

ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ: Κοινωνικά, φιλοσοφικά και διδακτικά διλήμματα

Ηλίας Γ. Ματσαγγούρας
Αναπληρωτής Καθηγητής Διδακτικής
Π.Τ.Δ.Ε Πανεπιστημίου Αθηνών

Σαράντης Κ. Χέλμης M.Ed
Υποψήφιος Διδάκτορας
Π.Τ.Δ.Ε Πανεπιστημίου Αθηνών

Περίληψη

Το ευρύτερο ιστορικό, κοινωνικό και φιλοσοφικό συγκείμενο και το ειδικότερο πλαίσιο διδακτικής θεωρίας και έρευνας προσφέρει τις κατευθυντήριες γραμμές για την επιλογή και την ιεράρχηση των εκπαιδευτικών σκοπών. Ταυτόχρονα θέτει τους εμπλεκόμενους στη διαδικασία επιλογής μπροστά σε διλήμματα που αφορούν την επιστημολογία του αναλυτικού προγράμματος και τις ατομοκεντρικές και κοινωνικοκεντρικές επιδιώξεις του. Στην παρούσα μελέτη εξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αντιμετώπισε ιστορικά τα παραπάνω διλήμματα και συγκρίνεται η ιεράρχηση των σκοπών του σύγχρονου αναλυτικού προγράμματος με τις αντίστοιχες απόψεις των εν ενεργεία δασκάλων για την προτεραιότητα των εκπαιδευτικών επιδιώξεων. Η σύγκριση καταδεικνύει την ύπαρξη μιας διακριτής προσωπικής θεωρίας των Ελλήνων δασκάλων και υπογραμμίζει τον ευέλικτο, προσαρμοστικό και ανεξάρτητο από θετικιστικής μορφής παρεμβάσεις, χαρακτήρα της.

Εισαγωγή

Ο εκπαιδευτικός οικοδομεί σταδιακά και συχνά χωρίς να το συνειδητοποιεί μια προσωπικού τύπου θεωρία για τη διδασκαλία, μέσα από την αλληλεπίδραση των θεωρητικών γνώσεων και δεξιοτήτων – που αποτελούν το καταστάλαγμα της προπτυχιακής εκπαίδευσης και της μετέπειτα επιμόρφωσης – και της διδακτικής εμπειρίας και πράξης, η οποία του παρέχει μια διαρκή και καθημερινή ανατροφοδότηση στη σκέψη και τις ενέργειές του (βλ. Munby & Russell, 1990). Σε σχέση με την επιστημονική θεωρία για τη διδασκαλία, η προσωπική θεωρία παρουσιάζει πολλές ομοιότητες, αλλά και σημαντικές διαφορές.

Αναλυτικότερα, οι ομοιότητες οφείλονται στο γεγονός ότι και οι δύο μορφές θεωρίας έχουν ως κοινή βάση τη διδακτική πραγματικότητα και αναφέρονται στον τρόπο που οριοθετούν και οι δύο θεωρίες το σκοπό τους και συγκροτούν το περιεχόμενό τους. Συγκεκριμένα, κοινός σκοπός και των δύο μορφών θεωρίας είναι να διαμορφώσουν ένα λογικά πειστικό και λειτουργικά αποτελεσματικό πλαίσιο καθοδήγησης της διδακτικής πράξης. Κοινό σε μεγάλο βαθμό είναι, επίσης, και το περιεχόμενο των δύο μορφών θεωρίας και αναφέρεται σε τομείς όπως είναι, για παράδειγμα, η φύση του παιδιού, η διαδικασία μάθησης, οι επιδιώξεις του σχολείου και ο ρόλος των εκπαιδευτικών.

Όμως, παρά τις ομοιότητες που έχει η προσωπική θεωρία διδασκαλίας με την επιστημονική, διαφέρει από αυτή σημαντικά στον τρόπο εσωτερικής δόμησης και γλωσσικής διατύπωσης. Αναλυτικότερα, ενώ η επιστημονική θεωρία έχει σαφέστερη λογική δόμηση και αναφέρεται στο λογικό και αφηρημένο με έννοιες, γενικεύσεις και σχήματα, η προσωπική θεωρία είναι ακατέργαστη, έχει χαλαρότερη λογική δόμηση και χρησιμοποιεί εικόνες, αναλογίες, μεταφορές και αφηγήσεις ιστοριών για

να αναφερθεί στο συγκεκριμένο (βλ. Ματσαγγούρας, 1999· Tobin, 1990· Marland, 1995: 132· Griffiths & Tann, 1992· Sanders & McCutcheon, 1986: 62· Bullough, 1997: 19). Αποτέλεσμα της ακατέργαστης φύσης είναι ότι η προσωπική θεωρία αποτελείται από ασυστηματοποίητες, αποσπασματικές, συχνά αντιφατικές αντιλήψεις, πεποιθήσεις, εικόνες, μεταφορές αξίες και στάσεις που αναφέρονται στους διάφορους τομείς της εκπαίδευσης (βλ. McCutcheon, 1992: 191· Kagan, 1992· Ross et al., 1993: 8· Pajares, 1992).

Η προσωπική θεωρία διδασκαλίας, παρά το γεγονός ότι σε ένα μεγάλο βαθμό παραμένει σε λανθάνουσα και ασυστηματοποίητη κατάσταση, επηρεάζει αποφασιστικά την εκπαιδευτική πράξη (βλ. Carr & Kemmis, 1986· Bennet & Carré, 1993· Ross et al., 1992· Fullan, 1993), καθώς καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός (1) αντιλαμβάνεται και αναλύει τις προβληματικές καταστάσεις, (2) συσχετίζει τα στοιχεία τους με θεωρητικές γνώσεις και πρακτικές εμπειρίες, (3) επιλέγει και εφαρμόζει δυνατές λύσεις και (4) αξιολογεί την αποτελεσματικότητα των επιλογών του. Η προσωπική θεωρία διδασκαλίας, λοιπόν, κατευθύνει τη διδακτική πράξη, αλλά ταυτόχρονα η τελευταία δοκιμάζει, επαληθεύει, τροποποιεί ή διαψεύδει τις αρχικές θεωρητικές υποθέσεις του εκπαιδευτικού και με τον τρόπο αυτό διαμορφώνει και εξελίσσει τις θεωρητικές του θέσεις (Ματσαγγούρας, 1999).

Το επιστημονικό ενδιαφέρον για τις αντιλήψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών πάνω στα θέματα διδακτικής και για τον τρόπο με τον οποίο οι αντιλήψεις αυτές αντανακλώνονται στο έργο του, αναπτύχθηκε τις τελευταίες δεκαετίες και εντοπίζεται θεωρητικά στο σημείο τομής του ερμηνευτικού παραδείγματος με το κριτικό παράδειγμα (βλ. Σαββόπουλος, 1986, 1994· Ζαχαρενάκης, 1993, τ.9: 5120). Γεννήθηκε μέσα από το αδιέξοδο της παραδοσιακής εμπειριοκρατούμενης μεθοδολογίας να δώσει απαντήσεις σε διλήμματα ηθικού, φιλοσοφικού και κοινωνικού προβληματισμού (βλ. Λαμπίρη-Δημάκη, 1990· Τσαλίκoglou, 1996: 30· Walker, 1995), διλήμματα συνυφασμένα με το καθημερινό διδακτικό έργο, η λύση των οποίων είναι ζήτημα προσωπικής επιλογής των εκπαιδευτικών και γίνεται με βάση γνωστικές και συναισθηματικές διεργασίες, που λαμβάνουν χώρα σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο και εξελισσόμενο κοινωνικό και ιστορικό πλαίσιο. Έτσι, η ανάδειξη των αξιακών θέσεων και γνωστικών σχημάτων των εκπαιδευτικών, σχετικά με το διδακτικό έργο, ανάγεται ως προτεραιότητα από τη σύγχρονη Θεωρία Διδασκαλίας (Bottery, 1997), η οποία, αναγνωρίζοντας τις ανεπάρκειες του εμπειρικού – αναλυτικού παραδείγματος, προωθεί τον τύπο του στοχαστικο-κριτικού εκπαιδευτικού (βλ. Beyer, 1988· Adler & Goodman, 1986· Zeichner & Liston, 1987· Ματσαγγούρας, 1995· Ross et al., 1993). Ο εν λόγω τύπος εκπαιδευτικού δεν αναπαράγει άκριτα τη διδακτική παράδοση και την τεχνοκρατική εφαρμογή της επιστημονικής γνώσης, αλλά αναγνωρίζει τη διλημματικότητα τόσο της θεωρίας όσο και της πράξης και προβαίνει σε συνειδητοποιημένες επιλογές, τις οποίες είναι ικανός όχι μόνο να υλοποιήσει, αλλά είναι επίσης και σε θέση να υπερασπιστεί.

Εναρκτήριο σημείο της διαδικασίας στοχαστικοκριτικής προσέγγισης του διδακτικού έργου από την πλευρά των εκπαιδευτικών είναι η συνειδητοποίηση της ανάγκης για αλλαγή των επαγγελματικών πρακτικών, ενόψει των προβλημάτων που ανακύπτουν σχεδόν σε καθημερινή βάση στο εκπαιδευτικό έργο και της αδυναμίας των πρακτικών ρουτίνας να τα αντιμετωπίσουν. Η διαδικασία της αλλαγής δεν είναι εύκολη υπόθεση, διότι η έρευνα έχει δείξει ότι οι προσωπικές πεποιθήσεις μεταβάλλονται δύσκολα (Tillema & Knol, 1997: 32), καθώς το άτομο αναπτύσσει μηχανισμούς για να ξεπερνά τις λογικές του αντιφάσεις (Nisbett & Ross, 1980) και τείνει να αντιστέκεται στην αλλαγή. Έτσι, η προσωπική θεωρία τείνει να παραμείνει σταθερή κι αμετάλλακτη ακόμα και όταν τα πράγματα την διαψεύδουν, ακόμα και όταν οι προτάσεις των Επιστημών της Αγωγής προσφέρουν διαφορετικές ερμηνείες και προτείνουν διαφορετικές προσεγγίσεις.

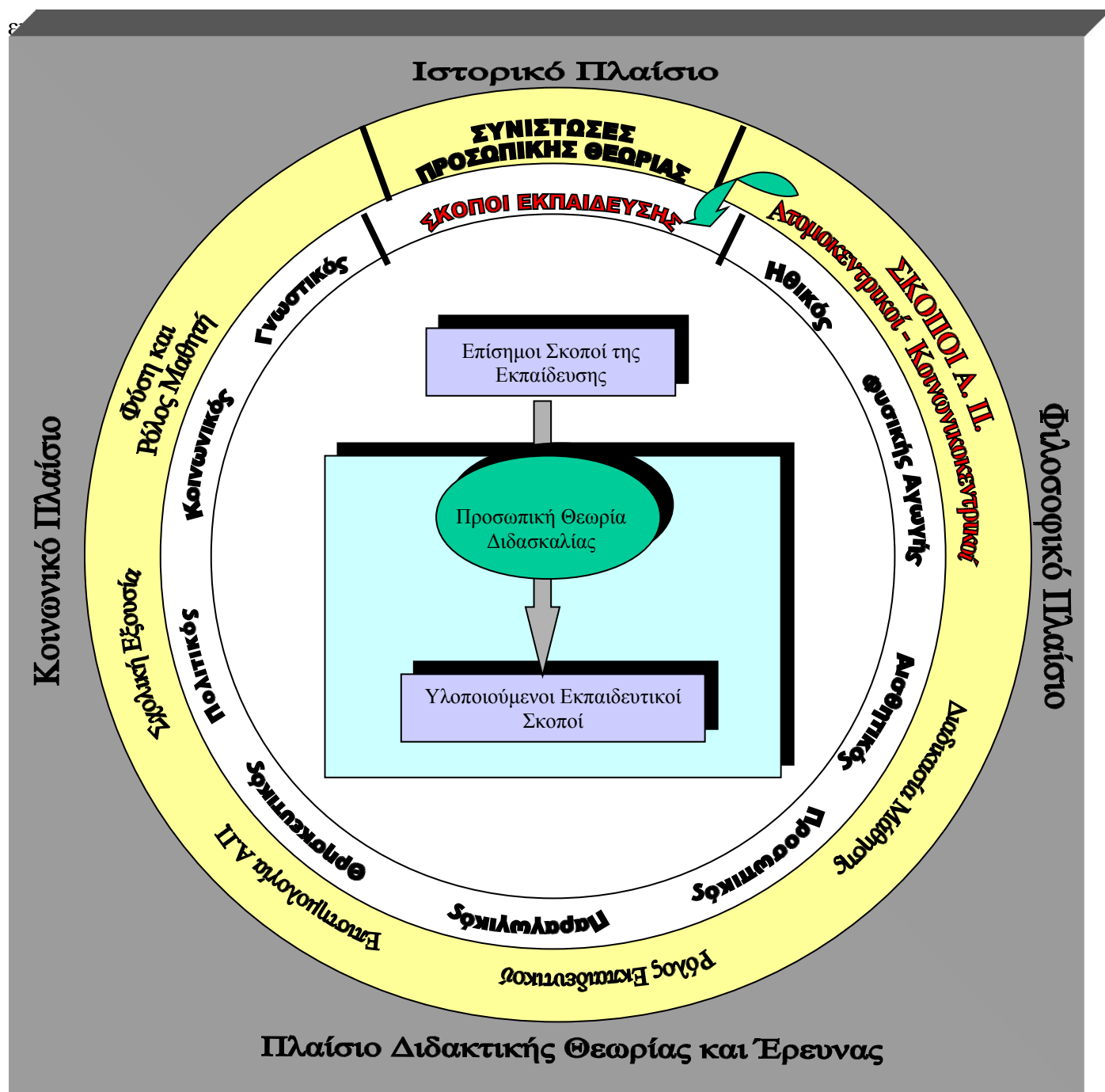
Βέβαια, η προσωπική θεωρία διδασκαλίας αποτελεί απαραίτητο εργαλείο λήψης διδακτικών αποφάσεων, αλλά στο μέτρο που αντιστρατεύεται την εμπειρία και την επιστήμη, αποτελεί τροχοπέδη των εκπαιδευτικών αλλαγών που καθίστανται αναγκαίες από την εξέλιξη. Αυτό σημαίνει πολύ απλά ότι τα προγράμματα εκπαίδευσης των δασκάλων πρέπει να επιχειρήσουν να καταργήσουν το μηχανισμό αντίστασης. Υποστηρίζουμε ότι αυτό θα επιτευχθεί μέσα από τη συνειδητοποίηση της φύσης, του περιεχομένου, των διαστάσεων και των συνεπαγωγών της προσωπικής θεωρίας, την ανάδειξη των αντιφάσεων και των ανεπαρειών της, και τον εμπλουτισμό της με έννοιες και σχήματα από τις Επιστήμες της Αγωγής. Απώτερος σκοπός μιας τέτοιας προσέγγισης είναι η μετατροπή του εκπαιδευτικού από μεταπράτη και μηχανικό υλοποιητή του αναλυτικού προγράμματος σε διαλογιζόμενο, ερευνητή δάσκαλο, ο οποίος, διαθέτοντας δομημένη και οργανωμένη σκέψη στο πρότυπο της επιστημονικής θεωρίας, θα αποτελεί τον εμπνευστή και φορέα των εκπαιδευτικών αλλαγών.

Στα παραπάνω πλαίσια, η παρούσα εργασία αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης έρευνας, η οποία επιχειρεί σε πρώτη φάση να καταγράψει και να σχολιάσει τη προσωπική θεωρία των ελλήνων δασκάλων. Εδώ θα παρουσιάσουμε μέρος μόνο της γενικότερης έρευνας, που αναφέρεται στη διλημματικότητα της επιλογής και της ιεράρχησης των εκπαιδευτικών σκοπών, τόσο από την πλευρά της πολιτείας, όσο και από την πλευρά του εκπαιδευτικού, θα καταδείξουμε το καθοριστικό ρόλο που παίζει το κοινωνικό, φιλοσοφικό και ιστορικό συγκείμενο της κάθε εποχής στη νομοθετημένη επιλογή και την ιεράρχηση των σκοπών του δημοτικού σχολείου και, τέλος, θα επικεντρωθούμε στις αντιλήψεις των σύγχρονων δασκάλων για τους γενικότερους σκοπούς της εκπαίδευσης, τους οποίους θα συγκρίνουμε με εκείνους που επισήμως το σχολείο προκρίνει σήμερα. Έτσι, θα διαπιστώσουμε αν οι επιδιώξεις και οι προτεραιότητες των εκπαιδευτικών βρίσκονται σε αντιστοιχία με εκείνες του αναλυτικού προγράμματος.

Η επιλογή των εκπαιδευτικών επιδιώξεων ως εναρκτήριο σημείο της μελέτης μας βασίζεται στην πεποίθηση ότι οι σκοποί αποτελούν το πρωταρχικό σημείο τομής μεταξύ των ιστορικών, κοινωνικών, φιλοσοφικών και ψυχολογικών θεμελίων της εκπαίδευσης από τη μια πλευρά και, από την άλλη, των κατευθύνσεων σχεδιασμού, εφαρμογής και αξιολόγησης του σχολικού προγράμματος. Η επιλογή και η

πρόταξη ορισμένων εκπαιδευτικών σκοπών απέναντι άλλων φαίνεται ότι δεν γίνεται με τυχαίο τρόπο, αλλά απηχεί συνήθως μια συγκεκριμένη φιλοσοφική κατεύθυνση στα εκπαιδευτικά ζητήματα που έχει να κάνει με τη φύση του μαθητή, το ρόλο του δασκάλου, τη διαδικασία της μάθησης κ.ά.

Στο Σχήμα 1 παρουσιάζεται το όλο πλέγμα των σχέσεων που μεσολαβούν μέχρι οι επίσημοι σκοποί της εκπαίδευσης, που έχουν διατυπωθεί στα κείμενα της εκπαιδευτικής νομοθεσίας, αποκτήσουν δυναμική υπόσταση μέσα από το «φίλτρο» της προσωπικής θεωρίας διδασκαλίας των εκπαιδευτικών. Τόσο η διατύπωση των εκπαιδευτικών σκοπών στα νομικά κείμενα, όσο και η προσωπική θεωρία διδασκαλίας που αφορά τις επιδιώξεις του σχολείου, μορφοποιούνται σε μακροεπίπεδο από το ευρύτερο κοινωνικοπολιτικό, φιλοσοφικό, ιστορικό και ερευνητικό πλαίσιο. Το πλαίσιο αποδίδει ιδιαίτερο νόημα στις γενικότερες εκπαιδευτικές αντιλήψεις και με βάση αυτές επιλέγονται και ιεραρχούνται κατά σειρά προτεραιότητας οι εκπαιδευτικοί σκοποί. Στην παρούσα έρευνα θα εστιάσουμε αρχικά το ενδιαφέρον μας στο ιστορικό, κοινωνικοπολιτικό και φιλοσοφικό πλαίσιο, καθώς φαίνεται ότι αποτελεί το εναρκτήριο σημείο επιλογής και ιεράρχησης των εκπαιδευτικών σκοπών από την πολιτεία και από τους



Κατευθύνσεις και περιεχόμενο των σκοπών της εκπαίδευσης

Η υλοποίηση των γενικών σκοπών της εκπαίδευσης δεν μπορεί να γίνει αντικείμενο άμεσης παρατήρησης και αξιολόγησης, καθώς οι γενικοί σκοποί συνιστούν προσανατολισμό και όχι συγκεκριμένες και μετρήσιμες μορφές συμπεριφοράς, όπως εκείνες στις οποίες αναφέρονται οι συγκεκριμένοι διδακτικοί στόχοι. Σύμφωνα με τον Doll (1986), οι γενικοί εκπαιδευτικοί σκοποί πρέπει να απευθύνονται στο γνωστικό τομέα μάθησης, τον κοινωνικό – προσωπικό ή συναισθηματικό και στον παραγωγικό. Στο γνωστικό τομέα εντάσσεται η απόκτηση και η κατανόηση της γνώσης, οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και τα διαφορετικά επίπεδα και οι μέθοδοι σκέψης. Στο κοινωνικό – προσωπικό τομέα εντάσσονται οι δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας, οι δεξιότητες επικοινωνίας του ατόμου με την ευρύτερη κοινωνία και οι δεξιότητες αλληλεπίδρασης του ατόμου με τον εαυτό του. Οι παραπάνω δεξιότητες έχουν ως πλαίσιο αναφοράς τον περίγυρο του μαθητή (οικογένεια, θρησκεία, κοινότητα), πλαίσιο στο οποίο το άτομο εντάσσεται ψυχολογικά και συναισθηματικά. Τέλος, στον παραγωγικό τομέα εντάσσονται οι σκοποί οι οποίοι εστιάζονται στις πλευρές εκείνες της εκπαίδευσης που δίνουν την ικανότητα στο άτομο να λειτουργήσει αποτελεσματικά μέσα στην οικογένειά του, στην εργασία του αλλά, ως πολίτης, και στην ευρύτερη κοινωνία. Οι Ornstein και Hunkins (1988) παραθέτουν τέσσερις επιπλέον τομείς: (1) τον τομέα της φυσικής αγωγής, που αναφέρεται στην ανάπτυξη και τη διατήρηση δυνατών και υγιών σωμάτων, (2) τον αισθητικό τομέα, που ασχολείται με την εκτίμηση της τέχνης, (3) τον ηθικό, που ασχολείται με τις αξίες και με την ηθική συμπεριφορά και (4) τον πνευματικό που ασχολείται με την αναγνώριση και την πίστη στη θεότητα.

Ο πίνακας 1 συγκεντρώνει τους εννέα εκπαιδευτικούς σκοπούς, από τους οποίους ένα εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να επιλέγει και να προωθεί ανάλογα τις προτεραιότητες που θέτει.

Πίνακας 1. Συγκεντρωτικός πίνακας των εκπαιδευτικών σκοπών

<input type="checkbox"/> Γνωστικός	<input type="checkbox"/> Θρησκευτικός	<input type="checkbox"/> Αισθητικός
<input type="checkbox"/> Κοινωνικός	<input type="checkbox"/> Ηθικός	<input type="checkbox"/> Προσωπικός / Αναπτυξιακός
<input type="checkbox"/> Πολιτικός	<input type="checkbox"/> Φυσικής Αγωγής	<input type="checkbox"/> Παραγωγικός

Ποια είναι, όμως, τα κριτήρια βάση των οποίων η πολιτεία ή οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν από τους παραπάνω σκοπούς και τους ιεραρχούν σε προτεραιότητες; Με άλλα λόγια ποιος τομέας ή ποια γνώση έχει κατ' αυτούς μεγαλύτερη αξία; Το ερώτημα αυτό τέθηκε για πρώτη φορά από τον Herbert Spencer (1859) μέσα από το δοκίμιό του “What Knowledge Is of Most Worth” (Ποια Γνώση έχει τη Μεγαλύτερη Αξία). Ο Spencer ανέλυσε την κοινωνία της εποχής του και κατέληξε ότι για να έχουν μια επιτυχημένη ζωή τα άτομα θα πρέπει να προετοιμαστούν σε πέντε δραστηριότητες: (1) την άμεση επιβίωση, (2) την έμμεση επιβίωση (π.χ. εξασφάλιση τροφής, στέγης και επαγγέλματος), (3) τη μητρότητα / πατρότητα, (4) την κοινωνική και πολιτική αγωγή και (5) τις δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου. Σύγχρονοι θεωρητικοί

της τεχνο-επιστημονικής κατεύθυνσης κάνουν ανάλογες αναλύσεις των αξιών, των αναγκών και του ιστορικο - φιλοσοφικού υπόβαθρου μιας δεδομένης κουλτούρας για τον καθορισμό των γενικότερων σκοπών της εκπαίδευσης αλλά και των ειδικότερων διδακτικών στόχων (βλ. Goodlad et. al., 1966 · Saylor, Alexander & Lewis, 1981 · Tyler, 1949 · Taba, 1962 · Miller & Seller, 1985). Αντίθετα, οι θεωρητικοί που ακολουθούν τη μη τεχνική κατεύθυνση (Weinstein & Fantini, 1970) υποστηρίζουν ότι ο μαθητής ξέρει καλύτερα τον εαυτό του από οποιονδήποτε άλλο κι έτσι είναι το καταλληλότερο άτομο να επιλέξει τις μαθησιακές εμπειρίες που θα συμβάλλουν στη γνωστική και συναισθηματική του ανάπτυξη. Γι αυτό οι εκπαιδευτικοί σκοποί δεν είναι δυνατόν αλλά ούτε χρειάζεται να είναι σε όλες τις περιπτώσεις γνωστοί εκ των προτέρων. Όταν διατυπώνονται, θα πρέπει να προωθούν τον προσωπικό – αναπτυξιακό τομέα.

Φιλοσοφικό - Ιστορικό – Κοινωνικό και Διδακτικό Πλαίσιο και Ιεράρχηση των Σκοπών της Εκπαίδευσης

Η κυρίαρχη φιλοσοφία κάθε ιστορικής περιόδου ασκεί επιρροή στην κοινωνία και το σχολείο και με βάση αυτή προσδιορίζονται οι σκοποί, οι στόχοι και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης (βλ. και Γρόλλιος, 1999). Στον πίνακα 2 παρουσιάζονται οι τέσσερις βασικότερες φιλοσοφικές κατευθύνσεις που επηρέασαν μέχρι τώρα την εκπαίδευση (Ιδεαλισμός, Ρεαλισμός, Πραγματισμός και Υπαρξισμός) και γίνεται σύντομη περιγραφή των εκπαιδευτικών επιδιώξεων που κάθε φιλοσοφική κατεύθυνση προκρίνει, του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα, τη γνώση, τις αξίες και το ρόλο του δασκάλου, καθώς και σε ποιο τομέα μάθησης δίνει έμφαση.

Από τις παραπάνω φιλοσοφικές τάσεις προέκυψαν αντίστοιχες εκπαιδευτικές φιλοσοφίες (Ornstein & Hunkins, 1988). Έτσι, ο ρεαλισμός και ο ιδεαλισμός, με διαφορετική βαρύτητα ο καθένας, οδήγησαν στη διαμόρφωση των συντηρητικών εκπαιδευτικών φιλοσοφιών του περενιαλισμού (Perennialism) και του ουσιαστικισμού ή ουσιολογισμού (essentialism). Σύμφωνα με τον περενιαλισμό σκοπός της εκπαίδευσης είναι η ανάπτυξη της λογικής σκέψης και της νόησης για τη αποκάλυψη της παγκόσμιας αλήθειας. Ιδιαίτερα σημαντική θέση κατέχει η εκπαίδευση του χαρακτήρα των μαθητών, ώστε να αναπτυχθούν ηθικά και πνευματικά. Το αναλυτικό πρόγραμμα που βασίζεται σε αυτό το φιλοσοφικό ρεύμα, δομείται γύρω από τη μελέτη των «μεγάλων» και «κλασικών» έργων του ανθρώπινου πολιτισμού (λογοτεχνία, μουσική, τέχνη, φιλοσοφικές και κοινωνικές πραγματείες, μαθηματικά, επιστήμες) όχι μόνο επειδή τα έργα αυτά έχουν αντέξει στο χρόνο, αλλά και επειδή ρίχνουν φως στις μεγάλες ιδέες, ιδέες που υπερβαίνουν πολιτιστικά, ιστορικά, εθνικά, φυλετικά κ.ά. πλαίσια και αναφέρονται στο αληθές, το ωραίο, το καλό, την ελευθερία, την ισότητα και τη δικαιοσύνη (Schubert, 1997). Πρωτεύουσα θέση έχουν τα έργα του Αριστοτέλη και του Πλάτωνα, οι οποίοι θεωρείται ότι αποκαλύπτουν τις αιώνιες και αμετάβλητες αλήθειες στις οποίες θα πρέπει να γίνει κοινωνός ο μαθητής. Στο πλαίσιο του ιδεαλισμού κινείται και η συγγενική με αυτόν υπερβατική φιλοσοφία της ορθόδοξης

χριστιανικής και καθολικής φιλοσοφίας της παιδείας, η οποία επιχειρεί την παράλληλη προώθηση του «λόγου» και της «πίστης» (Bertrand, 1994: 173· Πολυχρονόπουλος, 1995:374).

Το συγγενές εκπαιδευτικό φιλοσοφικό ρεύμα του ουσιαστικισμού ή ουσιολογισμού (essentialism) (βλ. Bertrand, 1994: 165· Ornstein & Hunkins, 1988: 30) υποστηρίζει ένα αναλυτικό πρόγραμμα που βασίζεται στην αυστηρή πειθαρχία και άσκηση, στη σοβαρή μελέτη και τη δουλειά στο σπίτι. Ο ουσιολογισμός έχει πρόσφατα αναβιώσει στις Ηνωμένες Πολιτείες, ιδιαίτερα μετά τις φωνές που ακούγονται για χαλάρωση των ακαδημαϊκών κριτηρίων κατά τη δεκαετία του '70 και την αύξηση της εγκληματικότητας (βλ. και Banks, 1997: 347).

Πίνακας 2. Οι κυριότερες φιλοσοφικές κατευθύνσεις που έχουν επηρεάσει το σχεδιασμό των αναλυτικών προγραμμάτων (βλ. Ornstein & Hunkins, 1988:32· Ornstein & Levine, 1989· Bertrand, 1994· Πολυχρονόπουλος, 1995)

Η Φιλοσοφία	Η Πραγματικότητα	Η Γνώση	Οι Αξίες	Ο ρόλος του δασκάλου	Η έμφαση στη μάθηση	Η έμφαση στο αναλυτικό πρόγραμμα
<p>Ιδεαλισμός</p> <p>Σκοπός Αγωγής: Να φανερώσει στους μαθητές τις αιώνιες και καθολικές αλήθειες, να τους βοηθήσει να τις γνωρίσουν και να τους προτρέψει να τις αποδεχθούν, ώστε να μάθουν να ρυθμίζουν σύμφωνα μ' αυτές τη ζωή τους.</p>	<p>Πνευματική, ηθική ή νοητική.</p> <p>Αμετάβλητη</p>	<p>Επανεξέταση άδηλων ιδεών</p>	<p>Απόλυτες και αιώνιες</p>	<p>Να καταστήσει συνειδητή την άδηλη γνώση και τις ιδέες. Να αποτελεί ηθικός και πνευματικός ηγέτης.</p>	<p>Ανάκληση γνώσεων και ιδεών. Το υψηλότερο στάδιο η αφηρημένη σκέψη.</p>	<p>Βασισμένο στη γνώση. Μαθηματοκεντρικό. Κλασικές ή ελευθέρες τέχνες. Ιεράρχηση μαθημάτων: τα πιο σημαντικά θεωρούνται η φιλοσοφία, η θεολογία και τα μαθηματικά.</p>
<p>Ρεαλισμός</p> <p>Σκοπός Αγωγής: Μετάδοση στοιχείων του υπάρχοντος πολιτισμού, προσαρμογή στο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον, συμμόρφωση προς την υπάρχουσα κοινωνική κατάσταση.</p>	<p>Βασισμένη στους φυσικούς νόμους.</p> <p>Αντικειμενική και υλιστική</p>	<p>Αποτελούμενη από αισθήσεις και αφηρημένη σκέψη.</p>	<p>Απόλυτες και αιώνιες.</p> <p>Βασισμένες στους φυσικούς νόμους.</p>	<p>Να καλλιεργήσει τη λογική σκέψη. Να αποτελεί ηθικός και πνευματικός ηγέτης. Να αποτελεί πηγή αυθεντίας.</p>	<p>Άσκηση του μυαλού. Το υψηλότερο στάδιο είναι η λογική και αφηρημένη σκέψη.</p>	<p>Βασισμένο στη γνώση. Μαθηματοκεντρικό. Τέχνες και επιστήμες Ιεράρχηση μαθημάτων: ανθρωπιστικά και επιστημονικά μαθήματα.</p>
<p>Πραγματισμός (Dewey)</p> <p>Σκοπός Αγωγής: Δυνατότητα σε κάθε μαθητή να μάθει ό,τι τον ενδιαφέρει, καλλιέργεια κλίσεων, ανάπτυξη ικανοτήτων ανασυγκρότηση εμπειριών για επιτυχημένη ανταπόκριση στις απαιτήσεις της προσωπικής και κοινωνικής του ζωής.</p>	<p>Αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον.</p> <p>Διαρκώς μεταβαλλόμενη.</p>	<p>Βασισμένη στην εμπειρία. Χρήση επιστημονικής μεθόδου.</p>	<p>Σχετικές και ευαίσθητες στις εκάστοτε συνθήκες.</p> <p>Υπόκεινται σε αλλαγές και σε επιβεβαιώσεις.</p>	<p>Να καλλιεργεί την κριτική σκέψη και την επιστημονική διαδικασία.</p>	<p>Μέθοδοι για την αντιμετώπιση των συνθηκών που προκύπτουν από το διαρκώς εναλλασσόμενο περιβάλλον και επιστημονικές εξηγήσεις.</p>	<p>Όχι μόνιμες γνώσεις ή μαθήματα. Κατάλληλες εμπειρίες που μεταδίδουν πολιτιστικά στοιχεία και προετοιμάζουν το άτομο για την αλλαγή. Θέματα που περιλαμβάνουν την επίλυση προβλημάτων.</p>
Υπαρξισμός	Υποκειμενική.					

<p>Σκοπός Αγωγής:</p> <p>Ανακάλυψη εσώτερου εαυτού, απάντηση στα θεμελιώδη υπαρξιακά ερωτήματα, ελεύθερη και συνειδητή επιλογή, επίγνωση της προσωπικής, κοινωνικής και φυσικής πραγματικότητας, για καλύτερη ζωή.</p>	<p>Προσωπική επιλογή γνώσης.</p>	<p>Ελεύθερη επιλογή. Βασισμένες στις προσωπικές αντιλήψεις του ατόμου.</p>	<p>Να καλλιεργεί την προσωπική επιλογή και τον αυτοπροσδιορισμό.</p>	<p>Γνώση και αρχές των ανθρώπινων συνθηκών. Δραστηριότητες επιλογής.</p>	<p>Επιλογή μαθημάτων. Συναισθηματικά, αισθητικά και φιλοσοφικά μαθήματα.</p>
--	----------------------------------	--	--	--	--

Σαν αντίδραση στον περενιαλισμό αναπτύχθηκε ο προοδευτισμός (Progressivism), εκπαιδευτικό φιλοσοφικό ρεύμα που βασίζεται στον πραγματισμό. Σύμφωνα με τον προοδευτισμό, οι δεξιότητες και τα εργαλεία μάθησης περιλαμβάνουν μεθόδους επίλυσης προβλημάτων και επιστημονική έρευνα. Επίσης, οι εμπειρίες μάθησης θα πρέπει να περιλαμβάνουν συνεργατικές δραστηριότητες και αυτοπειθαρχία, στοιχεία σημαντικά για το δημοκρατικό τρόπο ζωής. Σε ότι αφορά την ανάπτυξη της ηθικής ή της εκπαίδευσης του χαρακτήρα, ο προοδευτισμός υποστηρίζει ότι δεν έχει νόημα να αναπτυχθεί ένα ξεχωριστό αναλυτικό πρόγραμμα, αφού ο χαρακτήρας του μαθητή διαμορφώνεται από το όλο αναλυτικό πρόγραμμα, από ο,τιδήποτε αυτός βιώνει. Με τη σειρά τους οι μαθητές, μαζί με το δάσκαλό τους διαμορφώνουν το δικό τους αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο στρέφεται γύρω από κοινά ενδιαφέροντα (αγάπη, γέννηση, παράδοση, θάνατος, δικαιοσύνη, ελευθερία, καλοσύνη κ.ο.κ..) και συνειδητοποιούν την αξία της συνεργασίας για την ικανοποίηση των κοινών ενδιαφερόντων (βλ. Bertrand, 1994: 139· Schubert, 1997).

Υπό την επίδραση της κριτικής θεωρίας και του πραγματισμού, ξεπήδησε το εκπαιδευτικό φιλοσοφικό ρεύμα του αναδομητισμού, που εκφράστηκε ως αντίδραση στις ατομοκεντρικές επιδιώξεις του προοδευτισμού, οι οποίες παραγνώριζαν την κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης και την ανάγκη για διαρκή αναδόμηση, αλλαγή και αναμόρφωση της κοινωνίας σε δικαιότερη βάση. Οι μαθητές σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που ακολουθεί τις αρχές του αναδομητισμού θα πρέπει να μάθουν να χειρίζονται το σύστημα και να εργάζονται μαζί με τους δασκάλους τους για την εξάλειψη των ανισοτήτων (Bertrand, 1994: 145· Schubert, 1997). Το αναλυτικό πρόγραμμα δίνει έμφαση στις κοινωνικές επιστήμες και στις μεθόδους κοινωνικής έρευνας, και εξετάζονται τα κοινωνικά, πολιτικά και οικονομικά προβλήματα, καθώς και εθνικά και διεθνή θέματα. Οι μαθητές εμπλέκονται στον πολιτικό ακτιβισμό, ο οποίος είναι ο σημαντικότερος παράγοντας διαμόρφωσης χαρακτήρα, καθώς ασκεί τους μαθητές στο θάρρος και τη δέσμευση για υπέρβαση της αδικίας.

Ο υπαρξισμός, τέλος, υποστηρίζει ότι οι μαθητές θα πρέπει να επιλέγουν ελεύθερα το τι θα μελετήσουν και είναι ελεύθεροι να προσδιορίζουν την αλήθεια και τα κριτήρια με βάση τα οποία θα αξιολογούν την αλήθεια. Το αναλυτικό πρόγραμμα αποφεύγει τη συστηματική γνώση ενώ δίνεται μεγαλύτερη προτεραιότητα στις κοινωνικές επιστήμες από ότι στις θετικές (ιστορία, πολιτικές επιστήμες, οικονομία, κοινωνιολογία, ψυχολογία και φιλοσοφία). Οι μαθητές είναι ελεύθεροι να επιλέξουν μεταξύ

πολλών διαθέσιμων μαθησιακών καταστάσεων. Η εκπαίδευση εδώ γίνεται αντιληπτή ως διαδικασία ανάπτυξης της συνειδητοποιημένης ελευθερίας επιλογής και της αίσθησης ευθύνης για τις προσωπικές επιλογές (βλ. Soderquist, 1966· Vandenberg, 1983· Scheffler, 1986). Η έννοια των ομαδικών συμβάσεων, της εξουσίας και η καθιερωμένη τάξη (κοινωνική, πολιτική, φιλοσοφική, θρησκευτική κ.ο.κ.) απορρίπτεται (Ornstein & Hunkins, 1988: 32). Κυριότεροι εκπρόσωποι της κατεύθυνσης αυτής είναι οι Illich (1971) και Freire (1970).

Η Διλημματικότητα της Εκπαίδευσης

Όπως είδαμε, κάθε μια από τις τέσσερις εκπαιδευτικές φιλοσοφίες δίνει συγκεκριμένη κατεύθυνση στους σκοπούς που επιδιώκει να υλοποιήσει το σχολείο, αλλά και στον τρόπο θεώρησης και αντιμετώπισης των θεμάτων που άπτονται της καθημερινής διδακτικής πράξης. Έτσι, η λήψη μιας εκπαιδευτικής απόφασης στο μακροεπίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής ή στο μικροεπίπεδο της σχολικής τάξης, περνά είτε μέσα από φιλοσοφικά ασυνείδητες παγιωμένες τακτικές, είτε μέσα από το καλοζύγισμα των αντικρουόμενων θέσεων και τη γνώση των φιλοσοφικών προεκτάσεων που ενυπάρχουν στις θέσεις αυτές.

Στον πίνακα 3, παρουσιάζονται συνοπτικά οι σπουδαιότερες αντικρουόμενες εκπαιδευτικές θέσεις ή εκπαιδευτικά διλήμματα (βλ. και Δανασσής-Αφεντάκης, 1992, τ. Α': 281), οργανωμένα σε επτά θεματικές περιοχές (Ματσαγγούρας, 1999: 277). Επισημαίνουμε βέβαια ότι αρκετά από τα διλήμματα που παραθέτουμε, όπως π.χ. η μάθηση ως παθητική αποδοχή ή ως ενεργητική αλληλεπίδραση, έχουν θεωρητικά πάψει να αποτελούν διλήμματα, αλλά διατηρούνται ως διδακτικές και οργανωτικές πρακτικές, οι οποίες παραπέμπουν στα διλήμματα αυτά.

Στα πλαίσια της παρούσας παρουσίασης θα ασχοληθούμε με τις τρεις πρώτες θεματικές κατηγορίες διλημμάτων, επειδή αφορούν το αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο προσπαθεί να αντιστοιχίσει τις δραστηριότητες της καθημερινής πράξης με τους άμεσους και απώτερους σκοπούς της εκπαίδευσης (βλ. Φλουρής, 1983: 10· Χειμαριού, 1987: 22· Χριστιάς, 1992: 42).

Α. Διλήμματα που αφορούν την Επιστημολογία του Α.Π.

1. Η Γνώση ως Δεδομένο και ως Ζητούμενο

Τα αναλυτικά προγράμματα που αποδέχονται τις αρχές της ρεαλιστικής φιλοσοφίας θεωρούν ότι η γνώση είναι ένα δεδομένο σύνολο πληροφοριών, αρχών, γενικεύσεων και αιτιωδών σχέσεων, συμβάντων ή γεγονότων, οι οποίες προέρχονται από τη συστηματική και ακριβή παρατήρηση και επεξεργασία της «αντικειμενικής πραγματικότητας», κι έχουν διατυπωθεί με τη βοήθεια της γλώσσας μ' ένα εξελίξιμο και αντικειμενικό τρόπο, που είναι συναισθηματικά, αξιακά και πολιτιστικά ουδέτερος (βλ. και Πουρκός,

1997: 60). Σκοπός του αναλυτικού προγράμματος, κατά την αντίληψη αυτή, είναι να καταστήσει κτήμα των μαθητών τη γνώση αυτή, αντικαθιστώντας βέβαια τις απλοϊκές αντιλήψεις του καθημερινού λόγου και των υποκειμενικών βιωμάτων με τις ποιοτικά ανώτερες εξηγήσεις της επιστημονικής γνώσης (βλ. και Κουζέλης, 1991: 68).

Σύμφωνα με τη δεύτερη επιστημολογική άποψη, η απόκτηση της γνώσης δεν είναι μια διαδικασία που γίνεται άπαξ δια παντός, αλλά μια συνεχής διαδικασία διερμηνευτικής προσέγγισης του κόσμου. Έτσι, τα αναλυτικά προγράμματα που εκλαμβάνουν τη γνώση ως ζητούμενο και όχι ως δεδομένο αναδεικνύουν τις κοινωνικο-πολιτιστικές επιδράσεις στο περιεχόμενο και την οργάνωση της γνώσης και ενθαρρύνουν την κριτική ανάλυση και αποτίμηση των δεδομένων και αυτονόητων της κοινωνικο-πολιτιστικής πραγματικότητας.

2. Η Σχολική Γνώση ως Περιεχόμενο και ως Διαδικασία

Σχετικό με το παραπάνω είναι και το δίλημμα κατά πόσον η σχολική γνώση, δηλαδή το περιεχόμενο της διδασκαλίας, πρέπει να αναφέρεται στην αποθησαυρισμένη και κωδικοποιημένη γνώση καθαυτή ή στη διαδικασία σκέψης, διερεύνησης και αξιολόγησης που οδηγεί στην απόκτηση έγκυρης γνώσης. Τα αναλυτικά προγράμματα και οι εκπαιδευτικοί που αποδέχονται την πρώτη άποψη εκφράζουν το πνεύμα του αντικειμενισμού και ορθολογισμού, και καθορίζουν ως περιεχόμενο της διδασκαλίας τη συστηματοποιημένη γνώση που περιέχουν οι διδασκόμενοι κλάδοι, την οποία γνώση παρουσιάζουν ως αδιαφιλονίκητο απόσταγμα της επιστημονικής διερεύνησης. Αντίθετα, τα προγράμματα που ασπάζονται τη δεύτερη άποψη εκφράζουν το πνεύμα του γνωστικισμού, και θεωρούν ως περιεχόμενο της διδασκαλίας όχι τόσο την αποκρυσταλλωμένη και έτοιμη επιστημονική γνώση, όσο τις διαδικασίες συλλογής, οργάνωσης και κριτικής επεξεργασίας των δεδομένων που οδηγούν στην επιστημονική γνώση. Σκοπός του αναλυτικού προγράμματος κατά την αντίληψη αυτή, είναι να τελειοποιήσει το γνωστικό σύστημα επεξεργασίας του μαθητή ώστε να καταστεί ικανός να αυτο-ρυθμίζει δια βίου την πορεία μάθησης που απαιτεί η κοινωνία της γνώσης (βλ. και Sweeney & Monteverde, 1996).

B. Διλήμματα που αφορούν τις Ατομοκεντρικές Επιδιώξεις του Α.Π.: Η Εκπαίδευση ως «Εξωτερική Παροχή» προς το άτομο και ως Διαδικασία Εσωτερικής Ανάπτυξης

Όσοι αντιλαμβάνονται την εκπαίδευση ως «εξωτερική παροχή» θεωρούν ότι βασικός σκοπός του σχολείου είναι να μεταδώσει γνώσεις, δεξιότητες και αξίες, που είναι αναγκαίες για να ενταχθεί το άτομο στο κοινωνικό σύνολο και να συμβάλλει αποτελεσματικά στη λειτουργία και τη συνέχεια του κοινωνικού συστήματος. Η «εξωτερική παροχή» μπορεί να έχει είτε τη μορφή της ακαδημαϊκής κατεύθυνσης, όπου το σχολικό πρόγραμμα δίνει έμφαση στην επιστημονική και αφηρημένη γνώση, είτε τη μορφή της τεχνολογικής κατεύθυνσης, κατά την οποία το πρόγραμμα εστιάζεται στις διδακτικές διαδικασίες και τις συνθήκες που εξασφαλίζουν στο μαθητή δεξιότητες αποτελεσματικής δράσης.

Πίνακας 3. Τα Διλήμματα της Εκπαίδευσης

Επιστημολογία Α.Π.	Γνώση ως δεδομένο	ή	Γνώση ως ζητούμενο
	Γνώση ως περιεχόμενο	ή	Γνώση ως διαδικασία
Ατομοκεντρικές επιδιώξεις Α.Π.	Εξωτερική παροχή (Ακαδημαϊκή γνώση / Τεχνολογία)	ή	Εσωτερική διαδικασία (Ψυχογνωστική / Ανθρωπιστική κατεύθυνση)
Κοινωνικοκεντρικές Επιδιώξεις Α.Π.	Κοινωνικο-πολιτιστική μεταβίβαση	ή	Κοινωνικός μετασχηματισμός (Εκδημοκρατισμός / εκσυγχρονισμός)
Διαδικασία Μάθησης	Αθροιστική	ή	Ολική
	Εξωτερική κινητοποίηση	ή	Εσωτερική κινητοποίηση
	Προσαρμογή	ή	Αλληλεπίδραση
	Ατομική διαδικασία	ή	Συλλογική διαδικασία
Φύση και Ρόλος Μαθητή	Μικρογραφία ενηλίκου	ή	Διάφορος ενηλίκου
	Παθητικός αποδέκτης	ή	Αυτόνομο άτομο
	Μοναδικότητα	ή	Μέλος ομοιογενούς ομάδας
	Παιδική ηλικία ως προστάδιο	ή	Αυτόνομο στάδιο
	Μαθητής ως πρόσωπο	ή	Μαθητής ως αποδέκτης υπηρεσιών
Ρόλος Εκπαιδευτικού	Εξαρτημένος υπάλληλος	ή	Κοινωνικός πρωτεργάτης
	Επιστήμονας	ή	Ψυχοπαιδαγωγός
	Τεχνοκράτης	ή	Διαλογιζόμενος
	Μεταπράτης του Α.Π.	ή	Διαμορφωτής του Α.Π.
	Υπόλογος	ή	Αυτόνομος
	Αυθεντία	ή	Συνεργός
Σχολική Εξουσία	Ο εκπαιδευτικός ελέγχει διαδικασία/χρόνο	ή	Οι μαθητές ελέγχουν διαδικασία/χρόνο
	Ο εκπαιδευτικός θέτει τους κανόνες	ή	Οι μαθητές θέτουν τους κανόνες
	Εξωτερική στήριξη	ή	Εσωτερική στήριξη
	Απρόσωπη αντιμετώπιση	ή	Εξατομικευμένη αντιμετώπιση
	Διαφοροποιημένη παροχή	ή	Ισότιμη παροχή
	Ανταγωνιστικό σύστημα	ή	Συνεργατικό σύστημα

Όσοι αντιλαμβάνονται την εκπαίδευση ως διαδικασία εσωτερικής ανάπτυξης του ατόμου, αναγνωρίζουν στο μαθητή εσωτερικές νοητικές δυνατότητες για σκέψη, μάθηση και κοινωνική συμπεριφορά και αποδίδουν ιδιαίτερη σημασία στα κίνητρα και τις δυνατότητες της ανθρώπινης φύσης και της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη των εσωτερικών δυνάμεων του ατόμου. Το σχολείο, στην υπηρεσία των παραπάνω σκοπών, λειτουργεί ως «εργαστήριο ζωής» (Μασσιάλας, 1984), όπου οι μαθητές, σε περιβάλλον «πραγματικών» συνθηκών, έχουν την ευκαιρία να αποκτήσουν τις συμμετοχικές εκείνες δεξιότητες που τους βοηθούν να επιλύουν ατομικά και κοινωνικά προβλήματα.

Γ. Διλήμματα που αφορούν τις Κοινωνικοκεντρικές Επιδιώξεις του Α.Π.: Η Εκπαίδευση ως Θεσμός Κοινωνικο-πολιτιστικής Μεταβίβασης και ως Θεσμός Κοινωνικού Μετασχηματισμού

Στα πλαίσια της αντίληψης της εκπαίδευσης ως θεσμού κοινωνικο-πολιτιστικής μεταβίβασης, το κοινωνικό σύστημα εκλαμβάνεται ως δεδομένο, και η βελτίωσή του επιδιώκεται μέσα από τις δυνάμεις και τις διαδικασίες του ίδιου του συστήματος. Ένας από τους μηχανισμούς διευκόλυνσης και βελτίωσης της κοινωνικής λειτουργίας είναι και το σχολείο, το οποίο επιτελεί το έργο αυτό μέσω του αναλυτικού προγράμματος και των θεσμών του (βλ. Feinberg & Soltis, 1985: 18). Και τα δύο αυτά στοιχεία του σχολείου βελτιώνονται με τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, που δεν αποτελούν τίποτε άλλο παρά προσπάθειες προσαρμογής του σχολείου στις νέες κοινωνικές ανάγκες.

Στα πλαίσια της αντίληψης της εκπαίδευσης ως θεσμού κοινωνικού μετασχηματισμού, αναγνωρίζεται η συγκρουσιακή φύση και δομή της κοινωνίας και ότι η κοινωνία, στην παρούσα κατάσταση, αντιμετωπίζει πλήθος προβλημάτων, τα οποία με το χρόνο θα γίνουν σοβαρότερα, και θα οδηγήσουν τελικά την κοινωνία σε κρίση – αν βέβαια δεν αντιμετωπιστούν έγκαιρα (Κασσωτάκης, 1991). Το σχολείο, υπό αυτές τις συνθήκες καλείται να συμβάλει στη λύση των προβλημάτων είτε μέσω του εκδημοκρατισμού και του εκσυγχρονισμού της κοινωνίας είτε μέσω του ανασχηματισμού της κοινωνικής ζωής σύμφωνα με τις σοσιαλιστικές αρχές (βλ. Bowles & Gintis, 1976: 266).

Φιλοσοφικό - Ιστορικό – Κοινωνικό και Διδακτικό Πλαίσιο και οι Σκοποί της Ελληνικής Εκπαίδευσης

Με ποιο τρόπο το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αντιμετώπισε ιστορικά τα παραπάνω διλήμματα; Η εξέταση της εκπαίδευσης από τη δημιουργία του Ελληνικού Κράτους μέχρι τις μέρες μας αποκαλύπτει ότι η επιλογή των σκοπών και η ιεράρχησή τους μέσα στα νομοθετικά κείμενα δεν ακολουθούσαν το μονόδρομο των κοινωνικοπολιτικών αλλαγών που υπαγόρευαν οι εκάστοτε κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές συγκυρίες, αλλά ήταν προϊόν ιδεολογικής σύγκρουσης παρεμφερούς ίσως με την ιδεολογική σύγκρουση μεταρρύθμισης-αντιμεταρρύθμισης που ταλάνισε την παιδεία μέχρι τις μέρες μας.

Πίνακας 4. Οι σκοποί της ελληνικής δημοτικής εκπαίδευσης και η διαβάθμισή τους.

Έτος	Διαβάθμιση των Εκπαιδευτικών Σκοπών
1856	Ηθικός - Γνωστικός - Θρησκευτικός
1878	Γνωστικός - Ηθικός - Πολιτικός - Κοινωνικός - Προσωπικός
1880	Ηθικός - Θρησκευτικός - Παραγωγικός - Γνωστικός - Προσωπικός
1880	Ηθικός - Πολιτικός - Γνωστικός - Θρησκευτικός - Εθνικός - Παραγωγικός
1895	Ηθικός - Θρησκευτικός - Παραγωγικός - Γνωστικός
1889	Ηθικός - Θρησκευτικός - Εθνικός - Προσωπικός - Γνωστικός - Πολιτικός - Παραγωγικός
1913	Προσωπικός/Αναπτυξιακός - Θρησκευτικός - Ηθικός - Εθνικός - Γνωστικός - Παραγωγικός
1929	Παραγωγικός - Ηθικός - Πολιτικός
1964	Θρησκευτικός - Ηθικός - Εθνικός - Γνωστικός - Πολιτικός
1967	Εθνικός - Θρησκευτικός - Ηθικός - Πολιτικός - Παραγωγικός
1977	Προσωπικός/Αναπτυξιακός - Φυσικής Αγωγής - Γνωστικός - Ηθικός - Θρησκευτικός - Εθνικός

Από την ίδρυση του ελληνικού κράτους και μέχρι το 1880 (βλ. πίνακα 4) διαφαίνεται ότι βασικός σκοπός της εκπαίδευσης είναι η ηθική και θρησκευτική μόρφωση των μαθητών και όλες οι μαθησιακές εμπειρίες, ακόμα και οι γνωστικές, τίθενται στην υπηρεσία αυτού του σκοπού. Το σχολείο κατά την περίοδο αυτή καλείται να «κοινωνικοποιήσει» τους μαθητές στις νέες συνθήκες δημοκρατίας και αυτοδιάθεσης, που είχαν προκύψει από τον εθνικοαπελευθερωτικό αγώνα των Ελλήνων, έτσι ώστε οι μαθητές, ως μελλοντικοί πολίτες, να συμβάλλουν στην αντιμετώπιση των πολλαπλών προβλημάτων που αντιμετώπιζε το κράτος σε κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό επίπεδο. Από την άλλη πλευρά πρωταρχικό μέλημα των μελών της ελληνικής κοινωνίας ήταν περισσότερο η επιβίωση παρά η ανάπτυξη, κι η εκπαίδευση, αντανακλώντας την ανάγκη αυτή, περιοριζόταν στην καλλιέργεια «καλού» χαρακτήρα και στη μετάδοση στοιχειωδών γνώσεων (Λέφας, 1942). Το σχολείο ακολουθεί καθαρά ιδεαλιστική κατεύθυνση, η οποία, κατά τον Μπουζάκη (1999^α:41), είναι μεταφύτευμα της Βαυαροκρατίας και εγκαταλείπει όποιες προσπάθειες έκανε ο Καποδίστριας για λαϊκή παιδεία και επαγγελματική εκπαίδευση (Κούκου, 1992: 9 Παπακωνσταντίνου, 1990).

Από το 1880 και εξής, το σχολείο, χωρίς να εγκαταλείψει τις ιδεαλιστικές επιδιώξεις για ηθική και θρησκευτική καλλιέργεια των μαθητών - επιδιώξεις τις οποίες διατηρεί πάντα στην κορυφή των εκπαιδευτικών προτεραιοτήτων -, αρχίζει να στρέφεται προς τη χρηστική διάσταση της λειτουργίας του, με άλλα λόγια, προς την προετοιμασία των μαθητών για τη σύγχρονη ζωή και, κυρίως, την επαγγελματική. Σύμφωνα με τον Λέφα (1942), αυτή η στροφή ήταν αποτέλεσμα των κοινωνικών και οικονομικών εξελίξεων της εποχής, με την αύξηση του επαγγελματικού ανταγωνισμού και της πολυπλοκότητας της ζωής. Οι εκπαιδευτικοί σκοποί αντανακλούν την αστική οπτική γωνία για την εκπαίδευση καθώς η παροχή χρήσιμων για τη ζωή γνώσεων και επομένως η προετοιμασία των μαθητών για τη ζωή και για την ένταξη στην κοινωνία αποτελούν βασικό συστατικό της αστικής αντίληψης για το ρόλο του σχολείου (Μπουζάκης, 1999^α: 53). Στην ιδεαλιστική φιλοσοφία της εκπαίδευσης αρχίζουν να υπεισέρχονται στοιχεία ρεαλισμού.

Η επιδείνωση της οικονομικής κατάστασης κράτους και πολιτών και η αμφισβήτηση των ηθικών αξιών εξαιτίας των πολέμων από το 1897 μέχρι το Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και τη Μικρασιατική Καταστροφή, επιφέρουν την απομάκρυνση της εκπαίδευσης από το ιδανικό της δημιουργίας του “αγαθού” πολίτη και από τη φιλοσοφία της ιδεαλιστικής / ανθρωπιστικής παιδείας και την τελική επικράτηση της ρεαλιστικής παιδείας. Έτσι, η εκπαίδευση στρέφεται προς την προετοιμασία του ατόμου για τη ζωή και αυτό αντανακλάται στον εκπαιδευτικό νόμο του 1929, όπου προτάσσεται για πρώτη φορά η χρηστική / πρακτική διάσταση έναντι της ηθικής (βλ. πίνακα 4).

Στη ίδια φιλοσοφική αντίληψη κινείται και το προγενέστερο του νόμου 4397 /1929 νομοσχέδιο που κατατέθηκε στη βουλή το 1913, συντάκτης του οποίου ήταν ο Δ. Γληνός (Μπουζάκης, 1999^α: 64, 67). Η πρόταξη όμως του προσωπικού/ αναπτυξιακού σκοπού της εκπαίδευσης (βλ. πίνακα 4)

παραπέμπει στο φιλοσοφικό ρεύμα του πραγματισμού (Dewey), που φαίνεται να έχει επηρεάσει τους πρωτεργάτες των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων εκείνη την εποχή¹.

Η αντίθεση μεταξύ ιδεαλιστικής παιδείας από τη μια, με έμφαση στον κλασικισμό και στη υπεράσπιση του ελληνοχριστιανικού ιδεώδους, και από την άλλη, της ρεαλιστικής κατεύθυνσης της εκπαίδευσης, με έμφαση στον εκσυγχρονισμό και την προσαρμογή στις νέες κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες (σύνδεση με την Ε.Ο.Κ το 1961, κοινωνική ισορροπία, άνοδος βιοτικού επιπέδου), έρχεται στο προσκήνιο κατά την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964 και τίθεται άμεσα το ερώτημα «ποια γνώση είναι σημαντική» (Μπουζάκης, 1999β: 24). Η επιλογή των σκοπών του σχολείου υποδηλώνει ότι επιχειρείται να δοθεί τελικά μια συμβιβαστική λύση μεταξύ των δύο αντιμαχόμενων ιδεολογιών, η οποία επιβεβαιώνεται από τις συζητήσεις στη βουλή και από την εισηγητική έκθεση των νομοσχεδίων².

Στον εκπαιδευτικό νόμο του 1977 διαπιστώνουμε ότι αρχίζει να αναδύεται τόσο ο προσωπικός/ αναπτυξιακός τομέας όσο και ο γνωστικός, ο οποίος δεν γίνεται πια αντιληπτός αποκλειστικά ως παροχή γενικών γνώσεων, αλλά και ως «διανοητικές ικανότητες», που μέσα στην επόμενη δεκαετία θα προσδιοριστούν ως η ανάπτυξη κριτικής ικανότητας και οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων. Μέσα σε ένα συγκείμενο έντονων κοινωνικο-πολιτικών μεταβολών που φαίνεται ότι ευνοούν τον κοινωνικό πλουραλισμό (μεταπολίτευση και αποκατάσταση δημοκρατίας, νομιμοποίηση του Κ.Κ.Ε, νέα πολιτικά κόμματα, ομαλοποίηση πολιτικού βίου), τα εκπαιδευτικά νομικά κείμενα μετατοπίζονται από τις κοινωνικοκεντρικές επιδιώξεις της εκπαίδευσης στις ατομοκεντρικές, αποφεύγοντας ίσως έτσι να δώσουν ένα αμφιλεγόμενο κοινωνικό στίγμα στην εκπαιδευτική πολιτική. Έτσι, σε επίπεδο τουλάχιστον εκπαιδευτικών σκοπών, ενώ η πολιτεία αποφάσιζε μέχρι τότε μεταξύ μιας κοινωνικά αναπαραγωγικής ή μιας κοινωνικά μετασχηματιστικής κατεύθυνσης της παιδείας, στον εκπαιδευτικό νόμο του 1977 το δίλημμα είναι αν η εκπαίδευση λειτουργήσει ως εξωτερική παροχή προς το μαθητή (Ακαδημαϊκή γνώση / Τεχνολογία) ή ως εσωτερική διαδικασία ανάπτυξης (Ψυχογνωστική / Ανθρωπιστική κατεύθυνση), με σαφή προτίμηση προς τη δεύτερη.

Ο Ν.1566/85 και η ιεράρχηση των εκπαιδευτικών σκοπών από τους δασκάλους

Η ικανοποίηση της ανάγκης οικονομικού και κοινωνικού εκσυγχρονισμού της Ελλάδας, ώστε αυτή να μπορέσει να ανταποκριθεί στις ευρωπαϊκές και διεθνείς εξελίξεις τη δεκαετία του '80 (είσοδος της Ελλάδας στην Ε.Ο.Κ, σταδιακή παγκοσμιοποίηση της αγοράς και της κοινωνίας) (βλ. Μπουζάκης,

¹ Βλ. π.χ. την ίδρυση από το Δελμούζο του σχολείου στο Βόλο, που έθετε ως σκοπό τη σύνδεση σχολείου - κοινωνίας και την ανάπτυξη του μαθητικού έμφυχου υλικού.

² Ο Σ. Μπουζάκης (1999β: 24) παραθέτει σχετικό απόσπασμα των Πρακτικών της Βουλής (Συνεδρίασις ΚΓ' Πέμπτη 27 Αυγούστου 1964, σ. 460) όπου αναφέρεται: «Η Ένωση Κέντρου διεκύρξε και διακηρύττει ότι πρωτίστως δίδει θέσιν εις την ανθρωπιστικήν παιδείαν, αλλά θέλει να αποφύγη την θεωρητικήν μονομέρειαν. Η Ε.Κ. εύρεν ακριβώς την χρυσήν σύνδεσιν της κλασικής με την τεχνικήν παιδείαν, της εμπνεύσεως με την μάθησιν». Και στην εισηγητική έκθεση αναφέρεται: «Η Εθνική μας Παιδεία οφείλει να έχει κατά βάσιν ουμανιστικόν χαρακτήρα ... Ο ανθρωπισμός όμως πρέπει να είναι εκείνος, ο οποίος δεν προσηλώνεται εις την παθητικήν λατρείαν νεκρών τύπων του παρελθόντος, ούτε αντιτίθεται προς τας θετικές Επιστήμας και την Τεχνικήν».

1986: 13, 1999β: 33) παράλληλα με την ευρύτερη κοινωνική συναίνεση που επιτυγχάνεται, στρέφουν το περιεχόμενο των εκπαιδευτικών σκοπών για μια ακόμη φορά προς τις κοινωνικοκεντρικές επιδιώξεις. Ο νόμος 1566/85, αν και διατηρεί στοιχεία ουμανιστικής-παιδοκεντρικής αντίληψης που εντοπίζονται στον προγενέστερο εκπαιδευτικό νόμο, απηχεί κυρίως τη θεωρία της «κοινωνικής αποτελεσματικότητας» (Φλουρής, 1992), δίνοντας έμφαση στην επιστημονική – τεχνοκρατική αντίληψη της εκπαίδευσης³.

Για τις ανάγκες της έρευνάς μας ακολουθήσαμε τη σχηματική διάταξη της ιεράρχησης των σκοπών του νόμου που προτείνει ο Γ. Φλουρής (1992, 1995):

N. 1566/85: Γνωστικός, ηθικός, πολιτικός, εθνικός, θρησκευτικός

Διερεύνηση των απόψεων των δασκάλων για τους σκοπούς της εκπαίδευσης

Θέλοντας να διαπιστώσουμε το βαθμό συμφωνίας της ιεράρχησης των εκπαιδευτικών σκοπών μέσα από το Ν.1566/85 και των αντιλήψεων των δασκάλων για τις εκπαιδευτικές προτεραιότητες επιδώσαμε την Άνοιξη του 2000 ερωτηματολόγιο σε 239 εκπαιδευτικούς της περιοχής των Αθηνών. Στο ερωτηματολόγιο συμπεριλήφθηκαν σε τυχαία σειρά οι παραπάνω πέντε σκοποί, και ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να ιεραρχήσουν το κάθε σκοπό ανάλογα με τη σειρά προτεραιότητας που προκρίνουν οι ίδιοι. Επειδή πιστεύουμε ότι ο γνωστικός τομέας μάθησης μπορεί να γίνει αντιληπτός είτε ως παροχή γνώσεων είτε ως ανάπτυξη κριτικής σκέψης, στο ερωτηματολόγιο προσθέσαμε εκτός από το γνωστικό παράγοντα και τον παράγοντα της κριτικής σκέψης. Από τους εκπαιδευτικούς, το 57,30% υπηρετούσαν στην εκπαίδευση για διάστημα μικρότερο των 10 χρόνων (N= 137), το 33,9% για διάστημα 10-20 χρόνια (N= 81) και το 8,8% για διάστημα μεγαλύτερο των 20 χρόνων (N= 21).

Από την ανάλυση των απαντήσεων που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί προκύπτει η ακόλουθη ιεράρχηση (βλ. ιστογράμματα 1-7):

Κριτικής σκέψης, γνωστικός, ηθικός, εθνικός, πολιτικός, θρησκευτικός

Παρά την ποσοστιαία διαφορά μεταξύ του τομέα κριτικής σκέψης και του γνωστικού, η στατιστική διαφορά δεν είναι σημαντική, γεγονός που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να ταυτίζουν τους δυο αυτούς τομείς ή να τους αποδίδουν την ίδια βαρύτητα. Αντιθέτως, η διαφορά μεταξύ των προτιμήσεων των υπόλοιπων τομέων είναι μεταξύ τους στατιστικά σημαντική.

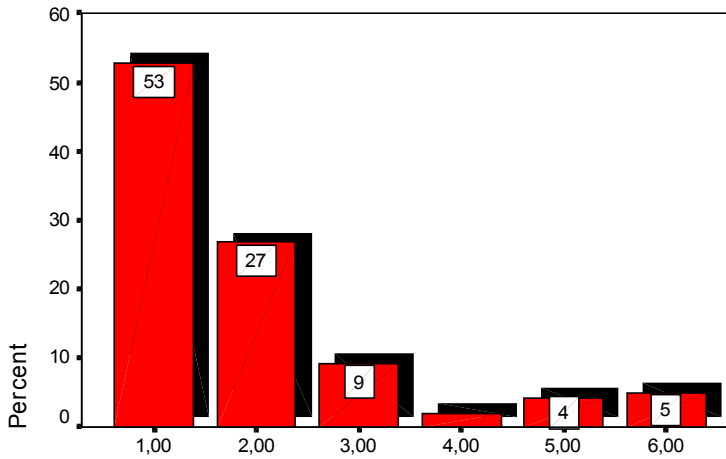
Βλέπουμε ότι η ιεράρχηση των εκπαιδευτικών σκοπών από τους εκπαιδευτικούς γενικά συμβαδίζει με την ιεράρχηση του Ν. 1566/85 και, μάλιστα, οι απόψεις τους ταυτίζονται όσον αφορά τις

³ Το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου που απηχεί τη θεωρία της «κοινωνικής αποτελεσματικότητας» έχει συνταχθεί για να ικανοποιήσει τις ανάγκες της κοινωνίας. Πρωταρχικό μέλημα των συντακτών του είναι να προετοιμάσουν τα άτομα ώστε να φροντίσουν για την καλή λειτουργία και την επιβίωση της κοινωνίας στην οποία ανήκουν. Για το λόγο αυτό η οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος γίνεται με τέτοιο τρόπο που να βοηθήσει τους μαθητές να προσαρμοστούν και να ενταχθούν στο κοινωνικό σύνολο συμβάλλοντας στην ικανοποίηση των αναγκών του. Σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής αποτελεσματικότητας βασικοί σκοποί του προγράμματος είναι η ρύθμιση της συμπεριφοράς σύμφωνα με τους κοινωνικούς κανόνες, εφαρμογή των γνώσεων στη ζωή, η προετοιμασία για τον επαγγελματικό βίο, η ικανοποίηση των αναγκών της καθημερινής ζωής, η αποτελεσματική αντιμετώπιση των προβληματικών καταστάσεων του περιβάλλοντος και γενικότερα η προετοιμασία για τη ζωή των ενηλίκων (Φλουρής, 1983: 34-37).

δυο προτεραιότητες του νόμου (γνωστικός και ηθικός τομέας). Στο τέλος της δεκαπενταετίας από την ψήφιση του νόμου 1566/85, διαπιστώνουμε μια εκπαιδευτική σύμπτωση εκπαιδευτικών και πολιτείας όσον αφορά τη βασική εκπαιδευτική φιλοσοφία των σχολικών επιδιώξεων, η οποία ακολουθεί πλέον την πραγματιστική κατεύθυνση με την ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων, αλλά διατηρεί, ταυτόχρονα, επιλογές του παρελθόντος, προκρίνοντας και την ηθική διάσταση της προσωπικότητας των μαθητών. Πιστεύουμε, άλλωστε, ότι αποτελεί μέρος της ελληνικής σχολικής κουλτούρας η διάκριση γνώσεων και ηθικής, όπου είναι συνηθισμένη η φράση των εκπαιδευτικών «Δε με ενδιαφέρει τα παιδιά να μάθουν γράμματα, αλλά να γίνουν «καλοί άνθρωποι»», μια φράση που χρησιμοποιείται ακόμη και για νουθεσία προς τους μαθητές. Το σχολικό πρόγραμμα, βέβαια, δεν επιτρέπει την πολυτέλεια του χρόνου για συστηματική ανάπτυξη της ηθικής διάστασης της προσωπικότητας, αλλά ούτε παρέχει την κατάλληλη εκπαίδευση στους δασκάλους ή το ανάλογο αναλυτικό πρόγραμμα.

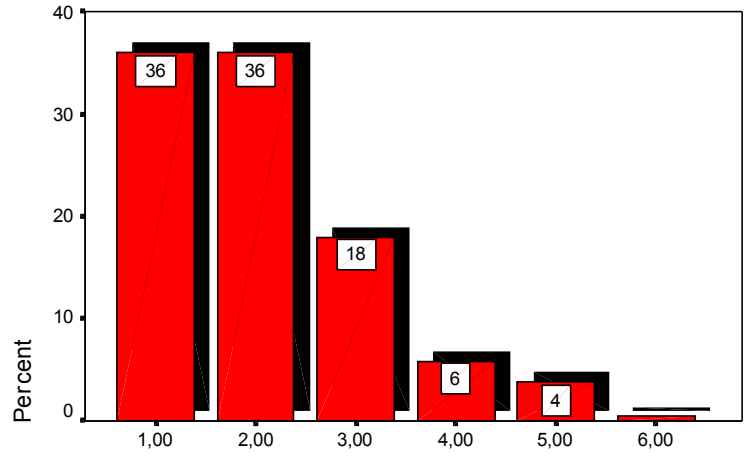
Οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν αντίθετη άποψη από το Ν. 1566/85 στη σειρά προτίμησης του εθνικού και του πολιτικού σκοπού της εκπαίδευσης. Έτσι, ενώ ο Ν. 1566/85 θέτει ως προτεραιότητα τον πολιτικό τομέα μάθησης έναντι του εθνικού, οι εκπαιδευτικοί θέτουν τον εθνικό έναντι του πολιτικού. Η στάση αυτή των εκπαιδευτικών βρίσκεται σε συνάρτηση με τη μείωση σε πανευρωπαϊκό επίπεδο του ενδιαφέροντος για τα πολιτικά τεκταινόμενα και τη μείωση της πίστης στο ρόλο των πολιτικών προσώπων και συστημάτων. Έτσι, οι παραδοσιακοί πολιτικοί σχηματισμοί αμφισβητούνται από τους πληροφορημένο πολιτικό ακτιβισμό, ο οποίος προτείνει μια εναλλακτική μορφή δημοκρατίας με έμφαση στα ίδια τα ζητήματα και όχι στις πολιτικές δομές και διαδικασίες. Παράδειγμα εδώ αποτελούν οργανώσεις όπως η Greenpeace και ο ακτιβισμός που σχετίζεται με το οικονομικό χρέος των υπανάπτυκτων χωρών και τις συνεδριάσεις του Οργανισμού Οικονομικής Ανάπτυξης (Ross, 2000: 153).

Ιστόγραμμα 1. Η δηλωμένη προτίμηση του σκοπού κριτικής σκέψης (κλίμακα 1-6)



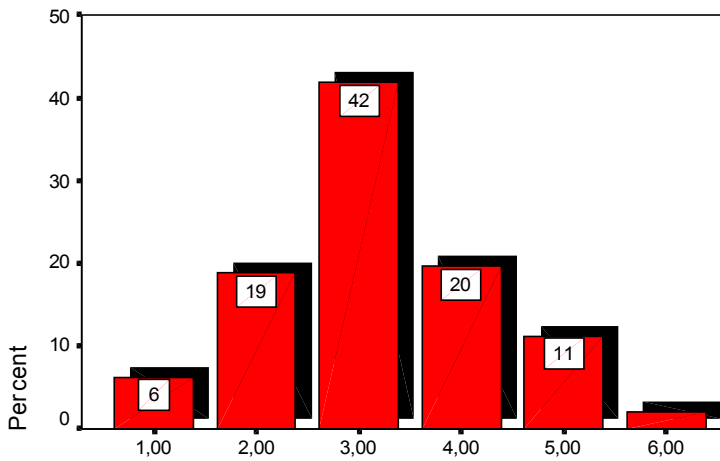
Σκοπός Κριτικής Σκέψης

Ιστόγραμμα 2. Η δηλωμένη προτίμηση του γνωστικού σκοπού της εκπαίδευσης (κλίμακα 1-6)



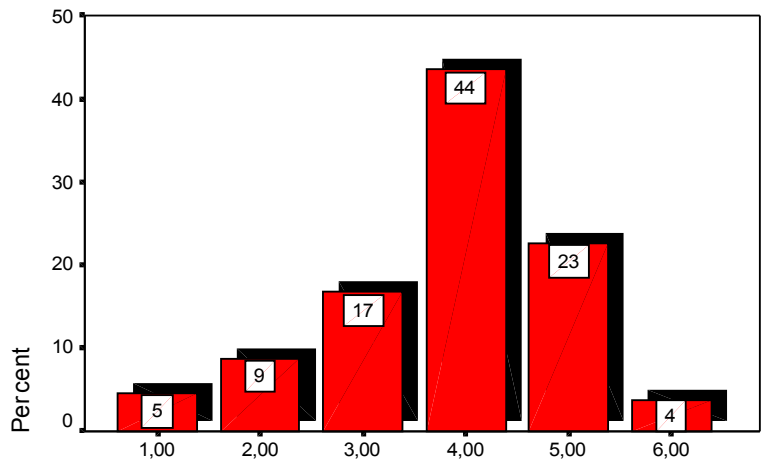
Γνωστικός Σκοπός

Ιστόγραμμα 3. Η δηλωμένη προτίμηση του ηθικού σκοπού της εκπαίδευσης (κλίμακα 1-6)



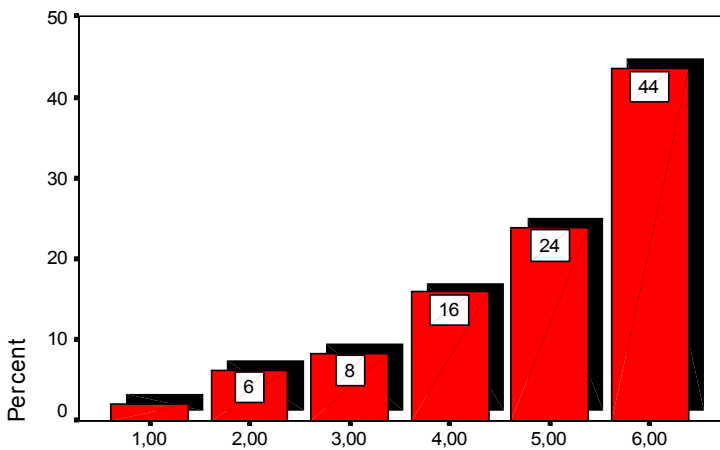
Ηθικός Σκοπός

Ιστόγραμμα 4. Η δηλωμένη προτίμηση του εθνικού σκοπού της εκπαίδευσης (κλίμακα 1-6)



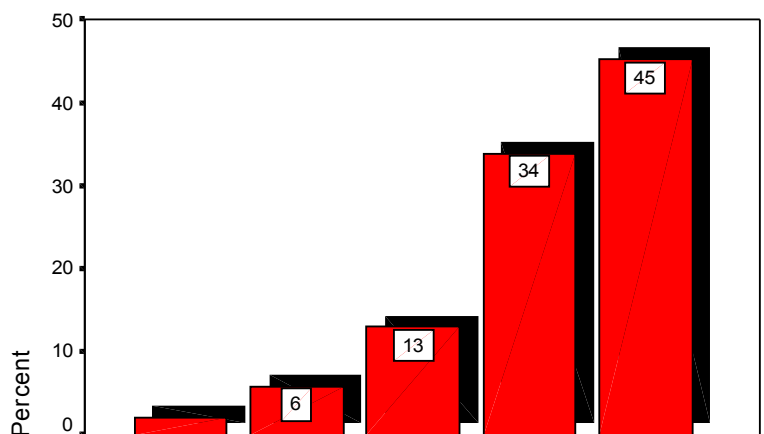
Εθνικός Σκοπός

Ιστόγραμμα 5. Η δηλωμένη προτίμηση του πολιτικού σκοπού της εκπαίδευσης (κλίμακα 1-6)



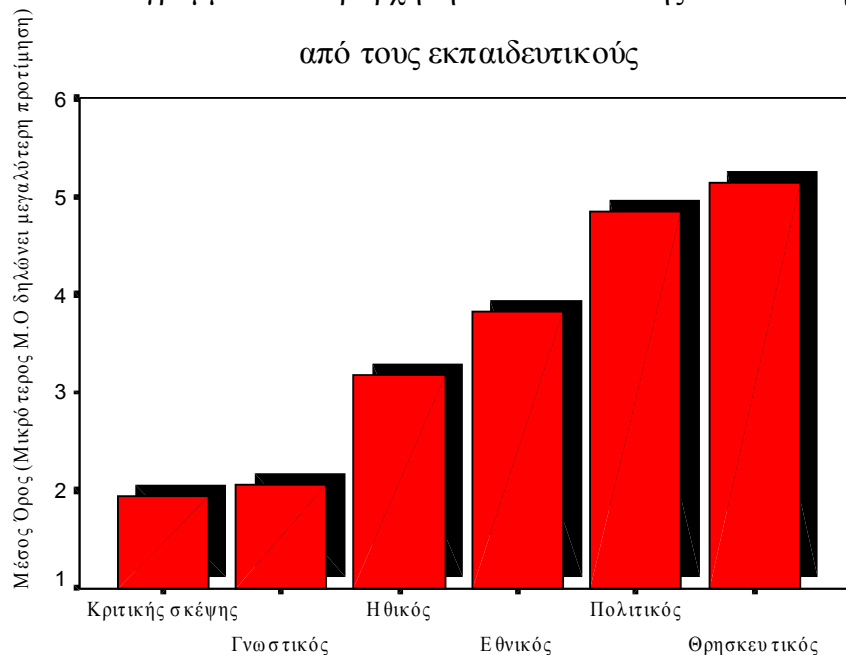
Πολιτικός Σκοπός

Ιστόγραμμα 6. Η δηλωμένη προτίμηση του θρησκευτικού σκοπού της εκπαίδευσης (κλίμακα 1-6)



Θρησκευτικός Σκοπός

Ιστόγραμμα 7. Η ιεράρχηση των σκοπών της εκπαίδευσης



Από την άλλη πλευρά, ο εθνικός ρόλος της εκπαίδευσης παρουσιάζεται από τους εκπαιδευτικούς ενισχυμένος σε σχέση με τη βαρύτητα που του αποδίδει ο Ν. 1566/85, κάτι που πιστεύουμε ότι συνδέεται με το γενικότερο κλίμα του διεθνούς ανταγωνισμού. Η Ελλάδα βρίσκεται μεταξύ των χωρών του κόσμου που επιχειρούν να βελτιώσουν την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης καθώς έχουν να ανταγωνιστούν άλλα εκπαιδευτικά συστήματα. Η χώρα μας, ειδικά, είναι αντιμέτωπη με την πρόκληση της διατήρησης της γλωσσικής και πολιτισμικής παράδοσης στο πλαίσιο της Ενωμένης Ευρώπης (Μάρκου, 1995: 156). Καθώς μέσα από τη σταδιακή προσέγγιση των χωρών της Ευρώπης το πρόβλημα αυτό διαφαίνεται ολοένα και εντονότερα, δεν είναι τυχαίο πιστεύουμε, ότι οι δάσκαλοι δείχνουν ευαισθητοποιημένοι όσον αφορά τον εθνικό σκοπό της εκπαίδευσης. Δείγμα του γενικότερου ενδιαφέροντος για τον εθνικό σκοπό της εκπαίδευσης, είναι η ανάπτυξη κατά την τελευταία δεκαετία εκτεταμένης βιβλιογραφίας, η οποία ασχολείται άμεσα ή έμμεσα με το εκπαιδευτικό δίλημμα της καλλιέργειας της ταυτότητας του «Έλληνα» ή του «Ευρωπαίου» πολίτη και επιχειρεί την επίλυσή του (Flouris, 1998· Flouris & Kalogiannaki, 1998).

Βέβαια, δεν αποδίδουν όλοι οι εκπαιδευτικοί την ίδια βαρύτητα στον εθνικό σκοπό της εκπαίδευσης. Από την ανάλυση των απαντήσεων διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν περισσότερο από 20 χρόνια στην εκπαίδευση αποδίδουν μεγαλύτερη βαρύτητα στο συγκεκριμένο σκοπό συγκριτικά με εκείνους που υπηρετούν 10-20 χρόνια και αυτοί με τη σειρά τους μεγαλύτερη συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν λιγότερο από μια δεκαετία (βλ. πίνακα 7). Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί με τη μεγαλύτερη σχολική εμπειρία, έχοντας αποφοιτήσει από ένα σαφώς εθνοκεντρικό σχολείο και στη συνέχεια βιώσει έντονα την αντιπαράθεση μεταξύ εθνικού, ευρωπαϊκού και παγκόσμιου στοιχείου, αισθάνονται μεγαλύτερη την ανάγκη διατήρησης της εθνικής μας παράδοσης. Είναι κι αυτό ακόμη μια επιβεβαίωση των αντιστάσεων που προβάλλει η προσωπική θεωρία της διδασκαλίας, αν

δεχθούμε ότι το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα που ισχύει είναι λιγότερο εθνοκεντρικό και περισσότερο ευρωπαϊκό και παγκόσμιο από ό,τι ήταν παλιότερα.

Πίνακας 7. Έτη Προϋπηρεσίας * Ιεράρχηση του Εθνικού Σκοπού Crosstabulation

			Ιεράρχηση του Εθνικού Σκοπού			Σύνολο
			1 ^η & 2 ^η θέση	3 ^η & 4 ^η θέση	5 ^η & 6 ^η θέση	
Έτη Προϋπη- ρεσίας	Λιγότερα από 10	Αρίθμηση % εντός των Ετών Προϋπηρεσίας	17 12,4%	87 63,5%	33 24,1%	137 100,0%
	10-20	Αρίθμηση % εντός των Ετών Προϋπηρεσίας	8 9,9%	47 58,0%	26 32,1%	81 100,0%
	Περισσ. από 20	Αρίθμηση % εντός των Ετών Προϋπηρεσίας	7 33,3%	10 47,6%	4 19,0%	21 100,0%
Σύνολο		Αρίθμηση % εντός των Ετών Προϋπηρεσίας	32 13,4%	144 60,3%	63 26,4%	239 100,0%

Η πεποίθηση αυτή ενισχύεται από το γεγονός ότι υπάρχει όμοια στατιστικά σημαντική διαφορά στην αποδιδόμενη βαρύτητα στο θρησκευτικό σκοπό της εκπαίδευσης, ο οποίος, ως μέρος της πολιτιστικής παράδοσης, έχει συνδεθεί ιστορικά με τον εθνικό σκοπό (ελληνοχριστιανικό ιδεώδες)· εδώ, το 19% των εκπαιδευτικών με σχολική εμπειρία πάνω από 20 χρόνια θέτει το συγκεκριμένο σκοπό στις πρώτες δύο ιεραρχικά θέσεις έναντι 1% των υπόλοιπων δασκάλων (βλ. πίνακα 8).

Πίνακας 7. Έτη Προϋπηρεσίας * Ιεράρχηση του Θρησκευτικού Σκοπού Crosstabulation

			Ιεράρχηση του Θρησκευτικού Σκοπού			Σύνολο
			1 ^η & 2 ^η θέση	3 ^η & 4 ^η θέση	5 ^η & 6 ^η θέση	
Έτη Προϋπη- ρεσίας	Λιγότερα από 10	Αρίθμηση % εντός των Ετών Προϋπηρεσίας	1 ,7%	23 16,8%	113 82,5%	137 100,0%
	10-20	Αρίθμηση % εντός των Ετών Προϋπηρεσίας		18 22,2%	63 77,8%	81 100,0%
	Περισσ. από 20	Αρίθμηση % εντός των Ετών Προϋπηρεσίας	4 19,0%	4 19,0%	13 61,9%	21 100,0%
Σύνολο		Αρίθμηση % εντός των Ετών Προϋπηρεσίας	5 2,1%	45 18,8%	189 79,1%	239 100,0%

Οι δάσκαλοι με περισσότερη των 20 χρόνων προϋπηρεσία στο χώρο του σχολείου διαφέρουν από τους υπόλοιπους συναδέλφους και ως προς τη στάση τους στο ζήτημα της καλλιέργειας της κριτικής σκέψης. Έτσι, ενώ η πλειοψηφία της συγκεκριμένης κατηγορίας των εκπαιδευτικών (62%) τοποθετεί την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης στις πρώτες δύο ιεραρχικά θέσεις, το ποσοστό αυτό διαφέρει σημαντικά από το αντίστοιχο ποσοστό των δασκάλων με προϋπηρεσία μικρότερη των 20 χρόνων (βλ. πίνακα 7).

Πίνακας 7. Έτη Προϋπηρεσίας * Ιεράρχηση σκοπού Κριτικής Σκέψης Crosstabulation

			Ιεράρχηση του Σκοπού Κριτικής Σκέψης			Σύνολο
			1 ^η & 2 ^η θέση	3 ^η & 4 ^η θέση	5 ^η & 6 ^η θέση	
Έτη Προϋπηρεσίας	Λιγότερα	Αρίθμηση	109	15	13	137
	από 10	% εντός των Ετών Προϋπηρεσίας	79,6%	10,9%	9,5%	100,0%
	10-20	Αρίθμηση	68	8	5	81
		% εντός των Ετών Προϋπηρεσίας	84,0%	9,9%	6,2%	100,0%
	Περισσ. από 20	Αρίθμηση	13	4	4	21
		% εντός των Ετών Προϋπηρεσίας	61,9%	19,0%	19,0%	100,0%
Σύνολο	Αρίθμηση	190	27	22	239	
	% εντός των Ετών Προϋπηρεσίας	79,5%	11,3%	9,2%	100,0%	

Επίλογος

Από την παραπάνω μελέτη διαγράφεται μια σαφώς διακριτή Προσωπική Θεωρία των υπηρετούντων εκπαιδευτικών, όσον αφορά τις επιδιώξεις του σχολείου, η οποία είναι σε γενικότερη αντιστοιχία με τους επίσημους εκπαιδευτικούς σκοπούς που προκρίνει η πολιτεία. Η Προσωπική Θεωρία διαφοροποιείται από τις επιταγές της πολιτείας στα πλαίσια που οι επίσημοι σκοποί φαίνεται να αποκλίνουν από τις τρέχουσες κοινωνικο-πολιτικές προτεραιότητες. Και αυτό είναι φυσικό, καθώς οι εκπαιδευτικοί αποτελούν ένα ζωντανό κύτταρο της κοινωνίας διαμορφώνοντας τις στάσεις και τις αντιλήψεις τους μέσα από την καθημερινή τριβή με το ευρύτερο περιβάλλον, προσπαθώντας να το ελέγξουν και να το χειριστούν αποτελεσματικά. Έτσι, η διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα είναι αναμενόμενη στο σημείο που αυτό προβάλλει μια παλιότερη ιεράρχηση, βασισμένη ίσως σε μια άλλη φιλοσοφική προσέγγιση από την τρέχουσα. Αντίθετα, οι επίσημοι σκοποί της ελληνικής εκπαίδευσης βλέπουμε ότι τείνουν στη σταθερότητα και αλλάζουν όταν οι συνθήκες είναι ιδιαίτερα πιεστικές, οδηγώντας σε μια μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος.

Δεν είναι μόνο οι επίσημοι σκοποί που τείνουν στη σταθερότητα. Οι παλαιότεροι κυρίως εκπαιδευτικοί, οι οποίοι έχουν κοινωνικοποιηθεί επαγγελματικά σε συντηρητικότερα περιβάλλοντα, δείχνουν να προβάλλουν αντίσταση στις αλλαγές που εισηγείται το αναλυτικό πρόγραμμα, υιοθετώντας πρότυπα του παρελθόντος. Η διαπίστωση αυτή επιβεβαιώνει το δυσμετάβλητο των προσωπικών

πεποιθήσεων απέναντι στα νέα κοινωνικά και σχολικά δεδομένα και αναδεικνύει τον καταλυτικό ρόλο που παίζει το βιωματικό πλαίσιο στη διαμόρφωση της προσωπικής θεωρίας των εκπαιδευτικών. Ακόμη, αναδεικνύει, τον ασυνείδητο τρόπο με τον οποίο η προσωπική θεωρία διδασκαλίας διαμορφώνεται, και την οποία δεν είναι εύκολο να εμβολίσουν ούτε τα προγράμματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Η μελέτη μας έδειξε ότι το επίπεδο μόρφωσης των δασκάλων (παιδαγωγικές ακαδημίες, παιδαγωγικά τμήματα, μετεκπαίδευση) δεν επηρεάζει τις αντιλήψεις τους όσον αφορά τις επιδιώξεις του σχολείου.

Οι διαπιστώσεις αυτές κάνουν φανερή την ανάγκη πρόταξης της Προσωπικής Θεωρίας στη διαδικασία εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, σε αντιδιαστολή με την θετικιστική προσέγγιση κατά την οποία προτάσσεται η τεχνοκρατική υιοθέτηση διδακτικών μοντέλων και συστημάτων γενικής ισχύος από τους εκπαιδευτικούς. Η θετικιστική αντίληψη ανάγει ως κυρίαρχο παιδαγωγικό θέμα το μεθοδολογικό, και ασχολείται σχεδόν αποκλειστικά με την ανεύρεση κι εφαρμογή αποτελεσματικών μεθόδων, μέσων και υλικών, παραθεωρώντας το σκεπτικό και τις επιπτώσεις των σκοπών που καλούνται να υπηρετήσουν οι μεθοδολογικές επιλογές και δραστηριότητες. Αντίθετα, η διευρυμένη αντίληψη, που υιοθετούμε εμείς, χωρίς να παραθεωρεί τη γνώση για τα τεχνοκρατικά στοιχεία της διδασκαλίας, εκφράζει σε μεγάλο βαθμό την προσέγγιση της Κριτικής Σχολής και ανάγει σε πρωταρχικό εκπαιδευτικό θέμα τις θεωρητικές παραδοχές της διδακτικής πράξης και τις πολιτικές, κοινωνικές και ηθικές της συνεπαγωγές.

Απαραίτητη προϋπόθεση επιτυχίας της προτεινόμενης προσέγγισης είναι η συνειδητοποίηση εκ μέρους των εκπαιδευτικών των συνεπαγωγών της προσωπικής θεωρίας διδασκαλίας, αρχίζοντας από τη διευκρίνιση και τη συνειδητοποίηση του σκοπού που καλείται να υλοποιήσει το σχολείο και των διαστάσεων που ο σκοπός αυτός ενσαρκώνει. Η παραπάνω συνειδητοποίηση περνάει μέσα από τη γνώση των εναλλακτικών προτάσεων που ορίζονται από τα διαφορετικά ιστορικά, κοινωνικά και φιλοσοφικά πλαίσια. και από τη δυνατότητα κριτικής ανάλυσης και αξιολόγησης των επιδιώξεων του σχολείου. Αντικείμενο κριτικής και αξιολόγησης δεν αποτελούν μόνο τα νομικά κείμενα που κάνουν λόγο για τις επιδιώξεις του σχολείου, αλλά και οι προσωπικές πεποιθήσεις του ίδιου του εκπαιδευτικού για το ιδανικό της αγωγής, μέσα από τη διαδικασία της στοχαστικοκριτικής ανάλυσης. Με τον τρόπο αυτό ο δάσκαλος από τεχνοκράτης, υλοποιητής και μεταπράτης του αναλυτικού προγράμματος γίνεται πρωτεργάτης των εκπαιδευτικών αλλαγών και, μαζί με την πολιτεία, υπεύθυνος του διδακτικού προσανατολισμού.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική

BANKS, J., (1997). Η Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση και οι Πρακτικές της. Στο S. Modgil, et. al. (επιμ.) *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση: Προβληματισμοί – Προοπτικές*. (Επιμ. Ελλην. έκδ. Α. Ζώνιου-Σιδέρη & Π. Χαραμής). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- BERTRAND, Y., (1994). *Σύγχρονες Εκπαιδευτικές Θεωρίες*. (μτφρ. Α. Σιπητάνου, & Ε. Λινάρδου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- CARR, W., & KEMMIS, S. (1986). *Για μια Κριτική Εκπαιδευτική Θεωρία*. (μτφρ. Α. Λαμπράκη-Παναγού, Ευ. Μηλίγκου και κ. Ροδιάτου-Αλμπάνη). Αθήνα: Κώδικας.
- ΓΡΟΛΛΙΟΣ, Γ., (1999). *Ιδεολογία, Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- ΔΑΝΑΣΣΗΣ-ΑΦΕΝΤΑΚΗΣ, Α.Κ., (1992). *Θεματική της Παιδαγωγικής Επιστήμης*. Αθήνα: έκδ. συγγρ.
- ΔΗΜΑΡΑΣ, Ι., (1982). Ο Σκοπός του Εκπαιδευτικού Συστήματος. *Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης*, τ.3, σ. 151.
- ΖΑΧΑΡΕΝΑΚΗΣ, Κ., (1993). Φαινομενολογία Αγωγής. *Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*, τ. 9. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ΚΑΣΣΩΤΑΚΗΣ, Μ. (1991). Η πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και η εκπαιδευτική κρίση στην Ελλάδα. Στο Ι. ΠΥΡΙΩΤΑΚΗ & Ι. ΚΑΝΑΚΗ (επιμ.). *Παγκόσμια κρίση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης, σσ. 266-294.
- ΚΟΥΖΕΛΗΣ, Γ., (1991). *Από τον Βιωματικό στον Επιστημονικό Κόσμο*. Αθήνα: Κριτική.
- ΚΟΥΚΟΥ, Ε. (1992). *Ο Καποδίστριας και η Παιδεία, τ. Β', Τα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα της Αιγίνης*. Αθήνα.
- ΛΑΜΠΙΡΗ – ΔΗΜΑΚΗ, Ι., (1990). Κοινωνιολογία της Παιδείας. *Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*, τ.5. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ΛΕΦΑΣ, Χ. (1942). *Ιστορία της Εκπαιδύσεως*. Ο.Ε.Σ.Β., Αθήνα.
- ΜΑΡΚΟΥ, Γ., (1995). Η Εκπαίδευση σε μια Πολυπολιτισμική Ελλάδα. Στο ΚΑΖΑΜΙΑΣ, Α. & ΚΑΣΣΩΤΑΚΗΣ, Μ. (επιμ.) *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Αναβάθμισης και Εκσυγχρονισμού*. Εκδ. Σείριος, σσ. 150-173.
- ΜΑΣΣΙΑΛΑΣ, Β. (1984). *Το σχολείο εργαστήριο ζωής*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, Η., (1995). Ο Στοχαστικοκριτικός Δάσκαλος. Στο Α. ΚΑΖΑΜΙΑΣ, & Μ. ΚΑΣΣΩΤΑΚΗΣ (επιμ.), *Ελληνική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σείριος.
- ΜΑΤΑΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, Η., (1999). *Θεωρία της Διδασκαλίας: Η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικο-κριτικής Ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- ΜΠΟΥΖΑΚΗΣ, Σ., (1986). *Παιδαγωγικοί και Κοινωνικοπολιτικοί Προβληματισμοί*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- ΜΠΟΥΖΑΚΗΣ, Σ., (1999^α). *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1998)*. Αθήνα: Gutenberg.
- ΜΠΟΥΖΑΚΗΣ, Σ., (1999^β). *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα: Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Γενική και Τεχνοεπαγγελματική Εκπαίδευση, τ. Β'*. Αθήνα: Gutenberg.
- ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ, Π. (1990). *Ιστορία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: εκδ. συγγρ.
- ΠΟΛΥΧΡΟΝΟΠΟΥΛΟΣ, Π. (1995). *Φιλοσοφία της Παιδείας: Το Υπόβαθρο της Εκπαιδευτικής Πολιτικής*. Αθήνα, εκδ. Παιδαγωγία.

- ΠΕΤΡΙΔΗΣ, Α., (1881). *Στοιχειώδεις πρακτικά οδηγία της διδασκαλίας των μαθημάτων εν τοις δημοτικοίς σχολείοις*. Αθήναι: Τύποις Σ. Κ. Βλαστού.
- ΠΟΥΡΚΟΣ, Μ., (1997). *Ο Ρόλος του Πλαισίου στην Ανθρώπινη Επικοινωνία, την Εκπαίδευση και την Κοινωνικο-ηθική Μάθηση*. Αθήνα: Gutenberg.
- ΣΑΒΒΟΠΟΥΛΟΣ, Φ. (1984). *Θεωρίες της Αγωγής και το Πρόβλημα της των Θεμελίωσης Προτύπων*. Αθήνα: Μ. Γρηγόρης.
- ΤΣΑΛΙΚΟΓΛΟΥ, Φ., (1996). *Ψυχολογία: Η πιο Δελεαστική των Επιστημών*. Στο Φ. ΤΣΑΛΙΚΟΓΛΟΥ (επιμ.), *Η Ψυχολογία στην Ελλάδα Σήμερα*. Αθήνα: Πλέθρον.
- ΦΛΟΥΡΗΣ, Γ. (1983). *Αναλυτικά Προγράμματα για μια Νέα Εποχή στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης
- ΦΛΟΥΡΗΣ, Γ. (1992). *Δυσαρμονία εκπαιδευτικών νόμων, σχολικού προγράμματος, διδακτικών βιβλίων και διδακτικής πράξης: μια πτυχή της κρίσης της ελληνικής εκπαίδευσης, στο ΠΥΡΓΙΩΤΑΚΗΣ Ι.Ε. & ΚΑΝΑΚΗΣ Ι.Ν. (επιμ.), Παγκόσμια Κρίση στην Εκπαίδευση*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα, σσ. 206 - 237.
- ΦΛΟΥΡΗΣ, Γ. (1995). *Αναντιστοιχία εκπαιδευτικών σκοπών, αναλυτικού προγράμματος και εκπαιδευτικών μέσων: Μερικές όψεις της εκπαιδευτικής αντιφατικότητας*. Στο ΚΑΖΑΜΙΑΣ, Α. & ΚΑΣΣΩΤΑΚΗΣ, Μ. (επιμ.) *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Αναβάθμισης και Εκσυγχρονισμού*. Εκδ. Σείριος, σς. 328-367.
- FREIRE, P., (1970). *Η αγωγή του Καταπιεσμένου* (μτφρ. Γ. Κρητικού). Αθήνα: Ράππας.
- ΧΕΙΜΑΡΙΟΥ, Ε., (1987). *Αναλυτικά Προγράμματα*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- ΧΡΙΣΤΙΑΣ, Ι., (1992). *Θεωρία και Μεθοδολογία της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Μ. Π. Γρηγόρης.

Ξενόγλωσση

- ADLER, S., & GOODMAN, J., (1986). *Critical Theory as a Foundation for Method Courses*. *Journal of Teacher Education*, v37 n4 p2-8 Jul-Aug.
- BENNET, N., & CARRÉ, C., (1993). *Learning to Teach*. London: Routledge.
- BEYER, L., (1988). *Knowing and Acting*. London: Falmer Press.
- BOTTERY, M., (1997). *Teacher Professionalisation through Action Research*. *Teachers and Teaching*, v. 3(2).
- BOWLES, S., & GINTIS, H, (1976). *Schooling in Capitalist America*. New York: Basic Books.
- BULLOUGH, R., (1997). *Practicing Theory and Theorizing Practice in Teacher Education*. Στο LOUGHRAN, J., & RUSSELL, T.(επιμ.), *Teaching about Teaching*. London: Falmer.
- DOLL, R., (1986). *Curriculum Improvement: Decision Making and Process*, 6th ed. Boston: Allyn and Bacon.
- FEINBERG, W., & SOLTIS, J., (1985). *School and Society*. New York: Teachers College Press.

- FLOURIS, G., (1998). Human Rights Curricula in the Formation of the European Identity: The Cases of Greece, England and France. *European Journal of Intercultural Studies*, v. 9(1).
- FLOURIS, G., & KALOGIANNAKI, P., (1998). Native Culture and Supranational Awareness: An Exploratory Study of European Children's Attitudes. Στο WILLEMS, G. et. al. (επιμ.) *Towards an Intercultural Language Education*. Nijmegen: HAN Press, σσ. 31-42.
- FULLAN, M., (1993). *Change Forces: Probing the Forces of Educational Reform*. London: Falmer Press.
- GOODLAD, J., e. al. (1966). *The Changing School Curriculum*. New York: Chemical Bond Approach .
- GRIFFITHS, M., & TANN, S., (1992). Using Reflective Practice to Link Personal and Public Theories. *Journal of Education for Teaching*; v18 n1 σσ. 69-84.
- ILLICH, I., (1971). *Deschooling Society*. New York: Harper & Row.
- KAGAN, D. (1992). Professional growth. *Review of Educational Research*, τχ. 62 (2).
- MACHIAVELLI, N. (1984). *The Prince*. Bantam Classics.
- MARLAND, P., (1995). Teaching: Implicit Theories. Στο ANDRSON, L. (επιμ.), *International Encyclopaedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford: Pergamon.
- MASSIALAS, B. & ALLEN, R. (επιμ.), (1996). *Crucial issues in teaching social studies, K - 12*. California: Wadsworth.
- MILLER, & SELLER, (1985). *Curriculum: Perspectives and Practice*. New York: Longman.
- MUNBY, H., & RUSSELL, T. (1990). Metaphor in the study of teachers' professional knowledge. *Theory into Practice*, τχ. 29/2
- McCUTCHEON, G. (1992). Facilitating teacher personal theorizing. Στο ROSS, W., et. Al. (επιμ.), *Teacher Personal Theorizing*. Albany, N.Y.: SUNY Press.
- NISBETT, R., & ROSS, L., (1980). *Human Inference*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- ORNSTEIN, A., & HUNKINS, F., (1988). *Curriculum: Foundations, Principles and Issues*. N.J.: Prentice Hall.
- ORNSTEIN, A., & LEVINE, D., (1989). *Foundations of Education*. Boston: Houghton Mifflin.
- PAJARES, M. (1992). Teachers' beliefs and educational research. *Review of Educational Research*, τχ. 62.
- ROSS, A. (2000). *Curricula for Citizens & for their Teachers: Processes, Objectives or Content?* Paper presented in CiCe Second European Conference, Athens, 3-6 May.
- ROSS, D., et al. (1992). Teacher personal theorizing. Στο ROSS, W., et. al. (επιμ.), *Teacher Personal Theorizing*. Albany, N.Y.: SUNY Press.
- ROSS, D., et al. (1993). *Reflective Teaching for Student Empowerment*. New York: Macmillan.
- SANDERS, D., & McCUCHEON, G., (1986). The Development of Practical Theories of Teaching. *Journal of Curriculum and Supervision*, v. 2 (1).

- SAYLOR, G., ALEXANDER, W., & LEWIS, A., (1981). *Curriculum Planning for Better Teaching and Learning*, 3rd ed., New York: Holt Rinehart & Winston.
- SCHEFFLER, I. (1986). *Of Human Potential: An Essay in the Philosophy of Education*. Routledge & Kegan Paul, Boston.
- SCHUBERT, H., W. (1997). Character education from four perspectives on curriculum. In MOLNAR, A. & REHAGE, K. (Eds), *The construction of children's character*. 96th Yearbook of the National Society for the Study of Education. University of Chicago Press, Chicago, Illinois, σσ. 17 – 30.
- SODERQUIST, H. (1966). *The Person and Education*. Merrill, Columbus, Ohio.
- SPENCER, H., (1885). *Education: Intellectual, Moral and Physical*. New York: Alden.
- SWEENEY, J. & MONTEVERDE, F. (1996). Creating a civic culture: questioning classroom assumptions. Στο B. MASSIALAS & R. ALLEN (επιμ.). *Crucial issues in teaching social studies, K - 12*. California: Wadsworth, σσ. 27-60.
- TABA, H., (1962). *Curriculum Development: Theory and Practice*. New York: Harcourt, Brace.
- TILLEMA, H., & KNOL, W., (1997). Collaborative Planning by Teacher Educators to Promote Belief Change in Their Students. *Teachers and Teaching*, v. 3(1).
- TOBIN, K., (1990). *Changing Metaphors and Beliefs*. *Theory into Practice*, v. 29(2).
- TYLER, R., (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- VANDENBERG, D. (1983). *Human Rights in Education*. New York: Philosophical Library,.
- WALKER, M., (1995). Context, Critique and Change. *Educational Action Research*, v. 3(1)
- WEINSTEIN, G., & FANTINI, M., (1970). *Toward Humanistic Education: A Curriculum of Affect*. New York: Praeger.
- ZEICHNER, K., & LISTON, D., (1987). Teaching Student Teachers to Reflect. *Harvard Educational Review*, v57 n1 p23-48 Feb.