

ΠΡΩΤΟ ΜΑΘΗΜΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παιδαγωγική ως επιστήμη της Αγωγής και της εκπαίδευσης επιδέχεται διάφορες/διαφορετικές προσεγγίσεις στα θεμελιώδη ερωτήματα που την απασχολούν.

Τέσσερις είναι οι κύριες προσεγγίσεις που αναπτύχθηκαν σε διαφορετικά ιστορικά και θεωρητικά πλαίσια επιστημολογίας και παιδαγωγικής ιδεολογίας.

Οι 4 αυτές προσεγγίσεις βασίζονται σε διαφορετικές θεωρητικές αρχές και εκπαιδευτικές πρακτικές και διαμορφώνουν αντίστοιχους τύπους δασκάλου.

Μια προσέγγιση σκιαγραφεί τέσσερις κεντρικούς τύπους δασκάλου: α) τον Μεθοδο-κεντρικό τύπο, β) τον Παιδο-κεντρικό τύπο δασκάλου γ) τον Γνωσιο-κεντρικό τύπο Δασκάλου και δ) τον Κοινωνιο-κεντρικό τύπο Δασκάλου.

Θα ασχοληθούμε ιδιαίτερα με την 6^η ενότητα που μελετά την Ταυτότητα του Παιδαγωγικογενούς γνωστικού πεδίου και απαντά στα ερωτήματα που αφορούν στο περιεχόμενο, στους κλάδους και στις επιστημολογικές σχολές που συγκροτούν το ακαδημαϊκό πεδίο των επιστημών της παιδαγωγικής.

Ειδικότερα στα πλαίσια της ύλης μας θα μελετήσουμε ένα δεύτερο ακαδημαϊκό πεδίο που το απαρτίζουν οι υβριδικής προέλευσης κλάδοι των επιστημών της Αγωγής και της Εκπαίδευσης που αφορούν την επιστημολογική ταυτότητα των επιμέρους κλάδων, αλλά και του ευρύτερου πεδίου, καθώς και τη σχέση τους με το έργο των εκπαιδευτικών και τις επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης.

Ένα άλλο αντικείμενο μελέτης μας θα είναι οι βασικές έννοιες των επιστημών της παιδαγωγικής που μελετά τις βασικές έννοιες που χρησιμοποιεί η παιδαγωγική επιστήμη για να προσεγγίσει τα θέματά της. Οι έννοιες αποτελούν για κάθε επιστήμη εργαλεία ανάλυσης του πεδίου της και άξονες οργάνωσης της γνώσης που παράγει.

Άλλα αντικείμενα μελέτης μας θα είναι η οριοθέτηση της παιδαγωγικής και διδακτικής μέσα στο σύστημα των κοινωνικών επιστημών που αναλύουν τα επιστημολογικά προβλήματα του χώρου.

Δεν παραλείπουμε τη σημασία που έχει η μεθοδολογία στην επιστημονική συγκρότηση ενός γνωστικού τομέα και παρουσιάζει τα μεθοδολογικά παραδείγματα και ερευνητικά σχήματα με τα οποία η Διδακτική προσεγγίζει το αντικείμενό της.

Ένα άλλο αντικείμενο μελέτης είναι οι «κοινοί τόποι» που η Επιστημονική Διδακτική διερευνά καθώς αποτελούν διδακτική πραγματικότητα.

Τέλος επισημαίνουμε ότι η Διδακτική αποτελεί έναν αυτόνομο επιστημονικό κλάδο που όμως ακόμα εξελίσσεται.

Συνοψίζοντας /Ανακεφαλαιώνοντας:

Το παρόν μάθημα έχει σκοπό: α) να παρουσιάσει το πεδίο της Παιδαγωγικής Επιστήμης δηλαδή θέματα με τα οποία ασχολείται, κεντρικές έννοιες, μεθοδολογία, γλώσσα, σχολές και τάσεις β) να παραθέσει βέβαιες γνώσεις που έχουμε για θεματολογία και τη μεθοδολογία της, τις επιφυλάξεις και τις αντιπαραθέσεις προβληματικές και αβεβαιότητες γ) προτείνει πλαίσια προσανατολισμού και κριτήρια επιλογής με τα οποία οι φοιτητές μπορεί να ταυτιστούν ή να τοποθετηθούν.

Σημαντική θέση στα θέματα της παιδαγωγικής κατέχουν: α) σκοποί της εκπαίδευσης β) η φύση του μαθητή και οι δυνατότητες του για μάθηση και ανάπτυξη, γ) ο ρόλος του εκπαιδευτικού και το επιστημονικό του υπόβαθρο, δ) η φύση και το περιεχόμενο της σχολικής γνώσης ε) ο ρόλος της εκπαίδευσης στο κοινωνικό γίνεσθαι και στ) το πλαίσιο των σχέσεων μαθητή-δασκάλου και μαθητών μεταξύ τους στη σχολική τάξη.

Στα θέματα που αναφέραμε δεν υπάρχουν μονοσήμαντες θέσεις αλλά όπως σε όλους τους επιστημονικούς κλάδους έχουν διαμορφωθεί εναλλακτικές σχολές παιδαγωγικής σκέψης που μερικές φορές σε συνδυασμό ή σε αντιπαράθεση προτείνουν διαφορετικές προσεγγίσεις σε βασικά θέματα εκπαίδευσης.

Και θα μπορούσε κανείς ότι κάθε μια από τις εναλλακτικές προσεγγίσεις εκφράζει και μια σχολή παιδαγωγικής σκέψης που παραπέμπει σε διαφορετικό τύπο σχολείου και δασκάλου.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΑΘΗΜΑ

Ταυτότητα του παιδαγωγικογενούς γνωστικού πεδίου

Παιδαγωγική επιστήμη: Πρόκειται για μία σχετικά νέα επιστήμη αλλά με μακράιωνη ιστορία. Το βασικό αντικείμενό της είναι η αγωγή και η εκπαίδευση. Γι αυτό τη σπουδάζουν εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων.

Η παιδαγωγική ως Τέχνη –Επιστήμη-Ιδεολογία

Η παιδαγωγική ανήκει στο κοινωνικό τμήμα των Επιστημών του Ανθρώπου. Ως επιστήμη μελετά και προσδιορίζει τις επιδιώξεις, τα κριτήρια, τις προϋποθέσεις και τις διαδικασίες οργάνωσης λειτουργίας και αξιολόγησης της αγωγής και της εκπαίδευσης όλων των ηλικιών και κατευθύνσεων. Είναι δηλαδή εφαρμοσμένη δεοντολογική επιστήμη.

Αρχικά οι ενήλικες ασχολήθηκαν με τη φυσική ανατροφή και πολιτισμική εκπαίδευση των παιδιών. Έτσι σιγά-σιγά η πρακτική γνώση συστηματοποιήθηκε και εκφράστηκε αρχικά ως παιδαγωγική τέχνη και τέλος σε επιστήμη της παιδαγωγικής και επιστήμη της εκπαίδευσης.

Η παιδαγωγική, ως θεσμοθετημένη επιστήμη της αγωγής και της εκπαίδευσης διαθέτει: έγκυρες γνώσεις, ακριβείς και εξειδικευμένες μεθοδολογικά ελεγμένες και συστηματικά οργανωμένες, οι οποίες προσφέρουν απαντήσεις στα σύγχρονα ερωτήματα. Που θέτει στην εποχή μας η αγωγή και η εκπαίδευση των παιδιών.

Ερωτήματα όπως: αν ο εκπαιδευτικός εργάζεται με τις απόψεις του. Αν η παιδαγωγική προσφέρει επιστημονική βάση ή αν όλα καθορίζονται από την ιδεολογία του κράτους.

Τρεις θέσεις ορίζουν με διαφορετικό τρόπο τη σχέση της παιδαγωγικής με την εκπαιδευτική κουλτούρα, ιδεολογία και επιστήμη:

A) η πρώτη θέση διατυπώνεται από τους αρνητές της παιδαγωγικής συχνά με αντιφατικά επιχειρήματα, όπως πχ ότι δεν υπάρχει ίχνος επιστημοσύνης στην παιδαγωγική βάση της εκπαίδευσης. Άλλοι πάλι την θεωρούν επικίνδυνη γιατί επιχειρεί να προσαρμόσει τη σχολική γνώση στο παιδί και όχι το παιδί στη γνώση.

B) Η δεύτερη θέση είναι διαμετρικά αντίθετη της προηγούμενης. Επισημαίνει ότι υπάρχει επιστημονική βάση στις γνώσεις που δίνει η παιδαγωγική η οποία διασφαλίζεται με την αξιοποίηση της μεθοδολογίας των κοινωνικών επιστημών. Μ αυτή τη μεθοδολογία οι κλάδοι της παιδαγωγικής επιστήμης μελετούν συστηματικά και έγκυρα το φαινόμενο της αγωγής και εκπαίδευσης όπως οι κλάδοι της ψυχολογίας και της κοινωνιολογίας. Εδώ οι ιδεολογίες μένουν εκτός.

Γ) Η Τρίτη θέση μοιάζει με τη δεύτερη στο θέμα της επιστημονικότητας αλλά ανατίθεται στην ιδεολογία.

Η Τρίτη θέση, κατά το συγγραφέα είναι η πιο σωστή διότι: Το σχολείο ως κοινωνικός θεσμός επιτελεί δύο βασικές λειτουργίες: α) την ανάπτυξη του ατόμου μέσω χρήσιμων γνώσεων και δεξιοτήτων

β) τη λειτουργία ένταξης του ατόμου στο κοινωνικό σύστημα μέσω της ανάπτυξης ρόλων.

Η Σχέση της παιδαγωγικής με την ιδεολογία αξίζει να μελετηθούν.

Οι ιδεολογίες είναι συστήματα αξιακών πεποιθήσεων και αποτελούν αντικείμενο μελέτης των Επιστημών του Ανθρώπου. Οι ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες ασχολούνται με την οντολογία (πως είναι?) και τη δεοντολογία (πως πρέπει να είναι).

Άρα και η παιδαγωγική ως μία από τις επιστήμες του ανθρώπου συνδέει την επιστημονική οντολογία με την ιδεολογική δεοντολογία σ' ένα εννοιακό όλο και προσφέρει ένα οργανωμένο και συστηματικά ταξινομημένο σώμα γνώσεων.

Αναφέραμε πριν λίγο ότι η Τρίτη θέση πρέπει να είναι η πιο σωστή όμως για να μας πείσει πρέπει να λύσει δύο προβλήματα: α) το πρόβλημα της αυτονομίας της και β) το πρόβλημα των μεθόδων έρευνας.

Το πρώτο πρόβλημα λύνεται με την οριοθέτηση του πεδίου που κατ' αποκλειστικότητα της «ανήκει». Βέβαια υπάρχει μια μικρή αντίφαση γιατί στη σημερινή εποχή της διεπιστημονικής συνεργασίας δεν μπορούμε να κάνουμε λόγο για αυτόνομη και αποκλειστική μελέτη ενός πολύπλοκου φαινομένου όπως η εκπαίδευση που είναι και «πολυαναφορικό»

Κριτήριο αναβάθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος είναι η ικανότητα να συμβάλει στην προώθηση της μάθησης και ανάπτυξης του παιδιού και της κοινωνικής συνοχής. Μ άλλα λόγια, η θεωρητική γνώση που θα παράγει η παιδαγωγική πρέπει να υπηρετεί την εκπαιδευτική πράξη.

Η θεωρία με την πράξη στην παιδαγωγική πρέπει να είναι διαλεκτική και όχι μονογραμμική.

Το δεύτερο πρόβλημα της τρίτης θέσης αφορά το μεθοδολογικό ζήτημα, δηλαδή ποιες μεθόδους πρέπει να χρησιμοποιεί η παιδαγωγική ως επιστήμη προκειμένου να μελετάει τα αντικείμενά της και να οδηγείται σε έγκυρες γνώσεις

1. Εμφάνιση και εξέλιξη του Όρου παιδαγωγική
(ορισμός σ 321)

Οι λέξεις παιδαγωγός και παιδαγωγική διαδόθηκαν μέσω των λατινικών σε ευρωπαϊκές γλώσσες

Η παιδαγωγική όμως, ως τεχνικός όρος έχει χρησιμοποιηθεί με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους ώστε πια δυσκολεύει τους ευρωπαίους λεξικογράφους που επιχειρούν να την ορίσουν.

2. Φάσεις Διδακτικής Εστίασης

Η αρχική ετυμολογία των όρων παιδαγωγός και παιδαγωγική, και η μετέπειτα σημασιολογική εξέλιξή τους δηλώνουν και την ιστορία του κλάδου της Παιδαγωγικής που ακολούθησε διαδοχικές φάσεις εξέλιξης στην προεπιστημονική της πορεία.

A) Φάση παιδαγωγικής τέχνης είναι η πρώτη φάση, ο παιδαγωγικός αξιοποιούσε ένα σύστημα ενεργειών που απέβλεπαν σε συγκεκριμένους σκοπούς και βασίζονταν στην προσωπική του εμπειρία χωρίς θεωρητικές αρχές και κριτήρια αξιολόγησης.

B) Φάση παιδαγωγικών οδηγιών οι δυσκολίες και αποτυχίες της πρώτης φάσης έδωσαν στην επόμενη φάση εξέλιξης τη δυνατότητα σε όσους ασχολούνται με την αγωγή των παιδιών να διαμορφώσουν στον ευρωπαϊκό χώρο ένα είδος «οδηγών» για δασκάλους. Αυτές οι αρχές και προτάσεις βασίζονταν σε θεολογικές και φιλοσοφικές απόψεις. Πρόγονοι αυτών θεωρούνται η πραγματεία του Πλούταρχου «Περί Παίδων Αγωγής» και του ιερού Αυγουστίνου De Magistro

Γ) Φάση επιστημονίζουσας παιδαγωγικής

(όπως στο κείμενο)

Με τις επιστημολογικές ανακατατάξεις του 17^{ου} αιώνα η Παιδαγωγική, μέσω του Κομένιου διατυπώνει το πρώτο σύστημα επιστημολογικών, ψυχολογικών και κοινωνιολογικών αρχών, στις οποίες βάσισε τις προτάσεις για την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και τις διδακτικές αρχές της μαθησιακής ετοιμότητας, της ενεργητικής μάθησης της εποπτείας και της παιδοκεντρικότητας που πρέπει να χαρακτηρίζουν τον τρόπο διδασκαλίας και μάθησης

3 Φιλοσοφική Παιδαγωγική

Προηγήθηκε της πρωτοεπιστημονικής παιδαγωγικής με την οποία συνυπήρξαν για μεγάλο χρονικό διάστημα σε σχέση αντιπαλότητας

Πρώτο επίτευγμά της φιλοσοφικής Παιδαγωγικής αποτελεί η διεύρυνση του γνωστικού πεδίου πέρα από θέματα διδακτικής μεθοδολογίας και πράξης σε θέματα σκοπών και

περιεχομένου της εκπαίδευσης και κυρίως η θεωρητικοποίηση της συνολικής παιδαγωγικής πρότασης.

Δεύτερο επίτευγμα της φιλοσοφικής παιδαγωγικής αποτελεί η θεσμοθέτηση της ως αυτοτελούς ακαδημαϊκού αντικειμένου με τη δημιουργία παιδαγωγικών εδρών σε Γερμανία, Βέρνη και στο Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Η Φιλοσοφική Παιδαγωγική (προεπιστημονική) δεν χρησιμοποίησε τις διαδικασίες και την προβληματική της παιδαγωγικής, αλλά φιλοσοφικές, θεολογικές και πολιτικές παραδοχές τις οποίες αξιοποίησε για να προσεγγίσει εκπαιδευτικά θέματα.

Η προσέγγιση αυτή ήταν κυρίαρχη μέχρι τις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα. Διδάσκονταν από καθηγητές της φιλοσοφίας με διασημότερο τον Kant(1724-1804) στο Πανεπιστήμιο του Koenisberg

4 Ερβαρτιανή Παιδαγωγική

Το πρώτο σημαντικό βήμα προς την επιστημονική παιδαγωγική έκανε ο Γερμανός φιλόσοφος και ψυχολόγος Ερβάρτος. Κατ' αυτόν 3 είναι τα κύρια αντικείμενα μελέτης της παιδαγωγικής:

Α) οι δυνατότητες και οι προϋποθέσεις μόρφωσης του ανθρώπου, β) ο καθορισμός των στόχων της εκπαίδευσης, γ) η μεθόδευση της «παιδαγωγούσης διδασκαλίας»

Για να προσδιορίσει τα τρία αυτά αντικείμενα μελέτης η Ερβαρτιανή παιδαγωγική αξιοποιούσε τα πορίσματα α) της φιλοσοφίας: για να ορίσει τους σκοπούς β) ψυχολογίας: για να ορίσει τους όρους της εκπαίδευσης και της μεθόδευσης της «παιδαγωγούσης διδασκαλίας»

Σκοπός της Ερβαρτιανής διδασκαλίας ήταν η ανάπτυξη των νοητικών παραστάσεων και μέσω αυτών η ανάπτυξη της βούλησης και, ατ' επέκταση, η ηθικοποίηση του ατόμου, η οποία κατά τον Ερβάρτο αποτελεί την απώτερη επιδίωξη της εκπαίδευσης.

Όπως και στην προηγούμενη μέθοδο επισημαίνεται ότι απουσιάζουν οι διαδικασίες διυποκειμενικού ελέγχου των υποθέσεων και των προτάσεων.

Έναν αιώνα αργότερα ο Durkheim αναγνωρίζει την ανάγκη στενής συνεργασίας της παιδαγωγικής με την Ψυχολογία αλλά αντί της Φιλοσοφίας σαν δεύτερο πυλώνα στήριξης της παιδαγωγικής προτείνει την κοινωνιολογία γιατί κατά τη γνώμη του η κοινωνία είναι αυτή που διαμορφώνει τον άνθρωπο.

Από τη Β Αμερική παρατηρείται μια εμφανής μετακίνηση προς την ψυχολογική προσέγγιση της παιδαγωγικής τάσης που στην Ευρώπη εξέφρασε ο Decroly (1871-1932) και άλλοι. Μ' αυτούς έγινε το πρώτο βήμα μετάβασης προς την επιστημονική παιδαγωγική.

Β Ερωτήματα Ταυτότητας

Η διάκριση μεταξύ κυρίων κλάδων της παιδαγωγικής και των υβριδικών που ασχολούνται με παιδαγωγικά θέματα καθώς και η σκοπιμότητα και η αναγκαιότητα τους. Όταν επιβεβαιώθηκαν στις πράξεις φάνηκαν οι φόβοι για τις προβληματικές σχέσεις μεταξύ τους. Ένα δεύτερο πρόβλημα που εμφανίζεται μεταξύ τους είναι η επιστημολογική ταυτότητα κάθε υβριδικού κλάδου ξεχωριστά και πως συμπράττουν οι κλάδοι αυτοί. Σχετικά με την ατομική επιστημολογική ταυτότητα μπορούμε να πούμε ότι το περιεχόμενο και η προσέγγιση των υβριδικών κλάδων διαμορφώνεται με το αν κυριαρχεί η προβληματική της παιδαγωγικής ή του συμπράττοντος κλάδου

Τα τρίτο πρόβλημα αφορά την επιστημολογική ταυτότητα της ομάδας των υβριδικών κλάδων των Επιστημών της Αγωγής και της εκπαίδευσης και την έλλειψη εσωτερικής συνοχής και οργανική ενότητα.

Οι δύο κορυφαίοι γάλλοι παιδαγωγοί επισημαίνουν ότι ο όρος παιδαγωγικές επιστήμες έχει περιορισμένο εύρος σε σχέση με τον όρο επιστήμες της Αγωγής και της εκπαίδευσης.

Κάτι που πρέπει να διευκρινίσουμε είναι ότι οι επιστήμες της Παιδαγωγικής σε σχέση με τις επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης διαφέρουν στην εστίαση και τις εννοιολογικές προσεγγίσεις

Με άλλα λόγια, οι επιστήμες της Παιδαγωγικής διατηρούν ένα δεοντολογικό και παρεμβατικό προσανατολισμό, ενώ οι επιστήμες της εκπαίδευσης έχουν έναν προσανατολισμό προς την περιγραφική εξήγηση, τη διάγνωση και την αντικειμενική αξιολογική αποτίμηση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Άρα οι πρώτες (επιστήμες της παιδαγωγικής) ανήκουν στις δεοντολογικές επιστήμες και ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για την εκπαιδευτική πράξη. Ενώ οι δεύτερες (εκπαίδευσης) ανήκουν στις αναλυτικές επιστήμες και ενδιαφέρονται για την περιγραφική εξήγηση της εκπαιδευτικής οντολογίας, προκειμένου να την καταστήσουν κατανοητή,

(βλ. σχ. σελ 368).

ΤΡΙΤΟ ΜΑΘΗΜΑ

III. Η ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΟΙ ΕΠΙΣΤΗΜΟΛΟΓΙΚΕΣ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΕΙΣ ΤΗΣ.

Στο διάστημα 1880-1920 οι ασχολούμενοι με την παιδαγωγική συνειδητοποίησαν ότι έπρεπε να αποκτήσει επιστημονικό status άρα έπρεπε να απομακρυνθεί από την Φιλοσοφία και να συνεργαστεί με την Ψυχολογία.

Έτσι η Παιδαγωγική άρχισε να αυτονομείται και να αποκτά δική της διεπιστημονική πορεία όπως και οι υπόλοιπες επιστήμες του ανθρώπου.

Παρόλα αυτά ανατρέχει στις προηγούμενες (φιλοσοφία και ψυχολογία) για να δώσει λύσεις σε βασικά ερωτήματα.

Από τη Φιλοσοφία και την Κοινωνιολογία αναζήτησε λύσεις για το τι πρέπει να γίνει στην αγωγή και την εκπαίδευση και στην Ψυχολογία βρήκε το πώς και γιατί πρέπει να γίνει έτσι. Ο Mialaret επισημαίνει ότι δεν πρόκειται απλά για 2 ερωτήματα αλλά για δύο διαφορετικές προσεγγίσεις. Βλέπει ένα επιστημολογικό δυισμό που χαρακτηρίζει όλες τις κοινωνικές επιστήμες. Τα δύο επιστημολογικά παραδείγματα «ερμηνευτικό» και «εμπειρικό» τα οποία στην Παιδαγωγική εκφράστηκαν από δύο αντιμαχόμενες κατευθύνσεις την Ερμηνευτική παιδαγωγική και την Πειραματική παιδαγωγική.

Αξίζει να αναφέρουμε ότι η πορεία της Παιδαγωγικής προς το επιστημονικό status ξεκίνησε στα μέσα του 19^{ου} αιώνα από την Ιένα της Γερμανίας. Ακολούθησε το Βέλγιο με τον Decroly και άλλους, η Ελβετία με τον Claparède η Γαλλία με το 7τομο λεξικό παιδαγωγικής του Buisson(1882-1887)

Στα τέλη του 19^{ου} αιώνα η παιδαγωγική κλήθηκε να οργανώσει επιστημονικά όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης.

Τρεις είναι οι τρόποι που αξιοποιήθηκαν για την επιστημονική αναβάθμιση της παιδαγωγικής:

A)Την υιοθέτηση των μεθόδων της επιστημονικής έρευνας κριτήριο δεν αποτελεί η λογική ανάλυση αλλά η εγκυρότητα της ερευνητικής μεθοδολογίας

B)Την ανάπτυξη και χρήση των δικών της εννοιών και της δικής της προβληματικής κατά τη μελέτη των θεμάτων της αγωγής και της εκπαίδευσης.

Γ)Τον δανεισμό εννοιών και θεωριών από συναφείς με το παιδί, την αγωγή και την εκπαίδευση επιστήμες όπως η φυσιολογία και ψυχολογία.

Αργότερα, η παιδαγωγική αξιοποίησε τους κλάδους της κοινωνιολογίας και άλλων βοηθητικών κλάδων από τις επιστήμες του ανθρώπου. Σ αυτή της την προσπάθεια όμως υπέπεσε στο λάθος των κοινωνιολογισμών.

Επιπλέον, συνέβαλε, μέσω συγχωνεύσεων επεκτάσεων και διασπάσεων, στη δημιουργία υβριδικών κλάδων, οι οποίοι μαζί με τις επιστήμες της παιδαγωγικής απαρτίζουν το πολυεπιστημονικό σώμα των επιστημών της παιδαγωγικής και της εκπαίδευσης.

Η Επιστημονική παιδαγωγική δεν είναι ενιαία, αλλά διαιρείται όπως όλες οι άλλες κοινωνικές επιστήμες σε τρεις επιστημολογικές σχέσεις α) την πειραματική παιδαγωγική, β) την ερμηνευτική παιδαγωγική και γ) την κριτική παιδαγωγική.

Οι τρεις αυτές σχολές Παιδαγωγικής διαφοροποιούνται στα μεθοδολογικά τους εργαλεία αλλά και στα θέματα που μελετούν, τα οποία συνθέτουν το επιστημολογικό μωσαϊκό της επιστημονικής παιδαγωγικής του 20 ου αιώνα.

Πρέπει να επισημάνουμε ότι τρεις επιστημολογικές σχολές που μόλις αναφέραμε δεν είναι άσχετες με τις τέσσερις παιδαγωγικές προσεγγίσεις που έχουμε 3 επιστημολογικές κατευθύνσεις (πειραματική, ερμηνευτική και κριτική) αλλά 4 κατευθύνσεις (μεθοδο-παιδο-γνωσιο-και κοινωνιοκεντρική κατεύθυνση) γιατί τη βάση των 4 παιδαγωγικών κατευθύνσεων δεν αποτελούν οι 3 επιστημολογικές σχολές αλλά οι παιδαγωγικές ιδεολογίες

Α Η Πειραματική ή Εμπειρική Παιδαγωγική

Η Πειραματική Παιδαγωγική προσπαθεί να κατανοήσει την εκπαιδευτική διαδικασία και να την κατευθύνει σε αποτελεσματικές πρακτικές. Ονομάζεται πειραματική γιατί τα δεδομένα της προέρχονται από πειραματικές εφαρμογές και εμπειρική διότι βασίζεται σε δεδομένα της εμπειρίας,

Επειδή τα δεδομένα της αρκετές φορές δεν έχουν προκύψει από πειραματικές διαδικασίες, αλλά από παρατηρήσεις, μετρήσεις, δημοσκοπήσεις και άλλες τεχνικές της επιστημονικής έρευνας θεωρείται ακριβέστερος ο όρος εμπειρική παιδαγωγική που όμως έχει ένα μικρό μειονέκτημα ότι στην καθομιλουμένη η λέξη εμπειρικός σημαίνει μη επιστημονικός.

Στις βασικές της θέσεις η Πειραματική ή εμπειρική παιδαγωγική συμφωνεί με τη θετικιστική αντίληψη του τέλους του 19^{ου} και των αρχών του 20^{ου} σύμφωνα με την οποία οι επιστήμες του Ανθρώπου μπορούν, αν εφαρμόσουν την ερευνητική μεθοδολογία των φυσικών επιστημών που περιλαμβάνει την παρατήρηση, τη μέτρηση και το πείραμα, να εντοπίσουν τους αιτιο-κρατικούς νόμους (σχέση αιτίου-αποτελέσματος) και να διατυπώσουν νομοτελειακές προτάσεις και προβλέψεις για την ανθρώπινη συμπεριφορά.

Η Πειραματική Παιδαγωγική, έχει σαν αίτημα την ιδεολογική καθαρότητα της επιστήμης, δεν ασχολείται με τον καθορισμό των σκοπών της εκπαίδευσης αφού αυτοί γίνονται με αξιολογικά κριτήρια τα οποία δεν επιδέχονται επιστημονικής επαλήθευσης

Ενισχυμένη Επιστημολογικά από τον κριτικό ορθολογισμό η Πειραματική Παιδαγωγική εξαπλώθηκε μετά το Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο σε όλες τις χώρες της Ευρώπης και φυσικά στις ΗΠΑ, όπου και έλαβε μεγάλη έκταση.

Μέσα στην Πειραματική Παιδαγωγική, υπάρχουν εκφραστές της Νέας Αγωγής που διακηρύσσουν τη στενή σχέση παιδιού, σχολείου και κοινωνίας πειραματίζονται με τις δυνατότητες του παιδιού και του σχολείου για να κάνουν την εκπαίδευση παιδο-κεντρική και προσανατολισμένη στην ανάπτυξη της συνολικής προσωπικότητας του παιδιού και όχι μόνο της ευφυΐας του

Η αντίθετη τάση οι μιχεβιοριστές, στοχεύουν στη δασκαλοκεντρική εκπαίδευση με έμφαση στον έλεγχο και όχι την ανάπτυξη του παιδιού, όπως ζητούσε η Νέα Αγωγή.

Η Νέα Αγωγή δεν επιβάλλει, αλλά προτείνει εναλλακτικές επιλογές, δεν υποκαθιστά τους μαθητές στη διαδικασία μάθησης, αλλά τους βοηθά να σκέπτονται, να μαθαίνουν και να δημιουργούν. Ο συνδυασμός πειραματικού ελέγχου και υιοθέτησης των αρχών της Νέας Αγωγής είχε σαν αποτέλεσμα την αναβάθμιση της παιδαγωγικής επιστήμης.

Από τους 4 τύπους δασκάλου, που αναφέρονται στην πρώτη ενότητα, ο μεθοδο-κεντρικός εκφράζει τις αντιλήψεις και εφαρμόζει τις διδακτικο-οργανωτικές πρακτικές, που η Πειραματική Παιδαγωγική απέδειξε σαν αποτελεσματικές.

Η αντίληψη ότι η μεθοδολογία των φυσικών επιστημών μπορεί και πρέπει να χρησιμοποιηθεί και στις Επιστήμες του Ανθρώπου ονομάζεται «θετικισμός». Γι αυτό, η Πειραματική Παιδαγωγική συχνά αποκαλείται και Θετικιστική Παιδαγωγική.

Χρησιμοποιεί εμπειρικά δεδομένα(που συγκεντρώθηκαν με τις πειραματικές ή μη διαδικασίες της επιστημονικής έρευνας και αποβλέπει στην παραγωγή νομοτελειακής γνώσης που εξηγεί ποια αίτια έχουν ποιες επιπτώσεις στα εκπαιδευτικά φαινόμενα.

Οι υποστηρικτές της Πειραματικής Παιδαγωγικής επισημαίνουν ότι αποτελεί τη μόνη επιστημονική προσέγγιση που είναι σε θέση να διατυπώσει νομοτελειακές προτάσεις γενικής ισχύος και να τις οργανώσει σε θεωρία, η οποία μειώνει την αβεβαιότητα.

Οι θέσεις και οι πρακτικές της Πειραματικής Παιδαγωγικής συνιστούν πρόοδο. Οι σύγχρονοι εκπρόσωποι της πειραματικής προσέγγισης αναζητούν συνδυαστικά σχήματα συνεργασίας με άλλες ερευνητικές προσεγγίσεις.

Οι υποστηρικτές της δεν περιορίζονται στο αίτιο και αιτιατό αλλά διαφορετικά αίτια που δρουν ταυτόχρονα και οδηγούν σε ποικίλα αιτιατά. Επίσης το ίδιο αίτιο οδηγεί σε διαφορετικά αποτελέσματα και το ίδιο αποτέλεσμα προκαλείται από διαφορετικά αίτια.

B. Η Ερμηνευτική Παιδαγωγική

Η Ερμηνευτική ή Νοολογική Παιδαγωγική πρωτοεμφανίστηκε στη Γερμανία όπου αναπτύχθηκε ευρύτερα μια θεωρητική προσέγγιση στα κοινωνικά και πολιτισμικά θέματα με σαφή όμως την πρακτική πρόθεση που απορρίπτει τη θετικιστική αντίληψη της Πειραματικής Παιδαγωγικής.

Υπενθυμίζουμε ότι η Πειραματική παιδαγωγική υποστηρίζει ότι υπάρχουν γενικοί κανόνες αιτιοκρατικής φύσης που διέπουν τη μάθηση και την κοινωνική συμπεριφορά και οι οποίοι μπορούν κάλλιστα να αξιοποιηθούν για την πρόβλεψη και διαμόρφωση της διδακτικής και μαθησιακής συμπεριφοράς.

Η Ερμηνευτική παιδαγωγική αντίθετα πιστεύει ότι στην ανθρώπινη συμπεριφορά δεν υπάρχουν αιτιοκρατικοί κανόνες καθολικού κύρους. Αντίθετα, πιστεύει ότι τα άτομα διαμορφώνουν κάθε φορά τη συμπεριφορά τους ανάλογα με τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται και ερμηνεύουν τα πράγματα.

Απορρίπτει την ιδέα της αιτιοκρατικής εξήγησης των εκπαιδευτικών φαινομένων και αντιπροτείνει την ιδέα της ερμηνείας της υφής της δομής και της σημασίας των παιδαγωγικών φαινομένων στον πυρήνα των οποίων ενυπάρχει η επικοινωνία δύο συνειδήσεων, του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευόμενου. Ο Dilthey διευκρινίζει ότι τη φύση την εξηγούμε αιτιοκρατικά ενώ την ψυχική ζωή των συνειδήσεων την κατανοούμε.

Η διαφορά μεταξύ εξήγησης και ερμηνείας είναι μεγάλη: εξήγηση σημαίνει ότι υπάρχουν αιτιοκρατικές νομοτέλειες που διέπουν τη συμπεριφορά όλων άρα μπορούμε να προβλέπουμε τη συμπεριφορά μας και να τη διαμορφώνουμε.

Αντίθετα η ερμηνεία σημαίνει ότι το περισσότερο που μπορούμε να επιτύχουμε είναι να κατανοήσουμε πως οι εμπλεκόμενοι σε μια (εκπαιδευτική) κατάσταση βλέπουν και βιώνουν τα πράγματα και γιατί συμπεριφέρονται με το δεδομένο τρόπο.

Τα στοιχεία που προαναφέραμε διαρκώς αλλάζουν και γι αυτό δεν μπορούμε να κάνουμε λόγο για καθολικούς και σταθερούς νόμους πρόβλεψης και διαμόρφωσης αλλά για ευρύτερα σχήματα ερμηνείας της συμπεριφοράς με πιθανότητα και όχι βεβαιότητα πρόβλεψης

Οι ερμηνευτικής κατεύθυνσης κλάδοι χρησιμοποιούν εθνογραφικής φύσης ερευνητικές μεθόδους του ποιοτικού λεγόμενου παραδείγματος πχ συμμετοχική παρατήρηση μελέτη περίπτωσης, συμβολική αλληλεπίδραση, φαινομενολογική ή ιστορικο-ερμηνευτική και κριτική ανάλυση λόγου.

Οι μέθοδοι της θετικής κατεύθυνσης είναι γνωστές ως ποσοτικές μέθοδοι και οι ερμηνευτικής κατεύθυνσης ως ποιοτικές

Η κριτική παιδαγωγική καταλογίζει στην Ερμηνευτική αδυναμία να διακρίνει και να αναδειξεί τις κοινωνικές επιβολές στην υποκειμενική συνείδηση, οι οποίες την αλλοιώνουν και την εγκλωβίζουν σε βαθμό να αποδέχεται τις άδικες κοινωνικές καταστάσεις ως φυσικές.

Η Ερμηνευτική παιδαγωγική υπεραμύνεται του χρέους της να αναδειξεί τις υποκειμενικές και συγκεκριμένες παραμέτρους που διαμορφώνουν τις αντιλήψεις και τις δράσεις ατόμων και ομάδων, και προβάλλει τη χρησιμότητα των «ερμηνευτικών σχημάτων» στην κατανόηση αντιλήψεων, συναισθημάτων, στάσεων και δράσεων.

Από τους τέσσερις τύπους δασκάλου που έχουμε δει, τις αντιλήψεις και τις πρακτικές της ερμηνευτικής παιδαγωγικής εκφράζει ο παιδο-κεντρικός τύπος καθώς και ο γνωσιο-κεντρικός.

ΤΕΤΑΡΤΟ ΜΑΘΗΜΑ

Γ. Η Κριτική Παιδαγωγική

Οι οπαδοί της κριτικής παιδαγωγικής πιστεύουν ότι χρέος της παιδαγωγικής επιστήμης είναι να αναδείξει με ανάλογα ερευνητικά εργαλεία τις κοινωνικό-οικονομικές σχέσεις και εξαρτήσεις που λειτουργούν στην κοινωνία γενικότερα, αλλά και στην εκπαίδευση ειδικότερα.

Πιστεύουν ότι μέσω της μεθόδου αυτής θα αναδειχθούν οι μηχανισμοί εξουσίας που κρύβονται στους κοινωνικούς θεσμούς και διευκολύνουν την κυριαρχία των ολίγων στους πολλούς μέσω της δημιουργίας «ψευδών συνειδήσεων» στα άτομα η οποία οδηγεί στην αλλοτρίωση και την υποταγή τους.

Στόχος, της Κριτικής Παιδαγωγικής είναι να καταστήσει τους πολλούς ικανούς να διεκδικήσουν και να συμμετάσχουν στη συλλογική διαχείριση της εξουσίας. Δηλαδή αποβλέπει στη χειραφέτηση του ατόμου από εξωτερικούς καταναγκασμούς που επιβάλλουν παρωχημένοι θεσμοί και στον εκδημοκρατισμό ή ακόμη και στην ανασυγκρότηση της κοινωνίας.

Στην ιστορική εξέλιξη της Κριτικής Παιδαγωγικής έχουν αναπτυχθεί διακριτές τάσεις και σχολές όπως φαίνεται και στον πίνακα σ. 277.

Στην Κριτική Παιδαγωγική οι δάσκαλοι που διαπιστώνουν έλλειψη συμμετοχής των πολλών μαθητών στο μάθημα συνεργάζονται μεταξύ τους μέσω συζήτησης α) προσπαθούν να εξηγήσουν θεωρητικά το πρόβλημα β) οργανώνουν σχέδιο παρέμβασης που βασίζεται στη θεωρητική εξήγηση γ) εφαρμόζουν το σχέδιο παρέμβασης και δ) αξιολογούν τα αποτελέσματά του και, αναλόγως καθορίζουν τις επόμενες κινήσεις.

Η κριτική που δέχεται από την Πειραματική και ερμηνευτική παιδαγωγική αμφισβητεί ότι η Κριτική παιδαγωγική συνιστά ολοκληρωμένη επιστημονική θεωρία της εκπαίδευσης με παιδαγωγικό-διδακτικές προεκτάσεις. Αμφισβητεί, δηλαδή, την ίδια την παιδαγωγική υπόσταση και ταυτόχρονα, επισημαίνει την έντονη πολιτικοποίηση του σχολείου.

Από την άλλη οι θεωρητικοί της Κριτικής Παιδαγωγικής απαντούν ότι δεν διεκδικούν ουδετερότητα θέση που ούτε μπορούν ούτε θα έπρεπε να κρατήσουν διότι η ίδια η ουδετερότητα αποτελεί πολιτική άποψη που λειτουργεί υπέρ των κοινωνικά κρατούντων.

Παρά τις διαφορές τους, οι τρεις επιστημολογικές εκδοχές της επιστημονικής παιδαγωγικής συμπίπτουν στην επίδειξη ενδιαφέροντος με το οποίο προσεγγίζουν τις εκπαιδευτικές

σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των προσώπων και των θεσμών που εμπλέκονται στην εκπαίδευση.

Οι σχέσεις αυτές ενεργοποιούμενες παράγουν σειρά εκπαιδευτικών γεγονότων όπως: η υποβολή ερωτήσεων από τον εκπαιδευτικό ή τη διατύπωση επαίνων και οι απαντήσεις των μαθητών.

Δ Το Πρόβλημα της Ονοματολογίας.

Για τη δήλωση των νέων κλάδων που αναπτύχθηκαν εντός της παιδαγωγικής άρχισε στις ευρωπαϊκές γλώσσες να γίνεται χρήση ονομασιών που εμπεριέχουν τους όρους παιδαγωγική και επιστήμη σε πληθυντικό αριθμό.

Οι συγγραφείς του βιβλίου προτείνουν επιστήμες της Παιδαγωγικής επειδή η ταυτότητα ενός επιστημονικού κλάδου είναι προτιμότερο να προσδιορίζεται με ουσιαστικό και όχι με επίθετο, και επειδή η παιδαγωγική στον ενικό δηλώνει και την κοινή εστίαση των διαφορετικών κλάδων.

Για την ονομασία των εντός της παιδαγωγικής συγγενών και υβριδικών κλάδων που προέρχονται από διεπιστημονικές διασταυρώσεις χρησιμοποιήθηκε ο όρος επιστήμες της εκπαίδευσης διότι θεωρήθηκε ότι ως όρος έχει μεγαλύτερο εύρος από αυτόν που προσδιορίζει η παιδαγωγική.

Όμως η εκπαίδευση μπορεί να εμπεριέχει και στοιχεία αγωγής, ενώ η έννοια της αγωγής δεν «χωράει» στο σύνολο του το εννοιολογικό περιεχόμενο της εκπαίδευσης. Οι δύο όροι μαζί, βέβαια, αλληλοσυμπληρώνονται τέλεια.

Έχει αυξηθεί υπερβολικά και το πλήθος των νέων κλάδων και ο βαθμός ανομοιογένειας μεταξύ τους, ώστε μερικές φορές να τίθεται θέμα κρίσης ταυτότητας συνοχής και ονομασίας. Γι αυτό είναι προτιμότερη η χρήση του πληθυντικού: Επιστήμες της Παιδαγωγικής για να δηλωθεί ο εσωτερικός και ομοιογενής κύκλος των ειδικοτήτων της παιδαγωγικής, και ο όρος εισαγωγή στις επιστήμες της Αγωγής και της εκπαίδευσης για να δηλωθούν μαζί με τις παιδαγωγικές ειδικότητες και οι συγγενείς ειδικότητες, όπως παιδαγωγική ψυχολογία και η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, οι οποίες, ενώ μελετούν επίσης θέματα αγωγής και εκπαίδευσης. Άλλος κατάλληλος όρος είναι επιστήμες της παιδαγωγικής και της εκπαίδευσης.

III Ορισμός και Ταξινόμηση των Επιστημών της Παιδαγωγικής

A. Ορισμός του Παιδαγωγικογενούς Γνωστικού Πεδίου.

Το γνωστικό πεδίο των επιστημών της παιδαγωγικής απαρτίζουν οι επιστημονικοί κλάδοι, που από διαφορετικές αλλά συμπληρωματικές και συντονισμένες οπτικές μελετούν την πολυπλοκότητα της αγωγής και της εκπαίδευσης στο σχολικό πλαίσιο αμοτέρων νοουμένων ως θεσμών, διαδικασιών, περιεχομένων και αποτελεσμάτων, με απώτερο σκοπό να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς (α) στην ερμηνευτική κατανόηση και αιτιοκρατική εξήγηση εκπαιδευτικών γεγονότων και καταστάσεων και β) στην ανάπτυξη των αναγκαίων στάσεων και δεξιοτήτων, ώστε να καταστούν ικανοί να δημιουργούν καταστάσεις αγωγής και εκπαίδευσης, οι οποίες να συμβάλλουν αποτελεσματικά στη μάθηση, την ανάπτυξη και κυρίως, στην παιδεία των εκπαιδευομένων, που προσδίδει, τελικά, νόημα και συνοχή στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία.

Οι επιστήμες του παιδαγωγικογενούς πεδίου ανήκουν στις δεοντολογικής φύσης επιστήμες και αφορούν πρωτίστως την εκπαιδευτική δράση και την (αριστοτελική) πράξη, και με αυτήν την έννοια δεν περιορίζονται στο ερμηνευτικό και επεξηγηματικό έργο, αλλά προχωρούν και σε δεοντολογικές ρυθμίσεις

Αντίθετα, οι υβριδικές επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης ανήκουν στις επιστήμες αναλυτικής φύσης οι οποίες έχουν σκοπό να προωθήσουν τη γνώση και την κατανόηση του κόσμου και περιορίζονται στην αντικειμενική περιγραφή και την επεξήγηση και την ερμηνεία.

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει αποκτήσει και εσωτερικεύσει εξειδικευμένες επιστημονικές γνώσεις, τις οποίες όμως να έχει εμπλουτίσει με ποικίλες εμπειρικές γνώσεις. Το ομογενοποιημένο αυτό κράμα επιστημονικών και εμπειρικών γνώσεων του επιτρέπει να «δει» ή, ορθότερα, να επινοήσει τα εκπαιδευτικά γεγονότα και, κυρίως να διακρίνει παραμέτρους και λεπτές διαφορές σε πολύπλοκες αντιφατικές και απρόβλεπτες εκπαιδευτικές καταστάσεις.

B Ταξινομικά Ερωτήματα για τις επιστήμες της παιδαγωγικής και τις Επιστήμες της εκπαίδευσης

Η ακριβής απαρίθμηση των κλάδων που ανήκουν στις επιστήμες της παιδαγωγικής και αναπτύχθηκαν σε διεθνές επίπεδο είναι δύσκολο και προβληματικό έργο. Η ταξινόμησή τους είναι ακόμα δυσκολότερη και άκρως προβληματική.

Η Επιστήμη όμως έχει ανάγκη από ταξινομήσεις διότι την βοηθούν στην καλύτερη προσέγγιση των αντικειμένων της. Γι αυτό παρουσιάζουμε εναλλακτικά ταξινομικά συστήματα των επιστημών της παιδαγωγικής που απαρτίζουν ένα παιδαγωγικογενές ακαδημαϊκό πεδίο ικανοποιητικής ομοιογένειας.

Το ερώτημα της ταξινόμησης έχει 2 επίπεδα α)σε ποια κατηγορία επιστημών ανήκουν οι επιστήμες της παιδαγωγικής και οι υβριδικές επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης και β)πως ταξινομούνται οι επιμέρους κλάδοι είτε εντός του παιδαγωγικογενούς γνωστικού πεδίου είτε εντός του υβριδικού πεδίου των επιστημών Αγωγής και Εκπαίδευσης είτε μεταξύ παιδαγωγικής και όμορων επιστημονικών κλάδων.

Η Επιστημολογική βιβλιογραφία τοποθετεί και τις επιστήμες της παιδαγωγικής και το διευρυμένο πεδίο των υβριδικών επιστημών της Αγωγής και της εκπαίδευσης στις επιστήμες του Ανθρώπου και ειδικότερα στις κοινωνικές επιστήμες, οι οποίες εξετάζουν τον άνθρωπο στη βιολογικο- κοινωνική του υπόσταση.

Το δεύτερο ερώτημα: τι κοινό έχουν οι πολυπληθείς και σχετικά ομοιογενείς κλάδοι που απαρτίζουν το πεδίο των επιστημών της παιδαγωγικής και οι πολυπληθείς και ανομοιογενείς κλάδοι των υβριδικών επιστημών της Αγωγής και της Εκπαίδευσης. Οι Ειδικοί επισημαίνουν ότι η ταξινόμηση είναι δύσκολη λόγω του προβλήματος της ανομοιογένειας.

Γ Ταξινόμηση των Επιστημών της Παιδαγωγικής

(βλ Σχ. 1, σ. 344)

1. ΚΛΑΔΟΙ ΤΗΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΉΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ

Σύμφωνα με τον γερμανό παιδαγωγό W Brezinka. Η παιδαγωγική είναι κατά βάση εφαρμοσμένη επιστήμη που παράγει γνώση με στόχο να αποσαφηνίσει και να βελτιώσει τις διαδικασίες της αγωγής και της εκπαίδευσης.

Από την άλλη είναι ευρύτερα γνωστό ότι η αγωγή και η εκπαίδευση ανήκουν στον πολιτιστικό χώρο (αναδεικνύει ιστορικές, πολιτιστικές, πολιτικές ιδεολογικές παραμέτρους.

Α) Γενική Παιδαγωγική: Αποτελεί τον θεωρητικό πυρήνα και τη βάση των υπόλοιπων κλάδων της παιδαγωγικής εξετάζει ποικίλα θέματα (βλ σ. 345)

Σκοπό αγωγής

.....

Παιδαγωγική σχέση

Μέθοδος αγωγής

.....

Μέσα αγωγής

Οργάνωση εκπαίδευσης

Διοίκηση εκπαίδευσης

....

Λαϊκή επιμόρφωση

Β) Ιστορία της Παιδαγωγικής και της Εκπαίδευσης

Είναι από τους πρώτους κλάδους της παιδαγωγικής και εξετάζει ιστορικά τις παιδαγωγικές ιδέες, μεθόδους, παιδαγωγικά συστήματα και εκπαιδευτικές νομοθεσίες διαφορετικών εποχών και χωρών καθώς και τη βιογραφία και το έργο μεγάλων παιδαγωγών.

Τα τελευταία χρόνια αναπτύσσεται ένας νέος κλάδος της ιστορίας των επιστημών της παιδαγωγικής, της Αγωγής και της εκπαίδευσης, ο οποίος μελετά το πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύχθηκαν και τη θεσμική και επιστημολογική μορφή που έλαβαν σε διαφορετικές χώρες και σε διαφορετικές περιόδους.

Γ) Συγκριτική Παιδαγωγική: Ξεκίνησε με την κυρίαρχη στην Παιδαγωγική επιστήμη πρόθεση να συμβάλει στη βελτίωση των εκπαιδευτικών συστημάτων. Στην πορεία εμφάνισε μεγάλες αλλαγές και μετατοπίσεις. Σήμερα ανήκει στους θεωρητικούς και όχι στους πρακτικούς κλάδους γιατί σκοπός του είναι τι γίνεται και γιατί στα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα. Μια δεύτερη αλλαγή που υπέστη είναι ότι ενώ στα πρώτα στάδια ο κλάδος ανήκε στην Παιδαγωγική μεταπήδησε στον κλάδο των υβριδικών επιστημών της εκπαίδευσης.

2. Κλάδοι εφαρμοσμένης παιδαγωγικής

Είναι οι κλάδοι της εκπαιδευτικής δράσης. Αξιοποιούν τη διαθέσιμη θεωρητική και ερευνητική γνώση εξετάζουν την παρέμβαση τους στην πράξη στις διαφορετικές βαθμίδες και τα διαφορετικά εκπαιδευτικά ιδρύματα.

Προσφέρουν στους υποψήφιους εκπαιδευτικούς σχήματα οργάνωσης της παιδαγωγικής πράξης που ανταποκρίνεται στην κοινωνικο-εκπαιδευτική κατάσταση, στους επιδιωκόμενους σκοπούς της αγωγής και εκπαίδευσης όσο και στην επιστημονική υποδομή, στο ήθος και αρετές του εκπαιδευτικού.

Ενδεικτικά αναφέρονται οι κλάδοι: α) Σχολική Παιδαγωγική: Μελετάει το σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας γι αυτό συνεξετάζει τις διαδικασίες διδασκαλίας και κοινωνικοποίησης βάσει της θεσμοθετημένης εκπαίδευσης. Συνενώνει την Ψυχολογία της Μάθησης, τη Διδακτική και την Ψυχοκοινωνιολογία της Σχολικής Τάξης.

Β) Κοινωνική Παιδαγωγική

Αναπτύχθηκε στις αρχές του 20^{ου} αιώνα και τονίζει τη στενή σχέση της εκπαίδευσης με τα κοινωνικο-πολιτιστικά δεδομένα. Αναζητά τρόπους επίλυσης των εκπαιδευτικών προβλημάτων που δημιουργούνται από οικονομικά και κοινωνικά προβλήματα για την ανάπτυξη του βιοτικού και πολιτιστικού επιπέδου της κοινωνίας.

Γ) Ειδική Παιδαγωγική: Ασχολείται με την εκπαίδευση παιδιών και εφήβων που αποκλίνουν στον τομέα των ικανοτήτων μάθησης και ανάπτυξης από τον «μέσο τύπο»

Δ) Διδακτική θεωρία και Μεθοδολογία. Εξετάζει σε θεωρητικό επίπεδο τα ερωτήματα που θέτουν η διδασκαλία, η μάθηση, οι σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ τους και προτείνει αρχές και στρατηγικές δημιουργίας εναλλακτικών παιδαγωγικών καταστάσεων που διασφαλίζουν την μεταξύ τους οργανική σχέση και προωθούν τη μάθηση και ανάπτυξη.

(βλ. σ. 348 τι λέει ο Mialaret).

Εξαιτίας των συνεχών απωλειών ύλης και θεμάτων που έχει η Παιδαγωγική με την ανάπτυξη των υβριδικών κλάδων κινδυνεύει να μείνει μόνο με τη Διδακτική. Είναι ο μόνος κλάδος που δεν μπορούν να διεκδικήσουν άλλοι.

Ε) Αναλυτικά Προγράμματα: Αναφέρεται στα κριτήρια, τις επιλογές και τις μορφές οργάνωσης της σχολικής γνώσης και συνδέεται με τη Διδακτική Μεθοδολογία.

Στ) Ειδική Διδακτική Μαθημάτων: Εξετάζει τα ιδιαίτερα διδακτικά προβλήματα που παρουσιάζουν τα επιμέρους διδασκόμενα μαθήματα και προτείνει εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις.

Ζ) Οργάνωση και Διεύθυνση της Σχολικής Τάξης.

Εξετάζει τους παράγοντες που αποτελούν το κοινωνικό, μαθησιακό και υλικό πλαίσιο της σχολικής τάξης και προτείνει τρόπους διαχείρισης αυτών.

Η) Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση

Ασχολείται με τομείς, διαδικασίες και κριτήρια αξιολόγησης καθώς και με τις λειτουργίες που επιτελεί εντός του εκπαιδευτικού συστήματος

Θ) Διοίκηση της Εκπαίδευσης: Μελετά τις αρχές τις διαδικασίες και τα μοντέλα οργάνωσης και λειτουργίας εκπαιδευτικών θεσμών και συστημάτων.

ΠΕΜΠΤΟ ΜΑΘΗΜΑ

3 Εξειδικευμένοι κλάδοι της Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής.

Μετά τη δεκαετία του 1950 κάτω από την πίεση νέων αναγκών και εξελίξεων και σε συνεργασία με όμορες επιστήμες αναπτύχθηκαν ποικίλοι κλάδοι εξειδικευμένων εφαρμογών που συγκροτούν, δίπλα στα υπό-πεδία της θεωρητικής και της εφαρμοσμένης παιδαγωγικής.

Οι εξειδικεύσεις ποικίλλουν κατά περίπτωση και αφορούν:

A) Ειδικό μαθητικό πληθυσμό(πχ προσχολική παιδαγωγική)

B)Ειδική διδακτική προσέγγιση(πχ Μαιευτική Παιδαγωγική)

Γ)Ειδική λειτουργία της εκπαίδευσης (πχ Διαπολιτισμική Παιδαγωγική)

Δ)Ειδικό αξιακό σύστημα Χριστιανική Παιδαγωγική ή Παιδαγωγική της Ειρήνης, η Μαρξιστική Παιδαγωγική, η φεμινιστική παιδαγωγική και η οικολογική Παιδαγωγική.

IV. Η ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΥΠΟΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΣΥΓΧΡΟΝΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ

A. Οι Προδιαγραφές της επιστήμης

Κατά τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα μερικοί αμφισβήτησαν την επιστημονική υπόσταση της Παιδαγωγικής.

Γνωρίζουμε ότι ούτε στην επιστημολογία υπάρχει μια σχολή αλλά τουλάχιστον τρεις.

Πράγμα που σημαίνει ότι δεν έχουμε μια και μοναδική επιστημολογική απάντηση για το ποιες προδιαγραφές πρέπει να πληροί ένας επιστημονικός τομέας για να διαφέρει από τον επιστημονικό κλάδο.

Όλες οι επιστημολογικές σχολές συμφωνούν ότι ένας αυτόνομος επιστημονικός κλάδος πρέπει να πληροί τέσσερις τουλάχιστον προϋποθέσεις:

A)να έχει σαφές οριοθετημένο πεδίο μελέτης

B)να διαθέτει δικές του έννοιες για την ανάλυση των φαινομένων που μελετά

Γ) να ακολουθεί επιστημολογικά αποδεκτές μεθόδους διερεύνησης και ελέγχου των υποθέσεων και των προτάσεων

Δ)να διαθέτει συγκροτημένη γνώση για κατανόηση και την επίλυση προβλημάτων

Φυσικά, το πεδίο, οι έννοιες, οι μέθοδοι και οι γνώσεις διαρκώς προσδιορίζονται, αναπροσδιορίζονται και ακολουθούν τις διαπραγματεύσεις των μελών της επιστημονικής κοινότητας.

Χωρίς επιστημονική κοινότητα δεν υπάρχουν επιστημονικοί κλάδοι. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι η ύπαρξη κοινότητας αποστέλλει την Πέμπτη προϋπόθεση.

Τις τρεις από τις τέσσερις κοινές προδιαγραφές που αναφέραμε ότι θέτουν όλες οι επιστημολογικές σχολές θα μελετήσουμε τώρα αλλά την τελευταία θα τη δούμε αυτόνομα σε άλλη ενότητα.

Β Η αγωγή και η Εκπαίδευση σαν κύριο πεδίο της παιδαγωγικής

Παρά τις διαφωνίες μεταξύ των ειδικών υπάρχει ομοφωνία στο ότι κατ' εξοχήν πεδίο μελέτης της παιδαγωγικής αποτελούν η αγωγή και η εκπαίδευση, οι σκοποί τους και τα μέσα που χρησιμοποιούν.

Την αγωγή και την εκπαίδευση βεβαίως μελετούν και άλλοι κλάδοι, όπως η ψυχολογία, η κοινωνιολογία και Ιστορία αλλά με τις δικές τους εννοιολογικές κατηγορίες.

Πρέπει όμως να προσέξουμε ότι η αγωγή και η εκπαίδευση παρά τα κοινά τους στοιχεία έχουν και αρκετές διαφορές

Έτσι η Παιδαγωγική διαφοροποιείται σε κλάδους που πραγματεύονται διαφορετικής φύσης θέματα, με διαφορετικούς στόχους και διαφορετικές μεθοδολογίες.

Στη συνέχεια παραθέτουμε μερικά από τα κεντρικά θέματα που εξετάζουν οι διάφοροι κλάδοι της παιδαγωγικής.

1. Η Ανθρωπολογική Βάση της Αγωγής και της Εκπαίδευσης

Το περιεχόμενο και το αντικείμενο της παιδαγωγικής έχουν ανθρωπολογική βάση αφού στην ουσία τους αναφέρονται στο πως αντιλαμβανόμαστε τα συστατικά που απαρτίζουν την ανθρώπινη φύση και αντιδιαστέλλουν τον άνθρωπο από τα υπόλοιπα είδη του ζωικού βασιλείου.

Οι παιδαγωγοί που θεωρούν τον νοητικό τομέα ως την ειδοποιό διαφορά του ανθρώπου τονίζουν ιδιαίτερα ότι αντικείμενό της Παιδαγωγικής είναι η ανάπτυξη του ορθού λόγου μέσω της εκπαίδευσης.

Παρομοίως, άλλοι προσανατολίζουν το αντικείμενο της παιδαγωγικής προς την ανάπτυξη της ελεύθερης συνείδησης

Άλλοι ανάλογα με τις απόψεις τους για το αν οι άνθρωποι εκ φύσεως τείνουν προς το καλό ή το κακό ζητούν από την Παιδαγωγική να οργανώσει το περιεχόμενο, τις μεθόδους και το πλαίσιο σχέσεων της εκπαιδευτικής παρέμβασης.

2. Η Δεοντολογική Βάση της Αγωγής και της Εκπαίδευσης.

Ως γνωστόν ο άνθρωπος είναι επιδεκτικός αγωγής άρα έχουμε να λύσουμε το ερώτημα αν η αγωγή του πρέπει να αποβλέπει σε άτομο-κεντρικούς ή κοινωνιοκεντρικούς σκοπούς. Οι απαντήσεις στο ερώτημα διαφοροποιούνται διότι καθορίζονται από τις αξίες, τις ανάγκες και τις αντιπαρατιθέμενες ιδεολογίες, που κυριαρχούν σε μια συγκεκριμένη κοινωνικο-ιστορική φάση

3. Η Πρακτική Βάση της Αγωγής και της Εκπαίδευσης

Η Παιδαγωγική από τον Durkheim χαρακτηρίζεται πρακτική επιστήμη που προτείνει εναλλακτικούς τρόπους οργάνωσης και λειτουργίας του θεσμοθετημένου συστήματος της εκπαίδευσης

Σ αυτή την περίπτωση ανακύπτουν μεθοδολογικά κυρίως ερωτήματα που αφορούν την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος, όσο και τις οργανωτικές διδακτικές και μαθησιακές δραστηριότητες που αναπτύσσουν ο δάσκαλος και οι μαθητές μέσα στο μικρο-επίπεδο της σχολικής τάξης.

4. Η Κοινωνικο-ιστορική Βάση της Αγωγής και της Εκπαίδευσης

Η παιδαγωγική αντιλαμβάνεται ότι η αγωγή και η εκπαίδευση ως κατ' εξοχήν κοινωνικές λειτουργίες προσδιορίζονται κάθε φορά από τα κυρίαρχα κοινωνικο-ιστορικά και οικονομικά δεδομένα όπως είναι η οικογένεια το σχολείο, η εκκλησία.

Ως επιστήμη μελετά το φαινόμενο της αγωγής και της εκπαίδευσης στη χρονική του εξέλιξη και στη συγχρονική του. Συνοπτικά απαντά: α) στο μορφώσιμο του ανθρώπου β) στους σκοπούς της αγωγής και της εκπαίδευσης γ) στην οργάνωση της εκπαίδευσης και διδασκαλίας και δ) στη σχέση αγωγής και εκπαίδευσης με το ιστορικό και κοινωνικο-πολιτιστικό της πλαίσιο

Γ. Η Ερευνητική Μεθοδολογία της Παιδαγωγικής

Η Παιδαγωγική επιστήμη αξιοποιεί όλα τα ερευνητικά σχήματα ή επιστημολογικά παραδείγματα που έχουν αναπτυχθεί στον χώρο των κοινωνικών επιστημών.

Οι επιλογές της ερευνητικής μεθοδολογίας εξαρτώνται από τις επιστημολογικές πεποιθήσεις των ερευνητών παιδαγωγών

Αναλυτικότερα, οι ερευνητές παιδαγωγοί της Πειραματικής ή άλλως εμπειρικής Παιδαγωγικής εφαρμόζουν συχνά το εμπειρικό –αναλυτικό ερευνητικό σχήμα.

Πρόκειται για την εμπειρικο-πειραματική μέθοδο, που χρησιμοποιήθηκε αρχικά στις φυσικές επιστήμες και επιδιώκει να εξασφαλίσει την αντικειμενικότητα του ερευνητή και τον εμπειρικό έλεγχο των συμπερασμάτων.

Στο πλαίσιο αυτού του ερευνητικού σχήματος αξιοποιούνται ποικίλες τεχνικές συλλογής δεδομένων, όπως η παρατήρηση, το ερωτηματολόγιο, η συνέντευξη, η ανάλυση περιεχομένου ή οι πειραματισμοί.

Οι ερευνητές παιδαγωγοί της ερμηνευτικής παιδαγωγικής χρησιμοποιούν τη μεθοδολογία του ποιοτικού λεγόμενου παραδείγματος, που επιχειρεί να ερμηνεύσει τα πράγματα βάσει των σχέσεων του συγκεκριμένου πλαισίου αλληλεπίδρασης

Στις ποιοτικές μεθόδους συγκαταλέγονται η εθνογραφία, η συμμετοχική παρατήρηση, η μελέτη περίπτωση, η συμβολική αλληλεπίδραση, η φαινομενολογία, η ιστορικο-ερμηνευτική και η κριτική ανάλυση λόγου

Η παραγόμενη γνώση δεν διατυπώνεται με την μορφή νομοτελειακών γενικεύσεων καθολικής ισχύος, όπως συμβαίνει στην πειραματική παιδαγωγική, αλλά με τη μορφή σχημάτων κατανόησης του συγκεκριμένου περιστατικού. Μέσω της επαγγελματικής του εμπειρίας ο ειδικός διευρύνει τα σχήματα ερμηνείας αξιοποιώντας τα. .

Οι ερευνητές παιδαγωγοί της Κριτικής Παιδαγωγικής χρησιμοποιούν με συνδυαστικό τρόπο α) θετικιστικά ερευνητικά σχήματα για να διερευνήσουν ευρύτερες τάσεις στις σχέσεις του κοινωνικού και του εκπαιδευτικού συστήματος β) την ιδεολογικο-κριτική μέθοδο για να αναδείξουν τους κοινωνικούς μηχανικούς αλλοτρίωσης και καθυπόταξης των ανθρώπων σε κυρίαρχα σχήματα εκμετάλλευσης και γ) το σχήμα «έρευνα δράσης»(action research), που μπορεί κάλλιστα να ενσωματώσει τεχνικές της ερμηνευτικής μεθοδολογίας για να οργανώσει και να αξιολογήσει παρεμβάσεις για επίλυση προβλημάτων με την ερευνητική συμμετοχή όσων τα βιώνουν.

Η Παιδαγωγική δεν διαθέτει δικές της μεθόδους έρευνας αντίθετα έχει αναπτύξει δικά της κριτήρια βάσει των οποίων επιλέγει και αξιολογεί τα μέσα που χρησιμοποιούνται

Συγκεκριμένα, έχει θέσει ως κριτήρια επιλογής και αξιολόγησης ενός διδακτικού μέσου τη συμβολή του στην ανάπτυξη και την παιδεία, και βάσει αυτών προτείνει: α) μεγάλη ποικιλία μορφών διδασκαλίας και μαθητείας β) τρόπους χρήσης του παραδείγματος και γ) μορφές αξιοποίησης της δυναμικής των διαπροσωπικών σχέσεων.

Μέσω των διαπροσωπικών σχέσεων δασκάλου μαθητή συντελείται η διαδικασία της μαθητείας, η οποία διασφαλίζει με φυσικό τρόπο τα θεμέλια της ανάπτυξης και της παιδείας. Λόγω της σημασίας της μαθητείας κανένα κομπιούτερ και κανένα ψηφιακό λογισμικό δεν θα μπορέσει ποτέ να αντικαταστήσει το δάσκαλο.

Με τα ίδια κριτήρια της ανάπτυξης και της παιδείας η παιδαγωγική αποκλείει κάθε μορφή διδακτικής παρέμβασής που εμπεριέχει στοιχεία βίας, δογματισμού, εκφοβισμού, προπαγάνδας, ύπνωσης, πλύσης εγκεφάλου.

Δ Σώμα Εγκύρων Γνώσεων με Δυνατότητες Επίλυσης Προβλημάτων.

Η Παιδαγωγική όπως και κάθε άλλος επιστημονικός κλάδος διαθέτει ένα συγκροτημένο σώμα έγκυρων γνώσεων, οργανωμένων σε ενιαίο όλον, που επιτελεί διπλό ρόλο συμβάλλοντας α) στην καλύτερη κατανόηση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και β) στην πρόληψη και επίλυση προβλημάτων που εμφανίζονται στο πεδίο προκειμένου να υλοποιηθούν οι εκπαιδευτικές επιδιώξεις.

Αναφορικά με τον τομέα της κατανόησης, της αγωγής και της εκπαίδευσης η συμβολή της παιδαγωγικής είναι μεγάλη, διότι βοηθάει στην κατανόηση της πολύπλοκης φύσης των φαινομένων της αγωγής και της εκπαίδευσης, καθώς και τον ρόλο που παίζουν εξωγενείς παράγοντες, πχ το οικογενειακό, κοινωνικό περιβάλλον αλλά και εσωγενείς παράγοντες όπως τα κίνητρα, οι προϋπάρχουσες γνώσεις και η ευφυΐα των παιδιών.

Οι οικονομολόγοι της εκπαίδευσης θεωρούν την εκπαίδευση αποδοτική επένδυση και από όλες τις βαθμίδες της πιστεύουν ότι η αποδοτικότερη είναι του Δημοτικού.

Παρά τη μεγάλη ανάπτυξη των κλάδων της παιδαγωγικής η βελτίωση των εκπαιδευτικών πραγμάτων δεν φαίνεται να είναι ανάλογη. Αυτό οφείλεται στην πολυπλοκότητα των εκπαιδευτικών καταστάσεων, στο απρόβλεπτο της ανθρώπινης φύσης και στο επίπεδο εξέλιξης που βρίσκονται σήμερα οι κοινωνικές επιστήμες

Οι κοινωνικοί θεσμοί και οργανισμοί διακρίνονται πάντα για τις συντηρητικές αντιστάσεις τους στις αλλαγές.

ΕΚΤΟ ΜΑΘΗΜΑ

ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΥΒΡΙΔΙΚΟΥ ΓΝΩΣΤΙΚΟΥ ΠΕΔΙΟΥ

Στο δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα παράλληλα αλλά σε σχέση με τις επιστήμες της παιδαγωγικής αναπτύχθηκε ένα συγγενές πεδίο των ΥΒΡΙΔΙΚΩΝ ΚΛΑΔΩΝ ΤΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Οι κλάδοι αυτοί αρχίζοντας από τους παλαιότερους είναι: Φιλοσοφία της εκπαίδευσης, παιδαγωγική ψυχολογίας, κοινωνιολογία της εκπαίδευσης

Πρόκειται για νέους κλάδους που προσπαθούν να οριοθετήσουν τις σχέσεις τους με τις μητρικές επιστήμες ώστε να προσδιορίσουν την επιστημολογική τους ταυτότητα σαν ενιαίο και ομοιογενές γνωστικό πεδίο.

I. Ταυτότητα υβριδικών κλάδων Επιστημών Αγωγής και Εκπαίδευσης

A Από τις Επιστήμες της Παιδαγωγικής στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης

Οι κλάδοι αυτοί διακρίνονται βάσει της οπτικής τους, από την οποία και έλαβαν την ονομασία τους και όχι βάσει των επιστημολογικών τους τοποθετήσεων, όπως ισχύει για την Πειραματική, ερμηνευτική και κριτική Παιδαγωγική

Οι υβριδικοί, οι νέοι κλάδοι αποτελούν ένα συνεχή διαμορφώμενο ακαδημαϊκό πεδίο ανομοιογενούς προέλευσης, διότι έχει διαφορετικές ακαδημαϊκές βάσεις εκκίνησης

Η διαρκής εξέλιξη, εσωτερική και εξωτερική φαίνεται ξεκάθαρα στην περίπτωση της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης που αρχικά ονομαζόταν παιδαγωγική κοινωνιολογία και αργότερα μετονομάστηκε σε κοινωνιολογία της εκπαίδευσης

Οι Maurice Debasse και Gaston Mialeret επιμελήθηκαν μια οκτάτομη γαλλική εγκυκλοπαίδεια με τίτλο «Παιδαγωγικές Επιστήμες».

Αυτοί λοιπόν διευκρινίζουν ότι εκείνο που χαρακτηρίζει τους υβριδικούς κλάδους των επιστημών της αγωγής και της εκπαίδευσης και τους διακρίνει από τις αμιγείς επιστήμες της παιδαγωγικής είναι πρωτίστως οι ψυχολογικοί, βιολογικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες ενώ οι επιστήμες της παιδαγωγικής εστιάζουν πρωτίστως στην παιδευτική παρέμβαση.

Οι δυο κορυφαιοί Γάλλοι παιδαγωγοί επισημαίνουν ότι ο όρος Παιδαγωγικές επιστήμες έχει περιορισμένο εύρος σε σχέση με τον όρο επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης.

Κάτι που πρέπει να διευκρινίσουμε είναι ότι οι επιστήμες της Παιδαγωγικής σε σχέση με τις Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης διαφέρουν στην Εστίαση και τις εννοιολογικές προσεγγίσεις.

Με άλλα λόγια, οι Επιστήμες της Παιδαγωγικής διατηρούν ένα δεοντολογικό και παρεμβατικό προσανατολισμό, ενώ οι επιστήμες της εκπαίδευσης έχουν έναν προσανατολισμό προς την περιγραφική εξήγηση, τη διάγνωση και την αντικειμενική αξιολογική αποτίμηση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Άρα οι πρώτες (επιστήμες της παιδαγωγικής) ανήκουν στις δεοντολογικές επιστήμες και ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για την εκπαιδευτική πράξη ενώ οι δεύτερες (εκπαίδευσης) ανήκουν στις αναλυτικές επιστήμες και ενδιαφέρονται για την περιγραφική εξήγηση της εκπαιδευτικής οντολογίας προκειμένου να την καταστήσουν κατανοητή.

(βλ σχ. σελ 368)

Β Ερωτήματα Ταυτότητας

Η διάκριση μεταξύ κύριων κλάδων της παιδαγωγικής και των υβριδικών που ασχολούνται με παιδαγωγικά θέματα καθώς και η σκοπιμότητα και η αναγκαιότητα τους. Όταν επιβεβαιώθηκαν στις πράξεις φάνηκαν οι φόβοι για τις προβληματικές σχέσεις μεταξύ τους. Ένα δευτερο πρόβλημα που εμφανίζεται μεταξύ τους είναι η Επιστημολογική ταυτότητα κάθε υβριδικού κλάδου ξεχωριστά και πως συμπράττουν οι κλάδοι αυτοί.

Σχετικά με την ατομική επιστημολογική ταυτότητα μπορούμε να πούμε ότι το περιεχόμενο και η προσέγγιση των υβριδικών κλάδων διαμορφώνεται με το αν κυριαρχεί η προβληματική της παιδαγωγικής ή του συμπράττοντος κλάδου

Το τρίτο πρόβλημα αφορά την επιστημολογική ταυτότητα της ομάδας των υβριδικών κλάδων των επιστημών της Αγωγής και της εκπαίδευσης και την έλλειψη εσωτερικής συνοχής και οργανική ενότητα.

Παρά τις διαφορές υπάρχει ένα κοινό στοιχείο που συνδέει τους υβριδικούς κλάδους μεταξύ τους αλλά και με την Παιδαγωγική. Είναι η προσπάθειά τους να μελετήσουν και να μετασχηματίσουν καταστάσεις αγωγής και εκπαίδευσης.

Ένα τέταρτο πρόβλημα, προέκταση του τρίτου, αφορά την επαγγελματική ταυτότητα των επιστημόνων που υπηρετούν τους υβριδικούς κλάδους.

Τίθεται συχνά το ερώτημα ο κοινωνιολόγος ή ο οικονομολόγος που ασχολούνται με την εκπαίδευση διατηρούν την αρχική τους ταυτότητα και πως τους λένε και τι κοινό συνδέει πχ την ιστορία της Παιδαγωγικής με την Διοίκηση της εκπαίδευσης κλπ.

Το πρόβλημα της επιστημονικής και της επαγγελματικής ταυτότητας της ομάδας των υβριδικών κλάδων εκφράζεται έμμεσα από τη δυσκολία ονοματοδότησης τους

Από την άλλη οι ειδικοί των υβριδικών κλάδων τονίζουν ότι η συμβολή των κλάδων αυτών είναι μεγάλη και συνίσταται στο γεγονός ότι εξετάζουν τα δεδομένα και τις καταστάσεις της εκπαίδευσης στο δικό τους πλαίσιο και υπό το δικό τους πρίσμα εννοιολογικών κατηγοριών. Έτσι:

A) αναδεικνύουν τις επιδράσεις που έχουν εξω-εκπαιδευτικοί παράμετροι στο εκπαιδευτικό γεγονός (πχ κοινωνικές παράμετροι)

B)προσεγγίζουν πλευρές και σχέσεις του εκπαιδευτικού γεγονότος τις οποίες οι καθαρά παιδαγωγικοί κλάδοι αδυνατούν να προσεγγίσουν.

Οι παιδαγωγοί βέβαια επισημαίνουν ότι κινδυνεύει να χαθεί ο παιδαγωγικός χαρακτήρας και οι διδάσκοντες να αποπροσανατολιστούν.

Τέλος θα λέγαμε ότι η ποικιλία των εμπλεκόμενων υβριδικών κλάδων είναι αναγκαία και αναπόφευκτη, Επειδή η εκπαίδευση διαπερνά όλες τις διαστάσεις της ανθρώπινης ύπαρξης. Από την άλλη και προβληματική διότι η μεγάλη ποικιλία δεν δημιουργεί μόνο προβλήματα ταυτότητας αλλά και κινδύνους αποδιοργάνωσης της εκπαίδευσης

Ορισμός των Επιστημών της Αγωγής και της Εκπαίδευσης

Σε συνέχεια των όσων αναφέραμε για ομοιότητες και διαφορές των επιστημών της Αγωγής και της εκπαίδευσης με τις επιστήμες της παιδαγωγικής κρατάμε τη θέση του Mialaret.

Ο Mialaret ισχυρίζεται ότι οι Επιστήμες (της Αγωγής και της εκπαίδευσης αποτελούνται από το σύνολο των ακαδημαϊκών κλάδων οι οποίοι με διαφορετικές αλλά συμπληρωματικές και συντονισμένες προσεγγίσεις μελετούν για να κατανοήσουν και να εξηγήσουν, τις συνθήκες ύπαρξης, λειτουργίας και εξέλιξης των εκπαιδευτικών καταστάσεων και των εκπαιδευτικών γεγονότων τόσο εντός όσο και εκτός σχολείου

Ο ορισμός αυτός βέβαια δεν κάνει καμία αναφορά στη χρησιμότητα της παραγόμενης γνώσης για τις εκπαιδευτικές εφαρμογές, όπως κάνει ορισμός των επιστημών της Παιδαγωγικής.

Καθώς οι εκπαιδευτικές εφαρμογές είναι έξω από τη στόχευση των Επιστημών της Αγωγής και της Εκπαίδευσης δεν σημαίνει ότι αυτές είναι άχρηστες για τους εκπαιδευτικούς Αντίθετα, είναι ιδιαίτερα πολύτιμες γιατί προσφέρουν διεπιστημονικά σχήματα πολυαναφορικής και πολυπρισματικής θεώρησης των πολύπλοκων εκπαιδευτικών θεμάτων κι έτσι βοηθούν τους εκπαιδευτικούς.

II. ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ ΥΒΡΙΔΙΚΩΝ ΚΛΑΔΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Α Συνταξινόμηση Επιστημών Παιδαγωγικής και της Εκπαίδευσης.

Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιείται ο όρος Επιστήμες Αγωγής και Εκπαίδευσης μόνον όταν αναφερόμαστε στους υβριδικούς κλάδους ενώ όταν πρόκειται να μιλήσουμε για δύο διακριτές ομάδες επιστημών μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τον όρο Επιστήμες της παιδαγωγικής και της εκπαίδευσης.

(βλ. σχ. σελ. 375)

Α) Φιλοσοφία της Παιδείας ἔπαρουσιάζει τις διαφορετικές σχολές σκέψης. Τέτοιες σχολές είναι η ιδεαλιστική, η ρεαλιστική, η πραγματιστική και η ανασυγκρότηστική, οι οποίες με τον τρόπο τους αναλύουν τους σκοπούς της εκπαίδευσης, αναδεικνύουν τις αντινομίες προσδιορίζουν αρχές προτείνουν κριτήρια, διατυπώνουν προβληματισμούς και επιχειρούν να διασφαλίσουν συνοχή μεταξύ των θεωρητικών και αξιακών αρχών και στόχων.

Β) Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Εξετάζει την Εκπαίδευση σε δύο επίπεδα, στο μακρο-επίπεδο, που μελετά τη θέση και λειτουργία του σχολικού θεσμού στην κοινωνία και τις σχέσεις μεταξύ εκπαίδευσης και κοινωνίας, και στο μικρο-επίπεδο της σχολικής μονάδας που μελετά σαν κοινωνικό σύστημα αναδεικνύοντας τις σχέσεις αυτής της μικρο-κοινωνίας με την ευρύτερη κοινωνία.

Από αυτά τα δύο επίπεδα αναδεικνύονται: α) οι κοινωνικές λειτουργίες, τυπικές και άτυπες, που συμβάλλουν στην πρωτογενή και δευτερογενή κοινωνικοποίηση του ατόμου. Β) οι σχέσεις μεταξύ του εκπαιδευτικού συστήματος με το ευρύτερο κοινωνικό γ) τα εκπαιδευτικά προβλήματα που αφορούν επιμέρους κοινωνικές ομάδες.

Γ) Παιδαγωγική Ψυχολογία: εξετάζει από ψυχολογική διάσταση το φαινόμενο της αγωγής και της εκπαίδευσης και αναλύει θέματα, όπως η φύση του αναπτυσσόμενου ανθρώπου, ο ρόλος των παραγόντων που επηρεάζουν τη μάθηση και την ανάπτυξη.

Δ) Οικονομική της Εκπαίδευσης: Είναι κλάδος της Οικονομίας που εξετάζει την εκπαίδευση α) σαν επένδυση που γίνεται με τη φοίτηση στο σχολείο όπου οι μαθητές αποκτούν γνώσεις και δεξιότητες που θα τους διασφαλίσουν το μέλλον β) σαν κατανάλωση αφού το ζητούμενο είναι το αγαθό της μόρφωσης.

Ένα από τα βασικά ερωτήματα σ αυτή την περίπτωση είναι αν η εκπαίδευση προσθέτει στον άνθρωπο ή απλά αναπαράγει την κοινωνική διαστρωμάτωση, Θέμα που απασχολεί και την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης.

Β ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ ΕΓΓΥΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Μια άλλη ταξινόμηση που τυγχάνει ευρύτερης αποδοχής κατατάσσει τις επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης σε δύο μεγάλες κατηγορίες α) σ' εκείνες που αναφέρονται στο μικρο-επίπεδο της σχολικής τάξης και αφορούν τους εκπαιδευτικούς και την καθημερινή εκπαιδευτική πράξη και β) σε εκείνες που αναφέρονται στο μακρο-επίπεδο της εκπαίδευσης και αφορούν, εκτός από τους εκπαιδευτικούς και τα υπόλοιπα στελέχη καθώς συμβάλλουν στην κατανόηση των πολύπλοκων εκπαιδευτικών καταστάσεων.

1^α. Μικρο-επίπεδο της Σχολικής Τάξης

Σ αυτή την κατηγορία υπάγονται όλοι οι κλάδοι των επιστημών της παιδαγωγικής που εξετάζουν το φαινόμενο της αγωγής και της εκπαίδευσης στο επίπεδο της σχολικής τάξης.

Πρωταρχική θέση έχουν οι κλάδοι της Διδακτικής Μεθοδολογίας και της Διδακτικής των επιμέρους αντικειμένων όπως η Διδακτική της Γλώσσας ή των Μαθηματικών. Εκτός της διδακτικής αναπτύχθηκαν και άλλοι κλάδοι που εξετάζουν πχ τις διαπροσωπικές σχέσεις στην τάξη, το ψυχολογικό κλίμα κλπ.

1β Μακρο-Επίπεδο της Εκπαίδευσης

Σ αυτήν την κατηγορία υπάγονται οι επί μέρους επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης που αναφέρονται στην αγωγή και την εκπαίδευση εν γένει και στις σχέσεις του εκπαιδευτικού συστήματος με το ευρύτερο ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο. Εδώ υπάγεται η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, η φιλοσοφία της εκπαίδευσης, η Διοίκηση, η Ψυχολογία κλπ.

Υπάρχει και ένα δεύτερο σύστημα, το οποίο ταξινομεί τις επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης βάσει του βαθμού εγγύτητας τους προς το σημείο υλοποίησης του εκπαιδευτικού γεγονότος και κάνει διάκριση σε πρωτογενείς και δευτερογενείς κλάδους.

2^α Πρωτογενείς Επιστημονικοί κλάδοι της εκπαίδευσης

Η παιδαγωγική βιβλιογραφία θεωρεί ότι ο μαθητής, το αναλυτικό πρόγραμμα, ο δάσκαλος και το πλαίσιο της σχολικής τάξης συγκαταλέγονται στους «κοινούς τόπους» της εκπαίδευσης και αποτελούν τα σημεία σύγκλισης των εμπλεκομένων σ αυτήν, Αποτελούν

τους παράγοντες πραγμάτωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας ή πραγμάτωση του εκπαιδευτικού γεγονότος.

Οι κλάδοι των Επιστημών της Παιδαγωγικής αποτελούν τους πρωτογενείς κλάδους και αποτελούν τον πυρήνα γύρω από τον οποίο αναπτύσσονται οι υβριδικοί κλάδοι των Επιστημών της Αγωγής και της Εκπαίδευσης.

Οι όροι πρωτογενείς και δευτερογενείς έχουν περιγραφικό και όχι αξιολογικό χαρακτήρα.

2β) Δευτερογενείς Επιστημονικοί κλάδοι της Εκπαίδευσης

Οι δευτερογενείς κλάδοι των υβριδικών επιστημών της Αγωγής και της εκπαίδευσης, οι οποίοι αναφέρονται στις αμοιβαίες και πολύ επίπεδες σχέσεις που υπάρχουν τόσο μεταξύ του εκπαιδευτικού συστήματος και του ευρύτερου κοινωνικο-πολιτιστικού της πλαισίου, όσο και μεταξύ του κοινωνικό –πολιτιστικού πλαισίου μιας χώρας και του διεθνούς όπως στην περίπτωση μας το πλαίσιο της Ευρωπαϊκής ένωσης και της παγκόσμιας κοινότητας.

Τέλος από την ανάλυση αυτών των συναρτήσεων αντιλαμβάνεται κανείς την κοινωνική φύση του θεσμού της εκπαίδευσης καθώς και την αμφίδρομη σχέση που υπάρχει μεταξύ του κοινωνικού και εκπαιδευτικού γίνεσθαι

Αντιλαμβανόμαστε ότι η εκπαίδευση είναι εμποτισμένη με αξίες συγκρούσεις διλήμματα και ιδεολογίες όπως και η κοινωνία.

(βλ σχ 3 σ 378).

ΕΒΔΟΜΟ ΜΑΘΗΜΑ

Βασικές Έννοιες των Επιστημών της Παιδαγωγικής: Αγωγή, Εκπαίδευση και Παιδεία.

Στη μακραίωνη πορεία της η Παιδαγωγική ανέπτυξε και διαμόρφωσε βασικές έννοιες. Τέτοιες είναι οι έννοιες αγωγή, εκπαίδευση, διδασκαλία. Παιδεία, μάθηση, μαθητεία, μόρφωση, κατάρτιση, κοινωνικοποίηση και κοινωνίωση, οι οποίες αναφέρονται τόσο στους θεσμούς και στις διαδικασίες, όσο και στα επιδιωκόμενα αποτελέσματα της παιδευτικής παρέμβασης. Στην πορεία της εξέλιξης της η παιδαγωγική, βέβαια, επαναπροσδιορίζει συνεχώς το περιεχόμενο των παλαιών της εννοιών, αλλά υιοθετεί και νέες από άλλες επιστήμες, όπως συμβαίνει γενικότερα.

I. Αρχή Επιστήμης Ονομάτων Επίσκεψις.

Οι Επιστήμες εξελίσσονται και αυτονομούνται μέσω της ανάπτυξης και του συνεχούς επαναπροσδιορισμού των εννοιών οι οποίες καθορίζουν τις βασικές κατηγορίες που συγκροτούν το αντικείμενό τους. (εννοιολογικός προσδιορισμός όρων) η ενασχόληση μιας επιστήμης με τις δικές της εννοιολογικές κατηγορίες πάντα αναγκαία.

Σχεδόν οι κεντρικές της έννοιες έλκουν την ετυμολογία τους, αλλά και το σημασιολογικό τους περιεχόμενο από την ελληνική ή λατινική γραμματεία. Τις έννοιες αυτές βέβαια, η σύγχρονη Παιδαγωγική πρέπει συνεχώς να τις αποσαφηνίζει, να τις απαλλάσσει από τη χαλαρότητα της καθημερινής χρήσης να τις επαναπροσδιορίζει και να τις επικαιροποιεί, ώστε να τις καταστήσει χρήσιμα εργαλεία ακριβούς επιστημονικής ανάλυσης του πεδίου μελέτης της. Ιδιαίτερη προσοχή απαιτείται στη χρήση εννοιολογικών δανείων.

Τέτοιας σημασίας και λειτουργικότητας για την Παιδαγωγική είναι οι έννοιες, αγωγή, κοινωνικοποίηση, μαθητεία, εκπαίδευση, διδασκαλία, μάθηση, κατάρτιση, κοινωνίωση, μόρφωση και παιδεία. Από αυτές, οι επτά πρώτες αφορούν «διαδικασίες» διότι περιλαμβάνουν ενέργειες παρέμβασης με χρονική αλληλουχία και διάρκεια, ενώ οι υπόλοιπες τρεις «αποτελέσματα»

II Οι Διαδικασίες της Αγωγής, της Κοινωνικοποίησης, της Μαθητείας, της Εκπαίδευσης, της Διδασκαλίας, της Μάθησης και της κατάρτισης.

Οι έννοιες που εκφράζονται από τους όρους της κατηγορίας αυτής είναι κεντρικές στην Παιδαγωγική Επιστήμη. Επειδή οι όροι αυτοί έχουν μακρά ιστορία και πολλές χρήσεις είναι ανάγκη να τους ορίσουμε με ακρίβεια και να προσέξουμε την απόδοση των ξενόγλωσσων όρων στα Ελληνικά.

Η αγωγή και η Εκπαίδευση είναι τόσο κεντρικές, ώστε συχνά χρησιμοποιούνται σε διαφορετικούς συνδυασμούς για να αντικαταστήσουν τον όρο παιδαγωγική, όπως Επιστήμες της Αγωγής και Επιστήμες της Εκπαίδευσης αντί του Επιστήμες της Παιδαγωγικής και Συγκριτική Εκπαίδευση αντί του Συγκριτική παιδαγωγική, Όλοι οι υπόλοιποι όροι της κατηγορίας υπάγονται εννοιολογικά σε αυτούς τους δύο, διότι αναφέρονται σε διαδικασίες που χρησιμοποιούν η αγωγή και η εκπαίδευση.

Η σύγχρονη παιδαγωγική, λοιπόν, οφείλει να προσδιορίσει το ακριβές εννοιολογικό περιεχόμενο των όρων αυτών και, ταυτόχρονα, να ορίσει με ποιο ακριβώς περιεχόμενο εμφανίζεται ως πρακτικές στο σύγχρονο σχολείο. Προς τον σκοπό αυτό η σύγχρονη παιδαγωγική θέτει ως κριτήριο και προϋπόθεση τον σεβασμό του παιδιού ως προσώπου και την προώθηση στόχων κοινωνικά αποδεκτών. Αποκλείονται εκδοχές αγωγής και εκπαίδευσης που εμπεριέχουν στοιχεία βίας, εκφοβισμού, προπαγάνδας, αλλοίωσης του νου και της συνείδησης με φάρμακα κυρίως από ανελεύθερα καθεστώτα ποικίλης απόχρωσης.

1. Αγωγή

Η Αγωγή ετυμολογικά προέρχεται από το ρήμα άγω, που σημαίνει οδηγώ κάποιον προς καθορισμένη κατεύθυνση και εννοιολογικά διατηρεί τα στοιχεία της καθοδήγησης και της επίδρασης χρησιμοποιείται ευρέως στην παιδαγωγική, για να δηλώσει τις προγραμματισμένες διαδικασίες αλληλεπίδρασης των ενηλίκων με τα παιδιά, οι οποίοι αποσκοπούν να τα επηρεάσουν και να τα καθοδηγήσουν προς μορφές νοοτροπίας και συμπεριφοράς αξίες και πρακτικές που είναι σύμφωνες με τα παραδεδεγμένα της κοινωνίας. Στις διαδικασίες της αγωγής συγκαταλέγονται, εκτός από τις σκόπιμες και συνειδητές και άλλες που δεν έχουν συνειδητή πρόθεση, αλλά συντελούνται αυτόματα. Αυτό που αποκαλούμε αγωγή, στην ουσία σημαίνει μετάβαση από την κυριαρχία των ενστίκτων στις δεσμεύσεις του πολιτισμού.

Οι μορφές αγωγής ποικίλλουν και τις ταξινομούμε έχοντας ως βάση:

Α) το πλαίσιο μέσα στο οποίο γίνονται, β) τον τομέα που αφορούν και γ) τη μέθοδο που χρησιμοποιούν.

Με τις διευκρινίσεις γίνεται αντιληπτό πως οι όροι οικογενειακή αγωγή κοινωνική αγωγή και κυκλοφοριακή αγωγή έχουν ως κοινό τους στοιχείο τη μύηση και ένταξη σε νόρμες

συμπεριφοράς αλλά διαφέρουν διότι οι δύο πρώτες συντελούνται έμμεσα στο πλαίσιο της οικογένειας και της κοινωνίας ενώ η Τρίτη στο τεχνικό πλαίσιο της «σχολής οδήγησης»

Σε κάθε περίπτωση η αγωγή συντελείται άτυπα και έμμεσα η συστηματικά και άμεσα στο πλαίσιο θεσμών. Παρομοίως η σωματική, η πολιτική και η θρησκευτική αγωγή. Η παραδοσιακή, η νέα και η φιλελεύθερη αγωγή διαφοροποιούνται ως προς τη μέθοδο που χρησιμοποιούν. Ασχέτως, όμως κριτηρίου ταξινόμησης, πάντοτε έχουμε το στοιχείο της ανάπτυξης και της διαμόρφωσης σε συνθήκες ελέγχου, λιγότερο ή περισσότερο εμφανώς, συνειδητών και αυστηρών.

Η αγωγή διακρίνεται από τις συγγενείς της έννοιες, διότι αναφέρεται κυρίως στη συμπεριφορά, το ήθος και τον χαρακτήρα και λιγότερο στη γνώση. Συνώνυμος με την αγωγή είναι ο όρος ανατροφή, όχι όμως και ο όρος εκπαίδευση.

Παρά το γεγονός ότι η μόρφωση και η παιδεία είναι πέρα από τη στόχευση της αγωγής, η χρησιμότητα της τελευταίας είναι μεγάλη, διότι μέσω διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσουν τα κύρια πρόσωπα της αγωγής, γονείς και δάσκαλοι με τα παιδιά, στα πρώτα χρόνια της ζωής τους τίθενται οι ψυχολογικές λογικές, συναισθηματικές, ηθικές και κοινωνικές σταθερές που είναι αναγκαίες για την πνευματική ηθική και κοινωνική ανάπτυξη τους, Με αυτή την έννοια, ενώ η αγωγή από μόνη της δεν οδηγεί στη μόρφωση και την παιδεία, συνιστά αναγκαία συνθήκη γι αυτές.

Α) η αγωγές σε αυτό το πλαίσιο σκέψεις καθίσταται αναγκαία, β) αγωγή χωρίς στηρίγματα και καθοδήγηση από την οικογένεια, το σχολείο και τους λοιπούς κοινωνικούς θεσμούς δεν νοείται.

Επειδή, όμως η παιδεία παραμένει αδιαπραγμάτευτος σκοπός του σύγχρονου σχολείου, πρέπει η αγωγή, αφού θέσει τα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού τα θεμέλια της ανάπτυξης, να παραχωρήσει σταδιακά και μεθοδευμένα τη θέση της σε άλλες μορφές παιδευτικής παρέμβασης, οι οποίες ενθαρρύνουν τη σκέψη, την κρίση, τον στοχασμό, την αμφισβήτηση και την αξιολόγηση των δεδομένων που, σε πρώτη φάση το παιδί είχε από το περιβάλλον του κληρονομήσει και αποδεχθεί.

Η αγωγή που παρέχεται κατά τα πρώτα χρόνια ζωής του παιδιού αρχικά στο σπίτι και, στη συνέχεια στο σχολείο πρέπει να αποβλέπει στο να εντάξει το παιδί στις σταθερές της κοινωνικής συνύπαρξης.

Σύμφωνα με τον Τάσο Καζεπίδη, φιλόσοφο της παιδείας το είδος της «πρωτογενούς αγωγής» θεωρείται προϋπόθεση της παιδείας και είναι ο απώτερος σκοπός της αγωγής και της εκπαίδευσης. Για να αποδείξει τις θέσεις του τονίζει ότι όταν αναφερόμαστε στους

Σπαρτιάτες μιλάμε για «αγωγή» ενώ όταν αναφερόμαστε στους Αθηναίους μιλάμε για «Παιδεία»

Η μετάβαση από το ένα είδος αγωγής στο άλλο πρέπει να γίνει και μέσα στην οικογένεια και μέσα στο σχολείο. Πρόκειται για μια φάση που προκαλεί ψυχολογικές εντάσεις και ανασφάλειες τόσο στους γονείς και τους δασκάλους, όσο και στα παιδιά και, βεβαίως θέτει σοβαρά ερωτήματα αναφορικά με την ηλικία μετάβασης, τις διαδικασίες και τους όρους που διασφαλίζουν την επιτυχία του εγχειρήματος.

Για να γίνει σαφής η διαφορά μεταξύ της πρωτογενούς και της δευτερογενούς αγωγής τονίζουμε ότι η πρωτογενής συντελείται σε ένα πλαίσιο απόλυτης εξάρτησης του παιδιού από τους ενηλίκους και σχετίζεται με τον κώδικα συμπεριφοράς, τις αξίες και τις νοοτροπίες που κυριαρχούν στη δεδομένη κοινωνία.

Αντίθετα, στη δευτερογενή οι σχέσεις του παιδιού με τους ενηλίκους είναι περισσότερο σύμμετρες, η επικοινωνία αμφίδρομη και διαλεκτική και επιδιώκει την αντικειμενική σκέψη, την επεξεργασμένη κρίση, την έγκυρη γνώση, τον προβληματισμό, την αμφισβήτηση, τη διερεύνηση, τον αυτοέλεγχο και την αυτό-συνειδησία.

Είναι ορθότερο να αναφερόμαστε στον πολίτη και όχι στο άτομο, δεδομένου ότι η έννοια του πολίτη συνεπάγεται κοινωνική συνύπαρξη και υπεύθυνη δράση, κάτι που δεν συνεπάγεται η έννοια του ατόμου, η οποία μάλλον παραπέμπει στην κοινωνική απομόνωση. Τις περισσότερες φορές, καθώς το παιδί μεγαλώνει, ούτε η οικογένεια ούτε η κοινωνία είναι έτοιμες να δεχθούν, και ακόμη περισσότερο να ενθαρρύνουν, τη μετάβαση από την πρωτογενή αγωγή στη δευτερογενή και τις αλλαγές που η μετάβαση αυτή συνεπάγεται.

ΟΓΔΟΟ ΜΑΘΗΜΑ

2. Εκπαίδευση

Ο όρος εκπαίδευση σχετίζεται άμεσα με την αγωγή, διότι την συμπληρώνει και την προεκτείνει, και γι' αυτό η σχέση της εκπαίδευσης με την αγωγή έχει σοβαρά απασχολήσει τους ειδικούς.

Γενικά, η εκπαίδευση ως όρος θεωρείται ευρύτερος από την αγωγή και χρησιμοποιείται για να δηλώσει τέσσερα τουλάχιστον διαφορετικά πράγματα.

A) τον κοινωνικό θεσμό

B) τη διαδικασία που ακολουθούν οι επιφορτισμένοι φορείς, το σχολείο

Γ) το περιεχόμενο της σκόπιμης και μεθοδευμένης παρέμβασης των εκπαιδευτικών όρων

Δ) το αποτέλεσμα της μεθοδευμένης παρέμβασης

Βάσει των παραπάνω, όταν χρησιμοποιούμε τον όρο εκπαίδευση αναφερόμαστε στη συστηματοποιημένη παιδευτική παρέμβαση της οργανωμένης κοινωνίας, η οποία παρέχεται από ειδικευμένο προσωπικό σύμφωνα με καθορισμένες νομικές προδιαγραφές σε θεσμοθετημένα προς τούτο ιδρύματα και αποβλέπει στη διδασκαλία, τη μάθηση και την κοινωνικοποίηση των μαθητών με σκοπό να βοηθήσει τους τελευταίους στην ολόπλευρη ανάπτυξη τους και στην απόκτηση μόρφωσης και παιδείας.

Πολλές φορές η έννοια της εκπαίδευσης συγχέεται με την έννοια της παιδείας, επειδή, όπως ορθά παρατηρεί ο Παπανούτσος η παιδεία παρέχεται συστηματικά μόνο στο πλαίσιο της εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση αφορά κυρίως το σύστημα και τις διαδικασίες, ενώ η παιδεία αφορά το (ενδεχόμενο)αποτέλεσμα των παροχών του εκπαιδευτικού συστήματος όταν αυτό λειτουργεί στο πλαίσιο ανοικτών κοινωνιών.

Βασικά χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης που την αντιδιαστέλλουν από την αγωγή είναι: α) η οργανωμένη μορφή διεξαγωγής της, β) το τεχνητό (όπως είναι το σχολείο) και όχι φυσικό (όπως είναι η οικογένεια) πλαίσιο γ) οι ελεγχόμενες προδιαγραφές τόσο των μέσων (Αναλυτικό Πρόγραμμα και σχολικά εγχειρίδια) και των διαδικασιών (διδασκαλία και κοινωνικοποίηση)

Επειδή η εκπαίδευση διαμορφώνει τις στοχεύσεις της, το περιεχόμενο της και τις μεθοδεύσεις της ανάλογα με την ηλικία, κάνουμε διάκριση μεταξύ προσχολικής εκπαίδευσης (και Αγωγής), πρωτοβάθμιας, Δευτεροβάθμιας Τεχνικής και Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (αλλά ποτέ Αγωγής), που στο σύνολο τους απαρτίζουν το εκπαιδευτικό σύστημα μιας χώρας. Πρόκειται βέβαια, για οργανωτικά σχήματα που είναι αποτέλεσμα κοινωνικο-πολιτιστικών εξελίξεων

4. Κοινωνικοποίηση

Ο όρος κοινωνικοποίηση εισήχθη στην Παιδαγωγική βιβλιογραφία από τις κοινωνιολογικές σπουδές από το Γάλλο κοινωνιολόγο *émile Durkheim*(1858-1917) για να δηλώσει, ό, τι δηλώνει η αμιγώς παιδαγωγική έννοια της πρωτογενούς αγωγής που αναφέρεται στην εσωτερίκευση κοινωνικών αξιών και προτύπων συμπεριφοράς.

Ως παιδαγωγικός όρος η κοινωνικοποίηση επικράτησε τις τελευταίες δεκαετίες όταν άρχισε να αναγνωρίζεται περισσότερο ο καταλυτικός ρόλος που παίζει η κοινωνία στην ανάπτυξη και στον καθορισμό του ατόμου.

Ο όρος κοινωνικοποίηση χρησιμοποιείται με περιγραφική σημασία κυρίως για να δηλώσει τις κοινωνικές διαδικασίες που επηρεάζουν γενικά την ανάπτυξη του ανθρώπου, αδιακρίτως αν αυτή κινείται προς θετική ή προς αρνητική κατεύθυνση, βάσει των κοινωνικών κριτηρίων. Αντίθετα, στην παιδαγωγική βιβλιογραφία η κοινωνικοποίηση χρησιμοποιείται με απολύτως θετική σημασία. Στο χώρο της παιδαγωγικής η κοινωνικοποίηση αποδέχεται ως διαδικασίες κοινωνικοποίησης μόνο εκείνες που θα ενεργοποιήσουν το κοινωνικό στοιχείο και θα αναπτύξουν την προσωπικότητα των παιδιών και των νέων σύμφωνα με τα κυρίαρχα πολιτισμικά πρότυπα του ανθρώπου.

Η κοινωνικοποίηση συντελείται σε διαφορετικό πλαίσιο που χαρακτηρίζεται από διαφορετικές σχέσεις. Η όλη διαδικασία αρχίζει στο οικογενειακό πλαίσιο που αφυπνίζει και αναπτύσσει το κοινωνικό στοιχείο, αργότερα στο πλαίσιο των φιλικών συναναστροφών, όπου αφυπνίζεται το κοινωνικό στοιχείο. Βρίσκεται μεταξύ ισότιμων, οι σχέσεις του δεν είναι ούτε εξάρτησης και υποταγής, αλλά ισότιμης αλληλεπικοινωνίας. Η πορεία αυτή συνεχίζεται στα εκπαιδευτικά ιδρύματα των διαφορετικών βαθμίδων

Το άτομο διευρύνει την κοινωνική ένταξή του με την οικειοποίηση όλο και πιο πολύπλοκων πολιτισμικών στοιχείων. Στο σχολείο η κοινωνικοποίηση συντελείται μέσω των μαθησιακών εμπειριών του Αναλυτικού Προγράμματος. Τέλος, η κοινωνικοποίηση ολοκληρώνεται στον επαγγελματικό χώρο, οπότε κάνουμε λόγο για επαγγελματική κοινωνικοποίηση.

Αποτιμώντας τη χρήση του όρου κοινωνικοποίηση στην παιδαγωγική θεωρούμε ότι η συμβολή της είναι θετική, διότι τονίζει ότι η ανάπτυξη του παιδιού προς τις επιθυμητές κατευθύνσεις δεν συντελείται αυτόματα και αβίαστα.

Επίσης, θεωρούμε θετικό ότι η παράλληλη χρήση των όρων αγωγή και κοινωνικοποίηση στην παιδαγωγική βιβλιογραφία μας παρέχει τη δυνατότητα να έχουμε διαφορετικές

οπτικές θέασης των πραγμάτων. Η αγωγή αναφέρεται περισσότερο στις διαδικασίες που αναπτύσσουν οι ενήλικοι και έχουν ως αποδέκτες τα παιδιά, ενώ η κοινωνικοποίηση προσφέρεται περισσότερο για να δηλώσουμε τις διαδικασίες που αναπτύσσουν τα παιδιά, οι έφηβοι και οι ενήλικοι κατά την αλληλεπίδραση τους με το κοινωνικό πολιτιστικό περιβάλλον τους, προκειμένου να οικειοποιηθούν τις νόρμες του και να ενταχθούν σε αυτό. Από αυτή την οπτική, η κοινωνικοποίηση συχνά αναδεικνύει τις αμφίδρομες επιδράσεις του παιδιού με το περιβάλλον του.

Είναι αυτονόητο ότι πρέπει οι διαδικασίες και οι στόχοι που επιλέγει το σχολείο κατά τη δευτερογενή κοινωνικοποίηση να μην αντιστρατεύονται την παιδεία, με τον τρόπο που την ορίζουμε παρακάτω, αλλά, αντιθέτως, να προτάσσει συνήθειες, κανόνες, αρχές αξίες νοοτροπίες, γνώσεις και δεξιότητες που λειτουργούν ως προϋποθέσεις για την απόκτηση της παιδείας.

4. Μαθητεία

Αποτελεί τη διαδικασία απόκτησης των θεμελίων της συμπεριφοράς και της σκέψης, η οποία συντελείται συνειδητά και μεθοδευμένα, αλλά με φυσικό τρόπο στο πλαίσιο των διαπροσωπικών σχέσεων του παιδιού με τους ενήλικους του αμέσου περιβάλλοντός του.

Στοιχεία της μαθητείας είναι η μίμηση προτύπου, η μύηση, η καθοδηγημένη άσκηση, η ενθάρρυνση και η εξάσκηση.

Οι παιδαγωγοί που αποδέχονται τη μαθητεία πιστεύουν ότι στην αγωγή και την εκπαίδευση πρώτα αρχίζουμε με τη μύηση του παιδιού σε σταθερές της συμπεριφοράς και της σκέψης, και, όταν αυτές εδραιωθούν, στις μεγαλύτερες ηλικίες ενθαρρύνουμε την κριτική και την αμφισβήτηση. Σίγουρα, όμως, δεν αρχίζουμε με αυτές τις μικρές ηλικίες.

5. Διδασκαλία

Είναι ασφαλώς μερικότερης έκτασης έννοια από ότι η αγωγή και εκπαίδευση και αναφέρεται σε μεθοδευμένες διαδικασίες, τις οποίες αναπτύσσει ο δάσκαλος σε πλαίσιο διαπροσωπικής επικοινωνίας με τους μαθητές του, προκειμένου να τους βοηθήσει να οικειοποιηθούν με αυτενεργό τρόπο τις σχολικές γνώσεις και να αναπτύξουν δεξιότητες και στάσεις που κρίνονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα αναγκαίες για την ολόπλευρη ανάπτυξη τους.

Πρόκειται για διαδικασία που αναπτύσσεται μεταξύ δασκάλου, μαθητή και διδασκόμενου αντικειμένου. Αν απουσιάζει από τους παράγοντες του διδακτικού τριγώνου κάποιος, δεν έχουμε συνθετική μορφή διδασκαλίας.

Σημασία έχει να αποζητούμε πάντοτε ποιος από τους τρεις παράγοντες έχει την πρωτοκαθεδρία στην τριγωνική αυτή σχέση. Η σύγχρονη Παιδαγωγική προκρίνει διδακτικές μεθόδους που μεσοπρόθεσμα αποβλέπουν στην αναβάθμιση του ρόλου του μαθητή έναντι των άλλων δύο παραγόντων, ενώ η παραδοσιακή έκανε ακριβώς το αντίθετο.

Σε αυτήν τη λογική, η σύγχρονη διδακτική αναλύει τη διδασκαλία σε δύο διαστάσεις, το περιεχόμενο και τη διαδικασία, κάθε μια από τις οποίες στη συνέχεια διαιρείται σε δυο υποδιαστάσεις.

(βλ σχ 1 σελ. 399)

6. Μάθηση

Αποτελεί την άλλη όψη της διδασκαλίας και αναφέρεται στις γνωστικο-συναισθηματικές λειτουργίες που ενεργοποιούν οι μαθητές για να επεξεργαστούν δεδομένα της διδασκαλίας προκειμένου να οικοδομήσουν με αυτοενεργό τρόπο τις σχολικές γνώσεις.

Αναφερθήκαμε στη σχολική μάθηση που συντελείται στο πλαίσιο της διδασκαλίας, ενώ υπάρχει η δυνατότητα να συντελείται και εκτός εκπαιδευτικού πλαισίου(αυτό-μάθηση).

Σε κάθε περίπτωση, όμως η μάθηση προϋποθέτει προηγούμενες γνώσεις και ενεργοποίηση της σκέψης, στοιχείων που διασφαλίζουν την κατανόηση. Όταν αυτά απουσιάζουν, καταχρηστικά μιλάμε για «μάθηση» τότε πρόκειται για μηχανιστική απομνημόνευση, που δεν έχει στοιχεία κατανόησης και γι αυτό η λήθη επέρχεται άμεσα.

7.

Είναι από τις νεότερες έννοιες που ανέπτυξε η παιδαγωγική και αναφέρεται στη διαδικασία απόκτησης ή επικαιροποίησης τεχνικής και επαγγελματικής φύσης γνώσεων και δεξιοτήτων.

Κυρίως, ο όρος χρησιμοποιείται σε σχέση με μετα-λυκειακά κέντρα που προσφέρουν σύντομα επαγγελματικά προγράμματα, πάντα σε αντιστοίχιση με τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας. Σε σχέση με την αγωγή και την εκπαίδευση είναι μικρότερου εύρους και χαμηλότερης κλίμακας παρέμβασης, διότι ο στόχος της εξαντλείται στην προετοιμασία των νέων για τη συμμετοχή τους στους παραγωγικούς και αναπαραγωγικούς μηχανισμούς της

οικονομίας και της κοινωνίας χωρίς ιδιαίτερη έγνοια για την ανάπτυξη του νου, των ενδιαφερόντων και της ευαισθησίας τους.

Η Παιδαγωγική δεν απαξιώνει τη σημασία και την αναγκαιότητα της κατάρτισης σε μια εποχή μάλιστα, που είναι τεχνοκρατούμενη. Επισημαίνει, απλώς την ανάγκη η γενική εκπαίδευση να παραμένει σταθερά προσανατολισμένη στην παιδεία και η επαγγελματική κατάρτιση να έχει ως βάση της την ανθρωπιστική παιδεία.

ΕΝΑΤΟ ΜΑΘΗΜΑ

III. Το Περιεχόμενο της Κοινωνίωσης, της Μόρφωσης και της Παιδείας.

Κοινό στοιχείο της κοινωνίωσης, της μόρφωσης και της παιδείας αποτελεί το αξιολογικό κριτήριο, διότι και οι τρεις επιλέγουν συνειδητά το αξιολογικά ανώτερο.

Επιπλέον, για τη μόρφωση και την παιδεία υπάρχει και ένα δεύτερο κοινό χαρακτηριστικό, το γνωσιολογικό, διότι και οι δύο προϋποθέτουν αξιόλογες γνώσεις σε βάθος και πλάτος.

7. Κοινωνίωση

Ο όρος κοινωνικοποίηση άλλοτε χρησιμοποιείται για να δηλώσει διαδικασία και άλλοτε αποτέλεσμα. Για να ξεπεράσουμε το πρόβλημα, μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε το νεολογικό όρο «κοινωνίωση», που προτείνει ο Γεροβασίλης (1988: 120), προκειμένου να αποδώσουμε την κατάσταση που χαρακτηρίζει το κοινωνικοποιημένο άτομο.

Πρέπει, όμως, να κάνουμε διάκριση μεταξύ του ατόμου που κοινωνικοποιήθηκε μέσω των διαδικασιών της αγωγής και του ατόμου που κοινωνικοποιήθηκε μέσω των διαδικασιών της εκπαίδευσης.

Το πρώτο άτομο το χαρακτηρίζουν η προσαρμογή στις κοινωνικές επιταγές, μέσω εξωτερικού ελέγχου, και η ετερόνομη ηθική κρίση, ενώ το δεύτερο το χαρακτηρίζουν η αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς του, σύμφωνα με τα πρότυπα που έχει αναπτύξει, και η αυτόνομη ηθική του κρίση

8. Μόρφωση

Ο όρος μόρφωση αναφέρεται στο σύνολο των γνώσεων και στην εσωτερική καλλιέργεια που επιφέρουν αυτές σε όλες τις πλευρές της προσωπικότητας του ατόμου που τις κατέχει, κάποιοι λένε ότι «μόρφωση είναι ό, τι μένει όταν ξεχάσει κανείς όλα όσα έχει μάθει».

Η μόρφωση είναι προσωπικό αγαθό και αυτός που το έχει δεν το κληρονομεί, αλλά το αποκτά με μόχθο. Είναι αυτονόητο ότι το περιεχόμενο των γνώσεων δεν είναι σταθερό, γιατί τούτο μεταβάλλεται ανάλογα με τα κοινωνικοπολιτιστικά δεδομένα.

Σε κάθε περίπτωση, η μόρφωση ξεπερνά την πολυμάθεια και αφορά την εσωτερική καλλιέργεια, το ήθος την ευαισθησία και την ποιότητα της ψυχής, με μια λέξη το σύνολο της προσωπικότητας.

10.

Η Έννοια της παιδείας, που είναι η Τρίτη σημαντική έννοια, μετά την αγωγή και την εκπαίδευση έχει μακρά ιστορία στην παιδαγωγική σκέψη και στον δυτικό πολιτισμό γενικότερα. Η ιστορία της αρχίζει από τον 6^ο και 5^ο αιώνα πχ στην κλασσική Ελλάδα όπου είχαν δημιουργηθεί οι πολιτιστικές συνθήκες που απαιτεί η παιδεία και ο άνθρωπος είχε αποκτήσει συνείδηση ότι αποτελεί ελεύθερο και υπεύθυνα άτομο.

Το περιεχόμενο της παιδείας σχετίζεται άμεσα με τα μεγάλα επιτεύγματα του ανθρώπινου στους επιμέρους τομείς της γνώσης, του πολιτισμού και, κυρίως του τρόπου σκέψης μέσω των οποίων αναπτύχθηκε, επισημαίνεται μάλιστα, από μερικούς ότι η παιδεία προϋποθέτει τη διαφοροποιημένη γνώση και την ξεχωριστή λογική και προβληματική που εκφράζουν οι διαφορετικοί τομείς της επιστήμης των γραμμάτων και της τέχνης.

Με αυτήν τη λογική, θεμέλιο των στοιχείων της παιδείας θεωρείται η επαρκής γνώση που μας διασφαλίζουν οι διαφορετικοί κλάδοι της επιστήμης και της τέχνης, οι οποίοι διαμορφώνουν ένα ανάλογο ύφος και ήθος σκέψης και στάσεων ζωής.

Επειδή η παιδεία έχει γνωσιακό υπόβαθρο, ως κριτήρια αξιολόγησης ενός εκπαιδευτικού προγράμματος χρησιμοποιούνται α) το γνωσιακό, β) το αξιολογικό, που εξετάζουν αν το πρόγραμμα περιλαμβάνει τις αξιολογες γνώσεις που συγκροτούν ένα πεπαιδευμένο άτομο.

Η παιδεία, βεβαίως δεν εκφράζεται ως πολυμάθεια, αλλά ως εκλέπτυνση του νου του χαρακτήρα και της ευαισθησίας. Αυτό σημαίνει ότι η παιδεία δεν είναι εγκεφαλική κατάσταση, αλλά τρόπος διευρυμένης θέασης και υπεύθυνης προσέγγισης των πραγμάτων. Δεν είναι μόνο θεωρία είναι δηλαδή, τρόπος και στάση ζωής.

Όσοι μιλούν για τους σκοπούς της παιδείας συγχέουν τους όρους και εννοούν τους σκοπούς της εκπαίδευσης την οποία συναντάμε στο 16^ο άρθρο του Ελληνικού Συντάγματος. που αναφέρεται στην εκπαίδευση και κάνει λόγο για τους σκοπούς της «παιδείας»

Στην παιδαγωγική βιβλιογραφία, συχνά η παιδεία χρησιμοποιείται σαν συνώνυμος όρος με τη μόρφωση. Η έννοια της παιδείας, βέβαια, δεν ταυτίζεται απόλυτα με την έννοια της μόρφωσης διότι αναφέρεται στο σύνολο των επιτευγμάτων του ανθρώπινου πνεύματος και συμπεριλαμβάνει πολιτιστικές αποχρώσεις, που δεν είναι τόσο έντονες στην έννοια της μόρφωσης.

Αυτό σημαίνει ότι η έννοια της παιδείας είναι ευρύτερη της μόρφωσης και ότι η παιδεία ως χαρακτηριστικό του ανθρώπου παραπέμπει στην ιδεατή κατάσταση στην οποία μπορεί αυτός να φτάσει νοητικά, γνωσιακά, κοινωνικά, συναισθηματικά και ηθικά μέσω της αγωγής και της εκπαίδευσης.

Τέλος ο Σωκράτης απολογούμενος στο δικαστήριο, δήλωσε ότι με αφοσίωση δίδαξε τους νέους της Αθήνας «περί του μεγίστου αγαθού ανθρώποις, περί παιδείας».

Ενώ ο Dewey τονίζει «Η παιδεία δεν έχει σκοπό πέρα από τον εαυτό της»(...) Δεν υπάρχει τίποτε στο οποίο μπορεί να υποταχθεί η παιδεία εκτός από περισσότερη παιδεία»

Η ΘΕΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΣΤΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

Επιστημολογικά προβλήματα των κοινωνικών επιστημών.

Ο όρος « κοινωνική επιστήμη» αναφέρεται γενικά σε όλους τους ακαδημαϊκούς κλάδους που ασχολούνται με φαινόμενα και προβλήματα που ανακύπτουν από τη συμβίωση των ανθρώπων. Η προσπάθεια ενός γενικού χαρακτηρισμού των Κοινωνικών επιστημών προσκρούει σε μεγάλες δυσκολίες λόγω της ανομοιογένειας των διαφόρων επιστημονικών κλάδων που ασχολούνται με συναφή ζητήματα.

Κοινωνικές χαρακτηρίζονται συνήθως οι επιστήμες που αναλύουν τη δομή και τη λειτουργία των συστημάτων στα οποία αντικειμενοποιούνται οι διαπλεκόμενες δράσεις των ανθρώπων, και μελετούν την αλληλεπίδραση μεταξύ αυτών των θεσμικών συστημάτων και των διαδικασιών δράσης και συμπεριφοράς. Η προσπάθεια διατύπωσης μιας γενικής θεωρίας των κοινωνικών ή πνευματικών επιστημών και ο προσανατολισμός της θεματολογίας και της μεθοδολογίας τους στο πρότυπο των φυσικών επιστημών ανατρέχουν στην εποχή του Γερμανού φιλοσόφου Wilhelm Dilthey.

Η παιδαγωγική είχε την αφετηρία της στο παιδί και στη σωματική και πνευματική του ανάπτυξη. Αυτή η αντίληψη είχε ως μια από τις συνέπειες της την αυτονόμηση της παιδαγωγικής, αλλά και την απομόνωσή της από τις γενικότερες κοινωνικές σχέσεις και τις πολιτισμικές, τις οικονομικές και πολιτιστικές της παραμέτρους. .

Σχετικά με το ζήτημα της μεθόδου στην Παιδαγωγική Επιστήμη, η ερμηνευτική μέθοδος κρίθηκε ως η πλέον κατάλληλη για την Παιδαγωγική επιστήμη από εκείνους που την έβλεπαν ως πνευματική επιστήμη, ενώ οι θιασώτες της Παιδαγωγικής ως εμπειρικής επιστήμης τείνουν να θεωρούν ως επιστημονική γνώση μόνο προτάσεις οι οποίες είναι δυνατόν να ελεγχθούν υποκειμενικά.

Η επιστημονική έρευνα των κοινωνικών φαινομένων καθιερώθηκε σχετικά αργά, έχοντας ως πρότυπο τις φυσικές επιστήμες. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, καθήκον των κοινωνικών επιστημών θεωρήθηκε η διατύπωση γενικών νόμων και των επιστημονικών θεωριών για την εξήγηση και πρόγνωση των κοινωνικών φαινομένων και την πρακτική εφαρμογή τους.

Αξιολογικά Ζητήματα.

Ένα βασικό σημείο διάστασης μεταξύ του επιστημονικού και του ουμανιστικού προτύπου για τις κοινωνικές Επιστήμες σχετίζεται με το πρόβλημα των αξιολογικών κρίσεων και εκφράσεων, οι οποίες, κατά την πρώτη άποψη εμποδίζουν την αντικειμενική, ουδέτερη στάση του ερευνητή, καθώς και την ακριβή περιγραφή και απόδοση των ερευνητικών πορισμάτων.

Οι οπαδοί της ουμανιστικής κοινωνιολογίας και Ψυχολογίας, που τονίζουν ότι η αξιολόγηση των φαινομένων με τα οποία έχουν να κάνουν οι άνθρωποι ανήκει στα σπουδαιότερα και αναπότρεπτα ανθρώπινα ενεργήματα. Για τον λόγο αυτό, αντί να επιδιώκεται η εξαφάνιση των αξιολογικών κρίσεων από τη γλώσσα θα έπρεπε να γίνεται συνειδητή και ορθολογική χρήση τους

Ένα άλλο σημείο τριβής μεταξύ των εκπροσώπων της επιστημονικής προσέγγισης και των ουμανιστών συνδέεται με το πρόβλημα της ποσοτικοποίησης των κοινωνικών επιστημών και τη χρήση μετρήσεων και μετρικών εννοιών.

Η ποσοτικοποίηση στοχεύει στο να καταστήσει δυνατή τη διατύπωση γενικών ισχυρισμών για τις ποσοτικές διασυνδέσεις μεταξύ των φαινομένων και να προσφέρει ακριβή και βέβαιη γνώση που θα έκανε δυνατή την εξήγηση, την πρόγνωση και τον έλεγχο κοινωνικών συμβάντων.

Αντίθετα, οι οπαδοί της ουμανιστικής κοινωνιολογίας εφιστούν την προσοχή στις αδυναμίες της μαθηματικοποίησης, χωρίς να αρνούνται γενικά τη σημασία της. Ισχυρίζονται ότι κατά τη μαθηματικοποίηση παραμένουν αναξιοποίητες σπουδαίες γνώσεις για το άτομο και την κοινωνία, που δεν είναι δυνατό να συλληφθούν με ποσοτικούς νόμους, είναι όμως ενδιαφέρουσες και σημαντικές επειδή σχετίζονται με σπουδαία ζητήματα. Που συνδέονται με την κατάσταση του ανθρώπου στον κόσμο και τη θέση του στην κοινωνία.

Αναφορικά με το ζήτημα της εξήγησης και της πρόγνωσης στις κοινωνικές επιστήμες, θα είχαμε να παρατηρήσουμε τα εξής. Όταν επιδιώκουμε την εξήγηση ενός φαινομένου, προσπαθούμε βασικά να απαντήσουμε στο ερώτημα των γενεσιουργών αιτιών του κατά την εξηγητική προσπάθεια, εντάσσουμε το φαινόμενο σε ένα σύστημα κανονικότητας και νομοτελειών, και δείχνουμε ότι αποτελεί μια λογική ακολουθία επιτυγχάνοντας με αυτό τον τρόπο την κατανόηση του. Σε αυτό έγκειται ακριβώς μια εξήγηση από μεθοδολογική άποψη πράγμα που έρχεται σε αντίθεση με την ουμανιστική προσέγγιση, η οποία δίνει στην εξήγηση ένα ψυχολογικό νόημα. Αυτό απαιτεί την αναφορά σε κίνητρα που είναι κατανοητά μόνο με ψυχολογικό τρόπο.

Τα δύο είδη εξήγησης διαφέρουν ριζικά μεταξύ τους. Η δεύτερη είναι μια σχετική έννοια που αναφέρεται πάντα σε ένα συγκεκριμένο πρόσωπο. Η ίδια εξήγηση μπορεί να δίνει σε κάποιον το αίσθημα της κατανόησης, ενώ σε κάποιον άλλο να συμβαίνει το αντίθετο. Η αίσθηση άλλωστε ότι κατανοούμε ένα φαινόμενο μπορεί κάλλιστα να είναι απατηλή και να μη στηρίζεται στην γνώση των κανονικότητων που συνδέουν το συγκεκριμένο φαινόμενο με άλλα πραγματικά περιστατικά. Αντίθετα, η εξήγηση από μεθοδολογική άποψη δεν απαιτεί καμιά σχετικοποίηση.

Όσον αφορά, τέλος, την ικανότητα διαισθητικής κατανόησης των κινήτρων των πράξεων, αυτό μπορεί να είναι μεν χρήσιμο κατά την εύρεση εξηγητικών υποθέσεων, παίζει όμως τελικά μόνο έναν ευρετικό ρόλο. Πραγματική εξήγηση μιας συμπεριφοράς υπάρχει μόνο όταν αυτή μπορεί να ενταχθεί σε ένα σύστημα θεμελιωμένων νόμων. Με αυτή την έννοια, μπορεί κάποιες πλευρές της εξήγησης, από μεθοδολογική άποψη, να αμφισβητούνται, αυτή πάντως δεν παύει να είναι η συνηθέστερη μορφή προσέγγισης που χρησιμοποιείται στην επιστήμη.

Δυνατότητα Προγνώσεων

Σχετικά με την πρόγνωση και τα βασικά της γνωρίσματα παρατηρείται ότι κάθε εξήγηση ενός συμβάντος αποτελεί ταυτόχρονα και την πιθανή του πρόγνωση. Η λογική δομή και των δυο διεργασιών είναι η ίδια.

Συχνά υποστηρίχτηκε ότι οι κοινωνικές επιστήμες είναι μεν σε θέση να εξηγήσουν γεγονότα, όχι όμως και να τα προβλέψουν. Οι διαφορά αυτή προκύπτει από τη μη πληρότητα των εξηγήσεων οι οποίες προσφέρονται σε αυτές τις επιστήμες

Οι ιδιαιτερότητες της Διδακτικής

Κάθε επιστήμη ως γνωστόν, απαρτίζεται από ένα σύστημα θεωριών οι οποίες διατυπώθηκαν βάσει κάποιων εμπειρικών δεδομένων, παρατηρήσεων και υποθέσεων, που επιχειρούν να περιγράψουν και να οριοθετήσουν τον συγκεκριμένο τομέα της πραγματικότητας.

Σε μια σειρά δημοσιευμάτων σχετικών με τη Γενική Διδακτική, αναπτύσσονται συνήθως μεθοδολογικοί προβληματισμοί που έχουν ως επίκεντρο τον τρόπο διδασκαλίας και τη λειτουργία της, την κλιμάκωση της διδασκαλίας, τις κοινοτικές μορφές της. Το πεδίο των αντικειμένων της Διδακτικής, τα καθήκοντα της και οι διαδικασίες επίλυσης τους αντιμετωπίζονται στη σχετική παιδαγωγική συζήτηση με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους.

Το αντικείμενο της Διδακτικής αποτελεί ένα τμήμα της παιδαγωγικής επιστήμης και σχετίζεται, ιδιαίτερα με την προβληματική της διδασκαλίας γενικότερα. Η Διδακτική βρίσκει το κατεξοχήν αντικείμενό της, τη διδασκαλία, στην κοινωνική πραγματικότητα, και σε

συνεργασία με τους άλλους επιστημονικούς κλάδους που ασχολούνται με την ανάλυσή του ως διαδικασία μάθησης κοινωνικοποίησης και επικοινωνίας. Πάντοτε υπήρξε η Διδακτική μια θεωρία των μορφωτικών περιεχομένων και διαδικασιών. Υπήρξαν βέβαια και ορισμένοι οπαδοί της εμπειρικής Παιδαγωγικής Επιστήμης οι οποίοι υποστήριζαν ότι αποκλειστικό αντικείμενο της Διδακτικής είναι η διαδικασία της διδασκαλίας και όχι το περιεχόμενό της.

Κατά τη γνώμη μας, η Διδακτική δεν μπορεί να αδιαφορήσει για τα ερωτήματα που σχετίζονται με το περιεχόμενο της εκπαίδευσης την κριτική και χειραφετική της λειτουργία, καθώς και για τα πορίσματα και τις μεθοδολογίες των άλλων κοινωνικών επιστημών, επειδή την συνδέει μαζί τους το ερευνητικό της αντικείμενο, ενώ την διαφοροποιεί ίσως μόνο η ιδιαίτερη τελεολογική δομή που χαρακτηρίζει την παιδαγωγική πράξη.

Η Διδακτική ανήκει ως ιδιαίτερος κλάδος στην παιδαγωγική επιστήμη πράγμα που ισχύει και για τις ειδικές Διδακτικές ακόμα και των φυσικών Επιστημών. Η Επιστημονική Διδακτική ως Διδακτική δεν είναι απλός κλάδος αλλά παιδαγωγική επιστήμη. Για τον λόγο αυτό δεν πρέπει να οδηγούμαστε σε λανθασμένες ταξινομήσεις.

Ο πολυδιάστατος χαρακτήρας της διδασκαλίας την καθιστά ένα ιδιαίτερα δύσκολο ερευνητικό αντικείμενο, αφού χρειάζεται να την προσεγγίσει κανείς από την άποψη της ψυχολογίας της μάθησης, από την άποψη της κοινωνικής ψυχολογίας και από τη διδακτική σκοπιά του εκάστοτε αντικειμένου της μάθησης. Μια επιστημονικά θεμελιωμένη Διδακτική Μεθοδολογία είναι σε θέση να επιτρέψει τη διερεύνηση του φαινομένου της διδασκαλίας σε όλες τις εκδοχές και παραμέτρους της.

Εν προκειμένω, δεν αρκεί η ανάπλαση σκοπών και μέσων, αλλά απαιτείται, εκτός από την ανάπτυξη νέων τεχνικών μάθησης και διδακτικών μέσων, η προηγούμενη κριτική ανάλυση τόσο των διδακτικών στόχων όσο και των περιεχομένων, όπως προτείνει η κριτική θεωρία της Διδακτικής

Η Διδακτική, για να είναι σε θέση να λειτουργήσει αντιπροσωπευτικά για το παιδί ή τον αυριανό ενήλικο χρειάζεται τη δική της επιστημονική αυτοτέλεια, σε σχέση με τις άλλες επιστήμες, ώστε να μπορεί να μεταφέρει στη δική της κλίμακα τα ερωτήματα και τις απαντήσεις που την απασχολούν.

Η Διδακτική, ως κλάδος της παιδαγωγικής επιστήμης, επιχειρεί την επιστημονική έρευνα της διδασκαλίας, τη συστηματοποίηση των βασικών θεωρητικών παραδοχών, των προϋποθέσεων και των συνεπειών της, και τη συνοπτική παρουσίαση των πορισμάτων της σε θεωρίες για τη διδασκαλία και την εκπαίδευση, που να επιτρέπουν τον καλύτερο εκπαιδευτικό σχεδιασμό και τον έλεγχο της υλοποίησης των διδακτικών στόχων.

Κατά την ομολογία των ειδικών, σπάνια κατορθώνει η Διδακτική την ολική σύλληψη όλων των παραμέτρων της διδασκαλίας που σχετίζονται με την ανάλυση ή την πραγμάτωση της διδασκαλίας, τον ρόλο του σχολείου και του σχολικού συστήματος γενικότερα. Η αντιμετώπιση, πάντως, του σχολείου ως κοινωνικού θεσμού θα επέτρεπε στη Διδακτική την αποτελεσματικότερη ανάλυση τόσο της διαδικασίας της διδασκαλίας όσο και των διδακτικών περιεχομένων και των σχολικών προγραμμάτων

Η χρήση των Μαθηματικών και των Μετρήσεων

Στις κοινωνικές επιστήμες, μέχρι πριν λίγα χρόνια, ήταν άγνωστες οι μετρήσεις. Σήμερα γίνεται εφαρμογή τους σε διάφορους τομείς με μεγαλύτερη ή μικρότερη επιτυχία. Μερικές φορές η μαθηματικοποίηση των κοινωνικών επιστημών παίρνει παράλογο χαρακτήρα ιδίως όταν δεν διαθέτουμε τις κατάλληλες κλίμακες και μετρικές έννοιες για τη διαπίστωση της ύπαρξης ποσοτικών συναρτήσεων μεταξύ των φαινομένων. Η χρήση των μαθηματικών και των μετρήσεων εξαρτάται από το είδος των εξαρτήσεων και την ακολουθία των φαινομένων.

Τα Νέα προβλήματα στις επιστήμες του Ανθρώπου.

Στις μέρες μας παρατηρείται μια ανασυγκρότηση με αποτέλεσμα την αλλαγή τόσο στη μορφή όσο και στο περιεχόμενο της νέας επιστημονικής γνώσης. Η εκτίμηση στην αξία και λειτουργία των μορφών της εποπτείας στην επιστήμη, η εμπιστοσύνη στο ρόλο της εμπειρίας και της θεωρητικής σκέψης στην προσπάθεια επίτευξης νέων αποτελεσμάτων, και η μεγάλη μαθηματικοποίηση και τυποποίηση της γνώσης είχαν ως αποτέλεσμα την υποβάθμιση του διαισθητικού και εμπειρικού στοιχείου και μια νέα προσέγγιση και των ίδιων των επιστημών του ανθρώπου.

Η ενασχόληση με επιστημολογικά και μεθοδολογικά ζητήματα των κοινωνικών επιστημών στηρίζεται στην σιωπηρή παραδοχή ότι η ανάλυση των επιστημονικών μεθόδων και η διατύπωση μεθοδολογικών κανόνων είναι χρήσιμες για την εξέλιξη της επιστήμης.

Η κατάσταση της έρευνας στην Πατρίδα μας.

Στην Ελλάδα η αυθεντική επιστημονική έρευνα στις Κοινωνικές Επιστήμες, πχ στην εκπαίδευση, και η παιδαγωγική ως κοινωνική εμπειρική επιστήμη είναι σχετικά πρόσφατο φαινόμενο.

Σήμερα η επιστημονική έρευνα στην εκπαίδευση τείνει να γίνει πειραματική, και η ανάπτυξη των σχετικών θεωριών προσανατολίζεται σε μεγάλο βαθμό στο μοντέλο των φυσικών επιστημών, αξιοποιώντας παράλληλα τα πορίσματα των άλλων κοινωνικών Επιστημών(κοινωνιολογία, ψυχολογία, Ανθρωπολογία κα).

ΔΕΚΑΤΟ ΜΑΘΗΜΑ

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΉΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ

Μπορεί κανείς να διακρίνει τρεις φάσεις εξέλιξης της Διδακτικής: την Πρακτική Διδακτική η οποία επιχειρεί να καταγράψει και να κωδικοποιήσει την εμπειρία που αποκτούσαν οι δάσκαλοι ανάμεσα από την καθημερινή διδακτική πράξη, την Επιστημονίζουσα Διδακτική, η οποία επιχειρεί μέσα από επαγωγικούς, αναγωγικούς ή επαγωγικο-απαγωγικούς συλλογισμούς να οργανώσει τη διδακτική εμπειρία σε σύστημα παιδαγωγικο-διδακτικών αρχών που να είναι σε θέση να επιλύει τα θεωρητικά ερωτήματα και τα διδακτικά προβλήματα της εκπαίδευσης, και τέλος, την επιστημονική Διδακτική η οποία προσθέτει στην εμπειρία και τη λογική των προηγούμενων φάσεων το στοιχείο του ελέγχου, της εγκυρότητας.

Ο συστηματικός συνδυασμός εμπειρίας, λογικής και ελέγχου συνιστούν αυτό που αποκαλούμε στη σύγχρονη γλώσσα έρευνα, η οποία, μαζί με τις διαδικασίες και τις προϋποθέσεις που συνεπάγεται, συγκροτεί την επιστημονική μεθοδολογία.

Στο παρόν κεφάλαιο θα μας απασχολήσει η μεθοδολογία της επιστημονικής Διδακτικής, διότι η μεθοδολογία αποτελεί ένα από τα βασικότερα ερωτήματα που τίθενται σε σχέση με τη φύση της επιστήμης. Η μεθοδολογική πλευρά της επιστήμης θεωρείται μάλιστα πρώτιστο στοιχείο επιστημονικότητας, διότι προσδίδει εγκυρότητα, συνοχή και συνέχεια στην επιστημονική αναζήτηση.

Διευκρινίζουμε όμως ότι, όταν ομιλούμε για επιστημονική μεθοδολογία, δεν αναφερόμαστε στις τεχνικές και τις διαδικασίες διερεύνησης, όπως είναι για παράδειγμα η παρατήρηση, η συνέντευξη και το πείραμα, αλλά χρησιμοποιούμε τον όρο με ευρύτερη σημασία και αναφερόμαστε σε τρόπους οργάνωσης της ερευνητικής προσέγγισης που ξεκινούν από συγκεκριμένες επιστημολογικές παραδοχές και παραπέμπουν στη χρήση συγκεκριμένων τεχνικών και διαδικασιών για τη συλλογή και επεξεργασία δεδομένων. Η μεθοδολογία, με αυτή την έννοια αποτελεί κριτήριο εγκυρότητας και συνέχεια της επιστήμης.

Η Διδακτική ως κοινωνική Επιστήμη δέχθηκε την επίδραση από όλες τις μεθοδολογικές τάσεις και κατευθύνσεις που επικράτησαν στον χώρο των κοινωνικών επιστημών και είναι γνωστές ως «ερευνητικά παραδείγματα»

Με τον όρο «ερευνητικό παράδειγμα» αποδίδουμε τον καθιερωμένο όρο «research paradigm» (Gage 1963, σελ. 95-Kuhn 1970), καθώς και τον λιγότερο γνωστό όρο «research program» που αναφέρονται σε έναν συγκεκριμένο τρόπο αντίληψης της πραγματικότητας, ο

οποίος συνεπάγεται ανάλογο τρόπο σκέψης και δράσης, και, κατά συνέπεια, οδηγεί σε σαφείς επιλογές οργάνωσης και διεξαγωγής της έρευνας, που διαφοροποιούνται σαφώς από τις αντίστοιχες επιλογές των υπολοίπων παραδειγμάτων

Τα ερευνητικά παραδείγματα δηλαδή, δεν αποτελούν απλώς διαφορετικές μεθοδολογικές προσπάθειες προσέγγισης του προβλήματος, αλλά το καθένα από αυτά εκφράζει με σαφή τρόπο διαφορετική επιστημολογική αντίληψη α) για τη φύση της κατάστασης που ερευνά και β) για τη σχέση του ερευνητή με το ερευνώμενο «αντικείμενο»

Με άλλα λόγια, καθένα από τα «παραδείγματα» εκφράζει διαφορετική επιστημολογική αντίληψη και τοποθετείται διαφορετικά στο βασικό επιστημολογικό ερώτημα αν η εξέλιξη της επιστήμης εξαρτάται κυρίως από τη νόηση ή από την εμπειρία, και αν η τελευταία πρέπει να χρησιμοποιείται για να επικυρώνει τις θεωρητικές συλλήψεις ή για να οδηγεί στη διατύπωση θεωριών

Τα κυριότερα ερευνητικά παραδείγματα, που έχουν μέχρι τώρα χρησιμοποιηθεί στις κοινωνικές επιστήμες είναι τα εξής 1)το θετικιστικό παράδειγμα, 2)το ερμηνευτικό παράδειγμα, 3)το μακροκοινωνιολογικό παράδειγμα και 4) το παράδειγμα της κριτικής αυτοδιερεύνησης.

Στη συνέχεια θα μελετήσουμε κάθε παράδειγμα ξεχωριστά παραθέτοντας το θεωρητικό υπόβαθρο και τις βασικές τεχνικές.

Δεν ταυτίζουμε τη μεθοδολογία της επιστημονικής Διδακτικής με συγκεκριμένη κατεύθυνση, αλλά δεχόμαστε ως επιστημονική κάθε μεθοδολογική προσπάθεια η οποία περιλαμβάνει συστηματικές και λογικά διαρθρωμένες διαδικασίες συλλογής και επεξεργασίας δεδομένων, που οδηγούν, στην εγκυρότερη γνώση της ανθρώπινης συμπεριφοράς

2. Το Θετικιστικό Παράδειγμα

Ο Θετικισμός αποτελεί μια ευρύτερη επιστημολογική σχολή, που πρεσβεύει ότι η κοινωνική πραγματικότητα έχει οντολογική υπόσταση διέπεται από νόμους και επιβάλλεται δυναμικά στα άτομα που την απαρτίζουν.

Οι νόμοι που διέπουν την κοινωνική πραγματικότητα μπορούν με την επιστημονική ανάλυση των κοινωνικών φαινομένων να εντοπισθούν και να οργανωθούν σε συγκροτημένα συστήματα, τα οποία θα μας επιτρέπουν να εξηγήσουμε, να προβλέψουμε και να κατευθύνουμε τα κοινωνικά φαινόμενα.

Ο θετικισμός έχει τις φιλοσοφικές του ρίζες στον εμπειρισμό του Αριστοτέλη, των Στωικών και των Βρετανών Th. Hobbes (1588-1679), J Locke (1632-1704) και Ο Hume (1711-1776), και άρχισε να διαμορφώνεται ως επιστημολογική αντίληψη με το έργο του Γαλιλαίου ο οποίος αναζήτησε τους νόμους που διέπουν τα πράγματα, και δημιούργησε τη Δυναμική, τον πρώτο επιστημονικό κλάδο με τη νεότερη σημασία του όρου.

Έτσι, με τον νέο της προσανατολισμό η επιστήμη επιχειρεί να ερμηνεύσει τον φυσικό κόσμο μέσα από τον εντοπισμό σχέσεων αιτίου-αποτελέσματος. Η συμβολή της αιτιοκρατικής εξήγησης του κόσμου στην πρόοδο των φυσικών επιστημών επέβαλε την αιτιοκρατική θεώρηση της πραγματικότητας ως την κατεξοχήν επιστημονική προσέγγιση, άποψη την οποία αργότερα, τη δεκαετία του 1920, εξέφρασε ο φιλοσοφικός κύκλος της Βιέννης και στις μέρες μας ο Κριτικός Ορθολογισμός του K Popper (1902-1994).

Τη θετικιστική αντίληψη μετέφερε στο χώρο των κοινωνικών επιστημών ο A. Comte (1798-1857), που θεωρούσε ότι το ανθρώπινο πνεύμα δεν μπορεί να συλλάβει την ουσία και τις αιτίες των φαινομένων, αλλά μόνο τον τρόπο με τον οποίο τα φαινόμενα συμβαίνουν και τους νόμους που τα διέπουν.

Ο Comte εισηγείται τη χρήση της εμπειριοκρατικής προσέγγισης η οποία χρησιμοποιεί συστηματικά την παρατήρηση και το πείραμα, για να οδηγηθεί, μέσα από επαγωγικές διαδικασίες στη διατύπωση νόμων με γενική ισχύ. Τότε μόνο, κατά τον Comte, η επιστήμη αποκτά στέρεες γνώσεις που της επιτρέπουν να επιλύσει τους κοινωνικούς προβληματισμούς και τα πρακτικά προβλήματα και, κατά συνέπεια, να έχει χρήσιμη και θετική συνεισφορά στο κοινωνικό σύνολο.

Οι κοινωνικοί επιστήμονες, που υιοθετούν την αιτιοκρατική θεώρηση αποδέχονται ότι υπάρχει μια συγκεκριμένη απτή κοινωνική πραγματικότητα, η οποία λειτουργεί ως αυτορρυθμιζόμενο σύστημα με απρόσωπους νόμους, που είναι πέρα από τον έλεγχο των ατόμων.

Η λειτουργία του συστήματος αυτού μπορεί να διερευνηθεί τότε μόνο, αν ο ερευνητής κρατήσει αντικειμενική ουδετερότητα προς το ερευνώμενο φαινόμενο και χρησιμοποιήσει τα κατάλληλα όργανα παρατήρησης και μέτρησης των στοιχείων (μεταβλητών) του προβλήματος που μελετά. Χρησιμοποιούν, δηλαδή, τις ίδιες μεθόδους με τους φυσικούς επιστήμονες, επειδή πιστεύουν ότι τα κοινωνικά φαινόμενα έχουν την ίδια φύση με τα φυσικά.

Έτσι, η έγκυρη και αντικειμενική επιστημονική γνώση επιτρέπει στους κοινωνικούς επιστήμονες να περιγράφουν, να προλέγουν και να κατευθύνουν τις κοινωνικές καταστάσεις, αλλά όχι να τις αξιολογούν. Με άλλα λόγια, οι θετικιστές ταυτίζουν την επιστημονική μέθοδο

με την εμπειρικό-αναλυτική μέθοδο των φυσικών και θεωρούν ότι η επιστημονική γνώση είναι μόνο περιγραφικής φύσης και όχι κανονιστικής

Στον χώρο της ψυχολογίας, τη θετικιστική αντίληψη μετέφερε ο J. Watson και οι αποκαλούμενοι «πειραματικοί ψυχολόγοι» ενώ στον χώρο της Παιδαγωγικής τη θετικιστική αντίληψη μετέφεραν οι Γερμανοί και Ελβετοί, οι οποίοι στις αρχές του 20 ου αιώνα έγραψαν βιβλία με θέμα και τίτλο την πειραματική παιδαγωγική. Μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο, η Πειραματική Παιδαγωγική αναπτύχθηκε πολύ στις γαλλόφωνες χώρες της Ευρώπης και ο όρος «Πειραματική Παιδαγωγική» γίνεται συνώνυμος με τον όρο «επιστημονική Παιδαγωγική»

Σήμερα η Πειραματική Παιδαγωγική, ή άλλως Εμπειρική Παιδαγωγική, κινούμενη στα πλαίσια του λογικού εμπειρισμού και του κριτικού ορθολογισμού, επιχειρεί να αναλύσει το φαινόμενο της αγωγής στα βασικά του στοιχεία.

Η παιδαγωγική καθιστά ικανό τον εκπαιδευτικό να γνωρίζει κάτω από ποιες συνθήκες και μέσα από ποιες διαδικασίες πραγματοποιείται καθένας από τους καθορισμένους από την Πολιτεία στόχους γεγονός που εξασφαλίζει την αποτελεσματικότητα στην εκπαιδευτική παρέμβαση, όπως αναφέραμε αναλυτικότερα στη συνέχεια. Στην Ελλάδα η Πειραματική Παιδαγωγική έγινε γνωστή από μεταφράσεις και λιγιστές ελληνικές μονογραφίες.

Στην Παιδαγωγική και διδακτική έρευνα η θετικιστική προσέγγιση εφαρμόστηκε από τις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα κυρίως από ψυχολογικής προέλευσης ερευνητές και διδακτικολόγους, και μονοπόλησε τον χώρο μέχρι τη δεκαετία του 1960, με την παραγωγή μεγάλου αριθμού ερευνών. Βασικός σκοπός των θετικιστικών ερευνητών είναι να προωθήσουν την παιδαγωγική γνώση πέρα από το επίπεδο της διαίσθησης στο επίπεδο της επιστήμης.

Η επιστημονική παιδαγωγική γνώση αναφέρεται στους νόμους που διέπουν τις σχέσεις του μαθησιακού περιβάλλοντος της τάξης(αίτιο) με τον βαθμό μάθησης των μαθητών (αποτέλεσμα), και με τον τρόπο αυτό αναδεικνύει τις δυνατότητες διδακτικής δράσης που υπάρχουν.

Όταν οι αξιολογικές κατευθύνσεις δοθούν από τα αρμόδια όργανα της πολιτείας, τότε οι θετικιστές διδακτικολόγοι, εφαρμόζοντας τη νομολογική γνώση τους, είναι σε θέση να υποδείξουν τρόπους και συνθήκες οργάνωσης της διδακτικής πραγματικότητας, ώστε με οικονομία και αποτελεσματικότητα να επιτευχθούν οι παραπάνω στόχοι.

Το θετικιστικό παράδειγμα, λοιπόν κυριάρχησε για δεκαετίες στον χώρο της διδακτικής έρευνας και όπως ήταν αναμενόμενο, χρησιμοποιήθηκε με ποικίλους τρόπους. Παρά τις διαφορές τους, όμως, οι θετικιστικές έρευνες έχουν ως κοινό τους στοιχείο ότι επιχειρούν να

ποσοτικοποιήσουν τα δεδομένα τους. Γι' αυτό και οι έρευνες της εν λόγω κατηγορίας αποκαλούνται «ποσοτικές έρευνες»

Τέλος, πρέπει να επισημάνουμε ότι στο πλαίσιο του θετικιστικού παραδείγματος ο εκπαιδευτικός μετατρέπεται σε εξειδικευμένο τεχνοκράτη, ο ρόλος του οποίου είναι να αναζητεί τα αποτελεσματικότερα μέσα για να επιτύχει τους σκοπούς της εκπαίδευσης. Δεν έχει τη δυνατότητα να συμμετέχει στην οργάνωση και διεξαγωγή της έρευνας παρά μόνο παθητικά, ως «υποκείμενο» του ερευνητικού δείγματος, αλλά ούτε και στη μετατροπή των ερευνητικών συμπερασμάτων σε εκπαιδευτική και διδακτική πολιτική. Και τα δύο αυτά, έρευνα και πολιτική κατά τη Θετικιστική Σχολή είναι έργο των «ειδικών»

Η αντίληψη του θετικιστικού παραδείγματος για τη φύση των κοινωνικών φαινομένων και επισημαίνεται από τους επικριτές του η αδυναμία του να εκφράσει την ανθρώπινη φύση μέσα από ποσοτικά δεδομένα. Έτσι ενώ οι κοινωνικές επιστήμες αναμένονται να αναδείξουν το ιδιαίτερο στοιχείο της ανθρώπινης φύσης που αποτελεί και την ειδοποιό διαφορά τους με τις φυσικές επιστήμες καταλήγουν, μέσα από τις θετικιστικές προσεγγίσεις να μελετούν τη «μη ανθρώπινη» πλευρά του ανθρώπου.

Ο τρόπος με τον οποίο οργανώνουν οι θετικιστές διδακτολόγοι την όλη έρευνα και χρησιμοποιούν τις ερευνητικές μεθόδους, μας επιτρέπει να διακρίνουμε επιμέρους ερευνητικά σχήματα, καθένα από τα οποία εκφράζει διαφορετικό τρόπο αντίληψης των σχέσεων που διαμορφώνουν τα διδακτικά φαινόμενα, γι' αυτό και κάθε επιστημολογική κατεύθυνση έχει τα δικά της ερευνητικά σχήματα.

Κάθε σχήμα έχει τις δικές του διαδικασίες συλλογής και επεξεργασίας των δεδομένων και εξαγωγής των ερευνητικών συμπερασμάτων. Τα σπουδαιότερα ερευνητικά σχήματα της θετικιστικής κατεύθυνσης στον χώρο της διδακτικής έρευνας είναι τα εξής: α) το περιγραφικό σχήμα

Β) το διπολικό σχήμα

Γ) το τριπολικό σχήμα

Δ) το γνωστικό σχήμα.

ΕΝΔΕΚΑΤΟ ΜΑΘΗΜΑ

A. ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΣΧΗΜΑ

Το περιγραφικό ερευνητικό σχήμα που ο Medley αποκαλεί «συναινετικό» είναι το πρώτο ερευνητικό σχήμα που χρησιμοποιήθηκε τις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα, κυρίως για να εντοπισθούν τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού.

Το σχήμα αυτό είναι αρκετά πρωτόγονο, διότι δεν έχει σαφείς θέσεις για το τι είναι αποτελεσματική διδασκαλία και για το ποια είναι τα κατάλληλα όργανα, ποιες οι κατάλληλες διαδικασίες συλλογής δεδομένων και, τέλος, ποιες είναι οι ενδεδειγμένες διαδικασίες ανάλυσης των δεδομένων και διατύπωση των συμπερασμάτων.

B. ΔΙΠΟΛΙΚΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΣΧΗΜΑ

Το διπολικό σχήμα, του οποίου η διεθνής ονομασία process- product(διαδικασία-προϊόν) οφείλεται στους Dunkin και Biddle(1974), αποδέχεται τη θετικιστική άποψη ότι η κοινωνική πραγματικότητα έχει αντικειμενική υπόσταση, ανεξάρτητα από τη συνείδηση των ατόμων που την απαρτίζουν, και ότι διέπεται από αιτιοκρατικές σχέσεις. Αναγνωρίζει ότι το πλέγμα των σχέσεων είναι πολύπλοκο, αλλά θεωρεί ότι ένας καλός τρόπος προσέγγισης της πολύπλοκης κοινωνικής κατάστασής είναι να εντοπισθούν οι αιτιοκρατικές σχέσεις μεταξύ μεμονωμένων παραγόντων. Γι' αυτό πραγματοποιεί έρευνες συσχέτισης, οι οποίες αναζητούν τον βαθμό της άμεσης αιτίας συσχέτισης που έχουν οι διδακτικές διαδικασίες που αναπτύσσει ο εκπαιδευτικός με τα μαθησιακά αποτελέσματα που επιτυγχάνει ο μαθητής.

Για να εντοπίσουν ποιες από τις διδακτικές διαδικασίες έχουν τις μεγαλύτερες επιπτώσεις οι έρευνες του σχήματος ακολουθούν 5 βήματα.

(σ. 431)

Το σχήμα αυτό κυριαρχούσε για δεκαετίες και χρησιμοποιήθηκε μαζί με το επόμενο σχήμα από τη λεγόμενη έρευνα της διδακτικής αποτελεσματικότητας. Μερικοί από τους βασικούς λόγους που το επέβαλαν είναι και οι εξής:

A) Είναι σύμφωνο με τη λογική της ερευνητικής παράδοσης των φυσικών επιστημών(αίτιο-αποτέλεσμα), που έχει χρησιμοποιηθεί με αποτελεσματικότητα από τους μιχεβιοριστές.

B) Γίνεται μέσα στο φυσικό πλαίσιο της τάξης.

Γ) Διατυπώνει νόμους που μετατρέπονται εύκολα σε διδακτική συμπεριφορά

Δ) Επέφερε πρακτικά αποτελέσματα, τα οποία βελτίωσαν αισθητά τις επιδόσεις σχολικών μονάδων που εφάρμοσαν τα διδακτικά μοντέλα τα οποία πρότεινε.

Παρ όλη την επιτυχία του, το σχήμα αυτό έχει ήδη χάσει τη δύναμη του διότι εξάντλησε τις δυνατότητες του χωρίς να λύσει το διδακτικό πρόβλημα. Τούτο οφείλεται στο γεγονός ότι το πλήθος των ερευνών που έγιναν με το σχήμα αυτό δεν έχουν θεωρητική βάση και δεν μπορούν να συλλάβουν τη διδασκαλία στην ολότητά της.

Γ. ΤΡΙΠΟΛΙΚΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΣΧΗΜΑ

Το τριπολικό σχήμα παρεμβάλλει μεταξύ της διδακτικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού και της μάθησης των μαθητών τη μαθησιακή συμπεριφορά του μαθητή. Με τον τρόπο αυτό βελτιώνει βασικές αδυναμίες του διπολικού συστήματος, χωρίς βέβαια να επιλύει όλα τα προβλήματα της διδακτικής έρευνας που έχουμε αναφέρει.

Η μαθησιακή συμπεριφορά του μαθητή εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη διδακτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και καθορίζει αποφασιστικά τη σχολική μάθηση. Έτσι, λειτουργεί ως συνεκτικός κρίκος των δύο ακραίων πόλων και σε κάποιο βαθμό ερμηνεύει τη διαδικασία της σχολικής μάθησης.

Όπως παρατηρεί ο Shulman, το σχήμα αυτό αδυνατεί να εξηγήσει τι και πως επεξεργάζεται ο μαθητής την ώρα της ενασχόλησης του με το διδακτικό αντικείμενο, και κυρίως αδυνατεί να συλλάβει την πολυπλοκότητα της διδακτικής διαδικασίας πολύ δε περισσότερο αδυνατεί να εκφράσει την πολυπλοκότητα αυτή με τη μορφή νόμων

Οι παραπάνω δυσκολίες δεν οφείλονται μόνο στις αδυναμίες των ερευνητικών σχημάτων, αλλά οφείλονται και στη φύση της διδασκαλίας και δεν συναντώνται ασφαλώς μόνο στον χώρο της διδακτικής έρευνας. Όλες οι κοινωνικές επιστήμες αντιμετωπίζουν παρόμοιες δυσκολίες

Παρά τις παραπάνω διαπιστώσεις το σχήμα αυτό είναι γεγονός ότι βελτίωσε το προηγούμενο, διότι εξηγεί πολλές από τις αντιφάσεις στα συμπεράσματα των ερευνών του προηγούμενου σχήματος.

Ακόμη, το τριπολικό σχήμα προετοίμασε το έδαφος για το επόμενο σχήμα, διότι έφερε την προσοχή των ερευνητών διδακτολόγων κοντά στις μαθησιακές διεργασίες που αναπτύσσει ο μαθητής.

Τέλος, τα δύο αυτά σχήματα βοήθησαν τους διδακτολόγους να αντιδιαστείλουν την οργάνωση της διδασκαλίας από τη διδακτική διαδικασία της διδασκαλίας, τόνισαν τη σημασία που έχει η οργάνωση και προσέφεραν στις σχολές κατάρτισης και επιμόρφωσης εκπαιδευτικών τις βάσεις για να οικοδομήσουν τα προγράμματά τους.

ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΣΧΗΜΑ

Το γνωστικό σχήμα στρέφει την προσοχή του από την εξωτερική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και του μαθητή, που απασχόλησε τα μιχεβιοριστικής προέλευσης σχήματα τα οποία παρουσιάσαμε, στη γνωστική συμπεριφορά του μαθητή, και εξετάζει το βασικό ερώτημα πως οι μαθητές αντιλαμβάνονται και διεκπεραιώνουν τα γεγονότα που λαμβάνουν χώρα κατά την ώρα της διδασκαλίας. Οι ερευνητές της κατηγορίας αυτής δεν ικανοποιούνται με τη λύση του τριπολικού σχήματος. Θεωρούν ότι πρωταρχικής σημασίας δεν είναι πόσο χρόνο ασχολείται ο μαθητής με το διδακτικό αντικείμενο, αλλά ποιες διαδικασίες λαμβάνουν χώρα και μετατρέπουν τη διδασκαλία σε μάθηση.

Για να απαντήσουν οι διδακτολόγοι στο παραπάνω ερώτημα, προσφεύγουν στη βοήθεια της Ψυχολογίας της προσωπικότητας, της κοινωνιοψυχολογίας και, κυρίως της Γνωστικής Ψυχολογίας. Από την τελευταία δανείζονται όργανα και μεθόδους για να ερευνήσουν ποιες γνωστικές διαδικασίες γίνονται στο μυαλό των μαθητών κατά την ώρα της διδασκαλίας και πως οι διαδικασίες αυτές σχετίζονται με τη σχολική μάθηση.

Ήδη έχουν γίνει οι πρώτες διαπιστώσεις για το πώς μπορεί ο εκπαιδευτικός να επηρεάσει τις γνωστικές διαδικασίες επεξεργασίας του περιεχομένου της διδασκαλίας που κάνει ο μαθητής ώστε η διδασκαλία να αποβεί αποτελεσματική. Το ίδιο ερευνητικό σχήμα χρησιμοποιούν οι ερευνητές από τη δεκαετία του 1970 και μετά για να εντοπίσουν τις γνωστικές διαδικασίες προγραμματισμού και λήψεως αποφάσεων του εκπαιδευτικού που αφορούν την πορεία υλοποίησης της διδασκαλίας

Το γνωστικό σχήμα πλησιάζει πολύ προς αυτά και μπορούμε να πούμε ότι αποτελεί τον συνδυασμό κριτικού «ποσοτικών» και «ποιοτικών» σχημάτων. Μερικοί μάλιστα επιστήμονες το κατατάσσουν στην κατηγορία των «ποιοτικών» ερευνητικών σχημάτων.

Οι έρευνες που ακολουθούν το διπολικό και τριπολικό σχήμα και ασχολούνται με τις διδακτικές και οργανωτικές δραστηριότητες του εκπαιδευτικού είναι γνωστές ως έρευνες της διδακτικής αποτελεσματικότητας και αποτελούν την επιστημονική βάση των διδακτικών

δεξιοτήτων που διδάσκονται στις σχολές εκπαίδευσης και επιμόρφωσης του διδακτικού προσωπικού.

Οι έρευνες που χρησιμοποιούν κυρίως το διπολικό σχήμα και μελετούν την οργάνωση του σχολείου, τον ρόλο του διευθυντή και του διδακτικού προσωπικού, καθώς και το γενικό ψυχολογικό κλίμα, είναι γνωστές ως έρευνες της σχολικής αποτελεσματικότητας και αποτέλεσαν τη βάση εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων που αποσκοπούν στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης.

Βασική αδυναμία, αλλά και δύναμη, των θετικιστικών ερευνών είναι ότι αναζητούν γενικές βασικές διδακτικές δεξιότητες και, γενικώς, χαρακτηριστικά του σχολικού περιβάλλοντος που αναβαθμίζουν τη σχολική εκπαίδευση.

Η προσέγγιση αυτή αποτελεί αδυναμία των ερευνών, διότι, με την αναλυτική προσέγγιση που ακολουθούν, διασπούν την ενότητα των παιδαγωγικο-διδακτικών φαινομένων, αγνοούν την αλληλεξάρτηση των μεταβλητών που ερευνούν, αλλά και τη γενικότερη εξάρτηση που έχει η διδασκαλία από το πλαίσιο μέσα στο οποίο εκτυλίσσεται και αναζητά νόμους με γενική ισχύ. Ταυτόχρονα όμως η απλοποίηση και η γενίκευση αποτελούν τη δύναμή τους, διότι οι διδακτικές αρχές που διατυπώνουν αποτελούν για την ώρα τον μόνο τρόπο «εύκολης» προσπέλασης του πολύπλοκου φαινομένου της διδασκαλίας

Ακόμα και οι αντιθέσεις και οι αντιφάσεις στα συμπεράσματα μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως ερεθίσματα προβληματισμού.

Μέσα σε αυτό το σχήμα της ενημέρωσης, της ευαισθητοποίησης και της κριτικής αυτοδιερεύνησης έχει θέση και η πρακτική εφαρμογή των διδακτικών συνεπαγωγών που αφορούν συνήθως τις οργανωτικο-διδακτικές δεξιότητες και τις μαθησιακές δραστηριότητες οι οποίες είναι αναγκαίες για τη διεξαγωγή της διδασκαλίας.

Οι περισσότερες σύγχρονες σχολές κατάρτισης διδακτικού προσωπικού προβλέπουν, μαζί με τη θεωρητική σπουδή ενημέρωση και εξάσκηση των φοιτητών σε ερευνητικές δεξιότητες.

Οι επικρίσεις στρέφονται εναντίον εκείνων των σχολών που περιορίζουν την εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών σε οργανωτικο-διδακτικές δεξιότητες, χωρίς να τους καθιστούν ικανούς για να αποφασίζουν που, πότε, σε ποιο βαθμό, κάτω από ποιες συνθήκες και για ποιο σκοπό πρέπει να χρησιμοποιούμε τις δεξιότητες αυτές.

Στον χώρο της Διδακτικής εκφράζουν τη θετικιστική αντίληψη οι γερμανόφωνες σχολές της κυβερνητικής Διδακτικής της Διδακτικής των Διδακτικών Σκοπών και, σε κάποιο βαθμό της Διδακτικής της Μάθησης, καθώς και όλες σχεδόν οι σχολές και τάσεις της αγγλόφωνης Διδακτικής.

ΔΩΔΕΚΑΤΟ ΜΑΘΗΜΑ

3. ΤΟ ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ

Το ερμηνευτικό παράδειγμα θεωρεί ότι η κοινωνική πραγματικότητα δεν έχει οντολογική υπόσταση, αλλά είναι δημιούργημα και εσωτερική προβολή της υποκειμενικής συνείδησης των ατόμων που συγκροτούν την κοινωνική ομάδα κατά συνέπεια, ρόλος των κοινωνικών επιστημών δεν είναι η αναζήτηση των σταθερών νόμων που διέπουν την κοινωνική πραγματικότητα, αλλά η αναζήτηση του τρόπου με τον οποίο κάθε φορά τα άτομα βιώνουν τις κοινωνικές καταστάσεις.

Η νέα αυτή αντίληψη για τη φύση των κοινωνικών φαινομένων και τον ρόλο των κοινωνικών επιστημών δεν έχει επιπτώσεις μόνο στη μεθοδολογική προσέγγιση, όπως θα δούμε στη συνέχεια, αλλά και στο είδος της γνώσης στην οποία οδηγεί.

Το ερμηνευτικό παράδειγμα αντλεί από τη φαινομενολογία του Husserl(1859-1958), την κοινωνιολογία του M Weber (1864-1920) και τις Πνευματικές Επιστήμες του W Dilthey (1833-1911), που προσπαθούν να κατανοήσουν πως το άτομο βιώνει τα κοινωνικά φαινόμενα. Γι' αυτό, σε αντίθεση με τη θετικιστική αντίληψη, που όμως αναφέραμε θεωρεί την επιστημονική γνώση νομοθετική, επεξηγηματική και αντικειμενική, η ερμηνευτική. Αντίληψη θεωρεί την επιστημονική γνώση «περιστασιακή», ερμηνευτική και υποκειμενική, αφού πρέπει να αναζητεί πως το άτομο κατανοεί και ερμηνεύει τις ανθρώπινες πράξεις μέσα στο συγκεκριμένο κοινωνικό-ιστορικό συγκείμενο

Ιδιαίτερα συνέβαλε στην ανάπτυξη του ερμηνευτικού παραδείγματος. Ο W Dilthey, ο οποίος κάνει σαφή διάκριση μεταξύ των φυσικών και των Πνευματικών Επιστημών και τονίζει ότι η αιτιοκρατική εξήγηση μόνο στις Φυσικές Επιστήμες ενώ για τις πνευματικές επιστήμες, που μελετούν τα βιώματα του ανθρώπου και τους τρόπους έκφρασης τους, προσιδιάζει η ερμηνευτική κατανόηση.

Τόσο η φύση των δύο αυτών κόσμων, φυσικού και κοινωνικού, όσο και τα ζητούμενα των αντίστοιχων επιστημών είναι διαφορετικά, προκύπτει, κατά τον Dilthey, ότι οι θετικιστικές προσεγγίσεις δεν προσφέρονται για τη μελέτη του κοινωνικού κόσμου. Γι' αυτό αντιπροτείνει, αντί για την εξωτερική ανάλυση και παρατήρηση των φαινομένων, που εφαρμόζει η θετικιστική προσέγγιση, τη χρήση ερμηνευτικής μεθόδου, η οποία μπορεί να οδηγήσει τον επιστήμονα στην εσωτερική κατανόηση του κοινωνικού φαινομένου, που μελετά στην

ολότητά του. Η θετικιστική μέθοδος έχει θέση μόνο στο βαθμό που βοηθά και συμβάλλει στην κατανόηση.

Η αντικειμενικότητα, δηλαδή, δεν ορίζεται με τρόπους και με μέσα ξένα προς την υποκειμενική συνείδηση των ατόμων που την συγκροτούν, όπως ορίζονται τα φυσικά φαινόμενα, αλλά ορίζεται μέσα από την ανάλυση της ατομικής υποκειμενικότητας.

Αυτό που ο θετικισμός αποκαλεί αντικειμενική θεώρηση δεν είναι τίποτε άλλο, κατά τους επιστήμονες της Διερμηνευτικής Σχολής παρά από τους πολλούς τρόπους θεώρησης της κοινωνικής πραγματικότητας. Η γνώση της τελευταίας δεν έχει αντικειμενική υπόσταση αλλά είναι δημιούργημα της ανθρώπινης συνείδησης. Το ζητούμενο δεν είναι να την εξηγήσουμε αιτιοκρατικά, αλλά να την κατανοήσουμε. Για να φτάσουμε δε στην κατανόηση, πρέπει να αναζητήσουμε τα κίνητρα της ανθρώπινης συμπεριφοράς και να μελετήσουμε το κοινωνικό πλαίσιο που δημιούργησε τα κίνητρα αυτά. Η ανθρώπινη συμπεριφορά, είναι κοινωνικά και ιστορικά προσδιορισμένη και το γεγονός αυτό σημαίνει ότι δεν υπάρχουν νόμοι συμπεριφοράς με γενική ισχύ.

Ο τρόπος με τον οποίο το ερμηνευτικό παράδειγμα προσδιορίζει και προσεγγίζει την κοινωνική πραγματικότητα συνεπάγεται ότι δεν κάνει τη διάκριση μεταξύ «όντος» και «δέοντος», που κάνει ο θετικισμός, αλλά θεωρεί ότι και οι αξιολογικές επιλογές που αφορούν τα μεγάλα προβλήματα της ζωής πρέπει να αποτελούν αντικείμενο επιστημονικής διευκρίνησης. Έτσι, στο πλαίσιο του ερμηνευτικού παραδείγματος, η επιστήμη αποκτά, εκτός από περιγραφικό, και πρακτικό και δεοντολογικό ρόλο.

Στο πλαίσιο της αντίληψης περί θεωρητικών πνευματικών επιστημών, η Νεολογική ή ερμηνευτική παιδαγωγική θεωρεί ότι σκοπός της είναι να προσδιορίζει κάθε φορά, μέσα από τις δεδομένες κοινωνικές και πολιτιστικές καταστάσεις μιας εποχής ποιες είναι οι ανάγκες της εποχής και οι απαιτήσεις της από άτομα. Με βάση αυτά τα δεδομένα, η Νοολογική Παιδαγωγική επιχειρεί να προτείνει στον εκπαιδευτικό διαδικασίες που θα του επιτρέψουν, μέσα από τις διαπροσωπικές του σχέσεις με το μαθητή να συμβάλει ώστε ο τελευταίος να συνειδητοποιήσει την ανάγκη για ατομική και κοινωνική βελτίωση

Στη διαδικασία της αναζήτησης και του επαναπροσδιορισμού των σκοπών και των συνθηκών της εκπαίδευσης, ανάλογα με τις κρατούσες κοινωνικο-ιστορικές συνθήκες, η Νοολογική Παιδαγωγική διαθέτει δύο σταθερά κριτήρια: πρώτον: την επίτευξη της «αυτοβελτίωσης» και τον «εξανθρωπισμό» του ανθρώπου, και, δεύτερον, την πραγμάτωση των εκπαιδευτικών διαδικασιών μέσα στο πλαίσιο της δυαδικής σχέσης παιδαγωγού-

παιδαγωγούμενου, η οποία με την αυθεντικότητα της και την ειλικρίνειά της, εξασφαλίζει την αβίαστη ψυχο-σωματική ανάπτυξη του μαθητή μέχρι τον βαθμό της αυτονομίας.

Στο χώρο της εκπαίδευσης το βασικό ερώτημα είναι να κατανοήσουμε τις κοινωνικές διαδικασίες μέσα από τις οποίες δημιουργούνται οι παιδαγωγικές καταστάσεις που διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα. Αυτό σημαίνει ότι εγκαταλείπεται η άποψη ότι η εκπαιδευτική πραγματικότητα είναι «δεδομένη» και απαρτίζεται από «αυτονόητα» στοιχεία, και υιοθετείται η άποψη ότι είναι κοινωνικά προσδιορισμένη.

Λόγω των μεθόδων που χρησιμοποιούν οι έρευνες αυτές καλούνται διερμηνευτικές, περιγραφικές, αλλά και «ποιοτικές» σε αντιδιαστολή με τις «ποσοτικές» της προηγούμενης κατηγορίας.

Έτσι, το ερώτημα της διδακτικής έρευνας δεν είναι τι αποδίδει στην εκπαίδευση, αλλά τι συμβαίνει μέσα στην τάξη και πως το αντιλαμβάνονται οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί, σε σχέση με τους μη αποτελεσματικούς, ή οι μαθητές που μαθαίνουν περισσότερα, σε σχέση με αυτούς που μαθαίνουν λιγότερα.

Οι Erickson(1986) και Shulman(1986), που σημειώνουν ότι ο απώτερος σκοπός των ερευνητών της σχολής αυτής είναι, μέσω της λεπτομερούς ανάλυσης πολλών μεμονωμένων περιπτώσεων (cases) να φτάσουν τελικά στη διατύπωση γενικών διαπιστώσεων.

Οι γενικεύσεις δεν έχουν τη μορφή αιτιοκρατικών νόμων, που προέκυψαν από τη στατιστική επεξεργασία πολλών περιπτώσεων(θετικιστικά σχήματα), αλλά έχουν τη μορφή πιθανών προβλέψεων για τη δημιουργία «αμοιβαίων ταυτόχρονων σχηματισμών» που εξαρτώνται από τις επιδιώξεις, τον χρόνο και το κοινωνικό πλαίσιο.

Οι προβλέψεις αυτές είναι αποτέλεσμα της συνθετικής εργασίας του ερευνητή, ο οποίος εντόπισε, μέσα από την προσεκτική ανάλυση των ειδικών συγκεκριμένων περιπτώσεων, στοιχεία που διευκολύνουν την κατανόηση πολλών φαινομένων.

Στην ανάπτυξη του ερμηνευτικού παραδείγματος συνέβαλαν οι αντιλήψεις και οι πρακτικές από πολλές επιστήμες και επιστημολογικές σχολές, υπάρχει ανομοιογένεια στις κατατασσόμενες στο ερμηνευτικό παράδειγμα επιστημολογικές τάσεις, η οποία εκφράζεται και με τις διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται στην έρευνα. Αναφέρονται 5 ερευνητικά σχήματα ερμηνευτικής προσέγγισης.

Στο βιβλίο υπάρχουν 3 σχήματα που έχουν αμεσότερη σχέση με τη διδακτική έρευνα.

A. ΕΘΝΟΓΡΑΦΙΚΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΣΧΗΜΑ

Ο ερευνητής που χρησιμοποιεί το σχήμα αυτό δεν αρχίζει με a priori θεωρητικές θέσεις, αλλά αρχίζει με σκοπό να κατανοήσει μια προβληματική κατάσταση ή να εντοπίσει «τυπικές» καταστάσεις που δημιουργούνται μέσα στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, όπως βέβαια τις αντιλαμβάνονται οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί που εμπλέκονται. Στην περίπτωση αυτή ο ερευνητής χρησιμοποιεί κυρίως τη συμμετοχική παρατήρηση και βοηθητικά άλλες τεχνικές όπως π.χ. τη συνέντευξη

Ο ερευνητής αφού εξασφαλίσει την αποδοχή της ομάδας, αρχίζει τη συστηματική καταγραφή «τυπικών» και «άτυπων» εκδηλώσεων ώστε να είναι σε θέση στη συνέχεια να εστιάσει την προσοχή του ειδικότερα σε καταστάσεις και πρόσωπα.

Στο επόμενο βήμα κατηγοριοποιεί τα δεδομένα του με όρους και σχήματα κατανοητά και αποδεκτά από την κοινότητα που μελετά και, με βάση τον προσωπικό του στοχασμό, αναλύει και διασταυρώνει τα δεδομένα του, ώστε τελικά μέσα από λογικές αναγωγές να αναδείξει τα κυρίαρχα πρότυπα.

B. ΟΙΚΟΛΟΓΙΚΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΣΧΗΜΑ

Το σχήμα αυτό χρησιμοποιήθηκε ευρύτερα στον χώρο της οικολογικής ψυχολογίας που εξετάζει την ανθρώπινη συμπεριφορά στο φυσικό περιβάλλον χωρίς τις παρεμβάσεις του ψυχολογικού εργαστηρίου. Για τη μελέτη της σχολικής τάξης, ο Doyle (1983) χρησιμοποίησε το οικολογικό σχήμα επιτυχώς, διότι δεν παρουσιάζει μόνο τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται ο μαθητής το σχολικό περιβάλλον, αλλά ταυτόχρονα αποκαλύπτει πως το περιβάλλον, με τις δομές του, επηρεάζει τις μαθητικές αντιλήψεις. Έτσι, το οικολογικό σχήμα αποκαλύπτει τις αμφίδρομες αλληλοσυσχετίσεις που υπάρχουν μεταξύ των υποκειμενικών αντιλήψεων και των αντικειμενικών κοινωνικών δομών μέσα στις οποίες αναπτύσσονται οι αντιλήψεις αυτές.

Γ. Ερευνητικό Σχήμα Συμβολικής Αλληλεπίδρασης.

Το σχήμα της συμβολικής αλληλεπίδρασης θεωρείται σαν βάση ερμηνείας των δεδομένων θεωρίες σύμφωνα με τις οποίες τα άτομα συμπεριφέρονται ανάλογα με τη σημασία που αποδίδουν στα πράγματα και τις καταστάσεις.

Οι ερευνητές της ερμηνευτικής προσέγγισης χρησιμοποιούν πολλές φορές συνδυαστικά σχήματα και τεχνικές από τον ευρύτερο ερευνητικό χώρο. Έτσι, άλλοι από αυτούς ξεκινούν με

τη συλλογή δεδομένων για να καταλήξουν στη διατύπωση γενικεύσεων, ενώ άλλοι ξεκινούν με δεδομένες θεωρητικές αντιλήψεις προκειμένου να αναλύσουν και να ερμηνεύσουν τη διδακτική πραγματικότητα. Υπάρχουν δε αρκετοί ερευνητές που χρησιμοποιούν συνδυαστικά τα ερμηνευτικά με τα θετικιστικά σχήματα για να περιγράψουν τη ζωή και τις λειτουργίες της διδακτικής τάξης, τα γεγονότα που λαμβάνουν χώρα στην τάξη, συσχετίζοντάς τα με τις κοινωνικές δομές που επικρατούν και τους ρόλους των μελών που συγκροτούν την ομάδα της τάξης, καθώς και με τη σημασία που έχει ο κάθε ρόλος για τη σχολική ομάδα. Έτσι, η διαπλοκή των διαπροσωπικών σχέσεων, η διερεύνηση του παιδαγωγικού πλαισίου και η ανάλυση του σχολείου ως θεσμού έγιναν σημεία αναφοράς των διερευνητικών ερευνών

Το διερμηνευτικό επιστημολογικό παράδειγμα έχει κατακριθεί από τους μαρξιστές ως «σχεσιοκρατικό» και ως ανίκανο να επεξηγήσει και να προτείνει από μόνο του την πορεία κοινωνικής δράσης.

Το κυριότερο δε μειονέκτημα των ερευνών του διερμηνευτικού παραδείγματος ίσως είναι το γεγονός που δεν μιλούν πάντα τη «γλώσσα των δασκάλων». Ο τρόπος που εκφράζονται και τα θέματα που εξετάζουν δίνουν στους εκπαιδευτικούς την εντύπωση ότι οι διερμηνευτικές εργασίες δεν έχουν άμεση σχέση με το διδακτικό έργο, με αποτέλεσμα οι επιστημάνσεις τους να φαίνονται μεν ενδιαφέρουσες αλλά ταυτόχρονα να θεωρούνται άσχετες με τη διδακτική πραγματικότητα.

Παρ' όλα αυτά, οι έρευνες της εν λόγω κατηγορίας έχουν εμπλουτίσει τις γνώσεις μας για τις δομές της τάξης και για τον τρόπο που γίνονται αντιληπτές από τους μαθητές-κατά συνέπεια, και για τον τρόπο που επηρεάζουν τη συμπεριφορά τους.

Υπέρ της συνδυαστικής χρήσης και των δύο κατηγοριών ερευνών –ποσοτικών και ποιοτικών- έχουν εκφραστεί πολλοί επιστήμονες που θεωρούν ότι οι δυο κατηγορίες αλληλοσυμπληρώνονται, αφού καθεμιά από τις δύο προσφέρεται για τη διερεύνηση διαφορετικών προβλημάτων. Ο Gage θεωρεί ότι οι ποιοτικές έρευνες είναι σε θέση να μας πουν ποια φαινόμενα είναι δυνατόν να εμφανιστούν μέσα στην τάξη, ενώ οι ποσοτικές μπορούν συμπληρωματικά να μας πουν τι πιθανότητες υπάρχουν να συμβούν τα φαινόμενα αυτά κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες. Αξιόλογη έρευνα που ακολούθησε «ποσοτικές» και «ποιοτικές» τεχνικές και αφορά στην αποτελεσματικότητα των σχολείων.

Επειδή, όμως, φαίνεται ότι σε μεγάλο βαθμό η μάθηση δεν είναι φυσικό αλλά κοινωνικό φαινόμενο, δεν συντελείται δηλαδή με έναν αυστηρά καθορισμένο τρόπο αλλά ανάλογα με τις περιβαλλοντικές περιστάσεις, και επειδή και η διδασκαλία είναι πρωτίστως κοινωνικό γεγονός

Από τους διδακτολόγους, τα διερμηνευτικά σχήματα έχουν χρησιμοποιήσει οι εκπρόσωποι της «Διδακτικής της Μόρφωσης», για να αναλύσουν και να προτείνουν με τη βοήθεια της ιστορικό-ερμηνευτικής μεθόδου, το περιεχόμενο της εκπαίδευσης και οι εκπρόσωποι της κριτικής Διδακτικής για να αναλύσουν τη δυναμική της διαπροσωπικής επικοινωνίας και τον τρόπο με τον οποίο γίνεται κατανοητή από τους ενεχόμενους. Παραλλαγή, θα λέγαμε, τον διερμηνευτικού παραδείγματος αποτελεί το «φαινομενολογικό» παράδειγμα, το οποίο επιχειρεί να κατανοήσει τα φαινόμενα όπως αυτά ακριβώς είναι, στην ολότητα τους, χωρίς επιστημολογικές.

ΔΕΚΑΤΟ ΤΡΙΤΟ ΜΑΘΗΜΑ

4. ΤΟ ΜΑΚΡΟΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ

Το μακροκοινωνιολογικό παράδειγμα βασίζεται στην Κριτική θεωρία της Σχολής της Φρανκφούρτης, η οποία έχει τις ιδεολογικές της ρίζες στο Διαφωτισμό και συγκροτήθηκε σε ολοκληρωμένη θεωρία συνθέτοντας στοιχεία από τον μαρξισμό, την ψυχανάλυση και την αγγλοσαξονική γλωσσοανάλυση.

Βασική αποστολή της Κριτικής θεωρίας είναι, σε πρώτη φάση, να αναδείξει, μέσα από την ανάλυση και την αναγωγή συγκεκριμένων κοινωνικών καταστάσεων, τις σχέσεις εξάρτησης που καθορίζουν την ατομική και κοινωνική ζωή και, σε δεύτερη φάση, να αναπτύξει στους ενεχόμενους σε μια κατάσταση τις στάσεις και τις δεξιότητες αμφισβήτησης των εξουσιαστικών σχέσεων και να τους εμπλέξει στη διαδικασία ανασυγκρότησης τους σε δικαιότερα και πιο ελεύθερα σχήματα.

Γι' αυτό, το μακροκοινωνικό παράδειγμα ερευνά, όπως και το διερμηνευτικό, τα φαινόμενα μέσα στο συγκεκριμένο στο οποίο αναπτύσσονται, αλλά διευρύνει την έννοια του συγκεκριμένου πέρα από το άμεσο πλαίσιο του ατόμου και συμπεριλαμβάνει ιστορικά, οικονομικά κοινωνικά και πολιτιστικά στοιχεία.

Έτσι, στο πλαίσιο των Επιστημών της Αγωγής, εξετάζει τα διδακτικά φαινόμενα σε συνάρτηση με τα παραπάνω στοιχεία, προκειμένου να αναδείξει τις σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ της εκπαίδευσης και των οικονομικών, κοινωνικών και πολιτιστικών δομών.

Τις σχέσεις, βέβαια, της εκπαίδευσης με την κοινωνία αποδέχονται και αναλύουν και άλλων κατευθύνσεων ερευνητές πχ οι οπαδοί του «δομολειτουργισμού» οι οποίοι, όμως, θεωρούν τις σχέσεις αμοιβαίες και αλληλοσυμπληρούμενες.

Αντίθετα, οι οπαδοί της κριτικής κατεύθυνση θεωρούν τις σχέσεις κοινωνίας –εκπαίδευσης αντιφατικές και δεσμευτικές για την εκπαίδευση, και γι' αυτό επιδιώκουν να αναδείξουν τους μηχανισμούς μέσα από τους οποίους το κοινωνικό σύστημα καθιστά τον εκπαιδευτικό αναπαραγωγικό μηχανισμό κοινωνικών ανισοτήτων και να υποδείξουν τι πρέπει να γίνει για τη χειραφέτηση του ατόμου και της κοινωνίας. Από τις δύο αυτές κατηγορίες ερευνητών εντονότερη παρουσία στο χώρο της παιδαγωγικής σκέψης έχει η δεύτερη κατηγορία, στην οποία ανήκουν κυρίως παιδαγωγοί και κοινωνιολόγοι της κριτικής Σχολής ή Σχολής της Φρανκφούρτης.

Επειδή η έννοια της χειραφέτησης είναι βασική έννοια για την κατανόηση των θεωρητικών παραδοχών, αλλά και των προτεινόμενων πρακτικών του μακρο-κοινωνιολογικού παραδείγματος, πρέπει να αναφερθούμε συντόμως τουλάχιστον στο περιεχόμενό της. Ως όρος η χειραφέτηση πρωτοεμφανίζεται στο Ρωμαϊκό Δίκαιο και δηλώνει την πράξη απελευθέρωσης του γιού από την πατρική εξουσία πολύ αργότερα, στο πλαίσιο του Διαφωτισμού, ο όρος «χειραφέτηση» δηλώνει το αίτημα των ατόμων και των λαών για απελευθέρωση από κάθε μορφή κοινωνικής νομικής και οικονομικής εξάρτησης και καταπίεσης. Στις μέρες μας, ο όρος «χειραφέτηση» απέκτησε θετικότερο περιεχόμενο και αναφέρεται στη διαδικασία ανάπτυξης του ατόμου, που θα του επιτρέψει την ολοκλήρωση της αυτοπραγμάτωσης του μέσα στο πλαίσιο της ανθρώπινης κοινωνίας.

Η κριτική Σχολή ασκεί έντονη κριτική στις άλλες δυο σχολές. Αναλυτικότερα η κριτική Σχολή, στη μεν θετικιστική Σχολή καταλογίζει ότι παραποιεί την κοινωνική πραγματικότητα με τις αιτιοκρατικές περιγραφές που κάνει και τις τεχνοκρατικές λύσεις που προτείνει, στη δε Διερμηνευτική Σχολή καταλογίζει ότι συχνά επικεντρώνει την προσοχή της στον ιδεολογικά εμποτισμένο υποκειμενικό κόσμο του ατόμου και παραβλέπει το γεγονός ότι υπάρχουν εξωτερικές συνθήκες που επηρεάζουν και διαστρέφουν τις αντιλήψεις και τις θεωρήσεις του ατόμου.

Κατά την Κριτική Σχολή, και οι δύο αυτές επιστημολογικές κατευθύνσεις αποτελούν εκδοχές της παλιάς παραδοσιακής. Γνωσιοθεωρίας, που ξεκινά με θεωρητικά δεδομένα και αυτονόητες θέσεις σχετικά με το άτομο και την κοινωνία, και στη συνέχεια, με απαγωγικό τρόπο, διαρθρώνει την προσέγγιση της στην πραγματικότητα. Αντίθετα, η Κριτική θεωρία ξεκινά από τα ίδια τα κοινωνικά δεδομένα, και, μέσα από διαδικασίες εξέτασης και συσχέτισης του επιμέρους εκπαιδευτικού φαινομένου, καταλήγει στη διατύπωση γενικών εννοιών, οι οποίες είναι πάντοτε ιστορικο-κοινωνικά προσδιορισμένες.

Γι' αυτό προτείνει τη διαλεκτική θεώρηση της πραγματικότητας, που αναγνωρίζει ότι, πέρα από τα «υποκειμενικά» υπάρχουν και «αντικειμενικά» στοιχεία στην κοινωνική πραγματικότητα, τα οποία είναι έξω και πέρα από τις δυνάμεις του ατόμου. Και τα δύο αυτά στοιχεία, αντικειμενικά και υποκειμενικά, δρουν συχνά ως εμπόδια στη συμπεριφορά του ατόμου, και πρέπει να αλλάξουν προκειμένου να αλλάξει και η συμπεριφορά του. Έργο των κοινωνικών επιστημών είναι να εντοπίσουν τα στοιχεία αυτά και να βοηθήσουν το κοινωνικό σύνολο να τα κατανοήσει.

Έτσι, μέσα από την αυτοσυνειδησία της, η κοινωνία αναπτύσσει συνείδηση της ανάγκης για κοινωνική αλλαγή και αναζητεί τους τρόπους και τις διαδικασίες που θα οδηγήσουν προς αυτήν την κατεύθυνση

Σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της συνείδησης για αλλαγή και ανάπτυξη των αναγκαίων δεξιοτήτων καλείται να παίξει το σχολείο, το οποίο, ως μέρος του κοινωνικού συστήματος, δεν είναι άμοιρο αντιφάσεων. Γι' αυτό, οι κριτικής κατεύθυνσης παιδαγωγοί επιδιώκουν πρωτίστως να διατυπώσουν έναν διαφορετικό λόγο από τον παραδοσιακό.

Η παιδαγωγική χειραφέτηση αποβλέπει στην υποβοήθηση του ατόμου να απαλλαγεί από τους ετεροπροσδιορισμούς και τις εξαρτήσεις και να αυτοπροσδιορισθεί μέσα σε πλαίσιο ελευθερίας και υπευθυνότητας. Σύγχρονος πρόδρομος της χειραφετικής παιδαγωγικής μπορεί να θεωρηθεί ο Dewey, που αντιλαμβάνεται την εκπαίδευση ως μια διαρκή διαδικασία συλλογιστικής αναζήτησης συναινετικών τρόπων σκέψης και πράξης.

Βασική επιδίωξη της χειραφετικής παιδαγωγικής είναι να βοηθήσει την ατομική και κοινωνική χειραφέτηση, και γι' αυτό θεωρεί βασική προϋπόθεση να αναδείξει αρχικά τις κοινωνικές δεσμεύσεις και τις αντιφάσεις που υπάρχουν μεταξύ κοινωνικού και εκπαιδευτικού συστήματος, μεταξύ των ατομικών προθέσεων των ενεχομένων στην παιδευτική διαδικασία (δασκάλου και μαθητών) και των θεσμοθετημένων λειτουργιών της εκπαίδευσης, και μεταξύ των αναγκών και δυνατοτήτων του μαθητή και των διδακτικών καταστάσεων. Προς τούτο χρησιμοποιεί τη διαλεκτική μέθοδο, η οποία, στη απλή της μορφή, ακολουθεί το σχήμα θέσης-αντίθεση, σύνθεση, που σημαίνει ότι, μέσα από την ανάδειξη των αντιφάσεων έναντι της θέσης την οποία εκφράζει η κρατούσα κατάσταση, αντιπαραθέτει την αντίθεση, και με τον τρόπο αυτό προετοιμάζει το έδαφος για τη σύνθεση, που αναμένεται ως ανώτερη κατάσταση πραγμάτων να ξεπερνά τους περιορισμούς και της θέσης και της αντίθεσης.

Στην ερευνητική πράξη, όμως, το κριτικό παράδειγμα έχει κυρίως λειτουργήσει περισσότερο στο επίπεδο τη θέσης-αντίθεσης και λιγότερο της σύνθεσης. Αυτό σημαίνει ότι το κριτικό παράδειγμα έχει χρησιμοποιηθεί μέχρι τώρα κυρίως ως σχήμα συστηματικής κριτικής της υπάρχουσας κατάστασης, και όχι τόσο ως σχήμα πρότασης πρακτικών λύσεων στα προβλήματα που αναδεικνύει. Το κενό αυτό, βέβαια, επιχειρεί να καλύψει η λεγόμενη κριτική επικοινωνιακή παιδαγωγική.

Ανακεφαλαιώνοντας, επισημαίνουμε ότι με το διαλεκτικό σχήμα προβληματισμού και κριτικής αναπτύσσεται στα άτομα η συνείδηση της αλλαγής και αναζήτησης σχημάτων λιγότερο αντιφατικών και δεσμευτικών, και με τον τρόπο αυτό διευκολύνεται η διαδικασία της

ατομικής και κοινωνικής χειραφέτησης, που αποτελεί απώτερη επιδίωξη της κριτικής επιστημολογικής κατεύθυνσης.

Οι δύο αυτοί κόσμοι βρίσκονται σε διαλεκτική σχέση, διότι ενώ οι αντιλήψεις του ατόμου ορίζονται κοινωνικά, ταυτόχρονα το άτομο, με τις αντιλήψεις του και τις πράξεις του, συμβάλλει στο κοινωνικό γίγνεσθαι.

5. ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΑΥΤΟΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗΣ

Είναι αρκετά πρόσφατο. Η πλειοψηφία των ερευνητών που το χρησιμοποιούν αποδέχονται τις κοινωνικές θέσεις της Κριτικής Σχολής για την ανάγκη κοινωνικών αλλαγών και υιοθετούν μια αισιόδοξη άποψη για τις δυνατότητες ανασυγκρότησης που έχει η συλλογική παρέμβαση. Θεωρούν όμως αναγκαίο, κατά τη διαλεκτική διαδικασία ανάλυσης των προβληματικών καταστάσεων και αναζήτησης λύσεων, να εμπλέκονται ενεργά και οι άμεσα ενεχόμενοι στο πρόβλημα. Κυρίαρχες, λοιπόν, στο παράδειγμα της κριτικής αυτοδιερεύνησης είναι οι έννοιες της συλλογικής εμπλοκής και της βελτίωσης.

Η «action research» δηλαδή «έρευνα δράσης» ή «ενεργός έρευνα» είναι όταν εφαρμόζεται στο χώρο της εκπαίδευσης με σκοπό να βελτιώσει τις συνθήκες και τις πρακτικές του διδακτικού έργου και να αυξήσει την κατανόηση των εκπαιδευτικών για το έργο που επιτελούν.

Η ιδέα και ο όρος ανήκει στον K Lewin(1946) αλλά στην εποχή του δεν είχε επιτυχία.

Αναγκαίες προϋποθέσεις για τη διεξαγωγή του σχήματος είναι: α) η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε όλες τις φάσεις της έρευνας, β) η σπειροειδής επανάληψη του σχήματος προγραμματισμός –υλοποίηση-παρατήρηση-αξιολογητική Ανάλυση.

Οι 2 αυτές προϋποθέσεις αναβαθμίζουν το έργο του εκπαιδευτικού από το επίπεδο της ετερο-κατευθυνόμενης από ειδικούς διδακτικής συμπεριφοράς στο επίπεδο της σκόπιμης και υπεύθυνης πράξης, που εκφράζει κατά τον πλέον αυθεντικό τρόπο την επαγγελματική επάρκεια και υπευθυνότητα του εκπαιδευτικού.

Το νέο αυτό παράδειγμα βρήκε απήχηση στους οπαδούς της Κριτικής Σχολής διότι απορρίπτει τον διαχωρισμό της θεωρίας και πράξης, που κάνει η θετικιστική Σχολή, και ανταποκρίνεται στο αίτημα για περισσότερη επιστημονική αυτονομία στον εκπαιδευτικό

Ο διαχωρισμός της θεωρίας από την πράξη, που κάνουν τα άλλα ερευνητικά σχήματα με τον διαχωρισμό των θεωρητικών από τους πρακτικούς οδηγεί σε αδιέξοδα.

Η τεχνοκρατική αντίληψη αναθέτει στους θεωρητικούς να θέσουν τους σκοπούς της εκπαίδευσης, στους ερευνητές να εντοπίσουν, μέσω του διπολικού σχήματος, τις σχέσεις διδασκαλίας και μάθησης, στους διδακτολόγους να μετατρέψουν τα ερευνητικά συμπεράσματα σε διδακτικές προσεγγίσεις και, τέλος στους εκπαιδευτικούς να εφαρμόσουν ως εξειδικευμένοι τεχνικοί τις προσεγγίσεις αυτές.

Οι εκπαιδευτικοί, στο πλαίσιο του τεχνοκρατικού σχήματος, είναι υποκείμενα του ερευνώμενου δείγματος και αντικείμενα τεχνικής εξειδίκευσης καθώς και ιεραρχικής αξιολόγησης.

Η δύναμη, λοιπόν, αλλά και η αδυναμία του ερευνητικού αυτού παραδείγματος έγκειται στο ότι εμπλέκει στη διερεύνηση τους ίδιους τους ενεχόμενους στη διδακτική διαδικασία, και έτσι τους δίνει τη δυνατότητα να αναπτύξουν τις δικές τους θεωρίες και πρακτικές για διδακτικό έργο. Δύο από τους βασικούς λόγους που, μέχρι τώρα, η διδακτική έρευνα των παλιότερων σχημάτων δεν έχει σημαντικά επηρεάσει τη διδακτική πράξη είναι α) η αδυναμία των ερευνητών να μιλήσουν τη γλώσσα των εκπαιδευτικών και β) η ενασχόληση τους με τα επιστημονικά τους ενδιαφέροντα, που δεν ταυτίζονται πάντοτε με τα προβλήματα της διδακτικής πράξης, όπως τουλάχιστον τα αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί.

Ο αποκλεισμός όμως από τη διερευνητική διαδικασία παραγόντων που επηρεάζονται από τη σχολική εκπαίδευση, όπως είναι οι γονείς, οι μαθητές και το οργανωμένο κοινωνικό σύνολο, καθώς και ο κίνδυνος απομόνωσης των ερευνητών εκπαιδευτικών από την υπόλοιπη επιστημονική κοινότητα, μπορεί να αποδυναμώσουν την επιστημονική αναζήτηση και να μετατρέψουν το ερευνητικό αυτό σχήμα σε επιστημονικοφανή μηχανισμό υπεράσπισης συντεχνιακών συμφερόντων

Το σχήμα αυτό φαίνεται ότι μπορεί να λειτουργήσει σε δύο επίπεδα: στο επίπεδο του σχολικού συστήματος και στο επίπεδο της σχολικής τάξης. Στην οργάνωση και τη διεξαγωγή ερευνών πρώτου επιπέδου, που αφορούν μεγάλο αριθμό τάξεων και σχολείων, πρέπει να συμμετέχουν, εκτός από τους εκπαιδευτικούς, και ειδικοί επιστήμονες, καθώς και υπηρεσιακοί παράγοντες όπως είναι για παράδειγμα οι σχολικοί σύμβουλοι.

Τέλος, σημειώνουμε ότι το παράδειγμα της κριτικής αυτοδιερεύνησης πρέπει να χρησιμοποιείται για την ανάλυση της διδακτικής πράξης όχι μόνο σε τεχνοκρατικό επίπεδο, που αναφέρεται στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, αλλά και σε αξιολογικό επίπεδο, όπου με ηθικά και κοινωνικό-πολιτικά κριτήρια αναλύονται οι απώτερες επιπτώσεις της διδακτικής πράξης.

Από τη συγκριτική θεώρηση των τεσσάρων επιστημολογικών παραδειγμάτων

ΔΕΚΑΤΟ ΤΕΤΑΡΤΟ ΜΑΘΗΜΑ

ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΤΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ

Η Διδακτική έχει σαφώς προσδιορισμένο αντικείμενο. Εννοούμε, δε, με τον όρο «αντικείμενο της επιστήμης» το σύνολο των φαινομένων, αντικειμένων, δραστηριοτήτων και θεσμών, τα οποία ένας συγκεκριμένος κλάδος προσπαθεί να μελετήσει μέσα από συστηματικές περιγραφές, εξηγήσεις, αναλύσεις, ερμηνείες, τροποποιήσεις, ταξινομήσεις και λοιπές δραστηριότητες.

Ως αντικείμενο της η Διδακτική ορίζει τη «διδακτική πραγματικότητα» την οποία μπορούμε να προσδιορίσουμε ως εκείνη την περιοχή της εκπαιδευτικής πραγματικότητας που αναφέρεται στις μορφές, το πλαίσιο, το περιεχόμενο και τα μέσα της αλληλεπίδρασης που αναπτύσσονται και αξιοποιούνται κατά τη διδασκαλία.

Η παραδοσιακή Διδακτική για να προσδιορίσει τη διδακτική πραγματικότητα, την ανέλυε συνήθως σε τρία βασικά στοιχεία: α) τον δάσκαλο, β) τον μαθητή και γ) το αντικείμενο που αποτελούν το λεγόμενο «διδακτικό τρίγωνο». Η σύγχρονη δε Διδακτική προσθέτει και ένα τέταρτο στοιχείο, που είναι το διδακτικό συγκείμενο(context), μέσα στο οποίο συντελείται η αλληλεπικοινωνία μεταξύ των 3 βασικών στοιχείων του διδακτικού τριγώνου

Στο διδακτικό συγκείμενο συμπεριλαμβάνονται, εκτός από το άμεσο ψυχολογικό και κοινωνικό πλαίσιο της τάξης, και τα στοιχεία παρουσίας στο σχολείο της ευρύτερης κοινωνίας τα οποία διαμορφώνουν σε μεγάλο βαθμό το περιεχόμενο και τις διαδικασίες της διδασκαλίας.

(σχ 464-465)

A. Ο ΔΑΣΚΑΛΟΣ

Ο δάσκαλος έχει απασχολήσει τη Διδακτική περισσότερο από κάθε άλλο στοιχείο της διδακτικής πραγματικότητας, και η διδακτική βιβλιογραφία έχει αναζητήσει, μέσα από θεωρητικές αναλύσεις και ερευνητικές προσεγγίσεις τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του δασκάλου και το είδος των διδακτικών ενεργειών που καθιστούν τον δάσκαλο αποτελεσματικό στη διδακτική του παρέμβαση.

1. Χαρακτηριστικά του Αποτελεσματικού Δασκάλου

Έρευνες της κατηγορίας αυτής έγιναν με ερωτηματολόγια, που απευθύνονται άλλοτε στους διευθυντές και επιθεωρητές της εκπαίδευσης και άλλοτε στους μαθητές, να εντοπίσουν ποια χαρακτηριστικά προσωπικότητας κατέχουν εκείνοι οι δάσκαλοι τους οποίους οι ερωτώμενοι θεωρούν αποτελεσματικούς.

Απώτερος σκοπός της ήταν να προτείνει, με βάση τα συμπεράσματα, προγράμματα κατάρτισης των εκπαιδευτικών.

Η επόμενη σημαντική έρευνα είχε σκοπό να εντοπίσει τις κυριότερες δεξιότητες και στάσεις των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών, ώστε στη συνέχεια να συντάξει αντικειμενικά όργανα αξιολόγησης και πρόβλεψης της διδακτικής συμπεριφοράς

Βασική παραδοχή και των δύο αυτών πρωτοποριακών και μεγάλης έκτασης ερευνών είναι ότι τα γνωστικά και μη χαρακτηριστικά των δασκάλων, όπως είναι πχ η ευφυΐα, η γλωσσική δεξιότητα και η προσαρμοστικότητα, καθορίζουν τη διδακτική συμπεριφορά και αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού

Το γενικό συμπέρασμα των ερευνών αυτών είναι ότι χαρακτηριστικά όπως η ευθυκρισία, η αμεροληψία, η αυτοκυριαρχία, ο ενθουσιασμός, η προσωπική εμφάνιση(γοητεία), το επαγγελματικό ενδιαφέρον και η ευαισθησία είναι τα κύρια χαρακτηριστικά των δασκάλων που οι μαθητές και οι προϊστάμενοι θεωρούν αποτελεσματικούς

Τα περισσότερα από αυτά τα χαρακτηριστικά επηρεάζουν θετικά τη μάθηση, διότι διευκολύνουν τη διαπροσωπική επικοινωνία εκπαιδευτικού-μαθητών και έτσι κινητοποιούν το μαθητικό ενδιαφέρον για τη σχολική εργασία.

Από τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, στις πεποιθήσεις τους και τις γνώσεις τους σχετικά με το αναλυτικό πρόγραμμα, τους μαθητές και τον ρόλο του εκπαιδευτικού. Τα στοιχεία αυτά είναι πιο συγκεκριμένα και, κυρίως, πιο σχετικά με το διδακτικό έργο απ' ό, τι είναι τα γενικά χαρακτηριστικά προσωπικότητας.

Το συμπέρασμα των ερευνών είναι ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν αναπτυγμένη τη στοχαστική και εννοιακή ικανότητα χρησιμοποιούν επιδέξια τις δοκιμασμένες διδακτικές αρχές και την προσωπική τους εμπειρία, και κάνουν τις ορθές παρεμβάσεις κατά την κατάλληλη στιγμή, επιτυγχάνοντας έτσι υψηλά διδακτικά αποτελέσματα.

Ομοίως, και εκείνοι που έχουν περισσότερα έτη υπηρεσίας και κατέχουν αποδεικνύονται επιδέξιοι στην ανάλυση της διδακτικής πραγματικότητας και τη λήψη αποφάσεων, οι οποίες συνήθως είναι αποτελεσματικές, αλλά και κατανοητές και αποδεκτές από τους μαθητές.

Στις αρχές του προηγούμενου αιώνα εμφανίστηκαν και εξαπλώθηκαν ταχέως, κλίμακες υπηρεσιακής αξιολόγησης του δασκάλου. Οι κλίμακες αυτές εκφράζουν την υποκειμενική

εκτίμηση των αξιολογητών προϊσταμένων για τα προσωπικά και διδακτικά χαρακτηριστικά του αξιολογούμενου εκπαιδευτικού.

Στην Ελλάδα, οι εν λόγω κλίμακες χρησιμοποιήθηκαν, μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1980. Οι τομείς τους οποίους καλύπτουν οι νέες κλίμακες δεν αναφέρονται σε χαρακτηριστικά προσωπικότητας, αλλά σε διδακτικές ενέργειες, τις οποίες η έρευνα διαπίστωνε ότι συσχετίζονται θετικά με τη μαθητική μάθηση.

Οι σύγχρονες κλίμακες αξιολόγησης του δασκάλου, ενώ είναι ασφαλώς βελτιωμένες σε σχέση με τις παλαιότερες κλίμακες, έχουν δύο βασικά μειονεκτήματα: πρώτον, δεν διασφαλίζουν απόλυτα την κρίση από την υποκειμενικότητα του κριτή και, δεύτερον, αδυνατούν να συμπεράνουν αν η απουσία ενός στοιχείου που συνίσταται από τη διδακτική έρευνα.

Έτσι, η διδακτική έρευνα άρχισε με τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας του δασκάλου, μετατοπίζοντας, στη συνέχεια, το ενδιαφέρον της διαδοχικά στις αντιλήψεις του για τους μαθητές και το αναλυτικό πρόγραμμα, καθώς και στον ρόλο του και την επαγγελματικο-επιστημονική του κατάρτιση.

2) ΣΤΙΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

Οι εμπειρικές προσεγγίσεις προσπαθούν να συσχετίσουν τα στιλ της διδακτικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού με τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιούν κλείδες παρατήρησης, και για όλη την οργάνωση της έρευνας χρησιμοποιούν το ερευνητικό σχήμα «process-product». Οι κλείδες παρατήρησης χρησιμοποιούν έννοιες και εννοιολογικά σχήματα για να αναλύσουν τη γενική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού σε επιμέρους δραστηριότητες, και, στη συνέχεια, παρέχουν στον εξασκημένο παρατηρητή τη δυνατότητα να καταγράψει με ακρίβεια και αντικειμενικότητα τη συμπεριφορά που παρακολουθεί.

Τα στιλ της διδακτικής συμπεριφοράς που μελετήθηκαν συγκριτικά ήταν

Α) το αυταρχικό, το συμμετοχικό και το ελευθεριάζον, τα οποία αναφέρονται στον βαθμό και τον τρόπο ελέγχου της διδακτικής διαδικασίας από πλευράς του εκπαιδευτικού, και β) το άμεσο-έμμεσο στιλ διδασκαλίας, που αναφέρεται στον βαθμό γλωσσικής και ψυχολογικής ανταπόκρισης του εκπαιδευτικού στα ενδιαφέροντα και στη συμπεριφορά των μαθητών.

Το γενικό συμπέρασμα τους είναι ότι το συμμετοχικό στιλ κατά το οποίο ο εκπαιδευτικός εξασφαλίζει τη μαθητική συμμετοχή και συναίνεση, είναι προτιμότερο από τα δύο άλλα, διότι συμβάλλει θετικά στη σχολική μάθηση και την κοινωνικο-νοητική ανάπτυξη.

Η δεύτερη ομάδα ερευνών που αναφέρονται στο «άμεσο-έμμεσο» στιλ διδασκαλίας (direct-indirect), χρησιμοποιούν κυρίως την κλειδα ανάλυσης της λεκτικής επικοινωνίας.

Τα συμπεράσματα των ερευνών του Flanders και των συνεργατών του είναι: 1) οι εκπαιδευτικοί που ακολουθούν την « έμμεση διδασκαλία» επιφέρουν καλύτερα αποτελέσματα από εκείνους που ακολουθούν την «άμεση» ή «κατευθυνόμενη διδασκαλία» και ότι 2) όλοι οι εκπαιδευτικοί μπορούν μετά από κατάλληλη προετοιμασία να αυξήσουν τα ποσοστά διδακτικών ενεργειών που υπάγονται στην «έμμεση» διδασκαλία και, κατά συνέπεια, να αυξήσουν και τα μαθησιακά αποτελέσματα της τάξης τους.

Μια δεύτερη κατηγορία ερευνητών επεξεργάστηκε και πρότεινε οργανωμένα μοντέλα άμεσης ή κατευθυνόμενης διδασκαλίας, θεωρεί ότι οι άμεσες διδακτικές προσεγγίσεις είναι προτιμότερες διότι εξασφαλίζουν υψηλά ποσοστά αξιοποίησης του διδακτικού χρόνου, και με τον τρόπο αυτό επιφέρουν και υψηλά μαθησιακά αποτελέσματα.

Οι δύο αυτές ομάδες ήλθαν σε επιστημονική αντιπαράθεση, που σε μερικές στιγμές πήρε και τον τόνο της προσωπικής επίθεσης για το αν η μία ή η άλλη μορφή διδασκαλίας είναι αποτελεσματικότερη. Έτσι, για μια ακόμα φορά η διδακτική έρευνα οδηγήθηκε σε αδιέξοδο, διότι παρουσίασε αντιφατικά συμπεράσματα.

Οι Barr και Dreeben (1977) διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί της έμμεσης διδασκαλίας παρουσίαζαν μεγαλύτερα ποσοστά αξιοποίησης του διδακτικού χρόνου από τους εκπαιδευτικούς της άμεσης διδασκαλίας, με τους οποίους γίνεται σύγκριση και απέδωσαν τη διαφορά όχι τόσο στο «έμμεσο» της διδασκαλίας αυτό καθαυτό, όσο στα ποσοστά αξιοποίησης του διδακτικού χρόνου που εξασφαλίζει καθένα από τα δυο αυτά στιλ. Υψηλά ποσοστά, όμως αξιοποίησης του διδακτικού χρόνου παρουσιάζουν και οι εκπαιδευτικοί που ακολουθούν τα οργανωμένα προγράμματα άμεσης διδασκαλίας των Rosenshine και Good.

3. Γνωστικές Διεργασίες του Δασκάλου.

Η παρατηρήσιμη και μετρήσιμη διδακτική συμπεριφορά του δασκάλου αποτελεί ένα από τα βασικά σημεία μελέτης. Τούτο οφείλεται στο γεγονός ότι η διδακτική έρευνα δανείστηκε σχήματα και Τεχνικές από την Μπιχεβιοριστική Ψυχολογία. Καθώς όμως η Μπιχεβιοριστική Ψυχολογία έχανε έδαφος και οι ψυχολόγοι αμφισβητούσαν την ικανότητα της να ερμηνεύσουν την ανθρώπινη συμπεριφορά και παράλληλα αύξανε η κυριαρχία της Γνωστικής Ψυχολογίας, ομάδα ερευνητών έστρεψε την προσοχή της προς τις σκέψεις, τις κρίσεις και τις αποφάσεις που κάνει ο δάσκαλος για να φέρει σε πέρας το διδακτικό του

έργο. Το σκεπτικό της ομάδας αυτής είναι ότι οι δάσκαλοι, όπως και οι υπόλοιποι επιστήμονες, ενεργούν ως λογικά όντα.

Στο κλασικό βιβλίο του Ph. Jackson (1968) *Life Classrooms*, που αποκάλυψε την πολυπλοκότητα του διδακτικού έργου και τόνισε την ανάγκη μελέτης της «αόρατης» πλευράς της διδακτικής διαδικασίας. Στο πλαίσιο της κατηγορίας αυτής μελετήθηκαν 3 επιμέρους τομείς: α) ο τομέας του προγραμματισμού της διδασκαλίας, β) ο τομέας της επίλυσης των προβλημάτων που αναφύονται κατά τη διδασκαλία και γ) ο τομέας των αποφάσεων που παίρνει ο δάσκαλος κατά την αξιολόγηση, ομαδοποίηση και γενικά, αντιμετώπιση των μαθητών.

4. Διδακτικές Δραστηριότητες του Αποτελεσματικού Δασκάλου.

Κατά τη δεκαετία του 1960 έρευνες που έγιναν σε ΗΠΑ, Μεγάλη Βρετανία υπερτόνισαν το ρόλο της οικογένειας στη μαθησιακή πρόοδο των παιδιών και αμφισβήτησαν τη δυνατότητα του σχολείου και των εκπαιδευτικών ειδικότερα να παρέμβουν αποφασιστικά στη μαθησιακή εξέλιξη των μαθητών που προέρχονται από στερημένο κοινωνικά και οικογενειακά περιβάλλοντα.

Σε αντιπαράθεση με την άποψη αυτή αναπτύχθηκε, από τα μέσα της δεκαετίας του 1970 και μετά, με πρωτοπόρους ψυχολόγους κυρίως, αναπτύχθηκε μια πλούσια ερευνητική βιβλιογραφία, η οποία εξετάζει τις άμεσες επιπτώσεις που έχουν στη μαθησιακή συμπεριφορά οι διάφορες διδακτικές δραστηριότητες. Συμπέρασμα των ερευνών αυτών, που έγινε και παιδαγωγικό σύνθημα, είναι ότι οι δάσκαλοι με τη διαφορετική συμπεριφορά τους παίζουν σημαντικό ρόλο στη μάθηση των μαθητών.

Τα συμπεράσματα και οι υποδείξεις της βιβλιογραφίας αυτής, που είναι γνωστή ως *teacher/teaching effectiveness research* είχαν μεγάλη απήχηση και οδήγησαν τη δεκαετία του 1980 στη δημιουργία και εξάπλωση του παιδαγωγικο-διδακτικού κινήματος της αποτελεσματικής διδασκαλίας. Το κίνημα αυτό από τα πρώτα του βήματα, αφού ανέδειξε τις διδακτικές δυνατότητες των αποτελεσματικών δασκάλων επιχείρησε να προτείνει διδακτικές προσεγγίσεις οι οποίες να εξασφαλίζουν αυξημένα μαθησιακά αποτελέσματα σε μαθητές υποβαθμισμένων περιοχών. Γι' αυτό και οι διδακτικές προσεγγίσεις που μορφοποιήθηκαν στο πλαίσιο του κινήματος έχουν έντονα τα στοιχεία της άμεσης διδασκαλίας.

(βλ. σ. 473, II χαρακτηριστικά)

Η έρευνα του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού και της αποτελεσματικής διδασκαλίας προσφέρει θετική υπηρεσία στο έργο της εκπαίδευσης διότι, μεταξύ των άλλων αποκατέστησε τον ρόλο ενός από τους σημαντικότερους και επιδεχόμενους παρέμβασης παράγοντες της εκπαίδευσης, που είναι ο δάσκαλος.

Οφείλουμε να τονίσουμε ότι τα συμπεράσματα της έρευνας πρέπει να χρησιμοποιηθούν με πολλή προσοχή, διότι είναι εύκολο να οδηγήσουν στη δημιουργία ενός τεχνοκράτη δασκάλου, βασικό μέλημα του οποίου η αναζήτηση αποτελεσματικών, μέσω και παρεμβάσεων.

Ένας δεύτερος εξίσου σημαντικός κίνδυνος που προκύπτει από τη βιβλιογραφία της αποτελεσματικής διδασκαλίας είναι ότι αδυνατεί να συλλάβει τις συναισθηματικές και δραματουργικές πτυχές της διδακτικής πράξης, με αποτέλεσμα να δημιουργεί τις προϋποθέσεις ανάπτυξης μιας στεγνής και αφυδατωμένης διδακτικής προσέγγισης που στερείται φαντασίας, δημιουργικότητας και του ανθρώπου στοιχείου.

4 Επαγγελματική εξέλιξη Δασκάλου

Η διδακτική έρευνα της δεκαετίας του 1980 και μετά κάνει σαφή διάκριση μεταξύ νεοδιόριστων και έμπειρων δασκάλων. Διαπιστώνει ότι οι νεοδιόριστοι λειτουργούν μονοδιάστατα και ανελαστικά και δυσκολεύονται να προσαρμόσουν τη διδακτική συμπεριφορά τους στις ιδιαιτερότητες του διδακτικού πλαισίου.

Βασική τους προσπάθεια είναι να επιβιώσουν επαγγελματικά μέσα στην τάξη, γι αυτό διαθέτουν δυσανάλογα μεγάλο χρόνο για οργανωτικά θέματα.

Αντίθετα, οι έμπειροι, που αποτελούν το άλλο άκρο του συνεχούς της επαγγελματικής εξέλιξης, έχουν αναπτύξει σχήματα οργάνωσης και διδασκαλίας τα οποία χρησιμοποιούν με άνεση και την κατάλληλη στιγμή, χωρίς χρονοτριβές με αποτέλεσμα να είναι αποδοτικότεροι από τους νεοδιόριστους.

6. Κοινωνική Προέλευση των Δασκάλων

Έστρεψε την προσοχή της έρευνας που απασχολείται με τον δάσκαλο προς την αναζήτηση της κοινωνικής του προέλευσης των κινήτρων επιλογής του επαγγέλματος και του κοινωνικού γοήτρου. Γενικό συμπέρασμα τόσο ξένων όσο και ελληνικών ερευνών είναι ότι οι εκπαιδευτικοί κυρίως της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης προέρχονται από χαμηλά κοινωνικο-

οικονομικά στρώματα, αλλά μετά την «ανωτατοποίηση» των σπουδών τους παρατηρείται μια σταδιακή μετατόπιση της προέλευσης προς ανώτερα στρώματα.

7. Έργο του Δασκάλου

Η τελευταία κατηγορία ερευνών που αφορά τον δάσκαλο αναφέρεται στο πως ο ίδιος και η κοινωνία αντιλαμβάνονται το έργο και τις συγκρούσεις που βιώνει κατά την άσκηση του έργου του.

ΔΕΚΑΤΟ ΠΕΜΠΤΟ ΜΑΘΗΜΑ

Β. Ο ΜΑΘΗΤΗΣ

Ο μαθητής, ως παράγοντας της διδακτικής πραγματικότητας, έχει απασχολήσει κατά πολύ λιγότερο τη Διδακτική απ' ό,τι την έχει απασχολήσει ο εκπαιδευτικός. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η Διδακτική προτάσσει το δάσκαλο στη διαδικασία της εκπαίδευσης και στο ότι εξαρτήθηκε απόλυτα από την Ψυχολογία στην προσέγγιση του μαθητή. Η εξάρτηση αυτή δημιούργησε παρεκτροπές και αδιέξοδα

Τα προβλήματα προέκυψαν διότι η Ψυχολογία είναι περιγραφική και μας πληροφορεί πως και γιατί συντελείται η μάθηση ως διαδικασία.

Η διδακτική είναι κανονιστική και δεοντολογική και καθορίζει ποιες μορφές μάθησης και με ποια σειρά επιδιώκει η διδασκαλία και μέσα από ποιες διδακτικές παρεμβάσεις θα εξασφαλισθούν οι όροι πραγμάτωσης των μαθησιακών στόχων

Οι ψυχολογικοί όροι είναι σημαντικοί διότι περιγράφουν τις δυνατότητες και στρατηγικές μάθησης των μαθητών.

Οι καθαρά διδακτικές έρευνες που αφορούν τον μαθητή άρχισαν μέσα στο πλαίσιο του τριφασικού ερευνητικού σχήματος το οποίο παρεμβάλλει μεταξύ των διδακτικών παρεμβάσεων και των μαθησιακών αποτελεσμάτων ως ενδιάμεσο κρίκο

Η καθιέρωση του σχήματος αυτού, που κατέστησε αντικείμενο της διδακτικής έρευνας τον μαθητή, επήλθε με την καθιέρωση της Γνωστικής Ψυχολογίας που αντιλαμβάνεται τους μαθητές ως ενεργούς διερμηνευτές των γεγονότων και του περιεχομένου της διδασκαλίας, και όχι ως απλούς αποδέκτες.

Έτσι, ενώ οι ψυχολογικές έρευνες εξετάζουν τις ψυχικές λειτουργίες του παιδιού και την ανάπτυξη τους γενικά, οι διδακτικές εξετάζουν τις ιδέες λειτουργίες μέσα στο πλαίσιο της διδακτικής σχέσης και αναζητούν τις επιπτώσεις του διδακτικού πλαισίου στις αντιλήψεις και τις ψυχικές λειτουργίες του μαθητή και πως αυτές καθορίζουν στη συνέχεια τη διαδικασία της μάθησης και της ανάπτυξης στον ακαδημαϊκό, κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα.

Από τη δεκαετία του 1970 και μετά ο μαθητής ευρίσκεται στο κέντρο του ενδιαφέροντος

Τα εγγενή στοιχεία που «φέρνει» ο μαθητής στην τάξη, αλλά περιοριζόμαστε στο πως διαμορφώνεται και λειτουργεί μέσα στην τάξη ως αποτέλεσμα του πλαισίου και των δραστηριοτήτων της σχολικής τάξης. Έτσι, αναφερόμαστε α) στις γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές, β) στις προσδοκίες και φοβίες και γ) στην αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση

1. Γνωστικές και Μεταγνωστικές Στρατηγικές Μαθητών.

Ως γνωστικές στρατηγικές η βιβλιογραφία ορίζει τις οργανωμένες δραστηριότητες και σκέψεις που αναπτύσσει ο μαθητής στο σχολικό πλαίσιο για να προσεγγίσει τα στοιχεία της διδασκαλίας. Το είδος και η ποιότητα των γνωστικών στρατηγικών επηρεάζουν την κινητοποίηση, και κατά συνέπεια και την ποιότητα της μάθησης.

Οι μεταγνωστικές στρατηγικές αναφέρονται στη γνώση και την ικανότητα του μαθητή να προγραμματίζει, να κατευθύνει και να αξιολογεί τις γνωστικές στρατηγικές.

2 Ψυχοσυναισθηματικές εμπειρίες Μαθητών.

Μια ετερογενής ομάδα ερευνών μελετά τις επιπτώσεις που έχουν οι εμπειρίες τις οποίες αποκτά ο μαθητής μέσα από τη μαθησιακή διαδικασία και τη σχολική ζωή στον ψυχικό και συναισθηματικό του κόσμο. Οι εν λόγω επιπτώσεις εκφράζονται μέσα από τις προσδοκίες, τις φοβίες και την αυτό-αντίληψη των μαθητών.

Άμεσα συνδεδεμένες με την αυτοαντίληψη και την αυτό-εκτίμηση είναι προσδοκίες και οι φοβίες των μαθητών για τη μαθησιακή τους εξέλιξη, οι οποίες σε ακραίες καταστάσεις οδηγούν σε παθολογικές εκδηλώσεις όπως αποδεικνύουν έρευνες κλινικών ψυχολόγων. Τη διδακτική έρευνα απασχολεί ιδιαίτερα το πως αναπτύσσονται και σταθεροποιούνται μέσα στη σχολική τάξη οι προσδοκίες και οι φοβίες των μαθητών και πως αυτές συσχετίζονται με τη μαθησιακή και κοινωνική συμπεριφορά τους μέσα στο σχολείο.

Γ. Το Διδακτικό Αντικείμενο

Η δομή των διδακτικών αντικειμένων και η σχέση με τους άλλους παράγοντες της διδακτικής πραγματικότητας έχει πολύ λίγο απασχολήσει μέχρι σήμερα τους διδακτολόγους και τους επιστήμονες των άλλων κλάδων.

Οι Bruner(1960) και Schwab(1964) και Phenix (1964) με τις μελέτες τους είναι οι πρώτοι που αναφέρονται στον τρόπο επιλογής και οργάνωσης των αναλυτικών προγραμμάτων

Ο διδακτολόγος Klafki επισημαίνει ότι οι διδακτικές ενότητες πρέπει:

A) να αναλύονται στα βασικά τους στοιχεία(φαινόμενα, αρχές, μέθοδοι)

B) να αναδεικνύονται οι σχέσεις που διέπουν τα στοιχεία αυτά, γ) να αναζητούνται οι ιδιοτυπίες κάθε διδακτικής ενότητας δ) να ορίζεται το ελάχιστο όριο μάθησης ώστε το διδακτικό αντικείμενο να έχει για τον μαθητή μορφωτική και πρακτική αξία.

1. Μετασηματισμός της Διδακτέας Ύλης σε Διδάξιμη Γνώση

Με τον όρο «διδάξιμη γνώση» αποδίδουμε το σύνολο της γνώσης που αναφέρεται α) στην αντίληψη του εκπαιδευτικού για την εκπαιδευτική σημασία και τους διδακτικούς στόχους του

συγκεκριμένου αντικειμένου β) στην αντίληψη που έχει ο εκπαιδευτικός για τις γνώσεις, τις δυνατότητες και τις στάσεις των μαθητών αναφορικά με το συγκεκριμένο αντικείμενο γ) στον βαθμό κατοχής του αντικειμένου ως επιστημονικού κλάδου από τον εκπαιδευτικό δ) στη γνώση του εκπαιδευτικού για τις κύριες μορφές παρουσίασης, που βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν το περιεχόμενο του μαθήματος, καθώς και τις αναλογίες, τις απεικονίσεις, τις εξηγήσεις, τα παραδείγματα και τις επιδείξεις που μπορούν να χρησιμοποιηθούν, ε) στη γνώση, από πλευράς του εκπαιδευτικού, των λόγων που δυσκολεύουν τους μαθητές να κατανοήσουν συγκεκριμένα στοιχεία του μαθήματος και στ) στη γνώση των εννοιών που κατέχει κάθε ηλικία σχετικά με το διδασκόμενο μάθημα και των παρανοήσεων που συνήθως υπάρχουν, καθώς και του τρόπου με τον οποίο πρέπει να αντιμετωπισθούν τα παραπάνω προβλήματα.

2. Εννοιολογικά Σχήματα και Παρανοήσεις

Μια δεύτερη κατηγορία ερευνών τονίζει ιδιαίτερα τη σημασία την οποία έχουν οι έννοιες και οι παρανοήσεις που έχουν αναπτύξει οι μαθητές σχετικά με το διδακτικό αντικείμενο και βασίζουν τη διδακτική τους προσέγγιση στα αρχικά εννοιολογικά σχήματα των μαθητών. Η διδακτική προσέγγιση του τύπου αυτού είναι γνωστή ως «εποικοδομηστική διδασκαλία».

3. Κατανόηση και Παραγωγή Γραπτού Λόγου

Σημαντικές και ενδιαφέρουσες από διδακτικής πλευράς έχουν κάνει γνωστικής κυρίως προέλευσης ερευνητές, για να εντοπίσουν τη στρατηγική και τη διαδικασία κατανόησης των κειμένων. Με βάση, δε, τα συμπεράσματα τους έχουν στη συνέχεια προτείνει διδακτικές προσεγγίσεις, που αποσκοπούν στη μεγιστοποίηση της κατανόησης. Παρόμοια εργασία έχουν κάνει και για την παραγωγή γραπτού λόγου.

4. Ειδική Διδακτική Αντικειμένων

Στο πλαίσιο της Ειδικής Διδακτικής των επιμέρους διδακτικών αντικειμένων, όπως είναι η Γλώσσα, τα μαθηματικά, οι κοινωνικές επιστήμες, η φυσική Αγωγή κ.λ.π. γίνονται τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότερες έρευνες, που συμβάλλουν στη στενότερη σύνδεση της Διδακτικής με τα διδασκόμενα αντικείμενα.

5. Αναλυτικά Προγράμματα

Ο Dewey (1928) είναι ένας από τους πρώτους παιδαγωγούς που τόνισε από τις αρχές του προηγούμενου αιώνα ότι προκειμένου το (προοδευτικό), σχολείο να αποβεί μηχανισμός κοινωνικής αλλαγής, είναι ανάγκη το περιεχόμενο και η οργάνωση του Αναλυτικού Προγράμματος να αποτελέσουν αντικείμενο πειραματικής διερεύνησης. Την άποψη του Dewey φαίνεται ότι συμμερίζονταν αρκετοί άλλοι παιδαγωγοί της εποχής, που ασχολήθηκαν πειραματικά με το Αναλυτικό πρόγραμμα.

Οι περισσότερες από τις έρευνες αυτές συγκρίνουν τα «προοδευτικά» με τα «παραδοσιακά» Αναλυτικά προγράμματα

Μια δεύτερη κατηγορία συγκριτικών ερευνών εμφανίστηκε τη δεκαετία του 1960 και μετά. Οι έρευνες αυτές συγκρίνουν τα «κλειστά» στον εκπαιδευτικό Αναλυτικά Προγράμματα, που καθορίζουν το περιεχόμενο και τις διδακτικές δραστηριότητες του μαθήματος, με τα υπόλοιπα προγράμματα, και επισημαίνουν την αποτυχία των πρώτων. Η αποτυχία των «κλειστών» προγραμμάτων αποτελεί την πανηγυρικότερη διάψευση της τεχνοκρατικής αντιμετώπισης της εκπαίδευσης, που υποβαθμίζει τον ρόλο του εκπαιδευτικού ως παράγοντα της εκπαίδευσης.

Η Διαδικασία της εκπαίδευσης. Είναι το έργο του Bruner που τονίζει την ανάγκη να διδάσκονται οι βασικές γνώσεις ενός επιστημονικού κλάδου ενταγμένες στις βασικές δομές και αρχές, που συγκροτούν σε οργανωμένο σύνολο τον κλάδο αυτό και τον διακρίνουν από άλλους επιστημονικούς κλάδους. Άλλες από τις αρχές πρέπει, κατά τον Bruner, να διδάσκονται άμεσα από τον εκπαιδευτικό, και άλλες πρέπει να ανακαλυφθούν από τους ίδιους τους μαθητές.

Η εμπειρία από την εφαρμογή των παραπάνω προγραμμάτων είναι απογοητευτική. Ο αποκλεισμός του εκπαιδευτικού και ο υποβιβασμός του ρόλου του, που είχε θεωρηθεί ως δύναμη των «κλειστών» προγραμμάτων, αποδείχθηκε ολέθρια πρακτική, διότι αποξένωσε από τη διδακτική τον εκπαιδευτικό.

Η αποτυχία των προγραμμάτων αυτών αποκατέστησε τον ρόλο των εκπαιδευτικών και κατέστησε κοινή συνείδηση ότι κάθε μεταρρυθμιστική προσπάθεια, που αγνοεί τον εκπαιδευτικό ή τον υποβιβάζει στο επίπεδο του τεχνίτη, είναι καταδικασμένη σε αποτυχία. Ακόμη, η αποτυχία αυτή εδραίωσε την άποψη ότι η εκπαίδευση πρέπει να είναι κάτι περισσότερο από απλή διδασκαλία των πληροφοριών και των δομών, που συγκροτούν τις επιμέρους επιστήμες, και ότι πρέπει να συμπεριλαμβάνει τα ενδιαφέροντα των μαθητών και τα προβλήματα της κοινωνίας.

Τέλος, πρέπει να επισημάνουμε ότι το περιεχόμενο του Αναλυτικού Προγράμματος έχει αποτελέσει αντικείμενο έρευνας και (μαρξιστικών) κοινωνιολόγων της εκπαίδευσης, οι οποίοι επισημαίνουν τις σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ των κοινωνικο-πολιτικών δεδομένων μιας κοινωνίας και του περιεχομένου του Αναλυτικού Προγράμματος.

Αναλυτικότερα, οι κοινωνιολόγοι της κατηγορίας αυτής επισημαίνουν ότι το σχολικό πρόγραμμα, με τη θεματολογία και τον γλωσσικό κώδικα που επιλέγει, ευνοεί τα παιδιά της μεσοαστικής τάξης και ότι, με το ιδεολογικό περιεχόμενο του επίσημου Αναλυτικού Προγράμματος αλλά και το περιεχόμενο του παραπρογράμματος, αναπαράγει την υπάρχουσα κοινωνική διαστρωμάτωση.

Δ. Η Διδασκαλία

Η διδασκαλία ως θέμα έρευνας συσχετίζεται άμεσα με όλα τα θέματα που προαναφέρθηκαν, αλλά περισσότερο συνδέεται με τον δάσκαλο, που είναι ο οργανωτής της και ο κυριότερος παράγοντας διεξαγωγής τους. Από τους δύο παράγοντες αυτούς – δάσκαλος και διδασκαλία – η διδασκαλία είναι σημαντικότερος παράγοντας για την επιδιωκόμενη μάθηση. Διότι τελικά, όπως παρατηρεί και ο Bloom, ο μαθητής μαθαίνει μέσω της διδασκαλίας και όχι μέσω των χαρακτηριστικών του δασκάλου. Τα τελευταία είναι σημαντικά στον βαθμό που καθορίζουν το είδος και την ποιότητα των διαδικασιών της διδασκαλίας.

Είναι φυσικό η διδασκαλία, που αποτελεί το κύριο αντικείμενο της Διδακτικής να αποτελέσει και κύριο αντικείμενο της διδακτικής έρευνας. Η διδασκαλία, ως πολυσύνθετη, μάλιστα, διαδικασία που επιδιώκει σκοπούς εμπλέκει παράγοντες, χρησιμοποιεί μεθόδους και συντελείται σε χρονικά όρια και κοινωνικά πλαίσια, είναι φυσικό να προσεγγίσθηκε ερευνητικά από διαφορετικές πλευρές.

1. Μέθοδοι και Μορφές Διδασκαλίας.

Το μεθοδολογικό πρόβλημα ήταν ένα από τα πρώτα θέματα που απασχόλησε, μαζί με τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού, τη διδακτική μεθοδολογία από τη δεκαετία του 1920, πάντοτε μέσα στην προσπάθεια «επιστημονικοποίησης» της διδασκαλίας.

Κατά τη δεκαετία του 1970, οπότε προτείνονται και δοκιμάζονται πειραματικά, εκτός από τις μεθόδους και τις μορφές διδασκαλίας, και μοντέλα διδασκαλίας, αλλά από τα οποία βασίζονται σε ψυχολογικές θεωρίες και άλλα στη διδακτική έρευνα είναι μάλλον αντιφατικά, γεγονός που οφείλεται όχι μόνο στην κακή οργάνωση των ερευνών της

κατηγορίας αυτής, αλλά και στο γεγονός ότι δεν υπάρχουν μέθοδοι γενικής υπεροχής, που ξεχωρίζουν από τις υπόλοιπες ανεξάρτητα από τον εκπαιδευτικό, το διδακτικό αντικείμενο, την ηλικία, των μαθητών και, κυρίως, άσχετα από το πλαίσιο της διδασκαλίας.

Η δεύτερη κατά σειρά διάψευση των προσδοκιών, που είχε αναπτύξει η εκπαιδευτική κοινότητα για την «επιστημονική έρευνα», προκάλεσε μεταξύ των άλλων αμηχανία στις σχολές εκπαίδευσης, που είχαν για δεκαετίες στηρίξει το πρόγραμμα τους στη διδασκαλία των μεθόδων αυτών, αλλά ταυτόχρονα δημιούργησε τις προϋποθέσεις για καινούργιες ερευνητικές αναζητήσεις.

Από τη δεκαετία του 1970 και μετά, το ενδιαφέρον των ερευνητών στράφηκε από τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας στις διδακτικές δραστηριότητες, όπως πχ η υποβολή ερωτήσεων, η κοινοποίηση των διδακτικών στόχων.

Από τη σύνθεση των δραστηριοτήτων αυτών προέκυψε και η λεγόμενη «κατευθυνόμενη» ή «άμεση διδασκαλία» καθώς επίσης και πολλά από τα προγράμματα εξατομικευμένης διδασκαλίας, στα οποία θα αναφερθούμε αργότερα.

2. Εξατομίκευση της Διδασκαλίας

Στην κατηγορία που εξετάζουμε ανήκουν και οι έρευνες που αφορούν τα προγράμματα εξατομικευμένης διδασκαλίας, τα οποία επιχείρησαν αρχικά με οργανωτικά και στη συνέχεια με διδακτικά μέσα να προσαρμόσουν τη διδασκαλία στις ανάγκες και τις δυνατότητες των μεμονωμένων μαθητών. Το γενικό συμπέρασμα των ερευνών είναι ότι η δημιουργία ομοιογενών τμημάτων (καλούς, μέτριους και αδύνατους) μαθητές μιας τάξης που εφαρμόστηκαν κατά τις δεκαετίες του 1950, και 1960, καθώς και η δημιουργία ομοιογενών ομάδων μέσα στην ανομοιογενή τάξη, που εφαρμόστηκε αργότερα, λειτουργεί συνήθως μαθησιακά και κοινωνικά σε βάρος των αδυνάτων μαθητών, που κατά κανόνα προέρχονται από τα χαμηλά κοινωνικό-οικονομικά στρώματα

Όμως για συγκεκριμένες διδακτικές επιδιώξεις και κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις τα παραπάνω προγράμματα είναι αποτελεσματικά, αλλά υπάρχουν και έντονες κριτικές και επιφυλάξεις.

3 Ο χρόνος στη Διδασκαλία

Ο χρόνος ως παράμετρος της διδακτικής διαδικασίας καθιερώθηκε με το διδακτικό μοντέλο του Carroll(1963), το οποίο θεωρεί ότι ο βαθμός μάθησης ενός αντικειμένου καθορίζεται

από τη σχέση του χρόνου που διατέθηκε από τον εκπαιδευτικό και αξιοποιήθηκε από τον μαθητή με τον χρόνο που έχει ανάγκη ο συγκεκριμένος μαθητής για να μάθει το αντικείμενό αυτό. Έτσι ο χρόνος έγινε κρίκος που συνδέει αιτιατά τη διδασκαλία με τη μάθηση και κριτήριο αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας της διδακτικής παρέμβασης.

Μια πλούσια υποκατηγορία ερευνών που έχει ως κεντρικό θέμα της τον διδακτικό χρόνο, τον οποίο θεωρούν βασικό παράγοντα μάθησης. Οι έρευνες της κατηγορίας αυτής εξετάζουν μεταξύ των άλλων πως κατανέμεται ο διδακτικός χρόνος από το αναλυτικό πρόγραμμα, πως και σε τι ποσοστά ο προβλεπόμενος χρόνος αξιοποιείται από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές ποιοι παράγοντες καθορίζουν τον βαθμό αξιοποίησης του διδακτικού χρόνου και, τέλος με ποιο ρυθμό –και ποιος τον καθορίζει-κινείται η διδακτική διαδικασία.

Βασικό συμπέρασμα των ερευνών αυτών είναι ότι ο διδακτικός χρόνος είναι βασικός παράγοντας μάθησης και ότι μέρος μόνο από τον προβλεπόμενο χρόνο (60-90%) αξιοποιείται από τον εκπαιδευτικό για διδασκαλία. Ο κυριότερος παράγοντας που καθορίζει το ποσοστό αξιοποίησης είναι η οργανωτικό-διδακτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και ο βαθμός δυσκολίας και ενδιαφέροντος που παρουσιάζει το διδακτικό υλικό για τους μαθητές.

Οι εκπαιδευτικοί που καθιστούν σαφές τι αναμένουν από τους μαθητές, που επιδεικνύουν, καθοδηγούν, ανατροφοδοτούν και ευρίσκονται σε συνεχή επαφή με τους μαθητές, εξασφαλίζουν υψηλά ποσοστά αξιοποίησης του διδακτικού χρόνου.

Οι σπουδαιότερες από τις έρευνες της κατηγορίας αυτής έγιναν τη δεκαετία του 1970.

3. Διδακτική Τεχνολογία

Χρησιμοποιούμε εδώ τον όρο «διδακτική τεχνολογία» με τη στενή του σημασία, για να δηλώσουμε τη χρήση των μέσων επικοινωνίας στη διδακτική διαδικασία. Η διδακτική χρήση της τεχνολογίας γίνεται σε συνδυασμό με τις διδακτικές μεθόδους και τη φύση του διδακτικού αντικειμένου.

ΔΕΚΑΤΟ ΕΚΤΟ ΜΑΘΗΜΑ

4. Διδακτική Τεχνολογία

Χρησιμοποιούμε εδώ τον όρο «διδακτική τεχνολογία» με τη στενή του σημασία, για να δηλώσουμε τη χρήση των μέσων επικοινωνίας στη διδακτική διαδικασία. Η διδακτική χρήση της τεχνολογίας γίνεται σε συνδυασμό με τις διδακτικές μεθόδους και τη φύση του διδακτικού αντικειμένου.

5. Διδασκαλία Κριτικής και Δημιουργικής Σκέψης.

Η πρώτη σημαντική ερευνητική προσπάθεια θεμελίωσης της άποψης αυτής έγινε τη δεκαετία του 1930 και είναι γνωστή ως «eight year study». Τα συμπεράσματα της έδειξαν ότι οι μαθητές που κατά τη γυμνασιακή (και λυκειακή) φοίτηση ακολούθησαν προγράμματα τα οποία τόνιζαν την αυτοενεργό διερεύνηση διακρίθηκαν ως πανεπιστημιακοί φοιτητές για τις υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις, την κριτική τους σκέψη, την ικανότητα κοινωνικής προσαρμογής και τα κοινωνικο-πολιτικά τους ενδιαφέροντα

Ο Δεύτερος Παγκόσμιος πόλεμος και ο «μακαρθισμός» αποθάρρυναν την καθιέρωση των προγραμμάτων αυτών

Τα διερευνητικά προγράμματα επανέρχονται στις αρχές της δεκαετίας του 1960 που εισήχθησαν τα «νέα» Αναλυτικά Προγράμματα των μαθηματικών και των φυσικών μαθημάτων. Οι μαθητές των προγραμμάτων αυτών καλούνταν να εργασθούν ως μικροί επιστήμονες και, μέσα από παρατηρήσεις και συσχετίσεις, να φτάσουν επαγωγικά στη διατύπωση επιστημονικών προτάσεων.

Τα εν λόγω προγράμματα, όμως παρέβλεπαν τις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, και αυτός είναι ένας από τους βασικούς λόγους που απέτυχαν στην εφαρμογή τους.

Η αποτυχία τους άνοιξε στη συνέχεια, κατά τη δεκαετία του 1970, το δρόμο στα προγράμματα εμπεδωτικής διδασκαλίας που τονίζουν την επιστροφή στα «βασικά»

Τα προγράμματα της τελευταίας κατηγορίας χρησιμοποιούν την εμπειρία της Γνωστικής Ψυχολογίας προκειμένου να ικανοποιήσουν την κοινωνική ανάγκη για μόρφωση πολιτών με κριτικό πνεύμα. Με τον τρόπο αυτό ενοποιούν την ψυχολογική και κοινωνιολογική θεώρηση της εκπαίδευσης.

Οι έρευνες έχουν αποδείξει τη διδακτική σημασία της άμεσης διδασκαλίας των τρόπων σκέψης μέσα σε φυσικές καταστάσεις προβληματισμού. Γι' αυτό προτείνουν μεθόδους που προσφέρουν στους μαθητές περισσότερη καθοδήγηση στους τρόπους σκέψης απ' ότι

παλιότερα προγράμματα, και τους βοηθούν να συνειδητοποιήσουν τις γνωστικές διαδικασίες που χρησιμοποιούν για την επεξεργασία πληροφοριών και την επίλυση προβλημάτων.

6. Η Αλληλεπίδραση κατά τη Διδασκαλία

Η διδασκαλία χαρακτηρίζεται από τη διδακτική έρευνα ως διαδικασία διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης και αναγνωρίζεται ότι η λεκτική επικοινωνία αποτελεί τον κυριότερο φορέα αυτής της αλληλεπίδρασης. Η αλληλεπίδραση αποτελεί αντικείμενο μελέτης από τη δεκαετία του 1960.

Τέλος, άλλες έρευνες της κατηγορίας αυτής προσπαθούν να συσχετίσουν τη λεκτική επικοινωνία με την αποτελεσματικότητα του δασκάλου και την επίδοση των μαθητών. Στην Ελλάδα έρευνες της λεκτικής επικοινωνίας περιγραφικής κυρίως φύσης άρχισαν να γίνονται από τη δεκαετία το 1980

Ε. Το Διδακτικό και Κοινωνικό Συγκείμενο

Η αλληλεπικοινωνία των παραγόντων της διδασκαλίας δεν συντελείται μέσα στο κενό αλλά μέσα σε ένα αξιακά και συναισθηματικά φορτισμένο πλαίσιο, το κοινωνικο-ψυχολογικό πλαίσιο της τάξης παρομοίως και η όλη λειτουργία της θεσμοθετημένης εκπαίδευσης συντελείται μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο της κοινωνίας. Η διδακτική έρευνα επιχειρεί να εξετάσει τη διδακτική λειτουργία σε συνδυασμό και με τα δύο αυτά πλαίσια.

Κύρια στοιχεία του διδακτικού πλαισίου αποτελούν οι κοινωνικές δομές οργάνωσης της τάξης, το σύστημα επικοινωνίας, το ψυχολογικό κλίμα της τάξης και όλα τα στοιχεία που απαρτίζουν το αποκαλούμενο « παραπρόγραμμα»

Οι έρευνες, ανάλογα με τον επιστημολογικό προσανατολισμό τους αναζητούν, είτε τα «αντικειμενικά» στοιχεία του διδακτικού και κοινωνικού πλαισίου, είτε τον τρόπο με τον οποίο οι ενεχόμενοι σημασιοδοτούν και αντιλαμβάνονται το πλαίσιο μέσα στο οποίο κινούνται.

Τους μηχανισμούς εξάρτησης και τον ρόλο εκπαίδευσης στην αναπαραγωγή του κοινωνικού συστήματος εξετάζει ομαδικά νεο-μαρξιστών διδακτολόγων. Οι έρευνες της κατηγορίας αυτής μπορούν να καταταγούν στις παρακάτω θεματικές ενότητες:

1. Οργάνωση και Διεύθυνση της Σχολικής Τάξης.

Το θέμα της οργάνωσης και διεύθυνσης της σχολικής τάξης είχε στο παρελθόν απασχολήσει κοινωνιο-ψυχολόγους και κλινικούς ψυχολόγους.

Από τις αρχές της δεκαετίας του 1970 άρχισε να απασχολεί και τους ψυχοπαιδαγωγούς που ασχολούνται με τη διδακτική έρευνα

Διαπίστωσαν ότι το είδος και ο βαθμός οργάνωσης της τάξης επηρεάζουν άμεσα τα βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα μαθησιακά αποτελέσματα, αλλά και στις δυσκολίες που αντιμετωπίζει η μελέτη της σχολικής τάξης, η οποία αποδείχθηκε πολύπλοκότερο κοινωνικό σύστημα απ' ό, τι είχε αρχικά θεωρηθεί.

Οι πρώτες συστηματικές ψυχοπαιδαγωγικές έρευνες άρχισαν προς τα τέλη της δεκαετίας του 1960 από τον Kounin, και επιδίωκαν να εντοπίσουν τους τρόπους αντιμετώπισης της μαθητικές «αταξίας» και «εκτροπής» που χρησιμοποιούν οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί. Σύντομα διαπίστωσαν ότι οι αποτελεσματικοί σε θέματα οργάνωσης εκπαιδευτικοί, σε σχέση με τους λιγότερο αποτελεσματικούς, διαφέρουν όχι τόσο στον τρόπο που αντιμετωπίζουν την «αταξία» όσο στα προληπτικά μέτρα που λαμβάνουν πριν εκδηλωθεί. Τα προληπτικά μέτρα αναφέρονται στον καθορισμό των κανόνων λειτουργίας της τάξης στον τρόπο γνωστοποίησης των κανόνων αυτών στους μαθητές και στον τρόπο επιτήρησης της τάξης και εφαρμογής των κανόνων της τάξης και των διδακτικών δραστηριοτήτων, και επισημαίνει τις αμφίδρομες σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ διδασκαλίας και οργάνωσης. Σταδιακά, ο προβληματισμός μετατόπισε την προσοχή του από το (παρεκτρεπόμενο) άτομο στην οργάνωση της ομάδας, και ασχολείται με τις επιπτώσεις που έχουν καθένα από τα συστήματα κοινωνικής οργάνωσης της τάξης και άσκησης της εξουσίας.

2. Ψυχολογικό Κλίμα της Σχολικής Τάξης.

Οι ερευνητές της κατηγορίας αυτής στρέφουν την προσοχή τους από τις συγκεκριμένες διδακτικές ενέργειες του εκπαιδευτικού, στις επιπτώσεις που έχουν οι ενέργειες αυτές στο ψυχολογικό κλίμα της τάξης. Τα όργανα συλλογής των δεδομένων που χρησιμοποιούν επιδιώκουν να διαπιστώσουν πως οι μαθητές της τάξης το βιώνουν. Έρευνες βασισμένες στη θεωρία του Kurt Lewin (1935) δείχνουν ότι το άτομο αντιδρά ανάλογα με τον τρόπο που αντιλαμβάνεται το περιβάλλον του.

Η σπουδαιότητα του ψυχολογικού κλίματος δεν αμφισβητείται από καμία πλευρά. Το ψυχολογικό κλίμα, μέσω των διαπροσωπικών σχέσεων που δημιουργεί και το είδος της αυτό-αντίληψης που καλλιεργεί στους μαθητές επηρεάζει αποφασιστικά τη μάθηση και τη

συμπεριφορά τους. Οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί διαφέρουν από τους μη αποτελεσματικούς κυρίως στο είδος του ψυχολογικού κλίματος που δημιουργούν στην τάξη τους, και όχι τόσο στις διδακτικές μεθόδους που χρησιμοποιούν.

Σε μια δική μας έρευνα (Ματσαγγούρας 1987) διαπιστώσαμε ότι στο ελληνικό σχολικό σύστημα παρατηρείται αυξημένη ανταγωνιστικότητα, που είναι αρνητικό στοιχείο ψυχολογικού κλίματος όπως είναι η ικανοποίηση, η διενεκτικότητα και η συνεκτικότητα, ευρίσκονται σε ικανοποιητικό επίπεδο.

3 Παραπρόγραμμα

Με τον όρο «παραπρόγραμμα» αποδίδουμε τον όρο « hidden curriculum», τον οποίο χρησιμοποιεί η παιδαγωγική βιβλιογραφία από τα τέλη της δεκαετίας του 1960 για να δηλώσει ότι οι ιεραρχικές και εξουσιαστικές σχέσεις που επικρατούν στη σχολική οργάνωση και τη σχολική ζωή καθώς και οι συνθήκες συνωστισμού και ανταγωνισμού, διδάσκονται έμμεσα αλλά αποτελεσματικά κοινωνικές αξίες και δεξιότητες

Η έννοια του προγράμματος χρησιμοποιήθηκε συστηματικά κυρίως από οπαδούς της Κριτικής Θεωρίας με το αρνητικό της περιεχόμενο αλλά δρουν αποτελεσματικά στην παγίωση σχέσεων εξάρτησης.

4. Μορφές Κοινωνικής Οργάνωσης της Τάξης.

Οι ερευνητές της κατηγορίας αυτής εξετάζουν τις δυνατές μορφές κοινωνικής οργάνωσης της τάξης και τις επιπτώσεις που έχουν οι μορφές αυτές στους ρόλους του δασκάλου και των μαθητών, στις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των παραγόντων της διδασκαλίας και τέλος, στις επιπτώσεις που έχουν οι μορφές κοινωνικής οργάνωσης στη μαθησιακή διαδικασία.

Ιδιαίτερη μνεία πρέπει να κάνουμε στις έρευνες που αναζητούν τρόπους εφαρμογής ομαδο-συνεργατικών μορφών διδασκαλίας και τις επιπτώσεις που έχει η ομάδο-συνεργατική διδασκαλία στη μαθησιακή και κοινωνικο-πολιτική ανάπτυξη των μαθητών. Οι έρευνες της κατηγορίας αυτής στηρίζουν το κίνημα της ομαδο-συνεργατικής διδασκαλίας.

5. Υλικοτεχνική Υποδομή και Ανθρώπινο Δυναμικό.

Τη δεκαετία του 1960 έγιναν πολλές έρευνες με θέμα την υλικοτεχνική υποδομή της εκπαίδευσης, που ανήκουν στην κατηγορία των ερευνών μακροεπιπέδου.

Οι έρευνες της κατηγορίας αυτής εκφράζουν με τον πλέον απόλυτο τρόπο την αντίληψη ότι η εκπαίδευση μοιάζει με παραγωγική μονάδα και αναζητούν την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης όχι στο περιεχόμενο και τη διαδικασία της διδασκαλίας, αλλά στην ποιότητα της υλικοτεχνικής υποδομής.

Διαπιστώσεις ότι «το σχολείο δεν παίζει κανένα ρόλο» στη μαθησιακή πορεία των μαθητών, προκάλεσαν σοκ στην εκπαιδευτική κοινότητα και δημιούργησαν ένα πνεύμα απαισιοδοξίας.

Ως αντίδραση σε αυτό το πνεύμα, τη δεκαετία του 1970 αναπτύχθηκε η έρευνα που αναφέρεται στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού και των σχολείων, συμπεράσματα της οποίας δίνουν μια σαφώς αισιόδοξη προοπτική για τις δυνατότητες της εκπαίδευσης ως θεσμού, γενικότερα και του εκπαιδευτικού, ειδικότερα, όπως ήδη αναφέραμε.

Σε ό, τι δε αφορά το εξειδικευμένο ερώτημα για τη σχέση υποδομής και μάθησης, διαπιστώθηκε ότι υπάρχει μόνο σε διδακτικά αντικείμενα τα οποία απαιτούν ειδική υποδομή όπως πχ η φυσική και η χημεία, που απαιτούν εργαστήριο.

Αντίθετα, σε αναπτυσσόμενες χώρες, όπου λείπει βασικά αποδοτικότητα του σχολικού συστήματος. Η διαπίστωση αυτή είναι παράλληλη και με τη διαπίστωση των οικονομολόγων της εκπαίδευσης –ότι η εκπαίδευση ως επένδυση αποδίδει οικονομικά περισσότερο στις αναπτυσσόμενες απ' ότι στις αναπτυγμένες χώρες.

Η σχέση, λοιπόν, υλικοτεχνικής υποδομής και μαθησιακής αποτελεσματικότητας δεν είναι γραμμική αλλά καμπυλοειδής.

Τα παραπάνω συμπεράσματα έστρεψαν και πάλι την προσοχή των ερευνητών στο έμφυχο δυναμικό των σχολείων και αναζήτησαν τις σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ μόρφωσης, ετών υπηρεσίας και αμοιβής των εκπαιδευτικών και αποδοτικότητας, αλλά και αυτά τα στοιχεία δεν απέδωσαν υψηλούς δείκτες συσχέτισης με τη μαθητική μάθηση.

Οι παραπάνω διαπιστώσεις όπως ήταν φυσικό αρχικά κλόνισαν την εμπιστοσύνη της κοινωνίας στις δυνατότητες των εκπαιδευτικών και του σχολείου, και έφεραν σε αμηχανία τους υπεύθυνους για τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η αμηχανία έδωσε νέα ώθηση, έστρεψε την προσοχή στην αναζήτηση νέων τομέων έρευνας και νέων σχημάτων διερεύνησης. Οι νέες έρευνες επικρίνουν τη μεθοδολογική οργάνωση των προηγούμενων ερευνών.

Και εισηγούνται νέους τρόπους διερεύνησης της εκπαίδευσης, και, μέσα από συστηματικότερη έρευνα της διδακτικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού και του διδακτικού πλαισίου, αποκατέστησαν τη σημασία του εκπαιδευτικού και οδήγησαν στη δημιουργία

πλουσιότατης βιβλιογραφίας που είναι γνωστή ως «teacher/teaching effectiveness research» και στηρίζει το διδακτικό κίνημα της αποτελεσματικής διδασκαλίας

5 Σχέση Σχολικού και Κοινωνικού Συστήματος

Οι παιδαγωγοί για πρώτη φορά ξεπερνούν τη μικρο-επιπεδική θεώρηση της εκπαίδευσης και μελετούν ερευνητικά τις σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου και του σχολικού συστήματος, και διαπιστώνουν τον σημαντικό ρόλο που παίζει το σχολείο στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων. Οι έρευνες αυτές βέβαια δεν γίνονται με πρωτοβουλία διδακτολόγων κυρίως κοινωνιολόγων της εκπαίδευσης. Τις αναφέρουμε όμως διότι επηρέασαν σημαντικά όλους τους κλάδους των επιστημών της αγωγής.

Τα συμπεράσματα των ερευνών της κατηγορίας αυτής επηρέασαν την εκπαιδευτική πολιτική και τις διδακτικές πρακτικές πολλών χωρών. Στη Βρετανία πχ οδηγούσαν στη Βρετανία πχ οδήγησαν στη δημιουργία «πολυκλαδικών» Γυμνασίων-Λυκείων και στις ΗΠΑ στην οργάνωση προγραμμάτων αντισταθμιστικής αγωγής και στην υποχρεωτική δημιουργία κοινωνικά ανομοιογενών σχολείων, που επιτεύχθηκε με την καθημερινή μεταφορά μαθητικού πληθυσμού σε μη γειτονικά σχολεία.

Όλες οι παραπάνω έρευνες, αναδεικνύουν τον κοινωνικό παράγοντα ως κυρίαρχο παράγοντα καθορισμού της μαθησιακής εξέλιξης του μαθητή και το σχολικό πρόγραμμα σε παράγοντα ασήμαντης σπουδαιότητας. Την άποψη αυτή δικαίωσαν μερικώς και τα πολυσυζητημένα προγράμματα αντισταθμιστικής αγωγής και τα υπόλοιπα οργανωτικό – διδακτικά μέτρα, που εφαρμόστηκαν για τα παιδιά των στερημένων στρωμάτων, αλλά δεν δικαίωσαν την αποστολή τους στο βαθμό που αναμενόταν. Σαφώς καλύτερα αποτελέσματα επέφεραν τα αντισταθμιστικά προγράμματα «δεύτερης γενιάς»

Κατά τη δεκαετία του 1970, συνεχίζονται οι έρευνες κοινωνιολόγων της εκπαίδευσης, προωθώντας ακόμα παραπέρα στον προβληματισμό για τη σχέση σχολείου –κοινωνίας υπογραμμίζουν την ανεπάρκεια του σχολείου να συμβάλει στην κοινωνική ανασυγκρότηση και αποκαλύπτουν τους μηχανισμούς μέσα από τους οποίους το σχολικό σύστημα αναπαράγει και νομιμοποιεί τις κοινωνικές ανισότητες.

Αισιοδοξότερη άποψη για τον ρόλο του σχολείου παρουσιάζουν επίσης και οι πιο πρόσφατες εργασίες των (νέο)μαρξιστών Willis (1977), Apple (1979) και Giroux (1981-83), οι οποίοι χωρίς να αμφισβητούν τον κοινωνικό ρόλο του σχολείου, απορρίπτουν τη

μηχανιστική αντίληψη για τον ρόλο αυτό, που πρεσβεύει η θεωρία της αναπαραγωγής και τονίζουν ότι το σχολείο παράγει και αναπαράγει τις κοινωνικο-πολιτιστικές σχέσεις.

Οι δυνατότητες βέβαια του εκπαιδευτικού, και του σχολείου γενικότερα, δεν είναι απεριόριστες, και ασφαλώς μόνοι τους οι δύο αυτοί παράγοντες δεν μπορούν να επιφέρουν δραματικές κοινωνικές αλλαγές.

Τα παραπάνω υπογραμμίζουν τη σπουδαιότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού, που σήμερα αναγνωρίζεται από ψυχο-παιδαγωγούς και κοινωνιολόγους της εκπαίδευσης όλων των πεποιθήσεων. Την εποχή εκείνη όμως επηρέασαν μεγάλο αριθμό ερευνητών, που έστρεφαν την προσοχή τους στη μελέτη του ρόλου που διαδραματίζει: α) στο κοινωνικό περιβάλλον και β) η υλικοτεχνική υποδομή, η σύνθεση και το μέγεθος του σχολείου.

6. Το Αποτελεσματικό Σχολείο

Έρευνες της δεκαετίας του 1960 προκάλεσαν σοκ γιατί τόνισαν την καταλυτική σημασία των κοινωνικών και οικογενειακών παραγόντων και την ασημαντότητα του σχολείου

Σε απάντηση τους αναπτύχθηκαν δύο συγγενείς και παράλληλοι ερευνητικοί κλάδοι: ο κλάδος της αποτελεσματικής διδασκαλίας και του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού και ο κλάδος του αποτελεσματικού σχολείου.

Στον πρώτο κλάδο επικράτησαν ψυχολόγοι και στον δεύτερο κοινωνιολόγοι άρα η μεταξύ τους επικοινωνία ήταν ανύπαρκτη

Αποτέλεσμα των συμπερασμάτων του πρώτου κλάδου ερευνών ήταν η ανάπτυξη διδακτικών προσεγγίσεων, όπως είναι η «άμεση διδασκαλία» και η «εμπεδωτική διδασκαλία» και του δεύτερου κλάδου η πρόταση μοντέλων βελτίωσης της σχολικής μονάδας ως οργανωμένου συστήματος

Αντικείμενο της επιστημονικής Διδακτικής.

Οι έρευνες αυτές αναλύουν συστηματικότερα απ' ό, τι οι προηγούμενες την οργάνωση και το γενικότερο κλίμα του σχολείου και καταλήγουν στο συμπέρασμα που συχνά αναγράφουν και στον τίτλο τους-ότι το σχολείο μπορεί όντως να παίξει σημαντικό ρόλο στη μαθησιακή εξέλιξη των μαθητών.

Αναλυτικότερα, επισημαίνουν ότι το σχολείο καθίσταται αποτελεσματικό στον βαθμό που κατορθώνει να εξασφαλίσει τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

1. Ισχυρή διεύθυνση με οργανωτικές ικανότητες και παιδαγωγικό προσανατολισμό
2. Έμφαση στην απόκτηση βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων
3. 3 οργανωμένο και ασφαλές περιβάλλον

4. Υψηλές προσδοκίες για τις δυνατότητες και τα μαθησιακά αποτελέσματα
5. Συχνή αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης.

ΔΕΚΑΤΟ ΕΒΔΟΜΟ ΜΑΘΗΜΑ

ΕΙΝΑΙ Η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΑΥΤΟΝΟΜΟΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΣ ΚΛΑΔΟΣ;

Το ερώτημα της επιστημονικότητας ενός κλάδου, τίθεται συχνά καθώς και το συναφές ερώτημα της αυτονομίας του κλάδου. Δηλαδή αν η Διδακτική αποτελεί αυτόνομο κλάδο, ή αν αποτελεί απλώς τομέα επιστημονικού ενδιαφέροντος άλλων κλάδων της Αγωγής, όπως πχ η Παιδαγωγική Ψυχολογία.

Πρέπει πρώτα να απαντήσουμε στο γενικό ερώτημα ποια χαρακτηριστικά πρέπει να έχει ένας τομέας επιστημονικού ενδιαφέροντος για να χαρακτηριστεί ως αυτόνομος.

Οι συγγραφείς του βιβλίου θεωρούν ως αυτόνομο επιστημονικό κλάδο κάθε πνευματική δραστηριότητα, αρκεί να έχει τα παρακάτω χαρακτηριστικά: α) σαφώς προσδιορισμένο αντικείμενο, β) ειδικές έννοιες, γ) ελέγξιμες γενικεύσεις, δ) εξειδικευμένα σχήματα ανάλυσης και οργάνωσης του αντικειμένου, ε) εξειδικευμένο επιστημονικό προβληματισμό στ) επιστημονικά αποδεκτή μεθοδολογία, ζ) συγκροτημένη γνώση, ικανή για λύση προβλημάτων. Η Διδακτική, στο βαθμό που συναντά τα κριτήρια αυτά, τα οποία θεωρούμε βασικούς επιστημολογικούς όρους μπορεί να θεωρηθεί αυτόνομος επιστημονικός κλάδος.

1. Σαφώς Προσδιορισμένο Αντικείμενο

Αντικείμενο της Διδακτικής είναι η διδακτική πραγματικότητα, την οποία, όπως είδαμε, η Διδακτική αναλύει σε επιμέρους στοιχεία. Τα στοιχεία της διδακτικής πραγματικότητας αποτελούν αντικείμενο και άλλων κλάδων των επιστημών της Αγωγής πχ Φιλοσοφία, Ψυχολογία, Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης.

Καθένας από τους κλάδους αυτούς εξετάζει μεμονωμένα συγκεκριμένες πλευρές της διδακτικής πραγματικότητας και έναν από τους θεματικούς τομείς.

Θεωρούν ότι ο συνδυασμός της θεωρίας με την πράξη που κάνει η Διδακτική και η δυνατότητα που έχει για τη δημιουργία παιδευτικών καταστάσεων, κατακυρώνουν σε αυτήν ως αντικείμενο μελέτης τη διδακτική πραγματικότητα.

2. Ειδικές Έννοιες σαφώς Οριοθετημένες

Αν κάνουμε διάκριση μεταξύ του αντικειμένου και του περιεχομένου της επιστήμης, το εννοιολογικό σύστημα που χρησιμοποιεί ένας επιστημονικός κλάδος αποτελεί το περιεχόμενό

του, ενώ η πλευρά της πραγματικότητας με την οποία ασχολείται αποτελεί το αντικείμενό της. Έτσι, δύο κλάδοι μπορεί να έχουν το ίδιο αντικείμενο, αλλά διαφορετικό περιεχόμενο.

Το πρόβλημα της διατύπωσης και χρήσης οριοθετημένων επιστημονικών εννοιών αφορά όλες τις κοινωνικές επιστήμες αλλά αποκτά ιδιαίτερη σημασία για την Παιδαγωγική Επιστήμη η οποία αναπτύχθηκε κάτω από καθεστώς εξάρτησης από τη Φιλοσοφία, αρχικά, την Ψυχολογία στη συνέχεια, και τελευταία, από την κοινωνιολογία.

Σήμερα, βέβαια, η επιστήμη της Παιδαγωγικής έχει αυτονομηθεί και έχουν αναπτυχθεί αυτόνομοι επιστημονικοί κλάδοι που συγκροτούν τις επιστήμες της Αγωγής. Ένας από αυτούς τους κλάδους είναι και η Διδακτική.

Από την προσεκτική εξέταση της σχετικής βιβλιογραφίας διαπιστώνεται ότι η Διδακτική χρησιμοποιεί για την ανάλυση και τον προσδιορισμό της διδακτικής πράξης πλήθος εννοιών, που συνεχώς αυξάνουν και μετεξελίσσονται. Άλλες είναι αποκλειστικά έννοιες της Διδακτικής, άλλες προέρχονται από συγγενείς κλάδους και, τέλος άλλες προέρχονται από τον ευρύ επιστημονικό χώρο. Παράδειγμα τέτοιων εννοιών παρουσιάζουμε στον Πίνακα της επόμενης σελίδας (509).

Πρέπει επίσης να σημειωθεί ότι το φαινόμενο της χρήσης καινοφανών εννοιών ή καινοφανών ορισμών παλιών εννοιών αποτελεί ταυτόχρονα σημείο δύναμης και αδυναμίας του κλάδου. Δύναμη μεν, διότι εκφράζει την προσπάθεια της Διδακτικής να προσαρμοσθεί στον τρόπο με τον οποίο τα καινούργια κοινωνικά και επιστημονικά δεδομένα προσδιορίζουν το περιεχόμενο και την αποστολή της διδακτικής πράξης αδυναμίας δε, διότι δεν επιτρέπει να αναπτυχθεί μια σταθερά διδακτικής γλώσσας γενικής αποδοχής.

A. Διδακτική

Οι διδακτολόγοι όπως και οι υπόλοιποι κοινωνικοί επιστήμονες γενικότερα, διαφοροποιούνται στον τρόπο που αντιλαμβάνονται τον ρόλο των κοινωνικών επιστημών.

Μια κατηγορία κοινωνικών επιστημόνων θεωρούν ότι οι κοινωνικές επιστήμες, για να διατηρήσουν την επιστημονική τους υπόσταση πρέπει να περιορισθούν, οι μεν θεωρητικές πχ κοινωνιολογία, στην απλή περιγραφή και εξήγηση των φαινομένων που μελετούν. Οι πρακτικές π.χ. Οικονομία στην αναζήτηση των αρχών που διέπουν τα φαινόμενα και στην εφαρμογή στην πράξη.

Αντίθετα μια άλλη κατηγορία κοινωνικών επιστημόνων θεωρούν ότι οι κοινωνικές επιστήμες έχουν και κανονιστικό χαρακτήρα.

Αυτό σημαίνει ότι οι κοινωνικές επιστήμες πρέπει να προτείνουν κριτήρια προσδιορισμού της ανθρώπινης δράσης. Η απάντηση στο ερώτημα αν η Διδακτική πρέπει να έχει κανονιστικό χαρακτήρα διαφοροποιεί τους διδακτολόγους.

Αυτοί που δεν της αναγνωρίζουν κανονιστικό ρόλο περιορίζουν το αντικείμενο της στις διαδικασίες, τις μεθόδους, τις τεχνικές, στα υλικά και στις συνθήκες της διδασκαλίας, και με τον τρόπο αυτό συρρικνώνουν το αντικείμενό της στα όρια αυτού που αποκαλείται «μεθοδική» (σελ 510-511 υπάρχουν ορισμοί)

B. Μεθοδολογία

Ο όρος «μεθοδολογία» αναφέρεται στις φιλοσοφικές προϋποθέσεις και τις καθολικές διαδικασίες που ακολουθούν οι επιστημονικοί κλάδοι κατά την επεξεργασία του αντικειμένου τους.

Στο πλαίσιο της μεθοδολογίας έχουν διαμορφωθεί συγκροτημένες μεθοδολογικές κατευθύνσεις που προσιδιάζουν στη φύση του ερευνώμενου αντικειμένου αλλά και στις επιστημολογικές παραδοχές του επιστήμονα που τις χρησιμοποιεί. Τέτοιες κατευθύνσεις είναι η θετικιστική, η ερμηνευτική, η φαινομενολογική, η μακροκοινωνιολογική.

Ο όρος «μεθοδολογία» έχει χρησιμοποιηθεί και ως άτυπος πληθυντικός του όρου «μέθοδος», για να δηλώσει το σύνολο και την αλληλουχία, των μεθόδων και τεχνικών που χρησιμοποιούνται σε έναν συγκεκριμένο τομέα δραστηριοτήτων.

Γ. Μεθοδολογία της Διδακτικής και Διδακτική Μεθοδολογία.

Ο όρος «μεθοδολογία της Διδακτικής» αναφέρεται στις μεθοδολογικές επιλογές που χρησιμοποιεί η Διδακτική ως επιστημονικός κλάδος για να διαπραγματευθεί το αντικείμενό του.

Είναι αυτονόητο ότι η Διδακτική έχει χρησιμοποιήσει διαφορετικές μεθόδους μελέτης του αντικειμένου της, όπως ήδη αναφέραμε. Έτσι, προτείνουμε να χρησιμοποιείται ο όρος «μεθοδολογία της Διδακτικής» για να δηλωθούν συγγράμματα ή προγράμματα που αναφέρονται στους μεθοδολογικούς προβληματισμούς και στις μεθόδους επεξεργασίας του αντικειμένου της Διδακτικής.

Ο δεύτερος όρος «διδακτική μεθοδολογία», έχει χρησιμοποιηθεί για να περιγραφούν οι μέθοδοι, οι τεχνικές και οι διαδικασίες της διδασκαλίας. Με την ίδια σχεδόν σημασία

χρησιμοποιείται και ο όρος «μεθοδολογία της διδασκαλίας που δηλώνει άμεσα το περιεχόμενό του.

Δ. Μεθοδολογία της Διδασκαλίας.

Ο όρος «μεθοδολογία της διδασκαλίας» διαφέρει από τους όρους «διδασκτική μεθοδολογία» και «μεθοδολογία της Διδακτικής», διότι χρησιμοποιείται για να δηλώσει το σύνολο των μεθόδων και τεχνικών που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός κατά τον σχεδιασμό, τη διεξαγωγή και την αξιολόγηση της διδασκαλίας. Είναι συνώνυμος του όρου «μεθοδική»

Όλοι σχεδόν οι υπόλοιποι θεωρούν ότι η μεθοδολογία της διδασκαλίας αποτελεί ένα από τα κύρια αντικείμενα της Διδακτικής. Μερικοί μάλιστα, όπως είναι οι εκπρόσωποι της κυβερνητικής Διδακτικής, συρρικνώνουν το περιεχόμενο της Διδακτικής και το περιορίζουν στη μεθοδολογία της διδασκαλίας.

3. Ελέγξιμες Γενικεύσεις

Η επιστήμη, μέσα από τις έννοιες αναλύει την πραγματικότητα αναζητώντας τις σχέσεις που συνδέουν τις έννοιες μεταξύ τους, επιχειρεί να επανασυνθέσει την πραγματικότητα σε ενιαίο και κατανοητό όλο. Οι σχέσεις αυτές εκφράζονται μέσα από τις επιστημονικές γενικεύσεις, οι οποίες όταν οργανωθούν σε συγκροτημένο σύστημα, μας δίνουν μια επιστημονική θεωρία.

Σε κάθε περίπτωση, όμως, αναζητούνται διαδικασίες ελέγχου της εγκυρότητας των γενικεύσεων. Στο θετικιστικό παράδειγμα η διατύπωση και έλεγχος των γενικεύσεων συντελείται μέσα από τα επαγωγικο-απαγωγικά σχήματα της εμπειρικο-αναλυτικής μεθόδου.

Το ερμηνευτικό παράδειγμα επιχειρεί να εξασφαλίσει τις διαδικασίες ελέγχου μέσα από τη συστηματική χρήση της ιστορικο-ερμηνευτικής μεθόδου.

Τέλος το κριτικό παράδειγμα χρησιμοποιεί συνδυαστικά τις διαδικασίες των δύο προηγούμενων παραδειγμάτων μαζί με τη διαλεκτική μέθοδο, για να εξασφαλίσει την εγκυρότητα.

4. Εξειδικευμένα Σχήματα Ανάλυσης και Οργάνωσης Αντικειμένου.

Η Διδακτική, όπως κάθε επιστημονικός κλάδος, χρησιμοποιεί εξειδικευμένα σχήματα για την ανάλυση και την επεξεργασία των αντικειμένων της πχ οργανώνει τις διδακτικές ενέργειές της σε α) προδιδασκτικές, β) διδακτικές και γ) μεταδιδασκτικές δραστηριότητες και

προτείνει μοντέλα προγραμματισμού και διεξαγωγής διδασκαλίας. Τα σχήματα αυτά είναι εξειδικευμένα διότι δεν χρησιμοποιούνται από άλλους επιστημονικούς κλάδους.

5. Εξειδικευμένος Επιστημονικός Προβληματισμός

Μέσα στις επιστήμες της Αγωγής πολλοί κλάδοι εξετάζουν συνολικά ή μεμονωμένα στοιχεία της διδακτικής πραγματικότητας, αλλά η Διδακτική διαφοροποιείται από αυτούς διότι έχει τους δικούς της προβληματισμούς που δεν απασχολούν τους συγγενείς κλάδους

-Πρώτον, αναζητεί τις σχέσεις αλληλεξάρτησης μεταξύ των στοιχείων της διδακτικής πραγματικότητας και τον τρόπο και τις προϋποθέσεις κάτω από τις οποίες τα στοιχεία αυτά αλληλεπιδρούν στη γενικότερη σχέση διδασκαλίας –μάθησης

-Δεύτερον, αξιοποιεί τα στοιχεία αυτά μέσα στο πλαίσιο της αλληλοσυσχέτισης τους, για να δημιουργήσει παιδευτικές καταστάσεις. Τέτοιες καταστάσεις είναι ο μόνος κλάδος των επιστημών της Αγωγής που έχει τη δυνατότητα να δημιουργεί

-Τρίτον, η Διδακτική αναζητεί τις θεωρητικές παραδοχές των επιλογών που οδήγησαν στη συγκεκριμένη διδακτική πραγματικότητα και τις συνεπαγωγές που έχει η διδακτική πραγματικότητα, πάνω στα άτομα και στο κοινωνικό σύνολο. Η Διδακτική αποκτά τη δυνατότητα να προσδιορίζει πρώτα τις διδακτικές καταστάσεις και στη συνέχεια να τις δημιουργεί και να τις αξιολογεί.

Η ειδική σχέση που έχει η Διδακτική με τη διδακτική πραγματικότητα της επιτρέπει να αξιοποιεί τη συμβολή των άλλων κλάδων, χωρίς να απειλείται η αυτονομία της από αυτούς.

6 Επιστημονικά Αποδεκτή Μεθοδολογία

Απλώς αναμένεται να χρησιμοποιεί τα μεθοδολογικά παραδείγματα, τα ερευνητικά σχήματα και τις μεθόδους διαδικασίες που χρησιμοποιούν και οι υπόλοιπες κοινωνικές επιστήμες.

6. Συγκροτημένη Γνώση Ικανή για Λύση Προβλημάτων

Η Επιστήμη σε όλες τις εκδοχές της έχει πρακτικό χαρακτήρα. Καλείται να επιλύσει θεωρητικά και πρακτικά προβλήματα.

Η Διδακτική επιτυγχάνει το στοιχείο της συγκρότησης της γνώσης μέσω των εννοιών και των γενικεύσεων, και το στοιχείο της πρακτικής αποτελεσματικότητας της γνώσης μέσω των διαδικασιών ελέγχου της εγκυρότητας της.

Η οργάνωση των συμπερασμάτων με λογικό τρόπο, όπως είναι οι σχέσεις αιτίου-αποτελέσματος ή σκοπού –δράσης, μαζί με τον έλεγχο της εγκυρότητας τους που τις συνοδεύει, διευρύνει τις πραξιακές δυνατότητες της παραγόμενης γνώσης.

Η Διδακτική δεν έχει εξαντλήσει τις δυνατότητες που παρέχουν τα επιστημονικά εργαλεία. Γι' αυτό θα λέγαμε ότι πρόκειται για αναπτυσσόμενο και όχι αναπτυγμένο επιστημονικό κλάδο

Η Διδακτική ως αναπτυσσόμενη επιστήμη διέρχεται από 6 διαδοχικές φάσεις.

Οι 6 Φάσεις Εξέλιξης είναι:

- 1) ορισμός της επιστήμης και καθορισμός των φαινομένων που αποτελούν αντικείμενό της.
- 2) Εντοπισμός των παραγόντων και των στοιχείων των μεταβλητών που απαρτίζουν το αντικείμενό μελέτης της, ονοματοδότηση και ταξινόμηση.
- 3) Διεξαγωγή ερευνών προκειμένου να εντοπισθούν οι σχέσεις μεταξύ μεταβλητών και να τεθούν οι βάσεις για την ανάπτυξη θεωριών
- 4) Πειραματικός έλεγχος των μεταβλητών προκειμένου να εντοπισθούν οι αιτιατές σχέσεις.
- 5) Διατύπωση θεωριών με βάση τη γνώση των προηγούμενων σταδίων
- 6) Χρήση των διατυπωθέντων θεωριών για τη λύση προβλημάτων ή τη διατύπωση νέων υποθέσεων.