεωτερικότητα διαθέτει δύο όψεις. Εξορθολογισμός και υποκειμενικότητα. Αυτές οι διαστάσεις οφείλουν να παραμείνουν ενωμένες. Δεν μπορεί να υπάρξει σκέψη δίχως στοχαστή, δημιουργία δίχως άνθρωπο και δράση δίχως δράστη. Το ανθρώπινο υποκείμενο εξοβελίστηκε, καθώς πιστέψαμε ότι το υποκείμενο είναι μία ύπαρξη που ταυτίζεται με τον ορθό λόγο. Αγνοήσαμε την ελεύθερη βούληση του υποκειμένου, επιβάλλεται όμως, από τις ενδείξεις της πρόσφατης ιστορίας της νεωτερικότητας να υπάρξει «παλινόρθωση του υποκειμένου» (Τάτσης, 2004: 19-198).

1.5 ΥΠΕΡΒΑΣΗ ΣΤΗΝ ΤΥΠΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ – ΠΑΛΙΝΟΡΘΩΣΗ ΤΟΥ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟΥ

Στις βιομηχανικές κοινωνίες η εργασία λαμβάνει μια σημασία καθοριστική για τη ζωή των ανθρώπων. Από παιδί ακόμη, στη βιομηχανική εποχή το άτομο αντιλαμβάνεται τη σημασία της εργασίας βλέποντας τον εργαζόμενο πατέρα του. Έπειτα, στη διάρκεια της μαθητικής του ζωής, το σχολείο συνδέεται με την επαγγελματική αποκατάσταση. Η ενήλικη φάση της ζωής είναι απολύτως εξαρτημένη από την κυριαρχία της εργασίας και τέλος, η τρίτη ηλικία είναι η περίοδος που το άτομο «αποστρατεύεται», δεν εργάζεται πια, είτε αυτό νιώθει ηλικιωμένο είτε όχι. Το επάγγελμα δίνει μια ταυτότητα στο άτομο, το νοσηματοδοτεί. Μέσα από αυτό μπορούμε να αντλήσουμε πληροφορίες για τις ανάγκες και τις ικανότητες, την κοινωνική θέση του ατόμου, τα πιθανά του ενδιαφέροντα, τις γλωσσικές του ικανότητες κ.α. Κι ενώ ο Shcelsky (1942) θεωρούσε ότι το επάγγελμα και η οικογένεια είναι μέσα στη νεωτερικότητα δύο μορφές που προσφέρουν ασφάλεια, φαίνεται ότι τόσο η οικογένεια, όσο και το επάγγελμα έχουν απολέσει την

προστατευτική τους λειτουργία και την εγγύηση ασφάλειας που ως τότε παρείχαν (Beck, 2015: 242-243).

Το σύστημα της απασχόλησης στην περίοδο της νεωτερικότητας χαρακτηρίζεται από μία υψηλού βαθμού τυποποίηση που διαπερνά τις βασικές παραμέτρους του: τις εργασιακές συμβάσεις, τον εργασιακό χώρο και τον εργάσιμο χρόνο. Θεσπίζονται συλλογικές συμβάσεις εργασίας για ολόκληρους κλάδους της βιομηχανίας, ενώ είναι δεδομένο ότι η εργασία επιτελείται χωρικά εκτός οικίας μέσα σε επιχειρήσεις ή βιομηχανίες. Επικρατεί, λοιπόν, η τυποποιημένη πλήρης απασχόληση (Beck, 2015: 247).

Στην εποχή της ύστερης νεωτερικότητας, όμως, η δια βίου πλήρης απασχόληση ξεφτίζει και αμβλύνεται, αφού παρατηρείται ελαστικοποίηση των συμβάσεων εργασίας, του εργάσιμου χώρου και του χώρου εργασίας. Η εργασία μέσα από τις επιστημονικές και τεχνολογικές εξελίξεις μπορεί να πραγματοποιηθεί ανεξάρτητα από χωρικές παραμέτρους. Και οπωσδήποτε η ελαστικοποίηση των βασικών παραμέτρων της εργασίας (συμβάσεις, εργάσιμος χρόνος, χώρος εργασίας) επιφέρει συνέπειες και στο εισόδημα ή, όπως αλλιώς θα λέγαμε, ο καταμερισμός του χρόνου εργασίας δημιουργεί μια δυσμενή μείωση του εισοδήματος αλλά και της κοινωνικής πρόνοιας και των ευκαιριών στον τομέα της σταδιοδρομίας. Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο δημιουργούνται νέες κοινωνικές ανισότητες και ανασφάλειες. Η ανεργία δεν θεωρείται πια μία κατάσταση στην οποία κάποιος δεν εργάζεται, αλλά μέσα από τις διάφορες μορφές υποαπασχόλησης «ενσωματώνεται» στο εργασιακό σύστημα, προκαλώντας μια γενικευμένη εργασιακή ανασφάλεια. Έτσι, προκύπτει άλλη μια διάκριση στην αγορά εργασίας. Από τη μία έχουμε την τυποποιημένη ομοιόμορφη αγορά της βιομηχανικής κοινωνίας και στον αντίποδα μια ελαστική αγορά υποαπασχόλησης στην κοινωνία της διακινδύνευσης, η οποία επεκτείνεται και κυριαρχεί ολοένα και πιο πολύ.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΝΕΩΤΕΡΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2.1 Η ΜΕΤΑΔΟΣΗ ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ – ΝΕΩΤΕΡΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η κοινωνία της γνώσης, κυριαρχούμενη από μεταβολές και απρόβλεπτες αλλαγές, ρευστότητα και ταχείες αναπροσαρμογές μέσω των εκπαιδευτικών θεσμών επηρεάζεται από την αποδοτικότητα (Τσαούσης, 2009). Έτσι, λοιπόν, εύλογο ερώτημα ανακύπτει το ποιος μεταδίδει, πώς, σε ποιους και με ποια αποτελέσματα.

Ο Διαφωτισμός αποιεροποίησε τη γνώση και έθεσε τέλος στην κυριαρχία της αυθεντίας, αφού εκείνη που κατέχει κεντρική θέση στην παραγωγή της είναι η επιστήμη που σχετίζεται με τον εξορθολογισμό και την αντικειμενικότητα (Φρυδάκη, 2009: 40). Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο συγκροτήθηκε η σχολική γνώση, η οποία αποτέλεσε έκφραση της λογικής της νεωτερικής περιόδου (Λάμνιαν, 1999: 24). Παρατηρήθηκε, δηλαδή, μια εξίσωση της γνώσης με τις επιστήμες η οποία έρχεται σε αντίθεση με τα αφηγήματα (μύθους) που εξέφραζαν υποκειμενικές απόψεις και αποτιμήσεις. Οι μύθοι θεωρήθηκαν πια πρωτόγονο είδος γνώσης που απευθύνονταν σε απολίτιστους ανθρώπους, παιδιά και γυναίκες (Λύοταρ, 1979: 78). Στο πλαίσιο της νεωτερικότητας η γνώση γίνεται αυτοσκοπός και αποκτιέται μέσα από την εκπαίδευση, που ταυτόχρονα συμβάλλει στην ευρύτερη μόρφωση των ανθρώπων.

Η εκπαίδευση κατά τον 19^ο αιώνα και έπειτα συγκροτείται στη βάση του ορθού λόγου, της δημοκρατίας, της μόρφωσης για όλους και της ευημερίας. Η γνώση παράγεται από τις εμπειρίες, τα ερεθίσματα από το κοινωνικό γίγνεσθαι και τις αισθήσεις συνδυασμένα με τη λογική. Έτσι, σκοπός της εκπαίδευσης στη νεωτερική εποχή είναι να διαμορφωθεί ένα ορθολογικό και αυτόνομο υποκείμενο. Επιπλέον, επιδιώκεται να μεταβιβαστούν δια μέσου της συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία αξίες και ιδανικά. Μέσα από τις σχολικές γνώσεις στο καθημερινό σχολικό πρόγραμμα επιδιώκεται η προώθηση της ανθρώπινης ανάπτυξης, της υλικής προόδου και της συνοχής της κοινωνίας (Συριοπούλου – Δελλή, 2003: 38).

Έτσι, σύμφωνα με τον Τσάφο (2010: 39), η γνώση όχι μόνο αποδεσμεύεται από το περιοριστικό πλαίσιο που θέτει ο θρησκευτικός δογματισμός και ο μεταφυσικός μυστικισμός, αλλά διαμορφώνει υψηλότερους σκοπούς οι οποίοι κινητοποιούν τους ανθρώπους και ενισχύουν την πίστη τους στις δυνατότητές τους και στις προοπτικές για ανάπτυξη σε διάφορα πεδία του επιστητού. Η γνώση, δηλαδή μεταδίδεται από επιστημονικό κεφάλαιο με αυστηρά πλαίσια και τομείς γνώσης.

Οι στοχαστές του Διαφωτισμού, λοιπόν, προσδίδουν στην εκπαίδευση ηθική διάσταση, καθώς θεωρούν ότι παίζει καθοριστικό ρόλο, ώστε να διαμορφωθούν τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των ανθρώπων μέσα στο πλαίσιο μιας κοινωνίας (Bowen, 1981: 176).

Οι ιδέες που κυριαρχούν την περίοδο αυτή σε σχέση με την παιδεία επηρεάζονται από τη σκέψη του John Locke, ο οποίος διατυπώνει τη θέση ότι η εκπαίδευση καθορίζει τη μοίρα των ανθρώπων, αφού αποτελεί την πρωταρχική αιτία για την κοινωνική διαφοροποίηση των ανθρώπων. Η παιδεία για τον Locke στηρίζεται σε τέσσερις πυλώνες: την αρετή, τη σοφία, τη διαγωγή και τη μόρφωση. Το κύριο βάρος της εκπαίδευσης αναλαμβάνει ο παιδαγωγός, που κερδίζοντας την εμπιστοσύνη του παιδιού, του μαθαίνει ότι μέσω της εκπαίδευσης θα υπερέχει έναντι όσων δεν την διαθέτουν. Ο Locke, λοιπόν, με το έργο του, αν και δεν προτείνει ακόμη μια δημόσια παιδεία, θέτει τις βάσεις για μια γενική παιδεία που δεν απευθύνεται σε ανώτερες κοινωνικές τάξεις (Σταινχάουερ, 2009: 188-190).

Οι Γάλλοι διαφωτιστές, όπως ο Diderot και ο d'Alambert επηρεάζονται από τον Locke, αλλά δεν προάγουν στα άρθρα τους στην «Εγκυκλοπαίδεια» τη δημόσια εκπαίδευση – μάλιστα θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι δεν ενδιαφέρονται για την παιδεία των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων – αλλά αντίθετα προτιμούν την εκπαίδευση κατ' οίκον. Το άτομο έχει την ευθύνη της προσωπικής του μόρφωσης και όχι το κράτος. Το έργο εκείνο που παίζει καθοριστικό ρόλο για να τεθεί το ζήτημα της πολιτικής σημασίας της παιδείας είναι «Το Πνεύμα των νόμων» του Montesquieu, με το οποίο τίθεται το ζήτημα της συνταγματικής μεταρρύθμισης στη Γαλλία. Έτσι, σταδιακά στη Γαλλία οδηγούμαστε σε μια μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος, αφού αυτό προτάσσει το εθνικό συμφέρον. Και αν και αρχικά η κρατική εκπαίδευση περιορίζεται στην αστική τάξη, τίθενται οι βάσεις για μια δημόσια οργανωμένη παιδεία. Οι συζητήσεις αυτές για τη δημόσια παιδεία στη Γαλλία προκαλούν το ενδιαφέρον και στην υπόλοιπη Ευρώπη, ενώ οι Diderot και Rousseau συγγράφουν εγχειρίδια προκειμένου να ιδρυθούν συστήματα δημόσιας παιδείας και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες (Σταινχάουερ, 2009: 191-200).

Αυτή την περίοδο θα πραγματοποιηθεί μια αναθεώρηση των προγραμμάτων σπουδών, τα οποία εναρμονίζονται με τις απαιτήσεις των νέων κοινωνικών συνθηκών. Η γνώση πια δεν είναι σχολαστική και θεωρητική αλλά θεμελιώνεται στις ανάγκες της κοινωνίας (Γλυκοφρύδη-Λεοντίνη, 1989: 33). Ταυτόχρονα, με την αυτονόμηση της παιδαγωγικής από τον κλάδο της φιλοσοφίας το σχολείο παύει να

βρίσκεται κάτω από τον έλεγχο και την εξάρτηση της εκκλησίας (Γκότοβος, 1984: 25-29).

2.2 Η ΣΥΓΚΡΟΤΗΣΗ ΜΑΖΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ

Το σχολείο είναι το κυριότερο μέσο και πηγή πραγμάτωσης του νεωτερικού οράματος. Το όραμα του εξορθολογισμού, της ισότητας, του σεβασμού στα ανθρώπινα δικαιώματα, στην ελευθερία του ατόμου, στην καλλιέργεια του δημοκρατικού ήθους και στην εδραίωση της αστικής δημοκρατίας. Άλλωστε από τον 19^ο αιώνα και μετά η σχολική εκπαίδευση αποτέλεσε τη βάση για γενίκευση της εκπαίδευσης, της μόρφωσης για όλους, για ανοδική κοινωνική κινητικότητα, σύμφωνα πάντα με τη νεωτερική λογική.

Οι πρώτες προσπάθειες για να δημιουργηθούν εθνικά συστήματα εκπαίδευσης γίνονται τον 18^ο αι. με πρωτοστάτες απόλυτους μονάρχες, όπως τον Φρειδερίκο Ε΄ της Δανίας, τη Μαρία Τερέζα της Αυστρίας και τον Φρειδερίκο τον Μέγα της Πρωσίας. Αν και δεν απέδωσαν καρπούς εξαιτίας της έλλειψης των αναγκαίων πόρων χρηματοδότησης, ωστόσο παρείχαν για το δημόσιο σχολείο κρατικά κονδύλια και επέβαλαν με τη θέσπιση νόμων την υποχρεωτική παρακολούθηση. Η Γαλλική επανάσταση και οι δεκαετίες που ακολούθησαν βοήθησαν στην εδραίωση εθνικών συστημάτων εκπαίδευσης στη Γαλλία και στην Πρωσία, αρχικά, και έπειτα σε μικρότερα κράτη, όπως η Ολλανδία και η Ελβετία. Έτσι, ξεκινάει μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση με άξονες τις καθολικές εκπαιδευτικές παροχές, την ορθολογική θεσμική δομή και διοικητική οργάνωση και τη δημόσια χρηματοδότηση (Green, 2010: 47-48).

Σταδιακά, λοιπόν, σχηματίζονται στις αρχές του 19^{ου} αι. τα εθνικά συστήματα εκπαίδευσης στην Ευρώπη και σηματοδοτείται με αυτόν τον τρόπο η αρχή της σύγχρονης σχολικής ζωής στις δυτικές κοινωνίες του καπιταλισμού. Η μάθηση ταυτίστηκε με τη σχολική εκπαίδευση που έγινε τυπική και συστηματική. Τα εθνικά συστήματα εκπαίδευσης αποτέλεσαν ορόσημο για τη μαζική εκπαίδευση, αλλά και έθεσαν τις βάσεις για την «κρατική εκπαίδευση» του 20^{ου} αιώνα (Green, 2010: 47).

Αναλυτικότερα, εδραιώνονται εθνικά δίκτυα σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με κρατική υποστήριξη, ενώ παράλληλα εξασφαλίζεται η καθολική συμμετοχή στην εκπαίδευση με νόμους που καθιστούν τη φοίτηση υποχρεωτική. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση η ενσωμάτωση πιο σύγχρονων προγραμμάτων σπουδών την κάνει να διαχέεται σε ευρύτερα στρώματα. Δίνεται επίσης έμφαση στην ίδρυση

επαγγελματικών και τεχνικών σχολείων για να ανταποκρίνονται οι νέοι στις απαιτήσεις της βιομηχανικής κοινωνίας. Όσο οι παροχές στην εκπαίδευση επεκτείνονται, θέτονται βαθμιαία κάτω από μεγαλύτερο έλεγχο και οργανώνονται πιο συστηματικά. Αναπτύσσεται έτσι, ένα σύστημα ηλικιακό και ιεραρχικό του οποίου τα μέρη αλληλοσυμπληρώνονται και αλληλοσυνδέονται, ώστε να αποτελούν βαθμίδες της εκπαιδευτικής κλίμακας. Οι βαθμίδες αυτής της κλίμακας συστήνονταν με ελεγχόμενα προγράμματα διδασκαλίας και απαιτούσαν συγκεκριμένα προσόντα εισαγωγής. Με αυτόν τον τρόπο το κράτος ελέγχει όλο και περισσότερο το εκπαιδευτικό σύστημα, διαθέτοντας οικονομικούς πόρους, επιθεωρώντας σχολεία, απασχολώντας, καταρτίζοντας και πιστοποιώντας καθηγητές και τυποποιώντας προγράμματα σπουδών (Green, 2010: 49).

Η αρχή της ισότητας που είναι θεμελιώδης την εποχή αυτή σημαίνει ίσες ευκαιρίες στη μόρφωση και συνεπάγεται κοινωνική κινητικότητα. Στο πλαίσιο του νεωτερικού μαζικού σχολείου η ισότητα ταυτίζεται με τη δωρεάν παιδεία και την ελεύθερη πρόσβαση όλων ανεξαιρέτως των παιδιών στα σχολεία, στα οποία εκπαιδεύονται μαζικά με αδιαφοροποίητα αναλυτικά προγράμματα. Η αρχή της ισότητας, όμως, δεν σχετίστηκε με κοινωνικές ή ψυχολογικές συνιστώσες και έτσι το μαζικό σχολείο δεν περικλείει τη διαφορετικότητα αλλά αντίθετα αποκλείει κάθε ετερογένεια είτε αυτή είναι εθνική ή φυλετική είτε είναι πολιτισμική η κοινωνική. Αυτό, όμως, έχει ως αποτέλεσμα να περιθωριοποιείται το διαφορετικό και να αναδεικνύεται μια πλαστή και κατασκευασμένη κανονικότητα που παρέχει ευκαιρίες σε μια μόνο συγκεκριμένη ομάδα την οποία αναδεικνύει ως κυρίαρχη (Τσάφος, 2010: 40).

Χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης στη νεωτερική εποχή είναι η μαζικότητα, οι άκαμπτες μέθοδοι αξιολόγησης και κατάταξης, ο δάσκαλος αυθεντία, η μία και μόνη αλήθεια και οι εγκυκλοπαιδικές γνώσεις (Ασημάκη κ.α., 2011: 114).

2.3 ΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΟΥ ΝΕΩΤΕΡΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Το μαζικό δημόσιο σχολείο, αντικατοπτρίζοντας την κουλτούρα της νεωτερικότητας θέτει δύο επιμέρους στόχους. Ο πρώτος στόχος αφορά τη δημιουργία εθνικής συνείδησης (Σταινχάουερ, 2009: 200). Όπως ήδη αναφέρθηκε, στα τέλη του 18^{ου} αιώνα και στις αρχές του 19^{ου} ο φεουδαρχισμός παρακμάζει και αναδύονται τα πρώτα εθνικά κράτη. Η εκπαίδευση αναλαμβάνει να υποθάψει την ιδέα της εθνικής ενότητας μέσα από την επιμελή καλλιέργεια πατριωτικών αξιών. Μέσα από το

σχολείο έπρεπε να διαμορφωθεί η εθνική συνείδηση με στοιχεία που θα το διαφοροποιούσαν από άλλα έθνη, για να ενοποιηθούν κάποιες φορές ανομοιογενείς πληθυσμοί και να αφομοιωθούν μειονοτικά στοιχεία. Έτσι θα επικρατούσε η κοινωνική συνοχή και θα αποφεύγονταν οι κοινωνικές αντιθέσεις (Τσάφος, 2014: 42). Η εθνική ταυτότητα διαμορφωνόταν στη βάση μίας μόνο αποδεκτής εθνικής κουλτούρας, που δημιουργούνταν από έναν λόγο εθνοκεντρικό και μονοπολιτισμικό, κυρίως μέσα από εθνικιστικά και φρονηματιστικά μαθήματα (Αβδελά, 1998: 39-41). Το σχολείο, λοιπόν, προκειμένου να προάγει την ενοποίηση ανομοιογενών πληθυσμών και να συμπεριλάβει οποιοδήποτε μειονοτικό στοιχείο κατασκεύασε ένα πολύ εσωστρεφές και εθνοκεντρικό πλαίσιο με έναν λόγο μονοπολιτισμικό που είχε ως αποτέλεσμα να οδηγεί στον αποκλεισμό και την απομόνωση άλλους εθνικούς πολιτισμούς με τη δική τους κουλτούρα και θεωρώντας τον εθνικό εαυτό ανώτερο ή τον μόνο αληθινό (Ανδρούσου, Ασκούνη, 2017: 17).

Στη νεωτερική εποχή, όπως είδαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο, πραγματοποιήθηκε η μετάβαση από την αγροτική-γεωργική στη βιομηχανική-τεχνολογική κοινωνία. Το σχολείο σε ένα τέτοιο πλαίσιο, σύμφωνα με τον Παυλίδη (2012: 78-81) κλήθηκε να συμβάλει σε μία ομαλή μετάβαση. Γι' αυτό συνδέθηκε η εκπαίδευση με τις ανάγκες της αγοράς. Στόχος των νεωτερικών κοινωνιών είναι η οικονομική ανάπτυξη, αφού θεωρείται ο βασικός συντελεστής ανάπτυξης μιας χώρας. Προκειμένου, λοιπόν, να αναπτυχθούν οι απαραίτητες δεξιότητες και να αποκτηθούν συγκεκριμένες γνώσεις, το σχολείο υιοθετεί στάσεις οι οποίες βοηθούν και εξελίσσουν την παραγωγική διαδικασία. Επομένως, η χειραφέτηση του ατόμου και η πνευματική του ανέλιξη, καθώς και η αίσθηση ότι ο άνθρωπος δρα ελεύθερος αντικαθίστανται εντέλει από την επιδίωξη της χρηστικότητας μέσα από συγκεκριμένες γνώσεις με σκοπό να εξυπηρετούν συγκεκριμένους σκοπούς που ταυτίζονται με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Έτσι, το άτομο εγκλωβίζεται σε μία κανονικότητα που εξυπηρετεί το σύστημα και πορεύεται με την ψευδαίσθηση του οράματος να διεκδικήσει μια εναλλακτική πρακτική και να δρα αυτόνομα.

2.4. Η ΕΡΓΑΛΕΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΟΡΘΟΥ ΛΟΓΟΥ ΚΑΙ Η ΟΡΘΟΛΟΓΙΣΤΙΚΗ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Υπό το πρίσμα μιας εθνοκεντρικής και οικονομικο-πολιτικής θεώρησης το σχολείο ήταν ανάγκη να οργανωθεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να εξασφαλίζεται η χρηστική αποδοτικότητα αλλά και οι εθνοκεντρικές ιδεολογικές αντιλήψεις. Ως

απόρροια της ορθολογιστικής αυτής οργάνωσης προκύπτουν συγκεκριμένα αποτελέσματα.

Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας ο σχεδιασμός έγινε με τρόπο, ώστε να διαμορφωθεί μία προκαθορισμένη οικονομική, κοινωνική πολιτισμική και εθνική πραγματικότητα. Έτσι, δημιουργήθηκαν αναλυτικά προγράμματα βασισμένα σε κλάδους μαθημάτων με γνώσεις αδιαμφισβήτητες και έγκυρες (Τσάφος, 2014: 42).

Στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού σχεδιασμού η ορθολογιστική οργάνωση αποτυπώνεται με μια ιεραρχική δόμηση με διακριτά πεδία στην εκπαιδευτική πυραμίδα. Όσοι βρίσκονται στην κορυφή της εκπαιδευτικής πυραμίδας αποφασίζουν και οι ιεραρχικά κατώτεροι διεκπεραιώνουν και εκτελούν. Για να μπορέσει δηλαδή να υπάρξει πλήρης έλεγχος, επιβάλλεται κλίμα πειθαρχίας που δεν επιτρέπει καμία αμφισβήτηση ή πρωτοβουλία. Υπό το πρίσμα αυτό ο σεβασμός στην ιεραρχία και στους ειδήμονες είναι απαραίτητος, αφού σύμφωνα με τον Erickson (2008: 206) με αυτόν τον τρόπο μπορεί το σχολείο να επιτύχει τον πολιτικό-ιδεολογικό του στόχο.

Στο πλαίσιο της παιδαγωγικής θεωρίας η εργαλειοποίηση της ορθολογικότητας είχε ως αποτέλεσμα την πειραματική παιδαγωγική (Ματσαγγούρας, 1995: 79-83), η οποία διέπεται από κανονιστικά πλαίσια και αδιαφορεί ολοκληρωτικά για τον παράγοντα της αλληλεπίδρασης και της διάδρασης ανάμεσα στους διδάσκοντες και τους μαθητές. Η διδασκαλία πραγματοποιείται με επιστημονικές τεχνικές δοκιμασμένες, προκειμένου να επιτευχθούν καθορισμένοι στόχοι και δεν αντιμετωπίζεται ως μια ανατροφοδοτική διαδικασία, ούτε συμπεριλαμβάνει πρότερες γνώσεις μαθητών, ούτε ανακαλύπτεται μέσα από τη διάδραση. Αντίθετα, γίνεται αντιληπτή ως εφαρμοσμένη επιστήμη (Φρυδάκη: 2009: 92-96).

Για να εφαρμοστούν πρακτικά οι θεωρητικές παιδαγωγικές αρχές της νεωτερικότητας που εκκινούν από τον διαφωτισμό, απαιτείται η ύπαρξη του παιδαγωγού, του κατάλληλου δηλαδή προσώπου, ο οποίος θα διαμορφώσει τον χαρακτήρα του παιδιού και την προσωπικότητά του. Βασικό μέλημα του παιδαγωγού είναι να διαπλάσει τη σκέψη των μαθητών -τριων, για να τον καθοδηγήσει με ασφάλεια στη μαθησιακή διαδικασία (Locke, 1990:§93-94, 167-177).

Ο ρόλος του δασκάλου, στο πλαίσιο αυτό είναι άκρως εξειδικευμένος και οριοθετημένος. Είναι ο μεταδότης μιας γνώσης αδιαμφισβήτητης, η οποία ταυτίζεται με την επιστημονική γνώση και γίνεται αυτοσκοπός. Ο δάσκαλος δηλαδή, διεκπεραιώνει απλώς την εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία είναι προκατασκευασμένη και πραγματοποιείται με συγκεκριμένους κανόνες (Κοσσυβάκη,

2003: 202-203). Ο δάσκαλος είναι ο μοναδικός κάτοχος της γνώσης και έτσι καθορίζει τη μαθησιακή διαδικασία. Αυτό, όμως, εμποδίζει την ενδυνάμωση και τη χειραφέτηση του μαθητή, ενώ η μάθηση εγκλωβίζεται σε μία προσπάθεια ανακάλυψης της ήδη γνωστής γνώσης και ταυτίζεται με τη μετάδοση της πληροφορίας και την αφομοίωσή της από τον μαθητή. Η γνώση, δηλαδή, παρουσιάζεται ως ένα προϊόν αμετακίνητο και άκαμπτο, αυθεντικό και προκατασκευασμένο που πρέπει να πραγματώνεται μέσα σε φορμαλιστικούς κανόνες. Έτσι, η μάθηση και η γνώση αποκόπτεται από το περιβάλλον μέσα στο οποίο κινούνται και δρουν οι μαθητές (Τσάφος, 2014: 44). Η αυτενέργεια δεν έχει καμία θέση στο νεωτερικό σχολείο. Ο εκπαιδευτικός έχει καθόλα τον πρωταγωνιστικό ρόλο της τάξης καθώς επικρατεί ένα δασκαλοκεντρικό σύστημα με κύριο ελεγκτή της γνώσης τον δάσκαλο, ο οποίος αντί να χειραφετεί και να ενισχύει τον μαθητή -τρια, ικανοποιεί τον δικό του ρόλο ως ρυθμιστή. Ο, η μαθητής -τρια οφείλει να ανταποκριθεί στον επιβεβλημένο σχεδιασμό με το προκαθορισμένο πακέτο γνώσεων, για να αποκτήσει μόνο τυπικούς, τελικά, τίτλους σπουδών, οι οποίοι θα εξασφαλίσουν σ' αυτόν επιτυχίες στο σχολείο και επομένως κοινωνική αλλά και οικονομική ανέλιξη όχι όμως μορφωτικό κεφάλαιο. Και καθώς υποτάσσεται στην εργαλειακή αυτή ορθολογικότητα, όχι μόνο αποκτά συμπεριφορές και αντιλήψεις που αρμόζουν στην βιομηχανική παραγωγική διαδικασία, αλλά και υπακούει σε κανόνες και ιεραρχικές σχέσεις (Τσάφος, 2014: 44). Υποτάσσεται στην αντίληψη ανώτερων και κατώτερων στελεχών, έτσι ώστε, όταν δεν συνάδει με την έγκυρη επίσημη αντίληψη να περιθωριοποιείται και να υπονομεύει τον ίδιο του τον εαυτό.

2.5 Ο ΚΥΡΙΑΡΧΟΣ ΘΕΤΙΚΙΣΤΙΚΟΣ ΕΛΕΓΧΟΣ – Η ΕΡΕΥΝΑ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η εκπαιδευτική έρευνα κατά τη νεωτερικότητα στοχεύει εν γένει στο να παράγει θεωρία. Θεωρία που δεν αμφισβητείται, δεν δέχεται ενστάσεις και αναπροσαρμογές, παρουσιάζεται ως νομοτελειακή ερμηνεία κι έχει ντετερμινιστική σχέση με την πράξη, καθώς συνδέονται με ιεραρχική σχέση. Άλλωστε, σύμφωνα με τον Grandy (2003: 41). η καλή πρακτική ισοδυναμεί και αποδεικνύει την καλή θεωρία. Σύμφωνα, λοιπόν, με την πρακτική αυτή, τα πορίσματα των ερευνών οφείλουν να βγάζουν και να καταλήγουν σε συμπεράσματα και προτάσεις, οι οποίες

,αφού προκύπτουν από τον επιστημονικό έλεγχο της εκπαιδευτικής πραγματικότητας παρουσιάζονται ως οι μόνες αποτελεσματικές διδακτικές προτάσεις, γεγονός που ανταποκρίνεται απολύτως σε θετικιστικά αιτήματα για αντικειμενικότητα και αποτελεσματικότητα.

Οι ακαδημαϊκοί, λοιπόν, αυτοπροσδιορίζονται ως οι μόνοι που κατέχουν τη γνώση και την κατάρτιση και μπορούν να παράγουν αποκλειστικά εκπαιδευτικές θεωρίες. Αυτοί, δηλαδή, επιλέγουν την απόλυτη γνώση, τον τρόπο μετάδοσής της, την ιεράρχησή της, καθώς και τα ποσοτικά μέσα αξιολόγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τα στελέχη της εκπαίδευσης, δηλαδή, θεσμοθετούν, οργανώνουν και εφαρμόζουν την επιστημονικά νομιμοποιημένη επιλογή, προβάλλοντας ένα Α.Π. (αναλυτικό πρόγραμμα) στο οποίο οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν καμιά συνεισφορά, καμιά πρόταση και εμπλοκή, παρά την δίχως αντίρρηση υλοποίησή του.

2.6 ΚΡΙΤΙΚΗ ΤΟΥ ΝΕΩΤΕΡΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Σε μια συνοπτική κριτική, θα λέγαμε, πως το εκπαιδευτικό σύστημα κατά τη νεωτερικότητα εστιάζει τελικά σε αξίες, όπως είναι η αποδοτικότητα, που είναι ποσοτικά μετρήσιμη, και όχι στην ευημερία, την ανέλιξη ή την πρόοδο. Επίσης, προάγεται η ομοιομορφία και όχι η ισότητα και ο ανταγωνισμός παρά η άμιλλα με απώτερο στόχο την ατομική ανέλιξη και εξέλιξη. Η ίδια, δηλαδή, η εκπαιδευτική διαδικασία υπονομεύει το ίδιο το όραμα της νεωτερικότητας για τον χειραφετημένο άνθρωπο και τον αυτοπροσδιορισμό του. Ο λόγος αντί να ενδυναμώνει γίνεται εργαλείο ελέγχου, μια κανονιστική αρχή που περιορίζει τελικά την εκπαιδευτική δράση. Ο νεωτερικός λόγος, παρασυρόμενος από την εξέλιξη, προτάσσει και αναπτύσσει κοινωνικά, οικονομικά και εθνοκεντρικά προστάγματα. Η εκπαίδευση χρησιμοποιείται ως παραγωγός τεχνικά χρήσιμης γνώσης, προκειμένου να ανταποκριθεί στις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Και ο/η μαθητής -τρια αντιμετωπίζεται ως καταναλωτής ενός προϊόντος, αφού είναι η ίδια η γνώση ένα εμπορεύσιμο προϊόν. Οπότε, δεξιότητες και τεχνικές μετατρέπονται σε μετρήσιμα μεγέθη ,αδειάζοντας το όνειρο της απελευθερωτικής στόχευσης. Το σχολείο ακολουθεί τα βήματα ενός τεχνοκρατικού συστήματος. Το όραμα του Διαφωτισμού για την εκπαίδευση αλλοιώθηκε από τις δυσανεξίες και τις αντιφάσεις της νεωτερικότητας, οι οποίες παρεμπόδισαν και την ολοκλήρωση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού. Ο λόγος έχασε, λοιπόν, την κριτική διάστασή του με αποτέλεσμα να

συρρικνωθούν πολλές από τις αρχές της ίδιας της νεωτερικής σκέψης. (Φρυδάκη, 2009: 226).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΤΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ ΣΤΗ ΝΕΩΤΕΡΙΚΟΤΗΤΑ

3.1 ΠΡΩΙΜΗ ΝΕΩΤΕΡΙΚΟΤΗΤΑ, 15^{ΟΣ} – 19^{ΟΣ} ΑΙΩΝΑΣ.

Ο ΜΑΘΗΤΗΣ ΚΑΙ ΤΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ ΤΟΥ

Ως τον 17^ο αιώνα τα παιδιά που ξεκινούσαν το σχολείο έμεναν σε οικοτροφεία μαζί με τον δάσκαλό τους ή με τον ιερέα δάσκαλό τους. Κυρίαρχο στοιχείο της παιδαγωγικής αρχής ήταν η πειθαρχία και φυσικά η αυστηρή επιτήρηση. Ωστόσο, στην πρώιμη νεωτερικότητα, ενώ η παιδαγωγική ανέλαβε να διαπλάσει την παιδική ηλικία, αντ' αυτού καταπατώνται δικαιώματα και η τάση που κυριαρχεί είναι η αρνητική παιδαγωγική και η ερβατιανή παιδαγωγική για την οποία θα γίνει λόγος αναλυτικά στη συνέχεια (Καναβάκης, 2002: 73-74).

Στην αρνητική παιδαγωγική, ενώ υπάρχει η τάση προς αυτονομία και αυτοδυναμία, ώστε το παιδί να εξελιχθεί φυσικά, δίνεται από την άλλη περισσότερη σημασία στο εξωτερικό περιβάλλον παρά στην προστασία του ίδιου του παιδιού. Παρουσιάζεται το παιδί ως εύπλαστος πηλός και παρόλη την ερβατιανή παιδαγωγική που επικρατεί, για να σωφρονίζεται και να πειθαρχεί μέσω της τιμωρίας, εν τέλει καταλήγει μονόπλευρα στον τιμωρητικό της χαρακτήρα, ταπεινώνοντας την προσωπικότητα του παιδιού, σε ένα απόλυτα δασκαλοκεντρικό σχολείο – όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Johansen (1978: 117) – όπου δεν λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες κάθε παιδιού και υπάρχει υποταγή στην αυθεντία του εκπαιδευτικού. Σε αυτές τις πρακτικές εναντιώθηκαν πολλοί παιδαγωγοί και στοχαστές, ανάμεσά τους ο Rousseau και ο Pestalozzi. Ο Rousseau, αντίθετα έρχεται να χτίσει μια νέα ιδέα, όπου η ελευθερία και η επαφή με τη φύση προσδίδουν πολιτισμό, δύναμη, εξέλιξη. Όχι με την καταπίεση και τις διαταγές (Houssaye, 2000). Όπως και ο Pestalozzi, πιστεύει στην αγάπη και στην αναγνώριση ότι κάθε παιδί έχει τις ικανότητές του μπορεί να τις αναδείξει μέσα σε περιβάλλον ασφάλειας και όχι καταπίεσης.

3.2. ΩΡΙΜΗ ΝΕΩΤΕΡΙΚΟΤΗΤΑ -1970 (20^{ος} ΑΙΩΝΑΣ)

Ο ΜΑΘΗΤΗΣ ΚΑΙ ΤΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ ΤΟΥ

Η ερβατιανή παιδαγωγική του 20^{ου} αιώνα και το πρότυπο της πειθαρχικής-τιμωρητικής παιδαγωγικής αποσύρεται και το παραδοσιακό σχολείο έρχεται αντιμέτωπο με το προοδευτικό. Θέλει να κάνει αυτόνομους μαθητές για να μπορούν να εξελιχθούν με βάση τον σεβασμό στο ίδιο το παιδί. Σύμφωνα, λοιπόν, πλέον με την προοδευτική παιδαγωγική, λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαιτερότητες κάθε παιδιού,

ενώ ακολουθείται μια ξεχωριστή και διαφοροποιημένη διδασκαλία, όπου απαιτείται, προσαρμοσμένη σε κάθε μαθητή -τρια (Ματσαγγούρας, 2001). Η γνώση, πλέον, ανακαλύπτεται, χτίζεται πάνω στις πρότερες γνώσεις και εμπειρίες των παιδιών και δεν αποτελεί πηγή της αυθεντίας του εκπαιδευτικού, αλλά προϊόν συνεργασίας και ανακάλυψης (Κοσσυβάκη, 2005). Ο μαθητής συμμετέχει, ενθαρρύνεται, γίνεται ενεργό μέλος της ανακάλυψης της γνώσης, χωρίς να φοβάται και να απειλείται αλλά να νιώθει δημιουργικός και άξιος να συμμετέχει στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Πολλοί ήταν οι παιδαγωγοί οι οποίοι υπερασπίστηκαν τα δικαιώματα των μαθητών –τριών, ανάμεσά τους ο John Dewey και η Maria Montessori. Ο John Dewey πρότεινε και εισήγαγε έναν δημιουργικό τρόπο μάθησης. Εναντιώθηκε απροκάλυπτα και εμφανώς στην ερβατιανή παιδαγωγική και δεν αντιμετώπιζε ως εύπλαστο πηλό ή ως tabula rasa τον μαθητή, αλλά ως άτομο που συμμετέχει δραστικά ή και ενεργά στη διαδικασία της ανακάλυψης της γνώσης και της μάθησης. Μαθαίνω, πράττοντας είναι άλλωστε η αρχή του John Dewey, προκειμένου να ενισχύσει την ενεργή συμμετοχή των παιδιών στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία. Άλλωστε η έννοια της δημοκρατίας σχετίστηκε και ταυτίστηκε άμεσα με τις παιδαγωγικές αρχές του Dewey (Houssaye, 2000).

Η Montessori, κατόπιν, είναι συνεχιστής της προσπάθειας προάσπισης των δικαιωμάτων των παιδιών, έχοντας την αρχή της ισότιμης αντιμετώπισης στη διαφορετικότητα και στην ξεχωριστή προσωπικότητα κάθε παιδιού. Η Montessori τόνιζε ότι τα παιδιά πρέπει να μπορούν να έχουν το δικαίωμα της επιλογής της χρονικής στιγμής και του τρόπου μάθησης με αυτονομία και αυτοκαθοδήγηση των επιλογών τους, με αξιοποίηση των εσωτερικών κινήτρων και δυνάμεων του κάθε παιδιού ξεχωριστά. (Houssaye, 2000: 189-208).

Έτσι, λοιπόν, αντιλαμβανόμαστε ότι στην ώριμη πια νεωτερικότητα, αναγνωρίζεται το δικαίωμα, η ατομικότητα και η παιδική ηλικία ως ένα στάδιο με αξίες, ενώ οι νέες πρακτικές έρχονται σε απόλυτη σύγκρουση με οποιαδήποτε παιδαγωγική πρακτική της αυταρχικής παραδοσιακής αγωγής.

3.3 ΥΣΤΕΡΗ ΝΕΩΤΕΡΙΚΟΤΗΤΑ

Ο ΜΑΘΗΤΗΣ ΚΑΙ ΤΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ ΤΟΥ

Κατά την περίοδο της ύστερης νεωτερικότητας η παιδαγωγική που επικρατεί είναι η μεταπροοδευτική, σύμφωνα με την οποία γίνεται προσπάθεια και διδακτικές διαδικασίες, ώστε οι μαθητές και οι μαθήτριες να συμμετέχουν ακόμη πιο ενεργητικά

στη μαθησιακή διαδικασία και να κινούνται ελεύθερα, να οργανώνουν το χώρο τους αλλά κυρίως να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν και να ελέγχουν τα συναισθήματά τους (Rohner, 2003: 86-90). Οι μαθητές –τριες διεκδικούν πιο σθεναρά τα δικαιώματά τους, ζητώντας την αποδοχή της διαφορετικότητας, την ίση μεταχείριση καθώς και να είναι σε θέση να φτιάχνουν και να συντάσσουν με τους δασκάλους τους από κοινού τα σχολικά προγράμματα. Έτσι απορρίπτεται κάθε λογής απολυτότητα και δογματισμός σε οποιαδήποτε από τις παρελθοντικές προσεγγίσεις, ενισχύοντας την πολλαπλή επιλογή σε ό,τι αφορά στις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Τάσεις που διαμορφώνονται και αφορούν σε εκπαιδευτικά θέματα είναι η αντιπαιδαγωγική, που εναντιώθηκε στον αυταρχικό τρόπο διδασκαλίας, η εναλλακτική και η κονστρουκτιβιστική παιδαγωγική, οι οποίες στηρίζουν τους μαθητές -τριες και κατευθύνουν το κάθε παιδί που αποτελεί μια ξεχωριστή προσωπικότητα στην αυτοπραγμάτωσή του. Σύμφωνα με τις παραπάνω παιδαγωγικές προσεγγίσεις η αυταρχική αγωγή λαμβάνει τέλος, το παιδί εδραιώνεται μέσα στην κοινωνία με τη διεκδίκηση των δικαιωμάτων του. Τα παιδιά οφείλουν να μαθαίνουν όχι μέσα από την τιμωρία και τον αυταρχισμό, αλλά μέσα από την ελευθερία τους, που οι ίδιοι οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να δίνουν απλόχερα για τη συναισθηματική τους ανάπτυξη, στο πλαίσιο, δηλαδή, της προσωπικής τους ελευθερίας (Miller, 1987:126-222).

Με την αντιπαιδαγωγική και την εναλλακτική, λοιπόν, παιδαγωγική, δίνεται προτεραιότητα στις επιθυμίες των μαθητών και των μαθητριών ενώ ιδρύονται εναλλακτικά σχολεία που προωθούν τις δυνάμεις και τις ικανότητες του παιδιού με πιο ριζοσπαστικές απόψεις και αλλαγές. Στο πλαίσιο αυτό που επεκτείνεται εκτός της σχολικής τάξης, όπου οι μαθητές -τριες μπορούν να συνυπάρξουν με όποιον θέλουν και όχι να υποχρεώνονται να συνυπάρχουν με άτομα που δεν έχουν τα ίδια ενδιαφέροντα βρίσκουμε έναν σπουδαίο υποστηρικτή, τον Paul Freire. Ο Freire προασπίζεται με το παραπάνω τη δημιουργικότητα, τη φαντασία και τη δυναμική των κοινωνικών σχέσεων, γι' αυτό και προτείνει μια παιδαγωγική κοντά στα βιώματα των παιδιών και πιο προσιτή στη σχέση τους με τους εκπαιδευτικούς. Ένα μοντέλο κοινωνικού σχολείου μέσω της συνεργασίας με τους δασκάλους (Κρίσβας, 2001: 187-188).

Τέλος, η κονστρουκτιβιστική παιδαγωγική προωθεί τις ιδέες της αυτοοργάνωσης, του αυτοπροσδιορισμού και της αυτοπραγμάτωσης μέσα από τις διδακτικές διαδικασίες. Τα παιδιά μπορούν να έχουν την πλήρη ευθύνη και τον

έλεγχο της ζωής τους τόσο στο σχολείο όσο και εκτός αυτού. Να είναι σε θέση να σχεδιάζουν, να οργανώνουν και μέσα σε ένα κλίμα συνεργασίας να επεξεργάζονται τα βιώματά τους με συνομιλητή και συνεργάτη τον εκπαιδευτικό (Αλεξίου, 2002: 16-17).

3.4. Η ΜΑΘΗΣΗ ΣΤΗ ΝΕΩΤΕΡΙΚΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ

Η αντίληψη για την πρόοδο τον 19^ο αιώνα είναι συνυφασμένη με μια γραμμική πορεία, μια ιεραρχία σταδίων, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη πιθανές απώλειες ή παραλλαγές ή αμφισβητήσεις και επαναπροσδιορισμό στις πληροφορίες ή ότι, ίσως, ακόμη πολλά δεδομένα να είχαν αλλοιωθεί. Αναγνωρίζεται, έτσι, η θεμελιωμένη ιδέα για την παραδοσιακή διδακτική μέχρι και τις αρχές του 20^{ου} αιώνα, σύμφωνα με την οποία ένα άτομο προσλαμβάνει τη νέα γνώση από την αισθητηριακή εμπειρία, χωρίς να συμμετέχει ενεργά σ' αυτή τη διαδικασία και οι νέες ιδέες προστίθενται γραμμικά στις προηγούμενες και συνθέτουν ένα γνωστικό σώμα. Μία από τις πρώτες θεωρίες μάθησης και διδασκαλίας υπήρξε εκείνη του Herbart η ονομαζόμενη ενσυναίσθηση της πρόληψης. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή οι νέες γνώσεις, ιδέες, πληροφορίες συνδυάζονται με τις προϋπάρχουσες στο υποσυνείδητο παλαιότερες γνώσεις και δημιουργούν μια νέα παράσταση που ονομάζεται διαδικασία συνειρμού παραστάσεων. Ο Herbart έτσι θεώρησε πως μέσα από τη διαδικασία της συνεχούς ανακίνησης και ανάκλησης παλαιότερων παραστάσεων και την εισαγωγή νέων καθιερώνεται και η διαδικασία της επανάληψης (Δανασσής -Αφεντάκης, 1993).

Αναμφισβήτητα, αυτός ο τρόπος συνδυάστηκε τόσο πολύ με τη μάθηση, ώστε να καθιερωθεί στην εξέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας της διδασκαλίας. Επομένως, ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να προκαλεί, να παρέχει «εντυπώσεις», ώστε οι μαθητές –τριες να τις καταχωρούν στο μυαλό τους ως γνώση και να τις επαναλαμβάνουν, ώστε να εμπεδωθούν. Με τη λογική αυτή ο πιο ενεργός και αποκλειστικός δρων είναι ο εκπαιδευτικός στη γνώση, στην πληροφορία και στην ιδέα ενώ οι μαθητές απλώς παρακολουθούν μια τυπική ακροαματική διαδικασία ως παθητικοί δέκτες. Επιπλέον, ως επακόλουθη συνέπεια θα μπορούσαμε να αναφέρουμε ότι με αυτήν την προσέγγιση ο εκπαιδευτικός προσανατολίζει και καθοδηγεί το μυαλό των μαθητών -τριων όπου επιθυμεί και θέλει, ώστε να μένουν στη σκέψη τους οι ιδέες που θα ήθελε ο ίδιος (Φρυδάκη 1999).

Ο Herbert Spencer, από την άλλη, ως προς τη γραμμική πορεία και την πρόοδο της νεωτερικής μάθησης υποστηρίζει πως όπως κατά τον Δαρβίνο αλλαγές μέσα στον

χρόνο κληροδοτούνται στους απογόνους, έτσι πολλές κατακτήσεις και επιτεύγματα του ανθρώπου αποτελούν ένδειξη της προοδευτικής διαδικασίας και εξέλιξης. Έτσι κατά τη θεωρία αυτή οι δάσκαλοι οφείλουν να οδεύουν και να καθοδηγούν τους μαθητές -τριες από το απλό στο σύνθετο, από το γενικό στο ειδικό, από το γνωστό στο άγνωστο και με προσπάθεια δική τους να ανακαλύπτουν, να συμπεραίνουν, να τεκμηριώνουν, να δρουν ενεργά στη διαδικασία της μάθησης. Δηλαδή, το Α.Π. δεν πρέπει να στοχεύει μόνο στη γνώση που παρέχεται παθητικά.

Ο Pestalozzi, ο Herbart και ο Rousseau, άλλωστε, επηρεάστηκαν φανερά από τον Spencer. Οι θεωρίες του και οι πεποιθήσεις τους ως προς την πρόοδο και την εξέλιξη στη διαδικασία της μάθησης συσχετίστηκαν αργότερα και με άλλα επιστημονικά πεδία, όπως της μηχανικής, της βιολογίας και της ιατρικής και αποτέλεσαν μια νέα πορεία της εκπαίδευσης.

3.5 Ο ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΣΜΟΣ ΩΣ ΘΕΩΡΙΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Σύμφωνα με τον Watson και το συμπεριφοριστικό μοντέλο μάθησης ο νους αντιμετωπίζεται ως άδειο δοχείο το οποίο θα γεμίσει με όσα η πραγματικότητα το εφοδιάσει και το προμηθεύσει, χωρίς να κάνει καμιά άλλη διεργασία ανώτερης λειτουργίας σύμφωνα με τα προηγούμενα κατακτηθέντα δεδομένα. Δηλαδή παρουσιάζεται η μάθηση ως μία διαδικασία μετατροπής αυτού που παρατηρούμε και ενισχύεται μέσω της επανάληψης. Είναι, με άλλα λόγια, μια διαδικασία που περιγράφεται μέσα από τη σχέση ερέθισμα – αντίδραση, ενίσχυση με επανάληψη. (Φρυδάκη, 2009: 71).

Από την πλευρά του Skinner (1968) η έννοια της συμπεριφοράς διευρύνεται με δύο τρόπους:

- α) Η ανθρώπινη συμπεριφορά ορίζεται και από τα δομικά, λειτουργικά στοιχεία του ανθρώπου αλλά και από τους περιβαλλοντικούς παράγοντες – ερεθίσματα.
- β) Στη σχέση ερέθισμα – αντίδραση του Watson προστίθεται και ένας τρίτος όρος, τα επακόλουθα.

Ως προς τη διδασκαλία και το συμπεριφοριστικό παράδειγμα ο Skinner, επίσης, διατύπωσε και την ιδέα της σταδιακής διαμόρφωσης της συμπεριφοράς, σύμφωνα με την οποία μέσα από ένα σύστημα ποινών ή αμοιβών αντίστοιχα οι μαθητές -τριες μαθαίνουν, όταν ο δάσκαλος ενισχύει τις σωστές απαντήσεις και δίνει ερεθίσματα για να επιτευχθεί η σχέση ερέθισμα – αντίδραση.

3.6 Ο ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΣΜΟΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

Η θεωρία του Skinner αποτέλεσε τη βάση για την εξατομικευμένη διδασκαλία και την προσαρμογή αυτής στις ανάγκες και στον ρυθμό κάθε μαθητή -τριας. Η πειραματική αυτή διαδικασία διδασκαλίας ξεκίνησε από τις ΗΠΑ με τη χρήση ηλεκτρονικών προγραμμάτων μέσα στα οποία μπορούσαν οι μαθητές και οι μαθήτριες να πλοηγηθούν, να ανταποκριθούν σε κάποιες μαθησιακές δραστηριότητες και δεξιότητες και να επιστρέψουν στην τάξη.

Οι πρακτικές αυτές της συμπεριφοριστικής προσέγγισης πράγματι συντέλεσαν στη βελτίωση μαθητικών επιδόσεων και ευνόησαν μαθητές και μαθήτριες που μπορούν καλύτερα να αποδώσουν πέρα από καθορισμένα περιβάλλοντα, όταν για παράδειγμα, για να μπορέσει κάποιο παιδί να αποδώσει το νόημα, αφού έχει αναγνώσει και κατανοήσει ένα κείμενο, αυτό προϋποθέτει ευχέρεια στην ανάγνωση. Και, όταν αυτή η διαδικασία διευκολύνεται μέσω προγράμματος ηλεκτρονικής μορφής, σαφώς τα αποτελέσματα είναι ενθαρρυντικά για το παιδί που βιώνει κάποια μαθησιακή δυσκολία (Stanovich, 1998).

Όσον αφορά, βέβαια, στην κατάκτηση δεξιοτήτων και απλών μορφών συμπεριφοράς, όπως η προφορά, ανάγνωση, αριθμητικές πράξεις, οι συμπεριφοριστικές πρακτικές σαφώς μπορεί να είναι αποτελεσματικές και η διαδικασία της επανάληψης πολύ ενισχυτική (Paulincsar, 1998). Στις πιο σύνθετες ωστόσο μαθησιακές διαδικασίες τα αποτελέσματα δεν είναι τόσο αισιόδοξα, καθώς προκύπτουν ερωτήματα που αφορούν στις ανώτερες διανοητικές λειτουργίες που μάλλον απομακρύνονται ως στόχος μέσω της μηχανικής ανταπόκρισης σε συγκεκριμένα καθήκοντα. Τι γίνεται, ωστόσο, όταν ο μαθητής -τρια αναμένεται να ανταποκριθεί στην παραγωγή αυθεντικού, προσωπικού λόγου, στην κατανόηση φιλοσοφικών εννοιών, στη διαμόρφωση ιστορικής συνείδησης, στην αυτορρύθμιση, στην αυτοκαθοδηγούμενη μάθηση, στην καλλιέργεια αισθητικής αντίδρασης και αντίληψης;

Τέλος, ένας κίνδυνος που ενέχει ο συμπεριφορισμός είναι ο φόβος να χειραγωγηθεί η ανθρώπινη συμπεριφορά και να μετατραπεί ο άνθρωπος δια μέσου της χειραγώγησης ή ελέγχου της ανθρώπινης συμπεριφοράς του. Κατά τη συμπεριφοριστική προσέγγιση αυτό θα ήταν εφικτό, όμως πρόκειται για επιλογές που έρχονται σε αντιπαράθεση με τους εκπαιδευτικούς σκοπούς που θέλουν τον μαθητή -τρια πιο αυτόνομο, πιο δημιουργικό και σε μια διαρκή διαδικασία αλληλεπίδρασης

και όχι απομόνωσης από όλα τα ποιοτικά χαρακτηριστικά που ορίζουν τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΤΑ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΤΗ ΝΕΩΤΕΡΙΚΟΤΗΤΑ

4.1. ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΑΝΑΛΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Η έννοια «αναλυτικό πρόγραμμα», που ταυτίζεται με την λατινική λέξη «curriculum», εμφανίζεται για πρώτη φορά στην παιδαγωγική επιστήμη το 1582 στο πανεπιστήμιο του Leiden. Ο όρος «curriculum» προέρχεται από τη λατινική λέξη «currere» (=τρέχω). Και στην εκπαίδευση ουσιαστικά διατρέχουμε ένα πρόγραμμα σπουδών (Pinar, 2004: 4). Αρχικά, υποδήλωνε μια δομή οργάνωσης, η οποία ως στόχο έχει να καθορίσει την εκπαιδευτική διαδικασία (Hamilton, 1989: 43). Σε παγκόσμιο επίπεδο, εντούτοις, ο όρος εμφανίζεται στο βιβλίο «The children and the curriculum» του Dewey., το 1902 (Χατζηγεωργίου, 2004: 100).

Το 1918 ο Bobbitt (1918, 43) όρισε το curriculum με δύο τρόπους. Σύμφωνα με τον πρώτο ορισμό, το curriculum είναι ένα σύνολο καθοδηγούμενων και μη εμπειριών, οι οποίες συνδέονται με την ανάπτυξη των δεξιοτήτων του ατόμου. Σύμφωνα με τον δεύτερο, το curriculum είναι μια σειρά από ενσυνείδητα κατευθυνόμενες εκπαιδευτικές εμπειρίες που χρησιμοποιούνταν στα σχολεία, προκειμένου να ολοκληρωθεί και να τελειοποιηθεί η διαδικασία της ανάπτυξης.

Έκτοτε, έχουν δοθεί ποικίλοι ορισμοί τόσο στην ξενόγλωσση όσο και στην ελληνική βιβλιογραφία. Σύμφωνα με τον Pinar (2004: 2) «Θεωρία του Α.Π. είναι η διεπιστημονική μελέτη της εκπαιδευτικής εμπειρίας. Τα στοιχεία στη βάση των οποίων συγκροτείται η θεωρία του Α.Π. είναι

- Ο ορισμός του Α.Π.
- Η αντίληψη του ρόλου τους και η λειτουργία τους στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η κατανόηση της παιδευτικής αλλά και της πολιτικής σημασίας τους.
- Η διεύρυνση του τρόπου με τον οποίο αναπτύσσονται.
- Ο ορισμός και η διεύρυνση των ποικίλων παραμέτρων, οι οποίες επηρεάζουν και αλληλεπιδρούν πάνω τους.
- Η κατανόηση των αντιλήψεων που απηχούνται από το Α.Π. (Τσάφος, 2014: 132).

Οι λόγοι για τους οποίους ορίζεται ο ρόλος του Α.Π. αφορούν αξίες, αντιλήψεις και κανόνες για τη δημιουργία ενός κόσμου που μπορεί να ερμηνευτεί και να κατανοηθεί και κατ' επέκταση στον οποίο έχουμε τη δυνατότητα να παρέμβουμε

για να τον κάνουμε καλύτερο. Οι λόγοι δημιουργίας των Α.Π. αφενός υποδεικνύουν τη στάση του παιδιού, τις δυνατότητές και τους τρόπους ανάπτυξής του και αφετέρου νοηματοδοτούν την εκπαίδευση και τον ρόλο του σχολείου. Επίσης, όπως αναφέρει ο Shiro (2008: 2) καθοδηγούν σχετικά με τη σχολική γνώση, τη σύνδεσή της με την επιστήμη και τα κριτήρια με τα οποία επιλέγεται, τον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται το σχολείο, τη θέση του στην κοινωνία και την ιστορία και τον πολιτισμικό ρόλο του.

Αφετηρία των αναλυτικών προγραμμάτων είναι συγκεκριμένες επιδιώξεις που αφορούν μακροχρόνιους εκπαιδευτικούς στόχους τους οποίους καλείται να πραγματοποιήσει το εκπαιδευτικό σύστημα. Οι επιδιώξεις μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε τρεις τύπους: Σκοποί, Στόχοι, Ειδικοί Στόχοι. Οι σκοποί αποτελούν γενικές επιδιώξεις, οι οποίες διακρίνονται σε γενικούς και εξειδικευμένους στόχους (Τσοπάνογλου, 2000: 3). Τα περιεχόμενα των Α.Π. συμβάλουν στην επίτευξη του σκοπού και των ειδικότερων στόχων. Αναμφίβολα, τα Α.Π. παρέχουν μορφωτική αξία και υπηρετούν εκπαιδευτικούς στόχους, αλλά η επιλογή τους θα πρέπει να γίνεται τόσο με βάση τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών όσο και με τα επιστημονικά δεδομένα και τις κοινωνικές συνθήκες της εκάστοτε εποχής. Επομένως, ανανεώνονται και προσαρμόζονται στις διαφορετικές απαιτήσεις (Ξωχέλης & Δενδρινού: 1999: 4).

Οι Καψάλης & Νημά (2013: 193) επισημαίνουν ότι, για να επιτευχθούν οι στόχοι που τίθενται από τα Α.Π., παρέχονται μεθοδολογικά εργαλεία και μέσα διδασκαλίας τα οποία έχει τη δυνατότητα να αξιοποιεί ο/η εκπαιδευτικός. Οι ενέργειες και οι δραστηριότητες αυτές δεν δεσμεύουν τον/την εκπαιδευτικό και του δίνουν τη δυνατότητα να τις προσαρμόσει στο μαθησιακό πλαίσιο. Άλλωστε, οι μέθοδοι διδασκαλίας που επιλέγει ένας/μία εκπαιδευτικός αναμφίβολα επηρεάζονται από τις ατομικές πεποιθήσεις του καθενός σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση (Κασσωτάκης, Φλουρή, 2013: 193).

4.2 Η ΣΥΓΚΡΟΤΗΣΗ ΤΗΣ ΘΕΩΡΙΑΣ ΤΩΝ Α.Π. ΣΤΗ ΝΕΩΤΕΡΙΚΟΤΗΤΑ

Δεν μπορεί, βέβαια, να υποστηρίξει κανείς ότι τον 18^ο αιώνα υπήρξε θεωρητικό πλαίσιο για τα Α.Π., αφού τότε τα Α.Π. ήταν μόνο περιγράμματα της διδακτέας ύλης. Όπως τονίζει ο Hewitt (2006: 132) η θεωρία τους συγκροτείται σταδιακά τις πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα από προοδευτικούς στοχαστές του

εκπαιδευτικού χώρου ως ένας επίσημος τρόπος, για να παρουσιαστούν οι ιδέες και οι ισχυρισμοί τους για την προοπτική να βελτιωθούν τα σχολεία μέσα από τα Α.Π.

Έτσι, σταδιακά συγκροτήθηκε ένας ολόκληρος επιστημονικός κλάδος, οποίος μελετούσε τα Α.Π., δηλαδή τις μεθόδους αλλά και το περιεχόμενο της διδασκαλίας, αρχικά στις ΗΠΑ, στις πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα. Διάφοροι στοχαστές εισηγήθηκαν τότε μοντέλα για την ανάπτυξη και τον σχεδιασμό των Α.Π., τα οποία παρουσίαζαν διαφορές, εξαιτίας του διαφορετικού τρόπου με τον οποίο ο κάθε στοχαστής όριζε το Α.Π. αλλά και εξαιτίας των διαφορετικών σκοπών που θεωρούσαν ότι επιτελεί η εκπαίδευση. Ο κλάδος εξελίχθηκε, μάλιστα, σταδιακά σε ένα πεδίο διεπιστημονικό, καθώς η εκπαίδευση προσεγγιζόταν με βάση ποικίλες παραμέτρους που ασκούν επιρροή σ' αυτήν. Καθώς μάλιστα στη δεκαετία του 1960 αναπτύσσονται περαιτέρω οι Επιστήμες της Αγωγής ο κλάδος αυτός διευρύνεται αρκετά, ώστε στη μετανεωτερική εποχή να θεωρείται ένα κείμενο το οποίο αντανάκλα τις ποικίλες οπτικές και αντιλήψεις μας για τον ρόλο που οφείλει να διαδραματίζει η εκπαίδευση στον σύγχρονο κόσμο (Τσάφος, 2014: 161).

4.2.1 Α.Π. ΣΤΗΝ ΠΡΟΝΕΩΤΕΡΙΚΗ ΕΠΟΧΗ

Στις προνεωτερικές κοινωνίες το κοινό στοιχείο του τρόπου θέασης της εκπαίδευσης ήταν ο κανονιστικός και περιοριστικός τους προσανατολισμός. Το μέτρο της κλασικής αρχαιότητας ήταν βασική εκπαιδευτική αρχή από την Αναγέννηση και μετά. Η εκπαίδευση οργανωνόταν στη βάση της οριοθέτησης, αφού όφειλε να μεταλαμπαδεύει αναλλοίωτες διαχρονικές αξίες και να μεταβιβάζει στις επόμενες γενιές την πολιτιστική κληρονομιά (Doll, 1993: 24). Το περιεχόμενο της σχολικής γνώσης συγκροτούνταν με βάση το αντίστοιχο περιεχόμενο της κλασικής ελληνικής αρχαιότητας και περιελάμβανε τη γραμματική, τη ρητορική, τη φιλοσοφία, τη γεωμετρία, την αριθμητική, την αστρονομία, τη μουσική. Ενώ η επιλογή του καθοριζόταν από τη συμβολή του στην ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας του μαθητή-τριας και της ηθικής του διάπλασης (Ματσαγγούρας, 2000: 18).

Στη διάρκεια του Μεσαίωνα η εκπαίδευση οργανώθηκε από την Εκκλησία. Το σχολείο αναπαρήγαγε τις «μεταφυσικές αλήθειες» και μέσα από αυτές διαμόρφωνε πειθήνιους και υποταγμένους ανθρώπους που ετεροκαθορίζονταν από μία ανώτερη μοίρα. Έτσι, στα μαθήματα της Αναγέννησης προστέθηκε το μάθημα των Θρησκευτικών, που μέσα σ' αυτό το πλαίσιο απέκτησε σημαντική θέση. Ο προβληματισμός για τα Α.Π. αφορούσε το περιεχόμενο της γνώσης, την ύλη που θα

διδάσκονταν οι μαθητές -τριες, προκειμένου να επιτευχθούν οι τιθέμενοι στόχοι. Τα Α.Π., λοιπόν, ήταν κυρίως περιγράμματα της διδακτέας ύλης. Η γνώση έπρεπε να αφομοιωθεί αποτελεσματικά με κάθε μέσο. Η εκπαίδευση απέκτησε έναν φρονηματιστικό προσανατολισμό που επηρέασε τον τρόπο οργάνωσης του σχολείου ως τον 20ό αιώνα (Τσάφος, 2014: 163).

4.2.2. ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΣΤΗ ΝΕΩΤΕΡΙΚΗ ΕΠΟΧΗ

Η παράδοση της προνεωτερικής εποχής κυριαρχεί ως το τέλος του 19^{ου} αιώνα και τα σχολεία με περιεχόμενο που θεμελιώνεται στην κλασική αρχαιότητα αποτελούν μέσο για τη διατήρηση της υπάρχουσας κοινωνικής κατάστασης. Τα Α.Π. καθίστανται πιο επιλεκτικά, δηλαδή, δημιουργούν φίλτρα, για να επιλέγονται και να ιεραρχούνται οι μαθητές -τριες τόσο στην εκπαιδευτική διαδικασία όσο και στον επαγγελματικό στίβο. Σύμφωνα με τον Ross (2000: 12-13) η πειθαρχία που αποκτά το άτομο στο πλαίσιο του φρονηματιστικού προσανατολισμού της εκπαίδευσης και η κλασική παιδεία αποτελούσαν προϋπόθεση για την ανάληψη διοικητικών καθηκόντων στις αποικίες. Ο δάσκαλος έπρεπε να εμπνέει με τη συμπεριφορά του, να είναι πρότυπο αρετής, λιτότητας και εγκράτειας και να μεταλαμπαδεύει αυτές τις αρχές στους μαθητές -τριες.

Έτσι το Α.Π. ως τις πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα σχεδιάζεται και θεμελιώνεται στην κλασική παράδοση και στόχο έχει να αναπτύξει τη λογική σκέψη των μαθητών, να καλλιεργήσει τα ήθος και να διαμορφώσει την προσωπικότητά τους μέσα από την μεταβίβαση του πολιτισμού. Για τον σκοπό αυτόν επιλέγονται μαθήματα, όπως η γραμματική της αρχαίας ελληνικής και της λατινικής γλώσσας, τα μαθηματικά με έμφαση στη γεωμετρία, η μουσική και η λογοτεχνία και η φιλοσοφία. Το Α.Π. είχε σκοπό να αναπτύξει συγκεκριμένες δεξιότητες όπως είναι η απομνημόνευση. Ο νους του μαθητή -τριας θεωρήθηκε ένας πνευματικός μυσ ο οποίος είχε τη δυνατότητα να αναπτυχθεί με την εξάσκηση, δηλαδή, με την ενασχόληση με κλάδους του κλασικού Α.Π. (Schubertκ.α., 2002: 7). Τα Α.Π. δημιουργούνταν μόνο απ' όσους θεωρούνταν ειδήμονες σε συγκεκριμένους κλάδους.

4.2.3. ΤΟ ΝΕΩΤΕΡΙΚΟ Α.Π. Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ HERBART

Στην περίοδο της νεωτερικότητας υπήρχε απαίτηση να οργανωθεί επιστημονικά η εκπαιδευτική διαδικασία. Μεγάλη έμφαση δόθηκε στη μέθοδο της

διδασκαλίας και καθοριστική ήταν σ' αυτό η συμβολή του Herbart. Ο J.F. Herbart(1776-1841) είναι ο πρώτος φιλόσοφος και παιδαγωγός ο οποίος ασχολείται συστηματικά με την αγωγή του παιδιού. Το όνομά του συνυφαίνεται με την εκπαίδευση, το σχολείο, τη διδασκαλία (Βελισσάριος, 2007: 85). Αν και η μέθοδός του επικρίθηκε, πολλοί είναι οι εκπαιδευτικοί που διατηρούν, ακόμη και σήμερα, στοιχεία της μεθόδου τους κατά τη διδασκαλία. Στο έργο του «Γενική Παιδαγωγική» το 1806 θεμελιώνει τη Διδακτική ως έναν αυτόνομο κλάδο της Παιδαγωγικής επιστήμης. Η θεωρία του είναι ένα ολοκληρωμένο σύστημα διδασκαλίας με τυπικά στάδια, τα λεγόμενα ερβατιανά στάδια που είναι: η προετοιμασία ή προπαρασκευή, η παρουσίαση ή σύνθεση, η σύγκριση ή σύνδεση, η σύλληψη ή περίληψη και η εφαρμογή.

Στο στάδιο της προπαρασκευής ή της προετοιμασίας ο/η μαθητής –τρια προετοιμάζεται ψυχικά, ώστε να προσλάβει και να κατανοήσει τη νέα γνώση. Ο δάσκαλος ανακαλεί στη μνήμη των μαθητών «προσλαμβάνουσες παραστάσεις», δηλαδή στοιχεία που ήδη γνωρίζει και έχουν σχέση με το καινούριο αντικείμενο διδασκαλίας. Τα παιδιά με αυτόν τον τρόπο διευκολύνονται να υποδεχτούν και να συλλάβουν τη νέα γνώση (Γιαννούλης, 1980: 191). Στο στάδιο της προπαρασκευής δεν παρέχουμε νέες γνώσεις αλλά βοηθάμε με τον διάλογο να ανακαλυφθούν συγγενείς παραστάσεις με το αντικείμενο διδασκαλίας. Η αφόρμηση δίνεται από τις εμπειρίες που έχουν οι μαθητές -τριες και από προηγούμενες διδασκαλίες. Έτσι, δημιουργείται μια ευχάριστη συναισθηματική κατάσταση, κατάλληλη για μάθηση. (Δανασσής –Αφεντάκης, 1980: 72).

Στο στάδιο της παρουσίασης ή σύνθεσης ο δάσκαλος παρουσιάζει με εποπτικό τρόπο το νέο υλικό σε μικρές ενότητες που η καθεμιά έχει έναν επιμέρους σκοπό. Ο δάσκαλος χρησιμοποιεί τη διήγηση ή την ανάγνωση για να παρέχει τη νέα γνώση, ενώ με τον εξελικτικό διάλογο, που είναι μια μορφή καθοδηγούμενου διαλόγου, προάγεται η αυτενέργεια των μαθητών. Η νέα γνώση παρουσιάζόταν από κάποιον μαθητή –τρια και τα λάθη διορθώνονταν από άλλους μαθητές -τριες με τη βοήθεια του δασκάλου. Στη συνέχεια οι μαθητές και πάλι με τη βοήθεια του δασκάλου δημιουργούσαν μια περίληψη και έναν τίτλο για την ενότητα. Η ίδια διαδικασία ακολουθούσαν για κάθε ενότητα, ενώ σε ένα τετράδιο φυλάσσονταν οι περιλήψεις αλλά και οι τίτλοι τους (Δανασσής – Αφεντάκης, 1980: 73).

Στο στάδιο της σύγκρισης ή σύνδεσης γινόταν προσπάθεια να εντοπιστούν κοινά γνωρίσματα ανάμεσα στη νέα γνώση και σε μαθήματα που είχαν ήδη διδαχθεί νωρίτερα οι μαθητές (Δανασσής – Αφεντάκης, 1980: 73).

Στο στάδιο της σύλληψης ή περίληψης καθοριζόταν επακριβώς το ουσιώδες μέρος της νέας γνώσης. Χρησιμοποιώντας τη λογική αφαίρεση, διατυπώνονταν και ταξινομούσαν τα πορίσματα της διδασκαλίας και πάλι με τη χρήση του διαλόγου τα παιδιά απομνημόνευαν και επαναλάμβαναν όσα είχαν μάθει. Και αυτά τα πορίσματα φυλάσσονταν σε ένα τετράδιο που οι μαθητές -τριες είχαν για το σκοπό αυτό (Δανασσής – Αφεντάκης, 1980: 73).

Στο τελευταίο στάδιο, αυτό της εφαρμογής η αποκτηθείσα γνώση όχι μόνο πρέπει να γίνει κτήμα κάθε μαθητή -τρια αλλά και να εφαρμοστεί στα πρακτικά προβλήματα της καθημερινότητας (Δανασσής – Αφεντάκης, 1980: 73).

Η «οδηγία» και η «παιδονομία» αποτελούν τα μέσα που θεωρεί κατάλληλα ο Herbart, προκειμένου να πετύχει τον σκοπό του, την ηθική, δηλαδή, διαπαιδαγώγηση. Μέσω της «οδηγίας» κατευθύνονται οι μαθητές -τριες προς το επιθυμητό αποτέλεσμα. Μέσω της «παιδονομίας» είναι εφικτή η διατήρηση της τάξης στη διάρκεια της διδασκαλίας μέσα από τον περιορισμό των μαθητών -τριών με διαταγές, απαγορεύσεις, επιπλήξεις και ποινές (Βελισσάριος, 2007: 92-94).

Γενικά η μέθοδος του Herbart είναι μία πλήρης παιδαγωγική πρόταση τόσο σε θεωρητικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο πρακτικής εφαρμογής. Χαρακτηρίζεται από σαφήνεια στόχων, απλότητα και λιτότητα. Χαρακτηρίζεται ακόμη από απολυτότητα και αυστηρότητα γεγονός που συμβάλει στην εφαρμογή της στο πλαίσιο των απολυταρχικών καθεστώτων της νεωτερικής εποχής. Έχει, τέλος, ως στόχο της τη διάπλαση ηθικών ανθρώπων, με άλλα λόγια την ηθικοποίηση του χαρακτήρα των μαθητών -τριών (Βελισσάριος, 2007: 104).

Με τα πέντε στάδια της μεθόδου του Herbart γινόταν δυνατή η μετάδοση του Α.Π. Έτσι, ο σπουδαίος αυτός φιλόσοφος και παιδαγωγός αλλά και οι στοχαστές που υιοθετούν τη μεθόδό του, εστιάζουν στο περιεχόμενο των μαθημάτων με έμφαση στην ιστορία, τη λογοτεχνία και την επιστήμη (Pinar κ.α. 1995: 78-83). Η επιρροή της προνεωτερικής εποχής είναι εμφανής, αφού τα μαθήματα που επιλέγονται στο Α.Π. πρέπει να ηθικοποιούν, να σωφρονίζουν και να διδάσκουν την πειθαρχία.

- **ΕΡΒΑΡΤΙΑΝΗ ΜΕΘΟΔΟΣ (J.F. HERBART)**
 1. **Προετοιμασία** των μαθητών για να δεχθούν τη νέα γνώση π.χ. με ανάκληση σχετικών γνώσεων
 2. **Παρουσίαση** και εξήγηση της νέας ενότητας
 3. **Σύνδεση** με τα προηγούμενα
 4. **Γενίκευση** συμπεράσματα
 5. **Εφαρμογή** η νέα γνώση δοκιμάζεται στη πράξη

Ενεργότο

Εικόνα 1

4.2.4. Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ DEWEY ΣΤΗ ΜΑΘΗΤΟΚΕΝΤΡΙΚΗ ΟΠΤΙΚΗ

Η ερβατιανή παιδαγωγική μέθοδος που πρόβαλε την πειθαρχία και την τυπική ανάπτυξη της μάθησης άρχισε να βρίσκει επικριτές. Μια πρώτη συγκροτημένη θεωρητική προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και εμμέσως και των Α.Π. ήταν το κίνημα της Νέας Αγωγής, το οποίο θεμελιώνεται σε μία μαθητοκεντρική οπτική. Στο πλαίσιο μιας αυτόνομης ανάπτυξης ελευθερίας και αυτοπροσδιορισμού που προστάζει η νεωτερική εποχή, υπό την επίδραση και των αρχών του διαφωτισμού, το Α.Π. αποτελεί το μέσο για να αναπτυχθεί το παιδί με βάση τις δικές του ιδιαίτερες ικανότητες και ανάγκες (Φρυδάκη, 2009: 144). Έτσι το Α.Π. έπρεπε να θεμελιώνεται με βάση τα χαρακτηριστικά κάθε παιδιού με στόχο τη φυσική ανάπτυξή του. Αναμφίβολα, ο πρώτος που θεμελίωσε αυτήν την παιδαγωγική ήταν ο Rousseau, ο οποίος όρισε τους σκοπούς και τους στόχους της εκπαίδευσης με βάση το παιδί και όχι με βάση τη θρησκεία ή τα πολιτικά προτάγματα (Houssaye, 2000: 39-41). Πέρα από τον σεβασμό στις ανάγκες και στην προσωπικότητα του παιδιού η Νέα Αγωγή συνδέει το σχολείο με τη ζωή και συσχετίζει τις ατομικές με τις κοινωνικές επιταγές και ανάγκες (Γρόλλιος, 2005:268).

Το «προοδευτικό» αυτό κίνημα στην εκπαίδευση συνδέθηκε σε μεγάλο βαθμό με τον φιλόσοφο John Dewey, ο οποίος επέκρινε τις προηγούμενες παιδαγωγικές μεθόδους που κατά την άποψή του ευνοούσαν την απομνημόνευση και θεωρούσαν τη γνώση στατική και αμετακίνητη. Τα παιδιά ως τότε δεν είχαν κίνητρο για μάθηση. Ο ίδιος υποστήριξε ότι πρέπει να υπάρχει αλληλεπίδραση ανάμεσα στην κοινωνία και το σχολείο αλλά και να δίνονται στα παιδιά ευκαιρίες να οικοδομήσουν τις προσωπικές τους παραστάσεις μέσω ποικίλων εμπειριών (Καμπεζά, 2008: 40). Το Α.Π. πρέπει να αναδεικνύει την κοινωνική ευθύνη του σχολείου. Η εκπαίδευση, επομένως, όπως υποστηρίζει ο Dewey (1897), οφείλει να υλοποιείται, προκαλώντας

τις δυνατότητες του παιδιού μέσα από τις κοινωνικές καταστάσεις στις οποίες συμμετέχει.

Η φιλοσοφική θεώρηση του Dewey συγκροτεί μια νέα οπτική για την εκπαιδευτική διαδικασία και τα Α.Π., τη «φιλελεύθερη μεταρρυθμιστική», όπως επισημαίνει ο Γρόλλιος (2011:23), που συμβάλλει στις πιέσεις και στις απαιτήσεις για κοινωνική ανέλιξη, επαγγελματική αποκατάσταση και χειρισμό των καθημερινών καταστάσεων και αναγκών μέσω της εκπαίδευσης και του σχολείου (Schubert κ.α., 2002:7).

Το Α.Π. σχεδιάζεται αφενός στα ενδιαφέροντα και στις ανάγκες των παιδιών και διαρθρώνεται στη βάση της λογικής και της ψυχολογίας. Επίσης, επιτρέπει την αλληλεπίδραση με το φυσικό περιβάλλον και οδηγεί σε ανακαλύψεις, που με τη διαδικασία της ανατροφοδότησης, δημιουργούν νέο ενδιαφέρον για μάθηση. Αφετέρου τονίζει το ρόλο του εκπαιδευτικού, που οφείλει να αντιλαμβάνεται τις αναπτυσσόμενες δυνατότητες του παιδιού και να το ενθαρρύνει, για να προοδεύει περαιτέρω. Ο/η εκπαιδευτικός έχει την ευθύνη να επιλέξει τα κατάλληλα διδακτικά περιεχόμενα αλλά και τον τρόπο διδασκαλίας. (Dewey, 1933). Οι μέθοδοι που χρησιμοποιεί ο/η εκπαιδευτικός εξελίσσονται, καθώς μεταβάλλονται οι κοινωνικές και εκπαιδευτικές συνθήκες.

Για τον Dewey το είδος της γνώσης δεν διαχωρίζεται από τον τρόπο της μάθησης. Αντίθετα, το *τι* με το *πώς* της μάθησης είναι στενά συνδεδεμένα. Τα παιδιά έχουν έμφυτη την περιέργεια και δείχνουν ενδιαφέρον για πειραματισμό και αυτό δεν είναι τίποτα άλλο παρά η επιστημονική σκέψη. Επομένως στόχος των εκπαιδευτικών προσπαθειών οφείλει να είναι η ενδυνάμωση αυτής της έμφυτης συμπεριφοράς (Dewey, 1933). Εισηγείται, λοιπόν, την εμπειριοκρατική προσέγγιση στην εκπαιδευτική διαδικασία και προτείνει ένα ΑΠ εμπειρικό και βιωματικό (Schubert, κ.α., 2002:12). Το *learning by doing* (μαθαίνω κάνοντας) ήταν άλλωστε το σύνθημα που αποτέλεσε το επίκεντρο της παιδαγωγικής του θεωρίας (Dewey, 1963).

Μέθοδος DEWEY (Learning by doing)

Ένθερμος υποστηρικτής του παιδοκεντρικού συστήματος της μάθησης, θεωρείται εισηγητής της βιωματικής μεθόδου, όπου η ενεργητική συμμετοχή του μαθητή βρίσκεται σε πρώτο πλάνο. Η τεχνική που προτείνει ακολουθεί τα εξής βήματα:

1. **Εμπειρία** έλεγχος των προηγούμενων εμπειριών
2. **Σύνδεση** προσφέρονται οι καλύτερες εμπειρίες, ώστε να καλυφθούν τα κενά και να επέλθει σύνδεση με τα προηγούμενα
3. **Ταξινόμηση** Προσδιορίζονται και ταξινομούνται ιεραρχικά τα στοιχεία της νέας ενότητας
4. **Σχεδιασμός** της διδακτική πορείας και εκτέλεση με βάση το προηγούμενο στάδιο
5. **Επαλήθευση** ελέγχεται η νέα γνώση με βάση τις προηγούμενες εμπειρίες
6. **Αξιολόγηση** της μαθησιακής διαδικασίας

Εικόνα 2

4.2.4.1. Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Ο Dewey πίστευε ότι η ζωή μας είναι αποτέλεσμα των εμπειριών που έρχονται ως αποτέλεσμα των σκέψεων του περίγυρου και των ασχολιών μας. Θεωρεί ότι το σχολείο δεν πρέπει να μεταδίδει τη γνώση αυτή καθεαυτή όσο να διαμορφώνει ένα κατάλληλο περιβάλλον με άριστες εμπειρίες για τους μαθητές -τριες μέσα από τον περίγυρο και τις σχέσεις αλληλεπίδρασης που αναπτύσσονται σ' αυτό αλλά και μέσα από την αγωγή που λαμβάνει από τον/την δάσκαλο -α που δημιουργεί τις εμπειρίες οι οποίες συντελούν στη γνώση. Οι νέες όμως αυτές εμπειρίες που δημιουργούνται από τον/την δάσκαλο -α θα πρέπει να συνδέονται συνειρμικά με τις προηγούμενες. (Carroi,&Aeblic, 1950).

Οι εργασίες των μαθητών -τριων γίνονται με βάση τρεις κατευθύνσεις (Γεωργούλης, 1974: 313).

- 1) Αυτενέργεια μαθητή -τριας
- 2) Εποπτεία εκπαιδευτικού
- 3) Παιδοκεντρικότητα στη διδασκαλία

Η πορεία της διδασκαλίας και της μάθησης ακολουθεί την πορεία της σκέψης μας:

- 1) Εντοπίζουμε μια προβληματική κατάσταση.
- 2) Προσπαθούμε να αντιμετωπίσουμε το πρόβλημα, δίνοντας πιθανές και υποθετικές λύσεις.
- 3) Βρίσκουμε τη σωστή λύση.

- 4) Εφαρμόζουμε τη λύση και αξιοποιούμε τις εμπειρίες που αποκτήσαμε για την επίλυση πιθανών μελλοντικών προβληματικών καταστάσεων (Ξωχέλλης, 1991: 63-65)

Η διαμόρφωση της σκέψης προκύπτει, αφού παρατηρηθεί ο γύρω κόσμος και οι σχέσεις που περιλαμβάνονται σ' αυτόν και έπειτα αφού τεκμηριωθούν και αποκωδικοποιηθούν οι εμπειρίες και σχηματιστούν οι απόψεις και τα συμπεράσματα από τον/την μαθητή -τρια, την αποκτηθείσα πείρα μπορεί ο/η μαθητής -τρια να τη χρησιμοποιήσει στο μέλλον. Ο/η δάσκαλος -α δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες για αλληλεπίδραση, για ανταλλαγή απόψεων, συνεργασία, ομαδικότητα και εμπιστοσύνη, ενώ προσπαθεί να επηρεάσει τις υπάρχουσες εμπειρίες που έχει το παιδί (Carroli & Aebli, 1950). Αυτό το συνεργατικό κλίμα δημιουργεί και μια διαφορετική πειθαρχία. Τα παιδιά δεν πειθαρχούν, επειδή το επιβάλλει ο/η εκπαιδευτικός, αλλά πειθαρχούν, επειδή θέλουν να ολοκληρώσουν το έργο το οποίο έχουν αναλάβει. (Χριστόπουλος, 2005: 54-55). Η πειθαρχία καλλιεργείται προκειμένου να αναπτύσσεται η ομαδικότητα στο πλαίσιο της κοινωνίας και προκειμένου να εξασκείται η προσοχή των μαθητών -τριών, η παρατηρητικότητα και η ικανότητα για ερμηνεία (Dewey, 1956). Σε ένα τέτοιο πλαίσιο διαφοροποιείται ο προσανατολισμός του Α.Π. που γίνεται παιδοκεντρικό και στηρίζεται στην εκπαιδευτική διαδικασία και στον τρόπο με τον οποίο εξελίσσεται. Άλλωστε, ο Dewey γι' αυτό το λόγο θεώρησε απαραίτητο η διδακτέα ύλη να συσχετίζεται με τις εμπειρίες των μαθητών -τριών (Dewey, 1902: 22).

4.2.4.2. Η ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΩΝ ΠΟΛΙΤΩΝ

Ο Dewey, θεωρούσε ότι η δημοκρατία και η παιδεία είναι έννοιες αλληλοεξαρτώμενες και επεδίωκε να δώσει στην παιδεία μια διάσταση δημοκρατική. Αφενός σε μία κοινωνία που θεωρείται δημοκρατική, προϋπόθεση της παιδείας είναι να μπορούν τα άτομα να ανταλλάσσουν πληροφορίες, ενδιαφέροντα, απόψεις, εμπειρίες. Αφετέρου, για να υπάρχει δημοκρατία, πρέπει οι πολίτες να έχουν ίσες ευκαιρίες στη μόρφωση και στη γνώση (Dewey, 1968: 358). Το Α.Π. συνεπώς έπρεπε να εμπλέκει τα παιδιά στη διερεύνηση των προβλημάτων που αντιμετωπίζει μια κοινωνία, προκειμένου να συμμετέχουν ενεργά στη δημοκρατική κοινωνία (Houssaye, 2000, 116).

Το άτομο δεν είναι μόνο ιδιώτης, είναι και πολίτης, ζει δηλαδή μέσα στο πλαίσιο μιας κοινωνίας. Επομένως, μέσα από τη συμμετοχή σε ομαδικές εργασίες οι

μαθητές -τριες αποκτούν κοινές εμπειρίες, ενισχύουν τη δημοκρατική τους συνείδηση και αντιλαμβάνονται την αξία των συμμετοχικών διαδικασιών. Έτσι το Α.Π. πρέπει, σύμφωνα με τον Dewey, να δημιουργεί ένα πλαίσιο ανοιχτό που θα προωθεί τις συλλογικές διαδικασίες.

4.2.5. Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ FRANKLINBOBBITT ΣΤΑ Α.Π.

Ο Bobbitt (1918) αναφέρει ότι η ζωή μας, όσο σύνθετη και αν είναι, συνίσταται στην εκτέλεση συγκεκριμένων δραστηριοτήτων. Επομένως, η εκπαίδευση, αφού μας προετοιμάζει για τη ζωή, μας προετοιμάζει για την εκτέλεση αυτών των δραστηριοτήτων. Αρκεί να ανακαλύψει κανείς τις ιδιαιτερότητες που διέπουν τις ποικίλες σχέσεις στο κοινωνικό σύνολο. Αυτή η ανακάλυψη θα δείξει τις ικανότητες, τις στάσεις, τις συνθήκες, τις εκτιμήσεις και τις μορφές γνώσης που χρειάζονται οι άνθρωποι. Αυτοί θα είναι οι στόχοι του Α.Π. Το Α.Π. θα είναι μία σειρά από εμπειρίες που θα πρέπει να έχουν τα παιδιά για να επιτύχουν αυτούς τους στόχους.

Οι εκπαιδευτικοί στόχοι και η διαμόρφωσή τους αποτέλεσαν το επίκεντρο του σχεδιασμού του προγράμματος σπουδών. Το πρώτο βήμα για τον Bobbitt ήταν να προσδιορίσει τους τομείς δραστηριότητας στους οποίους τα παιδιά θα έπρεπε να αναπτύξουν δεξιότητες. Μετά από έρευνα κατέληξε ότι το πρόγραμμα σπουδών του σχολείου έπρεπε να πραγματεύεται: α) γλωσσικές δραστηριότητες, β) δραστηριότητες υγείας, γ) δραστηριότητες πολιτικοποίησης, δ) γενικές κοινωνικές δραστηριότητες, ε) δημιουργικές δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου, στ) δραστηριότητες πνευματικής κατάστασης, ζ) θρησκευτικές δραστηριότητες, η) γονικές δραστηριότητες, θ) μη εξειδικευμένες ή μη επαγγελματικές δραστηριότητες και ι) επαγγελματικές δραστηριότητες (Bobbitt, 1924: 8-9). Αυτό που προσπάθησε δηλαδή να κάνει ήταν να γίνει ένας ορθολογικός σχεδιασμός του προγράμματος σπουδών και ουσιαστικά της εκπαίδευσης. Να δημιουργηθεί δηλαδή ένα πρόγραμμα που θα ήταν προϊόν συστηματικής μελέτης της κοινωνίας και των απαιτήσεών της (Eisner, 1967: 34).

Για τον Bobbitt (1924), ο μαθητής και η μαθήτρια δεν ήταν ένα δοχείο που έπρεπε να γεμίσει αλλά ένας ενεργός οργανισμός που έπρεπε να «ξεδιπλωθεί». Γι' αυτό κατά τον σχεδιασμό του Α.Π. έπρεπε να λαμβάνονται υπόψη οι μαθητές, το υπόβαθρό τους και οι δυνατότητές τους.

Ο Bobbitt πίστευε ότι το Α.Π. δεν έπρεπε να γίνεται από έναν δάσκαλο ή έναν συντονιστή ή επιθεωρητή εκπαίδευσης, καθώς θεωρούσε ότι η ζωή απαιτούσε

ποικίλες δεξιότητες τις οποίες οι παραπάνω δεν θα μπορούσαν να προσδιορίσουν απόλυτα. Γι' αυτό και θεωρούσε ότι εξειδικευμένοι επαγγελματίες μπορούσαν να καταρτίσουν τους στόχους του κάθε διακριτού τομέα. Για παράδειγμα οι γιατροί και οι νοσηλευτές μπορούν να συμβάλλουν στη διαμόρφωση των στόχων της αγωγής υγείας (Bobbitt, 1924).

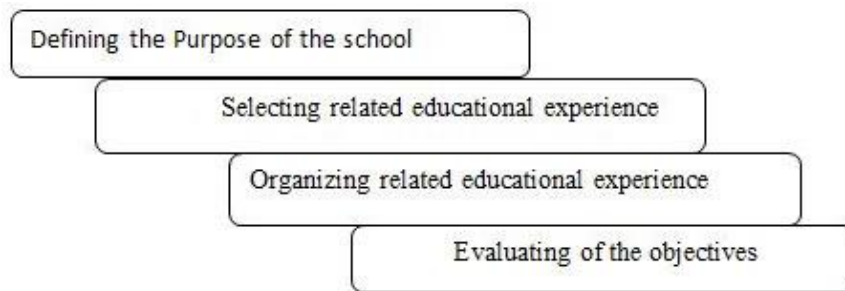
Σύμφωνα με τον Bobbitt (1918), το ΑΠ έχει εξειδικευμένους στόχους και μπορεί να επιτευχθεί με συστηματικούς τρόπους. Ο Bobbi πρότεινε πέντε συγκεκριμένα στάδια για να σχεδιαστεί ένα ΑΠ.

- 1) Η ανθρώπινη εμπειρία αναλύεται σε διάφορες συνιστώσες της, κοινωνική και θρησκευτική ζωή, οικογενειακό πλαίσιο, επάγγελμα, υγεία.
- 2) Κάθε εμπειρία αναλύεται σε επιμέρους εμπειρίες.
- 3) Διατυπώνονται οι στόχοι, οι οποίοι ονομάζονται και γενικοί σκοποί.
- 4) Επιλέγονται οι στόχοι που θα χρησιμοποιηθούν προκειμένου να σχεδιαστούν οι μαθητικές δραστηριότητες. Οι στόχοι αυτοί δεν πρέπει να επιλέγονται εφόσον θα συναντήσουν την αντίδραση της κοινωνίας (π.χ. Θρησκεία). Πρέπει να βοηθούν, ώστε οι μαθητές -τριες να αποκτήσουν μια ικανοποιητική ενήλικη ζωή και να μπορούν να πραγματοποιηθούν από την πλειοψηφία των μαθητών.
- 5) Σχεδιάζεται το Α.Π. με λεπτομέρειες, δηλαδή παρατίθενται με λεπτομέρεια δραστηριότητες που εξασφαλίζουν την επιτυχία των στόχων ανάλογα με την ηλικία και την τάξη.

4.2.6. Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ TYLER ΣΤΑ Α.Π.

Ο Ralph W. Tyler, Αμερικανός εκπαιδευτικός και ερευνητής συνέβαλε σημαντικά στην ανάπτυξη των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών. Ο Tyler ένας από τους πρωτοπόρους και εκσυγχρονιστές στον τομέα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση και το περιεχόμενο των Α.Π. Ανέπτυξε ένα μοντέλο για την αξιολόγηση των προγραμμάτων σπουδών. Σύμφωνα με αυτό ο σχεδιασμός του Α.Π. πρέπει να στηρίζεται και να ακολουθεί τέσσερα στάδια:

- 1) προσδιορισμός εκπαιδευτικών σκοπών και στόχων.
- 2) Επιλογή του περιεχομένου
- 3) Οργάνωση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων.
- 4) Σχεδιασμός αξιολόγησης για να διαπιστωθεί ότι επιτυγχάνονται οι στόχοι και οι σκοποί



Εικόνα 3

Το μοντέλο του Tyler είναι επαγωγικό, γραμμικό και κινείται από το γενικό στο ειδικό. Ακόμη, είναι κανονιστικό και δείχνει τι ακριβώς γίνεται και τι πρέπει να γίνεται από τους δημιουργούς του Α.Π. Ο Tyler επικεντρώθηκε στη φύση και τη δομή της γνώση, τις ανάγκες της κοινωνίας, καθώς και τις ανάγκες του μαθητή. Έτσι το μοντέλο του θεωρείται και «κοινωνιοκεντρικό» και το Α.Π. θεωρείται μέσο για τη βελτίωση της ζωής της σχολικής κοινότητας. (Buttah, κ.α., 2019)

4.2.7. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΣΚΟΠΟΙ ΑΝΑΛΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΤΗ ΝΕΩΤΕΡΙΚΟΤΗΤΑ

Όπως ήδη γνωρίζουμε από στοχαστές, παιδαγωγούς και φιλόσοφους – κοινωνιολόγους ανά τους αιώνες, το θέμα της εκπαίδευσης και η προέλευση της γνώσης καθώς και η συσχέτισή της με την ηθική και τα πολιτικά ζητήματα απασχολεί αιώνες τώρα, γι' αυτό και αποτέλεσε ζήτημα ανάπτυξης πολλών θεωριών και προσεγγίσεων για την αποτελεσματικότερη έκφρασή της.

Σαφέστατα, λοιπόν, και οι θεωρίες δε θα μπορούσαν να μη βασίζονται σε ιδεώδη, αξίες αλλά και στις κοινωνικές παραδοχές κάθε εποχής, ώστε να κατασκευάζονται σύμφωνα με αυτές και να είναι αναπόφευκτα κανονιστικές. Στις περιπτώσεις που η εκπαίδευση αντιμετωπίστηκε και χρησιμοποιήθηκε ως ιδεώδες, τότε και οι σκοποί της εκπαίδευσης ορίστηκαν και ως κοινωνικά ιδεώδη με ισχυρότερο μέσο εκπλήρωσής τους την ίδια την εκπαίδευση. Σύμφωνα με τους Walker και Soltis (1992), τρία είναι τα πιο βασικά ιδεώδη. Το πρώτο αφορά στη Δίκαιη Πολιτεία που στηρίζεται στην πλατωνική Πολιτεία. Το δεύτερο αφορά τον ελεύθερο άνθρωπο και στηρίζεται στην ατομοκεντρική πολιτική φιλοσοφία του Rousseau. Το τρίτο αφορά στη δημοκρατική κοινωνία του και πηγάζει από μία προσπάθεια συγκερασμού των δύο παραπάνω θέσεων, επεξεργασμένων από τη σκέψη του Dewey.

Όταν το σχολείο ξεκίνησε να έχει πιο ενεργό ρόλο και λόγο στην κοινωνία ήδη είχαμε μεταβεί στη νεωτερική σκέψη, η οποία επηρέασε τις εκπαιδευτικές θεωρίες. Πολλοί εξωτερικοί παράγοντες συγκρούονταν με το σχολείο και επιδίωκαν να προβάλλουν στόχους που εξυπηρετούσαν τα συμφέροντά τους, όπως η εκκλησία, η οικονομία, οι πολιτικές ιδεολογίες και η επιστήμη. Έτσι, στα πρώτα αναλυτικά προγράμματα οι εκπαιδευτικοί σκοποί σε ευρωπαϊκό επίπεδο επηρεάστηκαν από:

1. Την ανθρωπιστική προσέγγιση όσον αφορά στην ανάπτυξη του ανθρώπου, εναρμονισμένη με τη φύση και την κοινωνία.
2. Τις προθέσεις της εκκλησίας που είχαν εδραιωθεί ήδη από τον Μεσαίωνα και που επιβάλουν να προσαρμόζονται οι άνθρωποι σε συγκεκριμένο κοινωνικό κανόνα με αξίες όπως η ταπεινότητα, η πρόπουσα συμπεριφορά, η αρετή, η ευσπλαχνία και η ευσέβεια.
3. Τις προθέσεις και το νεωτερικό όραμα για το ορθολογικό και χειραφετημένο υποκείμενο.
4. Την ανάγκη να εδραιωθεί η εθνική συνείδηση στους πολίτες των νεοϊδρυθέντων εθνών-κρατών.
5. Τις παιδαγωγικές ιδέες του μεγάλου διαφωτιστή, Rousseau, σχετικά με την ανάπτυξη των παιδιών όπως επιτάσσει η φύση του και τον ρόλο που αναλαμβάνει ο δάσκαλος στο πλαίσιο αυτό.
6. Τις πολιτικές σκοπιμότητες και στρατηγικές, ώστε το σχολείο να τις εξυπηρετεί και να ετοιμάζει τους πολίτες για την κοινωνία, έχοντας νομιμοποιήσει την εξουσία στην κοινωνία αυτή.
7. Τις ανάγκες της αγοράς εργασίας, που, εξαιτίας της βιομηχανικής και τεχνολογικής εξέλιξης, επιζητούν εξειδικευμένο στελεχικό και εργατικό δυναμικό (Φρυδάκη, 2009: 81).

Επομένως, η αποτύπωση των εκπαιδευτικών σκοπών απορρέει από πολλούς παράγοντες, αφού τα νέα παιδιά μέσα απ' όλες αυτές τις επιρροές θα καλλιεργήσουν την κριτική σκέψη, θα κατανοούν, θα εμβαθύνουν και θα αναπτύξουν ανώτερες πνευματικές – νοητικές λειτουργίες, ώστε να αντιμετωπίζουν την πολυπλοκότητα της κοινωνίας, λαμβάνοντας συνετές αποφάσεις (Elliot, 1993). Αναμφισβήτητα, λοιπόν, διαπιστώνουμε πως οι εκπαιδευτικοί σκοποί είτε από τη μία θα αρθρώνονται γύρω από ιδεώδη και ιδανικά, είτε απλά θα ετοιμάζουν νέους πολίτες, ενταγμένους στις κοινωνικές νόρμες και προσδοκίες. Ωστόσο, αποτελούν βάση και θεμέλιο στον ορισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας, πέρα από τα κίνητρα της επιστήμης και της

μάθησης. Ας φέρουμε για παράδειγμα την περίπτωση κατά την οποία, σε κάποια χρονική στιγμή, μια κοινωνία προβάλλει την ανάγκη για ελευθερία ή αντίθετα για πειθαρχία. Τότε όλο το αναλυτικό πρόγραμμα και πρωτίστως οι εκπαιδευτικοί σκοποί θα διαμορφωθούν σύμφωνα με τις επιταγές της κοινωνίας, ώστε να προκύψουν ελεύθερες προσωπικότητες ή αντίθετα υποτακτικά και πειθαρχημένα άτομα, ανάλογα με το αξιακό σύστημα της κοινωνίας στην οποία ζουν (Χατζηγεωργίου, 2004).

Κατά την εποχή της νεωτερικότητας οποιαδήποτε παραδοσιακά πρότυπα της πρότερης εποχής δεν αντικαταστάθηκαν άρδην από τη μία στιγμή στην άλλη από τα οράματα και τις βλέψεις του ορθού λόγου και των ορθολογικών αξιώσεων, γιατί εξ αρχής δεν υπήρχαν σαφείς εκπαιδευτικοί σκοποί καθορισμένοι. Άρχισαν, λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί σκοποί να συμβαδίζουν σιγά σιγά με τα δρώμενα της πολιτικής, της εξουσίας, της οικονομίας και να διαμορφώνονται ανάλογα.

Την εποχή αυτή, λοιπόν, έγινε σαφές και αντιληπτό πιο ξεκάθαρα πως είναι πραγματικά πολύπλοκη διαδικασία να οριστούν οι εκπαιδευτικοί σκοποί. Και για να γίνουμε πιο σαφείς και διευκρινιστικοί μπορούμε να υπερασπιστούμε την αντίληψη πως οι αξίες και τα ιδεώδη δεν μπορούν να εναρμονιστούν πάντα με ευκολία. Δηλαδή, η έννοια της «ελευθερίας» και η αξία της «ισότητας», που και οι δύο συνοικοδομούν το ιδεώδες της δημοκρατικής κοινωνίας, μπορούν να αποδείξουν την παραπάνω διαπίστωση, αφού: Αν λόγου χάρη ένας/μία επιχειρηματίας με απώτερο σκοπό να έχει μεγαλύτερο κέρδος, μετατρέψει τους εργαζόμενους σε αυτόν σε αντικείμενα προς εκμετάλλευση, τότε αμέσως καταστρατηγεί το δικαίωμα του εργαζομένου για σεβασμό και ισότητα. Επομένως, η ελευθερία κάποιου οφείλει να σταματήσει εκεί που ξεκινάει η ελευθερία του άλλου. Ακόμη, ενώ κατά τη νεωτερική σκέψη απαιτείται το άτομο να αυτονομείται και να επιλέγει την ηθική και συνειδησιακή του ατομικότητα, την ίδια στιγμή καλείται να συμβιώνει σε ένα κοινωνικό πλαίσιο με περιορισμό στην κλίμακα της επιτρεπτής αμφισβήτησης, ακριβώς για να μπορεί να συνυπάρχει. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί σκοποί, όπως αναφέραμε και μέσα από τα παραδείγματα είναι αποτέλεσμα έκφρασης ποικίλων αξιών και προθέσεων, γι αυτό και αναγιγνώσκονται και μεταφράζονται ποικιλοτρόπως (Harris, 2003).

4.2.8. Η ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

Το αναλυτικό πρόγραμμα της αντανάκλασης των κοινωνικών επιταγών, της προτεραιότητας και νομιμοποίησης της εξουσίας, είναι βέβαιο ότι θεωρήθηκε ως όχημα και διεκπεραιωτής των κοινωνικών προσδοκιών (Apple, 1990).

Κατά τη νεωτερικότητα και κυρίως τα τελευταία 150 χρόνια το Α.Π. διαμορφώθηκε λαμβάνοντας υπόψη, όπως προαναφέρθηκε, την ανάπτυξη επίσης της επιστήμης, της ψυχολογίας, της φιλοσοφίας, εκπαιδευτικών θεωριών, πεδία σύμφωνα με τα οποία ορίστηκαν και οι εκπαιδευτικοί σκοποί. Από τα μέσα δε του 20^{ου} αιώνα το Α.Π. αυτονομήθηκε ως τομέας σπουδής, συνδέοντας, βέβαια, τα πεδία της εκπαιδευτικής διαδικασίας και διδασκαλίας.

Σήμερα, η επικρατούσα άποψη σχετικά με την σχέση που υπάρχει ανάμεσα σε Α.Π. και τη διδασκαλία, είναι ότι η ίδια η διδασκαλία αποτελεί εφαρμογή στη σχολική τάξη, καθώς είναι τέσσερα τα επίπεδα που περιγράφουν το Α.Π.:

- 1) Το επίσημο (rhetorical) που περιλαμβάνει σκοπούς και δηλώσεις εκπαιδευτικής πολιτικής.
- 2) Το επιδιωκόμενο (planned) που περιέχει στόχους, περιεχόμενα, μεθόδους, δραστηριότητες, μέσα, αξιολογικό σύστημα.
- 3) Το εφαρμοζόμενο ή προσφερόμενο (delivered) είναι η μορφή που λαμβάνει το προηγούμενο μέσα από τις επιλογές του/της εκπαιδευτικού, δηλαδή μέσα από τη διδασκαλία.
- 4) Το κατακτηθέν (received). Αντιστοιχεί σε όσα από τα παραπάνω κατάφεραν τελικά να οικειοποιηθούν οι μαθητές –τριες.

Η άποψη, δηλαδή, που επικρατεί για το αναλυτικό πρόγραμμα και τη σχέση του με τη διδασκαλία, έχει τις απαρχές της στις επιρροές και τις προσδοκίες της νεωτερικότητας και της θετικιστικής σκέψης, καθώς η διδασκαλία είναι το εφαρμοζόμενο Α.Π., στο οποίο η αλληλεπίδραση μαθητών – μαθητριών και δασκάλου κατά κάποιο τρόπο και σε κάποιον βαθμό καθορίζεται από το Α.Π. (Φλουρής, 2000).

4.2.9. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ

Κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, το πλαίσιο μέσα στο οποίο κινείται ο/η εκπαιδευτικός και οι γενικές κατευθύνσεις που ακολουθεί, αποτελούν τους σκοπούς

της διδασκαλίας, οι οποίοι βέβαια προκύπτουν μέσα από τους ευρύτερους εκπαιδευτικούς σκοπούς. Οι σκοποί, αναμφισβήτητα, όπως αναφέραμε ξανά είναι συνυφασμένοι με τις κοινωνικές επιταγές κάθε εποχής, τις αξίες και τα επιστημονικά δεδομένα – ερευνητικά αποτελέσματα. Οι διατυπωμένοι, λοιπόν, σκοποί στο Α.Π., στις οδηγίες της διδασκαλίας δεν ακολουθούνται αναπόφευκτα και δεν αποτελούν γνώμονα για τους/τις εκπαιδευτικούς, ίσως επειδή η γενίκευση ή η κανονιστική διατύπωση και η ασάφεια των σκοπών να καθιστούν δύσκολη την επίτευξή τους. Άλλωστε, κατά την εκπαιδευτική πρακτική και διδασκαλία, οι σκοποί ανάλογα με τα δεδομένα και τις συνθήκες αλλάζουν, αναπροσαρμόζονται είναι πιο ευέλικτοι και εστιάζουν σε πολύ συγκεκριμένες δεξιότητες, τις οποίες μπορούν να κατακτήσουν οι μαθητές -τριες.

Επιπλέον, οι γενικοί σκοποί δεν είναι πάντα τόσο ευδιάκριτοι και δεν μεταφράζονται πάντα με τον ίδιο τρόπο, ούτε φαίνονται να γίνονται πάντα κατανοητοί ή αποδεκτοί από εκπαιδευτικούς που ο καθένας και η καθεμιά προβάλλει τις δικές του πεποιθήσεις για το τι αξίζει να κατακτιέται μέσα από τη διδακτική διαδικασία (Gudmundsdottir, 1990, 47-48).

Στην περίπτωση διδασκαλίας για παράδειγμα του κειμένου «Αριάγνη» από δύο διαφορετικές εκπαιδευτικούς, η πρώτη, υπερασπιζόμενη την κοινωνικοπολιτική οπτική, δίδαξε το κείμενο ως ιστορικό γεγονός και μαρτυρία της εκδίωξης των Ελλήνων από την Αίγυπτο, ενώ η δεύτερη εκπαιδευτικός με πιο ανθρωπιστική κουλτούρα, ευαισθητοποιημένη στα ανθρώπινα και με ενισχυμένη ενσυναίσθηση, προήγαγε και έδωσε έμφαση στην έμφυλη ευαισθησία και την ψυχή της γυναίκας. Το παράδειγμα αυτό επιβεβαιώνει την παραπάνω τοποθέτηση ως προς τη διαφορετική ανάγνωση και πρόσληψη των σκοπών της διδασκαλίας, συγκριτικά πάντα με τις πεποιθήσεις, την προσωπικότητα και την κουλτούρα κάθε εκπαιδευτικού (Frydaki & Mamoura, 2008).

Οι στόχοι αναφέρονται σε πιο συγκεκριμένους και προσδιορισμένους σκοπούς απ' ό,τι οι γενικοί σκοποί, οι οποίοι διαφεύγουν σαφήνειας και ακρίβειας. Αντιθέτως, λοιπόν, οι αναλυτικοί στόχοι είναι αυτοί που ο/η εκπαιδευτικός προσδιορίζει με πιο σαφή κριτήρια για όσα επιδιώκει να κατακτηθούν από το μαθητικό δυναμικό, ώστε να μπορεί να τα εφαρμόσει και σε γενικές μαθησιακές, εκπαιδευτικές δραστηριότητες, αλλά και στην πραγματική ζωή ως δεξιότητα. Έτσι, οι μαθησιακοί στόχοι διατυπώνονται με τέτοιο τρόπο, ώστε να διακρίνεται η μετρήσιμη και παρατηρήσιμη ενέργεια με τον πιο αντικειμενικό τρόπο, φυσικά, όσο αυτό είναι

δυνατό. Για να είμαστε πιο συγκεκριμένοι, όταν διατυπώνουμε τους διδακτικούς στόχους μας, θα πρέπει να κάνουμε χρήση ρημάτων όπως: απαριθμώ, διακρίνω, ονομάζω και όχι παρατηρώ, κατανοώ, εκτιμώ (Φρυδάκη, 2009).

Σύμφωνα με τον Westphalen (1982: 100-101) οι μαθησιακές επιδιώξεις μπορούν να διακριθούν σε τέσσερα επίπεδα.

1. Τα ιδεώδη που προάγει το εκπαιδευτικό σύστημα στην κοινωνία. Για παράδειγμα: ο κοινωνικά συμβατός με τη χριστιανική πίστη, ο ορθολογιστής, ο ευαισθητοποιημένος πολίτης και ο ενεργός πολίτης στην κοινωνία.
2. Οι γενικοί σκοποί, οι οποίοι έχουν μία αφηρημένη διάσταση σε έννοιες και τάσεις, όπως για παράδειγμα να μπορούν οι μαθητές -τριες να ξεχωρίζουν τις διαφορές ανάμεσα σε γεγονότα και απόψεις.
3. Οι γενικοί στόχοι που έχουν πιο σαφή επιδίωξη από τη μαθησιακή διαδικασία, όπως για παράδειγμα να κατανοεί ο/η μαθητής -τρια και να είναι σε θέση να παράγει γραπτό αλλά και προφορικό λόγο.
4. Οι ειδικοί στόχοι, οι οποίοι είναι πιο διευκρινιστικοί στους προηγούμενους γενικούς στόχους και τους συγκεκριμενοποιούν, όπως για παράδειγμα να μπορεί ο/η μαθητής -τρια να συντάξει μια επιστολή σε ένα επίσημο πρόσωπο – φορέα της πόλης, κάνοντας σωστή χρήση του συγκεκριμένου πλαισίου που πρέπει να γραφτεί η επιστολή.

Είναι επίσης ενδιαφέρον να ειπωθεί ότι μελέτες ανέδειξαν τον προβληματισμό αλλά και τη δυσκολία εκπαιδευτικών ως προς τη διάκριση μεταξύ των μαθησιακών σκοπών του Α.Π. και των ειδικών μαθησιακών στόχων. Είναι αρκετά δυσνόητο και περίπλοκο, έχοντας συγκεκριμένο πλαίσιο υλικών και δραστηριοτήτων να διατυπώσουν αντίστοιχους στόχους που να συνάδουν με αυτά τα δεδομένα. Κατ' επέκταση, λοιπόν, γίνεται φανερό γιατί επιθυμούν να διατυπώνουν πιο γενικούς στόχους, ασαφείς, χωρίς να είναι συμβατοί με την πραγματική πρακτική τους ή πολλές φορές να διατυπώνουν επιδιώξεις μεταξύ γενικών σκοπών ή στόχων και ειδικών μαθησιακών στόχων (Petty, 2004).

Έτσι, είναι φανερό και αναμφισβήτητο το γεγονός πως η δυσκολία αυτή αποτέλεσε μείζον θέμα, καθώς όπως σχολίαζε και ο Minder: «τις περισσότερες φορές εκείνο που γίνεται στην πράξη είναι ότι μεταδίδουμε στον/ στην μαθητή -τρια μια ύλη με την ελπίδα πως η αφομοίωσή της θα συμβάλλει σε μία αόριστη γενική μόρφωση». Άρα λοιπόν, ως θέμα της Διδακτικής θεωρήθηκε ο προσδιορισμός των γενικών σκοπών σε γενικούς και ειδικούς στόχους μαθησιακούς. Θεωρήθηκε ακόμη το κατά

πόσο είναι εφικτό οι γενικοί σκοποί του Α.Π. να μετατραπούν σε αναλυτικούς στόχους διδασκαλίας και μάθησης.

Καταγράφουμε ένα ενδεικτικό παράδειγμα μέσα από μία ενότητα στο μάθημα της Ιστορίας, το οποίο αναδεικνύει και τη δυσκολία αυτής της μετατροπής.

Σκοπός Διδασκαλίας: Ανάπτυξη ιστορικής σκέψης και συνείδησης. Μέσα από το μάθημα της Ιστορίας ο/η μαθητής -τρια μπορεί να κατανοήσει ότι το σήμερα αποτελεί συνέχεια του χθες και η συνέχεια αυτή είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη σύγχρονη ζωή του καθώς με αυτόν τον τρόπο ο σκοπός της ιστορικής σκέψης – συνείδησης συνδέεται με τον γενικότερο σκοπό της εκπαίδευσης.

Στόχοι διδασκαλίας για την ενότητα Ευρωπαϊκός Διαφωτισμός: Να γνωρίσουν και να μάθουν οι μαθητές -τριες τους φορείς του Διαφωτισμού, τα χαρακτηριστικά του, να αντιληφθούν και να εκτιμήσουν τον τρόπο που επηρέασε τη σύγχρονη διεθνή κοινωνία.

Ειδικός μαθησιακός στόχος 1: Να αναφέρουν οι μαθητές -τριες αντιπροσώπους του Ευρωπαϊκού Διαφωτισμού.

Ειδικός μαθησιακός στόχος 2: Να μπορούν οι μαθητές -τριες να κουβεντιάζουν και να παραθέτουν απόψεις για την επίδραση και επιρροή του Διαφωτισμού στην εξέλιξη του Δημοκρατικού Πολιτεύματος (ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2000).

Διαπιστώνουμε, λοιπόν, πως μεταξύ του γενικού σκοπού και των ειδικών μαθησιακών στόχων υπάρχει αντίφαση και γίνεται λόγος για διαφορετικές εντελώς εκπαιδευτικές επιδιώξεις. Από τη μία, λοιπόν, αναφερόμαστε στη διατύπωση γενικού σκοπού σε μία πρόθεση και επιδίωξη εμφύσησης ιστορικής συνείδησης που είναι ξεκάθαρα ένα ποιοτικό χαρακτηριστικό και από την άλλη τη διατύπωση μαθησιακών στόχων που διακρίνονται από ποσοτικά και μετρήσιμα χαρακτηριστικά. Συνειδητοποιούμε, λοιπόν, ότι πολλοί εκπαιδευτικοί σκοποί, που προάγουν αξιακά ιδεώδη, μπορούν τελικά να υποστηριχτούν και να επιτευχθούν από τη θετικιστική προσέγγιση της νεωτερικότητας, όπου η κυρίαρχη πρακτική είναι η αξιολογική ουδετερότητα της επιστημολογίας.(Φρυδάκη, 2009: 125-127).

4.2.10. ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΣΤΟΧΩΝ

Η ταξινόμια που καθιερώθηκε και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ήταν η ταξινόμια του Bloom (1986), η οποία και έθεσε, προσδιόρισε και καθόρισε τους γνωστικούς στόχους της μάθησης. Αργότερα τέθηκε και το συναισθηματικό πεδίο της μάθησης και το ψυχοκινητικό. Ως προς τον γνωστικό τομέα, λοιπόν, οι στόχοι

διακρίνονται στις κατηγορίες της Γνώσης, Κατανόησης, Εφαρμογής, Ανάλυσης, Σύνθεσης, Αξιολόγησης.

A. Στόχοι Γνώσης

Αναφερόμαστε πρωτίστως στις αναμενόμενες συμπεριφορές που επιδιώκεται να αναπτύξουν οι μαθητές -τριες, ώστε να μπορούν να ανακαλούν τη γνώση, ή αλλιώς τη γνωστική ύλη. Για να διατυπώνονται οι γνωστικοί στόχοι χρησιμοποιούνται ρήματα όπως: ανακαλώ, γνωρίζω διαφέρω διακρίνω, περιγράφω, θυμάμαι κ.α. (Bloom, 1986). Ένα παράδειγμα σχετικό θα μπορούσε να είναι: Να αποκτήσουν οι μαθητές -τριες πλούσιο λεξιλόγιο για την τέχνη, ώστε να μπορούν να συμμετέχουν σε προφορικές συζητήσεις και να αναπτύσσουν γραπτώς τις ιδέες τους με ευρύτητα.

Έπειτα, ακολουθεί η γνώση πιο συγκεκριμένων στοιχείων, όπως τόπων, προσώπων, ημερομηνιών. Για παράδειγμα: Να αναφέρουν οι μαθητές -τριες τα μέτρα που πήρε ο Καποδίστριας και σε ποιους τομείς.

Ακολουθεί η γνώση κάποιων τάσεων, ακολουθιών, όπως της εξέλιξης ενός φαινομένου στη διάρκεια του χρόνου. Για παράδειγμα: Να αναγνωρίζουν τα χαρακτηριστικά του εξπρεσιονισμού. Να διακρίνουν ένα ποίημα που ανήκει στην παραδοσιακή ποίηση.

Ακολουθεί η γνώση μεθόδων, οργανωτικών εννοιών, αρχών και θεωριών. Για παράδειγμα: Οι μαθητές -τριες πρέπει να είναι σε θέση να ανακαλούν τα βασικά χαρακτηριστικά ενός αρχαιοελληνικού ναού, ή να αναφέρουν μεθόδους αξιολόγησης της υγιεινής ή να είναι σε θέση να διατυπώνουν τη θεωρία της εξέλιξης (Bloom&Krahtwoll, 1986: 86-116).

B. Στόχοι Κατανόησης

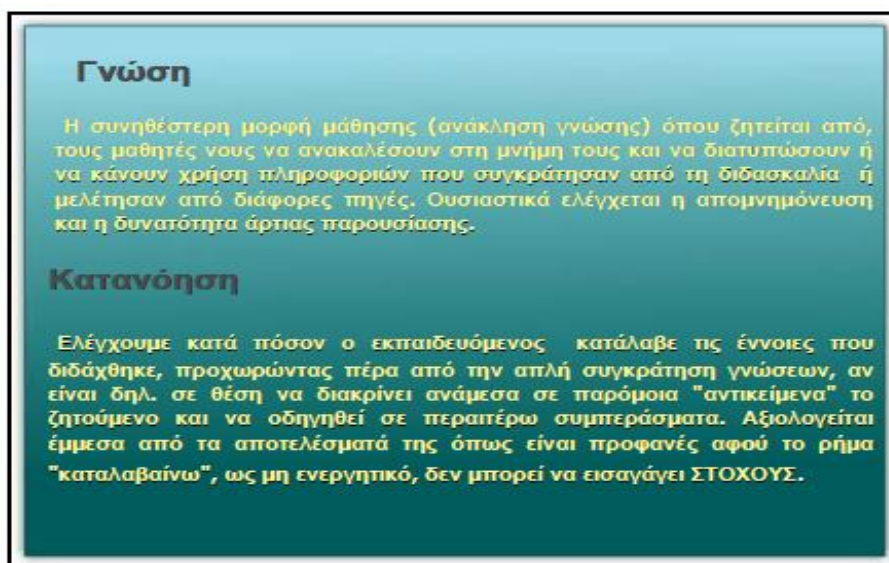
Αναφερόμαστε στις συμπεριφορές που προσδοκείται να αποκτήσουν οι μαθητές -τριες ως προς την ικανότητα να κατανοούν την ύλη που διδάσκεται. Η διαδικασία της κατανόησης περιλαμβάνει τη μετάφραση, την ερμηνεία και την προέκταση.

Με τον όρο μετάφραση εννοούμε την ικανότητα να μεταφέρει κάποιος μια πληροφορία με δική του διατύπωση, χωρίς να αλλοιώσει το νόημα. Κατάλληλα ρήματα για να διατυπωθούν αυτού του είδους οι στόχοι είναι: αποδίδω ελεύθερα, ξαναγράφω, Ένα παράδειγμα θα μπορούσε να είναι: «Να περιγράψουν με δικά τους

λόγια οι μαθητές –τριες την κατάσταση της Ελλάδας μέχρι την άφιξη του Καποδίστρια».

Η ερμηνεία αναφέρεται στην ικανότητα να αντιλαμβάνεται κανείς την ερμηνεία, το νόημα, την ουσία μιας πληροφορίας και να μπορεί να διαχωρίζει τα ουσιώδη από τα επουσιώδη. Για παράδειγμα: Να διατυπώσουν οι μαθητές -τριες το βασικό θέμα και τη θέση του συγγραφέα σε ένα κείμενο.

Τέλος, η προέκταση, δηλώνει την ικανότητα να βλέπει ο/η μαθητής -τρια πέρα από το ίδιο το μήνυμα, την πληροφορία και να τη γενικεύει (Bloom&Krahtwoll, 1986: 117 -155).



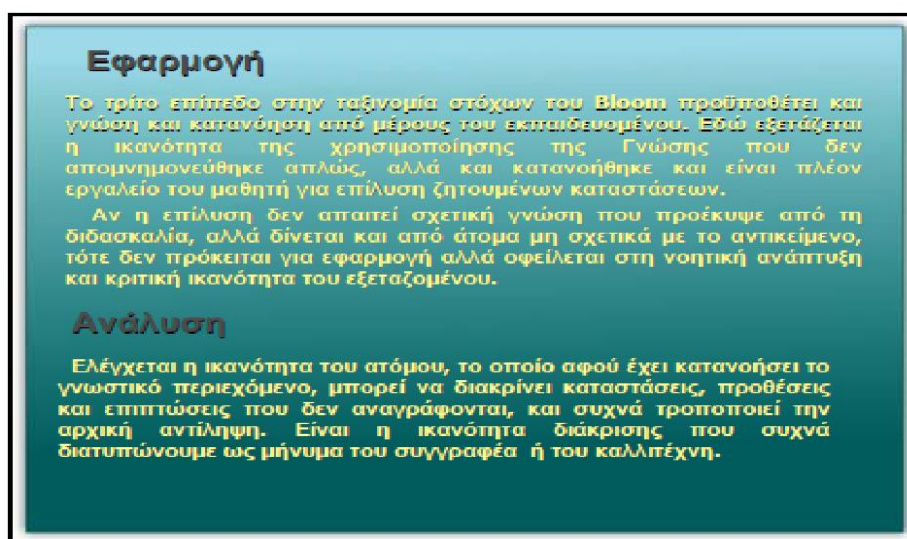
Εικόνα 4

Γ. Στόχοι εφαρμογής

Αναφερόμαστε στην ανάπτυξη της ικανότητας να μπορούμε να μεταβιβάσουμε μια έννοια, μια οργανωτική αρχή ή μια μεθόδευση σε νέα και άγνωστα πεδία, γεγονός που προϋποθέτει τη γνώση και την κατανόηση. Για να διατυπώσουμε τους στόχους αυτής της κατηγορίας, χρησιμοποιούμε ρήματα όπως: γενικεύω, εφαρμόζω, αναπτύσσω, ταξινομώ. Οι στόχοι αυτοί είναι από τους πιο εποικοδομητικούς. Για παράδειγμα: Οι μαθητές -τριες πρέπει να μπορούν να βάλουν τον εαυτό τους στη θέση ενός ήρωα και να αναπτύξουν τον τρόπο με τον οποίο θα αντιδρούσαν οι ίδιοι σε μια αντίστοιχη με τον ήρωα κατάσταση.

Δ. Στόχοι Ανάλυσης

Στο πλαίσιο αυτό οι στόχοι, ως προς τις συμπεριφορές που επιδιώκονται να αναπτύξουν οι μαθητές -τριες συνίστανται στην ικανότητά τους να αποσυναρμολογούν μια πληροφορία στα στοιχεία της, ώστε να την κατανοήσουν και να την ερμηνεύσουν ολοκληρωτικά. Τα ρήματα που χρησιμοποιούμε για να διατυπώσουμε αυτήν την κατηγορία των στόχων είναι: αναγνωρίζω, διακρίνω, αναλύω, συγκρίνω, βρίσκω, διακρίνω. Παραδείγματα τέτοιων στόχων θα μπορούσαν να είναι τα εξής: Οι μαθητές -τριες να είναι σε θέση να διακρίνουν κύριες και δευτερεύουσες προτάσεις ή οι μαθητές –τριες να μπορούν να ταξινομήσουν τα ρήματα σε μεταβατικά και αμετάβατα ή οι μαθητές -τριες να είναι σε θέση να κατηγοριοποιούν αίτια και αποτελέσματα ενός φαινομένου, να συγκρίνουν τον τρόπο που παρουσιάζεται η ταυτότητα του ποιητή μέσα από δύο διαφορετικά ποιήματα, να ανιχνεύουν απόψεις, στερεότυπα και προκαταλήψεις μέσα σε μία αφήγηση (Bloom & Krahtwoll, 1986: 188 - 209).



Εικόνα 5

Ε. Στόχοι Σύνθεσης

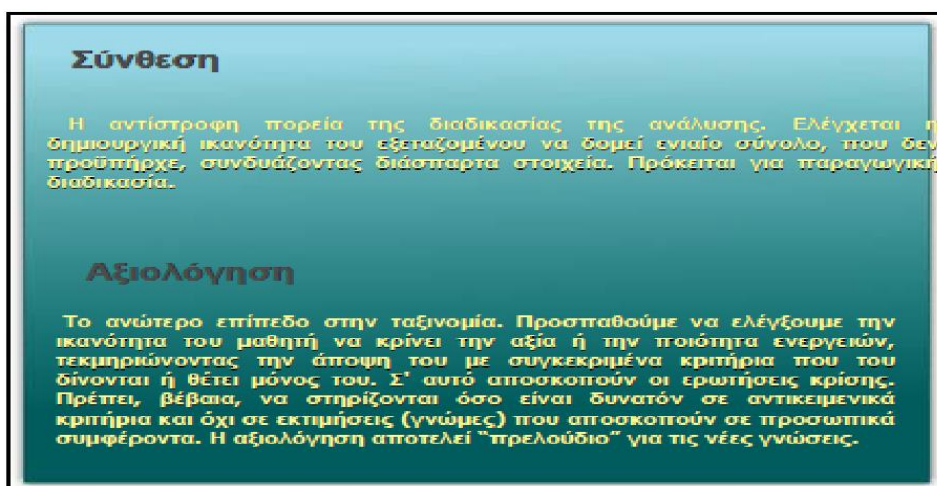
Σ'αυτή την κατηγορία των στόχων οι προσδοκώμενες συμπεριφορές που αναμένουμε να αναπτύξουν οι μαθητές είναι η ικανότητα να μπορούν να συνδέουν στοιχεία, να συλλέγουν και να συγκροτούν ένα σύνολο από πληροφορίες που συγκεντρώνουν. Σε αυτό που διαφοροποιούνται οι στόχοι σε αυτήν την κατηγορία σε αντίθεση με τις προηγούμενες είναι ότι ενώ στην κατανόηση, στην εφαρμογή, στην ανάλυση οι μαθητές -τριες περιορίζονται να δώσουν έμφαση και να επεξεργαστούν συγκεκριμένο υλικό, στη σύνθεση θα πρέπει να συλλέξουν στοιχεία από ποικίλες

πηγές να τα ενώσουν και να δημιουργήσουν μια νέα εντελώς κατασκευή (Bloom & Krahtwoll, 1986: 210 -240). Βασική επιδίωξη του στόχου της σύνθεσης δεν είναι άλλη παρά η τόνωση της ανεξάρτητης σκέψης, η κριτική σκέψη, η προσωπική οπτική, η ανάπτυξη της φαντασίας και οι πρωτότυπες δημιουργίες. Τα ρήματα που χρησιμοποιούμε για να καθορίσουμε τους στόχους αυτής της κατηγορίας είναι: γράφω, παράγω, συγκροτώ, δημιουργώ, αναπτύσσω, συνθέτω, τεκμηριώνω, οργανώνω, σχεδιάζω. Για παράδειγμα: Να είναι σε θέση οι μαθητές -τριες να σχολιάσουν την απόφαση ενός πολιτικού να μη συμμετέχει σε μία οργάνωση, ή να μπορούν να οργανώσουν μια παρουσίαση σε σχέση με βιβλία και αναγνώσματα, σύμφωνα με τις προτιμήσεις των μελών της οικογένειάς τους ή να μπορούν να γράψουν μια επιστολή σε ένα δημόσιο πρόσωπο ή σε κάποιον φορέα. Σε γενικές γραμμές, στο σημείο αυτό οποιαδήποτε δραστηριότητα απαιτεί παραγωγή και έκθεση ιδεών, αντλώντας πληροφορίες από διάφορες πηγές, είναι αυτόματα μία δραστηριότητα σύνθεσης (Φρυδάκη, 2009:135).

Στ. Στόχοι Αξιολόγησης

Τέλος, η τελευταία κατηγορία των στόχων περιλαμβάνει την ανάπτυξη της συμπεριφοράς των μαθητών που αποκαλύπτει και προάγει την ικανότητα να αξιολογούν μια κατάσταση ή να βρίσκουν μόνοι τους τα κριτήρια αξιολόγησης.

Το προηγούμενο στάδιο στόχων, αυτό της έκθεσης, αποτελεί προϋπόθεση, ώστε να βρίσκουν από μόνοι τους τα κριτήρια ενός έργου, μιας λύσης, μιας ιδέας και η ικανότητα της σύνθεσης είναι προϊόν όλων των προηγούμενων κατακτημένων στόχων (Bloom & Krahtwoll, 1986: 241 - 257). Τα ρήματα που κυρίως χρησιμοποιούμε, για να διατυπώσουμε τους στόχους αυτής της κατηγορίας, είναι κρίνω, αξιολογώ, θεωρώ, υποστηρίζω με επιχειρήματα, επιχειρηματολογώ κ.α. Για παράδειγμα: Οι μαθητές -τριες πρέπει να είναι σε θέση να κρίνουν τα βαθμό βοήθειας και υποστήριξης της Φιλικής Εταιρείας ή να μπορούν να επιχειρηματολογήσουν για την επιστροφή των ανθρώπων στην επαρχία και στο χωριό.



Εικόνα 6

Παρακάτω παρουσιάζουμε τον πίνακα στον οποίο διακρίνονται στη μία στήλη οι κατηγορίες των στόχων και στην άλλη οι διαδικασίες της νόησης που απαιτούνται και οι όροι οι οποίοι χρειάζονται για να διατυπωθούν.

Κατηγορία	Νοητικές διαδικασίες και διατύπωση
1.Γνώση	Να αναφέρετε τι γνωρίζετε, θυμάστε... Να επαναλάβετε, να περιγράψετε...
2.Κατανόηση	Να εξηγήσετε, να δώσετε το νόημα με δικά σας λόγια...
3. Εφαρμογή	Να εφαρμόσετε τις γνώσεις σας για να λύσετε...
4.Ανάλυση	Να εντοπίσετε τα αίτια, τα αποτελέσματα τις συνέπειες...
5.Σύνθεση	Να αναπτύξετε τις σκέψεις σας... Κατά την εκτίμησή σας...
6.Αξιολόγηση	Να κρίνετε αν...

Από τον συγκεντρωτικό, λοιπόν, πίνακα των στόχων συμπεραίνουμε πώς η ταξινόμηση αυτή θεμελιώνεται με βάση τις αρχές του συμπεριφορισμού, καθώς η μάθηση θεωρείται αποτέλεσμα της πρακτικής ερέθισμα –αντίδραση. Βέβαια, κάτι που παραπέμπει σε ευρωπαϊκά πρότυπα για τα Α.Π. αποτελεί η επιδίωξη να διαμορφωθεί η λογική σκέψη των μαθητών -τριων και έτσι να ειπωθεί ότι η ανάλυση,

η σύνθεση και η αξιολόγηση περισσότερο αποβλέπουν στην ανάπτυξη ανώτερων νοητικών λειτουργιών και ότι δεν έχουν συμπεριφοριστικές βάσεις. Ο Bloom, άλλωστε, δίνει σημασία στις νοητικές διαδικασίες που επιδιώκεται να αναπτύξουν οι μαθητές –τριες (Φρυδάκη, 2009: 137).

Με βάση την ταξινόμηση αυτή ο/η εκπαιδευτικός είναι σε θέση να επιλέξει τον σχεδιασμό της διδασκαλίας του, να θέσει τους στόχους και να βρει τις μεθόδους που του ταιριάζουν, με γνώμονα πάντα τη γνώση και την ελευθερία των επιλογών, σεβόμενος το πλαίσιο που τίθεται από τα Α.Π. Ωστόσο, φαίνεται ότι οι στόχοι δεν εστιάζουν πλέον μόνο στον εκπαιδευτικό αλλά και στους/στις μαθητές -τριες. Το ζήτημα δεν είναι τι πρέπει να κάνει ο εκπαιδευτικός αλλά τι πρέπει να είναι σε θέση να κάνουν οι μαθητές. Γεγονός, όμως, παραμένει η κατασκευή των στόχων, αφού δεν υπάρχουν μακροπρόθεσμοι αναπτυξιακοί στόχοι ή στόχοι με δεξιότητες που ξεπερνούν το γνωστικό αντικείμενο, όπως η κριτική ή η δημιουργική σκέψη, η αυτορρύθμιση, ώστε να εφαρμοστούν και στην πραγματική ζωή, παρά μόνο βραχυπρόθεσμοι στόχοι. Στον ακόλουθο πίνακα διαφαίνονται οι ελλείψεις σε εννοιολογικό και λειτουργικό επίπεδο της ταξινομίας του Bloom και Krahtwoll (Minder, 2007:93).

Δάσκαλος -α	Μαθητές -τριες	Στόχος
1. Διδάσκει ένα γεγονός, μια πράξη, μια μέθοδο.	Επαναλαμβάνουν ή αναγνωρίζουν όσα και όπως τα διδάχτηκαν	Γνώση
2. Διδάσκει, δίνοντας διευκρινίσεις και εξηγήσεις στις απορίες των μαθητών -τριων.	Αναπαράγουν όσα διδάχτηκαν είτε είναι μια μέθοδος, πληροφορία, γεγονός στο πλαίσιο στο οποίο τα δίδαξε ο εκπαιδευτικός	Κατανόηση
3. Επιθυμεί να μπορούν οι μαθητές -τριες να μεταβιβάσουν, να μεταφέρουν σε ένα άλλο πλαίσιο όσα διδάσκει.	Χρησιμοποιούν το γεγονός ή την πληροφορία ή τη μέθοδο μέσα σε ένα άλλο πλαίσιο από αυτό στο οποίο τη δίδαξε ο/η	Εφαρμογή

	εκπαιδευτικός	
4. Με βάση όσα διδάξε, ζητά από τους μαθητές -τριες να λύσουν ένα νέο πρόβλημα, ένα νέο ζήτημα.	Εξετάζουν το πρόβλημα, ώστε να καταφέρουν να το επιλύσουν.	Ανάλυση
5. Προτείνει μια εργασία, η οποία, για να πραγματοποιηθεί, χρειάζεται οι μαθητές –τριες να χρησιμοποιήσουν όλες τις τεχνικές μεθόδους και τις γνώσεις που έχει διδάξει.	Φέρουν εις πέρας την εργασία με αυθεντική παραγωγή και δημιουργικότητα.	Σύνθεση
6. Καλεί τους μαθητές -τριες να δημιουργήσουν μια αξιολογική κρίση.	Δημιουργούν μια αξιολογική κρίση.	Αξιολόγηση

Στον πίνακα αυτόν διαπιστώνουμε ότι οι ενέργειες του/της εκπαιδευτικού συσχετίζονται με τα αποτελέσματα των μαθητών -τριών. Ωστόσο, ενέργειες και αποτελέσματα δεν έχουν μία ανατροφοδοτική, αμφίδρομη σχέση αλλά μία γραμμική σχέση. Δεν επισημαίνεται σε καμία κατηγορία στόχων και σε κανένα στάδιο πώς θα φτάσουν οι μαθητές -τριες στα επιδιωκόμενα αποτελέσματα των μαθητών. Είναι, λοιπόν, αδιαμφισβήτητο γεγονός πώς στις σύγχρονες ερευνητικές μελέτες εντοπίζεται το έλλειμμα αυτό, που δείχνει πώς οι εκπαιδευτικοί έχουν πράγματι δυσκολίες στην κατασκευή στόχων, πριν ασχοληθούν σε βάθος με ένα μάθημα και βρουν υλικό, μεθόδους και δραστηριότητες (John, 1992&2006, Kagan&Tippins, 1992).

Συμπερασματικά, λοιπόν, μπορούμε να πούμε ότι είναι πολύ περίπλοκη σχέση η σχέση διδασκαλίας και μάθησης, ώστε να προδιατυπώνονται στόχοι με γραμμική και ιεραρχημένη μαθησιακή διαδικασία, καθώς η ίδια η διαδικασία μάθησης ως ζωντανή διαδικασία έχει μια φυσική προτεραιότητα. Με λίγα λόγια, ο/η δάσκαλος -α δεν είναι ένας εκτελεστής διαδικασίας – και δεν θα έπρεπε να είναι – ώστε με αυστηρότητα και κανονιστικό πλαίσιο να υποτάσσεται σε μαθησιακούς στόχους,

όταν υπάρχουν στόχοι που δεν ορίζονται αλλά εμπνέονται, κατακτώνται ασυνείδητα, γίνονται αισθητοί στην ψυχή των μαθητών. Ο Fenstermacher (1986) υποστήριζε δικαίως πως έργο του δασκάλου δεν είναι να «μάθει» απαραίτητως κάτι στον μαθητή –τρια, αλλά να τον κάνει πρόθυμο να εκτελέσει τα καθήκοντα που οδηγούν στη μάθηση.

Στη χώρα μας διαφαίνεται μια έντονη αγάπη στη διατύπωση των στόχων, ωσάν να είναι στη μόδα και να αποδεικνύει επιστημοσύνη της Διδακτικής (Πηγάκη, 2003). Μοιάζει, λοιπόν, όλη αυτή η ταξινομία σαν πυξίδα και ασφαλής οδηγός, ωστόσο δημιουργεί το ερώτημα αν οι αυστηρές αυτές σχηματοποιήσεις συμβαδίζουν με την ποιότητα ή δημιουργούν εν γένει κενά. Στο στάδιο αυτό της νεωτερικής καινοτομίας στόχων, φαίνεται ξεκάθαρα πώς η διαχείριση αυτών χρήζει επαναπροσδιορισμό.

4.3. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΕΚΣΥΓΧΡΟΝΙΣΜΟΣ – ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΡΩΙΜΗ ΝΕΩΤΕΡΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΥΣΤΕΡΗ ΝΕΩΤΕΡΙΚΟΤΗΤΑ

Το κοινωνικό γίνεσθαι σε όλες τις προεκτάσεις της νεωτερικής εποχής, σε συνάρτηση με την ανάλυση και τη σταδιακή διαμόρφωση των Α.Π. αναδεικνύουν τη βαθιά σχέση που διέπει τα στάδια της νεωτερικής εποχής. Σύμφωνα με τον Fenstermacher (1986), όπως ξαναειπώθηκε στα αρχικά κεφάλαια της έρευνάς μας, αυτό που έχει σημασία για τον/ την εκπαιδευτικό δεν είναι να διδάξει κάτι, αλλά να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις εκείνες που θα εξασφαλίσουν την προθυμία των μαθητών και των μαθητριών να συμμετάσχουν στα καθήκοντα που οδηγούν στη μάθηση.

Επιβεβαιώνεται, έτσι, σθεναρά η επιτακτική ανάγκη για τον μετασχηματισμό των εκπαιδευτικών της σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής και διαδικασίας. Συνίσταται, επομένως, ένας εσωτερικός διαλογισμός ανασυγκρότησης και συμβατότητας με τα νέα σύγχρονα προτάγματα του εκσυγχρονισμού και της ύστερης νεωτερικότητας μέσα σε περιβάλλοντα παγκοσμιοποίησης. Η σύγχρονη εκπαιδευτική διαδικασία δεν μπορεί να είναι συνυφασμένη μόνο με τις οικονομικές σκοπιμότητες και ανάγκες της αγοράς εργασίας αλλά οφείλει να αποτελεί το ουσιαστικότερο μέσο, εργαλείο-«κλειδί» που ανοίγει την πόρτα του εκσυγχρονισμού και των ίσων ευκαιριών (Νικολακάκη & Popkewitz, 2012).

Προκειμένου να επέλθει η επίτευξη του στόχου, αυτού που αποτελεί ουσιαστικό στόχο της σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής της εκπαιδευτικής

διαδικασίας, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να χαρακτηρίζονται από βαθιά επιστημονικότητα, βαθιά γνώση των νέων κοινωνικών δεδομένων, με υψηλό μορφωτικό κεφάλαιο, για να ανταποκριθούν στον επαναπροσδιορισμό και μετασχηματισμό τους, που επιβάλλεται με αφετηρία την αυτοαξιολόγησή τους.

Οφείλουν, ακόμη, να είναι σε θέση να καλλιεργήσουν και να εκπαιδεύσουν τους μαθητές –τριες σε νέες δεξιότητες και δραστηριότητες, για τις οποίες, αφενός απαιτούνται ανώτερες πνευματικές και νοητικές λειτουργίες και αφετέρου ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας (Καζαμίας, 1983). Πρωτίστως, όμως – και αυτό είναι το σπουδαιότερο όλων, πρέπει να γίνει βαθιά αντιληπτό πως ο/η εκπαιδευτικός καλείται να έχει τον ρόλο του εμπνευστή και αρωγού, ώστε να δώσει το κίνητρο και την ευκαιρία ισότητα προς όλους και όλες τους μαθητές και τις μαθήτριες για προσωπική ανέλιξη, πρόοδο και ανοδική κοινωνική κινητικότητα. Οι μαθητές –τριες πρέπει να εκπαιδεύονται χωρίς φόβο απόρριψης ή αποκλεισμού, εξαιτίας της οποιασδήποτε μορφής ετερότητας.

Καλείται, λοιπόν, ο σύγχρονος εκπαιδευτικός να απαλλαγεί από οποιεσδήποτε αγκυλώσεις, ακαμψίες, προκαταλήψεις και στερεότυπα που δυσχεραίνουν τον ολιστικό του ρόλο και αποπροσανατολίζουν την επιστημονική σκέψη. Ο/η εκπαιδευτικός μέσα από τα Α.Π. – που αποτελούν την ίδια τη διδασκαλία – έχει την ευελιξία πλέον, ύστερα από τη σταδιακή ζύμωση, που αυτά έχουν υποστεί, να στοχεύει όχι μόνο στην ικανοποίηση των μαθησιακών στόχων του γνωστικού τομέα, αλλά και του συναισθηματικού και του κοινωνικού και του ψυχοκινητικού τομέα. Ο/η εκπαιδευτικός είναι σε θέση να μπορεί να δώσει ελεύθερα και απλόχερα με εναλλακτικά εργαλεία και μέσα στα χέρια του, σε πιο ευέλικτο πλαίσιο, όλες τις ευκαιρίες προς όλες και όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες, πέρα από το φύλο, το χρώμα, τη γλώσσα, τη θρησκεία, την κοινωνική ταυτότητα, τον σεξουαλικό του προσανατολισμό, ώστε να διασφαλίζεται καθημερινά το δικαίωμα για όλους –ες στη μόρφωση. Παρόλο που ο όρος παγκοσμιοποίηση παραπέμπει σε ένα σχηματισμό κοινωνικών σχέσεων, σε ένα απροσδιόριστο χωροχρόνο, η ποικιλία που επικρατεί σε επίπεδο τοπικών, εθνικών και περιφερειακών θεμάτων μας δίνει την επιλογή να μιλάμε, εν τέλει, για παγκόσμιους πολιτισμούς (Young, 1998).

Είναι πολλές οι περιπτώσεις στις οποίες διαπιστώθηκε, να μεν η αφομοίωση κάποιων μειονοτικών στοιχείων, όχι όμως και η εξασφάλιση της ισότητας, αφού περιορίστηκε στην ομοιογένεια και στην πολτοποίηση μαζών. Πολλοί μαθητές –τριες δεν είχαν τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν τον υλικό εξοπλισμό που μπορεί να

παρέχεται ως υλικοτεχνική υποδομή από το κράτος ή το δημόσιο σχολείο, αφήνοντας έτσι αμέτοχα διάφορα μειονεκτούντα άτομα ή άτομα από κατώτερη κοινωνικοοικονομική κατάσταση (Νικολακάκη & Porckewitz, 2012).

Τα τελευταία χρόνια οι συζητήσεις που αφορούν στην εκπαιδευτική πολιτική αναδεικνύουν τη μεταστροφή της εκπαίδευσης από τον μονοπολικό εθνικό προσανατολισμό σε μία πιο ολιστική προσέγγιση με την καλλιέργεια της παγκόσμιας κουλτούρας ανοιχτή σε κοινωνικές πρακτικές από ό, τι παλαιότερα.

Στο πλαίσιο της παγκόσμιας νέας τάξης πραγμάτων και τη διαμόρφωση πιο ευέλικτων Α.Π. η εκπαίδευση και η αγωγή αποτελούν τα μέσα συμφιλίωσης του παλιού με το σύγχρονο, ώστε οι μετανεωτερικές αλήθειες να γίνουν πράξη, ανασταίνοντας το μεγάλο όραμα και τις μεγάλες αφηγήσεις του Διαφωτισμού για έναν ελεύθερο άνθρωπο.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Δεν χωράει αμφιβολία ότι η νεωτερικότητα έδωσε πια τη θέση της στη μετανεωτερικότητα. Νέες συνθήκες, νέες αντιλήψεις και ιδέες επηρεάζουν την εκπαίδευση. Ωστόσο, μέσα από την παρουσίαση των τυπικών χαρακτηριστικών της νεωτερικότητας με έμφαση στον τομέα της εκπαίδευσης προσπαθήσαμε να αναδείξουμε τη διαφορετική νοηματοδότηση που έλαβε η γνώση την περίοδο αυτή. Η μελέτη μας κατέληξε σε μια έρευνα σε σχέση με τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών την εποχή αυτή και τη συμβολή τους στη σύγχρονη παιδαγωγική.

Είναι γεγονός, ότι η περίοδος της νεωτερικότητας οδήγησε σε σημαντικούς μετασχηματισμούς της εκπαίδευσης με κύριες αλλαγές την ίδρυση των πανεπιστημίων και τη διάδοση του γραπτού λόγου, χάρη στις τεχνολογικές εφευρέσεις. Έτσι, οδηγούμαστε σταδιακά σε έναν εκδημοκρατισμό της γνώσης. Στην περίοδο αυτή, λοιπόν, χρωστάμε την καθιέρωση της δημόσιας και δωρεάν εκπαίδευσης που στηρίζεται στην αρχή της ισότητας.

Κανείς, επιπλέον, δεν αμφιβάλει ότι η παιδεία και τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών διαμορφώνονται με βάση της επιταγές της εκάστοτε κοινωνίας. Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο, ένας από τους βασικούς στόχους που έθεσε η εκπαίδευση της εποχής ήταν η καλλιέργεια της εθνικής συνείδησης ως αποτέλεσμα των νεοσύστατων κρατών. Ο στόχος αυτός που θέτουν τα αναλυτικά προγράμματα της νεωτερικότητας αν και απαραίτητος και σήμερα, στην εποχή της παγκοσμιοποίησης, θα πρέπει να εναρμονίζεται με στόχους για την ανεκτικότητα, την αλληλεγγύη και τον σεβασμό της διαφορετικότητας, στόχοι που κρίνονται απαραίτητοι στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες.

Η γνώση είναι προκατασκευασμένη και υπακούει σε φορμαλιστικούς κανόνες, ενώ οι ακαδημαϊκοί είναι οι μόνοι που μπορούν να κατέχουν τη γνώση και να παράγουν εκπαιδευτικές θεωρίες. Έτσι, όμως, τελικά, υπονομεύεται το όραμα της νεωτερικότητας για χειραφετημένους ανθρώπους, ενώ ο λόγος γίνεται κανονιστικός και χάνει την κριτική του διάσταση.

Αν και τα εκπαιδευτικά συστήματα της εποχής ήταν άκαμπτα, όπως φυσικά και οι μέθοδοι αξιολόγησης των μαθητών –τριων και με αρκετή αυστηρότητα – κάτι που επίσης σήμερα είναι αντικείμενο διαπραγμάτευσης, αφού πλέον αναγνωρίζονται οι μαθησιακές ιδιαιτερότητες κάποιων μαθητών –τριων οφείλουμε να αναγνωρίσουμε τη συμβολή σε αυτό το πεδίο μεγάλων στοχαστών, όπως ο Herbart και ο Dewey. Οι διανοητές αυτοί προώθησαν νέες εκπαιδευτικές

προσεγγίσεις, θέτοντας τον/την μαθητή -τρια στο επίκεντρο. Αν και τα δικαιώματα των μαθητών -τριων δεν προστατεύονταν κατά τη πρόμη νεωτερικότητα, σταδιακά παρατηρείται αλλαγή προς την αναγνώριση των δικαιωμάτων των μαθητών -τριων και την ενσωμάτωση νέων καινοτόμων εκπαιδευτικών μεθόδων.

Και είναι ιδιαίτερα σημαντικό να τονιστεί ότι η νεωτερικότητα είναι η εποχή που τίθενται οι βάσεις, ώστε να αναπτυχθεί ένας ολόκληρος επιστημονικός κλάδος που σχετίζεται με τη σύνταξη των Α.Π., ο οποίος στην μετανεωτερική εποχή θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικός, αφού αντανακλά τις ποικίλες αντιλήψεις για τον ρόλο που οφείλει να διαδραματίζει η εκπαίδευση σήμερα.

Κλείνοντας, σε μία προσπάθεια αξιολόγησης της νεωτερικής εποχής στον τομέα της εκπαίδευσης και των αναλυτικών προγραμμάτων θα λέγαμε ότι αδιαμφισβήτητη η συμβολή της είναι ιδιαίτερος σημαντική για τις κατευθύνσεις της παιδείας και των αναλυτικών προγραμμάτων σήμερα. Η έμφαση στα δικαιώματα του παιδιού και η μαθητοκεντρική αντίληψη έχει τις βάσεις της σ' αυτή την εποχή και στους αξιόλογους εκείνους στοχαστές που με το ανήσυχο πνεύμα τους δεν έμειναν σταθεροί σε καθιερωμένες αντιλήψεις αλλά προσπάθησαν να προχωρήσουν ένα βήμα παραπέρα, αναγνωρίζοντας την αξία της συστηματικής επιστημονικής έρευνας και μελέτης. Ας παραδειγματιστούμε από αυτούς και ας προσπαθήσουμε να γίνουμε άξιοι συνεχιστές τους. Η ρευστότητα των καιρών επιβάλλει να αφουγκραζόμαστε τις συνθήκες και με γρήγορα αντανακλαστικά να προσαρμόζουμε τα αναλυτικά προγράμματα με στόχο την παροχή της καλύτερης δυνατής δημόσιας δωρεάν εκπαίδευσης στα παιδιά μας.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η κοινωνία της μετανεωτερικής εποχής, καταστρέφοντας τις φιλοδοξίες και τα οράματα της νεωτερικότητας, κατορθώνει εντέλει να συσχετίσει τη μαζικότητα, την πολτοποίηση θα μπορούσαμε να αποκαλέσουμε, των ανθρώπων με τον ατομοκεντρισμό και την εξουδετέρωση του ανθρωποκεντρικού προτύπου της ηθικής σκέψης. Η καθημερινότητα των δημοκρατικών κοινωνιών απέχει πολύ από τη δημοκρατία της δεκαετίας του '60, όπου ακόμη και με δυσχέρειες και αδυναμίες ο κόσμος βρισκόταν σε μία διαρκή προσπάθεια ανέλιξης με συλλογικότητες και συμμετοχή πολιτών, προκειμένου να κατοχυρωθούν δικαιώματα συλλογικά, ατομικά, προς όφελος του κοινωνικού συλλόγου. Ο μετανεωτερικός σύγχρονος άνθρωπος έχει πλέον εγκαταλείψει κάθε συλλογική προσπάθεια, έχει χάσει τον προσανατολισμό του, δε θυσιάζει τίποτα, δε συγκινείται, δεν έχει πάθος για τη ζωή παρά μόνο αναλωμένο πάθος που εξαντλείται από την ίδια του την ένταση. Η διαρκής και ατέρμονη επιθυμία του προς απόκτηση κάποιου καταναλωτικού αντικειμένου γίνεται πλέον αυτοσκοπός και μοναδική συγκίνηση (Μελλάς&Παπαμιχαήλ, 2016).

Ο σύγχρονος άνθρωπος της τέταρτης βιομηχανικής επανάστασης, προκειμένου να συμβαδίσει με τις νέες οικονομικές, κοινωνικές, επιστημονικές, εκπαιδευτικές εξελίξεις και υποταγές της μετανεωτερικής εποχής καλείται να διαμορφώσει μια πολυσχιδή πραγματικότητα. Βρίσκεται χωρίς αξίες, στόχους και σε διαρκή αδιέξοδα. Επιβιώνει σε μια πορεία αμφισβήτησης ρευστής με ταχύτητες που αυτοϋπονομεύονται, γεμάτη δυσπιστία απέναντι στα μεγάλα αφηγήματα της νεωτερικότητας.

Κυρίαρχα χαρακτηριστικά της πλέον ο αφανισμός του υποκειμένου, ο υπαρξιακός κατακερματισμός, η μαζική κουλτούρα, επιδερμικές ανησυχίες καταναλωτικής προέλευσης, σε ένα τεχνολογικό παρόν που δεν εγγυάται καμία ουσιαστική πρόοδο (Giddens, 2014).

Το όραμα του διαφωτισμού, όπου κυρίαρχη θέση έχουν η αληθινή γνώση η χειραφέτηση και η αυτονομία του Υποκειμένου, προκειμένου να ανελιχθεί και να προοδεύσει μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας έχει χάσει τον μορφωτικό – παιδαγωγικό της χαρακτήρα. Η εκπαίδευση, το σχολείο που ανέλαβε να εκφράσει τη συλλογικότητα της μετάδοσης γνώσης, να καλλιεργήσει την αλληλεγγύη και την ομαδοσυνεργατική συμπεριφορά, προκειμένου να ελέγχει τις αυθαιρεσίες της εξουσίας και να κυριαρχήσει στη φύση, προστατεύοντάς την, όλες αυτές οι αντιλήψεις της νεωτερικότητας μέσα από το ίδιο το σχολείο, που είναι εκφραστής της

συλλογικής βούλησης, κατακερματίστηκαν στις επιταγές της μετανεωτερικής πορείας.

Ο σεβασμός στο ατομικό δικαίωμα, την ελευθερία, την ισότητα, την ευημερία και το δημοκρατικό ήθος και την ευκαιρία για ανοδική κοινωνική κινητικότητα προς όλους, όλα, δηλαδή, όσα πρεσβεύει το δημόσιο σχολείο της νεωτερικής εποχής πέφτουν σαν τραπουλόχαρτα στις επιβολές της εκάστοτε εξουσίας του κυρίαρχου συστήματος παραγωγής (Φουκώ, 1988).

Η εκπαίδευση εντέλει συμβαδίζει με τις ανάγκες αγοράς της κοινωνίας, εργαλειοποιώντας το Υποκειμένο και το ίδιο το σχολείο, όπως είδαμε σε όλη την έκταση της εργασίας μας. Η τεχνολογική ορθολογικότητα εξέπεσε σε ορθολογικότητα της κυριαρχίας (Adorno & Horkheimer, 1986). Προκειμένου δηλαδή ακόμη και το εκπαιδευτικό σύστημα να προσαρμοστεί στις επιταγές και τις ανάγκες της οικονομίας και της αγοράς, συνδύασε τη γνώση με την εμπορική της διάσταση, την εργαλειοποίησε μέσω εξειδικεύσεων στοχευμένων και συμβατών με την τεχνολογική εκπαίδευση και απώτερο στόχο τη μαζική παραγωγική διαδικασία. Αποτέλεσμα όλων αυτών είναι να περιοριστούν οι ευκαιρίες για συγκρότηση συλλογικών υποκειμένων και συλλογικών στόχων, το σχολείο δημιουργεί ημιμαθή άτομα απομακρυσμένα από αξίες και ιδανικά, ανίκανα πλέον να ξαναβρούν το νόημα του παρελθόντος και το όραμα της νεωτερικής εποχής (Adorno, 2008).

Το όραμα, λοιπόν, για την τελειοποίηση του ανθρώπου μέσα από την αγωγή, την αυτονομία του και την αυτοδυναμία του ανέδειξε την ίδια την αμφισημία του, κατευθύνοντάς τον σε νέα αδιέξοδα. Ο άνθρωπος παγίδεψε τον ίδιο του τον εαυτό σε ένα ημιτελές πρόγραμμα (Habermas, 1981), ενώ πρόβαλλε και ανέδειξε την ανεπάρκεια του ατόμου να διαχειριστεί τα ίδια του τα επιτεύγματα. Είναι πλέον αδιαμφισβήτητο το γεγονός πως οι προσδοκίες του Διαφωτισμού για την αναμενόμενη τελειοποίηση του ανθρώπου καταλήγουν σε αδιέξοδο. Τόσο στις ανθρωπιστικές επιστήμες όπου κυριαρχεί η αβεβαιότητα, καθώς και η επιστημονική γνώση δεν είναι ολοκληρωμένη γνώση από μόνη της, όσο και στις επιστήμες της Αγωγής μέσα από τις πολλές θεωρίες και τη συνύπαρξη αυτών που δε βρίσκουν κοινό στόχο και δεν ταυτίζονται, κυριαρχεί η αμφισβήτηση. Ο μύθος της παντοδύναμης εκπαίδευσης και της τελειοποίησης του ανθρώπου καταρρέει. Ο ρόλος του σχολείου παρόλη την αλλαγή και την εφαρμογή νέων αναλυτικών προγραμμάτων για την παροχή ευκαιριών, τη δωρεάν παιδεία τη μη τιμωρητική και αυταρχική εκπαίδευση, η πρόταξη του ορθολογισμού ενάντια στο ατίθασο σώμα, η χειραφέτηση και η

ελευθερία του ατόμου αποτελούν βασικά μυθολογικά στοιχεία στην εκπαίδευση (Wulf, 2001).

Το όραμα του Comeniusστη Μεγάλη Διδακτική και η πεποίθηση πως η ολοκληρωτική εκπαίδευση είναι η εκπαίδευση όλων των ανθρώπων και πως, αφού ο άνθρωπος μπορεί να μάθει τα πάντα σε έναν κόσμο πλασμένο από τον Θεό, μπορεί και ο ίδιος να γίνει όμοιος του, αποτελεί μια μεγάλη ουτοπία. Πρόκειται για μια πλάνη και μια υπερεκτίμηση της παιδαγωγικής και το μύθο της τελειοποίησης του ανθρώπου και τους παράγοντες που αποτέλεσαν εμπόδιο της πραγματοποίησης όλων αυτών των προσδοκιών. Σήμερα η εκπαίδευση δεν θεωρείται εθνική υπόθεση αλλά έχει γίνει φανερά διεθνής, καθώς οι πληθυσμοί κινούνται, αλλάζουν τόπο και οι συγκρούσεις των κοινωνιών είναι αναπόφευκτες. Εδώ έρχεται η διαπολιτισμική εκπαίδευση που καλείται να γεφυρώσει ανισότητες, να κατευνάσει τη βία, να καταρρίψει στερεότυπα και να εξαλείψει κάθε ρατσιστική διάθεση. Η εκπαίδευση, επομένως, έρχεται να εστιάσει στη διαμόρφωση νέων αναγκών και να προβεί σε διεργασίες για την αποδοχή της ετερότητας του κόσμου. Μέσα από τις αναπροσαρμογές της η εκπαίδευση θα έρθει να παράξει γνώση μέσω πολλαπλών διαλόγων (Τζάρτζας, 2005), και θα προσδιοριστεί εκ νέου ο μετανεωτερικός άνθρωπος.

Τέλος, ο Habermas θεωρεί πως οι μετανεωτερικές προσεγγίσεις είναι γεμάτες αδυναμίες, ενώ τα προτάγματα της νεωτερικότητας, η αναζήτηση της αλήθειας, της γνώσης, της αντικειμενικής επιστήμης, της ηθικής, του δικαίου και της προόδου έχουν ακόμη μεγάλη πορεία. Θεωρεί, ακόμη, πως μέσα από τα λάθη και τον επαναπροσδιορισμό της ύπαρξής του ο άνθρωπος μέσα από το ταξίδι της δράσης του, θα ξαναβρεί το χαμένο νόημα. Το να κατανοήσουμε και να γνωρίσουμε τον Άλλον άνθρωπο πρέπει να περάσει πάνω από τη δική μας ανακάλυψη του εαυτού μας, την αυτοαντίληψή μας, για να μπορέσουμε να αγγίξουμε ουσιαστικά την έννοια της ενσυναίσθησης. Η εκπαίδευση, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και ο τομέας της ειδικής αγωγής οφείλουν πλέον ως αρωγοί να κατανοήσουν τις νέες συνθήκες και πραγματικότητες της σύγχρονης κοινωνίας, ώστε να σκεφτούν έναν πιο αποτελεσματικό τρόπο παραγωγής της γνώσης, γεφυρώνοντας το παλιό με το νέο. Να αξιοποιήσουν όλες τις θεωρήσεις του μετανεωτερικού, μεταμοντέρνου, για να συνδυαστούν συλλογικά με ήθος και προς κάθε κοινωνικό όφελος. Είναι χαρακτηριστικό ότι σήμερα, κι ενώ τόσα πολλά γνωρίζουμε για τον άνθρωπο, αδυνατούμε να τον ορίσουμε.

Μπορεί, όμως, να γίνει άνθρωπος μόνο μέσω της Αγωγής και είναι το μόνο πλάσμα που πρέπει να εκπαιδευτεί (Kant).



Εικόνα 7



Εικόνα 8

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αβδελά, Ε. (1998). *Ιστορία και Σχολείο*. Νήσος.
- Adorno, T. & Horkheimer, M. (1986/1944). *Η διαλεκτική του διαφωτισμού*. μτφρ. Ζ. Σαρίκας. Ύψιλον.
- Adorno, T. (2000). *Η θεωρία της ημιμόρφωσης*. Αλεξάνδρεια.
- Αλεξίου, Θ. (2002). (Μετα)νεωτερικές αναγνώσεις του εκπαιδευτικού συστήματος. *Ο Πολίτης (78-79)*, 14-18.
- Ανδρούσου, Α. & Ασκούνη, Ν. (2007). *Ετερογένεια στο Σχολείο*. Στο Α. Ανδρούσου (επιστ. επιμ.) *Κλειδιά και Αντικλειδιά*. ΥΠΕΠΘ: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Ασημάκη, Α., Κουστουράκης, Γ., Καμαριανός, Ι. (2011). Οι έννοιες της νεωτερικότητας και της μετανεωτερικότητας και σχέση τους με τη γνώση: Μια κοινωνιολογική προσέγγιση. *Το βήμα των κοινωνικών επιστημών*, Τόμος ΙΕ, 60: 99-120.
<https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.sst.2011.306>
- Bauman, Z. (2009). *Ρευστοί Καιροί. Η ζωή στην εποχή της αβεβαιότητας*. μτφρ. Κ. Γεωρμά. Μεταίχμιο.
- Beck, U. (2015). *Κοινωνία της διακινδύνευσης. Καθ' οδόν προς μια άλλη νεωτερικότητα*. Επιμ. Ν. Πατινώτης. μτφρ. Η. Οικονόμου. Πεδίο.
- Βελισσάριος, Α. Β. (2007). *Η επίδραση της ερβαρτιανής παιδαγωγικής και των εκπροσώπων της στη διαμόρφωση των παιδαγωγικών ρευμάτων και της εκπαιδευτικής πολιτικής στην ελληνική εκπαίδευση κατά την περίοδο 1877-1909*. (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
<file:///C:/Users/DELL/Downloads/67163250.pdf>
- Bloom, B.S. & Krathwohl, D. R. (1986). *Ταξινομία διδαχτικών στόχων*, τ. Α' - Γνωστικός Τομέας. Μτφρ. Α. Λαμπράκη-Παγανού. Κώδικας.
- Γιαννούλης, Ν. (1980). *Εισαγωγή στη γενική διδακτική*. Κωστής Φραγκούλης.
- Γκότοβος, Θ. (1984). Ο "χρυσός αιώνας" της παιδαγωγικής ιδεολογίας και η εμφάνιση της παιδαγωγικής επιστήμης: Ξένες επιδράσεις στην ελληνική παιδαγωγική θεωρία και έρευνα», στο: Θ., Γκότοβος, Γ., Μαυρογιώργος, Π., Παπακωνσταντίνου, *Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη*. Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Γεωργιάδου Β. (2015). Ulrich Beck / Ulf Erdmann Ziegler (με φωτογραφίες του Timm Rautert), *Μια Ζωή Δική μας*. Περιηγήσεις στην άγνωστη κοινωνία που ζούμε. μτφρ-επιμέλεια Λ., Σακαλή. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 4, 201-204. <https://doi.org/10.12681/sas.746>

- Γεωργούλης, Κ. (1974). *Γενική Διδακτική*. Παπαδήμας.
- Γλυκοφρύδη-Λεοντίνη, Α. (1989). *Νεοελληνική Αισθητική και Ευρωπαϊκός Διαφωτισμός*.
- Γρόλλιος, Γ. (2005). *Ο Paulo Freire και το Αναλυτικό Πρόγραμμα*. Εκδόσεις Βάνιας.
- Γρόλλιος, Γ. (2011). *Προοδευτική εκπαίδευση και αναλυτικό πρόγραμμα*. Επίκεντρο.
- Carroi, M. A. & Aeblic, H. (1947). *Η παιδαγωγική του Τζων Ντιούϊ*. Μτφρ. Γ. Α. Βασδέκης. εκδ. «Νέου Σχολείου».
- Δανασσής – Αφεντάκης, Α. (1993). *Η εξέλιξη της Παιδαγωγικής και Διδακτικής Σκέψης*. Ιδιωτική έκδοση.
- Foucault, M. (1998). *Τι είναι διαφωτισμός*. Μτφρ. Στ. Ροζάνη. Εκκρεμές.
- Giddens, A., (2001). *Οι Συνέπειες της Νεωτερικότητας*. μτφρ. Γ. Μερτίκας, επιμ. Γ. Λυκιαρδόπουλος. Κριτική
- Giddens, A., (2002). *Κοινωνιολογία*. μτφρ-επιμ. Γ. Τσαούση Δημητρίου. Gutenberg.
- Craib, I., (2011). *Σύγχρονη Κοινωνική Θεωρία: Από τον Πάρσονς στον Χάμπερμας*. (επιμ.) Π. Λέκκας. Κατάρτι.
- Green, A. (2010). *Εκπαίδευση και συγκρότηση του κράτους. Η ανάδυση των εκπαιδευτικών συστημάτων στην Αγγλία, στη Γαλλία και στις ΗΠΑ*. επιμ. Π.Γ. Κιμουρτζής, μτφρ. Π.Γ. Κιμουρτζής, . Μανιώτη Γλ. Gutenberg.
- Grundy, S. (2003). *Αναλυτικό Πρόγραμμα: Προϊόν ή Πράξις*. μτφρ. Ε. Γεωργιάδη. Σαββάλας.
- Harvey, D. (2007/1990). *Η κατάσταση της μετανεωτερικότητας*. Μτφρ. Ε. Αστερίου. Μεταίχμιο.
- Harris, K. (2003). Σκοποί! Τίνος σκοποί; Στο Marples, R. (επιμ.) *Οι σκοποί της Εκπαίδευσης*. Μτφρ. Π. Χατζηπαντελή. Μεταίχμιο.
- Honneth, A., (2004)., Το πάθος ενάντια στο καθολικό. στο Γ. Βέλτσος (επιμ.), *Η διαμάχη. Κείμενα για τη νεωτερικότητα*. 83-84. Πλέθρον.
- Houssaye, J. (2000). *Δεκαπέντε παιδαγωγοί – Σταθμοί στην Ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης*. Μεταίχμιο.
- Υγκλετον, Τ. (2000). *Οι ανταπάτες της νεωτερικότητας*. Καστανιώτη.
- Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, Μ. (2009). *Αναλυτικά προγράμματα και Διδασκαλία*. Πεδίο.
- Καζαμίας, Α. (1983). Η Εκπαιδευτική κρίση στην Ελλάδα και τα παράδοξά της: μια ιστορική συγκριτική θεώρηση. Ανάτυπον εκ των *Πρακτικών της Ακαδημίας Αθηνών*, τομ. 58.

- Καμπεζιά, Μ. (2008). Η παιδαγωγική σκέψη του Dewey και της Montessori και η σύγχρονη εκπαιδευτική πρακτική. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 8, 39–52.
<https://doi.org/10.12681/iew.18195>
- Καναβάκης, Μ. (2002). *Κοινωνική Παιδαγωγική- Περιεχόμενο και ιστορική εξέλιξη*. Παπαζήση.
- Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρή, Γ. (2013). *Μάθηση και διδασκαλία. Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας*. Γρηγόρη.
- Καψάλης, Α. & Νημά, Ε. (2015). *Σύγχρονη Διδακτική*. Αφοί Κυριακίδη.
- Κονιόρδος, Σ. (2010). Νεωτερικότητα και Σύγχρονη Κοινωνική Σκέψη. στο Σ.Μ. Κονιόρδος, (επιμ.) *Κοινωνική Σκέψη και Νεωτερικότητα*. Gutenberg.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο μετανεωτερικό σχολείο: Προσδοκίες, προοπτικές, όρια*. Gutenberg.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2005). *Εναλλακτική Διδακτική*. Gutenberg.
- Κρίσβας, Σ. (2001). *Παιδαγωγική Επιστήμη*. Gutenberg.
- Κωστόπουλος, Γ. (2018). Giddens και Bauman, Περί Νεωτερικότητας. Geopolitics & Dailynews. <https://geopolitics.iisca.eu/2018/04/20/giddens-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-bauman-%CF%80%CE%B5%CF%81%CE%AF-%CE%BD%CE%B5%CF%89%CF%84%CE%B5%CF%81%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1%CF%82/>
- Λάμνιαν, Κ. (1999). Νεωτερικότητα. Μορφές λογικής και επιρροές στις διαδικασίες συγκρότησης της σχολικής γνώσης, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 29: 7-33.
- Λυοτάρ, Ζ.Φ. (1979). *Η Μεταμοντέρνα κατάσταση*. Γνώση.
- Μαυρίδης, Η. (2010). Αναστοχαστικότητα, Διακινδύνευση, Ταυτότητα: Για την Κοινωνιολογία της Νεωτερικότητας του Άντονι Γκίντενς. στο Σ. Κονιόρδος, (επιμ.), *Κοινωνική Σκέψη και Νεωτερικότητα*. Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η.Γ. (1995). Μεθοδολογία της Επιστημονικής διδακτικής. Στο Ματσαγγούρας, Η.Γ. (επιμ.). *Η εξέλιξη της Διδακτικής Επιστημολογικής Θεώρησης*. Gutenberg.
- Ματσαγγούρας Η.Γ. (2000). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία*. Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2001). Πορεία προς τη Μεταπροοδευτική Παιδαγωγική: Η ανάδυση ενός νέου παραδείγματος. Στο Χατζηδημού, Δ. (επιμ.) *Παιδαγωγική και εκπαίδευση*. Κυριακίδη.

- Ματσαγγούρας, Η. (2004). Η σχολική τάξη, Τόμος Β', *Κειμενοκεντρική Προσέγγιση του γραπτού λόγου : Αφού Σκέπτονται γιατί δεν Γράφουν*; Γρηγόρη.
- Μελας, Κ. Παπαμιχαήλ, Γ. (2016). *Το ανυπόφορο βουνό του κοινού*. Εκδόσεις Αγγελάκη.
- Minder, M. (2007). *Λειτουργική Διδακτική. Στόχοι, Στρατηγικές, Αξιολόγηση*. Μτφρ. Ξ., Σκούρα, Πόλις.
- Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Μεταίχμιο.
- Νικολακάκη, Μ. & Porokewitz, T. (2012). *Κριτικές Προσεγγίσεις στην εκπαιδευτική πολιτική: Τα μεταβαλλόμενα πεδία εξουσίας και γνώσης*. Σιδέρης.
- Ξωχέλλης, Π. & Δενδρινού, Β. (1999). Προγράμματα σπουδών στη σχολική εκπαίδευση: έννοιες και όροι, Γλωσσικός Υπολογιστής, *Περιοδική έκδοση του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας για τη γλώσσα και τη γλωσσική αγωγή*, 1, 79-85. ΚΕΓ.
- Ξωχέλλης, Π. (1991). *Παιδαγωγική του Σχολείου*. Κυριακίδης.
- Δεναξάς, Ν. (2021). Η κοινωνία της διακινδύνευσης κατά τον U. Beck και ο ρόλος της Θρησκείας . Κοινωνιολογική Διερεύνηση. Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Παυλίδης, Π. (2012). *Η γνώση στη διαλεκτική της κοινωνικής εξέλιξης*. Επίκεντρο.
- Παπάνης, Ε. (2011). *Μεθοδολογία Έρευνας και Διαδίκτυο*. Σιδέρης.
- Πρέβε, Κ., (1998). Η διαλεκτική του μετα-μοντέρνου. *Ουτοπία*, 31, 99-124
- Πυργιωτάκης, Ι. (2011). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Πεδίο
- Πηγιάκη, Π. (2003). *Προετοιμασία, Σχεδιασμός και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας. Διδακτική Μεθοδολογία*. Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Σταϊνχάουερ Α. (2015). Δημόσια εκπαίδευση και δημοκρατία στη γαλλική διαφωτιστική σκέψη. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 21, 183–210. <https://doi.org/10.12681/sas.457>
- Συριοπούλου-Δελλή, Χ. (2003). *Η παιδεία στη μετανεωτερική εποχή: Η περίπτωση της ειδικής αγωγής*. Γρηγόρης.
- Taylor, T. (2006). *Οι δυσανεξίες της νεωτερικότητας*. μτφρ. Μ. Πάγκαλος. Εκκρεμές.
- Τάτσης, Ν. (2004). *Νεωτερικότητα και κοινωνική αλλαγή. Κοινωνιολογικές προσεγγίσεις*. Νήσος.
- Τζάρτζας, Γ. (2005). *Νέες προοπτικές στην Παιδαγωγική Ανθρωπολογία*. Στο 3^ο Διεθνές Συνέδριο Ιστορία της Εκπαίδευσης. Πάτρα. CD-ROM
- Τσάφος, Β. (2014). *Αναλυτικό πρόγραμμα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί. Αναζητώντας νέες σταθερές σε έναν αβέβαιο κόσμο*. Μεταίχμιο.
- Τσαούσης, Δ. (2009). *Η κοινωνία της γνώσης*. Gutenberg.

- Τσιώλης, Γ. (2011). Η σχέση ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες: από την πολεμική των «παραδειγμάτων» στις συνθετικές προσεγγίσεις. Στο Μ., Δαφέρμος, Μ., Σαματάς, Μ., Κουκουριτάκης, Σ., Χιωτάκης (επιμ.). *Οι κοινωνικές επιστήμες στον 21ο αιώνα: Επίμαχα θέματα και προκλήσεις*. Σελ. 56-84 Πεδίο.
- Τσοπάνογλου, Α. (2000). Οι στόχοι ως πυρήνας του εκπαιδευτικού προγράμματος, Γλωσσικός Υπολογιστής, *Περιοδική έκδοση του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας για τη γλώσσα και τη γλωσσική αγωγή*, 2, 99-110. ΚΕΓ.
- ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2000). *Προγράμματα Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Θεωρητικές Επιστήμες*.
- Φλουρής, Γ. (2000). Αναλυτικά Προγράμματα Για Μια Νέα Εποχή Στην Εκπαίδευση, *Επιστήμες της Αγωγής*, 2, 7-32.
- Φουκώ, Μ. (1988). *Τι είναι Διαφωτισμός*. Έρασμος.
- Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*. Κριτική.
- Westphalen, K. (1982). *Αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων*. Μτφρ. Ι., Πυργιωτάκης, Εκδοτικός Οίκος Αδερφών Κυριακίδη.
- Χασσάνδρα, Μ., & Γούδας, Μ. (2003). Κριτήρια εγκυρότητας και αξιοπιστίας στην ποιοτική – ερμηνευτική έρευνα. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 2, 31-48.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2004). *Γνώθι το curriculum. Γενικά και ειδικά θέματα Αναλυτικών Προγραμμάτων και Διδακτικής*. Ατραπός.
- Χριστόπουλος, Κ. (2005). *Το νέο σχολείο και η νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα – Οι Φιλοσοφικές και Παιδαγωγικές απόψεις του John Dewey*. Γρηγόρης.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Apple, M. (1990). *Ideology and the Curriculum*. Routledge.
- Bowen, J. (1981). *A History of Western Education. The modern West Europe and the new world*. Vol.3. Methuen & Co Ltd.
- Bauman, Z. (1991). *Modernity and Ambivalence*. Polity Press.
- Barry, M. F. (χ.χ.). *Franklin Bobbitt (1876-1956). Sosial Efficiency Movement, Bobbitt's Contribution*. <https://education.stateuniversity.com/pages/1794/Bobbitt-Franklin-1876-1956.html>

- Bobbitt, F. (1918). *The curriculum*. Houghton Millffin.
- Bobbitt, F. (1924). *How to make a curriculum*. Houghton Millffin.
- Bhuttah, T.M., Xiaoduan, C., Ullaha, H. Saved, S. (2019). Analysis of Curriculum Development Stages from the Perspective of Tyler, Taba and Wheeler. *European Journal of Social Sciences*, 58(1), 14-22.
- Davies, N. (1996). *Europe. A History*. Oxford University Press
- Denzin, N. and Lincoln, Y. (2000). The Discipline and Practice of Qualitative Research. Στο: Denzin, NK and Lincoln, YS, Eds., *Handbook of Qualitative Research*, Sage, Thousand Oaks, 1-32.
- Dewey, J. (1897). My pedagogic creed. *The School Journal*, 24 (3), 77-8.
- Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum*. University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1933). *How we think, a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. D.C. Heath and Company.
- Dewey, J (1956). *The child and the Curriculum. And the school and society*. University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1963). *Experience and education*. Collier Books.
- Dewey, J. (1968). *Democracy and Education*.
- Doll, W.E. (1993). *A Post-modern Perspective on Curriculum*. Teachers College Press.
- Gudmundsdottir, S. (1990) Values in pedagogical Content Knowledge . *Journal of Teacher Education*, 41(3), 44-52.
- Eisner, E. (1967). Franklin Bobbit and the “Science” of Curriculum Making. How to Make a Curriculum. *The school Review*, 75 (1), 29-47.
- Elliot, J. (1993). Are Performance Indicators Educational Quality Indicators? Στο J.Elliot , *Reconstructing Teacher Education* (51-64). D.C. The Falmer Press.
- Erickson, F., Bagrodia, R., Cook Sahter, A., Espinosa, M. Jurow, S. Shultz, Spencer, J. (2008). Student’s Experience of school curriculum. In F.M. Conelly, (ed), M.F. He, J. Phillion, (Ass.Eds). *The Sage Handbook of Curricullum and Instruction*. Sage Publications.
- Fenstermacher, G. (1986). Philosophy of research on teaching. Three Aspects. Στο M. C, Wittrock (Ed.) *Hand book of research on Teaching* 3rded, pp.130-151. New York, Macmillan Publishing Company.
- Frydaki, E. & Mamoura, M. (2008). Exploring Teachers’ Value orientations in literature and history secondary classrooms. *Teaching and Teacher Education* 24(6), 1487-1501.

- Habermas, J. & Ben-Habib, S. (1981). Modernity versus Postmodernity, *New German Critique, Special Issue on Modernism*, 22: 3-14
- Hamilton, D. (1989). *Toward a theory of schooling*. Falmer.
- Hewitt, T.W. (2006). *Understanding and Shaping Curriculum. What we teach and Why*. Sage Publications.
- Johansen, E. (1978). *Betrogene Kinder, Eine sozialgeschichte der Kindheit*. Fischer TaschenbuchVerlag.
- John, P.D. (1992). *Lesson Planning for Teachers*. Cassell.
- John, P.D. (2006). Lesson Planning and the student teacher: re-thinking the dominant model. *Journal of Curriculum Studies*, 38 (4), 483-498.
- Kagan, D. M. & Tippins D.J. (1992). The evolution of functional lesson plans among twelve elementary and secondary school teachers. *Elementary School Journal*, 92 (4), 477-489.
- Locke, J., (1990). *Some thoughts concerning education. Ed. with Introduction, Notes, and Critical Apparatus by John W. and Jean S. Yolton*. Clarendon Press
- Miller, A. (1987) *For your own good*. Virago
- Paulincsar, A.S. (1998). Social Constructivist perspectives on teaching and learning. *Annual Review Psychology*, 49, 345 – 375.
- Petty, G. (2004). *Teaching today*. 3d ed. NelsonThornes.
- Pinar, W.F. (2004). *What is a Curriculum Theory?* Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Reichenbach, R., (1999). Postmodern Knowledge, Modern Beliefs, and the Curriculum. *Educational Philosophy and Theory* 31 (2): 237-244.
- Rohner, G. (2003). *Kinderzwischen Selbstsozialisation Und Padagogik*. LeskeBudrich.
- Ross, A. (2000). *Curriculum, Construction and Critique*. Routledge.
- Schubert, W.H., Lopez Schubert, A. L., Thomas T.P. & Carroll W.C. (2002). *Curriculum Books. The first hundred years*. Peter Lang.
- Siro, S.M. (2008). *Curriculum Theory. Conflicting Visions and enduring Concerns*. Los Angeles: Sage Publications.
- Skinner, B.F. (1968) *La revolution scientifique de l' enseignement*. Dessart.
- Stanorich, K. (1998). Twenty five years of research on the reading process: the grand synthesis and what it means for our field. Στο T. Shanahan & F. Rodriguez – Brown, (eds), *Forty – Seventh Yearbook of the National Reading Conference* (44-58). NRC.

- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.
- Walker, D., Soltis, J. (1992). *Curriculum and Aims*. Teachers College Press.
- Wulf, Ch. (2001). *Einführung in die Anthropologie der Erziehung*. Weinheim und Busel.
- Young, M. (1998). *The Curriculum for the future-From the 'new sociology of education' to a critical theory of learning*, London, Falmer Press.