Η θέση των επιστημών της Αγωγής στα Προγράμματα Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων των Πανεπιστημίων για την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα

Αλεξάνδρα Ανδρούσου & Βασίλης Τσάφος

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αποτέλεσε ένα κρίσιμο ζήτημα που απασχόλησε συστηματικά τόσο την ακαδημαϊκή όσο και την εκπαιδευτική κοινότητα από τις αρχές ήδη του 20ου αιώνα. Από τις αρχές του προηγούμενου αιώνα και τα ρεύματα της παιδαγωγικής σκέψης όπως εκφράστηκαν από τους «μεγάλους παιδαγωγούς» ως τη σύγχρονη αντίληψη για τις Επιστήμες της Αγωγής ως ένα διεπιστημονικό πεδίο διερεύνησης της εκπαίδευσης σε όλες της τις εκφάνσεις ο επιστημονικός διάλογος ακολούθησε ποικίλα μονοπάτια και έθεσε καίρια ζητήματα διερεύνησης:

- ✓ Η Παιδαγωγική αποτελεί μια αυτόνομη επιστήμη ή ένα διακλαδικό διεπιστημονικό πεδίο, που προκύπτει από τη συνεργασία πολλών επιστημών;
- ✓ Αρκεί η εκπαίδευση στις ποικίλες επιστήμες της Αγωγής, που καθεμιά συγκροτήθηκε σταδιακά υπό την επίδραση της «μητέρας επιστήμης» ή η μελέτη των Επιστημών της Αγωγής ως ενός ιδιαίτερου πεδίου μελέτης θεωρείται απαραίτητη στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών;
- ✓ Η παιδαγωγική εκπαίδευση περιορίζεται στην αναζήτηση μεθόδων και δραστηριοτήτων που θα οδηγήσουν στην αποτελεσματική μάθηση ή θεωρείται απαραίτητη η σύνδεση της εκπαιδευτικής πράξης με τις επιστήμες της αγωγής;

Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί θα κληθούν να εφαρμόσουν θεωρίες και έτοιμα πακέτα, ακαδημαϊκά και ερευνητικά δοκιμασμένα ή θα κληθούν να λειτουργήσουν ως επαγγελματίες επιστήμονες που έχουν τη δυνατότητα να αναλύουν την εκπαιδευτική πράξη λαμβάνοντας υπόψη όλες τις παραμέτρους που την επηρεάζουν (θεσμικό, κοινωνικό, πολιτικό και πολιτισμικό πλαίσιο);

Οι απαντήσεις που κατά καιρούς δόθηκαν συστοιχούν με τη φάση στην οποία ο επιστημονικός διάλογος βρέθηκε, αλλά και τα επιστημολογικά παραδείγματα που σταδιακά συγκροτούνταν και επηρέαζαν την οπτική και τους στόχους αλλά και το αντικείμενο της μελέτης. Σημαντικοί σταθμοί θα μπορούσαν να θεωρηθούν: α) η περιχαράκωση στο πεδίο της Παιδαγωγικής «επιστήμης», μέσα από την επιδίωξη να αναδειχθεί σε επιστημονικό κλάδο με αυτόνομο πεδίο γνώσεων και δικά του μεθοδολογικά εργαλεία, και β) η ανάδειξη των επιστημών της Αγωγής ως ιδιαίτερων πεδίων μελέτης, υπό την επίδραση μεταπολεμικά κυρίως της Ψυχολογίας μέσα από την αξιοποίηση των θεωριών μάθησης αλλά και μετά τη δεκαετία του ’60 με την καθοριστική παρέμβαση της Κοινωνιολογία και της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης. Οι εξελίξεις βέβαια αυτές δεν ήταν ανεξάρτητες από τις ευρύτερες ιστορικές και κοινωνικο-πολιτικές εξελίξεις και από τα αιτήματα που προέκυπταν για τη μελέτη της εκπαίδευσης αλλά και το είδος της μελέτης που θα οδηγούσε στο προσδοκώμενο αποτέλεσμα. Για αυτό και υπάρχουν και διαφορετικές πορείες στις χώρες της Ευρώπης αλλά και στις ΗΠΑ.

Η ανάδυση, βέβαια, του νέου αυτού διεπιστημονικού πεδίου δημιούργησε έντονες συζητήσεις και επέφερε σημαντικές αλλαγές και στην αντίληψη για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού αλλά και στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών υπήρξαν

καθοριστικές. Θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι σε αυτή την αντιπαράθεση δημιουργήθηκαν σχηματικά δύο πόλοι που σχετίζονται και με τις αντιλήψεις για τη φύση της εκπαίδευσης: ο από τη μια η διδασκαλία ως εφαρμογή και από την άλλη η διδασκαλία ως ανάλυση. Σήμερα ωστόσο ο πολυαναφορικός, πλουραλιστικός χαρακτήρας και η διεπιστημονική διακλαδική έρευνα έχει τουλάχιστον διεθνώς υπερισχύσει έναντι της αυτάρεσκης περιχαράκωσης. Εφόσον η εκπαίδευση σε όλες της τις εκφάνσεις αποτελεί το κέντρο μελέτης σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, θεωρείται απαραίτητη η μελέτη των επιστημών της αγωγής όχι μόνο ως αυτόνομα επιστημονικά πεδία αλλά και ως ένα ευρύτερο πεδίο μελέτης που συνδέεται άμεσα με την εκπαίδευση, καθώς την προσεγγίζει πολυπρισματικά και επιδιώκει να διερευνήσει τις ποικίλες παραμέτρους που την ορίζουν.

Οι επιστήμες της Αγωγής λοιπόν, που υφίστανται ως ενοποιημένο ακαδημαϊκά γνωστικό πεδίο, έστω και υβριδικής μορφής σε επιστημολογικό επίπεδο, παρουσιάζονται πλέον στις περισσότερες χώρες της Δύσης και με τη μορφή μιας θεσμικής ενότητας, καθώς υπάρχουν σχετικά πανεπιστημιακά τμήματα, ακαδημαϊκοί τίτλοι και ερευνητικά ιδρύματα.

Σε μια τέτοια προοπτική ο υποψήφιος εκπαιδευτικός αντλεί από το πεδίο των επιστημών της αγωγής διαφορετικές οπτικές προσέγγισης της εκπαίδευσης, ορίζει παραμέτρους ανάλυσής και εξοικειώνεται με ερευνητικά εργαλεία που μπορεί να αξιοποιήσει για την κατανόηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Με μια τέτοια επιστημονική και μεθοδολογική υποδομή-σκευή καθίσταται ικανός να μελετά κριτικά, να παρεμβαίνει στο σχολείο έχοντας τη δυνατότητα να αποτιμήσει την παρέμβασή του λαμβάνοντας υπόψη τις ποικίλες παραμέτρους που την επηρεάζουν. Μπορεί δηλαδή να γίνει εκπαιδευτικός ερευνητής του έργου του.

Αντλώντας θεωρητικά από ένα τέτοιο πλαίσιο και με κριτήριο τον προσανατολισμό της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και την επιστημολογική του θεμελίωση θα προσπαθήσουμε με τη συγκεκριμένη μελέτη να χαρτογραφήσουμε σε κάποιο βαθμό το ακαδημαϊκό πεδίο στην Ελλάδα. Αξίζει μάλιστα να επισημάνουμε μια σημαντική παράμετρο που συνέβαλε καθοριστικά στην πορεία του σχετικού επιστημονικού διαλόγου στην Ελλάδα. Στην Ελλάδα ο κλάδος των Επιστημών της Αγωγής γνωρίζει ανάπτυξη μέσα κυρίως από τη μετατροπή των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και των Σχολών Νηπιαγωγών σε Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα αλλά και την κατάτμηση των Φιλοσοφικών Σχολών σε τμήματα, από την οποία προέκυψαν τα σχετικά Παιδαγωγικά Τμήματα (ΦΠΨ, ΦΠ, ΦΚΣ). Η αλλαγή αυτή οδήγησε στη δημιουργία νέων Προγραμμάτων Σπουδών, στα οποία προστέθηκαν μαθήματα από την περιοχή των επιστημών της Αγωγής.

Στόχος μας είναι λοιπόν να μελετήσουμε το πρόγραμμα σπουδών των παιδαγωγικών τμημάτων της χώρας μας τόσο αυτών που εκπαιδεύουν εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας όσο και αυτών που εκπαιδεύουν εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας, όπως έχει διαμορφωθεί τριάντα πλέον χρόνια μετά την ίδρυσή τους, εστιάζοντας στον τρόπο με τον οποίο εισάγουν τους φοιτητές και τις φοιτήτριες στις επιστήμες της αγωγής. Μέσα από την καταγραφή των μαθημάτων που αφορούν την Παιδαγωγική και τις επιστήμες της αγωγής και την ανάλυση περιεχομένου των περιλήψεων των συγκεκριμένων μαθημάτων που υπάρχουν στο πρόγραμμα σπουδών θα επιχειρήσουμε να αναδείξουμε:

- ✓ την αντίληψη για τις επιστήμες της αγωγής που κάθε τμήμα φαίνεται να υιοθετεί,
- ✓ τον τρόπο με τον οποίο ορίζει την Παιδαγωγική, οπότε και την επιστημολογική βάση που αξιοποιεί τους στόχους της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, οπότε και τον τύπο του εκπαιδευτικού που κάθε τμήμα επιδιώκει να διαμορφώσει.

Θα προσπαθήσουμε έτσι να επισημάνουμε τον βαθμό στον οποίο οι επιστήμες της αγωγής εντάσσονται στο πρόγραμμα σπουδών, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο αυτές μελετώνται, ως αυτόνομα δηλαδή επιστημονικά πεδία ή και ως ενιαίο διεπιστημονικό πεδίο σε άμεση συσχέτιση με την εκπαίδευση και την εκπαιδευτική πράξη.

Με αυτό τον τρόπο και επιχειρώντας να δούμε τα αποτελέσματα που θα προκύψουν σε μια ευρεία προοπτική θα διερευνήσουμε τη θεσμική εξέλιξη των επιστημών της αγωγής και την επιστημονική συζήτηση στη χώρα μας.

Καθώς θα αξιοποιήσουμε την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου, οι κατηγορίες ανάλυσης θα προκύψουν από τη μελέτη του υλικού. Βασικός ωστόσο άξονας διερεύνησης μπορεί να είναι η βαθμίδα εκπαίδευσης για την οποία εκπαιδεύουν τα Τμήματα (Προσχολική, Πρωτοβάθμια ή Δευτεροβάθμια). Θα μελετήσουμε έτσι το πώς διαφοροποιούνται τα προγράμματα σπουδών ανάμεσα στα Τμήματα σε ό,τι αφορά τον τρόπο ένταξης των επιστημών της αγωγής στα προγράμματα σπουδών, ώστε να εντοπίσουμε αν υπάρχει μια διαφορετική θεώρηση για τη προετοιμασία εκπαιδευτικών σε κάθε βαθμίδα μέσα από τη διαφοροποίηση του «χώρου» που καταλαμβάνουν οι Επιστήμες της Αγωγής στο συνολικό πρόγραμμα σπουδών ανά Τμήμα. Κριτήρια για την ιεράρχηση των μαθημάτων στο Πρόγραμμα Σπουδών θεωρούνται ανάμεσα στα άλλα το εύρος του χρόνου που του αποδίδεται και ο υποχρεωτικός ή προαιρετικός του χαρακτήρας.

Οι Επιστήμες Αγωγής και Εκπαίδευσης στην Ελλάδα: χαρτογράφηση των επιστημονικών κλάδων που τις συγκροτούν

Κωνσταντίνος Αρσένης & Βασιλική Παπαδοπούλου

Η συγκρότηση του γνωστικού πεδίου των *Επιστημών Αγωγής* ή των *Επιστημών Εκπαίδευσης* (η ορολογία ποικίλει στις διάφορες χώρες) είναι εδώ και πολλά χρόνια μια αναγνωρισμένη, από τη διεθνή επιστημονική κοινότητα, πραγματικότητα. Η αναγνώριση αυτή θεμελιώνεται περισσότερο στη θεσμική ανάπτυξη του πεδίου (πανεπιστημιακά Τμήματα και Τομείς ή πανεπιστημιακές Σχολές, προσανατολισμένα, κατά βάση, στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών) και λιγότερο στη δόμηση μιας ενιαίας γνωστικής οντότητας (αντικείμενο, μέθοδοι) η οποία –φαίνεται πως– είναι μια διαδικασία η οποία βρίσκεται σε εξέλιξη.

Στην περίπτωση της Ελλάδας, ο αντίστοιχος επιστημονικός χώρος αρχίζει να συγκροτείται ακαδημαϊκά και να διεκδικεί επίσημη αναγνώριση από τη δεκαετία του ’80, με την ίδρυση (κυρίως) των Παιδαγωγικών Τμημάτων και τη σύσταση των Τομέων Παιδαγωγικής. Στη βάση αυτού του θεσμικού πλαισίου άρχισε να αναπτύσσεται, στην αρχή σποραδικά και εντονότερα από τα τέλη της δεκαετίας του ’80 και μετά (με την ίδρυση των ΜΠΣ), μια ερευνητική δραστηριότητα, η οποία

έχει συσσωρεύσει και εξακολουθεί να συσσωρεύει με εκθετικό πλέον ρυθμό έναν σημαντικό αριθμό ερευνητικών καταθέσεων. Αυτά τα ερευνητικά τεκμήρια συγκροτούν, μεταξύ άλλων, τον επιστημονικό λόγο των Επιστημών Αγωγής και Εκπαίδευσης που αρθρώνεται στη χώρα μας.

Εστιάζοντας στις διδακτορικές και μεταπτυχιακές διατριβές, οι οποίες είναι τα τεκμήρια που αντιπροσωπεύουν την (επίσημη) «πρώτη ύλη» αυτού του επιστημονικού λόγου επιχειρούμε, στην εργασία αυτή, να σκιαγραφήσουμε το περίγραμμα των ΕπΑΕ, μέσα από τη χαρτογράφηση των επιστημονικών κλάδων που αποτελούν τις συνιστώσες του γνωστικού πεδίου. Η χαρτογράφηση αυτή θεωρούμε πως έχει πολλαπλό ενδιαφέρον, τη στιγμή μάλιστα που αφορά σε ένα πολυσυλλεκτικό επιστημονικό πεδίο, καθώς σχετίζεται με την πολυμορφία των σπουδών της εκπαίδευσης. Μπορεί να καταδείξει δε, τους χώρους μέσα από τους οποίους το επιστημονικό πεδίο συγκροτείται αλλά και το πώς διαμορφώνονται εξελικτικά οι συσχετισμοί της συμμετοχής των συγγενικών ή άλλων επιστημονικών κλάδων στην «ερευνητική πίτα» δίπλα στα παραδοσιακά αντικείμενα των ΕπΑΕ.

Η τεχνική που χρησιμοποιήθηκε για τη χαρτογράφηση είναι η ανάλυση περιεχομένου, με βάση την οποία ταξινομήθηκε σε επιστημονικές περιοχές ένα εκτεταμένο και αντιπροσωπευτικό δείγμα τεκμηρίων (n=928), το οποίο εξήχθη από το σύνολο των διδακτορικών και μεταπτυχιακών διατριβών (N=3808) που εκπονήθηκαν στα Παιδαγωγικά Τμήματα και τους Τομείς Παιδαγωγικής από το 1989 έως το 2008 και έχουν καταχωριστεί σε σχετική βάση δεδομένων. Ως μονάδα ανάλυσης (κωδικογράφησης) ορίστηκε το «θέμα» το οποίο συνίστατο σε «φράση» ή «λέξη» με σημασιολογικό περιεχόμενο και η μέθοδος που ακολουθήθηκε για την ταξινόμηση ήταν η «ερμηνευτική-συμπερασματική» με βάση τον τίτλο και τον υπότιτλο των εργασιών.

Τα αποτελέσματα έδειξαν –μεταξύ άλλων– ότι το εύρος των γνωστικών αντικειμένων των ΕπΑΕ εκτείνεται σε 51 επιστημονικές περιοχές. Το μεγαλύτερο ποσοστό των ταξινομημένων ερευνών εντάσσεται στα παραδοσιακά αντικείμενα της Παιδαγωγικής (το 23% των ερευνών αυτών ανήκει στην Ειδική Αγωγή) κατά πρώτο λόγο, και στις Ειδικές Διδακτικές μαθημάτων (το 31% των ταξινομημένων ερευνών της κατηγορίας αυτής αφορά στη Διδακτική της Γλώσσας) κατά δεύτερο. Διαχρονικά, διαπιστώνεται μια σταθερή αύξηση των εργασιών που εντάσσονται στα αντικείμενα των Επιστημών της Αγωγής ενώ αντίθετα τα τελευταία χρόνια (την τελευταία πενταετία του εξεταζόμενου χρονικού εύρους) παρατηρείται μια απότομη μείωση του ενδιαφέροντος για τα αντικείμενα των Ειδικών Διδακτικών. Τέλος, τα παραδοσιακά αντικείμενα των Επιστημών της Αγωγής αποτελούν, για το πεδίο, αντικείμενο επεξεργασίας συνηθέστερα στο πρώτο ερευνητικό στάδιο (μεγαλύτερο ποσοστό στις μεταπτυχιακές) ενώ τα αντικείμενα των Ειδικών Διδακτικών στο πιο προχωρημένο επίπεδο (μεγαλύτερο το ποσοστό τους στις διδακτορικές).

Υποστηρίζοντας την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών: επιστημολογικά και μεθοδολογικά ζητήματα

Σοφία Αυγητίδου

Σκοπός της ανακοίνωσης είναι να θέσει σε συζήτηση επιστημολογικά και μεθοδολογικά ζητήματα που αναδεικνύονται κατά τη λήψη αποφάσεων σχετικά με τη διαδικασία υποστήριξης της επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών και την υλοποίησή της όπως: Τι επιδιώκουμε όταν στοχεύουμε στην επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών; Ποια είναι η σχέση θεωρίας, έρευνας, πράξης και στοχασμού κατά τη διαδικασία υποστήριξης της επαγγελματικής μάθησης; Ποιος είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαδικασία της ίδιας του της επαγγελματικής μάθησης και πώς αυτός ο ρόλος συνδιαμορφώνεται στο πλαίσιο κοινοτήτων μάθησης και συνεργατικών διαδικασιών;

Η διαδικασία επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών αφορά ουσιαστικά στην απόκτηση εργαλείων, τρόπων και τεχνικών που βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να γνωρίσουν τον τρόπο σκέψης και τις ιδέες των μαθητών τους, να εξετάσουν τον τρόπο εργασίας των μαθητών στην πράξη, αλλά και να αξιοποιήσουν αυτή τη γνώση, προκειμένου να ενημερώσουν τις αποφάσεις και τις πρακτικές τους. Προϋποθέτει την επανεξέταση των δομικών, επαγγελματικών, πρακτικών και ηθικών ζητημάτων της εκπαίδευσης για μια κοινωνικά δίκαιη εκπαίδευση και βασίζεται πρωτίστως στο μετασχηματισμό των πεποιθήσεων και των παραδοχών των εκπαιδευτικών μέσα από την κριτική επίγνωσή τους.

Στις κυρίαρχες και συνήθεις πρακτικές υποστήριξης των εκπαιδευτικών ως επαγγελματιών μέσα από την επιμόρφωση ή την υποστήριξή τους στο πεδίο της πράξης, αναγνωρίζεται συχνά μία γραμμική σχέση ανάμεσα στη θεωρία και στην πράξη. Οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να ακούσουν τις θεωρητικές προσεγγίσεις, να τις πλαισιώσουν μόνοι τους στις συνθήκες της επαγγελματικής τους δραστηριότητας και παράλληλα να μετασχηματίσουν τη θεωρία σε πράξη, εφαρμόζοντας όσα άκουσαν χωρίς περαιτέρω υποστήριξη στην αξιοποίηση ων θεωρητικών προσεγγίσεων στην ερμηνεία της εκπαιδευτικής πράξης, στο σχεδιασμό της δράσης τους και στον ακόλουθο αναστοχασμό τους. Από την άλλη, η αναγκαιότητα υποστήριξης του εκπαιδευτικού ως ερευνητή και ως αναστοχαζόμενου επαγγελματία σε μεθοδολογικές προσεγγίσεις όπως η *έρευνα δράση* (action research) ανέδειξε τη σημασία της έρευνας και του αναστοχασμού στην επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών που επηρεάζεται και παράλληλα τροφοδοτεί την παιδαγωγική θεωρία και την εκπαιδευτική πράξη. Η επαγγελματική μάθηση στην έρευνα δράση αποτελεί μία πλαισιωμένη από τις συγκεκριμένες συνθήκες της τάξης και τα ερωτήματα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών διαδικασία, η οποία βασίζεται στο διάλογο. Ακόμα και στην έρευνα δράση, διαπιστώνει κανείς ότι στο σπιράλ των συνεχόμενων κύκλων έρευνας, δράσης και αναστοχασμού, φαίνεται να είναι κάθε φορά κυρίαρχο ένα από τα στοιχεία της θεωρίας, της έρευνας, της πράξης και του στοχασμού. Για παράδειγμα, στη φάση της παρατήρησης της συγκεκριμένης κατάστασης αναδεικνύεται ως κυρίαρχο στοιχείο η έρευνα, στη φάση της αναθεώρησης του σχεδίου δράσης αναδεικνύεται ως κυρίαρχο στοιχείο ο αναστοχασμός κ.ο.κ.

Τίθενται, λοιπόν, κάποια ερωτήματα, των οποίων η αφετηρία σχετίζεται με μία επιστημολογική συζήτηση για τις σχέσεις της εκπαιδευτικής θεωρίας, της εκπαιδευτικής έρευνας, της εκπαιδευτικής δράσης και του στοχασμού πάνω στην εκπαιδευτική δράση ως προϋπόθεση της επαγγελματικής μάθησης. Ποια είναι η σημασία καθενός από τα τέσσερα παραπάνω στοιχεία στην επαγγελματική μάθηση του εκπαιδευτικού, στην ενδυνάμωσή του και τη βελτίωση του εκπαιδευτικού του έργου; Πώς μπορεί η αλληλεπίδραση μεταξύ των τεσσάρων αυτών στοιχείων να ενισχυθεί σε διαφορετικά στάδια της έρευνας-δράσης;

Στην παρούσα εισήγηση παρουσιάζεται ένα μοντέλο που στηρίζεται στην αλληλεπίδραση των τεσσάρων στοιχείων (θεωρία, έρευνα, πράξη, στοχασμός) σε κάθε βήμα της επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών μέσα από τον συνεχή τους διάλογο, καθώς και οι επιπτώσεις αυτής της αλληλεπίδρασης στην επίγνωση και την αυτονομία του εκπαιδευτικού. Το μοντέλο αυτό αποτελείται από τις εξής φάσεις: τη φάση της επίγνωσης με στόχο την αυτογνωσία του εκπαιδευτικού αλλά και την τεκμηρίωση των ζητημάτων που τον απασχολούν μέσω της έρευνας στο πεδίο της τάξης του, τη φάση του σχεδιασμού με στόχο την αξιοποίηση της έρευνας, της θεωρίας και των ποικίλων οπτικών στο σχεδιασμό της δράσης και στη φάση της υλοποίησης και διερεύνησης της δράσης με στόχο τον επανασχεδιασμό αλλά και την αποτίμησή της τόσο διαμορφωτικά όσο και τελικά. Η συμβολή του μοντέλου αυτού στη μακρά παράδοση της έρευνας δράσης ως διαδικασίας επαγγελματικής μάθησης προκύπτει από την προσπάθεια της εισηγήτριας να εμβαθύνει στο ρόλο του διευκολυντή και στις διαδικασίες υποστήριξης μελετώντας ερωτήματα που προέκυψαν από τις μακροχρόνιες συνεργασίες της με ομάδες εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της έρευνας δράσης, όπως: γιατί ένας εκπαιδευτικός να ξανασκεφτεί το έργο του και τις ερμηνευτικές παραδοχές του για την εκπαιδευτική πράξη και τα αποτελέσματά τους; Γιατί ο στοχασμός να οδηγήσει οπωσδήποτε σε μία επανατοποθέτηση των απόψεων και των πρακτικών του εκπαιδευτικού και όχι σε μία επιβεβαίωσή τους; Πώς μπορούν οι εκπαιδευτικοί να ενισχύσουν την επίγνωση του ζητήματος που αντιμετωπίζουν στην τάξη τους και τον επανασχεδιασμό της δράσης τους με βάση την επιστημονική θεωρία, την έρευνα στο συγκεκριμένο πλαίσιο της τάξης τους και τον διάλογο με άλλους εκπαιδευτικούς και ερευνητές; Τι είδους υποστήριξη χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί για να οργανώσουν με εναλλακτικό τρόπο την εκπαιδευτική διαδικασία που υπερβαίνει το γνωστό ρεπερτόριο στρατηγικών, μεθόδων και διαδικασιών που έχουν στη διάθεσή τους; Στην ανακοίνωση θα εστιάσω στον ρόλο της θεωρίας, της έρευνας, της πράξης και του αναστοχασμού, καθώς και των μεταξύ τους σχέσεων σε κάθε βήμα της έρευνας-δράσης, προκειμένου να απαντηθούν τα παραπάνω ερωτήματα.

Οι νομιμοποιητικοί κώδικες της Εκπαιδευτικής Έρευνας

Αθανάσιος Βέρδης & Αικατερίνη Τσέκου

Σκοπός της εισήγησης αυτής είναι η ανάπτυξη μιας κοινωνιολογικής θεωρία για την εκπαιδευτική έρευνα με κύριο στοιχείο τους νομιμοποιητικούς κώδικες. Θα υποστηριχθεί ότι ο πολυκερματισμός του αντικειμένου της ερευνητικής μεθοδολο-

γίας στα πανεπιστημιακά Τμήματα των Επιστημών της Αγωγής δεν εξηγείται αποκλειστικά από την ηγεμονία συγκεκριμένων επιστημονικών πειθαρχιών, όπως είναι η Κοινωνιολογία, η Στατιστική, η Ανθρωπολογία, η Ψυχολογία και η αντίστοιχη ποιοτική, ποσοτική ή «μεικτή» επιστημονική ταυτότητα των διδασκόντων, όπως θα ήθελε ο Bourdieu, αλλά και από την ίδια τη φύση της παιδαγωγικής γνώσης όπως θα την ήθελε ο Bernstein. Αφετηρία της εισήγησή μας είναι η Θεωρία των Νομιμοποιητικών Κωδίκων (Legitimation Code Theory) του Αυστραλού Κοινωνιολόγου Karl Maton. Στο πλαίσιο της Θεωρίας των Νομιμοποιητικών Κωδίκων θα δούμε την εκπαιδευτικών έρευνας ως «επιστημονική», «συσχεσιακή», «καθημερινή» και «ελίτ». Οι διαφορετικές αυτές ταξινομίες είναι δυνατές μέσω της εν λόγω θεωρίας· υπερβαίνουν τον γνωστό «πόλεμο των παραδειγμάτων» μεταξύ των ποσοτικών και των ποιοτικών μεθοδολογιών και ενοποιούν διαφορετικές μέχρι στιγμής ερευνητικές πρακτικές στην εκπαιδευτική έρευνα.

Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: κριτικές επισημάνσεις από τη σκοπιά της Θεωρίας της Παιδείας (Bildungstheorie)

Χρήστος Γκόβαρης

Τα τελευταία χρόνια υπογραμμίζεται η ανάγκη αναστοχασμού τόσο των θεωρητικών θέσεων όσο και των πρακτικών εφαρμογών της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, με αφορμή την αμφισβήτηση της αναλυτικής ισχύος των κατηγοριών του *πολιτισμού* και των *πολιτισμικών διαφορών* καθώς και την ανάγκη υπέρβασης μιας, σε αρκετές σχολικές πρακτικές, υποβόσκουσας ντετερμινιστικής αντίληψης της σχέσης μεταξύ πολιτισμικής προέλευσης και ατομικής ανάπτυξης. Έχοντας τα παραπάνω ως αφετηρία, η εισήγηση εστιάζει στα αδιέξοδα της κυρίαρχης διαπολιτισμικής ρητορικής η οποία υπερασπίζεται την εκδοχή της εθνοπολιτισμικά προσδιορισμένης ετερότητας. Ως δυνατότητα υπέρβασης αυτών των αδιεξόδων προτείνεται η ένταξη του διαπολιτισμικού προβληματισμού στο πλαίσιο της *Θεωρίας της Παιδείας* (Bildungstheorie), η οποία αναλύει τη συγκρότηση της υποκειμενικότητας ως διαδικασία και ως αποτέλεσμα της διαλεκτικής σχέσης «ατόμου-κοινωνίας», υπογραμμίζοντας την αναγκαιότητα και τη σημασία κοινωνικών πρακτικών αναγνώρισης για την ανάπτυξη του ατόμου. Πιο συγκεκριμένα, από τη σκοπιά της *Θεωρίας της Παιδείας* ο στοχασμός για την εκπαίδευση στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες μετατοπίζεται από το μερικό –αναγνώριση των πολιτισμικών διαφορών– προς το γενικό, δηλαδή προς τη θεωρητική θεμελίωση των προϋποθέσεων που οφείλουν να πληρούνται τόσο στο ευρύτερο κοινωνικό επίπεδο όσο και στο επίπεδο της εκπαίδευσης σε συνθήκες πολιτισμικού πλουραλισμού, έτσι ώστε ο κάθε μαθητής, ως ενεργό μέλος της κοινότητας του σχολείου, να είναι σε θέση να συγκροτήσει διαλογικά μια ακέραιη υποκειμενικότητα. Σ' αυτή την περίπτωση, η διαπολιτισμικά προσανατολισμένη παιδαγωγική πράξη στοχεύει πρώτιστα στην παροχή ευκαιριών μάθησης οι οποίες στηρίζουν τον κάθε μαθητή να αποκτήσει ηθική αυτονομία, μέσω της υπέρβασης της μερικότητας της προέλευσής του και της συνακόλουθης οικουμενοποίησης της ταυτότητάς του. Με άλλα λόγια, η διαπολιτισμικά προσανατολισμένη σχολική εκπαίδευση δεν ισοδυναμεί

με πράξη πιστοποίησης ενός (σχεδόν) απόλυτα προσδιορισμένου από την εθνοτική καταγωγή πολιτισμικού εαυτού αλλά με πράξη η οποία στηρίζει την εξαρχής οικοδόμησή του.

Πλευρές της συμβολής της Κριτικής Παιδαγωγικής στο πεδίο των σπουδών του Αναλυτικού Προγράμματος

Παναγιώτα Γούναρη & Γιώργος Γρόλλιος

Στόχος της εργασίας μας είναι η προσέγγιση πλευρών της συμβολής της Κριτικής Παιδαγωγικής στο πεδίο των σπουδών του αναλυτικού προγράμματος. Με δεδομένο ότι η βιβλιογραφική παραγωγή της Κριτικής Παιδαγωγικής είναι εκτενέστατη, εδώ θα περιοριστούμε στη μελέτη της συμβολής του Henry Giroux, ενός από τους σημαντικότερους εκπροσώπους της, στη διάρκεια της δεκαετίας του 1980. Πιο συγκεκριμένα, θα παρουσιάσουμε με σύντομο τρόπο και θα διατυπώσουμε κριτικές παρατηρήσεις που αφορούν α) τις απόψεις του Giroux σχετικά με τις σημαντικότερες οπτικές για τον σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος, οι οποίες θεμελίωσαν και διαμόρφωσαν το πεδίο και β) τις θέσεις του για τα βασικά δομικά στοιχεία του αναλυτικού προγράμματος, δηλαδή τους σκοπούς, τους στόχους και το περιεχόμενό του, καθώς και για τον ρόλο των εκπαιδευτικών στη διαδικασία σχεδιασμού του.

Ιστορία της Εκπαίδευσης: επιστημολογικά ζητήματα και σύγχρονοι προβληματισμοί- Η ελληνική Ιστορία της Εκπαίδευσης

Κατερίνα Δαλακούρα

Στόχος της εισήγησης είναι να παρουσιάσει το επιστημολογικό πρόβλημα της επιστημονικής ταυτότητας της ιστορίας της εκπαίδευσης και της θέσης της στο χώρο των επιστημών-επιστημονικών κλάδων. Πιο συγκεκριμένα να «συζητήσει» αν η Ιστορία της Εκπαίδευσης ανήκει στις Επιστήμες της Αγωγής ή είναι μερίκευση της ιστορίας, και επιπλέον την ιδιαιτερότητα του κλάδου ο οποίος ορίζεται σε σχέση με ένα πεδίο έρευνας, ενώ θα εξετάσει μέσα στο πλαίσιο της συζήτησης αυτής ειδικότερα την ελληνική περίπτωση.

Το πρόβλημα της επιστημονικής υπόστασης-ταυτότητας της ιστορίας της εκπαίδευσης είναι παλιό. Αναδύθηκε ταυτόχρονα με τους μεθοδολογικούς προβληματισμούς που γέννησαν την «νέα» Ιστορία της Εκπαίδευσης και συζητήθηκε ευρέως στη διεθνή επιστημονική κοινότητα των ιστορικών της εκπαίδευσης (και όχι μόνον) στις δεκαετία του 1960 και 1970, ενώ επαναδιατυπώνεται (με άλλους όρους) στην πρώτη δεκαετία του 21ου αιώνα. Στην ελληνική ακαδημαϊκή κοινότητα των ιστορικών της εκπαίδευσης το θέμα περιορίστηκε στη ρητή τοποθέτηση ενός αριθμού μελών της απέναντι σε αυτό. Σύμφωνα με τη θέση που έχει εκφραστεί – και στην οποία υπάρχει ομοφωνία– η Ιστορία της Εκπαίδευσης είναι «κλάδος»,

μέρος της ιστορικής επιστήμης. Η θέση αυτή που ταυτίζεται με τη διεθνή τάση που κυριάρχησε στην Ιστορία της Εκπαίδευσης και προσανατόλισε τις θεωρητικές και μεθοδολογικές αναζητήσεις και τα μεθοδολογικά «δάνεια», αντιφάσκει όμως με την ελληνική ακαδημαϊκή πραγματικότητα και πρακτική (διαχωρισμός των δυο επιστημονικών κοινοτήτων, καλλιέργεια του αντικειμένου σχεδόν αποκλειστικά στα τμήματα «παιδαγωγικού ενδιαφέροντος»). Παράλληλα στη διεθνή ακαδημαϊκή πρακτική περιορίζεται ολοένα και περισσότερο η θέση του αντικειμένου στα πανεπιστημιακά Τμήματα-Σχολές εκπαίδευσης. Η εισήγηση λοιπόν θα διερευνήσει τα θεωρητικά θέματα της σχέσης της ιστορίας της εκπαίδευσης με την ιστορία και τις Επιστήμες της Εκπαίδευσης-Αγωγής, τα θεματολογικά ερευνητικά ενδιαφέροντα, τα μεθοδολογικά παραδείγματα και την ακαδημαϊκή πρακτική στο δυτικό ακαδημαϊκό κόσμο, σε σύγκριση με άλλες «ιστορίες επιστημών» (disciplinary histories), και θα εστιάσει στην ελληνική περίπτωση επισημαίνοντας αναλογίες και διαφοροποιήσεις, ενώ θα τεθούν ερωτήματα αναγκαία για την οριοθέτηση του επιστημονικού πεδίου στα δεδομένα του 21ου αιώνα.

Προσεγγίσεις της Διδακτικής τον 21ο αιώνα: το παράδειγμα του «μοντέλου έλξης» (“pull model”)

Κατερίνα Δημητριάδου

Στην αυγή της 3ης χιλιετίας ο επιστημονικός κλάδος της Διδακτικής είναι ανάγκη να εναρμονιστεί με τις αλλαγές που συμβαίνουν σε κατεστημένες ισορροπίες οι οποίες αφορούν την κοινωνία, την πολιτική, την οικονομία, αλλά και τους καθημερινούς, διαφορετικούς βιόκοσμους των ανθρώπων. Οι διδακτικές προσεγγίσεις επιβάλλεται να ξεφύγουν από γενικά δεοντολογικά σχήματα και να εστιάσουν στο πρόσωπο, τις μοναδικές βιογραφίες, τις ανάγκες του κάθε μαθητευόμενου χωριστά και την αξία του ατόμου ως ενεργού υποκειμένου της μαθησιακής εμπειρίας. Προϋπόθεση είναι η απομάκρυνση από την εργαλειακή ορθολογικότητα του θετικισμού και η υιοθέτηση νέων τρόπων παραγωγής της γνώσης, η οποία θα βασίζεται στην ευελιξία των περιβαλλόντων μάθησης και την καινοτομία. Στην κατεύθυνση αυτή έχει διαμορφωθεί ένα μοντέλο μάθησης όπου η ροή της γνώσης ακολουθεί έναν δρόμο αντίθετο από εκείνον της στοχο-επικεντρωμένης διδασκαλίας. Πρόκειται για μια εννοιολογική σύλληψη που αποδίδεται με τον όρο *μοντέλο έλξης* (pull model), το οποίο –σε αντίθεση με το *μοντέλο ώθησης* (push model)– αντί να υπαγορεύει τις μαθησιακές ενέργειες, παρέχει στους μαθητευόμενους εργαλεία και πόρους, ώστε να παίρνουν πρωτοβουλίες και να αξιοποιούν διάφορες μαθησιακές ευκαιρίες.

Ο όρος μοντέλο έλξης αναφέρεται σε μια σχηματοποιημένη σημασιοδότηση της μαθησιακής διαδικασίας, η οποία επεκτείνει και εμπλουτίζει τις συνήθεις προσεγγίσεις, ενώ ταυτόχρονα αξιοποιεί τα εσωτερικά κίνητρα και την παρωθητική δύναμη που διαθέτουν οι συμμετέχοντες. Κινείται προς οποιαδήποτε κατεύθυνση για τη δημιουργία γνώσης ενθαρρύνοντας την καινοτομία, τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και τη μεταγνώση των συμμετεχόντων, ενώ παράλληλα ανταποκρίνεται σε ένα μεγάλο εύρος μαθησιακών αναγκών. Ο σχεδιασμός της έχει κατεύθυν-

ση «από κάτω προς τα πάνω», βασίζεται στην πρόσβαση σε ανθρώπους και πηγές, περιλαμβάνει θεματικές ενότητες χαλαρά συνδεδεμένες μεταξύ τους και υποστηρίζει τη συνεργατική και κοινωνική μάθηση. Με τον τρόπο αυτόν αντιμετωπίζει τους ανθρώπους ως δικτυωμένους δημιουργούς και τους βοηθά να βρουν μόνοι τους λύση σε προβλήματα που συναντούν, μετασχηματίζοντας την αβεβαιότητα σε ευκαιρία.

Το μοντέλο έλξης μπορεί να αξιοποιηθεί σε διαδικασίες ανοιχτής διερεύνησης και ανακάλυψης, υποστηρίζοντας την εκτέλεση έργων σε συνεργατικό πλαίσιο με τη βοήθεια των ΤΠΕ. Εφαρμόζεται κυρίως σε μη τυπικές και άτυπες μορφές μάθησης, όπως μαθήματα μέσω διαδικτύου, αναζήτηση σε ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων και αξιοποίηση πηγών που αναζητούν και διαχειρίζονται οι ίδιοι οι μαθητευόμενοι, ενώ η χρήση του ενδείκνυται για περιβάλλοντα οικοδόμησης της γνώσης και οργανισμούς παραγωγής της γνώσης. Τα περιβάλλοντα αυτά κινούνται πάνω σε ένα συνεχές «ανάδυσης», δηλαδή σε μια αναπτυξιακή τροχιά που έχει ως σημείο εισόδου την ενεργό ή εποικοδομιστική μάθηση και φτάνει σε σύνθετα συστήματα αλληλεπίδρασης και συνεργασίας των συμμετεχόντων σε πλαίσιο κοινοτήτων μάθησης. Έτσι, το μοντέλο έλξης κινητοποιεί τη δημιουργία της νέας γνώσης, την ικανότητα απελευθέρωσης από τα πρότυπα και τη δυνατότητα να οδηγηθούν οι εκπαιδευόμενοι σε υπέρβαση ακόμη και των καλών πρακτικών·με την έννοια αυτή, οδηγεί σε αναπτυξιακά μοντέλα μάθησης που προωθούν δεξιότητες τόσο στενά αλληλοεξαρτώμενες μεταξύ τους, ώστε οποιαδήποτε προσπάθεια διαχωρισμού τους θα μείωνε τη σημασία της δυναμικής που διαθέτουν.

Οι μαθησιακές διαδικασίες που αναπτύσσονται στο πλαίσιο του μοντέλου έλξης ευνοούν την ανάπτυξη κουλτούρας συνεργασίας, διαφοροποίησης, επικοινωνιακής δράσης και αυθεντικής μάθησης σε ευρέα γεωγραφικά πεδία, επιδιώκοντας τη σύνδεση του σχολείου με τη ζωή στον κόσμο. Ένα από τα μεγαλύτερα πλεονεκτήματα του μοντέλου είναι το γεγονός ότι δημιουργεί συνθήκες για αναστοχασμό, υποστηριζόμενο μάλιστα από την τεχνολογία· μέσα από την εμπλοκή σε νοητικές και συναισθηματικές διεργασίες διερεύνησης της εμπειρίας τους, οι συμμετέχοντες μπορούν να οδηγηθούν σε νέες κατανοήσεις και εκτιμήσεις.

Το μοντέλο έλξης ανταποκρίνεται σε διαδικασίες τυπικής, κυρίως όμως μη τυπικής μάθησης σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Έμφαση δίνει στην αξία του δρώντος υποκειμένου, με την προϋπόθεση ότι αυτό διαθέτει πολλαπλούς, δυναμικούς και ευέλικτους γραμματισμούς. Οι όροι λειτουργίας του μοντέλου, ώστε η μαθησιακή διαδικασία να μη διολισθαίνει σε έναν άκρατο υποκειμενισμό, προϋποθέτει την καθορισμό μιας σειράς εκπαιδευτικών παραδοχών που διασφαλίζουν την εγκυρότητα της δράσης του υποκειμένου. Έτσι μπορεί να διασφαλιστεί και η εγκυρότητα του μοντέλου, που επιχειρεί να συνδυάσει τα βεβαιωμένα επιτεύγματα της νεωτερικότητας με τις δημιουργικές αναζητήσεις της μετανεωτερικής σκέψης. Με την έννοια αυτή, το μοντέλο έλξης ανταποκρίνεται στην αβεβαιότητα των καιρών και στην ανάγκη για βιωσιμότητα. Υποστηρίζει επομένως και αναδεικνύει τον χειραφετικό χαρακτήρα του σχολείου, το οποίο οφείλει να διαμορφώνει μια κριτική στάση απέναντι στα θετικιστικά πρότυπα διδασκαλίας, αλλά και στις δεσμεύσεις που επιβάλλει η παράδοση, η αγορά και η παντός είδους εξουσία.

Στην εισήγηση παρουσιάζονται αναλυτικά τα δομικά και λειτουργικά στοιχεία του μοντέλου έλξης, ενώ γίνεται λεπτομερής αναφορά στις επιστημολογικές του

βάσεις, τη φιλοσοφία του και τη σχέση του με τα χαρακτηριστικά της νέας εποχής. Περιγράφεται η δυναμική του σε συγκεκριμένο πλαίσιο εφαρμογής, ο ρόλος των ΤΠΕ για την αξιοποίησή του, η σχέση του με τα προγράμματα σπουδών, καθώς και τα πλεονεκτήματα και οι περιορισμοί που παρουσιάζει στα σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης. Ακόμη, επιχειρείται η σύγκριση του μοντέλου έλξης με το μοντέλο ώθησης, το οποίο αναφέρεται στην προστασία και διαχείριση της γνώσης με τρόπο γραμμικό και καθοδηγούμενο, κάτω από προβλέψιμες απαιτήσεις και με στόχο την προσέγγιση σε ένα συστηματικό πλέγμα γνώσεων. Προκύπτουν έτσι συμπεράσματα για γνωστικές προσεγγίσεις που αναδεικνύουν τις δεξιότητες των δημιουργών αλλά ταυτόχρονα συμβάλλουν και σε μια παραγωγική τριβή για τη δημιουργία νέας γνώσης.

Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση: επιστημολογικά ζητήματα και ερευνητικό πεδίο

Γιώργος Κ. Ζαρίφης

Ο στόχος της εισήγησης είναι να παρουσιάσει και να αναλύσει τα βασικότερα από τα ζητήματα συσχετισμού της Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης ως νέου επιστημονικού πεδίου με τις Επιστήμες της Αγωγής. Στην εισήγηση θα γίνει λόγος και για την ανάγκη οργάνωσης ενός σαφούς πλαισίου αναφοράς για την ανάπτυξη μιας ολιστικής θεωρητικής προσέγγισης για το ρόλο και την ταυτότητα του νέου πεδίου, στο οποίο θα φαίνεται η επίδραση των θεωριών της αγωγής. Η εισήγηση θα ολοκληρωθεί με σχετικές αναφορές για τη φιλοσοφική θεμελίωση του πεδίου, για τις ιδεολογικές επιδράσεις (την επίδραση του θετικισμού και την εργαλειακή προσέγγιση στις δεξιότητες, την επίδραση των ανθρωπιστικών, των νεοανθρωπιστικών και των κριτικών θεωρήσεων) και την έρευνα στο χώρο της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης με έμφαση στις θεματικές και τα ερευνητικά πεδία.

Η Κριτική ανάλυση ως εργαλείο της Παιδαγωγικής της Κοινωνικής Δικαιοσύνης

Δημήτρης Θ. Ζάχος

Η κριτική ανάλυση, ως αυτόνομη ερευνητική μέθοδος, αποτελεί μια (υπό) κατηγορία των εννοιολογικών-θεωρητικών ερευνών. Κριτική ανάλυση (στο εξής ΚΑ) γίνεται όμως και στις έρευνες πεδίου, στο θεωρητικό τους κομμάτι, καθώς και στο μέρος του σχολιασμού των αποτελεσμάτων. Επιπροσθέτως, η ΚΑ είναι ένας πολύ συνηθισμένος τύπος ακαδημαϊκής εργασίας που καλούνται συχνά να αναλάβουν οι φοιτήτριες και οι φοιτητές, ιδιαίτερα των σχολών που θεραπεύουν τις κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες. Σ' αυτή την περίπτωση η ΚΑ αφορά συγκεκριμένα άρθρα ή μονογραφίες.

Παρά το σημαντικό ρόλο της ΚΑ στις ακαδημαϊκές δραστηριότητες, είναι δύσκολο να βρεθούν εγχειρίδια (βιβλία ερευνητικών μεθόδων, οδηγοί εκπόνησης

φοιτητικών εργασιών κ.ά.) που να περιγράφουν πώς γίνεται μια ΚΑ. Οι φοιτητές και οι φοιτήτριες σπάνια ερωτούν «τι είναι η ΚΑ», ενώ όσοι και και όσες ακαδημαϊκοί κάνουν ΚΑ, σπάνια αφιερώνουν λίγες λέξεις για να περιγράψουν τον τρόπο που ακολουθούν. Όμως η ΚΑ δεν γίνεται αυτόματα. Δεν προκύπτει με την ανάγνωση του κειμένου. Ούτε και εξαντλείται σε μια γενική τοποθέτηση, σχετικά με το αν συμφωνούμε ή διαφωνούμε με μια συγκεκριμένη αντίληψη, θεωρία ή έννοια.

Στόχος της ΚΑ είναι όχι μόνον να περιγράψει μια κατάσταση, ένα φαινόμενο, μια θεωρία, μια έννοια, μια έρευνα κ.ά. αλλά να τα αξιολογήσει. Γι' αυτό και μια ΚΑ ξεκινάει με την εξονυχιστική διερεύνηση της σχετικής με το θέμα βιβλιογραφίας-αρθρογραφίας και την παρουσίαση όλων των διαφορετικών προσεγγίσεων και απόψεων πάνω στο ζήτημα. Στη συνέχεια, γίνονται συγκρίσεις, συσχετίσεις & συσχετισμοί έτσι ώστε να ξεχωρίζει ο μύθος από την πραγματικότητα, η αλήθεια από το ψέμα ή την αληθοφάνεια, η τεκμηριωμένη άποψη από τη συναισθηματική τοποθέτηση.

Η Παιδαγωγική είναι ένας σχετικά καινούριος επιστημονικός κλάδος που βρίσκεται (ακόμη) υπό αμφισβήτηση. Ένας κλάδος που επιχειρεί να καθορίσει τα όριά του από πειθαρχίες από τις οποίες δέχθηκε ισχυρές επιρροές στο παρελθόν (Θεολογία, Φιλοσοφία, την Ψυχολογία), καθώς και να διαμορφώσει τα δικά του εννοιολογικά και μεθοδολογικά εργαλεία, όπως και τη δική του κοινότητα.

Όπως το σύνολο των κοινωνικών επιστημών, η Παιδαγωγική δέχθηκε ισχυρή επίδραση από το ρεύμα του Θετικισμού, η οποία οδήγησε μια μερίδα επιστημόνων του χώρου στην υιοθέτηση του ιδεολογήματος της «καθαρής από ιδεολογικές επιρροές» επιστήμης. Η προσπάθεια αυτή «στοχοποίησε» τη Φιλοσοφία, αλλά και τις «κριτικές» θεωρητικές προσεγγίσεις. Στόχος η προβολή μιας κοινής, ορθόδοξης «επιστημονικής» αντίληψης. Σε μια κοινωνία όμως, όπου οι κοινωνικές διαφοροποιήσεις παραμένουν και ενισχύονται (τάξης, εθνότητας, εθνότητας, φύλου, ειδικών αναγκών & δεξιοτήτων & σεξουαλικού προσανατολισμού), μια «παιδαγωγική συναίνεση» ή μια «συναίνεση των παιδαγωγών» φαντάζει απραγματοποίητη. Άλλωστε, από την επιλογή της θεματικής, των εννοιολογικών και θεωρητικών προσεγγίσεων, αλλά και –σ' ορισμένες περιπτώσεις- των μεθοδολογικών εργαλείων καθορίζεται και «από ποια πλευρά τοποθετείται» ο κάθε ερευνητής. Η εν λόγω ένταξη είναι εμφανέστατη όταν η ερευνήτρια φτάσει στο στάδιο των προτάσεων: Τα «πρέπει» και τα «οφείλει», η κανονιστική –δηλαδή– διάσταση της Παιδαγωγικής, δεν αφήνουν περιθώρια καθολικής «συναίνεσης».

Η Παιδαγωγική της Κοινωνικής Δικαιοσύνης θέτει ως αντικείμενό της τα παιδαγωγικά ζητήματα που σχετίζονται με κοινωνικές ανισότητες. Η κανονιστική της διάσταση εγγράφεται στην «πράξη γέννησής της». Η παρούσα εισήγηση υποστηρίζει ότι η Κριτική Ανάλυση αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο, στην προσπάθεια των παιδαγωγών, των κοινωνικών επιστημόνων, αλλά και όσων ενδιαφέρονται για μια δημοκρατική εκπαίδευση και για μια καλύτερη κοινωνία.

Νέες προσεγγίσεις στην Επιστήμη της Αγωγής: το παράδειγμα της σφαιρικής-ερμηνευτικής-εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής

Νίκος Ζούκης

Οι τεχνολογίες που ως ανθρωπότητα έχουμε αναπτύξει μεταδίδουν με ασύλληπτη ταχύτητα, σε σχέση με άλλες εποχές, εικόνες και συμβάντα απ' όλα τα μέρη του πλανήτη, εκμηδενίζουν τις αποστάσεις και σιγά-σιγά και ανεπαίσθητα αλλάζουν τη σχέση μας με το χρόνο και το χώρο και επηρεάζουν βαθύτατα την ανθρώπινη συμπεριφορά. Μια σύντομη ιστορική αναδρομή θα μας πείσει ότι κάθε φορά που η ανθρωπότητα διαρρηγνύει τις υφιστάμενες σχέσεις της με το χώρο και το χρόνο πλήθος αλλαγών και αλληλεπιδράσεων αναδύονται και εξελίσσονται επιδρώντας βαθύτατα σε όλα τα ανθρώπινα συστήματα.

Σήμερα βιώνουμε πρωτόγνωρες αλλαγές που διαπερνούν το σύνολο της ανθρώπινης δραστηριότητας και λειτουργίας σε όλα τα επίπεδα. Η πατρίδα μας βρίσκεται στη δίνη μιας βαθιάς κρίσης που δεν είναι μόνο οικονομική, αλλά εκτείνεται και διαπερνά όλα τα συστήματα και τις δομές της κοινωνίας και του κράτους.

Έχουν χρησιμοποιηθεί, διεθνώς, πολλοί όροι για να περιγραφεί η δύναμη και η εμβέλεια όλων αυτών των αλλαγών «Μετα-βιομηχανική κοινωνία», «Κοινωνία των πληροφοριών και της πολυπολιτισμικότητας», «Μετα μοντέρνα κατάσταση» κ.ά., ωστόσο πάντα ελλοχεύει ο κίνδυνος, ο οποιοσδήποτε όρος, να λειτουργεί αποπροσανατολιστικά, εστιάζοντας μόνο σε ορισμένους παράγοντες, στενεύοντας αντί να διευρύνει τον ορίζοντα μας. Στο πλαίσιο αυτό έχουν ήδη εκκινήσει, από τις αρχές περίπου του 1970 δημιουργικές αναζητήσεις για την ανακάλυψη «νέων θεωριών», οι οποίες επιχειρούν να απαντήσουν πειστικότερα στις υπάρχουσες πραγματικότητες και να εξασφαλίσουν ευοίωνες προοπτικές για το μέλλον. Στην προσπάθεια αυτή, αναμοχλεύονται παλαιότερες απόψεις και επιχειρούνται νέες ερμηνείες από διαφορετικές, συνήθως ευρύτερες οπτικές γωνίες και θέσεις.

Στο χώρο των επιστημών σταδιακά συνειδητοποιείται το γεγονός ότι προβλήματα στα συστήματα διάφορων επιστημών παρουσιάζουν εκπληκτικές ομοιότητες: από τη χημεία, τη βιολογία, την ιατρική, την κοινωνιολογία, την οικονομία, την ιστορία μέχρι τη Γνωσιοθεωρία και τη Φιλοσοφία. Η συνειδητοποίηση αυτή, διαμορφώνει μια ευδιάκριτη τάση για την ανάπτυξη μιας *Γενικής Συστημικής Θεωρίας* (General System Theory, GST) η οποία γεννά ελπίδες και προσδοκίες για τη δημιουργία μιας ολοκληρωμένης μαθησιακά επιστήμης. Στο πλαίσιο αυτής της γενικής θεωρίας περί συστημάτων, οι ερευνητικές προσπάθειες δεν επικεντρώνονται στο διαχωρισμό και στη διαίρεση μεταξύ των επιστημών και των συναφών κλάδων τους, αλλά στη συνεργασία, στη δημιουργία συνδετικών κρίκων από και προς τους συγγενικούς κλάδους ώστε να εναρμονιστούν οι προσπάθειες και να εξευρεθούν λύσεις σε προβλήματα που υπερβαίνουν τα όρια μιας μόνο επιστήμης.

Υπό το πρίσμα των παραπάνω επιδράσεων και στο χώρο της Παιδαγωγικής πληθαίνουν οι φωνές διεθνώς για την αναγκαιότητα συγκλίσεων των διαφορετικών προσεγγίσεων, αλλά και για ανάγκη επένδυσης στην Εφαρμοσμένη- Πρακτική Παιδαγωγική, η οποία οφείλει να στηρίζεται στο μέγιστο δυνατό βαθμό σε επιστημονικές γνώσεις και έχει τέσσερις στόχους που εκτείνονται πέραν των δυνατοτήτων των επιστημών: α) να προσφέρει μια αξιολογική ερμηνεία της κοινωνικο-

πολιτιστικής κατάστασης στους εκπαιδευτικούς, β) να διατυπώσει και να αιτιολογήσει τους στόχους της αγωγής, γ) να προσφέρει πρακτικούς κανόνες και προτάσεις για την παιδαγωγική πράξη και για την οργάνωση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και δ) να προαγάγει και να στηρίξει ορθολογικά και συναισθηματικά τον ισχύοντα στην κοινωνία αξιολογικό προσανατολισμό και τις αρετές του παιδαγωγικού επαγγέλματος.

Στον ελληνικό χώρο, αν και σποραδικά καταγράφονται αξιόλογες προσπάθειες νέων αναζητήσεων, στην ουσία η καθυστέρηση της εναρμόνισης με τις διεθνείς εξελίξεις είναι μεγάλη και ως εκ τούτου μένουν πολλά να γίνουν. Στην κατεύθυνση αυτή η θεματική του παρόντος συνεδρίου είναι επίκαιρη, αναγκαία, και ευελπιστούμε ουσιαστική και χρήσιμη.

Υπό το πρίσμα της παραπάνω προβληματικής η εισήγησή μας περιλαμβάνει τη συνοπτική παρουσίαση του φιλοσοφικού-θεωρητικού υπόβαθρου, των νέων εννοιών, των επιστημολογικών και μεθοδολογικών ζητημάτων που θέτει και εισάγει η Σφαιρική-Ερμηνευτική-Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, η οποία έχει διατυπωθεί από το 2007 στον ελληνικό χώρο.

Ειδικότερα γίνεται αναφορά: α) στην ηρακλειτική φιλοσοφία και στους σκοπούς αγωγής που προκρίνει. β) Στη θεωρία του χάους και στις νέες έννοιες που εισάγονται όπως ελκυστής-fractal δομές-αυτο-ομοιότητα-τομή Poincaré καθώς και στη συμβολή τους στην ανάπτυξη της ποιοτικής έρευνας και στη θέαση της συμπληρωματικότητας των θετικών και κοινωνικών επιστημών. γ) Στην έννοια της *δια-επιστημονικότητας* (transdisciplinary), η οποία αντιδιαστέλλεται με την έννοια της *διεπιστημονικότητας* (interdisciplinary) δ) στην ερμηνευτική της διάσταση, η οποία κινείται στο πλαίσιο της φαινομενολογικής ερμηνευτικής του Heidegger και αντιδιαστέλλεται από την ερμηνευτική εκδοχή του Dilthey και ε) στη σχέση θεωρίας και πράξης.

Βασικός στόχος της εισήγησης είναι να ανταποκριθεί στον σκοπό του συνεδρίου συμβάλλοντας γόνιμα και δημιουργικά.

Η μέθοδος Delphi και οι δυνατότητες αξιοποίησής της στις Επιστήμες της Αγωγής

Θεόδωρος Θεοδώρου & *Πέτρος Πασιαρδής*

Οι Επιστήμες της Αγωγής αποτελούν ένα ευρύ επιστημονικό πεδίο, με διάφορους επιμέρους κλάδους, οι οποίοι συγκεντρώνουν το δικό τους ξεχωριστό ενδιαφέρον. Παρόμοια, υπάρχουν διάφορα μεθοδολογικά εργαλεία που μπορούν να αξιοποιηθούν στην έρευνα στον χώρο της εκπαίδευσης. Ως εκ τούτου, αρκετοί ερευνητές έχουν προβεί σε αναλυτική παρουσίαση των διάφορων διαθέσιμων μεθόδων διερεύνησης και, παρόλο που υπάρχει πλούσια Βιβλιογραφικές αναφορές σχετικά με το ποια μεθοδολογία είναι η «καλύτερη» ή η πιο «επιστημονική», «έγκυρη» και «αξιόπιστη», η ουσία είναι πως μια τέτοια συζήτηση στερείται σκοπού και περιεχομένου. Ο λόγος γι' αυτό έγκειται στο γεγονός ότι δεν υπάρχει μία και μοναδική, αδιαμφισβήτητα καλύτερη, μέθοδος που να μπορεί να χρησιμοποιείται σε κάθε έρευνα, με τρόπο που να εκπληρώνονται οι στόχοι της. Αντίθετα, κάθε

μέθοδος μπορεί να είναι «η καλύτερη» σε συγκεκριμένες συνθήκες και για συγκεκριμένους σκοπούς. Σε κάθε περίπτωση έρευνας, τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται πρέπει να είναι κατάλληλα για να απαντήσουν τα ερωτήματα που θα διερευνηθούν. Η φύση των ερευνητικών ερωτημάτων, λοιπόν, είναι αυτή που τελικά καθορίζει και τις διαδικασίες, οι οποίες πρέπει να ακολουθηθούν για την απάντησή τους. Το ερευνητικό ερώτημα είναι πιο σημαντικό από τη μέθοδο, καθώς οι ερευνητικές μέθοδοι πρέπει να ακολουθούν τα ερευνητικά ερωτήματα, έτσι που να μεγιστοποιούνται οι πιθανότητες να εξευρεθούν χρήσιμες απαντήσεις.

Στην εισήγηση αυτή θα παρουσιαστεί μια πρωτότυπη και πρακτική μέθοδος διερεύνησης, οριοθέτησης και στοχευμένης υλοποίησης μεταρρυθμίσεων στον χώρο της εκπαίδευσης, συμβάλλοντας στην επίτευξη του σκοπού του συνεδρίου, για ανάπτυξη διαλόγου αναφορικά με τα μεθοδολογικά εργαλεία των Επιστημών της Αγωγής. Για τον σκοπό αυτό θα γίνει επικέντρωση στην αξιοποίηση των δυνατοτήτων που παρέχει η μέθοδος Delphi, η οποία ενδείκνυται στις περιπτώσεις όπου ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας δεν έχουν σχέση με τον έλεγχο υποθέσεων ή με την ανεύρεση σχέσεων μεταξύ μεταβλητών, αλλά με τη δημιουργία υποθέσεων και προβλέψεων για το μέλλον. Συγκεκριμένα, θα διαφανεί ότι με την υιοθέτηση μιας συλλογικής προσπάθειας στοχαστικής πρόγνωσης και αναλυτικής αξιολόγησης όλων των δεδομένων, μπορεί να επιτευχθεί η εξαγωγή του αποστάγματος της κοινής εμπειρογνωμοσύνης και σοφίας μιας ομάδας ειδικών, αναφορικά με τις διάφορες θετικές και αρνητικές παραμέτρους που σχετίζονται με μια μεταρρύθμιση, καθώς και να αναζητηθούν τρόποι με τους οποίους μπορεί να υποβοηθηθεί η επιτυχημένη εφαρμογή της. Αναλυτικότερα, θα γίνει αναφορά στην περιγραφή, τα μειονεκτήματα και τα πλεονεκτήματα της μεθόδου Delphi και θα παρουσιαστεί ένα παράδειγμα πρακτικής εφαρμογής της για: α) διερεύνηση του πλαισίου μέσα στο οποίο τα κυπριακά αυτόνομα σχολεία του μέλλοντος αναμένεται να λειτουργούν, β) εντοπισμό της πλέον επιθυμητής εκδοχής του σχολικού μέλλοντος, γ) ανάδειξη εμποδίων που πιθανόν να εμφανιστούν στην πορεία και δ) υπόδειξη τρόπων με τους οποίους τα προβλήματα αυτά μπορούν να αντιμετωπιστούν, επιτρέποντας τη σύγκλιση μεταξύ ευκταίου και εφικτού.

Παράλληλα, μέσα από την εισήγηση θα αναδειχθούν ορισμένες προϋποθέσεις που πρέπει να ικανοποιούνται, ώστε να μπορούν να στεφθούν με επιτυχία ανάλογες ερευνητικές προσεγγίσεις σε θέματα που άπτονται των Επιστημών της Αγωγής και της εισαγωγής καινοτομιών στον χώρο της εκπαιδευτικής διοίκησης. Πρώτη προϋπόθεση είναι η προσεκτική σύσταση μιας ομάδας ειδικών, που να είναι όντως σε θέση να συνεισφέρουν παραγωγικά στη διερεύνηση του ερευνητικού θέματος, προσφέροντας πρόθυμα τις εμπειρίες, τις ιδέες και τον χρόνο τους. Δεύτερη προϋπόθεση αποτελεί η αναγνώριση της εμπειρογνωμοσύνης των ειδικών και η παροχή σ’ αυτούς της αρμοδιότητας να συνεισφέρουν στον καθορισμό των σημαντικότερων παραμέτρων που σχετίζονται με το ζήτημα που διερευνάται. Τρίτη προϋπόθεση είναι η υιοθέτηση μιας επαναληπτικής διαδικασίας συλλογής δεδομένων και ταυτόχρονης ανατροφοδότησης, η οποία να προσφέρει στους συμμετέχοντες ειδικούς επαρκή χρόνο για αναστοχασμό και προσμέτρηση των αλλαγών που μπορεί να επισυμβαίνουν στην κοινωνία, κατά την περίοδο διερεύνησης του ερευνητικού θέματος. Τέταρτη προϋπόθεση αποτελεί η διευκόλυνση της ασύγχρονης επικοινωνίας, μεταξύ των ατόμων που εμπλέκονται σε μια μεταρρύθμιση του

εκπαιδευτικού συστήματος, αφού μια τέτοιας μορφής επικοινωνία μπορεί να επιτύχει τη γόνιμη ανταλλαγή και σύνθεση απόψεων, χωρίς την πίεση και τους περιορισμούς που συνοδεύουν την επαναλαμβανόμενη πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία. Με τον τρόπο αυτό υποβοηθείται η αλληλοκατανόηση επί των διάφορων θέσεων και αυξάνονται οι πιθανότητες επίτευξης συνδυαστικών και συναινετικών προσεγγίσεων. Τέλος, πέμπτη προϋπόθεση είναι η διερεύνηση του θέματος μέχρι τέλους. Κάτι τέτοιο απαιτεί την περαιτέρω εξέταση τόσο των λόγων που περιορίζουν την πιθανότητα πραγματοποίησης των ενδεχομένων που έχουν αξιολογηθεί ως επιθυμητά όσο και των τρόπων με τους οποίους αυτό που έχει καθοριστεί ως ευκταίο μπορεί να καταστεί περισσότερο εφικτό, σμικρύνοντας παράλληλα το χάσμα μεταξύ θεωρίας και πράξης.

Συνολικά, η εισήγηση θα προσφέρει μια εναλλακτική μεθοδολογική πρόταση για τη διενέργεια εκπαιδευτικής έρευνας.

Κοινωνική Παιδαγωγική: θεωρητικές οριοθετήσεις και πρακτικές διαστάσεις

Ιωάννης Θωίδης

Η Κοινωνική Παιδαγωγική σήμερα αποτελεί επιμέρους κλάδο της Παιδαγωγικής Επιστήμης και ασχολείται με τη διερεύνηση, πρόληψη και αντιμετώπιση επίκαιρων παιδαγωγικών και κοινωνικών προβλημάτων. Βασικός της στόχος είναι η κάλυψη κενών στη λειτουργία της οικογένειας και των καθιερωμένων συστημάτων αγωγής, όπως, για παράδειγμα, το σχολείο, η επαγγελματική εκπαίδευση, η εκπαίδευση ενηλίκων και η εκπαίδευση ελεύθερου χρόνου. Στο πλαίσιο του κοινωνικοποιητικού και επανακοινωνικοποιητικού της ρόλου ασχολείται με διαδικασίες ένταξης μέσω της αγωγής και της εκπαίδευσης με στόχο να ενισχύσει την ανεξαρτησία, τον αυτοπροσδιορισμό και την ελευθερία του ατόμου και να συμβάλει στην ανάπτυξη της κοινωνικής του φύσης.

Ως επιμέρους παιδαγωγικός τομέας η Κοινωνική Παιδαγωγική συνδέεται με τις επιστήμες της Ψυχολογίας, Κοινωνιολογίας, Νομικής, Ιατρικής, Πολιτειολογίας. Επίσης συνδέεται δυναμικά με συγγενείς επιστημονικούς κλάδους όπως την Ειδική Παιδαγωγική, Θεραπευτική Παιδαγωγική, Παιδαγωγική των Αναπήρων, Αποκατάσταση και Κοινωνική Εργασία, από τους οποίους πολύ συχνά είναι δύσκολο να την ξεχωρίσουμε μια και όλοι τους υπάγονται στην «Επικουρική Αγωγή».

Είναι δύσκολο να ορίσουμε την Κοινωνική Παιδαγωγική και να την οριοθετήσουμε σε σχέση με άλλα παιδαγωγικά και κοινωνικοπαιδαγωγικά πεδία δράσης. Ιδιαίτερες δυσκολίες παραδοσιακά παρουσιάζει η διάκρισή της σε σχέση με την Κοινωνική Εργασία. Οι διαφορές τους σχετίζονται κυρίως με την ιστορική τους εξέλιξη και χαρακτηρίζονται σήμερα ως τεχνητές, ως ένα «ιστορικό απομεινάρι». Τις τελευταίες δεκαετίες οι όροι Κοινωνική Παιδαγωγική και Κοινωνική Εργασία θεωρούνται συνώνυμοι και στις περισσότερες δημοσιεύσεις αναφέρονται μαζί. Οι όποιες διαφοροποιήσεις εντοπίζονται κυρίως στους γεωγραφικούς χώρους ανάπτυξής τους, στις επαγγελματικές επιδιώξεις, τις αρμοδιότητες και την εκπαίδευση των αντίστοιχων επαγγελμάτων. Στη μεταβιομηχανική εποχή της *εξατομίκευ-*

σης η παραδοσιακή διάκριση ανάμεσα στην Κοινωνική Εργασία (που έχει στόχο τη θετική αλλαγή των περιορισμών της κοινωνίας) και την Κοινωνική Παιδαγωγική (που αποσκοπεί στη θετική προώθηση του ατόμου) έχασε το σχετικό ιστορικό της δικαίωμα ύπαρξης. Ως κοινή και ουσιαστική προοπτική αναδεικνύεται τώρα η κοινωνικά μεταδιδόμενη ατομική διαχείριση της πορείας ζωής.

Ο όρος Κοινωνική Παιδαγωγική χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά στον γερμανόγλωσσο χώρο μετά το 1851 από τους Diesterweg (1790-1866) και Natorp (1854-1924). Η εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου και οι πρώτες προσπάθειες για τη θεωρητική θεμελίωση της Κοινωνικής Παιδαγωγικής επιχειρούνται τη δεκαετία του ’20 στο πλαίσιο του «Κινήματος της Κοινωνικής Παιδαγωγικής» και συνδέονται με τα ονόματα των Nohl και Bäumer.

Στις πρώτες δεκαετίες του 20ου αιώνα ιδιαίτερα σημαντική στη διαμόρφωση της Κοινωνικής Παιδαγωγικής θεωρείται η συμβολή του γυναικείου κινήματος, του κινήματος των νέων και του κινήματος της Παιδαγωγικής Μεταρρύθμισης. Κοινωνική εξέλιξη με καθοριστική σημασία αποτελεί και η σταδιακή απώλεια του λειτουργικού ρόλου της οικογένειας, της οποίας το κενό αδυνατεί να καλύψει το σχολείο. Έτσι, δίπλα στην οικογένεια και το σχολείο τοποθετείται ένα νέο παιδαγωγικό πεδίο, ένας «τρίτος χώρος αγωγής», αυτός της Κοινωνικής Παιδαγωγικής.

Στον 20ο αιώνα διακρίνονται δύο διαφορετικές θεωρήσεις της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, οι ρίζες των οποίων πρέπει να αναζητηθούν σε φιλοσοφικές και παιδαγωγικές απόψεις παλαιότερων εποχών. Η πρώτη εκφράζεται στις ιδέες των μεταρρυθμιστών παιδαγωγών και βασίζεται κυρίως στις ιδέες του Natorp, εκπροσώπου του κινήματος του «νεοκαντιανισμού». Για τον Natorp η Παιδαγωγική είναι πάντοτε Κοινωνική Παιδαγωγική. Η δεύτερη άποψη εκφράζεται μετά τον δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο από εκπροσώπους της Κριτικής Παιδαγωγικής (Giesecke, Mollenhauer, και Thiersch) και ακολουθούν τις προτάσεις των Adorno και Habermas για τη χειραφέτηση.

Διαδεδομένα επαγγελματικά της πεδία αποτελούν οι υπηρεσίες νεότητας, οι συμβουλευτικοί σταθμοί για θέματα οικογένειας και παιδιών, η προστασία ανηλίκων, τα ιδρύματα ατόμων με ειδικές ανάγκες, τα οικοτροφεία, τα νηπιαγωγεία, οι παιδικές φωλιές, εστίες, σύλλογοι και ενώσεις παιδιών και νέων, πολιτιστικά κέντρα και χώροι ελεύθερου χρόνου, σχολεία και ομάδες σχολικής κοινωνικής εργασίας, χώροι όπου διεξάγεται πολιτιστική εργασία, ο χώρος των ΜΜΕ, ο τουρισμός, το παιδικό και νεανικό θέατρο κ.ά.

Οι φορείς της κοινωνικο-παιδαγωγικής παρέμβασης μπορεί να είναι κρατικοί, κοινοτικοί ή και ανεξάρτητοι. Σήμερα πάντως στο πλαίσιο της μεταβιομηχανικής παροχής υπηρεσιών διεθνώς τα κοινωνικοπαιδαγωγικά επαγγέλματα βρίσκονται σε κρίση. Ο νεοφιλελεύθερος μετασχηματισμός του σύγχρονου κράτους κοινωνικής πρόνοιας συνεπάγεται ριζικές αλλαγές και για την κοινωνική εργασία και τα επαγγέλματα που σχετίζονται μ’ αυτήν, κυρίως λόγω των περικοπών στις κοινωνικές παροχές και της αυξανόμενης έμφασης στο μάναντζμεντ των κοινωνικών υπηρεσιών. Το γενικότερο ερώτημα που τίθεται είναι αν θα μπορέσει να συνεχιστεί η «παροχή» κοινωνικοπαιδαγωγικών υπηρεσιών ή εάν αναγκαστικά θα πάρουν οι ανάλογες υπηρεσίες τη μορφή εξυπηρετήσεων εμπορικού τύπου και θα πληρώνονται από τους πελάτες. Κάτι τέτοιο θα ανταποκρίνονταν στην ήδη παρατηρούμενη

τάση ιδιωτικοποίησης στους τομείς αγωγής και φροντίδας στην αναπτυσσόμενη μετακαπιταλιστική αγορά παροχής υπηρεσιών.

Στη χώρα μας ο κλάδος της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, τόσο ως συγκεκριμένη μορφή δραστηριότητας μέσα στο πλαίσιο του ευρύτερου θεσμού της Κοινωνικής Εργασίας, όσο και ως ιδιαίτερο γνωστικό αντικείμενο σπουδών, είναι περιορισμένος.

Η συμβολή της Κοινωνικής Παιδαγωγικής ως Σχολικής κοινωνικής εργασίας είναι ιδιαίτερα σημαντική στο πλαίσιο της προσπάθειας για την αναβάθμιση της αγωγής που παρέχει το σχολείο. Ο όρος αυτός συνδέεται με τις παιδαγωγικές καινοτομίες και τις προσπάθειες των τελευταίων δεκαετιών για μεταρρύθμιση του σχολείου.

Στο σχολείο το ενδιαφέρον της Κοινωνικής Παιδαγωγικής στρέφεται προς την προετοιμασία, τη διεξαγωγή και την αξιολόγηση κοινωνικο-παιδαγωγικών δραστηριοτήτων, τόσο στη διάρκεια της διδασκαλίας, όσο και στην εξωδιδακτική περιοχή. Προϋπόθεση για την ανάδειξη του κοινωνικοπαιδαγωγικού χαρακτήρα του σχολείου αποτελεί ένα διαφορετικό πρόγραμμα και μοντέλο σχολικού χρόνου και χώρου, όπως αυτό του ολοήμερου σχολείου, όπου το άνοιγμα του σχολείου, η αγωγή ελεύθερου χρόνου, η κοινωνική μάθηση, η ύπαρξη σχολικής ζωής προσφέρουν το κατάλληλο πεδίο για τις δραστηριότητες της Κοινωνικής Παιδαγωγικής.

Παιδαγωγική της Ένταξης: ολισθήσεις νοημάτων και ψυχολογικοποιημένες πρακτικές στην εκπαίδευση

Γιώτα Καραγιάννη

Είναι γεγονός ότι, την περίοδο του ’90 η έντονη παραγωγή βιβλίων και άρθρων σχετικών με την ένταξη των αναπήρων και την Παιδαγωγική της Ένταξης ήταν τεράστια. Παρόλα αυτά, μέσα σε ένα πολύ μικρό χρονικό διάστημα της προηγούμενης δεκαετίας η «μετάφραση» των Σπουδών για την Αναπηρία στην εκπαίδευση ως Παιδαγωγική της Ένταξης καθιερώθηκε στο δημόσιο λόγο άλλοτε ως συνέχεια της ειδικής αγωγής, άλλοτε ως τεχνική παρέμβασης, άλλοτε ως πολιτικά ορθή γλώσσα και άλλοτε ως δόγμα. Εμφανίστηκαν εκδόσεις βιβλίων με αντίστοιχο τίτλο και νομοθετικές ρυθμίσεις και διατάξεις υιοθέτησαν τον όρο άκριτα.

Διακρίνουμε πολλές ομοιότητες στον τρόπο με τον οποίο δομείται το πεδίο ανά τον κόσμο με την άρθρωση του πεδίου στον ελληνικό χώρο. Ολισθήσεις νοημάτων (ενσωμάτωση, ένταξη, συνεκπαίδευση, συμπερίληψη) νομιμοποιήσεις και ενοποιήσεις λόγου διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων (Ειδική Αγωγή, Παιδαγωγική της Ένταξης) ανιστορικές χρήσεις όρων στα δημόσια και νομοθετικά έγγραφα (υστέρηση-καθυστέρηση, παράλληλη στήριξη-εξατομικευμένο πρόγραμμα) νέες μορφές κατηγοριοποίησης μαθητών (ΔΕΠΠΥ, Προβλήματα Συμπεριφοράς) αποσιώπηση της φωνής των αναπήρων από την ακαδημαϊκή κοινότητα και από το ίδιο τα αναπηρικό κίνημα, ειδική αγωγή μέσα στη γενική εκπαίδευση (Τμήματα Ένταξης, κακοποιημένη εφαρμογή του θεσμού της παράλληλης στήριξης). Αυτή η διαπίστωση μας οδηγεί σε μια κριτική τοποθέτηση των ιστορικών δεδομένων ώστε να μπορέσουμε να κατανοήσουμε τον τρόπο με τον οποίο αρθρώνεται στην Ελλά-

δα το γνωστικό αντικείμενο της Παιδαγωγικής της Ένταξης. Η αναφορά στην ιστορικοποίηση θεωρείται απαραίτητη για την αναγνώριση των δομικών αδικιών και την κατασκευασμένη γνώση που τις νομιμοποιεί.

Τη δεκαετία του ’80 υπήρξε χρονική σύμπτωση στη θεσμοθέτηση της δημόσιας ειδικής εκπαίδευσης (Ν/1143/1981) με την ίδρυση των παιδαγωγικών τμημάτων. Η σύμπτωση αυτή διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο στην καθιέρωση της ειδικής αγωγής ως γνωστικού και ερευνητικού αντικειμένου. Επίσης, επηρέασε σε μεγάλο βαθμό και τη λειτουργία των ειδικών σχολείων. Η μετάβαση από την ιδρυματική στη δημόσια ειδική εκπαίδευση εν μέρει προκλήθηκε από τις διαμαρτυρίες του αναπηρικού κινήματος. Η νομοθετική ρύθμιση όμως, ήταν κυρίως συμμόρφωση σε μια επιβεβλημένη νομοθεσία από την τότε Ευρωπαϊκή Κοινότητα. Η πρώτη αυτή δεκαετία ήταν καθοριστική για τους τρόπους με τους οποίους αρθρώθηκε το γνωστικό αντικείμενο της ειδικής αγωγής. Ενδεικτικό της κατεύθυνσης που πήρε η ενασχόληση με το γνωστικό αντικείμενο είναι το γεγονός ότι τη δεκαπενταετία 1981-1995 θεραπεύονταν από επιστήμονες του χώρου της Ψυχολογίας, της Ψυχοπαθολογίας και της Ψυχολογίας των Αποκλινόντων.

Παρόλο που από τους τίτλους των γνωστικών αντικειμένων (Ειδική Αγωγή-Παιδαγωγική της Ένταξης) διακρίνεται ως βασικό αντικείμενο ενασχόλησής τους η εκπαίδευση, για πολλά χρόνια τα δύο αντικείμενα ακολουθούσαν πορείες παράλληλες (Παιδαγωγικά Τμήματα και Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Διδασκαλείο Γενικής Αγωγής και Διδασκαλείο Ειδικής Αγωγής). Και ενώ, η έμφαση στον τίτλο παραπέμπει στην εκπαίδευση, η ειδική αγωγή καθορίστηκε από την αρχή, με βάση τους κανόνες και τις αρχές της Ψυχολογίας και της Ιατρικής. Μόνο πρόσφατα, η Παιδαγωγική διεκδίκησε το χώρο μέσα από την ενασχόληση των εκπαιδευτικών και μέσα από την καθιέρωση του γνωστικού αντικειμένου της Παιδαγωγικής της Ένταξης. Για να απεγκλωβιστεί το γνωστικό αντικείμενο από τις πρακτικές λόγου, συστημάτων και αναπαραστάσεων των κυρίαρχων επιστημονικών παραδειγμάτων, δεν αρκεί η αλλαγή της ονοματοθεσίας του αντικειμένου της Ειδικής αγωγής σε Παιδαγωγική της Ένταξης ή των δύο αντικειμένων μαζί ως να είναι ένα γνωστικό αντικείμενο. Χρειάζεται να αρθρωθεί λόγος και να οριοθετηθεί επιστημονικά ο χώρος αφού ενσωματωθούν οι κοινωνικές πιέσεις και οι φωνές των ίδιων των υποκειμένων που δεν θα αποτελούν πραγμοποιημένα αντικείμενα μελέτης του. Η ύπαρξη ενός στέρεου θεωρητικού υπόβαθρου ενδυναμώνει και ανεξαρτητοποιεί το πεδίο. Επιπλέον, η διεύρυνση της επιστημονικής βάσης δημιουργεί την προοπτική μιας συστηματικής και οργανωμένης κατάρτισης των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα που αφορούν στην αναπηρία και στην ένταξη.

Δύο κεντρικά ζητήματα είναι σημαντικά ως προς την εδραίωση της Παιδαγωγικής της Ένταξης ως ξεχωριστού και ανεξάρτητου γνωστικού αντικειμένου από την ειδική αγωγή. Το πρώτο αφορά στο ζήτημα της εξύμνησης της διαφορετικότητας και τους τρόπους που αυτή η εξύμνηση συμβαίνει και το δεύτερο στις μορφές γνώσης και τον τρόπο με τον οποίο αυτές ερμηνεύονται στην πράξη, και κατασκευάζουν την πραγματικότητα.

α. Εξετάζοντας το πρώτο ζήτημα, διαπιστώνουμε ότι έχουν παραχθεί αρκετά κείμενα για την υιοθέτηση μιας ορολογίας για την Παιδαγωγική της Ένταξης (Συμπερίληψη, Ένα σχολείο για όλους, συνεκεπαίδευση). Στα κείμενα αυτά αναγνωρίζουμε την ανάγκη των ελλήνων ερευνητών να καθορίσουν το πεδίο και να φέ-

ρουν στο προσκήνιο την ομάδα των αναπήρων. Τα κείμενα κατά κύριο λόγο παρουσιάζουν τα δικαιώματα των αναπήρων μέσα από την κείμενη ευρωπαϊκή και ελληνική νομοθεσία, άλλοτε απλώς αναπαράγοντάς την για να τη φέρουν στο προσκήνιο και άλλοτε εξετάζοντας την κριτικά. Στην πρώτη περίπτωση εξυμνείται η ένταξη και επικυρώνεται ως νομιμοποιημένος λόγος των δημόσιων εγγράφων. Στη δεύτερη παρουσιάζονται οι νομοθετικές ρυθμίσεις ως όψη της νομιμοποίησης της κυριαρχίας-ηγεμονίας πάνω στην ομάδα των αναπήρων. Η όψη αυτή όμως αφορά μόνο σε μια πτυχή των κοινωνικών μορφών. Τα άλλα πλαίσια της κυριαρχίας όπως οι κοινωνικές πρακτικές, δηλαδή τα όσα λένε και κάνουν οι άνθρωποι οικειοποιούμενοι υπαρκτές μορφές εξουσίας και νομιμοποιώντας τες καθώς και οι περιορισμοί των κοινωνικών δομών που τίθενται στα άτομα και τις ομάδες, ακόμη παραμένουν πεδία υπό έρευνα για τους ακαδημαϊκούς και τους ανάπηρους. Για να υποστηριχθεί ένας δημοκρατικός λόγος μέσα από την Παιδαγωγική λαμβάνοντας υπόψη σοβαρά και το ζήτημα της διαφορετικότητας απαιτείται μια πρακτική που μετασχηματίζει την ιστορία των αναπήρων από μια απλή κριτική του παρελθόντος της ιδρυματοποίησης και των ειδικών σχολείων στην υιοθέτηση μιας αντι-μνήμης της παρούσας αλήθειας, η οποία μας βοηθά να εξετάσουμε κριτικά το παρελθόν βοηθώντας μας να κατανοήσουμε το παρόν και να καταπολεμήσουμε τους σύγχρονους τύπους αλήθειας και δικαιοσύνης.

β. Το δεύτερο ζήτημα που διαφοροποιεί την Παιδαγωγική της Ένταξης από την ειδική αγωγή αφορά στο ζήτημα της γνώσης. Η ειδική αγωγή στηρίχτηκε ως γνωστικό αντικείμενο στην παροχή τεχνικής και πρακτικής γνώσης των εκπαιδευτικών (Braille, Νοηματική, εξακρίβωση και αξιολόγηση νοημοσύνης, ειδικά προγράμματα διαίτης κ.λπ.). Η λογική της τεχνικής γνώσης βασίζεται στις θετικές επιστήμες. Αυτές οι μορφές γνώσεις απέκτησαν με τα χρόνια υψηλό κύρος, μεγαλύτερη ισχύ και νομιμοποίηση συγκριτικά με τις κοινωνικές λειτουργίες της γνώσης, ενώ οι εμπειρίες και οι γνώσεις των αναπήρων θεωρήθηκαν χαμηλής σημασίας και αξίας. Η χειραφετική δηλαδή γνώση, που χρόνια τώρα υιοθετεί η Παιδαγωγική, η οποία μας βοηθά να κατανοήσουμε τη χειραγώγηση των υποκειμένων και τη διαστρέβλωση των κοινωνικών σχέσεων λόγω των προνομίων και των σχέσεων εξουσίας παρέμεινε ανεξέταστη. Εάν τελικά υιοθετούμε το πλαίσιο των Σπουδών για την Αναπηρία ως βάση της Παιδαγωγικής της Ένταξης θέτουμε συγκεκριμένα κριτήρια για τη νοηματοδότηση της σχέσης αναπηρία-εκπαίδευση. Αυτά αφορούν το επίπεδο της ιστορικοποίησης του πεδίου με το εργαλείο της αντι-μνήμης, το ζήτημα των νομιμοποιημένων καθεστώτων γνώσης και της κυριαρχίας τους, την ανάδειξη της φωνής των αναπήρων και των εμπειριών τους και την παραγωγή χειραφετικής γνώσης.

Ποιοτική εκπαιδευτική έρευνα: ζητήματα αναπαράστασης

Ελένη Κατσαρού

Μέσα στην ποικιλία προσεγγίσεων και ορισμών που υπάρχουν για την ποιοτική εκπαιδευτική έρευνα ιδιαίτερη θέση κατέχει ο ορισμός που θεωρεί την έρευνα εμπλαισιωμένη δραστηριότητα που αποτελείται από ένα σύνολο ερμηνευτικών

πρακτικών που κάνουν τον κόσμο εμφανή-ορατό. Αυτές οι πρακτικές ουσιαστικά μετασχηματίζουν τον κόσμο, με την έννοια ότι τον μετατρέπουν σε μια σειρά από *αναπαραστάσεις*, όπως σημειώσεις πεδίου, υπομνήματα πάνω στις σημειώσεις, συνεντεύξεις, συζητήσεις, φωτογραφίες, ηχογραφήσεις, ημερολόγια, εκθέσεις-αναφορές. Οι ποιοτικοί ερευνητές μελετούν τα πράγματα στα φυσικά τους περιβάλλοντα προσπαθώντας να βγάλουν νόημα από τα φαινόμενα (ή να τα ερμηνεύσουν) υπό το πρίσμα των νοημάτων που δίνουν τα εμπλεκόμενα άτομα στα φαινόμενα αυτά. Αν δεχτούμε τον ορισμό αυτό, ουσιαστικά δεχόμαστε τη μεγάλη σημασία των ζητημάτων αναπαράστασης για τη ροή και την ποιότητα μιας ποιοτικής έρευνας.

Αυτός ο προβληματισμός για ζητήματα αναπαράστασης στην ποιοτική έρευνα δεν είναι πολύ νέος. Γεννήθηκε κατά τη δεκαετία του 1980 και ονομάστηκε «κρίση της αναπαράστασης». Ο όρος αποδίδει κυρίως τον αγώνα των ποιοτικών ερευνητών να εντοπίσουν τον εαυτό τους και τα υποκείμενα της έρευνάς τους στα αυτο- και ανα-στοχαστικά κείμενα που παράγονται. Κυρίως αφορά την αδυναμία τους να παρουσιάσουν στις γραπτές τους αναφορές (οι οποίες παρουσιάζονταν ως νεωτερικές «πραγματικές-ρεαλιστικές ιστορίες») τη βιωμένη εμπειρία εκείνων τους οποίους μελετούν. Τότε τέθηκε στο επίκεντρο του προβληματισμού ο τρόπος που το φύλο, η τάξη και η φυλή του ερευνητή επιδρούν στον τρόπο που προσεγγίζει και αναπαριστά την κοινωνική πραγματικότητα. Η συμβολή της Κριτικής θεωρίας στην ανάπτυξη βέβαια αυτού του προβληματισμού ήταν καίρια, όπως και της αντίστοιχης παραδοχής ότι κάθε λόγος που εκφέρεται, αρθρώνεται από έμφυλα, ταξικά και φυλετικά προσδιορισμένα άτομα.

Μετά τη δεκαετία του 1980 και την πρώτη συζήτηση για την κρίση της αναπαράστασης, κατά τη δεκαετία του 1990 η ενίσχυση της μετανεωτερικής σκέψης φαίνεται ότι μάλλον έφερε στο προσκήνιο ακόμα πιο έντονα τα ζητήματα αναπαράστασης, καθώς ξεθώριασε τη διαχωριστική γραμμή μεταξύ κειμένου και συγκειμένου και μεταξύ ερευνητή και ερευνούμενου. Σ' αυτή τη φάση οι αφηγήσεις αντικαθιστούν τις θεωρίες ή οι θεωρίες διαβάζονται σαν αφηγήσεις. Καθώς στο πλαίσιο της μετανεωτερικής σκέψης η ερευνητική αναφορά δεν είναι τίποτε παραπάνω από ένα αφηγηματικό κείμενο, η παραγωγή πολυφωνικών κειμένων βασισμένων στις βιωμένες εμπειρίες των καταπιεσμένων υποκειμένων και των φιμωμένων ως τότε φωνών ενθαρρύνεται. Γι' αυτό άλλωστε δεν είναι τυχαίο ότι τότε ενισχύονται και διαδίδονται ποιοτικές προσεγγίσεις, όπως η έρευνα-δράση, που προβάλλουν (ή τουλάχιστον υπόσχονται ότι προβάλλουν) τη φωνή των ίδιων των συμμετεχόντων στην υπό διερεύνηση κοινωνική περίσταση απευθείας κι όχι διαμέσου των εξωτερικών ερευνητών. Έτσι, στις αρχές του 21ου αι. αρχίζουν να χρησιμοποιούνται ευρέως πια στην ποιοτική έρευνα νέες μορφές λόγου και έκφρασης της βιωμένης εμπειρίας, όπως λογοτεχνικές (ως και ποιητικές), αυτοβιογραφικές, πολυφωνικές, διαδραστικές, συνομιλιακές και οπτικές αναπαραστάσεις. Ουσιαστικά αυτές οι υπαινιχτικές αναπαραστάσεις αποτελούν προσπάθειες των ποιοτικών ερευνητών να ελαχιστοποιήσουν αυτό που θεώρησαν συγγραφική προκατάληψη των «ρεαλιστικών ιστοριών» των προγενέστερων χρόνων.

Κατά την τελευταία 10ετία όμως η συζήτηση γύρω από ζητήματα αναπαράστασης έχει διευρυνθεί αρκετά και αφορά πια όχι μόνο αδυναμίες των ερευνητών, αλλά και όλων των συμμετεχόντων. Η εκδοχή που οι συμμετέχοντες σε ένα συμ-

βάν παρουσιάζουν σε μια συνέντευξη π.χ. δεν συμπίπτει αναγκαστικά με την εκδοχή που είχαν διαμορφώσει τη στιγμή που συνέβη το γεγονός. Ούτε βέβαια συμπίπτει με την εκδοχή που θα παρουσίαζαν οι ίδιοι συμμετέχοντες σε έναν διαφορετικό ερευνητή που χρησιμοποιεί διαφορετική μεθοδολογία και έχει θέσει ένα διαφορετικό ερευνητικό ερώτημα. Από την άλλη μεριά πάλι οι ερευνητές που ερμηνεύουν τη συνέντευξη παράγουν μια νέα εκδοχή του συμβάντος. Και στη συνέχεια οι αναγνώστες της αναφοράς της έρευνας ερμηνεύουν την εκδοχή των ερευνητών με διαφορετικό τρόπο, με συνέπεια να αναδύονται περαιτέρω εκδοχές του συμβάντος. Σ' αυτήν την προοπτική η ποιοτική έρευνα γίνεται μια συνεχής διαδικασία διαμόρφωσης εκδοχών της πραγματικότητας, μια μετα-αφήγηση. Αυτή η αντίληψη σε συνδυασμό με τις προκλήσεις που θέτει στην ποιοτική έρευνα ο νεοσυντηρητισμός που εξαπλώνεται γρήγορα κατά την τελευταία 10ετία σε όλον το δυτικό κόσμο και εκφράζεται με απαιτήσεις για πρακτικές βασισμένες σε τεκμήρια- αποδεικτικά στοιχεία (με τη θετικιστική έννοια του όρου), διαμορφώνουν ένα σύγχρονο, ιδιαίτερα απαιτητικό πλαίσιο για την ποιοτική έρευνα.

Βασικός σκοπός της παρούσας ανακοίνωσης είναι να φωτίσει και να συζητήσει ζητήματα αναπαράστασης που θεωρούνται πολύ κρίσιμα στην ποιοτική έρευνα. Καθώς η αντικειμενική πραγματικότητα δεν μπορεί να συλληφθεί, γνωρίζουμε τα πράγματα μόνο μέσω των αναπαραστάσεών τους. Οι αναπαραστάσεις όμως δεν είναι ποτέ αντικειμενικές, ούτε ουδέτερες ή αθώες. Κάθε αναπαράσταση θέτει μια σειρά από πολιτικά και ηθικά ζητήματα. Επειδή μάλιστα η δημοσιοποίηση και διάδοση μιας ποιοτικής έρευνας, αποτελούν ουσιαστικές και απαραίτητες φάσεις της, τα ζητήματα αναπαράστασης είναι πολύ βασικά για την ποιότητά της. Ερωτήματα όπως: ποιων οι φωνές ακούγονται και ποιων αποσιωπώνται σε μια έκθεση-αναφορά ή μια προφορική ανακοίνωση, για ποιους λόγους, πώς αναπαρίστανται τα ευρήματα της έρευνας και πώς διαδίδεται η παραγόμενη γνώση, τι διαδίδεται ακριβώς και σε ποιους, ποιοι αποκλείονται από τη γνώση αυτή, κ.ά., αποτελούν πολύ κρίσιμα τέτοια ζητήματα που αξίζουν την προσοχή μας και μάλλον δεν έχουν συζητηθεί όσο θα έπρεπε. Οι πολιτικές και ηθικές διαστάσεις των ζητημάτων αυτών αφορούν θέματα δύναμης-εξουσίας ή αποκλεισμού από οποιαδήποτε μορφή της, τις σχέσεις μεταξύ ερευνητή και ερευνούμενου, όπως και τον απώτερο και κρίσιμο σκοπό για τον οποίο διενεργείται μια ποιοτική έρευνα. Θα επιχειρήσουμε μάλιστα κι έναν συσχετισμό των τρόπων με τους οποίους αντιμετωπίζονται τα ζητήματα αυτά (π.χ. με διυποκειμενική ιχνηλασιμότητα, με πολυφωνικότητα των αναφορών, με ενδυνάμωση και παρουσίαση των ίδιων των φωνών των υποκειμένων της έρευνας) με την ποιότητα της εκπαιδευτικής ποιοτικής έρευνας που κάθε φορά διενεργείται.

Επιστημολογικά, ιστοριογραφικά, ηθικά και παιδαγωγικά ζητήματα στην προσέγγιση τραυματικών και επίμαχων γεγονότων στην ιστορική εκπαίδευση

Γιώργος Κόκκινος

Στην ανακοίνωση αυτή θα αναζητηθούν απαντήσεις σε ζητήματα όπως τα ακόλουθα:

- ✓ Γιατί απουσιάζουν τα τραυματικά και επίμαχα ιστορικά γεγονότα από τη σχολική ιστορική εκπαίδευση ή γιατί παρουσιάζονται με μονομέρεια και επιλεκτικότητα;
- ✓ Πρέπει να είναι κεντρικός ο ρόλος των επίμαχων και τραυματικών γεγονότων στην ιστορική εκπαίδευση, δεδομένου ότι, σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα, μπορεί να συμβάλουν αποφασιστικά τόσο στην κατανόηση της επιστημολογικής ιδιαιτερότητας της γνωστικής πειθαρχίας της ιστορίας όσο και στη συγκρότηση του μελλοντικού πολίτη και επομένως στην ίδια τη δημοκρατική κουλτούρα;
- ✓ Ποιες είναι οι πρόσφορες μεθοδολογικές και παιδαγωγικές προϋποθέσεις που πρέπει να τηρούνται, όπως και τα κατάλληλα εννοιολογικά και διδακτικά εργαλεία σε διαφορετικές ομάδες παιδιών, με γνώμονα τις πολιτισμικές και ιστορικές ιδιαιτερότητες, την ιδεολογικοπολιτική συγκυρία, αλλά και ηλικιακές παραμέτρους;
- ✓ Προκύπτουν από την προσέγγιση τέτοιων γεγονότων ηθικοί προβληματισμοί;

Τα προαναφερθέντα θέματα είναι απόρροια προβληματισμών αναφορικά με την έννοια και τις κατηγορίες του «ιστορικού τραγικού», τα είδη της ιστορικής δικαιοσύνης, την παραδειγματικότητα της τραυματικής μνήμης του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου, καθώς και την έννοια, τις μορφές, τις προϋποθέσεις και τα όρια της συμφιλίωσης.

Μελετώντας τα σχολικά βιβλία ιστορίας ως συνονθυλεύματα πρακτικών λόγου-πειθαρχίας: μια κοινωνικοψυχολογική οπτική με εστίαση στη διακυβέρνηση της ταυτότητας στο πλαίσιο της αφήγησης

Ευθαλία Κωνσταντινίδου

Στόχος της παρουσίασης αυτής είναι η περιγραφή ενός θεωρητικού και μεθοδολογικού πλαισίου ανάλυσης των σχολικών βιβλίων ιστορίας ως συνονθυλευμάτων πρακτικών λόγου-πειθαρχίας μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο της κοινωνικής Ψυχολογίας του Λόγου όπου κυριαρχεί το ενδιαφέρον για τις πρακτικές συνέπειες της χρήσης της γλώσσας, ή αλλιώς για τον επιτελεστικό και όχι για τον αναπαραστατικό της χαρακτήρα, ιδιαίτερα σε σχέση με την κατασκευή της ταυτότητας.

Η αξιοποίηση της έννοιας του «συνονθυλεύματος» (assemblage) από το έργο των Deleuze και Guattari προσανατολίζει την ανάλυση των σχολικών βιβλίων ιστορίας ως προϊόντων ανάμειξης ετερόκλητων στοιχείων, χωρίς οργανική σύνδε-

ση, που αφορούν τόσο τη θεσμική όσο και την κειμενική τους διάσταση, τόσο το περιεχόμενο όσο και τη μορφή τους. Με άλλα λόγια, η οπτική αυτή επιτρέπει την ανάδειξη της πολυπλοκότητας της σύνθεσης των βιβλίων και τον πρόσκαιρο χαρακτήρα της αυτής σύνθεσης. Επίσης, δίνει τη δυνατότητα κατανόησης της ανάμειξης των βιβλίων σε άλλα συνονθυλεύματα, όπως για παράδειγμα στη διδασκαλία της ιστορίας στην τάξη.

Η αξιοποίηση της έννοιας των «πρακτικών λόγου-πειθαρχίας» (discursive-disciplinary practices) από το έργο του Foucault, εκτός από το ότι είναι συνεπής με το στόχο της ανάλυσης των σχολικών βιβλίων ιστορίας ως κειμένων «που κάνουν πράγματα» ως προτεραιότητας στην Κοινωνική Ψυχολογία του λόγου, δίνει τη δυνατότητα για την ανάδειξη των θεσμικών περιορισμών του περιεχομένου και της μορφής των βιβλίων με βάση τους ιδιαίτερους κανόνες συγγραφής των βιβλίων σύμφωνα με τους οποίους συγκροτείται το ιδιαίτερο γνωστικό πεδίο της σχολικής ιστορίας.

Επιπλέον, η αξιοποίηση της έννοιας της *κυβερνησιμότητας* (governmentality) επίσης από το έργο του Foucault, δίνει τη δυνατότητα της ανάλυσης των συνεπειών της σύνθεσης των σχολικών βιβλίων ιστορίας στην κατασκευή της ταυτότητας ως πρακτικής διακυβέρνησης, δηλαδή άσκησης εξουσίας με έναν παραγωγικό (μη καταναγκαστικό) τρόπο, με τη χρήση «τεχνολογιών» που θεμελιώνονται στην επιστημονική γνώση.

Επίσης, στο πλαίσιο της Κοινωνικής Ψυχολογίας του Λόγου, η ανάλυση των σχολικών βιβλίων ιστορίας στοχεύει να αναδείξει ιδιαίτερες πλευρές του περιεχομένου των βιβλίων ως κειμένων όπου κατασκευάζεται η συλλογική μνήμη, το έθνος ως κοινότητα και η γνώση.

Η ανάλυση των βιβλίων ως κειμένων κατασκευής της συλλογικής μνήμης έχει ως στόχο να αναδείξει:

- ✓ τις συνέπειες της σχολικής ιστορίας ως δημόσιας ιστορίας, δηλαδή ως κοινότοπου τρόπου κατανόησης ενός συλλογικού παρελθόντος
- ✓ συνέπειες της κυριαρχίας του έθνους ως κοινότητας στο πλαίσιο της ιστορικής αφήγησης
- ✓ τις συνέπειες της χρήσης του προγράμματος σπουδών (curriculum) της Ιστορίας ως πεδίου γνώσης.

Στο κειμενικό επίπεδο, η ανάλυση των σχολικών βιβλίων ιστορίας στοχεύει να αναδείξει τον τρόπο με τον οποίο συμβάλλουν οι συγκεκριμένες επιλογές λεξιλογίου, γραμματικής και συντακτικού καθώς και η αφηγηματική δομή στο περιεχόμενο της ιστορικής αφήγησης.

Το πλαίσιο κοινωνικοψυχολογικής ανάλυσης λόγου που παρουσιάζεται μπορεί να αναδείξει την πολυπλοκότητα της παραγωγής νοήματος ως μορφής και περιεχομένου της ιστορικής αφήγησης στα σχολικά βιβλία ιστορίας τόσο σε θεσμικό όσο και σε κειμενικό επίπεδο και τις συνέπειές της στην κυβέρνηση της ταυτότητας στο δημόσιο πεδίο με τη χρήση των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών «τεχνολογιών». Παράλληλα όμως ως οπτική των βιβλίων ως συνονθυλευμάτων ετερόκλητων πρακτικών λόγου-πειθαρχίας επιτρέπει να διερευνήσουμε όχι μόνο τα όριά τους αλλά και τις δυνατότητές της χρήσης τους για αντίσταση και αλλαγή. Επίσης, στο πλαίσιο των ποικίλων μεθόδων ανάλυσης σχολικών βιβλίων ιστορίας και γενικότερα των σχολικών βιβλίων δίνει τη δυνατότητα για κριτικό αναστοχασμό πάνω

σε θεμελιώδη επιστημολογικά ζητήματα όπως αυτό της αλήθειας στο πλαίσιο της επιστημονικής γνώσης με βάση την οποία συγκροτούνται τα προγράμματα σπουδών.

Η εμπειρία της κινητικής αναπηρίας μέσα από το φύλο: θέματα διπλής καταπίεσης και εργοδότησης

Μαρίνος Κωνσταντίνου

Η παρούσα ποιοτική έρευνα επικεντρώνεται στη μελέτη κινητικά ανάπηρων γυναικών και τοποθετείται στο πλαίσιο της φαινομενολογικής και φεμινιστικής προσέγγισης και του κοινωνικού μοντέλου της αναπηρίας. Σκοπός της παρούσας έρευνας, είναι να εξετάσει και να παρουσιάσει την κατάσταση που επικρατεί στην κυπριακή πραγματικότητα, όσον αφορά αφενός τον τρόπο που βιώνουν τη «διπλή καταπίεση» οι ανάπηρες γυναίκες στην Κύπρο, και αφετέρου, τις ευκαιρίες για επαγγελματική αποκατάσταση, μέσα από τον τρόπο που οι ίδιες αντιλαμβάνονται την προσωπική εμπειρία της αναπηρίας τους, σε συνδυασμό με την κοινωνική θέση του φύλου τους, με βάση τα εφόδια που αποκτήθηκαν από το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα. Ο καθορισμός του δείγματος έγινε με τη δειγματοληψία κριτηρίου, και η συλλογή των δεδομένων έγινε με το συνδυασμό δύο μεθοδολογικών τεχνικών, μελέτη του σχετικού αρχειακού υλικού και συνεντεύξεις με τις συμμετέχουσες, ενώ παράλληλα τηρήθηκε το ερευνητικό ημερολόγιο. Τέλος, για την κωδικοποίηση και ανάλυση των δεδομένων ακολουθήθηκε η Στρατηγική Συνεχούς Σύγκρισης, και η εξαγωγή και παρουσίαση των αποτελεσμάτων έγινε με βάση τη Θεμελιωμένη Θεωρία. Σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας, παρά την τεράστια πρόοδο που έχει συντελεστεί τα τελευταία χρόνια, τόσο στο διεθνή, όσο και στον κυπριακό χώρο, αναφορικά με την ψήφιση νομοθεσιών για την κατοχύρωση των δικαιωμάτων και των ίσων ευκαιριών των ανάπηρων ατόμων και την ίση συμμετοχή των ατόμων ανεξαρτήτως φύλου σε κάθε πτυχή της καθημερινότητας, η πραγματικότητα παρουσιάζεται πολύ διαφορετική όταν πρόκειται να εφαρμοστεί στην πράξη. Μέσα από τα αποτελέσματα, διαφαίνεται έντονα ο καθοριστικός ρόλος του φύλου στην επιλογή της εκπαίδευσης για μετέπειτα επαγγελματική αποκατάσταση. Παρά το γεγονός ότι η απασχόληση καταλαμβάνει κεντρική θέση στη ζωή στη ζωή του σύγχρονου πολίτη, και την παραδοχή ότι η απασχόληση παρέχει στους εργαζόμενους ευκαιρίες προσωπικής ανάπτυξης, ανταμοιβή, ασφάλεια και συναισθηματική ευχαρίστηση, ωστόσο, ακόμα τα ανάπηρα άτομα αποκλείονται από το εργατικό δυναμικό, αφού ακόμα και οι προσπάθειες που γίνονται δεν έχουν τα επιθυμητά αποτελέσματα, μιας και η εστίαση γίνεται σε μεμονωμένη παροχή εργασίας. Το γεγονός αυτό τονίζεται ακόμη περισσότερο αν αναλογιστεί κανείς τη διαπίστωση ότι η μειονεκτική θέση των γυναικών στην αγορά εργασίας είναι αποτέλεσμα της αντανάκλασης της πατριαρχίας και της κατώτερης θέσης των γυναικών στην κοινωνία και την οικογένεια. Έτσι, μέσα από τα αποτελέσματα της έρευνας διαφαίνεται η άποψη που θέλει τη γυναίκα να συνδέεται με την οικιακή εργασία και τη φροντίδα των παιδιών, σε αντίθεση με την τροφοδοσία και προστασία της οικογένειας, που θεωρείται ευθύνη των ανδρών. Η σημαντικότητα της

έρευνας έγκειται στην περιορισμένη σχετική Βιβλιογραφικές αναφορές για τα κυπριακά και ελληνικά δεδομένα, ενώ επιτρέπεται ταυτόχρονα να διαφανούν τα ευεργετικά αποτελέσματα της ένταξης των ανάπηρων ατόμων στην αγορά εργασίας, τόσο για τα ίδια τα άτομα, όσο και για την υπόλοιπη κοινωνία.

Εκπαιδευτική έρευνα και αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου: παραδείγματα-προβληματισμοί-προοπτικές

Μαρία Λιακοπούλου

Το αίτημα για αποτελεσματικότητα του σχολείου είναι συνυφασμένο με τη λειτουργία του σχολείου ως θεσμού και συνίσταται στην επιτυχή επίδραση της παρεχόμενης συστηματικής εκπαίδευσης στους μαθητές. Ποιο είναι όμως το αποτελεσματικό σχολείο; Το σχολείο που οι μαθητές επιτυγχάνουν υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις; Το σχολείο που συμβάλλει στην επιτυχή κοινωνικοποίηση των μαθητών; Το σχολείο όπου μαθητές και εκπαιδευτικοί είναι ευτυχισμένοι ή που βρίσκονται σε μια διαρκή διαδικασία μάθησης; Το σχολείο που προωθεί την ισότητα και της ίσες ευκαιρίες; Το σχολείο στο οποίο οι μαθητές επιτυγχάνουν όλο και υψηλότερα επιτεύγματα; Η έννοια της αποτελεσματικότητας του σχολείου αποτελεί έννοια τυπική και δυναμική, δεν οριοθετείται ad hoc. Ως αποτελεσματικότητα του σχολείου νοείται ο βαθμός στον οποίο κάθε σχολείο επιτυγχάνει της στόχους που το ίδιο θέτει, ανάλογα με το προφίλ των μαθητών και της ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν στη σχολική μονάδα ή στο ευρύτερο πλαίσιο στο οποίο βρίσκεται.

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι το αποτελεσματικό σχολείο είναι αυτό που μεταδίδει γνώσεις της μαθητές. Όμως τι είδους γνώσεις; Το περιεχόμενο της γνώσης μεταβάλλεται και αυτό. Αν παλαιότερα υιοθετούνταν μια τραπεζική προσέγγιση της γνώσης, σήμερα η ταχύτατη επιστημονική και τεχνολογική έκρηξη με τη συνακόλουθη ταχύτατη ανανέωση και παλαίωση της γνώσης, επιβάλουν μια διαφορετική προσέγγιση της γνώσης. Το σχολείο θα πρέπει να παρέχει ένα σώμα βασικών γνώσεων –γλωσσικές και φυσικομαθηματικές– αλλά κυρίως θα πρέπει να καλλιεργήσει δεξιότητες αναζήτησης, αξιολόγησης, ανάλυσης, σύνθεσης και εφαρμογής της γνώσης. Ταυτόχρονα θα πρέπει να παρέχει τις γνώσεις εκείνες που χρειάζεται ο μαθητής για να αντεπεξέλθει στις σύγχρονες απαιτήσεις, τη γνώση ξένων γλωσσών και την εξοικείωση με της νέες τεχνολογίες. Εκτός από την κατοχή γνώσεων το αποτελεσματικό σχολείο συμβάλει στην αποτελεσματική κοινωνικοποίηση των μαθητών, με την έννοια αφενός της ένταξης σε μια συγκεκριμένη κοινωνία και αφετέρου στην καλλιέργεια εκείνων των πνευματικών, ψυχικών και ηθικών αρετών που θα επιτρέψουν στους νέους να γίνουν διαμορφωτές και παράγοντες βελτίωσης της κοινωνίας. Η πρόκληση για το σχολείο είναι να διασφαλίσει τα παραπάνω για όλους τους μαθητές, πρόκληση η οποία συνδέεται με το αίτημα της ισότητας. Η παραπάνω οριοθέτηση εστιάζει σε ένα ελάχιστο εφοδίων (επάρκεια) τα οποία το σχολείο οφείλει να διασφαλίσει για όλους τους μαθητές (ισότητα). Ωστόσο, η αποτελεσματικότητα του σχολείου είναι ευρύτερη και περιλαμβάνει και έννοιες, όπως η αριστεία, η προσαρμοστικότητα, η συνέχεια κ.λπ.

Ωστόσο, πέρα από την οριοθέτηση της αποτελεσματικότητας βασικό ερώτημα είναι πιο είναι ο παράγοντες εκείνοι που καθιστούν ένα σχολείο αποτελεσματικό. Γιατί κάποια σχολεία είναι πιο αποτελεσματικά από κάποια άλλα; Οι πρόδρομες έρευνες για της παράγοντες που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα του σχολείου καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι καθοριστική είναι η επίδραση του κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου των μαθητών, ενώ το σχολείο ελάχιστα μπορεί να επιδράσει της επιδόσεις των μαθητών. Μετά την κριτική που ασκήθηκε της παραπάνω έρευνες για τον ιδεολογικό της χαρακτήρα, το ερευνητικό ενδιαφέρον, από τη δεκαετία του 1970 και κυρίως κατά τη δεκαετία του 1980, στράφηκε σε ερωτήματα αναφορικά με την ποιότητα της παρεχόμενης από το σχολείο μάθησης. Από την έρευνα των Mortimore κ.ά. επισημάνθηκε ότι το 25%-30% των επιδόσεων των μαθητών επηρεάζεται από παράγοντες που αφορούν το σχολείο και τη σχολική τάξη, χωρίς να προσδιορίζεται ο βαθμός επιρροής του κάθε παράγοντα. Ακολούθησαν έρευνες από της οποίες προέκυψαν λίστες παραγόντων σχετικών με την οργάνωση και τη διοίκηση του σχολείου, καθώς και με την οργάνωση και τη μεθόδευση της εκπαιδευτικής και διδακτικής διαδικασίας στην τάξη, ενώ οι πιο πρόσφατες έρευνες εξετάζουν στη στατιστική σημαντικότητα της επίδρασης κάποιων συγκεκριμένων παραγόντων. Μια τελευταία ομάδα ερευνών είναι αυτές που προσπαθούν να καταλήξουν σε ένα μοντέλο παραγόντων. Κοινός παρονομαστής όλων αυτών των ερευνών είναι ότι η αποτελεσματικότητα είναι συνάρτηση επιδράσεων πολλαπλών παραγόντων, οι οποίοι μάλιστα δεν επιδρούν γραμμικά στα αποτελέσματα αλλά αλληλεπιδρούν και μεταξύ της.

Η έρευνα για την αποτελεσματικότητα του σχολείου και για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου είναι επίκαιρη και έχει προεκτάσεις, μεταξύ άλλων, και σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής. Για παράδειγμα μετά από τα αποτελέσματα της έρευνας PISA που υλοποιήθηκε το 2000 η Δανία και η Γερμανία, θορυβημένες από τις χαμηλές επιδόσεις των μαθητών τους, υλοποίησαν εκτεταμένη έρευνα για τη σχολική αποτελεσματικότητα. Ωστόσο, η έρευνα σ' αυτό το πεδίο βρίσκεται μπροστά σε μεθοδολογικούς σκοπέλους, όπως είναι οι εξής:

- ✓ *Ιδεολογική αντικειμενικότητα*. Στην έρευνα για την αποτελεσματικότητα του σχολείου δεν υπάρχει ιδεολογική αντικειμενικότητα. Για παράδειγμα διατυπώνεται η άποψη ότι οι ερευνητές ενδιαφέρονται περισσότερο να βελτιώσουν της συνθήκες για τα φτωχά παιδιά παρά να κάνουν καλή επιστήμη, ενώ εξυπηρετούν τόσο φιλελεύθερες όσο και συντηρητικές τάσεις.
- ✓ *Θεωρητική θεμελίωση*. Διατυπώνονται αμφισβητήσεις σχετικά με την ύπαρξη θεωρητικού πλαισίου στο οποίο βασίζεται η έρευνα για το αποτελεσματικό σχολείο.
- ✓ *Σύνδεση της έρευνας* με την εκπαιδευτική πράξη και το εκπαιδευτικό έργο σε επίπεδο σχολείου και σχολικής τάξης.
- ✓ Στην παρούσα εισήγηση θα συζητηθούν τα επιστημολογικά και μεθοδολογικά ζητήματα που συνδέονται με την έρευνα που αφορά την αποτελεσματικότητα του σχολείου, θα δοθούν παραδείγματα και θα σκιαγραφηθούν προϋποθέσεις για την υπέρβαση των μεθοδολογικών εμποδίων και κυρίως για σύνδεση της έρευνας με την εκπαιδευτική πράξη.

Η διδασκαλία της Ιστορίας ερήμην των ψυχονοητικών προϋποθέσεων της μάθησης

Δημήτρης Κ. Μαυροσκούφης

Στην ανακοίνωση επιχειρείται η σφαιρική εξέταση των ουσιωδών παραμέτρων που αγνοούνται κατά κανόνα, εδώ και δεκαετίες, στη διαμόρφωση του παιδαγωγικού-διδακτικού πλαισίου για τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, με βάση την επισκόπηση της βιβλιογραφίας και σχετικών εμπειρικών ερευνών, η ανακοίνωση εστιάζει στο ρόλο ψυχολογικών θεωριών που επηρεάζουν σημαντικά τη διαδικασία της μάθησης και οι οποίες συνήθως δεν λαμβάνονται υπόψη από τους συντάκτες των αναλυτικών προγραμμάτων και των διδακτικών εγχειριδίων, τους διδάσκοντες το μάθημα της Ιστορίας, αλλά –πολλές φορές– και τους εκπαιδευτές των εκπαιδευτικών. Ιδιαίτερες αναφορές γίνονται στην προηγούμενη εμπειρία-γνώση των μαθητών, στις μικροθεωρίες, στα νοητικά σχήματα και τις νοητικές δομές, στη γνωστική ασυμφωνία και τη γνωστική σύγκρουση, το προγραμματισμένο μαθησιακό αδιέξοδο, την επίλυση προβλημάτων και τη λήψη αποφάσεων κ.λπ., θεωρίες που επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά τη μάθηση, ως κίνητρα για τη δραστηριοποίησή της ή ως εμπόδια γι' αυτήν. Τέλος, κατατίθενται σκέψεις για τη ριζική αναμόρφωση της διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας, με βάση ένα μοντέλο στο οποίο ενσωματώνονται στοιχεία των παραπάνω θεωριών.

Μεθοδολογικά ζητήματα στην κατασκευή κλίμακας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού προγράμματος για μαθητές με νοητική ανεπάρκεια που φοιτούν σε δημοτικά σχολεία ειδικής εκπαίδευσης

Μπάρμπας Γιώργος, Πέτρος Σταγιόπουλος & Γεώργιος Μενεξές

Το θέμα της έρευνας αφορούσε στην «αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τους μαθητές με προβλήματα στη νοητική τους ανάπτυξη που φοιτούν σε δημοτικά σχολεία ειδικής αγωγής». Οι παραδοχές στις οποίες βασίστηκαν οι ερευνητικές και οι μεθοδολογικές επιλογές της έρευνας ήταν οι εξής:

α) Στη χώρα μας, τα δημοτικά σχολεία ειδικής αγωγής λειτουργούν σε «κενό» αναλυτικού προγράμματος. Το μόνο επίσημο πρόγραμμα είναι το «Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής» (ΠΑΠΕΑ), το οποίο, όμως, δεν πληροί τις προδιαγραφές ενός αναλυτικού προγράμματος.

β) Απουσιάζουν ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τα προγράμματα που υλοποιούνται από τα ειδικά δημοτικά σχολεία στη χώρα μας.

γ) Τα ερευνητικά δεδομένα από άλλες χώρες και ιδιαίτερα από τις ΗΠΑ αναδεικνύουν ορισμένα κοινά με τη χώρα μας προβλήματα.

δ) Η αξιολόγηση της προσέγγισης των λειτουργικών προγραμμάτων για τους μαθητές με νοητική ανεπάρκεια –η οποία αναπτύσσεται τις τελευταίες δεκαετίες

στον διεθνή χώρο και ιδιαίτερα στις ΗΠΑ– ως της πιο αποτελεσματικής διεξόδου στην εκπαίδευση αυτών των μαθητών.

ε) Τα εμπειρικά στοιχεία από την επαγγελματική ενασχόληση και τη φροντιστηριακή άσκηση στον χώρο της ειδικής αγωγής, του Τομέα Ψυχολογίας και Ειδικής Αγωγής του Τ.Ε.Π.Α.Ε. του Α.Π.Θ., τα οποία αφορούν στην αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής της Κεντρικής Μακεδονίας, έδιναν μια εικόνα των προγραμμάτων με συγκλίνοντα χαρακτηριστικά. Τα βασικά χαρακτηριστικά τους ήταν: μη δομημένο πρόγραμμα, απουσία συνολικών στόχων στην εκπαίδευση του κάθε μαθητή, ιδιαίτερη έμφαση σε βασικές σχολικές γνώσεις, απουσία συλλογικής διεπιστημονικής αξιολόγησης, έμφαση σε άμεσες ανάγκες των μαθητών και στην οργάνωση συμπεριφοράς, απουσία εκπαίδευσης σε δεξιότητες αυτοπροσδιορισμού και συλλογικής λειτουργίας. Αυτά τα συγκλίνοντα χαρακτηριστικά σε συνδυασμό με τα δεδομένα από τον διεθνή χώρο επέτρεψαν να διατυπωθούν αντίστοιχες ερευνητικές υποθέσεις σχετικά με τα προγράμματα που υλοποιούνται στα ειδικά δημοτικά σχολεία.

Με βάση τα παραπάνω αναδείχθηκαν και απαντήθηκαν τα παρακάτω μεθοδολογικά ζητήματα:

- ✓ Η προσέγγιση, μέσα από την οποία θα ήταν παιδαγωγικά πιο αποτελεσματικό να γίνει η αξιολόγηση των προγραμμάτων που υλοποιούνται σήμερα στα ειδικά δημοτικά σχολεία, επιλέχτηκε να είναι η προσέγγιση των λειτουργικών προγραμμάτων, παρόλο που αυτή απουσιάζει από την παιδαγωγική έρευνα και πρακτική στην ειδική εκπαίδευση της χώρας μας. Μ' αυτόν τον τρόπο θα μπορούσε να διαπιστωθεί ο βαθμός απόκλισης της ελληνικής πραγματικότητας από το «ρεύμα» των λειτουργικών προγραμμάτων.
- ✓ Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση αυτών των εκπαιδευτικών προγραμμάτων επηρεάζεται άμεσα από άλλους δύο τομείς που σχετίζονται με την αξιολόγηση του μαθητή και τη σχέση του σχολείου με την οικογένεια. Κατά συνέπεια, θεωρήθηκε αναγκαίο αυτοί οι τομείς να συμπεριληφθούν στην κλίμακα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων του ειδικού σχολείου.
- ✓ Στη συνέχεια των προηγούμενων, στην κατασκευή του εργαλείου της έρευνας υιοθετήθηκε η δομή και η μέθοδος αξιολόγησης της «Κλίμακας αξιολόγησης των υπηρεσιών πρώιμης παρέμβασης» του (Mitchell, 1991). Βασικό χαρακτηριστικό αυτής της δομής είναι η διατύπωση κριτηρίων αξιολόγησης, τα οποία αποτελούν ταυτόχρονα και μια πρόταση προγράμματος και λειτουργίας. Η αξιολόγηση κάθε κριτηρίου γίνεται σε τέσσερα επίπεδα, τα οποία αποτυπώνουν εξελικτικά τόσο την ισχύουσα παραδοσιακή λογική του προγράμματος όσο και την επιδιωκόμενη ενός λειτουργικού αναλυτικού προγράμματος.

Η έρευνα αφορά σε έναν ειδικό πληθυσμό, στον οποίο εντοπίζονται ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά (νοητική ανεπάρκεια) αλλά και πολλά διαφορετικά (επίπεδο λειτουργικότητας, συνοδά προβλήματα, συμπεριφορικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά). Για τον λόγο αυτό –με στόχο τη βέλτιστη εγκυρότητα των ευρημάτων- επιλέχτηκε να ερευνηθεί το σύνολο του πληθυσμού μιας μεγάλης περιοχής και όχι ένα δείγμα του. Η έρευνα κάλυψε 437 μαθητές με νοητική ανεπάρκεια (το 96,7% του συνόλου των μαθητών) από όλα τα ειδικά δημοτικά σχολεία της Βόρειας Ελλάδας.

Η συμπλήρωση της κλίμακας αξιολόγησης περιέχει δεδομένα και εκτιμήσεις των εργαζομένων στα ειδικά σχολεία. Για να ελεγχθεί και να ενισχυθεί η εγκυρότητα αυτών των δεδομένων συλλέχθηκαν παράλληλα και δεδομένα για τις δραστηριότητες που υλοποιούνται στο πλαίσιο του εβδομαδιαίου ωρολογίου προγράμματος κάθε μαθητή.

Τα ευρήματα ενίσχυσαν τις ερευνητικές υποθέσεις και υποστήριξαν την εγκυρότητα και αξιοπιστία των μεθοδολογικών επιλογών. Πιο συγκεκριμένα:

- ✓ Διαπιστώθηκε σημαντική απόκλιση ανάμεσα στα προγράμματα που υλοποιούνται και στην προσέγγιση των λειτουργικών προγραμμάτων. Η απόκλιση αυτή φάνηκε να είναι μεγαλύτερη στους τομείς της αξιολόγησης του μαθητή, της διατύπωσης συνολικών στόχων για κάθε μαθητή, στην εκπαίδευση σε δεξιότητες αυτοπροσδιορισμού και συλλογικής λειτουργίας. Αντίθετα, εμφανίστηκαν θετικές τάσεις στη σχέση του σχολείου με τους γονείς και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.
- ✓ Τα δεδομένα της έρευνας ενίσχυσαν τη μεθοδολογική επιλογή της συσχέτισης του προγράμματος με την αξιολόγηση του μαθητή και τη σχέση του σχολείου με την οικογένεια.
- ✓ Η Ανάλυση σε Κύριες Συνιστώσες στα δεδομένα της κλίμακας αξιολόγησης ανέδειξε πέντε παράγοντες, που συνιστούν τάσεις των εργαζόμενων στα αντίστοιχα θέματα. Οι τάσεις αυτές συγκλίνουν με τις βασικές υποθέσεις της έρευνας. Επίσης, από την ίδια στατιστική επεξεργασία προέκυψαν υψηλοί δείκτες αξιοπιστίας και εγκυρότητας.
- ✓ Τα αποτελέσματα από την επεξεργασία των δεδομένων του ωρολογίου προγράμματος αφενός συνέκλιναν με τα ευρήματα της κλίμακας αξιολόγησης, γεγονός που ενίσχυσε την εγκυρότητα της, και αφετέρου μας έδωσαν μια πιο σαφή εικόνα της φυσιογνωμίας του προγράμματος, στο οποίο κυριαρχούσαν οι σχολικές γνώσεις και ορισμένοι τομείς άμεσων αναγκών του μαθητή (αυτοεξυπηρέτηση, επικοινωνιακός λόγος, οργάνωση συμπεριφοράς). Αντίθετα, εμφανίζονται υποβαθμισμένοι κρίσιμοι τομείς του λειτουργικού προγράμματος (ανεξάρτητες λειτουργίες, διαχείριση ποσοτήτων, αυτοπροσδιορισμός, συλλογική λειτουργία).
- ✓ Από την Ιεραρχική Ανάλυση σε Συστάδες, η οποία πραγματοποιήθηκε με βάση τους παράγοντες που αναδείχθηκαν από την Ανάλυση σε Κύριες Συνιστώσες, προέκυψαν ομαδοποιήσεις των μαθητών, οι οποίες –εκτός μιας- ανέδειξαν αντιφάσεις στη λειτουργία των σχολείων και απουσία ενός προσανατολισμού της λειτουργίας του. Ιδιαίτερη σημασία φαίνεται να έχει το γεγονός ότι σε μια ομάδα (18,8% των μαθητών) εμφανίστηκε σχετική ομοιογένεια στους πέντε παράγοντες στην κατεύθυνση ενός λειτουργικού προγράμματος.

Η διεθνής συζήτηση στο πεδίο των εξωσχολικών πρακτικών ψηφιακού γραμματισμού: επιστημολογικά παραδείγματα και μεθοδολογικές προεκτάσεις

Κωνσταντίνος Γ. Μπίκος &Μενέλαος Χαρ. Τζιφόπουλος

Το ζήτημα της αξιοποίησης των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) ως καθημερινών εξωσχολικών μέσων πρακτικής γραμματισμού των παιδιών παρουσιάζεται μέσα από μία αρκετά εκτενή θεωρητική και ερευνητική παράδοση ήδη από τις αρχές του 1990. Τα ερευνητικά, κυρίως, ερείσματα που δημιουργούνται στο πεδίο αυτό παρουσιάζουν μία νέα κοινωνική πραγματικότητα, εμποτισμένη με τα συνεχώς εξελισσόμενα ψηφιακά μέσα και τις ποικίλης φύσεως εφαρμογές τους, δημιουργώντας αξιώσεις για τη διαμόρφωση ενός νέου γραμματισμού, πέραν του παραδοσιακού-συμβατικού˙ του *τεχνολογικού-ψηφιακού γραμματισμού* (computer-digital literacy).

Παρουσιάζεται, επομένως, ένα σημαντικό ερευνητικό ζήτημα αναφορικά με τα διαφορετικά είδη ηλεκτρονικών-ψηφιακών περιβαλλόντων μάθησης, με τα οποία αλληλεπιδρούν, καθημερινώς, τα παιδιά, τόσο για ψυχαγωγία (π.χ. μουσική), ενημέρωση (π.χ. διαδικτυακές εφαρμογές αναζήτησης πληροφοριών) και επικοινωνία (π.χ. μέσα κοινωνικής δικτύωσης) όσο, παράλληλα, και για απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων σχολικού τύπου (π.χ. ιστοεξερευνήσεις στο πλαίσιο κάποιου σχολικού σχεδίου εργασίας).

Εμφανίζονται, λοιπόν, στο προσκήνιο διάφορες σχολές σκέψης, οι οποίες φαίνεται να έχουν επιδράσει, καταλυτικά, σε ζητήματα πρακτικών ψηφιακού γραμματισμού και στον τρόπο προσέγγισης του κοινωνικοποιητικού ρόλου των ΤΠΕ και της αλληλεπίδρασης του μαθητή και της μαθήτριας με τα σύγχρονα ψηφιακά μέσα, στο κοινωνικοπολιτισμικό γίγνεσθαι. Διαπιστώνεται, πιο συγκεκριμένα, ότι έως και τα μέσα της δεκαετίας του 1990, ζητήματα πρακτικών ψηφιακού γραμματισμού των νέων μελετώνται υπό το πρίσμα του θετικισμού και του νεοθετικισμού, λαμβάνοντας υπόψη τη σύνδεση εξωσχολικών πρακτικών ψηφιακού γραμματισμού με τη σχολική επίδοση των μαθητών και των μαθητριών. Στη λογική αυτή, οι ΤΠΕ υπακούουν σε μια εργαλειακή-μηχανιστική προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία παρουσιάζεται μία στατιστική καταγραφή του τρόπου αξιοποίησης των ψηφιακών μέσων από τους μαθητές και τις μαθήτριες, αδιαφορώντας, τις περισσότερες φορές, για τις κύριες κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές και πολιτισμικές επιδράσεις. Η συγκεκριμένη προσέγγιση δίνει έμφαση σε ποσοτικές μεταβλητές, σε ζητήματα γενίκευσης, και όχι σε παράγοντες ποιοτικού χαρακτήρα και ατομικότητας.

Σε αντίθεση με το παραπάνω «επιστημολογικό παράδειγμα», ήδη από τα τέλη της δεκαετίας του 1990, παρουσιάζονται, ολοένα και πιο συχνά, έρευνες που επηρεάζονται από το «επιστημολογικό παράδειγμα» των *Νέων Σπουδών για τον Γραμματισμό* (New Literacy Studies), στηριζόμενες στις μεθοδολογικές αρχές της εθνογραφίας του γραμματισμού και του οικογραμματισμού. Βασικό πεδίο εστίασης αυτής της ερμηνευτικής προσέγγισης αποτελεί η μελέτη των εξωσχολικών πρακτικών ψηφιακού γραμματισμού των παιδιών στη λογική ότι οι γραμματισμοί

είναι πολλοί και άρρηκτα, βέβαια, συνδεδεμένοι με το κοινωνικό περιβάλλον και τις ιδεολογίες που νομιμοποιούνται-φυσικοποιούνται από αυτό.

Στην παρούσα εισήγηση θα επιχειρηθεί η καταγραφή, παρουσίαση και ερμηνεία χαρακτηριστικών ερευνών του πεδίου, που ακολουθούν είτε τη θετικιστική-εργαλειακή προσέγγιση είτε την ερμηνευτική –της εθνογραφίας του γραμματισμού– προσέγγιση και της αντίστοιχης μεθοδολογίας που αξιοποιείται σε κάθε περίπτωση, αναφορικά με τις πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού στις οποίες εμπλέκονται, διεθνώς, οι μαθητές και οι μαθήτριες. Επιπλέον, θα δοθεί η δυνατότητα να εντοπιστούν εκείνες οι ρητές ή/και άρρητες πτυχές, στο πεδίο αυτό, που ασκούν επίδραση στην υιοθέτηση μίας συγκεκριμένης θεωρίας και, συνεκδοχικά, στην επικέντρωση σε ένα συγκεκριμένο επιστημολογικό ρεύμα, στη σύζευξη επιστημολογικών προσεγγίσεων ή στη δημιουργία μίας νέας επιστημολογικής οπτικής για το θέμα αυτό. Στόχος, επομένως, της παρούσας εισήγησης είναι η κατηγοριοποίηση-σύνδεση των ερευνών που αφορούν σε εξωσχολικές πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού μαθητών και μαθητριών σε ένα "επιστημολογικό παράδειγμα", ή και σε περισσότερα, και η συζήτηση των μεθοδολογικών προεκτάσεων που, ενδεχομένως, προκύπτουν και συνδέονται στενά με τις βασικές παραδοχές αυτών των παραδειγμάτων.

Επιστημολογικά-μεθοδολογικά ζητήματα και εξέλιξη της Κριτικής Παιδαγωγικής της Ειρήνης

Κυριάκος Μπονίδης

Η *Κριτική Παιδαγωγική της Ειρήνης* αναπτύχθηκε καταρχάς κατά τη δεκαετία του 1970 στην κεντρική και βόρεια Ευρώπη ως το ειρηνιστικό πρόγραμμα της *Κριτικής Παιδαγωγικής* και της *Κριτικής Έρευνας της Ειρήνης*, οι οποίες αντλούσαν την επιχειρηματολογία τους από την *Κριτική θεωρία* της Σχολής της Φρανκφούρτης, υπό την επίδραση των ιστορικών και κοινωνικοπολιτικών δρώμενων της εποχής. Κατά τις επόμενες δύο δεκαετίες (1980-1990), γερμανοί Παιδαγωγοί της Ειρήνης, οριοθετώντας ιστορικά και επιστημολογικά το πεδίο τους, την ενέτασσαν στις τυπολογίες τους ως έναν διακριτό «τύπο» της ειρηνιστικής Παιδαγωγικής, ενώ από τις αρχές του 21ου αιώνα αυτή αποτελεί αντικείμενο πραγμάτευσης και στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία, πολλές φορές μόνον ως όρος κι όχι ως περιεχόμενο, καθώς πολλοί συγγραφείς που χρησιμοποιούν τον όρο δεν την διαφοροποιούν ιδεολογικά από τον κυρίαρχο πραγματιστικό «τύπο» της Εκπαίδευσης για την Ειρήνη.

Η Κριτική Παιδαγωγική της Ειρήνης, ειδικότερα, συνδυάζοντας τη θεωρητική ανάλυση και την πολιτική πράξη και αντιλαμβανόμενη την εκπαιδευτική δράση ως κοινωνική χειραφετητική δράση:

1. *συνιστά πολιτική αγωγή και εκπαίδευση* που αφεαυτή είναι απελευθερωμένη από τις διαφορετικές μορφές της βίας (άμεση, δομική και πολιτισμική)

2. με κριτικά-χειραφετητικά και συμμετοχικά μεθοδολογικά εργαλεία διερευνά την απουσία της ειρήνης και τις μορφές της βίας στην Αγωγή και στην Εκπαίδευση, αναζητά τις αιτίες τους και είναι μετασχηματιστική

3. *«αποκαλύπτει»* στους μαθητές και στις μαθήτριες *τις μορφές της βίας και την απουσία της ειρήνης* σε *μακροεπίπεδο* (στις παγκόσμιες και στις κρατικές κοινωνικές δομές του παγκοσμιοποιημένου καπιταλιστικού συστήματος, στις ενδοκοινωνικές διαδικασίες και σχέσεις που αναπτύσσονται σε αυτό) και σε *μικροεπίπεδο* (στη ζωή των μαθητών και μαθητριών) και καταδεικνύει ότι η απουσία της ειρήνης έχει οικονομικές, πολιτικές, ιδεολογικές, κοινωνικές, πολιτισμικές και τεχνολογικές αιτίες και ότι η κοινωνική αδικία και η πολεμική απειλή συνδέονται με τα συμφέροντα των κυρίαρχων, προνομιούχων-ιθυνουσών τάξεων.

4. *συνδέεται με τη δράση στο κοινωνικό πεδίο και είναι απελευθερωτική·* αντικαθιστά τους υφιστάμενους λόγους και τις παιδαγωγικές πρακτικές από εναλλακτικούς ουτοπικούς λόγους, χαρακτηρίζεται για τη δημοκρατία και τη δικαιοσύνη της, για το ενδιαφέρον, τη συμμετοχή, το διάλογο, την αλληλεγγύη, τη χειραφέτηση των εμπλεκομένων, καθώς και τη δράση τους με στόχο την αλλαγή

5. *δημιουργεί ένα κριτικό δυναμικό στον πληθυσμό*, με στόχο καταρχάς την *ατομική ωριμότητα,* τη διαμόρφωση, δηλαδή, κριτικής πολιτικής συνείδησης στο άτομο και την (αυτο)-απελευθέρωσή του από κάθε είδους εξαναγκασμό, η οποία θα πραγματώσει και την *κοινωνική ωριμότητα*, τη συλλογική δηλαδή πολιτική συνείδηση και την από κοινού ριζοσπαστική αντίσταση στις δομές εξουσίας που ασκούν βία και καταδυναστεύουν τους ανθρώπους.

6. *συμβάλλει στη μείωση των μορφών της βίας και την απουσία της κοινωνικής αδικίας*.

Στην εισήγηση αυτή, αφού προσδιορίσω επιστημολογικά την Κριτική Παιδαγωγική της Ειρήνης ως πεδίο των Επιστημών της Αγωγής και τη σχέση της με συναφείς ή συγγενείς επιστήμες, από τις οποίες αντλεί ενίοτε τα θεωρητικά της ερείσματα, θα αναφερθώ στις θεωρητικές παραδοχές της και στις διαφοροποιήσεις της από τους άλλους «τύπους» της Παιδαγωγικής της Ειρήνης, την ιδεαλιστική Ατομική-Ηθική, την πραγματιστική Εκπαίδευση για την Ειρήνη και τη συστημική-εποικοδομητική Οικολογική Παιδαγωγική της Ειρήνης. Κατόπιν θα παρουσιάσω τις βασικές θεματικές που πραγματεύεται η Κριτική Παιδαγωγική της Ειρήνης τόσο σε ερευνητικό και θεωρητικό επίπεδο όσο και στο παιδαγωγικό πεδίο, καθώς και τα μεθοδολογικά εργαλεία που μπορεί να χρησιμοποιεί στην ιδεολογικο-κριτική-χειραφετητική έρευνά της.

Τέλος θα παρουσιάσω την εξέλιξη της Κριτικής Παιδαγωγικής της Ειρήνης στην Ελλάδα, θα συζητήσω το ρόλο της στη σημερινή ιστορική συγκυρία του νεοφιλελευθερισμού στην Ελλάδα και διεθνώς και θα αναφερθώ κριτικά στις προοπτικές της ως μιας ειρηνιστικής Παιδαγωγικής της Αντίστασης μέσα στον πλουραλισμό των «κριτικών θεωριών» και της μετανεωτερικής κριτικής.

Μεθοδολογικά ζητήματα στην αφηγηματική ανάλυση και οι δυνατότητες αξιοποίησής της στην εκπαίδευση

Όλγα Παντούλη

Η αφηγηματική έρευνα εντάσσεται στον χώρο των ποιοτικών ερευνητικών μεθόδων, οι οποίες κινούνται γύρω από υποθέσεις σχετικά με την ερμηνεία της αν-

θρώπινης δράσης. Τα τελευταία τριάντα χρόνια στον ακαδημαϊκό χώρο άρχισε να αναδύεται η αφηγηματική έρευνα ως θεσμοθετημένο πεδίο μελέτης, μέσο επικοινωνίας και προσανατολισμός προς την αλήθεια, γεγονός που οφείλεται σε σημαντικές αλλαγές κατεύθυνσης –έντονη κριτική των αρχών του διαφωτισμού που βρίσκονταν πίσω από τις θετικιστικές επιστημολογικές θέσεις, μελέτες για την επιστημονική πράξη και τις σχέσεις της με τον επιστημονικό λόγο και αυξανόμενη προσοχή στην πορεία των κοινωνικών επιστημών.

Στο πρώτο μέρος της εισήγησης αναπτύσσεται η θεματική της αφηγηματικής έρευνας. Το κοινό σημείο των αφηγηματικών ερευνητών είναι η μελέτη ιστοριών, περιγραφών ή αφηγήσεων, που δίνονται σε μια σειρά γεγονότων και συνήθως ασπάζονται τη θέση ότι η ιστορία είναι μία αν όχι η βασική μονάδα με την οποία μελετούμε την ανθρώπινη εμπειρία. Διαφέρουν όμως ως προς το είδος των ιστοριών που επιλέγουν να μελετήσουν και ως προς τις μεθόδους που χρησιμοποιούν για τη μελέτη τους.

Σημαντικοί επιστήμονες στο χώρο της αφηγηματικής έρευνας διαφοροποιούν την *αφηγηματική έρευνα* (narrative inquiry) από τις άλλες ποιοτικές μεθόδους ως προς τη φιλοσοφική διάστασή της, λέγοντας ότι ενώ οι άλλες ποιοτικές μέθοδοι προχωρούν σε ταξινομήσεις και κοιτούν κανονικότητες στις συνεντεύξεις και στα άλλα εργαλεία συλλογής στοιχείων, την αφηγηματική μέθοδο αυτό που πραγματικά την ενδιαφέρει είναι οι ζωές των υποκειμένων, πώς τα άτομα μέσα από τις αφηγήσεις τους συγκροτούν την υποκειμενικότητά τους και πώς τα άτομα που συμμετέχουν σε μια διαδικασία αφηγηματικής έρευνας αντιδρούν σε παρόμοια γεγονότα της ζωής τους. Ο Don Polkinghorne κάνει τη διάκριση μεταξύ της *αφηγηματικής ανάλυσης* (narrative analysis) και της *ανάλυσης των αφηγήσεων* (analysis of narratives), θεωρώντας ότι η ανάλυση των αφηγήσεων μπορεί να ειδωθεί ως μια γενικότερη μορφή ποιοτικής έρευνας όπου οι αφηγήσεις αναλύονται σε θέματα και κατηγορίες. Η αφηγηματική ανάλυση όμως, ταιριάζει με την αφηγηματική μέθοδο, η οποία κατανοεί τις ζωές ως συνεχώς μεταβαλλόμενες, ως μεμονωμένα γεγονότα στη ζωή ενός ατόμου. Το τελικό αποτέλεσμα είναι μια ιστορία που γράφει το άτομο που κάνει την έρευνα. Η αφηγηματική έρευνα βασίζεται στη μελέτη του ιδιαίτερου, του εν-τοπισμένου τοπικά και χρονικά και ο ερευνητής εδώ ενδιαφέρεται για τον τρόπο με τον οποίο το άτομο που αφηγείται ή γράφει συνθέτει και δίνει αλληλουχία σε γεγονότα και χρησιμοποιεί τη γλώσσα ή την εικόνα για να μεταδίδει μηνύματα. Το άτομο που κάνει *αφηγηματική έρευνα* (narrative research) διερευνά τις προθέσεις και τη γλώσσα –γιατί και με ποιον τρόπο αφηγούνται τα περιστατικά– και όχι μόνο το περιεχόμενο στο οποίο αναφέρεται η γλώσσα ή η εικόνα. Τα ερωτήματα που ενδιαφέρουν είναι: για ποιον δομείται η ιστορία, δηλαδή ποιο είναι το υποκείμενο που συγκροτείται μέσω της ιστορίας και για ποιον σκοπό, ποια αποθέματα πολιτισμού ανασύρει ή θεωρεί δεδομένα, τι θέλει να κάνει το άτομο επιλέγοντας να αφηγηθεί με συγκεκριμένο τρόπο μια ιστορία, αν υπάρχουν χάσματα ή ασυνέπειες που ίσως προτείνουν εναλλακτικές αφηγήσεις ή αντι-αφηγήσεις.

Στο δεύτερο μέρος της εισήγησης γίνεται η συζήτηση για το πλαίσιο της αφηγηματικής έρευνας, όπου οι ερευνητές και οι ερευνήτριες χρησιμοποιούν μια σειρά ερευνητικών προσεγγίσεων, στρατηγικών και μεθόδων. Το βασικό σημείο είναι ότι με κάποιον τρόπο χρησιμοποιούν την αφήγηση (προφορική, γραπτή, οπτικοα-

κουστική) στην έρευνά τους. Η αφηγηματική έρευνα αναγνωρίζει την αφήγηση και ως μέθοδο και ως αντικείμενο για μελέτη και ξεκινά με την εμπειρία ως στοιχείο που εκφράζεται μέσω ιστοριών που έχουν βιωθεί και έχουν ειπωθεί. Για τις αφηγηματικές ερευνήτριες και οι ιστορίες και τα υποκείμενα είναι συνεχώς παρόντα στην έρευνα. Η αφηγηματική ανάλυση είναι μια εκδοχή της αφηγηματικής έρευνας η οποία κινείται στο πλαίσιο της κοινωνικής έρευνας καθώς ενδιαφέρεται για την αφηγηματική ρευστότητα, τις αντιφάσεις και για τις σχέσεις εξουσίας που μπορεί να εμφανιστούν στις αφηγήσεις. Τα άτομα που ασχολούνται με την αφηγηματική ανάλυση προϋποθέτουν ότι στην παραγωγή και στην κατανόηση των αφηγήσεων συμμετέχουν οι πολλαπλές, μη ενοποιημένες υποκειμενικότητες των ατόμων που αφηγούνται, παρά ο αφηγητής ή η αφηγήτρια ως ένα άτομο που παράγει μία αφήγηση. Επίσης, στη θεωρητική και ερευνητική αυτή διαδρομή τα άτομα που αφηγούνται δεν είναι αυτά που λένε τις ιστορίες τους αλλά οι ιστορίες τους λένε γι' αυτά.

Στο τελευταίο μέρος της εισήγησης διερευνάται η δυνατότητα να εφαρμόσουμε την αφηγηματική ανάλυση στην εκπαίδευση. Το project που σχεδιάστηκε, αφορά τη θετική προβολή του εαυτού στο μέλλον και υλοποιείται μέσα από ψηφιακές αφηγήσεις παιδιών, ως μία διέξοδο έκφρασης και δημιουργικής ανασύνθεσης σκέψεων, διαθέσεων και συναισθημάτων. Στόχος είναι συγχρόνως με την καλλιέργεια του ψηφιακού και τεχνολογικού γραμματισμού των παιδιών που συμμετέχουν στο πρόγραμμα, να αναδυθούν οι δημιουργικές δυνάμεις τους που τους βοηθούν στην καλλιέργεια της ψυχικής ανθεκτικότητάς τους καθώς και τη διαμόρφωση υποκειμενικότητας που διαθέτει θετική αυτοεικόνα, πίστη στο μέλλον και αισιοδοξία.

Οι επιστημολογικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία της γλώσσας: Διεθνής επισκόπηση

Ανθούλα Παπαδοπούλου

Ο ρόλος της γλώσσας στην εκπαίδευση είναι ιδιαίτερα σημαντικός και καθοριστικός, καθώς η γλώσσα δεν συνιστά μόνο ένα αντικείμενο διδασκαλίας που στοχεύει στη διεύρυνση του γλωσσικού ρεπερτορίου του παιδιού και στην καλλιέργεια των γνώσεων για τη δομή και τη λειτουργία της αλλά ταυτόχρονα μέσο συγκρότησης της ιδιαιτερότητας των διδακτικών αντικειμένων, του σχολικού λόγου και το κυριότερο και κυρίαρχο μέσο διδασκαλίας στην εκπαιδευτική πράξη. Η σημασία και ο ρόλος της γλώσσας στην εκπαίδευση καθιστά τα γλωσσικά μαθήματα τα καταλληλότερα για τη συγκρότηση ισχυρών, δημιουργικών, ανεξάρτητων, αυτόβουλων και κριτικά εγγράμματων προσωπικοτήτων μέσω της εκπαίδευσης, που δεδομένων των χαρακτηριστικών των σύγχρονων κοινωνιών θεωρείται ανάγκη επιτακτική.

Στο πλαίσιο της *«Διδακτικής της γλώσσας»*, του επιστημονικού κλάδου εντός του οποίου τα πορίσματα της γλωσσικής επιστήμης περνούν από το φίλτρο της παιδαγωγικής καταλληλότητας και μετουσιώνονται σε γλωσσοδιδακτικούς λόγους, έχουν από τη δεκαετία του 1970 και εξής αναπτυχθεί ποικίλες επιστημολο-

γικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία της γλώσσας, οι οποίες διαμορφώνουν τόσο το διδακτικό, όσο και το ρυθμιστικό λόγομε απώτερο σκοπό τη συγκρότηση εγγράμματων υποκειμένων. Οι επιστημολογικές αυτές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία της γλώσσας εκκινούν από διαφορετική αφετηρία διαμορφώνοντας αναλόγως, βραχυπρόθεσμα, την εκπαιδευτική πράξη και, μακροπρόθεσμα, την ποιότητα της κοινωνίας.

Σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι η διεθνής επισκόπηση των επιστημολογικών προσεγγίσεων για τη διδασκαλία της γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα αποσκοπώντας στην ανάδειξη των παραδοχών για τη γλώσσα εν γένει και των αλλαγών που φέρουν στη διδασκαλία της γίνεται αναφορά στον τρόπο με τον οποίο η εκάστοτε προσέγγιση αντιλαμβάνεται τη γλώσσα, στο σκοπό της γλωσσικής διδασκαλίας που θέτει, στη θεώρηση της γλώσσας ως γνωστικού αντικειμένου, στη σύνδεση της γλωσσικής διδασκαλίας με την κοινωνική πραγματικότητα, στους ρόλους που επιφυλάσσει για τους/τις εκπαιδευτικούς και τους μαθητές και τις μαθήτριες και στην κριτική που έχει αναπτυχθεί.

Καθώς οι επιστημολογικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία της γλώσσας εξελίσσονται διαπιστώνεται πως η γλώσσα γίνεται περισσότερο αντιληπτή ως κοινωνική πρακτική, ως ένα κοινωνικοπολιτισμικό φαινόμενο. Οι γλωσσοδιδακτικές προσεγγίσεις που αναπτύχθηκαν από τη δεκαετία του 1980 και εξής, μάλιστα, αντιλαμβάνονται τη γλώσσα ως μέσο που δύναται να συμβάλλει στην επίτευξη της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Ως εκ τούτου, ανάλογη είναι η μετακίνηση και στο σκοπό της γλωσσικής διδασκαλίας, καθώς η αποπλαισιωμένη γνώση που στόχευε στην κατάκτηση της επίσημης γλωσσικής νόρμας, έχει πλέον αντικατασταθεί. Σκοπός της γλωσσικής διδασκαλίας είναι οι μαθητές και οι μαθήτριες είτε ως πομποί είτε ως δέκτες αφενός, να είναι σε θέση να παράγουν αποτελεσματικό λόγο ενταγμένο στις εκάστοτε περιστάσεις επικοινωνίας, και, αφετέρου, να μπορούν να προσλαμβάνουν τα μηνύματα αντιλαμβανόμενοι/ες τις προθέσεις των πομπών.

Ανάλογη είναι και η στροφή στη γλώσσα ως διδακτικό αντικείμενο. Η γνώση της γλώσσας δεν περιορίζεται μόνο στις δομές του συστήματος αλλά κυρίως στη χρήση και τη λειτουργία της εντός ενός ιστορικού και κοινωνικού πλαισίου. Το ενδιαφέρον μετατοπίζεται από ζητήματα μικροδομής σε ζητήματα μακροδομής της γλώσσας, ενώ το κείμενο δεν συλλαμβάνεται ως μονοτροπικό αλλά αποκτά πολυτροπικότητα.

Η διδασκαλία της γλώσσας, επίσης, συνδέεται ολοένα και περισσότερο με την κοινωνική πραγματικότητα. Οι πιο πρόσφατες γλωσσοδιδακτικές προσεγγίσεις αντιλαμβάνονται τη γλώσσα ως μέσο κατασκευής της πραγματικότητας και κατ' επέκταση ως μέσο μετασχηματισμού της. Στο πλαίσιο αυτό η γλωσσική διδασκαλία αποκτά πολιτικό χαρακτήρα και επιδιώκει να συγκροτήσει κριτικά εγγράμματα υποκείμενα ικανά να χειρίζονται το κείμενο, να «διαβάζουν» τους κυρίαρχους λόγους, να τους κατανοούν, να τους αμφισβητούν και να παράγουν νέους αντίθετους προς αυτούς με απώτερο στόχο τη συνειδητοποίηση και τη χειραφέτησή τους.

Οι ρόλοι των εκπαιδευτικών και των μαθητών ή μαθητριών που υπαγορεύουν οι γλωσσοδιδακτικές προσεγγίσεις κατά την εξέλιξή τους σημειώνουν μία πλήρη αντιστροφή. Ο/Η εκπαιδευτικός παύει να λειτουργεί ως αποκλειστικός κάτοχος της

γνώσης και γίνεται σύμβουλος, εμψυχωτής, μέλος της ομάδας. Ο μαθητής και η μαθήτρια εγκαταλείπει την παθητική του/της στάση και τίθεται στο κέντρο της διδασκαλίας, γίνεται ερευνητής ή ερευνήτρια και παραγωγός της γνώσης του/της, ενώ αξιοποιείται κατά τη διδακτική διαδικασία και το γλωσσικό δυναμικό που φέρει.

Η κριτική που έχει αναπτυχθεί στο πλαίσιο όλων των επιστημολογικών προσεγγίσεων για τη διδασκαλία της γλώσσας λειτούργησε τις περισσότερες φορές ως έναυσμα για την εμφάνιση μίας νέας γλωσσοδιδακτικής προσέγγισης, ενώ η αναβίωση του κινήματος «Πίσω στα βασικά» φαίνεται να συνιστά κριτική προς όλες τις προηγούμενες προσεγγίσεις.

Οι ποικίλοι γλωσσοδιδακτικοί λόγοι διαδέχονται ο ένας τον άλλο αναφορικά με την κυριαρχία τους στο χώρο της Διδακτικής της γλώσσας, χωρίς, ωστόσο, αυτό να σημαίνει ότι η εμφάνιση ενός λόγου συνεπάγεται αυτόματα την απαλοιφή των προηγούμενων. Αντιθέτως, καθώς οι γλωσσοδιδακτικοί λόγοι υβριδοποιούνται, ορισμένα από τα στοιχεία των λόγων αυτών, ακόμη και των πιο παραδοσιακών και χρονικά ξεπερασμένων διακρίνονται και σήμερα στη διδασκαλία της γλώσσας.

Η έννοια της Κριτικής στην Παιδαγωγική: αίτημα ή απαίτηση για την Κριτική Παιδαγωγική;

Παύλος Περπερίδης

Ως ερώτημα-σημείο εκκίνησης της εισήγησης αυτής, αναφαίνεται πράγματι η αναζήτηση παρουσίας αυτού το οποίο, κατά την κρίση μας, πρέπει να αποτελεί το λόγο ύπαρξης της Παιδαγωγικής εν γένει: η αναγκαιότητα και η δυνατότητα αποσαφήνισης της έννοιας της κριτικής, για την παραγωγή της κριτικής ορθολογικότητας ως αναπόσπαστης υποστηρικτικής βάσης οποιουδήποτε εκπαιδευτικού σχεδιασμού. Εάν λοιπόν πρέπει και επιθυμούμε να εξακολουθούμε να αποδεχόμαστε την κριτική ως θεμέλιο κάθε παιδαγωγικής πρακτικής και συγχρόνως, αναγνωρίζεται από όλες τις επιστημολογικές τάσεις της Παιδαγωγικής επιστήμης, ως παιδαγωγική στόχευση –έστω και υπό διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις και με την εφαρμογή ετερόνομων διδακτικών πρακτικών-η διαμόρφωση του υποκειμένου της εκπαίδευσης σε κριτικο-αναστοχαστικό υποκείμενο, τότε σε επιστημονικοθεωρητικό επίπεδο, κρίνεται επιτακτική η κριτική επαναξιολόγηση της κριτικής ως, εν δυνάμει, παιδαγωγικού στόχου.

Ως εκ τούτου καλούμαστε να εξετάσουμε και να εκτιμήσουμε μέσα από την πορεία της Παιδαγωγικής επιστήμης πως, με ποιες θεωρητικές παραδοχές, διερευνήθηκε επιστημονικά και από τις τρεις διαφορετικές επιστημολογικές κατευθύνσεις, την πειραματική, την ερμηνευτική και την Κριτική Παιδαγωγική, η κριτική ως εκπαιδευτικός στόχος. Μέσα από την εξέταση αυτή διαφαίνεται ότι η ανάπτυξη και η προώθηση της κριτικής δεν καθορίζεται με συγκεκριμένα μαθησιακά περιεχόμενα αλλά πρωτίστως ταυτίζεται με τη γενική εφαρμογή εκπαιδευτικής μεθόδου με συστηματικό και διαδικασιακό χαρακτήρα. Αυτό σημαίνει ότι η απόκτηση της κριτικής ικανότητας τοποθετείται σε γενικό πλαίσιο, προσλαμβάνει γενικά

χαρακτηριστικά, συχνά αντιφατικά, τέτοια που την καθιστούν μια κατηγορία εξίσου παράδοξη, όπως και τον φορέα της, την Παιδαγωγική.

Η ακριβέστερη φιλοσοφική-παιδαγωγική εννοιολόγηση εκκαλύπτει την κριτική διττά: ως πρόοδο ή αναθεώρηση αλλά και ως ρήξη. Υπό την έννοια αυτή προτείνεται η χρήση αποκλειστικά «αρνητικών» προσδιορισμών προκειμένου να γίνει λόγος για νέες μορφές διαπαιδαγώγησης, μια νέα Παιδαγωγική της απελευθέρωσης, της «νέας αισθαντικότητας». Πιο διακριβωμένα: θα πρόκειται για τη δυνατότητα των ατόμων να πορεύονται προς την αυτονομία, την αυτονομία που θεμελιώδη της παράγοντα έχει την αναδόμηση της συνείδησης, ενισχύοντας πρωτίστως την απόσταση ή την αποστασιοποίηση από το πλέγμα των ιστορικών-κοινωνικών σχέσεων έναντι της «τεχνητής» εμπλοκής ή της παθητικής συμμετοχής τους σ' αυτό. Βάση της κριτικής θα μπορούσε να θεωρηθεί η απόσταση ή η αποστασιοποίηση από τη δεδομένη κοινωνική πραγματικότητα, καθότι, κατά την κριτική-χειραφετητική Παιδαγωγική, μια τέτοια κριτική διεργασία μπορεί να οδηγήσει τα άτομα στη χειραφέτηση, την απεξάρτηση από ιστορικοκοινωνικούς περιορισμούς και αδιαφανείς σχέσεις εξουσίας. Κριτική-μόρφωση-χειραφέτηση συνδιαρθρώνονται, διότι, φύσει, η Παιδεία εμπεριέχει πάντα «την ιδέα μιας πνευματικής και ηθικής κυριαρχίας έναντι των περιορισμών του κόσμου και της πρακτικής ζωής» ή κατά τον Ruhloff σε σύνδεση με τον Humboldt «την ανεξαρτησία της ανθρώπινης θέλησης και δράσης από φυσικούς και κοινωνικούς εξαναγκασμούς». Συνάμα εμπεριέχει το αίτημα να μην υποδουλώνεται ή να μην παραδίδεται κάποιος σε επιταγές κοινωνικής, πολιτικής, πολιτιστικής ή θρησκευτικής φύσεως και σε καμιά «τυφλή» ιδεολογία. Εν τέλει, σύμφωνα και με τον πρέπει να έχει τη δυνατότητα να λέει «εγώ». Αυτή η δυνατότητα να λέει «εγώ» μας παραμπέμπει στη δυνατότητα να μιλάμε και να σκεφτόμαστε εν ονόματι του δικού μας ονόματος, να αυτοκαθοριζόμαστε, να σκεφτόμαστε, να συμπεριφερόμαστε αναστοχαστικά και ορθολογικά, να ζούμε αυτόνομα. Αντί λοιπόν της παραίτησης, εμφανίζεται στο πλαίσιο του δύσκολου, πολυσχιδούς, επίμονου «αγώνα» για να καταδειχθεί η απαξία της υφιστάμενης παιδαγωγικής πρακτικής-που συνεισφέρει στον αυτοπεριορισμό και την εξαφάνιση της υποκειμενικότητας, στην αυταπάτη της ψευδούς υποκειμενικότητας που δεν αποτελεί παρά την πολιτική έκφραση μιας καθολικής τάξης πραγμάτων.

Ωστόσο, σε ένα πρώτο επίπεδο, στο πλαίσιο του επιστημολογικού μοντέλου της Κριτικής Παιδαγωγικής, πρέπει να διερωτηθούμε ποιες παιδαγωγικές αντινομίες συνεπάγεται η αξίωση εκείνων των παιδαγωγικών πρακτικών που επιζητούν να κατορθώσει το άτομο να λέει «εγώ θα εξετάσω και θα διακριβώσω», «εγώ» μπορώ να μιλώ εν ονόματι του δικού μου ονόματος, να ζω κριτικά-αυτοστοχαστικά και ανεξάρτητος, να αυτοκαθορίζομαι και να κρίνω ο ίδιος ορθολογικά. Αυτός ο παιδαγωγικός στόχος σημαίνει πως το άτομο επιβάλλεται να «ασκείται»σε μια διαπαιδαγώγηση της «αντίθεσης», να «τίθεται»σε απόσταση, να μην υποκύπτει στην ετερονομία, στην εξάρτηση από τις κυρίαρχες σχέσεις εξουσίας, τους νόμους της κοινωνικής τάξης. Κατά συνέπεια να μαθαίνει να κατανοεί τον αντινομικό χαρακτήρα της κοινωνικής και παιδαγωγικής πραγματικότητας ως περιορισμό, ως απειλή, ως αποξένωση, ως καταπίεση, ως διαταραχή της άσκησής του για αυτονομία και κριτικό αυτοπροσδιορισμό, αλλά και ως άσκηση εξισορρόπησης αντί προσαρμογής η συμμόρφωσης, ενίοτε και άρνησης ή υπέρβασής της.

Δεύτερον, στον μετανεωρικό ορίζοντα, πέραν της Κριτικής Παιδαγωγικής, οι έννοιες της κριτικής και της αυτονομίας σημασιολογικά αναφέρονται σε γενικότητες που τις διεκδικούν με τρόπο, κατά την άποψή μου αμφιλεγόμενο, αμφίρροπες παιδαγωγικές θεωρήσεις και ανάλογες πρακτικές. Αυτό εγείρει για την Κριτική Παιδαγωγική το ζήτημα να επαναπροσδιορίσει τη σχέση μεταξύ των θεσμικά καθορισμένων συστημάτων διαπαιδαγώγησης και του ιδεολογικού ή αξιακού πλαισίου που τα νομιμοποιεί, της επιλεγόμενης εκπαιδευτικής πολιτικής ή του εκπαιδευτικού συστήματος. Για να το επιτύχει πρέπει να διανοίξει εναλλακτικές προοπτικές που ενδυναμώνουν την ετερότητα και τη συλλογικότητα και διακόπτουν τη νομοτελειακή συνέχεια της παραδοσιακής παιδαγωγικής πράξης.

Σε τρίτο επίπεδο, προτείνω η Κριτική Παιδαγωγική να εξετάσει, σε σύνδεση με τη μεταδομιστική θεωρία του Φουκώ και την ανάλυσή του για την εξουσία, τον υπαινιγμό του περί «ευτελισμού της κριτικής», αξιολογώντας τη θέση του ότι το να «υπάρχω» αυτόνομος, «να κυριαρχώ εξατομικεύοντας», δεν αποτελεί παρά την αποδοχή ή τη μεταφορά των «δομών» ή του συστήματος της εξουσίας. Μήπως κάτι τέτοιο σημαίνει πως η επιδίωξη μιας αυτοσταχαστικής, κριτικής και αυτόνομης ζωή δεν μπορεί να παρουσιάζεται ως παιδαγωγικό αίτημα ενάντια στις σχέσεις εξουσίας, ως μια κατευθυντήρια αρχή ή κανονιστικό πρότυπο αλλά, απλώς, ως μια ειδική μορφή υποκειμενοποίησης, ως τρόπος και «τόπος» αυτοδιαχείρισης, υπό την οποία η εξουσία λειτουργεί μέσω της ενίσχυσης της αυτοστοχαστικότητας, και της κριτικής και όχι μέσω της καταπίεσης, της άρνησης και της παράβασής της, εν τέλει ως διακυβέρνηση μέσω της ενίσχυσης μιας δήθεν αυτόνομης ατομικότητας; Η κριτική δεν αρκεί να κατανοείται ως απόσταση από το κυρίαρχο σύστημα, αλλά ως πρακτική, επίμονη απόρριψή του, που επιτρέπει στα άτομα, μέσω κατάλληλων παιδαγωγικών πρακτικών να αποκοδικωποιήσουν την παραγωγή και αναπαραγωγή των δομών εξουσίας.

Εν συνεχεία, έχουμε την υποχρέωση, εάν εξακολουθούμε να θέλουμε να σκεφτόμαστε κριτικά και να διαπαιδαγωγούμε αναστοχαστικά, μεταφέροντας τη φουκωική ανάλυση της εξουσίας, να κατανοήσουμε πως τα περιβάλλοντα, στα οποία διαμορφώνεται η υποκειμενικότητα, είναι «δομές δυνατότητας», με την έννοια ότι ενέχουν το στοιχείο της κοινωνικής αντίφασης, επομένως λειτουργούν ως δυναμικά περιβάλλοντα, όπου το υποκειμενικό (ατομικό ή συλλογικό) διαμορφώνεται κάτω από την επίδρασή τους και ταυτόχρονα τα διαμορφώνει. Ως εκ τούτου διαπιστώνουμε ότι η αντιφατικότητα που ενέχει η έννοια της κριτικής στην Κριτική Παιδαγωγική αποτελεί προβολή της αντιφατικότητας που διαμορφώνει την εξουσία και ορίζεται με το δίπολο: χειραγώγηση-χειραφέτηση, αυτονομία-ετερονομία, ανταγωνισμός-αμοιβαιότητα. Επειδή η εξουσία υποστηρίζεται από αυτές τις αμφίρροπες και ετερο-αναιρούμενες δυαδικές σχέσεις, αποσκοπεί να επενδύει τη δυναμική της υποκειμενικότητας σε απόκτηση επιδεξιοτήτων και ικανοτήτων και από την άλλη, αυτή τη δυναμική προσπαθεί να την ελέγξει και να την τιθασεύσει με όρους πολιτικής υπακοής. Έτσι οργανώνεται και νομιμοποιείται με το να «κατασκευάζει» χρήσιμα για την ίδια άτομα, επιβάλλοντας στους θεσμούς διαπαιδαγώγησης μια γενικευμένη δήθεν αξίωση για κριτική και χειραφέτηση. Καταληκτικά αυτή η διαπίστωση θα μας οδηγήσει στο τέταρτο ζητούμενο μιας κριτικής διερεύνησης των σχέσεων διαπαιδαγώγησης στο πεδίο των θεωρητικών αναζητήσεων και των πρακτικών εφαρμογών της Κριτικής Παιδαγωγικής: Η Κρι-

τική Παιδαγωγική καλείται να αποτρέψει την υστερόβουλη και απρόβλεπτη αξίωση του συστήματος να εκμεταλλευτεί την κριτική ως δύναμη αυτοβελτίωσης του, ήτοι να αντισταθεί στην παραίτηση από την κριτική του «αγώνα» και να αποδεχθεί την κριτική που επιβάλλει το σύστημα για τη νομιμοποίησή του.

Τεχνολογική Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου: ένα θεωρητικό πλαίσιο για την ένταξη των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση

Βασίλειος Πετράς & Λεωνίδας Χατζηθωμάς

Σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι η παρουσίαση του θεωρητικού πλαισίου της *Τεχνολογικής Παιδαγωγικής Γνώσης Περιεχομένου*-ΤΠΓΠ (Technological Pedagogical Content Knowledge-TPACK) των Mishra και Koehler, βάσει του οποίου επιχειρείται σε διεθνές επίπεδο, η αποτελεσματικότερη εφαρμογή των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην εκπαίδευση. Οι εξελίξεις στην επικοινωνία αλλάζουν ραγδαία τον κόσμο και μαζί το εκπαιδευτικό περιβάλλον, το οποίο καλείται να υιοθετήσει νέες πρακτικές και μεθόδους προσέγγισης της γνώσης και της μάθησης. Η εκπαιδευτική κοινότητα χρειάζεται να επανεξετάσει την ίδια τη δομή και την κουλτούρα του σχολείου, μαζί με το τι διδάσκεται και πώς διδάσκεται. Το σχολείο του μέλλοντος φαίνεται να χαρακτηρίζεται από αυξημένη αυτονομία για τους μαθητές και τις μαθήτριες, περισσότερη συλλογική εργασία, παγκόσμιες συνδέσεις, πλουσιότερους μαθησιακούς πόρους, περισσότερη έρευνα, διαθεματικότητα, διεπιστημονικότητα και μάθηση βάσει σχεδίων εργασίας (projects). Προς αυτή την κατεύθυνση, το πλαίσιο TPACK έχει αναδειχθεί ισχυρό εργαλείο για τη διερεύνηση της πολυπλοκότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της απαιτούμενης γνώσης των εκπαιδευτικών, ώστε να ενσωματώσουν την τεχνολογία στις πρακτικές τους.

Η TPACK ορίζεται ως το αποτέλεσμα των συνδέσεων και των αλληλεπιδράσεων μεταξύ περιεχομένου (γνωστικών αντικειμένων), τεχνολογίας (υπολογιστές, διαδίκτυο, κ.τλ.) και Παιδαγωγικής (μεθόδους, διαδικασίες, στρατηγικές, κ.τλ.). Η «καλή διδασκαλία με την τεχνολογία» δεν προσθέτει απλώς την τεχνολογία στις υφιστάμενες πρακτικές διδασκαλίας και στο περιεχόμενο. Εισάγει νέες έννοιες και δίνει έμφαση στη δυναμική, συναλλακτική σχέση μεταξύ και των τριών συστατικών της. Η Γνώση Περιεχομένου (CK), οι Παιδαγωγικές Γνώσεις (PK) και οι Τεχνολογικές Γνώσεις (TK) είναι οι τρεις βασικές ομάδες γνώσεων, κεντρικής σημασίας για την ανάπτυξη της καλής διδασκαλίας με την τεχνολογία. Οι γνώσεις που αναπτύσσονται μέσα από τις συνδέσεις, τις αλληλεπιδράσεις, τις δυνατότητες και τους περιορισμούς των βασικών αυτών διαστάσεων, έχουν ως αποτέλεσμα τρεις νέες συνιστώσες: την Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου (PCK), την Τεχνολογική Γνώση Περιεχόμενου (TCK) και την Τεχνολογική Παιδαγωγική Γνώση (TPK). Ως πυρήνας και σημείο συνάντησης όλων των συνιστωσών αναδύεται η Τεχνολογική Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου (TPACK).

Γνώση περιεχομένου είναι η βαθιά γνώση των θεμάτων που διδάσκονται (γεγονότα, ιδέες, θεωρίες, διαδικασίες, ερμηνευτικά πλαίσια) και της ίδιας της φύσης της γνώσης και της έρευνας.

Παιδαγωγική γνώση είναι η γνώση των διαδικασιών, των πρακτικών, των μεθόδων, των εκπαιδευτικών σκοπών, αξιών και στόχων, της αξιολόγησης, της διαχείρισης της τάξης, του σχεδίου μαθήματος και της εφαρμογής του. Είναι δηλαδή, η βαθιά κατανόηση των γνωστικών, κοινωνικών και αναπτυξιακών θεωριών της μάθησης.

Η *Γνώση της Τεχνολογίας* αφορά στη γνώση των πιο προηγμένων τεχνολογιών, πέρα από την παραδοσιακή έννοια του ηλεκτρονικού αλφαβητισμού. Απαιτεί βαθύτερη και ουσιαστικότερη κατανόηση των ΤΠΕ, διαρκή προσαρμογή στις συνεχείς αλλαγές τους και την παραγωγική εφαρμογή τους.

Η *Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου* περιλαμβάνει όλους τους τρόπους αναπαράστασης και διατύπωσης ενός θέματος (αναλογίες, εικόνες, παραδείγματα, επεξηγήσεις, συνδηλώσεις κτλ.), με τρόπο που να το κάνουν κατανοητό στους άλλους. Αποτελεί δηλαδή τον τρόπο με τον οποίο ένα γνωστικό αντικείμενο μετατρέπεται σε διδασκαλία.

Η Τεχνολογική Γνώση Περιεχομένου είναι η γνώση του τρόπου με τον οποίο η τεχνολογία και το περιεχόμενο σχετίζονται αμοιβαία, περιορίζουν το ένα το άλλο και αλλάζουν τη φύση της ίδιας της γνώσης και της μάθησης.

Τεχνολογική Παιδαγωγική Γνώση είναι η κατανόηση της αλληλεπίδρασης των δυνατοτήτων της τεχνολογίας και των απαιτήσεων της διδασκαλίας. Καθώς τα πιο δημοφιλή προγράμματα λογισμικού δεν έχουν σχεδιαστεί για εκπαιδευτικούς σκοπούς, η ΤΡΚ γίνεται απαραίτητη για μια μακρόπνοη, δημιουργική, και ανοιχτόμυαλη αναζήτηση εκπαιδευτικής χρήσης τους.

Τεχνολογική Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου είναι η αναδυόμενη γνώση, που πηγαίνει πέρα από τις τρεις βασικές συνιστώσες του πλαισίου και προκύπτει από τις αλληλεπιδράσεις τους. Αποτελεί τη βάση για την αποτελεσματική διδασκαλία με την τεχνολογία. Κάθε φορά που ένας ή μία εκπαιδευτικός ενσωματώνει ταυτόχρονα την τεχνολογία, την Παιδαγωγική και το περιεχόμενο, φέρνει την TPACK στο προσκήνιο. Αυτό γίνεται κάθε φορά με μοναδικό τρόπο, καθώς δεν υπάρχει ενιαία τεχνολογική λύση, η οποία να ισχύει για κάθε εκπαιδευτικό, κάθε μάθημα, κάθε διδακτική μέθοδο. Οι λύσεις βρίσκονται στην ικανότητα των εκπαιδευτικών να περιηγηθούν με ευελιξία στους χώρους που ορίζονται από τις τρεις συνιστώσες του πλαισίου και τις πολύπλοκες αλληλεπιδράσεις τους. Αγνοώντας την πολυπλοκότητα που ενυπάρχει στην κάθε συνιστώσα της γνώσης ή την πολυπλοκότητα των σχέσεων μεταξύ τους, η διδασκαλία μπορεί να οδηγηθεί σε υπεραπλουστευμένες λύσεις ή σε αποτυχία. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναπτύξουν ευχέρεια και γνωστική ευελιξία, όχι μόνο σε κάθε έναν από τους βασικούς τομείς, αλλά και στον τρόπο με τον οποίο αυτές οι περιοχές και οι ενδιάμεσες παράμετροι διαπλέκονται, έτσι ώστε να μπορούν να κατασκευάσουν αποτελεσματικές λύσεις. Οι τρεις γνωστικές βάσεις του πλαισίου είναι αλληλένδετες και μια μεταβολή σε οποιονδήποτε από αυτούς τους παράγοντες επηρεάζει και φέρνει αλλαγές και στους άλλους δύο.

Η τεχνολογία δεν αποτελεί στόχο από μόνη της. Είναι ένα ακόμη εργαλείο στη διάθεση των εκπαιδευτικών, το οποίο επηρεάζει την οργάνωση και διοίκηση της τάξης, τους ρόλους και τις προσδοκίες εκπαιδευτικών και μαθητών, θέτει διαφορετικούς στόχους και φέρνει διαφορετική κουλτούρα στις αίθουσες. Η διδασκαλία με την τεχνολογία είναι ένα δύσκολο πράγμα, που πρέπει να γίνει καλά. Το εννοι-

ολογικό μοντέλο της TPACK τοποθετεί σε ένα δυναμικό πλαίσιο τις απαιτούμενες εκπαιδευτικές γνώσεις, για την επιτυχή διδασκαλία με την τεχνολογία, προσδιορίζοντας το ρόλο της στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης, με έναν πραγματικά ολοκληρωμένο τρόπο. Το πλαίσιο TPACK τέλος, θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως όχημα, για να διευκολύνει βαθύτερες αλλαγές στην εκπαίδευση

Γνώση και επιστημικές αξίες στην αξιολογική επιστημολογία

Μαρία Πουρνάρη

Η αξιολογική στροφή στην επιστημολογία συνίσταται στη διερεύνηση των επιστημικά σημαντικών εννοιών, καθώς και σε συναφείς μεθοδολογικές αλλαγές. Οι αλλαγές αυτές σηματοδοτούν την αύξηση του ενδιαφέροντος σχετικά με τα κανονιστικά χαρακτηριστικά μιας θεωρίας για τη γνώση, ενώ η μεθοδολογική αλλαγή της αξιολογικής στροφής συντείνει στη διεύρυνση του ορίζοντα των επιστημικών εννοιών. Ένας τρόπος για να απαντήσουμε, εάν μια πεποίθηση προκύπτει ως επιστημικά αξιότιμο γνωσιακό ενέργημα, είναι να τεθούν εξ υπαρχής οι προϋποθέσεις των σχετικών αξιών και, με βάση ην ικανοποίησή τους, να αναγνωριστεί το χαρακτηριστικό που συγκροτεί τη γνώση ως αξία, ελέγχοντας τον βαθμό στον οποίο αυτή συνιστά τη βασική ή τη μοναδική επιστημική αξία.

Ι. Η θεμελιώδης παραδοχή της επιστημολογίας, ότι η γνώση είναι αξία, έρχεται στο προσκήνιο ως το ανανεωμένο πλατωνικό ερώτημα περί της ανωτερότητας της γνώσης έναντι της απλής αληθούς πεποίθησης και σηματοδοτεί την έρευνα γύρω από το ονομαζόμενο πρόβλημα της αξίας της γνώσης (value problem). Η διακριτή αξία της γνώσης έναντι της αληθούς δικαιολογημένης πεποίθησης συνιστά θεμελιώδη παραδοχή στην κυρίαρχη αναλυτική παράδοση.

Το πρόβλημα της αξίας της γνώσης απαντά για πρώτη φορά στον πλατωνικό Μένωνα, όπου τίθεται το ζήτημα εάν και σε ποιό βαθμό η «επιστήμη» έχει μεγαλύτερη αξία από την «ορθή δόξα». Η θέση του πλατωνικού κειμένου αναδεικνύει ως λόγο της ευδιάκριτης διαφοράς μεταξύ γνώσης και αληθούς πεποίθησης τη σταθερότητα από την οποία χαρακτηρίζεται η γνώση, έναντι της αστάθειας της δεύτερης. Η αναλογία της γνώσης με το ολοζώντανο φτερωτό άγαλμα, το οποίο είναι γερά δεμένο, φανερώνει τη διαφορά της διασφάλισης της γνώσης σε αντίθεση με την αληθή πεποίθηση, η οποία δεν είναι διασφαλισμένη και η οποία μπορεί και να λησμονηθεί. Το πλεονέκτημα της κατοχής της γνώσης, σε αντίθεση με την αληθή πεποίθηση, συνίσταται στο ότι η γνώση είναι λιγότερο πιθανό να χαθεί διότι, όπως το άγαλμα, παραμένει δεμένη. Ωστόσο, εάν και οι δύο επιστημικές καταστάσεις είναι ικανές να οδηγήσουν κάποιον εκεί που θέλει, το ερώτημα που ανακύπτει είναι γιατί θα έπρεπε να προτιμούμε τη γνώση αντί της αληθούς πεποίθησης.

Τι σημαίνει, επομένως, διακριτή αξία της γνώσης; Μια πρώτη σημασία θα ήταν ότι η γνώση έχει μεγαλύτερη πρακτική αξία από ό,τι η αληθής πεποίθηση. Η απάντηση, όμως, αυτή, όπως έχει επισημάνει ο Kvanvig, θα έκανε επίκληση της εργαλειακής αξίας της γνώσης εν σχέσει μ' αυτήν της αληθούς πεποίθησης. Στο παρά-

δειγμα του Μένωνος, η αληθής πεποίθηση για τον σωστό δρόμο προς τη Λάρισα μοιάζει να είναι το ίδιο καλή όσο και η γνώση της: εφόσον οι πρακτικές χρήσεις και των δύο (γνώσης και αληθούς πεποίθησης) μάς οδηγούν στη Λάρισα, άρα, η αληθής πεποίθηση είναι πρακτικά ισοδύναμη με τη γνώση.

Είναι, όμως, θεμιτό να εννοηθεί η γνώση με όρους πρακτικού οφέλους; Η ανάλυση του Kvanvig δείχνει ότι δεν είναι δυνατό να εξηγήσουμε τη διαίσθηση μας για την αξία της γνώσης, απλώς, με την επίκληση χαρακτηριστικών, τα οποία είναι εξωτερικά της γνώσης, όπως η πρακτική χρησιμότητά της, αλλά προωθεί το ερώτημα του Μένωνος ακόμη περισσότερο. Στο πλαίσιο αυτό επερωτάται: είναι η αξία της γνώσης πραγματικά μεγαλύτερη από άλλες γνωσιακές καταστάσεις, όπως η αληθής πεποίθηση (ή η δικαιολογημένη αληθής πεποίθηση); Η απάντηση στο πρόβλημα έχει σημασία, διότι η παραδοσιακή επιστημολογία ενδιαφέρεται για ερωτήματα που αφορούν τη φύση, την έκταση και τη σημασία της γνώσης, σε διάκριση με άλλες επιστημικές καταστάσεις.

ΙΙ. Το ζήτημα των επιστημικών αξιών εμπίπτει στο πλαίσιο της νεότερης κριτικής συζήτησης αναφορικά με τους σκοπούς και τις συστατικές αξίες της κανονιστικότητας της επιστημολογίας. Η παραδεδομένη ανάλυση της γνώσης την ορίζει ως ένα είδος δικαιολογημένης, κατά έναν κατάλληλο τρόπο, αληθούς πεποίθησης, άρα η γνώση αντλεί αξία από τη δικαιολόγηση της αληθούς πεποίθησης.

Ο αντίλογος στον μονισμό της αξίας της αλήθειας της γνώσης, διατυπωμένος από την Elgin, θα επισημάνει ότι ορισμένες κάποτε δικαιολογημένες θεωρίες, εν τέλει, δεν είναι αληθείς: Η επιστήμη στηρίζεται σε νόμους, υποδείγματα, εξιδανικεύσεις και προσεγγίσεις που αντλούν από την αλήθεια, αλλά συχνά οι αποκλίσεις τους από αυτήν είναι αναγκαίες για την κατανόηση των επιστημονικών αποδόσεων. Απορρίπτοντας την αληθοκρατικά εστιασμένη επιστημολογία (veritism, or truth-centered epistemology), η Elgin θα υποστηρίξει ότι αντί να απαιτούμε τη δικαιολόγηση των αληθών πεποιθήσεων, η επιστημική δεκτικότητα θα έπρεπε να στραφεί στο αν οι πεποιθήσεις είναι, απλώς, αρκετά αληθείς. Κάθε παράγοντας που συνεισφέρει στην κατανόηση της θεωρίας μπορεί να θεωρείται επιστημικά συναφής για την κατανόηση των φαινομένων, ακόμη και ορισμένες πλασματικές αποφάνσεις. Για την Elgin, η αξιολόγηση μιας θεωρίας απαιτεί τον έλεγχο των συστατικών προτάσεών της ως προς το εάν αυτές είναι αρκετά αληθείς και ανάλογες με τη σημασία τους στο πλαίσιο της θεωρίας αυτής.

Η συνέπεια του αναπροσανατολισμού του χαρακτήρα της γνωσιοθεωρίας συνάγεται με ενάργεια: Εάν δεχθούμε ένα συγκεκριμένο σύνολο επιστημικών αξιών, τότε μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τις φιλοσοφικές προϋποθέσεις της αξιολογίας για να ορίσουμε και την αξία της γνώσης. Εάν οι αληθείς πεποιθήσεις είναι οι μόνες βασικές επιστημικές αξίες, τότε η ανάλυση της γνώσης πρέπει να μπορεί να ανιχνεύει την αξία της μέσω σχέσεων οι οποίες μεταβιβάζουν την αξία της γνώσης στην αξία των αληθών πεποιθήσεων.

Είναι η επιστημολογία κάτι περισσότερο από μια αναλυτική θεωρία για τη γνώση; Υπάρχουν ορισμένοι καλοί λόγοι για να θεωρήσουμε ότι είναι. Σύμφωνα με τον Alston, μια διευρυμένη επιστημολογική σύλληψη θα μπορούσε να συνιστά «έναν φιλοσοφικό αναστοχασμό πάνω στις γνωσιακές οπτικές της ανθρώπινης ζωής»: Πρώτον, τη διενέργεια και τους όρους των *γνωσιακών μας ικανοτήτων* (abilities), όπως η αντίληψη, ο συλλογισμός, ο σχηματισμός πεποίθησης, δεύτε-

ρον, τα προϊόντα τους, όπως η πεποίθηση, το επιχείρημα, οι θεωρίες, η εξήγηση, γνώση, και, τρίτον, την αξιολόγησή τους. Πρόκειται για τη διαισθητική προτίμηση της γνώσης ως επιστημικού υποδείγματος έναντι ενός, έστω εξαντλητικού, καταλόγου πληροφοριών. Το βασικό χαρακτηριστικό της γνώσης του πρώτου είδους είναι η δέσμευση σε μια ορισμένη *επιστημική οπτική* (epistemic point of view) η οποία περιλαμβάνει σύνολα από πεποιθήσεις, ενεργήματα του πιστεύειν, συνήθειες σχηματισμού πεποιθήσεων, διανοητικά χαρακτηριστικά, κ.τλ., με δυο λόγια, περιεχόμενα που υπερβαίνουν το στενό περιεχόμενο της παραδοσιακής αναλυτικής γνωσιοθεωρίας.

Αν κάποιος δεχτεί ότι η επιστημολογία είναι κάτι περισσότερο από εννοιολογική ανάλυση της έννοιας γνώση, θα πρέπει να εξηγήσει πώς καθορίζονται τα όρια της, και πώς ορίζονται ή και επιλύονται τα ζητήματα που διατυπώνονται εντός αυτών των ορίων. Η αξιακά καθοδηγούμενη (value driven) επιστημολογία ως κανονιστική έρευνα πραγματεύεται αξίες εγγενείς σ' αυτήν, η μεταθεωρία των οποίων είναι η ίδια ένας από τους πιο βασικούς σκοπούς του αξιακού προσανατολισμού της.

Ποιος είναι, όμως, ο χαρακτήρας των αξιών που καθορίζει τον επιστημικά κανονιστικό χαρακτήρα της επιστημολογίας; Αν το ενέργημα του πιστεύειν μπορεί να αξιολογηθεί από πολλές οπτικές, χωρίς να αποκλείεται η επιστημική, τότε η αλήθεια θα μπορούσε να είναι μια αδιαφιλονίκητη υποψήφια αξία.

Η αληθοκρατικά επιστημική αξία, ωστόσο, ορίζεται διά του σκοπού της μεγιστοποίησης της αλήθειας και της ελαχιστοποίησης του ψεύδους. Η αξιολόγηση εντός της επιστημικής οπτικής μοιάζει να είναι σαφής: Κάτι είναι καλό αν σχετίζεται κατάλληλα με τις αξίες που καθορίζουν τα κανονιστικά όρια του επιστημικού. Ακόμη, η σχέση μεταξύ του αντικειμένου της αξιολόγησης και των εν λόγω αξιών γίνεται μια σχέση μέσου και σκοπού: Το πιστεύειν ότι π δεν είναι καλός σκοπός από επιστημικής πλευράς, εκτός εάν οδηγεί σε επιστημικές αξίες. Μέσω αυτής της σχέσης η επιστημική οπτική κάνει τη γνώση αξιακά εμπλουτισμένη με ένα πλαίσιο το οποίο ορίζει τα όρια της ίδιας της επιστημολογίας ως σχέσης ανάμεσα στους στόχους της και στον καθορισμό της έκτασής της. Η ανάλυση αυτή πλεονεκτεί, επειδή προωθεί μια καλύτερη κατανόηση των παραδοσιακών προβλημάτων και διανοίγει νέες περιοχές της κανονιστικότητας της επιστημολογικής έρευνας.

Ιστορικο-κοινωνικό πλαίσιο και ποιοτική έρευνα: η σημασία του πλαισίου στη μεθοδολογική προσέγγιση των κοινωνικών φαινομένων και των εκπαιδευτικών ζητημάτων

Ιωάννης Ε. Πυργιωτάκης

Για την έρευνα των κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών και των εκπαιδευτικών ζητημάτων κρίνεται σκόπιμο το αντικείμενο έρευνας να τοποθετείται μέσα στο ευρύτερο οικονομικο-κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο μέσα στο οποίο δημιουργήθηκε και μέσα σ' αυτό να ερευνάται. Η αξίωση αυτή τεκμηριώθηκε κυρίως από τον πατέρα των Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών Wilhelm Dilthey. Στη γενικευμένη σχεδόν τάση της εποχής του να χρησιμοποιούνται οι μέθοδοι έρευνας των Φυσικών Επιστημών στις επιστήμες του ανθρώπου, ο Dilthey

αντέδρασε έντονα. Απορρίπτει τη χρήση των ποσοτικών μεθόδων έρευνας στις Κοινωνικές και τις Ανθρωπιστικές Επιστήμες επειδή θεωρεί ότι παραποιούν και ακρωτηριάζουν την πραγματικότητα στις επιστήμες αυτές. Αφιέρωσε σχεδόν ολόκληρη τη ζωή του στην αναζήτηση μιας άλλης ερευνητικής προσέγγισης στο χώρο των Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών (Geisteswissenschaften) τις οποίες και αναδεικνύει αντιδιαστέλλοντας τις από τις Φυσικές Επιστήμες.

Τόνισε ότι στις επιστήμες του ανθρώπου δεν υπάρχουν κανόνες γενικής ισχύος με βάση τους οποίους θα έπρεπε να προσεγγίζονται τα προς έρευνα φαινόμενα, όπως συμβαίνει στις Φυσικές Επιστήμες. Ωστόσο η ανυπαρξία κανόνων γενικής ισχύος δεν υποδηλώνει ότι τα φαινόμενα αυτά προέκυψαν στην τύχη. Υπάρχει ένα σύνολο συνθηκών και παραγόντων που αλληλοεπηρεάζονται, αλληλεπιδρούν και αλληλοκαθορίζονται και μέσα από το πολύπλοκο αυτό φάσμα συνθηκών και αλληλεπιδράσεων προκύπτουν τα φαινόμενα αυτά. Για τη μελέτη τους συνεπώς κρίνεται απαραίτητο το ερευνώμενο αντικείμενο να τεθεί μέσα στο πλαίσιο των παραγόντων και των συνθηκών στις οποίες δημιουργήθηκε και εκεί μέσα να μελετηθεί στην ολότητά του. Ως μέθοδος προτείνεται Ερμηνευτική με βάση την οποία ο ερευνητής-ερμηνευτής θα προσεγγίσει τα δημιουργήματα του ανθρώπινου πνεύματος (κείμενα, έργα Τέχνης κλπ) ή τα κοινωνικά φαινόμενα, θα τα αναλύσει, θα τα ερμηνεύσει και θα τα κατανοήσει. Απώτερος σκοπός της ερευνητικής αυτής διαδικασίας δεν είναι να εξαχθούν κανόνες γενικής ισχύος, αλλά να κατανοηθεί το εν λόγω αντικείμενο, φαινόμενο ή γεγονός στην ολότητά του.

Μέσα στο πνεύμα αυτό λειτούργησε στις αρχές του 20ου αιώνα η πρώτη Σχολή Κοινωνιολογίας, η Σχολή του Σικάγο. Με τους ερευνητές της σχολής αυτής η ποιοτική έρευνα έρχεται αντιμέτωπη με τα κοινωνικά προβλήματα, για τα οποία και καλείται να επιχειρήσει μια ολιστική προσέγγιση μέσα στον ίδιο τον φυσικό τους χώρο, μέσα στο ίδιο κοινωνικο-πολιτικό και πολιτιστικό πλαίσιο στο οποίο εμφανίστηκαν. Αυτή η συνολική προσέγγιση των κοινωνικών φαινομένων μέσα στο φυσικό τους χώρο υποδηλώνει με τον πιο ανάγλυφο τρόπο ότι οι οπαδοί της Σχολής του Σικάγο υιοθετούν για τα κοινωνικά και πολιτισμικά φαινόμενα τη μεθοδολογική στρατηγική που ο Dilthey εισήγαγε για την ερμηνευτική προσέγγιση των κειμένων και κάθε πνευματικού δημιουργήματος. Έτσι όπως κι εκείνος οι οπαδοί της σχολής αυτής αποδίδουν για τη μελέτη των κοινωνικών φαινομένων ιδιαίτερη σημασία στο κοινωνικο-πολιτικό και πολιτιστικό τους πλαίσιο. Τούτο κρίνεται και σήμερα εντελώς αναγκαίο, γιατί η ποιοτική έρευνα δεν διασπά το αντικείμενο της σε επιμέρους μεταβλητές και να ελέγξει την πιθανή συνεξάρτησή τους, αλλά προβαίνει σε μια ολιστική μελέτη των φαινομένων και αυτή είναι δυνατό να συμβεί μόνο μέσα στο πλαίσιο στο οποίο δημιουργήθηκαν.

Η παρούσα εισήγηση προσπαθεί να τεκμηριώσει αυτήν ακριβώς την ιδιαίτερη σημασία του πλαισίου και να αναδείξει την ιδιαίτερη συμβολή του στην ποιοτική έρευνα. Εδώ το πλαίσιο εξετάζεται κάτω από τη διττή του υπόσταση: Την υπόσταση του χώρου και την υπόσταση του χρόνου. Ως προς το χώρο ερευνώνται και λαμβάνονται σοβαρά υπόψη οι συνθήκες όχι μόνο του γεωγραφικού, αλλά και του κοινωνικού χώρου, δεδομένου ότι πολλά κοινωνικά και πολιτισμικά φαινόμενα είναι στρωματικά διαφοροποιημένα και μέσα στον ίδιο γεωγραφικό χώρο. Όμως οι κοινωνικές και οι ανθρωπιστικές πιστήμες δεν ασχολούνται με φυσικά αντικείμενα ή φυσικά φαινόμενα. Αντικείμενό τους τίθενται συχνά οι ποικίλες έννοιες και

κοινωνικές αντιλήψεις, οι κοινωνικές αναπαραστάσεις και τα κοινωνικά φαινόμενα. Όλα αυτά συγκροτούν κατά κανόνα κοινωνικές κατασκευές, που το περιεχόμενό τους δεν είναι προκαθορισμένο και σταθερό, αλλά νοηματοδοτείται κατ' εξοχήν μέσα από την υφιστάμενη κουλτούρα, μέσα από τις γενικότερες κοινωνικές και πολιτιστικές αντιλήψεις και μέσα από τις κοινωνικές πρακτικές. Για το λόγο αυτό το περιεχόμενό τους διαμορφώνεται και αναδιαμορφώνεται διαρκώς, καθώς διαμορφώνονται και αναδιαμορφώνονται οι περιβάλλουσες κοινωνικές και πολιτικο-οικονομικές συνθήκες μέσα στη μακρά διαδρομή του χρόνου. Μέσα από την κατάσταση αυτή γίνεται συνεπώς κατανοητό, γιατί παράλληλα με τον χώρο, ο χρόνος αποτελεί επίσης μια σημαντική διάσταση για την ερευνητική τους προσέγγιση, ακόμη και όταν αυτή επιχειρείται μέσα στον ίδιο γεωγραφικό ή κοινωνικό χώρο. Τι άλλο θα μπορούσε εξάλλου να υπονοεί η φράση του γνωστού Άγγλου συγγραφέα L.P.Hartley: "The past is a foreign country: they do things differntly there". Με την έννοια αυτή ο χρόνος με όλα όσα συνεπάγεται δεν μπορεί να αγνοηθεί (κυρίως) από την ποιοτική έρευνα.

Τέλος, η εισήγηση δεν παραλείπει να μνημονεύσει ερευνητικές ατέλειες και λάθη στα οποία υπέπεσαν ερευνητές ή πολιτικοί, επειδή δεν έλαβαν υπόψη τους ή επειδή δεν εκτίμησαν ορθά το χωροχρονικό πλαίσιο.

Μεθοδολογικά θέματα στην έρευνα της διδακτικής του προγραμματισμού σε μικρά παιδιά: ανάλυση της εφαρμογής ποιοτικής και ποσοτικής προσέγγισης στη μελέτη των αλληλεπιδράσεων

Θεοδόσιος Σαπουνίδης

Οι απτικές διεπαφές χρήστη (Tangible User Interfaces, TUIs) είναι διεπαφές με τις οποίες παιδιά ή αρχάριοι χρήστες μπορούν να αλληλεπιδράσουν με τον ψηφιακό κόσμο χρησιμοποιώντας καθημερινά φυσικά αντικείμενα. Οι απτικές διεπαφές, που στοχεύουν στην αξιοποίηση τους από παιδιά, διαμορφώνουν το εκπαιδευτικό περιβάλλον σε ένα άκρως συνεργατικό πεδίο δράσης στο οποίο οι χρήστες οικοδομούν τη γνώση παίζοντας. Αν και υπάρχει ένας περιορισμένος αριθμός σχεδιαστικών προσεγγίσεων, τέτοιων συστημάτων, εν τούτοις είναι λιγοστές οι έρευνες που μελετούν συστηματικά και σε βάθος την επίδραση τέτοιων εκπαιδευτικών εργαλείων όταν αυτά αξιοποιούνται από παιδιά. Ακόμα δε λιγότερα είναι τα ερευνητικά αποτελέσματα τα οποία διερευνούν τα μειονεκτήματα ή τα πλεονεκτήματα τέτοιων εκπαιδευτικών συστημάτων συγκρίνοντας τα με αντίστοιχα συστήματα γραφικής διεπαφής (Graphical User Interface ή GUIs).

Στις σχετικές μελέτες που έχουν δημοσιευτεί στο πεδίο αυτό έχουν εφαρμοστεί διάφορες ερευνητικές μεθοδολογίες, χωρίς ωστόσο να έχει γίνει γενικότερα αποδεκτό ποια προσέγγιση είναι η καταλληλότερη για τη διερεύνηση των φαινομένων που σχετίζονται με την αλληλεπίδραση ανθρώπου-υπολογιστή. Σε σειρά μελετών που πραγματοποιήθηκαν για την ανάδειξη των πλεονεκτημάτων και μειονεκτημάτων που προκύπτουν από τη χρήση απτικών διεπαφών σε σχέση με αντίστοιχες γραφικού τύπου, χρησιμοποιήθηκαν τόσο ποιοτικές όσο και ποσοτικές προσεγγί-

σεις με σκοπό την ενίσχυση των συμπερασμάτων, αλλά και τη σύγκριση των μεθοδολογιών, η οποία γίνεται για πρώτη φορά σ' αυτό το πεδίο.

Σ' αυτή την ερευνητική προσπάθεια η οποία αναπτύχθηκε σε συνεργαζόμενα με το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης σχολεία, χρησιμοποιήθηκε το σύστημα PROTEAS (PROgramming TangiblE Activity System) το οποίο προσφέρει τη δυνατότητα σε παιδιά και αρχάριους χρήστες να αναπτύξουν απλές και σύνθετες προγραμματιστικές δομές που καθορίζουν τη συμπεριφορά ενός ρομπότ NXT Lego Mindstroms. Το συγκεκριμένο σύστημα είναι υβριδικό και προσφέρει στους χρήστες εμπειρίες προγραμματισμού είτε με μια απτική διεπαφή (με μορφή φυσικών κύβων εντολών) είτε με μια ισομορφική γραφική στην οθόνη ενός ηλεκτρονικού υπολογιστή. Σ' αυτή την παρουσίαση θα δοθούν αποτελέσματα τριών ερευνητικών δραστηριοτήτων οι οποίες ενέπλεξαν συνολικά 208 παιδιά (61 η πρώτη, 109 η δεύτερη και 38 η τρίτη).

Αναλυτικότερα, η πρώτη ερευνητική προσπάθεια διερεύνησε θέματα ευχρηστίας, μετρώντας μέσα από κατάλληλα διαμορφωμένο ερωτηματολόγιο την ελκυστικότητα, την ευκολία χρήσης και την υποκειμενική ικανοποίηση. Παράλληλα, η πρώτη αυτή ερευνητική προσπάθεια αξιοποίησε και δεδομένα όπως αυτά προέκυψαν μέσα από συνέντευξη με τους συμμετέχοντες μαθητές.

Η δεύτερη έρευνα ασχολήθηκε με θέματα επίδοσης και δημιουργικότητας. Η ανάλυση που ακολούθησε επιβεβαίωσε τις ηλικιακές διαφοροποιήσεις όπως αυτές αναδύθηκαν και από την πρώτη έρευνα.

Η Τρίτη έρευνα αξιοποίησε κατάλληλο ερωτηματολόγιο, συνεντεύξεις αλλά και ανάλυση της αλληλεπίδρασης μέσα από βίντεο. Το αντικείμενο της συγκεκριμένης έρευνας ήταν η αξιολόγηση της επίδοσης και της συνεργασίας. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας έδειξαν αποκλίσεις από τα αναμενόμενα σε σχέση με τις προηγούμενες έρευνες. Η απάντηση στην ασυμφωνία αυτή εδόθη μετά από ενδελεχή ανάλυση του βίντεο η οποία φώτισε σημεία, κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης, τα οποία δεν είχαν φανεί αλλά και δεν θα μπορούσαν να έχουν αναδυθεί με διαφορετικό τρόπο.

Η συγκεκριμένη εμπειρία αναδεικνύει την ανάγκη εφαρμογής της ποσοτικής και ποιοτικής προσέγγισης, προκειμένου να δοθούν πληρέστερες απαντήσεις στα διάφορα ερευνητικά ερωτήματα. Παράλληλα, στο παρόν άρθρο τονίζεται η ανάγκη της αξιοποίησης των δεδομένων που προκύπτουν την ώρα και κατά τη διάρκεια που εξελίσσονται τα υπό εξέταση ερωτήματα.

Τέλος, πέρα από τα αποτελέσματα των ερευνών που θα παρουσιαστούν, θα γίνει μια προσπάθεια να αναδειχθεί και να συζητηθεί το σύνολο των μεθοδολογικών προβλημάτων που συναντήσαμε στις παραπάνω μελέτες, που αφορούν στη συλλογή δεδομένων και στην ανάλυση τους. Δίνοντας ταυτόχρονα έμφαση στον τρόπο που θα μπορούσαν να λυθούν, λαμβάνοντας υπόψη επιστημολογικές θεωρήσεις που άπτονται των διαφορετικών προσεγγίσεων.

Οντολογικοί και επιστημολογικοί προβληματισμοί: επαναπροσδιορίζοντας τη μεθοδολογία έρευνας του πραγματικού κόσμου

Δημήτριος Σταμοβλάσης

Οι μεθοδολογικές τάσεις, ποσοτικές ή ποιοτικές προσεγγίσεις, που συνυπάρχουν για δεκαετίες στην έρευνα των κοινωνικών επιστημών, επικαλούνται διαφορετικές φιλοσοφικές θεωρήσεις και παραδοχές αναφορικά με την κοινωνική πραγματικότητα. Πρόκειται για ένα ζήτημα, στο οποίο τα εισαγωγικά μαθήματα μεθοδολογίας της έρευνας αναφέρονται εκτενώς, δημιουργώντας συχνά την εντύπωση στους νέους επιστήμονες ότι οι ίδιοι σε κάποιο σημείο της καριέρας τους θα πρέπει να επιλέξουν και να δηλώσουν τις φιλοσοφικές τους παραδοχές, καθώς αυτές θα νομιμοποιήσουν τις μεθοδολογικές τους επιλογές. Ωστόσο, το ζητούμενο δεν θα πρέπει να είναι η επικυριαρχία της μιας ή της άλλης προσέγγισης, αλλά η ενοποίησή τους. Η σχετική προσπάθεια με την πρόταση των λεγόμενων *μικτών μεθόδων*, απέτυχε να καταλήξει σε ένα ενιαίο παράδειγμα, διότι οι φιλοσοφικές παραδοχές επανέρχονται στο προσκήνιο κάθε φορά που η Μεθοδολογία κρίνεται ασύμβατη με αυτές.

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται να εξηγηθεί η αποτυχία των προσπαθειών ενοποίησής των δύο μεθοδολογικών προοπτικών και παρουσιάζονται όχι μόνο οι διαφορές, αλλά και οι ομοιότητές τους. Με αυτό τον τρόπο θα γίνει κατανοητό ότι κάθε προσέγγισή τους σε επίπεδο μεθοδολογίας είναι αδύνατη και ότι γόνιμη αρχή μπορεί να γίνει μόνο σε φιλοσοφικό επίπεδο. Με αυτό το σκεπτικό τίθενται Οντολογικοί και Επιστημολογικοί προβληματισμοί, οι οποίοι αμφισβητούν τις υπάρχουσες θεωρήσεις. Βασικές έννοιες-κλειδιά σε αυτή τη συζήτηση είναι η *αιτιότητα-τυχαιότητα* και ο τρόπος διαχείρισής τους, η *γραμμικότητα* ως γενικότερη αντίληψη σχέσεων, ο *αναγωγισμός* που κυριαρχεί στην *εξήγηση*, η *δυναμική* και η *πολυπλοκότητα* ως οντολογικά στοιχεία της πραγματικότητας. Στις ποιοτικές προσεγγίσεις, ανεξαρτήτως αν η *αιτιότητα* απορρίπτεται a priori ή γίνεται αποδεκτή σιωπηλά, σε μεθοδολογικό επίπεδο η επαγωγή απουσία της στατιστικής σκέψης, τελικά παραβλέπει τη *τυχαιότητα*. Από την άλλη, στις ποσοτικές μεθόδους, αν και ο ντετερμινισμός αντικαταστάθηκε σε επιστημολογικό επίπεδο με την αιτιότητα, η θεωρητική και μεθοδολογική κυριαρχία της *γραμμικής σκέψης* επιβάλλει την προσέγγιση της κοινωνικής πραγματικότητας ως ένα μηχανιστικό σύστημα, αφήνοντας άλυτο το πρόβλημα του *αναγωγισμού*.

Μια νέα φιλοσοφική βάση, για να τεθούν οι σύγχρονοι επιστημολογικοί προβληματισμοί που επηρεάζουν τη Μεθοδολογία Έρευνας του Πραγματικού Κόσμου, είναι η επανεξέταση και αναθεώρηση της οντολογίας του. Οι οντολογικές παραδοχές δεν είναι μια αυθαίρετη ούτε αμετάκλητη επιλογή, αλλά είναι συνυφασμένες με τη μεθοδολογία της έρευνας, η οποία μπορεί να είναι ή όχι επιστημολογικά συμβατή με την οντολογία των φαινομένων ή των συστημάτων που εξετάζονται. Για παράδειγμα, οι έρευνες, ποσοτικές και ποιοτικές, που περιορίζονται σε μελέτες-στιγμιότυπα (cross-sectional) είναι επιστημολογικά ασύμβατες για συστήματα που εξελίσσονται στο χρόνο. Δεδομένου ότι η εξέλιξη στο χρόνο είναι εγγενές χαρακτηριστικό των συστημάτων που εξετάζουν οι κοινωνικές επιστήμες,

πρόκειται για το οντολογικό στοιχείο από όπου πηγάζει κάθε δυσκολία μελέτης και κατανόησης της πραγματικότητας, ενώ η διαχείρισή του σε μεθοδολογικό επίπεδο απουσιάζει τελείως από όλες τις γνωστές προσεγγίσεις.

Στις ποσοτικές μεθοδολογίες, μολονότι υπάρχουν τεχνικές που διαχειρίζονται την αλλαγή μεταξύ δύο σημείων του χρόνου, αυτές δεν έχουν συμβάλει στη κατανόηση της *διαδικασίας* (process) που λαμβάνει χώρα μεταξύ του πριν και του μετά. Άλλωστε, οι διαδικασίες στα κοινωνικά φαινόμενα δεν είναι ντετερμινιστικά προκαθορισμένες, αλλά σε αυτές ενυπάρχει μια *δυναμική*, όπου κάθε βήμα προσδιορίζει το επόμενο (history dependent-Prigogine & Stengers, 1984). Το στοιχείο της δυναμικής δεν είχε αγνοηθεί σκοπίμως μέχρι τώρα, αλλά διότι υπήρχαν μεθοδολογικά προβλήματα για την έρευνα ενός κόσμου που μεταβάλλεται συνεχώς, τα οποία όμως σήμερα σε μεγάλο βαθμό έχουν επιλυθεί. Η ανάπτυξη των μη-γραμμικών μεθοδολογιών φέρνει στο προσκήνιο νέους φιλοσοφικούς προβληματισμούς και την αναθεώρηση της οντολογίας του πραγματικού κόσμου, θεμελιώνοντας ένα νέο *Παράδειγμα*.

Η αναγνώριση του δυναμικού στοιχείου στην οντολογία του πραγματικού κόσμου, που ήταν γνωστό ήδη από τις φιλοσοφικές θεωρήσεις του Ηράκλειτου –*τά πάντα ῥεῖ*–, ανατροφοδοτεί την επιστημολογική και μεθοδολογική σκέψη για την κατανόηση του κόσμου. Επιπλέον, έχει γίνει κατανοητό ότι τα συστήματα που εξετάζονται στις κοινωνικές επιστήμες δεν είναι *απλά*, αλλά *πολύπλοκα* (όχι περίπλοκα). Η *πολυπλοκότητα* είναι ιδιότητα των συστημάτων που αποτελούνται από μικρότερα συστήματα ή στοιχεία τα οποία αλληλεπιδρούν συνεχώς μεταξύ τους με μη-γραμμικές *δράσεις* και *αναδράσεις* (feedback loops). Σε αυτά, η εξελισσόμενη κατάσταση ή η ιστορία του συστήματος δεν μπορεί να περιγραφεί με τις γραμμικές σχέσεις των ποσοτικών μεθόδων ούτε και να συλληφθεί στο σύνολό της μέσα από τις ποιοτικές προσεγγίσεις.

Οι προκλήσεις για τη μελέτη πολύπλοκων δυναμικών συστημάτων οδήγησαν στην εμφάνιση ενός νέου επιστημονικού *Παραδείγματος* στο χώρο των Κοινωνικών Επιστημών, το οποίο στηρίζεται στη *Θεωρία Πολυπλοκότητας και μη-γραμμικών δυναμικών συστημάτων* (Complexity Theory and Nonlinear Dynamics). Η επιρροή της *Θεωρίας Πολυπλοκότητας* στις Κοινωνικές Επιστήμες είχε εμφανιστεί από δεκαετίες, ακόμη και στις μεταμοντέρνες (postmodern) προσεγγίσεις, αλλά μόνο σε ένα μεταφορικό επίπεδο, όπου αξιοποιούνταν οι έννοιές της για την περιγραφή της πραγματικότητας. Την τελευταία ωστόσο δεκαετία, έχει αυξηθεί σημαντικά το ενδιαφέρον στο χώρο της *Μεθοδολογίας της Έρευνας* για τη μεταφορά του μη-γραμμικού πλαισίου στις Κοινωνικές Επιστήμες τόσο σε θεωρητικό-φιλοσοφικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο ανάπτυξης και εφαρμογής στατιστικών μεθόδων για τον έλεγχο υποθέσεων και την ανάπτυξη Θεωρίας σε διάφορα επιστημονικά πεδία.

Στο χώρο της Εκπαιδευτικής Έρευνας και των Επιστημών της Αγωγής, με καθυστέρηση σχετικά με τα άλλα πεδία έχουν επίσης σημειωθεί εξελίξεις με μελέτες που παρέχουν ενδιαφέρουσες ερμηνείες σε ζητήματα που αφορούν στην ατομική συμπεριφορά, συμπεριφορά ομάδων στο πλαίσιο του σχολείου ή/και στη συνολική λειτουργία της εκπαίδευσης ως σύστημα. Παραδείγματα αποτελούν η ερμηνεία της απρόσμενης σχολικής αποτυχίας μέσω της *Θεωρίας Καταστροφών*, η κατανόηση της αλληλεπίδρασης μαθητή-εκπαιδευτικού ή μαθητών, η σχολική διαρροή

και ανάδειξη του μηχανισμού αναπαραγωγής ανισοτήτων μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα.

Το νέο παράδειγμα δεν έρχεται σε αντίθεση με υπάρχουσες θεωρίες, αλλά προσπαθεί να τις ενσωματώσει σε μια γενικότερη Επιστημολογία και στο ευρύτερο πλαίσιο μιας *μετα-θεωρίας*, η οποία παρέχει μια ολιστική άποψη για τον Κόσμο. Όσον αφορά στις Επιστήμες της Αγωγής, η επιλογή των μη-γραμμικών μεθοδολογιών έχει επίσης προφέρει ενδιαφέρουσες απαντήσεις σε άλυτα μέχρι τώρα ζητήματα και αντιφατικά δεδομένα, όπως διλήμματα του τύπου «φύση ή ανατροφή» (nurture or nature) και τη δυνατότητα ενοποίησης των Piagetian και Vygotskian προσεγγίσεων στη θεωρία και πράξη της Σχολικής Παιδαγωγικής.

Η σχολική αποτυχία/επιτυχία μέσα από τη μελέτη των σχολικών διαδρομών: το παράδειγμα των Ρομά

Χρήστος Τουρτούρας & Αργύρης Κυρίδης

Η έρευνα στην εκπαίδευση έχει ένα ευρύ μεθοδολογικό οπλοστάσιο το οποίο περιλαμβάνει τόσο ποσοτικές όσο και ποιοτικές μεθόδους. Ωστόσο, αρκετά από τα ζητήματα που πραγματεύεται, παραδοσιακά, αντιμετωπίζονται με συγκεκριμένες ερευνητικές πρακτικές, οι οποίες αν και είναι αρκετά αποτελεσματικές, πολλές φορές αφήνουν περιγραφικά και ερμηνευτικά κενά. Στο επίκεντρο αυτών των κοινωνιολογικών ζητημάτων βρίσκεται η εκπαιδευτική ανισότητα και η εκφορά της ως σχολική αποτυχία. Οι παραδοσιακές ποσοτικές μέθοδοι έχουν αναδείξει και ερμηνεύσει με αρκετή ακρίβεια το συγκεκριμένο πρόβλημα και οι ποιοτικές μέθοδοι προσέφεραν ένα ευρύ ερμηνευτικό πλαίσιο με σημαντικές διαστάσεις. Ωστόσο, ένα κενό, που κατά κανόνα παραμένει, είναι από τη μία η αδυναμία της τελεσίδικης γενίκευσης που δεν μπορεί ξεκάθαρα να προσφέρει η δειγματοληπτική ποσοτική προσέγγιση και από την άλλη ο δειγματοληπτικός και συνάμα γενικευτικός περιορισμός των ποιοτικών μεθόδων. Η πρότασή μας έρχεται, κατά την άποψή μας, να καλύψει αυτό το κενό, αφού ακολουθεί τη δημογραφική τεχνική –δηλαδή, αποτελεί απογραφική έρευνα και μελετά το σύνολο ενός πληθυσμού– μέσα όμως από την καταγραφή και ερμηνεία συγκεκριμένων χαρακτηριστικών του που σχετίζονται με τη σχολική του διαδρομή και τους ενδεχόμενους σημαντικούς σταθμούς της. Με άλλα λόγια, συνδυάζει αρχειακή και ποσοτική έρευνα, στη βάση της οποίας μελετώνται οι σχολικές επιδόσεις ολόκληρων σχολικών σειρών σε όλο το εύρος φοίτησής τους στο δημόσιο ελληνικό σχολείο (Cohort Study). Ειδικότερα, αναζητούνται οι γενικοί βαθμοί στο τέλος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και οι αντίστοιχες επιδόσεις στις τάξεις του Γυμνασίου και Λυκείου. Ταυτόχρονα, καταγράφονται οι στασιμότητες (η συχνότητα και τα είδη αυτών –λόγω επίδοσης ή ανεπαρκούς φοίτησης), οι πρόωρες διαρροές από την εκπαίδευση (οριστικές ή προσωρινές), καθώς και μια σειρά από άλλες μεταβλητές (όπως η συχνότητα μετακινήσεων από σχολείο σε σχολείο και η ηλικία και η τάξη αρχικής κατάταξης) που θεωρείται ότι αλληλεπιδρούν και συνδιαμορφώνουν την τελική σχολική πορεία των παιδιών και την ενδεχόμενη αποτυχία τους. Για να αναδεί-

ξουμε τη συγκεκριμένη μέθοδο, χρησιμοποιούμε το παράδειγμα των Ρομά της περιοχής του Δενδροποτάμου και του Ευόσμου.

Η βιογραφική αφηγηματική προσέγγιση στην εμπειρική κοινωνική έρευνα: θεωρητικές και μεθοδολογικές προκλήσεις

Γιώργος Τσιώλης

Η βιογραφική αφηγηματική προσέγγιση συγκεντρώνει εδώ και δεκαετίες ένα ζωηρό ενδιαφέρον στο χώρο των κοινωνικών επιστημών και των επιστημών της Αγωγής. Από τη δεκαετία του '90 και τούδε, ωστόσο, αναπτύχθηκε ένας ενδιαφέρων διάλογος που θέτει στο επίκεντρο την κατασκευαστική λειτουργία της αφήγησης και την ίδια τη βιογραφία. Η βιογραφία κατανοείται ως «κοινωνική κατασκευή», η οποία επιτελεί σημαντικές λειτουργίες, που σχετίζονται με τα εγχειρήματα των δρώντων υποκείμενων να προσοικειωθούν τον κοινωνικό τους κόσμο αλλά και να συγκροτήσουν την ταυτότητά τους, διαφυλάσσοντας τη συνοχή τους εντός των ετερόκλητων πλαισίων που κινούνται και των σημαντικών αλλαγών που υφίστανται στη διάρκεια του χρόνου. Μια τέτοια κατανόηση της βιογραφίας και των λειτουργιών της επαναπροσδιόρισε το αντικείμενο της βιογραφικής αφηγηματικής έρευνας. Το ενδιαφέρον της μετατοπίστηκε προς τις βιογραφικές κατασκευές, τις λειτουργίες τους και τις σύνθετες διαδικασίες κοινωνικής και πολιτισμικής τους συγκρότησης. Η μετατόπιση αυτή επέφερε μια σειρά από μεθοδολογικές συνεπαγωγές, όπως η πρόκριση της κονστρουκτιβιστικής έναντι της νατουραλιστικής οπτικής, η υιοθέτηση της αρχής της ολιστικής ανά περίπτωση ερμηνείας και της λογικής της απαγωγής (abduction), η υιοθέτηση στρατηγικών πολυεπίπεδης (θεματικής, δομικής-μορφολογικής, διαλογικής) ανάλυσης, η θεώρηση της διαδικασίας της ανάλυσης ως δυναμικής και διαλογικής σχέσης του ερευνητή με τα δεδομένα. Δόθηκε, δε, ιδιαίτερη έμφαση στις ιδιότητες του αφηγηματικού λόγου και στο συνυπολογισμό τους κατά την αναλυτική διαδικασία. Η ανακοίνωση θα επιχειρήσει να φωτίσει τις προαναφερθείσες θεωρητικές και μεθοδολογικές μετατοπίσεις στο πεδίο της βιογραφικής αφηγηματικής έρευνας.

Η συμβολή της σημειωτικής πολυτροπικής ανάλυσης του σχολικού χώρου στην εκπαιδευτική έρευνα

Ευαγγελία Τύμπα

Οι κοινωνικές σημειωτικές προσεγγίσεις έχουν επεκτείνει το πεδίο εφαρμογής της εκπαιδευτικής έρευνας πέρα από τη γλώσσα και προς άλλους σημειωτικούς πόρους. Οι μελέτες αυτές αμφισβητούν την παραδοσιακή άποψη ότι η διδασκαλία και η μάθηση αποτελούν κυρίως γλωσσικά επιτεύγματα και συνυπολογίζουν κατά την ανάλυση του παιδαγωγικού γίγνεσθαι της διδασκαλίας την *πολυτροπικότητα* (multimodality) του χώρου-τόπου εντός του οποίου αυτή συντελείται. Η

πολυτροπικότητα αυτή χαρακτηρίζεται από την παρουσία και τη χρήση της *πολλαπλότητας* (multiplicity) των τρόπων, οι οποίοι ποτέ δεν παρουσιάζονται από μόνοι τους, αλλά πάντοτε μαζί με άλλους σε συνύπαρξη. Έτσι, συνήθως σε κάθε μάθημα αρκετοί τρόποι «είναι σε χρήση» την ίδια στιγμή, όπως για παράδειγμα η διαρρύθμιση της τάξης, τα εκθέματα στα ράφια, το αναρτημένο υλικό στους τοίχους και βέβαια οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι καταλαμβάνουν σημαντική θέση στους τρόπους με τους οποίους παράγουν σημασία, (ένταση ομιλίας, τόνος, χειρονομίες, βλέμμα, κίνηση-θέση μέσα στο χώρο κ.ο.κ.).

Εκτός λοιπόν από τα γλωσσικά στοιχεία που αφορούν στον τρόπο επικοινωνίας των κοινωνικών πρωταγωνιστών, μια σημειωτική πολυτροπική ανάλυση μπορεί να συμπεριλάβει στοιχεία από την κίνηση (ή ακινησία) του εκπαιδευτικού όσο και των μαθητών μέσα στο χώρο, τον τρόπο εγγύτητας των ανθρώπων και τις ζώνες που ορίζουν την επικοινωνία. Μελετά επίσης, τη θέση και χρήση που επιφυλάσσεται στα παιδαγωγικά μέσα και υλικά, καθώς τα στοιχεία αυτά δεν αποτελούν ένα ουδέτερο αδρανές σκηνικό της τάξης, αλλά σε συνύπαρξη με τους άλλους σημειωτικούς τρόπους συνδιαμορφώνουν την παιδαγωγική του μαθήματος. Με άλλα λόγια η πολυτροπική ανάλυση του σχολικού χώρου μελετά τους διαφορετικούς τρόπους-πόρους που παράγουν σημασία γιατί αυτοί βοηθούν στη σύνδεση της διδασκαλίας με τις αντιλήψεις και πρακτικές των κοινωνικών πρωταγωνιστών, δηλαδή με ταυτότητες και *λόγους* (discourses), οι οποίοι αποκαλύπτουν τελικώς την κατασκευή και την ιδεολογία του μαθήματος.

Ακολουθώντας την παραπάνω οπτική, αντιλαμβάνομαι τη σχολική τάξη όχι ως ένα σταθερό «δοχείο που γεμίζει» αλλά ως ένα ιστορικά προσδιορισμένο *πολυφωνικό* (multivocal), πολυτροπικό «κείμενο». Το «κείμενο» ξαναγράφεται, συγκατασκευάζεται και αναπλαισιώνεται σε συνδιαλλαγή με το μικρο- και μακροσυγκείμενο, από το οποίο αντλεί τα «υλικά γραφής» του (αντιλήψεις, πρακτικές, πόρους, λόγους [discourses] κ.ο.κ.), διατηρώντας όμως λιγότερο ή περισσότερο σταθερά κάποια στοιχεία του. Εφαρμόζοντας την πολυτροπική ανάλυση σε μία τάξη (Α΄ Δημοτικού) αστικού σχολείου αναλύω το σχολικό χώρο ως προς τις συνεισφορές του στην κατασκευή του γλωσσικού μαθήματος και των γλωσσοδιδακτικών λόγων που διαπερνούν τη διδασκαλία. Η ανάλυση εστιάζει στη δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ των αντικειμένων-υλικών (τη θέση τους στο χώρο και τη χρήση που τους επιφυλάσσεται) και του *μακροκειμένου* (macrogenre) της διδασκαλίας. Η έρευνα εμπλουτίζεται επίσης από στοιχεία-σημεία των χωροχρονικών αναπαραστάσεων κατά τη διάρκεια συγκεκριμένων διδακτικών συμβάντων (θέση-κίνηση πρωταγωνιστών, πρακτικές κ.ο.κ.).

Όπως έδειξε η ανάλυση, η σχολική τάξη αποτελεί έναν σύνθετο και σημειωτικά δομημένο κοινωνικό χώρο με τις χωρικές τοποθετήσεις ανθρώπων και αντικειμένων να συνδιαμορφώνουν μαζί με άλλους τρόπους τις ανθρώπινες αλληλεπιδράσεις, οι οποίες περιλαμβάνουν δημιουργικότητα, πρωτοβουλίες αλλά και έλεγχο και εξουσίες. Η μάθηση που καλλιεργείται εντός του συγκεκριμένου σχολικού χώρου περιλαμβάνει τρόπους για το πώς οι κοινωνικοί πρωταγωνιστές συμμετέχουν και διαπραγματεύονται τη γνώση αλλά και πώς δομούνται οι μαθησιακές ταυτότητες. Οι χωροχρονικές πρακτικές διαμορφώνουν τελικώς τους γλωσσοδιδακτικούς λόγους από τους οποίους αντλεί η εκπαιδευτικός, οι οποίοι συνδιαλέγονται αλλά και αντιτίθενται συγχρόνως στην κυριαρχία του «επίσημου σεναρίου».

Από τη μακρο- στη μικρο-ιστορία: η Προφορική Ιστορία ως πρωτογενής πηγή στην Ιστορία της Εκπαίδευσης

Βασίλης Φούκας

Η Ιστορία της Εκπαίδευσης ως διακριτό πεδίο των Επιστημών της Αγωγής έχει σχεδόν αποκλειστικά ασχοληθεί με την ανάδειξη του επίσημου πλαισίου μέσα στο οποίο οργανώνεται και λαμβάνει χώρα η εκπαιδευτική διαδικασία, με τη συστηματική μελέτη παιδαγωγικών θεωριών και εκπαιδευτικών πρακτικών, με τη μελέτη των θεσμικών πλαισίων, των πολιτικών προθέσεων, αλλά και του τρόπου υλοποίησής τους μέσα από επίσημα κείμενα (γραπτά τεκμήρια). Οι ιστορίες της εκπαίδευσης –με λίγες εξαιρέσεις– σπάνια κινούνται πολύ πέρα από τις «φωνές» (voices) των επίσημων φορέων χάραξης και διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής. Τα τελευταία χρόνια, ωστόσο, έχουν αμφισβητηθεί οι παραδοσιακές πηγές γνώσης και η ιστορία προσεγγίζεται με νέα επιστημολογικά, θεωρητικά και μεθοδολογικά εργαλεία. Έτσι, δημιουργήθηκε η ιστοριογραφική σχολή της μικροιστορίας (micro-history) ως αποτέλεσμα όσμωσης ιστορίας, πολιτισμικής ανθρωπολογίας, θεωρίας της λογοτεχνίας και μεταδομισμού, η οποία αναδεικνύει τη λεγόμενη «κουλτούρα της σιωπής» –κοινωνικές δηλαδή ομάδες χρονικά και τοπικά περιορισμένες– και δίνει ανθρώπινο πρόσωπο στην ιστορία μέσω του προσωπικού βιώματος (εμπειρίες ζωής-καθημερινή εμπειρία). Στο πλαίσιο αυτό, αναδεικνύεται η Προφορική Ιστορία (oral history) ως πρωτογενής πηγή στην ιστορία, η οποία οδηγεί σε μία «ιστορία από τα κάτω» (history from below) ή «εκ των έσω».

Για την Ιστορία της Εκπαίδευσης, ειδικότερα, στις αρχές του 21ου αιώνα η πρόκληση βρίσκεται στην ανάκληση των εμπειριών και των αντιλήψεων των βασικών φορέων της εκπαίδευσης, κυρίως εκείνων που διδάσκουν και εκείνων που μαθαίνουν. Έτσι, κατά τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται έντονο ενδιαφέρον για τις προφορικές μαρτυρίες (oral testimonies). Ιστορικοί και κοινωνιολόγοι τονίζουν συχνά ότι η Προφορική Ιστορία εξασφαλίζει βαθειά γνώση του παρελθόντος με την υποκειμενική ερμηνεία των προσωπικών εμπειριών, γεγονός το οποίο φανερώνει με ποιον τρόπο τα άτομα ερμηνεύουν, κατανοούν και καταγράφουν τον περιρρέοντα κόσμο. Η περιγραφή της ατομικής εμπειρίας φέρνει, συχνά, στο φως καταστάσεις ή γεγονότα διαφορετικά από τις αντιλήψεις άλλων παρατηρητών ή από τις επίσημες καταγραφές. Οι προφορικές μαρτυρίες αναδεικνύουν επιπλέον πληροφορίες του ψυχολογικού πεδίου, όπως αισθήματα, στάσεις, νοοτροπίες προσώπων ή ομάδων που δεν εντοπίζονται σε άλλες πηγές. Η Προφορική Ιστορία, με τον τρόπο αυτό, συμπληρώνει τη γενική εικόνα ενός ιστορικού φαινομένου. Για τη μελέτη του παρελθόντος δεν υπάρχει, πλέον, μία οδός, αλλά η δυνατότητα εναλλακτικών προσεγγίσεων μέσα από τις «πολλαπλές φωνές» που είναι διαφορετικές και, ταυτόχρονα, συμπληρωματικές. Υπό το πρίσμα αυτό, οι προσωπικές μαρτυρίες βοηθούν στη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης εικόνας της καθημερινής ζωής σε μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο και σε έναν ορισμένο τόπο.

Τα ερωτήματα, επομένως, που προβάλλουν σήμερα σχετίζονται με την πολιτισμική εννοιολόγηση του σχολείου, τη σχολική ζωή, τον «εαυτό» ή την ταυτότητα των μαθητών και μαθητριών και των εκπαιδευτικών (ανδρών και γυναικών) του 19ου και του 20ου αιώνα. Η υιοθέτηση των παραπάνω στόχων, όμως, απαιτεί νέα

θεωρητικά σχήματα (μεταμοντέρνες θεωρίες της κοινωνικής ταυτότητας, ταυτότητες φύλου, θεωρία του κοινωνικού κεφαλαίου, κοινωνιολογικές θεωρίες των εργασιακών σχέσεων κ.λπ.) και νέες μεθοδολογικές προσεγγίσεις (προφορικές μαρτυρίες, πολυεστιακή ανάλυση) από τους ιστορικούς της εκπαίδευσης, γεγονός το οποίο παρουσιάζει στην εφαρμογή του πολλές δυσκολίες (διαθεσιμότητα, επιλογή, οργάνωση, επεξεργασία και αξιοποίηση των «πηγών») και δημιουργεί πολλά ερωτήματα στους ιστορικούς-ερευνητές (αξιοπιστία, εγκυρότητα, επαληθευσιμότητα, αντικειμενικότητα).

Ο κύριος σκοπός της παρούσας εισήγησης, επομένως, είναι να εξετάσει «το πρόβλημα της Προφορικής Ιστορίας» και ορισμένες από τις συνέπειες της μεθόδου αυτής στο πεδίο της ιστορίας της εκπαίδευσης. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον δίνεται στη σχέση μεταξύ της «φωνής» του ιστορικού και στις εμπειρίες των ιστορικών υποκειμένων, των οποίων οι ζωές έχουν περιθωριοποιηθεί και αποκλεισθεί από την επικρατούσα τάση της ιστορικής κατανόησης. Ειδικότερα, θα σχολιαστεί ο ρόλος, η σημασία και οι περιορισμοί της ιστορικής έρευνας στο πεδίο της Προφορικής Ιστορίας της Εκπαίδευσης, θα καταγραφούν και θα αναλυθούν σχετικές έρευνες στο πεδίο αυτό στον ελληνικό χώρο και, τέλος, θα κατατεθούν προτάσεις αναφορικά με τη χρήση του συγκεκριμένου εργαλείου στην ιστορική έρευνα.

Η εν λόγω θεματική, επομένως, εντάσσεται επιστημολογικά στο ευρύτερο πεδίο της μικρο-ιστορίας, αφού στοχεύει να διερευνήσει μια μορφή της κοινωνικής ιστορίας με βάση τεχνικές που αναδεικνύουν τη λειτουργία ενός θεσμού (του σχολείου) αλλά και τις βιωματικές όψεις της καθημερινής σχολικής ζωής μέσα σε ένα μακροκοινωνικό πλαίσιο. Στόχος είναι να αναδειχθεί η εξέλιξη του σχολικού θεσμού, αλλά και, κυρίως, τα άτομα που μέσα από τη ζωή, τη δράση και τη σκέψη τους λειτουργούν ως πρίσματα για την αναγωγή του ιδιαίτερου και ατομικού στο γενικό και συλλογικό. Από μεθοδολογική άποψη, στην παρούσα εισήγηση, μάς απασχολούν ζητήματα που σχετίζονται με την πρόσβαση στη γνώση του παρελθόντος μέσα από διάφορα ίχνη ή σημεία και, ειδικότερα, μέσα από την αξιοποίηση των προφορικών μαρτυριών ως πρωτογενών πηγών.

Ιστορία και ερμηνεία: η Ιστορία της Εκπαίδευσης ως ιδιαιτερότητα;

Δημήτρης Φωτεινός

Με την παρούσα εισήγηση, η οποία αποτελεί μια θεωρητική συζήτηση πάνω στην ιστορία και στη σχέση της (γενικής) Ιστορίας με την Ιστορία της Εκπαίδευσης, επιχειρείται να καταδειχθούν τα όρια στην ερμηνευτική δυνατότητα της ιστορική αφήγησης, ενώ συνάμα τίθενται ζητήματα σχετικά με την επιστημολογική διάσταση του «ιστορούμενου».

Μετά την έλευση του μεταμοντερνισμού και την ενσωμάτωση της «γλωσσολογικής στροφής» στην ιστορική αφήγηση –με το είδος των ερωτήσεων που τέθηκαν για το «γεγονός» καθαυτό, τον «ιστορικό», αλλά και γι' αυτή την ίδια τη «γραφή»– κατέστη προβληματικό, αφηρημένο και υπό διερεύνηση τόσο το υποκείμενο όσο και το αντικείμενο της ιστορικής έρευνας και αφήγησης και έχει γίνει

σαφές ότι δεν μπορούμε πλέον να αναζητούμε τη «μία και μοναδική» αλήθεια στην ιστορία. Επιπλέον, ακόμα και ό,τι μπορεί να θεωρηθεί ως «αλήθεια» (έστω ως «αλήθεια για κάποιους»), είναι μια «αλήθεια» υπό αίρεση, καθώς μόνο υπό συγκεκριμένες συνθήκες μπορεί να λογιστεί ως τέτοια. Όμως, όπως σημειώνει εμφατικά και εξ αρχής ο Paul Veyne, αν θέσουμε την πρόταση «*σκοπός της επιστήμης της ιστορίας είναι να εξηγεί*» ως ερώτηση, δηλαδή, «*είναι άραγε σκοπός της επιστήμης της ιστορίας να εξηγεί;*» –πολύ περισσότερο εάν την θέσουμε ως επαυξημένη ερώτηση «*είναι άραγε σκοπός της επιστήμης της ιστορίας να εξηγεί, ή απλώς να αφηγείται;*», τότε θα πρέπει να αναζητήσουμε απαντήσεις για κάθε όρο αυτής της πρότασης: τόσο για την *επιστήμη* (ποιοι περιορισμοί επιβάλλονται στη νομολογική αλλά και στην αξιακή όψη της), όσο και για το «*εξηγητέο*» (υπό ποιες προϋποθέσεις μπορεί να προκύψει), αλλά και για το καθαυτό «*αφήγημα*» που προκύπτει (ζητήματα επιλογής, νομιμοποίησης, εκλογίκευσης, διαδικασιών μετασχηματισμού του αφηγήματος σε «καθεστώς γνώσης»). Κι αυτή η διάσταση είναι που διαφοροποιεί την επιστημονική ιστορική αφήγηση από άλλες -εναλλακτικές ιστορικές- αφηγήσεις: σε κάποιο βαθμό στην ιστορική αφήγηση εμπλέκεται και η θεωρητική και μεθοδολογική συζήτηση. Συνεπώς η ιστορική αφήγηση αποκτά ένα διαφορετικό περιεχόμενο, ικανό να διαφοροποιήσει ακόμα και την άμεση εμπειρία του αναγνώστη-θεατή.

Παρά ταύτα, ακόμα κι αν δεχτούμε ότι οι υποθέσεις που γίνονται στην ιστορία έχουν χωροχρονικούς περιορισμούς, και αποφεύγοντας κάθε έννοια αιτιότητας στο πλαίσιο της «αντιπραγματικής ιστορίας» (contre-factuelle histoire), πώς μπορούμε να παράσχουμε μια ερμηνεία, δηλαδή, να αναδομήσουμε τη σχέση αιτίου-αιτιατού κατά το παρελθόντα χρόνο, αν δεν έχουμε πρωταρχικώς αποδεχτεί μια εγγενώς αιτιοκρατική διασύνδεση των φαινομένων; Είναι, άραγε, αυτή η αιτιοκρατική διασύνδεση προάγγελος μιας ντετερμινιστικής (και δη στρουκτουραλιστικής) προσήλωσης της ιστορίας; Ποια είναι, επομένως, μέσα στο θεωρητικό αφήγημα της ιστορικής εξιστόρησης, τα όρια της ελευθερίας του υποκειμένου; (πέρα και επιπλέον των ορίων ελευθερίας του δρώντος-υποκειμένου, τα οποία, επίσης, μπορεί και πρέπει να είναι υπό διερεύνηση). Αν μέσα στην εξιστόρηση του παρελθόντος το υποκείμενο που εξιστορεί δεν είναι ελεύθερο, τότε πώς θα αναζητήσει την –ιστορική– αλήθεια; Ποια θα μπορούσε να είναι η αλήθεια –δηλαδή, η ιστορική γραφή– ενός μη-ελεύθερου υποκειμένου, δεδομένου, μάλιστα ότι η αλήθεια, ως έννοια και ως κατάσταση, μπορεί να δεχτεί αρκετές ερμηνευτικές διακυμάνσεις, ενώ, επιπλέον, έχει καταδειχτεί και η εργαλειακή αξιοποίησή της από την εξουσία;

Συνεπώς, το ζήτημα που προκύπτει αναφέρεται στη σχέση της αιτιοκρατίας με την ερμηνεία μέσα από την ιστορική γραφή. Η ένταξη της θεωρίας μέσα σε αυτή τη σχέση φαίνεται πως είναι απροσχημάτιστη: δίχως τη θεωρία δεν μπορεί να υπάρξει ερμηνεία (τουλάχιστο στο πλαίσιο της επιστημονικής ιστορικής γραφής). Αν απουσιάσει η θεωρία, τότε η ερμηνεία θα είναι συμπτωματική και δεν θα σχετίζεται με θεμελιώδη σχέση αιτίου-αιτιατού. Επομένως, η ίδια η ύπαρξη της θεωρίας καθιστά ουσιωδώς αιτιοκρατική την όποια ερμηνεία που μπορεί να παράσχει η ιστορική αφήγηση.

Από το σημείο αυτό θα πρέπει να εξεταστούν τα όρια (περιθώρια) της ελευθερίας του υποκειμένου, τόσο του γράφοντος υποκειμένου, όσο και του ιστορικά

δράσαντος υποκειμένου: αφενός, πόσο επιτρέπει η θεωρητική κατασκευή να εξετάζεται το ιστορικά δράσαν υποκείμενο ως ελεύθερο από τις αιτιοκρατικές δεσμεύσεις του καιρού του, και, αφετέρου, πόσο το γράφον υποκείμενο επιτρέπει στον εαυτό του να προσεγγίσει την ιστορική «αλήθεια» έξω και πέρα από την αιτιοκρατική ερμηνεία, δίχως, ωστόσο, να οδηγηθεί στη συμβατολογική ιστοριογραφία, ή να παρεκτραπεί προς την υπαγορευμένη ιστορία (π.χ. σχολική, ή άλλη επίσημη, ιστορία). Προφανώς, το δίλημμα είναι αντίστοιχο προς εκείνο που ο Rigby έθεσε στη μαρξιστική ιστοριογραφία (την κατεξοχήν ντετερμινιστική): μεταξύ της «*Σκύλλας του αναγωγισμού*» και της «*Χάρυβδης του πλουραλισμού*».

Ειδικότερα για την Ιστορία της Εκπαίδευσης, καθώς λόγω του αντικειμένου της, είναι αναγκαίο και απαραίτητο ένα εννοιολογικό πλαίσιο, τεκμηριωμένο σε κάποια θεωρία, αυτό που σαφώς υπονοείται είναι ότι ο καθορισμός της ερμηνείας από τη θεωρία (δηλαδή, η δικαιολόγηση της «*βεβαιώσιμης κατά εγγυημένο τρόπο*» γνώσης για το παρελθόν), προκειμένου να μην εκτρέπεται σε ντετερμινιστικές σχέσεις μεταξύ αιτίας-αποτελέσματος, θα πρέπει να ελέγχεται μέσα από τις υποθέσεις, όπως αυτές θεωρητικά προκύπτουν. Η αποφυγή, όμως, αυτών των ντετερμινιστικών εκτροπών μπορεί να επιτευχθεί εάν και εφόσον η σχέση της θεωρίας με τις υποθέσεις που διατυπώνονται είναι καταστατικά διαψεύσιμη. Τότε, οι ερμηνείες που προκύπτουν στην Ιστορία της Εκπαίδευσης μπορεί, χωρίς να εκδηλώνουν νομολογικές αρχές, να εμπλουτίζουν το αποθετήριο της συλλογικής μας εμπειρίας μέσα από τις πολυσύνθετες προσεγγίσεις.

Άτυπη Μάθηση και Εκπαίδευση: από τον John Dewey στη μουσειακή εμπειρία

Σαλώμη Χατζηνεοφύτου

Η άτυπη μάθηση ορίζεται ως μια κυρίως αυθόρμητη διαδικασία που λαμβάνει χώρα σε περιβάλλον διαφορετικό από αυτό μιας τυπικής αίθουσας διδασκαλίας. Ως αποτέλεσμα, η άτυπη μάθηση πραγματοποιείται κάτω από ιδιαίτερες συνθήκες, μακριά από τους κανόνες μιας συνηθισμένης τάξης και βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στον αυθορμητισμό και στην επιθυμία των ατόμων να μάθουν.

Μέσω της άτυπης μάθησης, το άτομο έχει καλύτερο έλεγχο του τι, πού και πώς μαθαίνει, με αποτέλεσμα να εμπλουτίζει τις γνώσεις του και να καλλιεργεί δεξιότητες. Επιπροσθέτως, οι γνώσεις και δεξιότητες που αποκτούνται κατά τη διάρκεια της άτυπης μάθησης έχουν διάρκεια και καθίστανται μέρος πλέον της ζωής του ατόμου.

Σύμφωνα με τους Rossett και Hoffman, έξι συνολικά παράγοντες καθορίζουν τον τρόπο που διεξάγεται η άτυπη μάθηση: το αποτέλεσμα, η εμπειρία, η προέλευσή της, ο ρόλος του μαθητή, ο ρόλος του εκπαιδευτή και ο ρόλος του σχεδιαστή εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων.

Όσον αφορά στο αποτέλεσμα, η άτυπη μάθηση δεν στοχεύει σε προκαθορισμένους στόχους, ούτε συνδυάζεται με συγκεκριμένες μορφές αξιολόγησης, ενώ η εμπειρία τείνει να είναι ιδιαίτερα έντονη και με συναισθηματισμό και ως εκ τούτου πρέπει να είναι ελκυστική καθ' όλη τη διάρκειά της. Όσον αφορά στην προέλευση

της άτυπης μάθησης, αυτή συμβαίνει όχι επειδή έχει ήδη προκαθορισθεί βάσει ολοκληρωμένου σχεδίου και από συγκεκριμένα άτομα ή οργανισμούς, αλλά επειδή οι ίδιοι οι συμμετέχοντες την επιζητούν. Όσον αφορά στο ρόλο του μαθητή, η άτυπη μάθηση εξαρτάται από τη θέληση ενός ατόμου (μαθητής) που είναι πρόθυμο και δραστήριο να εμπλακεί σε συγκεκριμένες δραστηριότητες, ενώ όσον αφορά στον ρόλο του εκπαιδευτή, η άτυπη μάθηση πραγματοποιείται χωρίς εξειδικευμένη καθοδήγηση και έλεγχο. Τέλος, όσον αφορά στον ρόλο του σχεδιαστή εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, παρόλο που η άτυπη μάθηση τείνει να παίρνει ανεπίσημη μορφή, οι σχεδιαστές δραστηριοτήτων έχουν ξεκάθαρους ρόλους, ώστε να πετυχαίνουν το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα.

Σύμφωνα με τον Masher, η άτυπη μάθηση είναι ιδιαίτερα δημοφιλής για δύο βασικούς λόγους. Ο πρώτος λόγος σχετίζεται με τις μεθόδους που ακολουθούνται σε μια άτυπη μάθηση, οι οποίες βρίσκονται ήδη στο περιβάλλον που πραγματοποιείται η μάθηση αυτή και τα άτομα που συμμετέχουν εκμεταλλεύονται τις δυνατότητες που προσφέρει αυτό το περιβάλλον. Ο δεύτερος λόγος σχετίζεται με τη διάρκεια αυτών των μεθόδων· πρόκειται για πολύ σύντομες μεθόδους που εξοικονομούν πολύτιμο χρόνο σε αυτούς που συμμετέχουν.

Το 1897 ο John Dewey τόνισε ότι η αληθινή εκπαίδευση θα πρέπει σχετίζεται με την ανάπτυξη της κοινωνίας. Σύμφωνα με τον ίδιο, η εκπαίδευση θα πρέπει να στοχεύει σε δύο πυλώνες: στην ανάπτυξη των φυσικών, ηθικών, ψυχικών και συναισθηματικών ικανοτήτων του παιδιού καθώς επίσης στην κοινωνικοποίησή του, επομένως στη μεταμόρφωση τόσο του ατόμου όσο και της κοινωνίας. Το σχολείο επομένως αποτελεί πρωτίστως ένα κοινωνικό ίδρυμα και η εκπαίδευση μια κοινωνική διαδικασία.

Η πρόταση του Dewey να καταστεί το σχολείο όχι ένας ξεχωριστός, απομονωμένος χώρος, αλλά μια αληθινή πραγμάτωση της κοινωνίας, σχετίζεται με την άτυπη μάθηση διότι ο Dewey οραματιζόταν ένα εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο θα προωθεί χρήσιμες δραστηριότητες που θα απεικονίζουν την κοινωνική πραγματικότητα στην οποία θα ζει, θα δημιουργεί και θα εξελίσσεται το άτομο. Σε αυτή τη διαδικασία, σύμφωνα πάντα με τον Dewey, το παιδί θα αξιοποιεί τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες. Το όραμα του Dewey ομοιάζει με τη θεωρία της άτυπης μάθησης, σύμφωνα με την οποία οι οποιεσδήποτε γνώσεις και δεξιότητες που θα αποκτούνται θα αποτελούν μέρος της καθημερινότητας και της ζωής του ατόμου στην κοινωνία.

Σύμφωνα με τους Rossett και Hoffman, υπάρχουν δύο κοινά σημεία ανάμεσα στην άτυπη μάθηση και στην εμπειρία μιας επίσκεψης σε κάποιο μουσείο: το πρώτο κοινό σημείο είναι η έλξη που νιώθουμε για αυθεντικά αντικείμενα-καταστάσεις και το δεύτερο αφορά στην ίδια την εμπειρία, η οποία πρέπει να είναι ελκυστική.

Συμπερασματικά, τα μουσεία μπορούν να αξιοποιηθούν ως περιβάλλοντα μάθησης που θα μπορούν να υποστηρίξουν την ευεξία και την πνευματική ενδυνάμωση των ατόμων και των κοινοτήτων, ιδιαίτερα σε μια περίοδο που τα παραδοσιακά εκπαιδευτικά ιδρύματα αντιμετωπίζουν πληθώρα προβλημάτων. Ταυτόχρονα, η μουσειακή εμπειρία δύναται να ενισχύσει τις στάσεις και τις γνωστικές δεξιότητες των ατόμων, ιδιαίτερα λόγω του ότι η μάθηση είναι εθελοντική και αυ-

το-κατευθυνόμενη, οδηγούμενη από την περιέργεια για ανακάλυψη και εξερεύνηση, παράλληλα με την ελεύθερη ανταλλαγή εμπειριών.

Ολοκληρώνοντας, για να είναι πετυχημένη η μουσειακή εμπειρία και να ενισχύσει την εκπαιδευτική διαδικασία, θα πρέπει να δοθεί μεγάλη προσοχή στον σχεδιασμό αυτής της εμπειρίας, όπως για παράδειγμα η τοποθέτηση των εκθεμάτων, τα γράμματα και το μέγεθος των χαρακτήρων που συνοδεύουν τα εκθέματα και ο φωτισμός όλα αυτά έχουν μεγάλη επιρροή για το αν ή όχι η προσοχή των ατόμων είναι τυχαία ή ενεργή και επικεντρωμένη.

Το πεδίο της Λογοτεχνικής Εκπαίδευσης

Ελένη Χοντολίδου

Η Παιδαγωγική, έχοντας ολοκληρώσει μία μακρά πορεία ως πειθαρχία στον επιστημονικό χώρο, ξεπερνώντας τα στενά όρια που της έθετε ο (νεο) θετικισμός και έθετε αυτή στον εαυτό της (στη βαριά σκιά της Ψυχολογίας), είναι πλέον σε θέση να γονιμοποιηθεί ευεργετικά από διεπιστημονικές σχέσεις και την ανάπτυξη παράλληλων με αυτήν κλάδων και να αποκτήσει μεγαλύτερη δυναμική. Με βάση τις έννοιες του Basil Bernstein για *ταξινόμηση* και *περιχάραξη* εξετάζεται η σχέση λογοτεχνίας και γλώσσας ως αντικειμένων καθώς και το ζεύγος των Επιστημών της Αγωγής που τις θεραπεύουν και εισάγεται το πεδίο της *Λογοτεχνικής Εκπαίδευσης*. Η γλώσσα είναι αντικείμενο της επιστήμης της Γλωσσολογίας, επιστήμης με ισχυρή *περιχάραξη* και *ταξινόμηση* στον επιστημονικό χώρο. Η επιστήμη της Νεότερης Ελληνικής Φιλολογίας, ο κατά τεκμήριο επιστημονικός χώρος της λογοτεχνίας, στη χώρα μας άργησε να αυτονομηθεί από την Κλασική Φιλολογία και να αποκτήσει τη δική της υπόσταση. Η Νεότερη Ελληνική Φιλολογία είναι μια επιστήμη με ασθενέστερη ταξινόμηση και περιχάραξη από αυτήν της Γλωσσολογίας.

Δεν είναι καθόλου τυχαίο ότι οι Επιστήμες της Αγωγής, οι οποίες 'παιδαγωγικοποιούν' αντίστοιχα τους χώρους της Γλωσσολογίας και της Φιλολογίας (Νεότερης Ελληνικής για την Ελλάδα), τα πράγματα έχουν την ίδια ακριβώς δυναμική. Ο χώρος της *Παιδαγωγικής Γλωσσολογίας* (Educational Linguistics) έχει ισχυρή ταξινόμηση και περιχάραξη στον χώρο των Επιστημών της Αγωγής. Έχουν αναπτυχθεί μοντέλα γλωσσικής διδασκαλίας, έχουν πραγματοποιηθεί πολύ σημαντικές έρευνες σε διάφορους τομείς της διδασκαλίας της γλώσσας και υπάρχει ένας συνεχής διάλογος στην επιστημονική κοινότητα, η οποία άλλοτε ευκολότερα και άλλοτε δυσκολότερα έχει αποδεχτεί την Παιδαγωγική Γλωσσολογία και αυτούς που την υπηρετούν στους κόλπους της. Αντίθετα, στον χώρο της διδασκαλίας της λογοτεχνίας τα πράγματα είναι διαφορετικά: εδώ είναι χαρακτηριστικό πως δεν υπάρχει καν διακεκριμένο όνομα για τον κλάδο, ούτε φυσικά και επιστήμη που να θεραπεύει με επιστημονική αυστηρότητα –αντίστοιχη με αυτήν της Παιδαγωγικής Γλωσσολογίας– τη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Η έλλειψη αυτή καθόλου δεν σημαίνει πως δεν εκπονούνται ενδιαφέροντα προγράμματα διδασκαλίας, δεν συγγράφονται ενδιαφέρουσες μελέτες και δεν υπάρχει μια έντονη συζήτηση στη σχετική επιστημονική κοινότητα. Δεν υπάρχουν καν στο χώρο αυτόν αναπτυγμένες σπουδές διακριτές από άλλα συναφή αντικείμενα. Η διδασκαλία της λογοτεχνίας

είναι ένα από τα διδασκόμενα αντικείμενα σε προγράμματα μεταπτυχιακών σπουδών, αλλά δεν οδηγεί σε αυτόνομες σπουδές, όπως λ.χ. η Παιδαγωγική Γλωσσολογία.

Ο χώρος που υπηρετεί τη λογοτεχνία και τη διδασκαλία της ονομάζεται κατά περίπτωση: *Διδασκαλία της Λογοτεχνίας* ή *Διδακτική της Λογοτεχνίας* ή ακόμη χειρότερα (στο παρελθόν κυρίως) *Ειδική Διδακτική για το μάθημα της λογοτεχνίας*. Όλοι αυτοί οι όροι είναι προβληματικοί, καθώς δεν οριοθετούν και δεν συγκροτούν ένα επιστημονικό πεδίο στο χώρο των Επιστημών της Αγωγής, παρά περιγράφουν με τρόπο χαλαρό και μη συστηματικό μια σειρά πρακτικών, όπως: 'υποδειγματικές' διδασκαλίες, συνταγές, αφόρητα πληκτικούς καταλόγους οδηγιών για τη διδασκαλία λογοτεχνικών κειμένων από «ειδικούς» του κλάδου.

Τα τελευταία χρόνια πραγματοποιείται ένας διάλογος μεταξύ του χώρου της διδασκαλίας της λογοτεχνίας και του επιστημονικού χώρου, όχι τόσο της Νεότερης Ελληνικής Φιλολογίας, αλλά αυτού των *Πολιτισμικών Σπουδών* (Cultural Studies), οι οποίες είναι το επιστημονικό πεδίο που θα παίξει κρίσιμο ρόλο στο μέλλον για την ανάπτυξη του χώρου της διδασκαλίας της λογοτεχνίας, αυτού της Λογοτεχνικής Εκπαίδευσης. Με τον όρο *Λογοτεχνική Εκπαίδευση* δηλώνεται ένα ευρύ φάσμα ερευνητικών ενδιαφερόντων: η διδασκαλία της λογοτεχνίας στην εκπαίδευση σε όλες τις βαθμίδες και σε όλες τις παραμέτρους (δημιουργία σχετικών προγραμμάτων διδασκαλίας, περιεχόμενο και διδακτικές μέθοδοι, αξιολόγηση της ανταπόκρισης των μαθητών στην ανάγνωση των λογοτεχνικών κειμένων) *αλλά* και τους τρόπους με τους οποίους δημιουργούνται –στη δημόσια σφαίρα και σε εξωεκπαιδευτικούς θεσμούς– παραστάσεις, εικόνες και αντιλήψεις για τη λογοτεχνία. Ακόμη, το νεοσύστατο πεδίο εξετάζει τη σχέση των ανθρώπων με το βιβλίο και την ανάγνωση, τη διάδοση του εθνικού λογοτεχνικού κανόνα καθώς και τις πρακτικές προώθησης της ανάγνωσης στον δημόσιο χώρο (κρατικές, δημοτικές και άλλες βιβλιοθήκες...). Ο όρος *Λογοτεχνική Εκπαίδευση* είναι διαφορετικός και πολύ ευρύτερος του όρου *Διδακτική της λογοτεχνίας* γιατί επιδιώκει να αποδώσει τη σχέση της ενδοσχολικής διδασκαλίας της λογοτεχνίας με την άτυπη «διδασκαλία» της στα άλλα κοινωνικά πεδία: τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης και τη λογοτεχνική κριτική που ασκείται σε αυτά, τις δραστηριότητες των δημόσιων βιβλιοθηκών, τα προγράμματα ανάγνωσης που προωθούνται από θεσμούς όπως το Εθνικό Κέντρο Βιβλίου κ.ά.

ΣΥΝΕΔΡΟΙ[1]

Ανδρούσου Αλεξάνδρα (1)
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
ΤΕΑΠΗ-ΕΚΠΑ
alandr@ecd.uoa.gr

Αρσένης Κωνσταντίνος (3)
1ο Δημ. Σχ. Τρικάλων
Υποψήφιος Δρ, Π.Τ.Δ.Ε.
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
karsenis@otenet.gr

Αυγητίδου Σοφία (5)
Καθηγήτρια
Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
saugitidoy@uowm.gr

Βέρδης Αθανάσιος (6)
Επίκουρος Καθηγητής
Τμήμα ΦΠΨ, ΕΚΠΑ
averdis@ppp.uoa.gr

Γκόβαρης Χρήστος (7)
Καθηγητής
Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
govaris@uth.gr

Γούναρη Παναγιώτα (8)
University of Massachusetts, Boston
Associate Professor of Applied Linguistics
panagiota.gounari@umb.edu

Γρόλλιος Γιώργος (8)
Καθηγητής
Π.Τ.Δ.Ε., Α.Π.Θ.
grol@eled.auth.gr

Δαλακούρα Κατερίνα (8)
Επίκουρη Καθηγήτρια
Τμήμα Φιλοσοφικών & Κοινωνικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Κρήτης
dalakoura@phl.uoc.gr

[1] σε παρένθεση μετά το όνομα είναι η σελίδα στην οποία βρίσκετε την περίληψη.

Δημητριάδου Κατερίνα (9)
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
adimitriadou@uowm.gr

Ζαρίφης Γιώργος (11)
Επίκουρος Καθηγητής
Τμήμα Φιλοσοφίας & Παιδαγωγικής, Α.Π.Θ.
gzarifis@edlit.auth.gr

Ζάχος Δημήτρης (11)
Επίκουρος Καθηγητής
Π.Τ.Δ.Ε., Α.Π.Θ.
dimzachos@eled.auth.gr

Ζούκης Νίκος (13)
Εκπαιδευτικός-ερευνητής
nikzoukis@yahoo.gr

Θεοδώρου Θεόδωρος (14)
Μέλος Συνεργαζόμενου Εκπαιδευτικού Προσωπικού
Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου
theodoros.theodorou@uoc.ac.cy

Θωίδης Ιωάννης (16)
Αναπληρωτής Καθηγητής
Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
ithoidis@uowm.gr

Καραγιάννη Γιώτα (18)
Επίκουρη Καθηγήτρια
Π.Τ.Δ.Ε., Α.Π.Θ.
pkaragi@eled.auth.gr

Κατσαρού Ελένη (20)
Επίκουρη Καθηγήτρια
Τμήμα Φιλοσοφικών & Κοινωνικών Σπουδών
Πανεπιστήμιο Κρήτης
katsarou@uoc.gr

Κόκκινος Γιώργος (23)
Καθηγητής
Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Kokkinos@rhodes.aegean.gr

Κυρίδης Αργύρης (50)
Καθηγητής
ΤΕΠΑΕ, Α.Π.Θ.
akiridis@nured.auth.gr

Κωνσταντινίδου Ευθαλία (23)
Επίκουρη Καθηγήτρια
Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
thaliakn@otenet.gr

Κωνσταντίνου Μαρίνος (25)
Υποψήφιος Δρ. Πανεπιστημίου Κύπρου
marinos-constantinou@hotmail.com

Λιακοπούλου Μαρία (26)
Δρ. Παιδαγωγικής
mliakopo@edlit.auth.gr

Μαυροσκούφης Δημήτρης (28)
Καθηγητής
Τμήμα Φιλοσοφίας & Παιδαγωγικής, Α.Π.Θ.
dmavrosk@edlit.auth.gr

Μενεξές Γεώργιος (28)
Επίκουρος Καθηγητής
Τμήμα Γεωπονίας, Α.Π.Θ.
gmenexes@agro.auth.gr

Μπάρμπας Γιώργος (28)
Επίκουρος Καθηγητής
ΤΕΠΑΕ, Α.Π.Θ.
gbarbas@nured.auth.gr

Μπίκος Κωνσταντίνος (31)
Καθηγητής
Τμήμα Φιλοσοφίας & Παιδαγωγικής, Α.Π.Θ.
bikos@edlit.auth.gr

Μπονίδης Κυριάκος (32)
Αναπληρωτής Καθηγητής
Τμήμα Φιλοσοφίας & Παιδαγωγικής, Α.Π.Θ.
bonidis@edlit.auth.gr

Παντούλη Όλγα (33)
Δρ. Παιδαγωγικής, ΕΔΙΠ
Τμήμα Φιλοσοφίας & Παιδαγωγικής, Α.Π.Θ.
pantouli@edlit.auth.gr

Παπαδοπούλου Ανθούλα (35)
Υποψήφια Δρ. Παιδαγωγικής, Α.Π.Θ.
anthi.pap@windowslive.com

Παπαδοπούλου Βασιλική (3)
Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε.,
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
vpapa@uowm.gr

Πασιαρδής Πέτρος (14)
Καθηγητής
Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου
p.pashiardis@ouc.ac.cy

Περπερίδης Παύλος (37)
Δρ Φιλοσοφίας, Διευθυντής Γενικού Λυκείου Σκύδρας
pfperper@sch.gr

Πετράς Βασίλειος (40)
Εκπαιδευτικός ΠΕ70
Μεταπτυχιακός φοιτητής ΑΠΚΥ
bipetras@gmail.com

Πουρνάρη Μαρία (42)
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
mpurnari@cc.uoi.gr

Πυργιωτάκης Ιωάννης (44)
Ομότιμος Καθηγητής του Πανεπιστημίου Κρήτης
Συντονιστής Διδακτορικών Σπουδών Ευρωπαϊκού Πανεπιστημίου Κύπρου
pyrgioti@uoc.gr

Σαπουνίδης Θεοδόσιος (46)
Δρ. Πληροφορικής, ΕΔΙΠ
Τμήμα Φιλοσοφίας & Παιδαγωγικής, Α.Π.Θ.
teo@edlit.auth.gr

Σταγιόπουλος Πέτρος (28)
Σχολικός Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
pstagios@hol.gr

Σταμοβλάσης Δημήτρης (48)
Επίκουρος Καθηγητής
Τμήμα Φιλοσοφίας & Παιδαγωγικής, Α.Π.Θ.
stadi@edlit.auth.gr

Τζιφόπουλος Μενέλαος (31)
Δρ. Παιδαγωγικής, Α.Π.Θ.
Διδάσκων Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.
mtzifopo@edlit.auth.gr

Τουρτούρας Χρήστος (50)
Επίκουρος Καθηγητής
Π.Τ.Δ.Ε., Α.Π.Θ.
htourt@eled.auth.gr

Τσάφος Βασίλης (1)
Επίκουρος Καθηγητής
ΤΕΑΠΗ-Ε.Κ.Π.Α.
tsaf@otenet.gr

Τσέκου Αικατερίνη (6)
Δρ. Θεολογίας & Παιδαγωγικής
Διευθύντρια 6ου Γυμνασίου Νέας Ιωνίας
aikatsekou@yahoo.gr

Τσιώλης Γιώργος (51)
Αναπληρωτής Καθηγητής
Τμήμα Κοινωνιολογίας, Πανεπιστήμιο Κρήτης
tsiolisg@uoc.gr

Τύμπα Ευαγγελία (51)
Εκπαιδευτικός
Υποψήφια Δρ. Παιδαγωγικής, Α.Π.Θ.
ewatiba@sch.gr

Φούκας Βασίλης (53)
Επίκουρος Καθηγητής
Τμήμα Φιλοσοφίας & Παιδαγωγικής, Α.Π.Θ.
vfoukas@edlit.auth.gr

Φωτεινός Δημήτρης (54)
Επίκουρος Καθηγητής
Τμήμα ΦΠΨ, ΕΚΠΑ
dfoteinos@ppp.uoa.gr

Χατζηθωμάς Λεωνίδας (40)
Λέκτορας
Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
hatzithomas@uom.gr

Χατζηνεοφύτου Σαλώμη (56)
Καθηγήτρια Ελληνικής Φιλολογίας
Δρ Παιδαγωγικής, Adjunct Professor του Πανεπιστημίου Saint Louis Αμερικής
shadjineophytou@cytanet.com.cy

Χοντολίδου Ελένη (58)
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
Τμήμα Φιλοσοφίας & Παιδαγωγικής, Α.Π.Θ.
hodol@edlit.auth.gr