



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

Φ.Π.Ψ.

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Η Διδασκαλία του "Νέα Ελληνική Γλώσσα", Βάσει των Σύγχρονων
Ρευμάτων Σκέψης**

ΘΟΔΩΡΗΣ ΚΡΗΤΙΚΟΣ

Επιβλέπων: Α. Μιχάλης,

Επ. Καθηγητής

Αθήνα, Ιούνιος 2019

Περιεχόμενα

Εισαγωγή.....	2
Ρεύματα Διδασκαλίας στην εκπαίδευση.....	4
1. Το φιλελεύθερο ρεύμα σκέψης στην εκπαίδευση	6
2. Το προοδευτικό ρεύμα σκέψης στην εκπαίδευση	11
3. Το ανθρωπιστικό ρεύμα σκέψης στην εκπαίδευση.....	24
4. Το συμπεριφοριστικό ρεύμα σκέψης στην εκπαίδευση	34
5. Το ριζοσπαστικό ρεύμα σκέψης στην εκπαίδευση	44
6. Σχετικές έρευνες.....	57
Μεθοδολογία.....	59
1. Σκοπός έρευνας	59
2. Είδος έρευνας	59
3. Εργαλείο έρευνας.....	60
4. Δείγμα έρευνας.....	60
5. Τρόποι ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων.....	61
6. Θεματικές περιοχές (themes)	63
7. Δεοντολογία έρευνας	63
Αποτελέσματα έρευνας.....	64
1. Δημογραφικά	64
2. Εκπαιδευτικά ρεύματα στη διδασκαλία	64
3. Εκπαιδευτικές συνθήκες και ρεύματα διδασκαλίας.....	69
4. Σύνοψη	72
Συζήτηση – Συμπεράσματα.....	72
Βιβλιογραφικές αναφορές	74

Εισαγωγή

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η σύζευξη θεωρίας και πράξης στη διδασκαλία του "Νέα Ελληνική Γλώσσα": Αφενός, θα εστιάσουμε στο θεωρητικό μέρος που μελετήσαμε όλο αυτό το χρονικό διάστημα της φοίτησης στο παρόν ΠΜΣ, και, αφετέρου, θα εμβαθύνουμε στην εφαρμογή του στην πράξη. Ειδικότερα, και όσον αφορά το πρώτο μέρος, θα αναλύσουμε τα πέντε κυρίαρχα ρεύματα σκέψης, βάσει της ταξινόμιας των Elias & Merriam. Πρόκειται για: i) τον φιλελευθερισμό, ii) τον προοδευτισμό, iii) τον ανθρωπισμό, iv) τον συμπεριφορισμό και v) τον ριζοσπαστισμό.

Ο σκοπός του φιλελευθερισμού είναι να αναπτύξει πνευματικές δυνάμεις και επηρεάζεται ιδιαίτερα από τον ιδεαλισμό και τον ρεαλισμό. Αυτή η φιλοσοφία είναι επικεντρωμένη στο περιεχόμενο και αντιμετωπίζει τον καθηγητή ως εμπειρογνώμονα σε ένα σύστημα με επίκεντρο τον ίδιο. Οι φιλελεύθεροι όπως ο Σωκράτης, ο Πλάτωνας και ο Αριστοτέλης πίστευαν ότι η θεωρητική εκπαίδευση είναι πιο πολύτιμη από την επαγγελματική κατάρτιση. Ως εκ τούτου, για τους φιλελεύθερους, το πρόγραμμα σπουδών θα πρέπει να περιλαμβάνει ατελείωτες αρετές και λογικά ζητήματα. Από αυτή την άποψη, ο James Don Hill εισάγει το "πρόγραμμα σπουδών που αποτρέπει τον χρόνο". Ο πολυεθνισμός σχετίζεται με αυτήν τη φιλοσοφία, ενώ η διαλεκτική μέθοδος διδασκαλίας προέρχεται επίσης από αυτήν.

Ο προοδευτισμός έχει ως βασικό εκπρόσωπο τον Dewey, σύμφωνα με τον οποίο "μια καλή θεωρία είναι πιο πρακτική από όλα τα πράγματα. Η θεωρία χωρίς πρακτική είναι η αδράνεια της εικασίας, η πρακτική χωρίς θεωρία είναι τυχαία». Ο ίδιος τονίζει την σημασία της "εκπαιδευτικής εμπειρίας". Ως εκ τούτου, οι ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, οι εμπειρίες και τα κίνητρα των μαθητών πρέπει να παρακολουθούνται με τρόπο που να μπορεί ο καθηγητής να προκαλέσει την ανάπτυξή τους. Πιστεύει ότι οι μαθητές πρέπει να εστιάσουν στην επίλυση προβλημάτων και τη δημοκρατία. Αυτή η φιλοσοφία επηρεάζεται από τον πραγματισμό.

Η ανθρωπιστική φιλοσοφία της εκπαίδευσης επηρεάζεται έντονα από τον υπαρξισμό και την ανθρωπιστική ψυχολογία. Οι τέσσερις βασικές έννοιες από το σύνολο των υποθέσεων στις οποίες αυτή βασίζεται είναι: Η ιδέα ενός εαυτού ικανού να αναπτυχθεί, υπεύθυνου για το τι συμβαίνει στην κοινωνία και ικανού να επηρεάσει την κοινωνική πρόοδο. Τα ανθρώπινα όντα είναι μοναδικά και τα βασικά τους δικαιώματα είναι τα ίδια παντού, ανεξάρτητα από την κοινωνία ή τον πολιτισμό στον οποίο ζουν. Στη φιλοσοφία του ανθρωπισμού ο δάσκαλος είναι διευκολυντής. Οι βασικές υποκείμενες έννοιες είναι: Η ελευθερία και η αυτονομία, η εμπιστοσύνη, η ενεργή συνεργασία και συμμετοχή και η αυτόκατευθυνόμενη μάθηση. Ο Knowles αποτελεί έναν από τους διάσημους υποστηρικτές αυτού του ρεύματος σκέψης.

Ο συμπεριφορισμός επηρεάζεται έντονα από τον θετικισμό. Τονίζει την σημασία του περιβάλλοντος για τη διαμόρφωση της σωστής συμπεριφοράς. Ο σκοπός αυτής της φιλοσοφίας είναι η αλλαγή ή η τροποποίησή της. Ο θεωρητικός που μετετέφερε το στοιχείο της συμπεριφοράς από τον ψυχολογικό τομέα στον αντίστοιχο φιλοσοφικό ήταν ο Skinner, ο οποίος επικεντρώθηκε κυρίως σε κοινωνικά ζητήματα, δίνοντας έμφαση στην σχέση μεταξύ του λειτουργικού περιβάλλοντος και της κοινωνικής ιδεολογίας. Αυτή η μεταφορά λαμβάνει χώρα στα δύο βιβλία του, "Walden Two" και "Beyond Freedom and Dignity", όπου εισάγει τις ιδέες του για την αναγκαιότητα της τεχνολογίας συμπεριφοράς (κοινωνική μηχανική). Η τεχνολογία συμπεριφοράς δίνει έμφαση στον έλεγχο και τον χειρισμό του ερεθίσματος, και όχι στην ανάπτυξη της νοοτροπίας των ανθρώπων για την επίτευξη των κοινωνικών απαιτήσεων. Επιπλέον, το συγκεκριμένο ρεύμα σκέψης αντιμετωπίζει τον καθηγητή ως διαχειριστή, ελεγκτή ή οδηγό.

Τέλος, η φιλοσοφία του ριζοσπαστισμού προάγει την κοινωνική, πολιτική και οικονομική αλλαγή μέσω της εκπαίδευσης. Ο καθηγητής θεωρείται ως ο συντονιστής που είναι ισότιμος εταίρος του εκπαιδευόμενου στη διαδικασία μάθησης. Υπάρχουν τέσσερις κεντρικές ιδέες στην συγκεκριμένη φιλοσοφία: Συνεργατική μάθηση, δημιουργία γνώσης, εξουσία και πρακτική. Η εκπαίδευση πρέπει να γνωρίζει στους μαθητές την τρέχουσα κατάσταση και να τους ενδυναμώνει να τη μεταμορφώσουν.

Αφού πραγματοποιηθεί η ανάλυση του θεωρητικού πλαισίου καθενός από τα προαναφερθέντα ρεύματα σκέψης, θα δοθεί έμφαση στο αν και πώς τα συγκεκριμένα ρεύματα σκέψης επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς κατά τη διδασκαλία του "Νέα Ελληνική Γλώσσα". Θα επιχειρήσουμε, δηλαδή, να διαπιστώσουμε εάν και κατά πόσο οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, συνειδητά ή μη, επηρεάζονται από αυτά κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας του συγκεκριμένου φιλολογικού μαθήματος. Προκειμένου να συλλέξουμε τις απαραίτητες πληροφορίες, θα διεξάγουμε ποιοτική έρευνα. Συγκεκριμένα, θα πραγματοποιήσουμε ημιδομημένες συνεντεύξεις με 10 συνολικά καθηγητές του Λυκείου, οι οποίοι εργάζονται στον ιδιωτικό τομέα, σε φροντιστήρια. Ο λόγος που επιλέγουμε την συγκεκριμένη μέθοδο είναι γιατί, μέσω αυτής οι εκπαιδευτικοί θα κληθούν να διατυπώσουν τις θέσεις τους, τον τρόπο που οι ίδιοι αντιλαμβάνονται τη διδασκαλία, καθώς και τον ρόλο τους, ενώ υπάρχει και η δυνατότητα μιας αρτιότερης ανάλυσης του λόγου τους, η οποία θα μας επιτρέψει να καταλήξουμε σε ασφαλέστερα συμπεράσματα σχετικά με το αρχικό μας ερώτημα, αφού πρώτα φυσικά τους δώσουμε τις απαραίτητες πληροφορίες σχετικά με τις θέσεις που πρεσβεύει το εκάστοτε ρεύμα. Επιπλέον, επιλέγουμε το ημιδομημένο μοντέλο συνεντεύξεων, αφού με τον τρόπο αυτό θα είμαστε ανά πάσα στιγμή σε θέση να δώσουμε τις απαραίτητες διευκρινήσεις στους συνεντευξιζόμενους, όπου χρειαστεί να υπάρξει μια τέτοια παρέμβαση εκ μέρους μας.

Ρεύματα διδασκαλίας στην εκπαίδευση

Ο τομέας της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας έχει απασχολήσει τους εκπαιδευτικούς από την ίδρυση του Αμερικανικού Συλλόγου για την Εκπαίδευση. Εκείνη την χρονιά εμφανίστηκε το έργο του Everett Dean Martin "Η έννοια της Φιλελεύθερης Εκπαίδευσης", το οποίο παρείχε υλικό για αυτό που συχνά αναφέρεται ως φιλελεύθερη παράδοση. Δέκα χρόνια αργότερα, ο Lyman Bryson (1936) συντάσσει το πρώτο βιβλίο στο οποίο διατύπωσε 5 λειτουργίες (επαγγελματική, σχεσιακή, φιλελεύθερη, πολιτική, επανορθωτική). Εκείνη την στιγμή δεν υπήρχε μια ταξινόμηση των φιλοσοφιών, αλλά αυτές οι πέντε λειτουργίες έμοιαζαν ήδη με τους μελλοντικούς φιλοσοφικούς προσανατολισμούς. Το 1967 ο Bergevin αναγνώρισε ότι υπήρχαν ποικίλες

φιλοσοφίες της εκπαίδευσης, αλλά δεν τις αναγνώρισαν. Για τον Bergevin (1967), αυτό είναι ένα μεγάλο αίτημα, το να υποθέσουμε δηλαδή ότι μόνο ένα φιλοσοφικό ρεύμα της εκπαίδευσης είναι αρκετά περιεκτικό για να θεωρηθεί ως η μόνη υποκείμενη φιλοσοφία της. Αργότερα, το 1973, ο Apps παρουσίασε κάποιες κατευθυντήριες γραμμές για τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να αναπτύξουν μια προσωπική φιλοσοφία για τον εαυτό τους. Ειδικότερα, τους πρότεινε να προσδιορίσουν και να ταξινομήσουν τις εκπαιδευτικές τους πεποιθήσεις σε 5 κατηγορίες: Τις πεποιθήσεις για τον μαθητή, τον γενικό σκοπό της εκπαίδευσης, το περιεχόμενο ή το θέμα, τη μαθησιακή διαδικασία και τις πεποιθήσεις για τον ρόλο του εκπαιδευτικού. Μεταξύ των εναλλακτικών προσεγγίσεων για την ανάπτυξη μιας προσωπικής φιλοσοφίας στην παιδαγωγική (και την ανδραγωγική) είναι η προσέγγιση της αποσαφήνισης των αξιών. Οι σημαντικότεροι υποστηρικτές αυτής της προσέγγισης θεωρούν ότι η διαδικασία αποσαφήνισης των αξιών είναι πιθανό να μειώσει την σύγχυση, να αυξήσει την σαφήνεια και την κατεύθυνση και να οδηγήσει σε πιο συνεπή συμπεριφορά και λήψη αποφάσεων.

Μια άλλη προσέγγιση στην ανάπτυξη μιας προσωπικής φιλοσοφίας είναι οι διαστάσεις της φιλοσοφικής νοοτροπίας: Πληρότητα, διείσδυση και ευελιξία. Σε μια συγκρίσιμη τάση, έχουν ταξινομηθεί 6 συστήματα σκέψης: Φιλελεύθερη, συμπεριφοριστική, προοδευτική, ανθρωπιστική, ριζοσπαστική και αναλυτική. Η Lorraine Zinn ανέπτυξε τη "φιλοσοφία της κατάταξης εκπαίδευσης", βάσει των πρώτων 5 κατηγοριών αυτής της κατάταξης. Ο Hiemstra (2001) αναφέρεται σε 7 φιλοσοφικά συστήματα στην εκπαίδευση (ιδεαλισμός, ρεαλισμός, προοδευτικότητα, φιλελευθερισμός, συμπεριφορισμός, ανθρωπισμός και ριζοσπαστισμός), αλλά προτείνει τον εκλεκτικισμό ως τρόπο αντιμετώπισης όλων αυτών των διαφόρων συστημάτων. Ο εκλεκτικισμός δεν είναι ένα φιλοσοφικό σύστημα, αλλά μάλλον μια συνθετική και προσωπική ερμηνεία διαφόρων συστημάτων για τους εκπαιδευτικούς, με στόχο να αντλούν τα καλύτερα συστατικά σύμφωνα με το πλαίσιο. Οι Spergeon & Moore (1994) πίστευαν ότι η εκλεκτική προτίμηση μπορεί να θεωρηθεί ως μια αντανάκλαση της πολυμορφίας και της πολυφωνίας στον Αμερικανικό πολιτισμό. Από την άλλη πλευρά, οι Day & Amstutz (2003) προσπάθησαν να αποκομίσουν και να επεξεργαστούν 7 βασικές αξίες από τις διαφορετικές φιλοσοφίες. Πιστεύουν ότι

αυτές οι 7 αξίες είναι: Η πολιτιστική κηδεμονία, η χρήσιμη γνώση, η πνευματική σύνδεση, η προσωπική ύπαρξη, η ατομική/ομαδική ανάπτυξη, η κοινωνική ανασυγκρότηση και η επιστήμη.

Από τον Αριστοτέλη και τον Πλάτωνα στους Rogers και Freire, οι παραδοσιακές φιλοσοφικές σχολές χρησιμοποιούν ως βάση για τις εκπαιδευτικές σχολές σκέψης. Αν και έχουν χρήσιμες επιπτώσεις στον τομέα της εκπαίδευσης, οι παραδοσιακές φιλοσοφίες δεν αναπτύχθηκαν ως φιλοσοφίες της εκπαίδευσης. "Η φιλοσοφία της εκπαίδευσης είναι ένα εννοιολογικό πλαίσιο που ενσωματώνει ορισμένες αξίες και αρχές που καθιστούν την εκπαιδευτική διαδικασία σημαντική" (Merriam & Brockett, 2007, p. 28). Μια εκπαιδευτική φιλοσοφία περιλαμβάνει συνήθως "όρους, στόχους και σκοπούς, προγράμματα σπουδών, μεθόδους διδασκαλίας-μάθησης, τον ρόλο της κοινωνίας και τους ρόλους του μαθητή και του διδάσκοντος" (σελ. 28). Ο Zinn (2004) ανέφερε 5 εκπαιδευτικές φιλοσοφίες: Φιλελεύθερη, συμπεριφοριστική, προοδευτική, ανθρωπιστική και ριζοσπαστική, οι ρίζες των οποίων αναγνωρίστηκαν ως έχουν σε παραδοσιακές σχολές φιλοσοφίας (Elias & Merriam, 1995, Zinn, 2004). Οι διαφορές σε αυτές τις φιλοσοφίες βασίζονται στην έννοια της γνώσης, στον ρόλο του μαθητή, στον ρόλο του εκπαιδευτικού και στον σκοπό του προγράμματος σπουδών (Conti, 2007).

1. Το φιλελεύθερο ρεύμα σκεψής στην εκπαίδευση

Όπως ο Αριστοτέλης, ο Σωκράτης και ο Πλάτων, η φιλοσοφία της φιλελεύθερης εκπαίδευσης τονίζει την ανάπτυξη της πνευματικής δύναμης (Zinn, 2004). Αυτή η φιλοσοφία δεν συνδέεται με φιλελεύθερες πολιτικές απόψεις. Η φιλοσοφία της φιλελεύθερης εκπαίδευσης τονίζει τον παραδοσιακό, κλασσικό ανθρωπισμό, βασισμένο στους φιλελεύθερους θεωρητικούς της. Συγκεκριμένα, υποστηρίζεται από πιο σύγχρονους εκπαιδευτικούς, όπως οι Houle, Adler και Piaget (Zinn, 2004) και έχει τις ρίζες της στον ιδεαλισμό και τον ρεαλισμό των παραδοσιακών σχολών φιλοσοφίας (Kauchak & Eggen, 2005). Έμφαση δίνεται στη γενική, φιλελεύθερη ανθρωπιστική εκπαίδευση για να διαμορφώσει ένα ορθολογικό μυαλό. Το έργο της εκπαίδευσης είναι να μεταδώσει την γνώση της αιώνιας αλήθειας και της προετοιμασίας για την ζωή

μέσα από σπουδαία έργα λογοτεχνίας, φιλοσοφίας, ιστορίας και επιστήμης (Kauchak & Eggen, 2005).

Οι εκπαιδευτικοί με τη φιλοσοφία της φιλελεύθερης εκπαίδευσης θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως σοφοί εμπειρογνώμονες. Είναι αυτοί που μεταδίδουν τις γνώσεις με μια αυθεντική προσέγγιση σε ένα αυστηρό πνευματικό πρόγραμμα σπουδών (Zinn, 2004, Kauchak & Eggen, 2005). Οι μέθοδοι διδασκαλίας που βασίζονται σε αυτήν τη φιλοσοφία συχνά περιλαμβάνουν διάλεξη, κριτική ανάγνωση και συζήτηση, οι οποίες κατευθύνουν τον μαθητή με την οδική έννοια "διανοητικά, ηθικά, πνευματικά και αισθητικά" (Zinn, 2004). Από πρακτικής απόψεως, η φιλελεύθερη εκπαίδευση είναι προσανατολισμένη στην εννοιολογική και θεωρητική κατανόηση, και όχι μόνο στην απορρόφηση και την χρήση γεγονότων (Elias & Merriam, 1995).

Ο ορισμός της φιλελεύθερης εκπαίδευσης διαφέρει από άλλες στενά συναφείς έννοιες. Ιστορικά, η σαφέστερη διάκριση βρισκόταν στη διαφορά μεταξύ της φιλελεύθερης και της επαγγελματικής εκπαίδευσης. Από τις αρχές της δεκαετίας του 1900, η εκπαίδευση για την εργασία (ιστορικά γνωστή ως επαγγελματική εκπαίδευση) και η φιλελεύθερη εκπαίδευση θεωρούνταν συχνά διαφορετικές έννοιες (Dare, 2001). Η επαγγελματική εκπαίδευση επικεντρώνεται στην ταχεία προετοιμασία των μαθητών για ένα συγκεκριμένο τμήμα του εργατικού δυναμικού. Αυτό το εκπαιδευτικό σύστημα έχει τονίσει την προετοιμασία της εργασίας, συχνά στενά καθορισμένη. Τα προγράμματά της είναι συνήθως βραχύτερα και σπάνια διαρκούν περισσότερο από δεκαπέντε εβδομάδες (Grubb, 2001).

Εναλλακτικά, η φιλελεύθερη εκπαίδευση δεν επιβάλλει επαγγελματικούς ή πειθαρχικούς περιορισμούς στους μαθητές (Peters, 1967). Η φιλελεύθερη εκπαίδευση εκτείνεται πέρα από αυτά τα παραδοσιακά πειθαρχικά όρια και παραμένει διαθέσιμη σε όλους τους μαθητές. Η φιλελεύθερη εκπαίδευση είναι επίσης διαφορετική από τη φιλελεύθερη πολιτική ιδεολογία- θεωρείται ότι υπάρχει μια συσχέτιση, αν και μερικοί εξισώνουν αυτές τις δύο έννοιες. Μια έρευνα διαπίστωσε ότι πολλοί Αμερικανοί αντιλαμβάνονται μια φιλελεύθερη πολιτική μεροληψία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση με αρκετούς να συμφωνούν ότι τα κολλέγια και τα πανεπιστήμια τείνουν να ευνοούν τους καθηγητές που

κατέχουν φιλελεύθερες κοινωνικές και πολιτικές απόψεις (Gross & Simmons, 2006).

Αν και η φιλελεύθερη εκπαίδευση προηγείται και είναι ανεξάρτητη από την σύγχρονη φιλελεύθερη πολιτική παράδοση (Fuller, 1999), θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι η λέξη "φιλελεύθερη" σημαίνει να είναι ελεύθερη ή απεριόριστη και αναφέρεται σε μια εκπαίδευση γενικής εμβέλειας που δεν αποτελεί τέλος του πολιτικού φάσματος. Η φιλελεύθερη εκπαίδευση καλύπτει τη γενική εκπαίδευση που απαιτεί από τους μαθητές να δοκιμαστούν στους παραδοσιακούς κλάδους, παρέχοντάς τους μια πολλαπλή, διασταυρωμένη θεώρηση των πραγμάτων (Jensen, 2004). Ωστόσο, η φιλελεύθερη εκπαίδευση περιλαμβάνει επίσης το κύριο έργο του μαθήματος, το οποίο διαδραματίζει έναν κρίσιμο ρόλο, προάγοντας την πλούσια γνώση, τις ισχυρές πνευματικές και πρακτικές δεξιότητες, την αίσθηση προσωπικής και κοινωνικής ευθύνης και την ικανότητα ενσωμάτωσης και εφαρμογής της γνώσης από πολλά διαφορετικά πλαίσια.

Η φιλελεύθερη εκπαίδευση περιλαμβάνει τις αλληλεπιδράσεις και τις δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν οι μαθητές έξω από την τάξη. Περιλαμβάνει την επικοινωνία με ποικίλους άλλους, την ανάλυση και την επίλυση σύνθετων προβλημάτων και την ενδυνάμωση των μαθητών στην επίτευξη ενός κοινού οράματος (Jensen, 2004).

Η φιλελεύθερη εκπαίδευση είναι αυτή που δίνει στον άνθρωπο μια σαφή συνειδητή αντίληψη για τις δικές του απόψεις και κρίσεις, μια αλήθεια στην ανάπτυξη τους, μια ευγλωττία στην έκφρασή τους και μια δύναμη στην παρότρυνσή τους. Τον διδάσκει να βλέπει τα πράγματα όπως είναι, να δημιουργεί τις σκέψεις του και να απορρίπτει αυτό που δεν έχει σημασία. Τον προετοιμάζει για να γεμίσει οποιαδήποτε θέση και για να κυριαρχήσει σε οποιοδήποτε θέμα αναπτύσσοντας τις δυνατότητες του (Newman, 1999).

Ο Newman (1999) περιέγραψε την ικανότητά της να υποστηρίξει τις απόψεις ενός ατόμου με τεκμηριωμένες αποδείξεις και να τον παροτρύνει πειστικά. Η φιλελεύθερη εκπαίδευση, δηλαδή, εστιάζει στην ανάπτυξη ισχυρών επικοινωνιακών δεξιοτήτων, αλλά και στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Ο

τρίτος στόχος που διατυπώνει ο Newman (1999) είναι η ανάπτυξη ικανοτήτων προκειμένου κάποιος να μπορεί να καταλάβει όποια θέση θέλει.

Η Nussbaum (1997) προώθησε έναν 4ο βασικό στόχο της φιλελεύθερης εκπαίδευσης που είναι απαραίτητος στον 21ο αιώνα. Υποστηρίζει ότι η μάθηση από ποικίλους άλλους είναι ένα σημαντικό συστατικό του κριτικού προβληματισμού, και πρέπει τώρα να είναι ένας σαφής στόχος της φιλελεύθερης εκπαίδευσης. Όπως και στην αρχαία Ελληνική παράδοση, ξεκινώντας με τον Ηρόδοτο, οι Στωικοί προτείνουν ότι η συνάντηση με άλλους πολιτισμούς είναι βασικό μέρος μιας εξεταζόμενης ζωής. Αν και η δραστηριότητα της αντιμετώπισης άλλων πολιτισμών είναι παλιά, η ανάγκη για πολίτες που μπορούν να φανταστούν και να εργαστούν διασταυρούμενοι πολιτισμικά είναι νέα, και η φιλελεύθερη εκπαίδευση μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να ανταποκριθούν στην ανάγκη αυτή. Μια εκπαίδευση βασισμένη στην ιδέα μιας περιεκτικής παγκόσμιας ιθαγένειας και στις δυνατότητες της συμπονετικής φαντασίας έχει τη δυνατότητα να ξεπεράσει τις διαιρέσεις που δημιουργούνται από την απόσταση, την πολιτισμική διαφορά και τη δυσπιστία (Nussbaum, 2004).

Η μελέτη της φιλοσοφίας επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν και να εκτιμήσουν καλύτερα τις εκπαιδευτικές διαδικασίες (Eliás & Merriam, 1995). Ίσως ο φιλελεύθερος προσανατολισμός να αποτελεί την παλαιότερη φιλοσοφία στην εκπαίδευση στον δυτικό πολιτισμό. Από την εποχή της αρχαίας Ελλάδας στην άνοδο της σύγχρονης επιστήμης τον 19ο αιώνα, η εκπαιδευτική φιλοσοφία που κυριαρχούσε ήταν ο φιλελευθερισμός. Αυτή η φιλοσοφία εντοπίζει τις ρίζες της πίσω στους Έλληνες φιλοσόφους, όπως είναι ο Σωκράτης, ο Πλάτωνας και ο Αριστοτέλης, σε πρώιμους και μεσαιωνικούς Χριστιανούς θεολόγους, όπως είναι ο Αυγουστίνος και ο Θωμάς Ακινάτης, αλλά και σε μελετητές της περιόδου του Διαφωτισμού, όπως είναι οι Locke, Kant και Hegel (Broudy & Palmer, 1965).

Ο Livingstone (1944) έγραψε για τους παραδοσιακούς στόχους της φιλελεύθερης εκπαίδευσης στο βασικό του έργο για την εκπαίδευση. Ένας σκοπός της φιλελεύθερης εκπαίδευσης είναι να παράγει έναν έξυπνο και ηθικό πολίτη. Η φιλελεύθερη προοπτική αξίζει την απόκτηση της γνώσης, της σοφίας και της ικανότητας να αναλύσει κριτικά τις πληροφορίες. Ο Gross (1963)

δηλώνει ότι στη Δημοκρατία του Πλάτωνα "η επίσημη εκπαίδευση δεν καταλήγει σε ένα ολοκληρωμένο σώμα γνώσης, αλλά στην κυριαρχία μιας μεθόδου για τη δια βίου επιδίωξη της σοφίας". Οι φιλελεύθεροι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι μόνο με την κατοχή της σοφίας μπορεί κάποιος να γίνει πραγματικά μαθητής (Elias & Merriam, 1995). Ένας άλλος στόχος της φιλελεύθερης εκπαίδευσης είναι να προωθήσει την εννοιολογική και θεωρητική σκέψη. Οι φιλελεύθεροι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι υπάρχουν καθολικές ιδέες και αλήθειες. Η σοσιαλιστική σκέψη, η διαισθητική σκέψη και η ενδοσκόπηση υπογραμμίζονται για να φτάσει κάποιος στην γνώση και να αποκτήσει σοφία για τον εαυτό του και την κοινωνία.

Η φιλελεύθερη εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από "κριτική ανάγνωση και συζήτηση". Με έμπειρο εκπαιδευτικό, η ανάγνωση βιβλίων βοηθά το άτομο να συσχετίσει τις τέλειες ιδέες με την παρούσα εμπειρία και τα προβλήματα. Μια φιλελεύθερη εκπαίδευση είναι λογική εκπαίδευση, είναι μια προσέγγιση μέσω του διαλόγου και της ενδοσκόπησης. Η διανοούμενη εκπαίδευση, οι ηθικές ιδιότητες, η πνευματική καθοδήγηση και η αισθητική είναι οι τέσσερις γενικοί στόχοι της.

Η φιλελεύθερη εκπαίδευση έγινε γνωστή στη Βόρεια Αμερική μέσω των αποικιών, με έμφαση στην εκμάθηση της τέχνης της έρευνας, της κριτικής, και της επικοινωνίας, μελετώντας τα βιβλία της κλασσικής λογοτεχνίας. Η Merriam (1979) γράφει για το Junto του Benjamin Franklin: Σκοπός του club ήταν να προωθήσει την αυτο-εκπαίδευση και τη βελτίωση μέσω συζητήσεων για πολιτικά και ηθικά ζητήματα και, φυσικά, τη φιλοσοφία.

Ο Van Doren (1943), ένας ένθερμος υποστηρικτής της φιλελεύθερης εκπαίδευσης, πιστεύει σταθερά στην παράδοση και δηλώνει ότι ο πρωταρχικός σκοπός ενός σχολείου είναι να βοηθήσει τον μαθητή να συμβιβάσει το παρελθόν με το παρόν σε ένα προβλέψιμο μέλλον. Αυτός γράφει: "Επιστρέφουμε στην παράδοση όχι για απαντήσεις, αλλά για ερωτήσεις, με μερικές από αυτές που βρίσκουμε είναι σε θέση, να μας συγκλονίζουν" (σελ. 120).

Αν και ο πολιτισμός και η κοινωνία μας βρίσκονται συνεχώς σε κατάσταση αλλαγής, τα άτομα συνεχίζουν να αναζητούν την αλήθεια και την αισθητική ομορφιά της ζωής και της φύσης, διατηρούν την επιθυμία να

αναπτύξουν τον ηθικό χαρακτήρα τους και επιδιώκουν την πνευματική ανανέωση. Ο Bloom πιστεύει ότι μόνο μέσω μιας φιλελεύθερης εκπαίδευσης μπορεί μια ατομική ελπίδα να επιδιώξει μια υψηλότερη ζωή. Ο ίδιος επικρίνει επίσης την τριτοβάθμια εκπαίδευση για την έλλειψη προστασίας της "έναντια σε όλες τις χυδαιότητες του κόσμου", καθώς θεωρεί πως δεν υποχρεώνει τους φοιτητές να έχουν βαθιά γνώση, κατανόηση και εκτίμηση για την τέχνη, την θρησκεία και τη φιλοσοφία.

Είναι αξιοσημείωτο ότι η φιλελεύθερη εκπαίδευση θεωρείται από αρκετούς ως η καλύτερη εκπαίδευση, καθώς λαμβάνει υπόψη τις εμπειρίες της ζωής, την σοφία και τον ελεύθερο χρόνο που χρειάζονται οι μαθητές για να εκτιμήσουν την πολιτιστική τους κληρονομιά. Το ισχυρό κίνημα για τη δια βίου μάθηση απαιτεί μια φιλελεύθερη φιλοσοφία που θα εκτιμήσει τα επιτεύγματα του πολιτισμού, τα χαρακτηριστικά των παγκόσμιων αληθειών και το παρελθόν. Το κίνητρο πίσω από τα φιλελεύθερα προγράμματα εκπαίδευσης είναι διττό: Να προσελκύσει νέους φοιτητές σε κολέγια και πανεπιστήμια και να ανταποκριθεί στις ανάγκες τους στα μεταγενέστερα χρόνια (Elias & Merriam 1995).

Σύμφωνα με τον Toynebee (όπ. αναφ. στο Gross, 1977), "το παράδοξο του φιλελευθερισμού στην εκπαίδευση είναι ότι τον προσεγγίζει κάποιος όταν μπορεί να τον εκμεταλλευτεί λιγότερο" (σελ. 134). Η φιλελεύθερη εκπαίδευση έχει μακρά παράδοση στα προγράμματα εκπαίδευσης. Ο Toynebee ισχυρίζεται ότι οι νέοι στο στάδιο της ζωής τους έχουν αποκτήσει την εμπειρία για να εκτιμήσουν πραγματικά την κλασική λογοτεχνία του Δυτικού Κόσμου. Ωστόσο, η κλασική λογοτεχνία έχει επικριθεί επειδή παρουσιάζει κοινωνικές και ατομικές διαφορές μεταξύ μαθητών, όπως είναι η ηλικία, το φύλο και η φυλή. Σε όλη την ιστορία της, η φιλελεύθερη εκπαίδευση έχει υποφέρει από αυτή την ελιτιστική προκατάληψη. Οι φιλόσοφοι επισημαίνουν ότι ο Σωκράτης, ο Πλάτωνας και ο Αριστοτέλης πρότειναν εκπαίδευση για την ηγετική τάξη, ενώ και μια από τις σημαντικότερες κριτικές του έργου του Lindeman (1926) είναι οι ειδυλλιακές του απόψεις για τη φιλελεύθερη εκπαίδευση.

2. Το προοδευτικό φιλοσοφικό ρεύμα στην εκπαίδευση

Η εκπαιδευτική εστίαση του προοδευτισμού είναι η αντίληψη ότι το παιδί είναι ένας οργανισμός ικανός να μάθει με πράξεις. Η εκπαίδευση πρέπει να είναι η ίδια η ζωή, και όχι η προετοιμασία γ'αυτήν. Η προοδευτική εκπαίδευση ευθυγραμμίζεται με την παραδοσιακή φιλοσοφία του πραγματισμού (Kauchak & Eggen, 2005). Διάσημοι εκπαιδευτικοί αυτής της φιλοσοφίας είναι οι Spencer, Dewey, Bergevin και Lindeman (Zinn, 2004). Οι ιδέες του John Dewey σχετικά με τη μεταρρύθμιση της παιδείας στις αρχές του 20ου αιώνα δημιούργησαν ενθουσιασμό, μα και κριτική (Kauchak & Eggen, 2005). Η έμφαση που δίνεται στην άποψη του "βλέποντας τους μαθητές που συμμετέχουν ενεργά σε πραγματικά προβλήματα" θεωρήθηκε μια ενθαρρυντική ιδέα στο παραδοσιακό εκπαιδευτικό σύστημα. Αντιθέτως, οι επικριτές των αρχών της μεταρρύθμισης του Dewey πίστευαν ότι η "προοδευτική εκπαίδευση φάνηκε να υπογραμμίζει το περιεχόμενο και να επισκιάζει τις μαθητικές ιδιοτροπίες". Τα προοδευτικά σχολεία ενθαρρύνουν την συνεργασία και όχι τον ανταγωνισμό. Η ελεύθερη αλληλεπίδραση των ιδεών ενισχύει την ατομική αποτελεσματικότητα στην κοινωνία, μέσω των πρακτικών γνώσεων και των ικανοτήτων επίλυσης προβλημάτων (Kauchak & Eggen, 2005, Zinn, 2004). Το σχολείο θεωρείται ως ένας μικρόκοσμος της κοινωνίας με έμφαση στη μάθηση μέσω της εφαρμογής της εμπειρίας και της επίλυσης προβλημάτων (Kauchak & Eggen, 2005). Οι αίθουσες διδασκαλίας έχουν σχεδιαστεί για βιωματική μάθηση και περιλαμβάνουν χώρους για να μάθουν ο ένας από τον άλλον μέσω της ενεργούς μάθησης και των συνεργατικών μαθησιακών εμπειριών. Ο δάσκαλος είναι ένας οδηγός και διοργανωτής για τη βιωματική μάθηση, μέσω της χρήσης της επιστημονικής μεθόδου, της ολοκληρωμένης διδακτέας ύλης, της μεθόδου του έργου και της μάθησης βασισμένης στο πρόβλημα (Zinn, 2004). Η εποικοδομητική διδασκαλία, μια προοδευτική μέθοδος διδασκαλίας στην οποία η γνώση κατασκευάζεται ενεργά από τους ίδιους τους μαθητές, είναι σύμφωνη με τη φιλοσοφία του παραδοσιακού ρεαλισμού (Kauchak & Eggen, 2005, Ozman & Craver, 2007).

Και οι τρεις φιλοσοφίες, ο πραγματισμός, ο προοδευτισμός και ο κονστρουκτιβισμός, "υπογραμμίζουν συγκεκριμένες εμπειρίες και καθήκοντα πραγματικού κόσμου, αλλά και τον κεντρικό ρόλο του ατόμου στον

προσδιορισμό της πραγματικότητας και την προώθηση της μάθησης" (Kauchak & Eggen, 2005).

Στις αρχές του 20ού αιώνα, ο John Dewey επέκρινε δραματικά το παραδοσιακό παλιό σχολείο, ένα σχολείο που απαρτιζόταν από μεγάλο αριθμό παθητικών μαθητών και ενιαία διδακτική μέθοδο, με το κέντρο βάρους να δίνεται στον εκπαιδευτικό, στο βιβλίο, γενικώς οπουδήποτε και παντού, εκτός από τα άμεσα ένστικτα και τις δραστηριότητες του ίδιου του παιδιού (Dewey, 1915). Με βάση αυτές τις παρατηρήσεις, δημιούργησε μια αυθεντική ολοκληρωμένη και συνεκτική εκπαιδευτική θεωρία που σημάδεψε τον 20ό αιώνα και διαμόρφωσε δραματικά τη διαδικασία της μεταρρύθμισης της εκπαίδευσης σε όλο τον κόσμο. Ειδικότερα, προωθεί μια μαθητοκεντρική προσέγγιση στην εκπαίδευση, η οποία βασίζεται σε συγκεκριμένες αρχές (Dewey, 1915: 1966: 1974):

- Η εκπαίδευση είναι μια αναγκαιότητα ζωής, μια κοινωνική διαδικασία συνεχούς αλλαγής και ανασυγκρότησης της ατομικής εμπειρίας. Ερμηνεύοντας την έννοια της ανάπτυξης, η εκπαίδευση είναι μια διαδικασία διαβίωσης, και όχι μια προετοιμασία για τη μελλοντική ζωή.
- Το σχολείο είναι μια εμβρυϊκή μορφή της κοινωνικής ζωής και ένα μέσο για κοινωνική αλλαγή και πρόοδο. Αυτό σημαίνει ότι η σχολική ζωή τροφοδοτείται από όλες τις πτυχές της κοινωνικής ζωής και ότι η εμπειρία του παιδιού αναπτύσσεται σε συναλλαγή με την κοινότητα στην οποία ζει.
- Η δραστηριότητα είναι το θεμελιώδες χαρακτηριστικό της φύσης του παιδιού, το οποίο εκφράζεται μέσα από τα ένστικτα, την εμπειρία, τα συμφέροντα και την ατομικότητά του. Αυτά αντιπροσωπεύουν ένα τεράστιο εκπαιδευτικό δυναμικό και ένα σημείο εκκίνησης της διαδικασίας μάθησης, αλλά δεν είναι αυτοσκοπός: Πρέπει να ελέγχονται και να καθοδηγούνται προς την επίτευξη προκαθορισμένων στόχων.

Το πρόγραμμα σπουδών αποτελεί κεντρικό ζήτημα στο σχολείο του Dewey και βασική ιδέα στην εκπαιδευτική του θεωρία. Εάν το σημείο εκκίνησης είναι το παιδί που δημιουργεί την εμπειρία του σε συναλλαγές με το περιβάλλον, είναι κατανοητό γιατί η έννοια του προγράμματος σπουδών του Dewey είναι

διαφορετική από την παραδοσιακή, η οποία θεωρείται ως ένα σύνολο συστηματοποιημένων πληροφοριών που διαμορφώνεται προσεκτικά σε θέματα και είναι ανεξάρτητα από την εμπειρία του παιδιού. Ως εκ τούτου, το παραδοσιακό σχολείο χωρίζεται από την πραγματική ζωή. Η γνώση γίνεται επίσημη, στατική και νεκρή, ενώ το παιδί αντιμετωπίζεται ως ανώριμο, επιφανειακό, με εγωιστική, παρορμητική και συγκεχυμένη συμπεριφορά. Παρά το γεγονός ότι ο Dewey επέκρινε τον παραδοσιακό διαχωρισμό του προγράμματος σπουδών από τη βιωματική μάθηση του παιδιού, δεν απέρριψε την ιδέα της συστηματοποιημένης γνώσης: Η εκπαίδευση πρέπει να ακολουθεί το μονοπάτι που οδηγεί από την ατομική εμπειρία του παιδιού προς την σωρευτική εμπειρία του ανθρώπινου είδους. Με αυτόν τον τρόπο, το παιδί και το σχολικό πρόγραμμα δημιουργούν μαζί την ενότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο Dewey δίνει μεγάλη προσοχή στην σχέση του παιδιού με το πρόγραμμα σπουδών, προσπαθώντας να ξεπεράσει τον διαχωρισμό μεταξύ των δύο θεμελιωδών παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας: Ενός ανώριμου, μη ανεπτυγμένου όντος και ορισμένων κοινωνικών στόχων, εννοιών και αξιών, ενσαρκωμένων στην εμπειρία του ενήλικα (Dewey, 1974).

Αυτός ο διαχωρισμός οδηγεί σε τρεις θεμελιώδεις αποκλίσεις και στοιχία συγκρούσεων: Τον στενό αλλά προσωπικό κόσμο του παιδιού ενάντια στον απρόσωπο, αλλά απείρωσ εκτεταμένο κόσμο του χώρου και του χρόνου, την ενότητα και την ενιαία ολόψυχη ζωή του παιδιού ενάντια στις ειδικότητες και στις διαιρέσεις του προγράμματος σπουδών και μια αφηρημένη αρχή της λογικής ταξινόμησης και ρύθμισης ενάντια στα πρακτικά και συναισθηματικά δεσμά της παιδικής ζωής (Dewey, 1974). Σύμφωνα με τον Dewey, αυτές οι διαφορές αποτελούν τη βάση για την ανάπτυξη δύο αντιτιθέμενων εκπαιδευτικών συστημάτων: Την εκπαίδευση επικεντρωμένη στο θέμα και την εκπαίδευση επικεντρωμένη στο παιδί. Στην συνέχεια, προσπαθεί να τα ενοποιήσει, υπογραμμίζοντας ότι δεν υπάρχει κενό, αλλά μια συναλλαγή μεταξύ του παιδιού και του αντικειμένου, καθώς αποτελούν απλώς δύο όρια που ορίζουν μια ενιαία διαδικασία. Με άλλα λόγια, ακριβώς όπως δύο σημεία ορίζουν μια ευθεία γραμμή, έτσι και η παρούσα άποψη του παιδιού, τα γεγονότα και οι αλήθειες των σπουδών καθορίζουν τις οδηγίες. Πρόκειται για μια συνεχή ανασυγκρότηση, μετακινούμενη από την παρούσα εμπειρία του παιδιού σε

εκείνη που αντιπροσωπεύεται από τα οργανωμένα όργανα της αλήθειας που ονομάζονται μελέτες (Dewey, 1974).

Ως εκ τούτου, είναι προφανές ότι ο Dewey δεν είναι αντίθετος με την οργανωμένη γνώση στα σχολικά εγχειρίδια και το πρόγραμμα σπουδών, αλλά με το ότι αποτελεί στόχο της μαθησιακής διαδικασίας, του τελικού σημείου που πρέπει να επιτευχθεί. Η ανθρώπινη εμπειρία που παρουσιάζεται στα βιβλία και στα εγχειρίδια έχει μεγάλη σημασία για το παιδί, διότι δίνει κατεύθυνση, διευκολύνει τον έλεγχο, εξοικονομεί προσπάθεια, εμποδίζει την άχρηστη περιπλάνηση και επισημαίνει τα μονοπάτια που οδηγούν ταχύτερα και σίγουρα σε ένα επιθυμητό αποτέλεσμα (Dewey, 1974).

Ωστόσο, το θέμα δεν είναι υποκατάστατο μιας προσωπικής εμπειρίας. Έχει νόημα μόνο αν σχετίζεται με την υπάρχουσα εμπειρία, παρέχοντας την τόνωση και την καθοδήγησή της. Η απουσία αυτού του χαρακτηριστικού, σύμφωνα με τον Dewey, προκαλεί πολλές από τις αδυναμίες του παραδοσιακού σχολείου. Όταν η μάθηση συντελείται με βάση την εμπειρία, χαρακτηρίζεται από συνέχεια και αλληλεπίδραση. Σε αντίθεση με το παλιό σχολείο, όπου τα μαθήματα διδάσκονται ανεξάρτητα το ένα από το άλλο σε αυστηρά καθορισμένα χρονικά πλαίσια, ο Dewey αντιπροσωπεύει την σύνδεση του περιεχομένου και της ευέλικτης διάρκειας των τάξεων, επιτρέποντας στο παιδί να ακολουθήσει το ενδιαφέρον του για τη διαδικασία μάθησης. Οι βασικές δεξιότητες, όπως η ανάγνωση και η γραφή, κατά τη γνώμη του, δεν πρέπει να διδάσκονται ως επίσημα μαθήματα, αλλά πρέπει να προκύπτουν από την ανάγκη του παιδιού να τα καταφέρει για να επιτύχει νέους στόχους. Αντιπροσωπεύουν μέσα που κάθε παιδί μαθαίνει να χρησιμοποιεί με τον δικό του ρυθμό, σύμφωνα με τα ατομικά κίνητρα. Τα τελευταία χρόνια του 19ου αιώνα, ο Dewey παρατήρησε ότι η συσσώρευση γνώσεων έχει γίνει τόσο μεγάλη που το εκπαιδευτικό σύστημα αποσυντίθεται μέσα από τις διαστάσεις των σπουδών που εισάγονται συνεχώς (Tanner, 1997).

Η απάντηση στις συνθήκες αυτές βρίσκεται στο αναπτυξιακό πρόγραμμα σπουδών. Ως εκ τούτου, το σημείο εκκίνησης για τους εκπαιδευτικούς στο σχολείο του Dewey είναι το αδιαφοροποίητο πρόγραμμα σπουδών που ακολουθείται από την οικοδόμηση εννοιολογικών γνώσεων από διαφορετικές θεματικές περιοχές. Αυτό που προσφέρει η ενότητα του προγράμματος σπουδών

και η οριζόντια και κάθετη σύνδεση του είναι ιδιότητες που διατηρούν την ισορροπία μεταξύ της θεωρητικής και της πρακτικής φάσης στην εμπειρία (Dewey, 1915).

Σύμφωνα με τον Dewey, η μέθοδος συσχετίζεται πάντοτε με το αντικείμενο, δεν είναι κάτι έξω από το υλικό που πρέπει να μελετηθεί. Η μέθοδος είναι η αποτελεσματική κατεύθυνση του αντικειμένου προς τα επιθυμητά αποτελέσματα (Dewey, 1966), με την αποτελεσματικότητα να συνεπάγεται την επεξεργασία του περιεχομένου με την μέγιστη εξοικονόμηση χρόνου και ενέργειας. Αυτό σημαίνει ότι η μέθοδος είναι πρωτίστως εργασία του νου στην αντιμετώπιση του βιωματικού περιεχομένου. Η μόνη μέθοδος που έχει νόημα είναι η μέθοδος του νου που επιτυγχάνει και αφομοιώνει (Dewey, 1966).

Ως εκ τούτου, όταν μιλάμε για τη μέθοδο, ο Dewey δίνει έμφαση όχι τόσο στις μεθόδους διδασκαλίας, αλλά κυρίως στις μεθόδους μάθησης και εμπειρίας. Στη διαδικασία εκμάθησης από την εμπειρία, το σημείο εκκίνησης είναι μια ιδιαίτερη προβληματική κατάσταση, επειδή το ίδιο το πρόβλημα είναι το προκλητικό στοιχείο στην εμπειρία που καλεί τον νου και τον θέτει σε λειτουργία. Λαμβάνοντας υπόψη ότι η ανάπτυξη εξαρτάται από την έκθεση σε δυσκολίες που πρέπει να ξεπεραστούν μέσα από τη δέσμευση του νου (Dewey, 1966), ο Dewey πιστεύει ότι η βασική μέθοδος στη διαδικασία εκμάθησης είναι η επίλυση προβλημάτων. Οι καταστάσεις προβλημάτων πρέπει να συνδέονται με την πραγματική παιδική εμπειρία και τις ικανότητες του παιδιού για την επίλυσή τους. Από τις πρώτες ηλικίες, τα παιδιά εργάζονται σε έργα, ατομικά ή σε ομάδες, στα σχολικά εργαστήρια, τα οποία τους επιτρέπουν να αναπτύξουν τις ικανότητες νοημοσύνης. Ο στόχος μιας τέτοιας δραστηριότητας δεν είναι να δώσει στους μαθητές αναλυτικές γνώσεις σχετικά με το θέμα, αλλά να τονώσει το ενδιαφέρον τους και το ερευνητικό τους πνεύμα. Ως εκ τούτου, οι μέθοδοι μάθησης πρέπει να είναι ενεργές και βασισμένες στην έρευνα και η συσσώρευση πληροφοριών και αρχών πρέπει να εξαρτάται από την ανάπτυξη του πνευματικού αυτοέλεγχου και την ικανότητα εντοπισμού και επίλυσης προβλημάτων. Η εμπειρία είναι η σχέση μεταξύ της μεθόδου και του προγράμματος σπουδών, μεταξύ της δράσης και του αντικειμένου επί του οποίου ασκείται. Δεν είναι μόνο ένας απλός συνδυασμός του νου και του κόσμου, της

μεθόδου και του περιεχομένου, αλλά είναι μια ενιαία συνεχής αλληλεπίδραση μιας μεγάλης ποικιλίας ενεργειών (Dewey, 1966).

Η απομόνωση της μεθόδου και του περιεχομένου, σύμφωνα με τον Dewey, οδηγεί σε αρκετές ανωμαλίες στην σχολική εκπαιδευτική διαδικασία. Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι οι μαθητές έχουν πολύ λίγες ευκαιρίες για βιωματική μάθηση, οι μέθοδοι που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί δεν είναι μια έκφραση των ευφύων παρατηρήσεων τους, αλλά χαρακτηρίζονται από μια μηχανική ομοιομορφία (Dewey, 1966). Η μέθοδος διδασκαλίας, λέει ο Dewey, είναι η μέθοδος μιας τέχνης, της δράσης που κατευθύνεται έξυπνα από τα άκρα (Dewey, 1966). Καθώς κάθε καλλιτέχνης πρέπει να γνωρίζει καλά τα υλικά και τα εργαλεία με τα οποία δουλεύει, ο εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει τις μεθόδους που χρησιμοποιούνται από άλλους, καθώς και την εμπειρία να διακρίνει εκείνες που έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικότερες στη διαδικασία απόκτησης γνώσης. Ωστόσο, η γνώση των, όπως τις ονομάζει ο Dewey, γενικών μεθόδων δεν αντιτίθεται στην ατομική πρωτοβουλία και τη δημιουργικότητα του εκπαιδευτικού. Αν αποκτηθούν ως πνευματικά βοηθήματα για τον προσδιορισμό των αναγκών, των πόρων και των δυσκολιών στο πλαίσιο της εμπειρίας του, είναι εποικοδομητικής αξίας (Dewey, 1966).

Ταυτόχρονα, η μέθοδος είναι αποτέλεσμα της ειδικότητας του ατόμου και μπορεί να κατανοηθεί ως διάφορες μεμονωμένες μέθοδοι. Αντικατοπτρίζουν την ατομική προσέγγιση του προβλήματος, καθώς και τις διαφορετικές ικανότητες, εμπειρίες και ενδιαφέροντα του παρελθόντος. Ο Dewey πιστεύει ότι υπάρχουν πολλές στάσεις που είναι κεντρικές στη διαδικασία της διανοητικής αντιμετώπισης του θέματος: Η αμεσότητα ή η ευκολία με την οποία κάποιος ασχολείται με αυτό που πρέπει να κάνει, το ευέλικτο πνευματικό ενδιαφέρον ή ανοικτό πνεύμα για μάθηση, η πνευματική ακεραιότητα, η ειλικρίνεια, καθώς και η ευθύνη για τις συνέπειες της πράξης (Dewey, 1966). Στην εκπαιδευτική θεωρία του Dewey, το θέμα της μεθόδου είναι πρωτίστως θέμα ανάπτυξης των δυνάμεων και των συμφερόντων του παιδιού. Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να γνωρίζει καλά την ανάπτυξη κάθε παιδιού και να ακολουθεί τα συμφέροντά του (Dewey, 1974). Στην πραγματικότητα, η μέθοδος και ο τρόπος με τον οποίο θα μεταποιηθεί το περιεχόμενο θα εντοπιστεί στη φύση του παιδιού. Έτσι, λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι η ενεργός πλευρά προηγείται

του παθητικής στην ανάπτυξη της φύσης του παιδιού (Dewey, 1974), είναι απαραίτητο να δημιουργηθούν συνθήκες στη διαδικασία εκπαίδευσης που θα επιτρέψουν στο παιδί να εκφράσει τη φύση του σχετικά με το περιεχόμενο, καθώς και τις μεθόδους μάθησης και διδασκαλίας.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην εκπαιδευτική θεωρία του Dewey καθορίζεται στο πλαίσιο της κατανόησης της εμπειρίας και της ανάπτυξης. Η αξία της συστηματοποιημένης και καθορισμένης εμπειρίας του ενήλικου μυαλού ερμηνεύει την ζωή του παιδιού, καθώς εμφανίζεται αμέσως και μετατρέπεται σε καθοδήγηση ή κατεύθυνση (Dewey, 1974). Η διερμηνεία και η καθοδήγηση του παιδιού είναι στην πραγματικότητα τα δύο βασικά καθήκοντα του εκπαιδευτικού, τα οποία απαιτούν τις σημαντικές προσπάθειες και τη δέσμευσή του. Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται κυρίως να γνωρίζει και να κατανοεί τα χαρακτηριστικά της παιδικής ηλικίας, αλλά και τη φύση κάθε παιδιού ως ατόμου. Για να ερμηνεύσει τη φύση του παιδιού, σύμφωνα με τον Dewey, πρέπει να εξετάσει τα δυνατά του σημεία και τις αδυναμίες του μέσα στη διαδικασία της ανάπτυξης και σε σχέση με τον δυναμικό χαρακτήρα της εμπειρίας του παιδιού. Ως εκ τούτου, είναι λανθασμένη η προσέγγιση των εκπαιδευτικών στο παλιό σχολείο, το οποίο θεωρεί το παιδί ως ένα ανώριμο ον που πρέπει να απαλλαγεί από αυτό το αρνητικό χαρακτηριστικό το συντομότερο δυνατό, προκειμένου να κινηθεί προς τον ώριμο ενήλικα. Από την άλλη πλευρά, εξίσου επικίνδυνο, σύμφωνα με τον Dewey, είναι η ερμηνεία της νέας εκπαίδευσης ότι οι εξουσίες και τα συμφέροντα των παιδιών θα πρέπει να γίνουν αποδεκτά άκριτα. Η κατανόηση της φύσης του παιδιού στο πλαίσιο της συνεχούς ανάπτυξης αποτελεί τη βάση για την καθοδήγηση ή την κατεύθυνσή του. Για να είναι σε θέση να εκπληρώσει επιτυχώς αυτόν τον ρόλο, ο εκπαιδευτικός πρέπει να επιλέξει το περιεχόμενο και τα περιβαλλοντικά στοιχεία που θα ενθαρρύνουν την ανάπτυξη του παιδιού (Dewey, 1974).

Το καθήκον του εκπαιδευτικού, λοιπόν, είναι να ψυχολογεί τα αντικείμενα, δηλαδή να τα μεταφράζει σε άμεση εμπειρία που είναι σημαντική και οικεία για τα παιδιά. Η καθοδήγηση σημαίνει, επίσης, την επιλογή κατάλληλων ερεθισμάτων για ένστικτα και παρορμήσεις που θα χρησιμοποιηθούν για την απόκτηση νέας εμπειρίας (Dewey, 1974). Έτσι, η παρέμβαση και ο έλεγχος του εκπαιδευτικού αποτελούν αναπόσπαστο μέρος του έργου του, και η εμπειρία και

η ωριμότητά του είναι ουσιώδεις για την παροχή φυσιολογικών συνθηκών για την ανάπτυξη του παιδιού. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην τόνωση της μάθησης του μαθητή με την εμπειρία φέρνει μια διαφορετική αντίληψη της πειθαρχίας, αφού νοείται ως δύναμη ελέγχου του ίδιου του μαθητή των μέσων που είναι απαραίτητα για την επίτευξη των σκοπών, καθώς και για τη δοκιμή τους και τον προσδιορισμό της αξίας τους (Dewey, 1974). Ως εκ τούτου, η πειθαρχία δεν επιβάλλεται από τον εκπαιδευτικό, αλλά απορρέει από τη μάθηση του μαθητή και την ανάγκη του να ελέγχει τη διαδικασία επίτευξης των επιθυμητών στόχων. Φυσικά, δεν υπάρχει καμία αμφιβολία ότι στη θεωρία του Dewey ο εκπαιδευτικός είναι απαραίτητος φορέας της διαδικασίας της εκπαίδευσης, καθώς αυτός καθοδηγεί και καλλιεργεί την ανάπτυξη του μαθητή, παρέχοντας σύνδεση μεταξύ του αντικειμένου και της αναπτυσσόμενης εμπειρίας του. Η υλοποίηση αυτού του έργου εξαρτάται από τις ικανότητες και τις προσπάθειες του εκπαιδευτικού να προσαρμόσει την σχολική ζωή στα πνευματικά και προσωπικά χαρακτηριστικά κάθε μαθητή (Dewey, 1974).

Ίσως κανένα άλλο εκπαιδευτικό κίνημα να μην επηρεάζει βαθιά την εκπαίδευση στις Ηνωμένες Πολιτείες περισσότερο από την προοδευτική εκπαίδευση. Σε γενικές γραμμές, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν για τη βασική προϋπόθεση του προοδευτισμού: Η εκπαίδευση είναι μια διαδικασία αντανakλαστικής έρευνας. Ο προοδευτισμός εξελίχθηκε ως μια σαφώς Αμερικανική φιλοσοφία στο τέλος του 19ου αιώνα, με έμφαση στον πραγματισμό. Οι κοινωνικές αλλαγές που προκλήθηκαν από την εκβιομηχάνιση, την αστικοποίηση και την εμφάνιση της επιστήμης και της τεχνολογίας οδήγησαν σε μια νέα προσέγγιση στην εκπαίδευση, η οποία τοποθετεί περισσότερη αξία στην παρατήρηση και την εμπειρία παρά στην κλασσική λογοτεχνία και την παραδοσιακή εξουσία.

Ο Lindeman (1926) γράφει: "Από πολλές πλευρές έρχεται η έκκληση για ένα νέο είδος εκπαίδευσης με τις αρχικές υποθέσεις της που επιβεβαιώνουν ότι η εκπαίδευση είναι ζωή, όχι μια απλή προετοιμασία για ένα άγνωστο είδος μελλοντικής ζωής" (σελ. 4). Ο Lindeman θεωρεί την εκπαίδευση ως μια ευκαιρία βελτίωσης τόσο του ατόμου, όσο και της κοινωνίας. Σύμφωνα με τον ίδιο, η εκπαίδευση είναι ένα όχημα για τον καθαρισμό σύνθετων αστικών κοινωνιών.

Με την εμφάνιση της σύγχρονης επιστήμης και την ανάπτυξη μιας βιομηχανοποιημένης κοινωνίας, προέκυψε σύγκρουση μεταξύ των υπερασπιστών της φιλελεύθερης εκπαίδευσης και των υποστηρικτών της προοδευτικής και ρεαλιστικής εκπαίδευσης. Με τα σημερινά γραπτά του John Dewey (1916: 1938: 1956), οι προοδευτικοί εκπαιδευτικοί πιστεύουν στη διδασκαλία που λειτουργεί σε μια δημοκρατική κοινωνία, η οποία χαρακτηρίζεται από αλλαγή, σχετικότητα και πλουραλισμό. Υπάρχουν ομοιότητες μεταξύ της φιλελεύθερης και της προοδευτικής σκέψης στην αξία της ανάπτυξης δεξιοτήτων κριτικής σκέψης, καθώς και στην ενημέρωση των πολιτών που θα μπορούσαν να διατηρήσουν και να ενισχύσουν μια δημοκρατική κοινωνία. Για τον Lindeman (1926), ο πόρος με τη μεγαλύτερη αξία στην προοδευτική εκπαίδευση είναι η εμπειρία, το ζωτικό εγχειρίδιο του μαθητή.

Η φιλελεύθερη και προοδευτική εκπαίδευση ωφελούνται η μια από τον άλλη στο ότι η φιλελεύθερη εκπαίδευση πρέπει να επανεξετάσει τη θέση της στην επιστήμη και την απόλυτη αλήθεια από την θετική θεώρηση, και η προοδευτική εκπαίδευση αναγνωρίζει ότι η καλλιέργεια του νου παρέχει μια σημαντική ισορροπία στην πραγματιστική και επαγγελματική ώθηση της Αμερικανικής κοινωνίας.

Ωστόσο, ο προοδευτισμός διαφέρει σταθερά από τον φιλελευθερισμό, επειδή ενέχει μια πλουραλιστική άποψη για τον κόσμο. Μέχρι τις αρχές του 20ου αιώνα, οι Ηνωμένες Πολιτείες υπέστησαν μεγάλες κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές αλλαγές, με μαζική μετανάστευση, αστικοποίηση και εκβιομηχάνιση. Η Merriam (1995) γράφει: "Ένα σχολικό σύστημα από το νηπιαγωγείο μέχρι το γυμνάσιο αναπτύχθηκε για να κοινωνικοποιήσει τους νέους μετανάστες, να βελτιώσει τα κοινωνικά προβλήματα που προκάλεσε η ταχεία αστικοποίηση. Οι εκπαιδευτές και οι ηγέτες χρειάζονται για την αναπτυσσόμενη βιομηχανική κοινωνία και συμβάλουν στην ανάπτυξη της δημοκρατίας χωρίς διαφθορά" (σελ. 47).

Η εμπειρική παρατήρηση αντικαθιστά όλες τις αυταρχικές απόψεις της γνώσης, επειδή η σοφία απορρίπτει την απόλυτη γνώση και την αλήθεια. Επιπλέον, ο προοδευτισμός δίνει έμφαση στην κοινωνική μεταρρύθμιση ως νόμιμη ανησυχία για τους μελετητές και τους φιλόσοφους, ενώ παράλληλα

υποστηρίζει μια κοινωνική ανταπόκριση σε έναν δημοκρατικό κόσμο, με το καθήκον των σχολείων να είναι να εκπαιδεύουν άτομα με δημοκρατικές αξίες.

Ο επικεφαλής-υποστηρικτής της προοδευτικής εκπαίδευσης, John Dewey, είναι ο μοναδικός και πιο ισχυρός εκπρόσωπος της προοδευτικής εκπαίδευσης στις Ηνωμένες Πολιτείες. Ο ίδιος συμμετείχε σε όλες τις πτυχές του προοδευτικού κινήματος (πολιτική, οικονομική και κοινωνική μεταρρύθμιση) και ήταν σε θέση να μεταφράσει αυτές τις νέες προοπτικές σε εκπαιδευτικούς στόχους και προγράμματα (Elias & Merriam, 1995). Το υψηλότερο ιδεώδες του προοδευτικού κινήματος είναι η εκπαίδευση για τη δημοκρατία, την οποία ορίζει ο Dewey ως "ανθρώπους που ασχολούνται με κοινή δράση για την επίλυση των κοινών προβλημάτων τους". Ο Dewey (1970) γράφει: "Όλη η εκπαίδευση προχωρά με τη συμμετοχή του ατόμου στην κοινωνική συνείδηση της φυλής» (σελ. 235).

Ο Dewey (στο Elias & Merriam, 1995) τοποθετεί την εκπαίδευση στην "καρδιά της κοινωνικής μεταρρύθμισης". Πιστεύει ότι η χρήση της επιστημονικής μεθοδολογίας που ενσωματώνει την επίλυση προβλημάτων, την δραστηριότητα και τις προσεγγίσεις που βασίζονται στην εμπειρία στη διδασκαλία καθορίζει την εκπαίδευση για κοινωνική αλλαγή σε μια δημοκρατική κοινωνία (Dewey, 1956). Ο Dewey μετατοπίζει επίσης τον ρόλο του δασκάλου από το σχήμα της αρχής σε έναν διευκολυντή της μάθησης. Ο Dewey πιστώνεται με τρεις διακεκριμένες φάσεις εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια του προοδευτικού κινήματος: Μια παιδοκεντρική προσέγγιση της εκπαίδευσης, μια εκπαίδευση στην καρδιά της κοινωνικής μεταρρύθμισης και μια εκπαίδευση που δίνει έμφαση στον πειραματισμό (Elias & Merriam, 1995).

Στο "The School and Society and The Child and the Curriculum" ο Dewey (1956) υποστηρίζει μια παιδοκεντρική προσέγγιση στην εκπαίδευση, καθώς το κύριο καθήκον της εκπαίδευσης είναι να αναπτύξει το δυναμικό του παιδιού. Η παιδοκεντρική προσέγγιση μετακινεί το παιδί από έναν παραδοσιακά παθητικό ρόλο σε έναν ενεργό συμμετέχοντα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο ρόλος που δίνει στο παιδί είναι προσαρμοσμένος σε πρακτική, έτσι ώστε να το τοποθετήσει στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας.

Η ώθηση για τη δεύτερη φάση της εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια του προοδευτικού κινήματος μπορεί επίσης να εντοπιστεί στο παιδί και το πρόγραμμα σπουδών, και το σχολείο και την κοινωνία. Ο Dewey πιστεύει ότι η εκπαίδευση έχει να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην κοινωνική μεταρρύθμιση και την ανασυγκρότηση. Επειδή οι δημοκρατικές κοινωνίες στοχεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό ποικιλομορφίας και πολλαπλότητας, επιτρέπεται μεγαλύτερη ελευθερία στους πολίτες της, και, ως εκ τούτου, ο Dewey θεωρεί ότι υπάρχει ανάγκη ανάπτυξης μιας μεγαλύτερης κοινωνικής συνείδησης στα μέλη της. Σύμφωνα με τον Dewey, ο σκοπός των δημόσιων σχολείων είναι να εκπαιδεύσουν μαθητές με δημοκρατικές αξίες.

Η τρίτη φάση της προοδευτικής εκπαίδευσης, του πειραματισμού, βρίσκεται στο Dewey's Experience and Education (1938). Τροποποιώντας τις προηγούμενες απόψεις του σχετικά με το επίκεντρο του παιδιού και την εκπαίδευση για την κοινωνική μεταρρύθμιση, ο Dewey προωθεί μια εκπαίδευση που ενσωματώνει τον κριτικό και ελεγχόμενο τύπο εκμάθησης που παρουσιάζεται στην επιστήμη. Η έννοια της εμπειρίας περιορίζεται μόνο σε αυτές που σχετίζονται με την εκπαίδευση. Ο πειραματισμός αντιπροσωπεύει την ωρίμανση της σκέψης του Dewey. "Κατά μία έννοια," γράφει ο Dewey (1916), "το σχολείο μπορεί να μας δώσει μόνο τα εργαλεία της ψυχικής ανάπτυξης. Το υπόλοιπο εξαρτάται από την απορρόφηση και την ερμηνεία της εμπειρίας. Η πραγματική εκπαίδευση έρχεται μετά την έξοδο από το σχολείο και δεν υπάρχει λόγος να σταματήσει πριν από τον θάνατο.". Η επικέντρωση του μαθητή, ο κοινωνικός ακτιβισμός και η πειραματική μέθοδος αποτελούν μέρος της κληρονομιάς που αποδίδεται στην Αμερικανική παιδεία από τον Dewey και τους προοδευτικούς.

Στον Dewey και άλλους προοδευτικούς φιλόσοφους βασίζονται οι κύριες αρχές της εκπαίδευσης και περιλαμβάνουν μια διευρυμένη άποψη για αυτήν, που εκτείνεται πέρα από τον φιλελευθερισμό, με έμφαση στους μαθητές και τις ανάγκες και τις εμπειρίες τους, έναντι προκαθορισμένων μαθησιακών στόχων (Elias & Merriam, 1995). Με τον προοδευτισμό εμφανίζονται νέα επαγγέλματα διδασκαλίας. Η επαγγελματική εκπαίδευση προστίθεται στο πρόγραμμα σπουδών για τις φιλελεύθερες τέχνες, οι κοινωνικές υπηρεσίες παρέχουν υπηρεσίες σε οικισμούς και αναπτύσσονται προγράμματα εκπαίδευσης γονέων.

Οι Elias & Merriam γράφουν: "Η έμφαση της προοδευτικής εκπαίδευσης στην επαγγελματική και χρηστική κατάρτιση, η μάθηση από την εμπειρία, η επιστημονική έρευνα, η συμμετοχή της κοινότητας και η ανταπόκριση στα κοινωνικά προβλήματα βρήκαν έκφραση στην ανάπτυξη νέων μορφών γενικής εκπαίδευσης" (σελ. 51).

Οι πέντε βασικές αρχές της προοδευτικής εκπαίδευσης περιλαμβάνουν: I) μια διευρυμένη άποψη της εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένου του έργου πολλών οργανισμών και ολόκληρης της κοινότητας, ii) ένα νέο σημείο εστίασης στην εκπαίδευση που επικεντρώνεται στον μαθητή, iii) επίλυση προβλημάτων ως νέα εκπαιδευτική μεθοδολογία, iv) μια αλλαγή σχέσης για τον δάσκαλο, με στόχο να γίνει διευκολυντής έναντι μιας προσωπικότητας αρχής, κάτι που αποτελεί ένα ευγενές επίτευγμα στην εκπαίδευση, και v) την εκπαίδευση ως μέσο για την προώθηση της κοινωνικής αλλαγής, αναπτύσσοντας την αίσθηση της ατομικότητας και της κοινωνικής συνείδησης ενός ατόμου.

Ο Maritain (1962) θεωρεί την εκπαίδευση τόσο προοδευτική όσο και ανθρωπιστική. Αν και πιστεύει ότι ο πρωταρχικός σκοπός της εκπαίδευσης είναι να επιτύχει την ελευθερία, θεωρεί επίσης την εκπαίδευση ως μέσο για να μάθουν οι άνθρωποι να σέβονται τον εαυτό τους, να αναπτύσσουν την συνείδησή τους και να διαφυλάσσουν την αξιοπρέπειά τους. Ο Knowles (1980) χρησιμοποιεί δόγματα τόσο από τον προοδευτισμό, όσο και από τον ανθρωπισμό για να αναπτύξει τις αρχές της ανδραγωγικής, τα οποία περιλαμβάνουν την επίλυση προβλημάτων και την αυτό-κατευθυνόμενη μάθηση. Ακολουθώντας τη φιλοσοφία του Lindeman και του Dewey για την προοδευτική εκπαίδευση, ο Bergevin (1967) ορίζει την ατομική και την κοινωνική προοδευτική διάσταση στην εκπαίδευση. Ο ίδιος θεωρεί την εκπαίδευση επείγουσα υπόθεση, έναν καθοριστικό παράγοντα στον αγώνα ανάμεσα στην οικοδόμηση και την καταστροφή, ανάμεσα στη διαδικασία του πολιτισμού και τη βαρβαρότητα.

Οι φιλελεύθεροι εκπαιδευτικοί επικρίνουν τους αντίστοιχους προοδευτικούς εκπαιδευτικούς για την έμφαση στην επιστήμη εις βάρος των ανθρωπιστικών επιστημών, της ιστορίας, της λογοτεχνίας και των τεχνών. Οι φιλελεύθεροι εκπαιδευτικοί πιστεύουν επίσης ότι η τοποθέτηση του μαθητή στο κέντρο της διαδικασίας δίνει ανεπαρκή προσοχή στον ρόλο του εκπαιδευτικού

και στην σημασία του περιεχομένου ή των μεγάλων ιδεών (Elias & Merriam, 1995).

Οι ριζοσπαστικοί εκπαιδευτικοί βλέπουν τους προοδευτικούς ως τους δημιουργούς της γραφειοκρατίας, του κοινωνικού ελέγχου και του ρατσισμού. Ο Hogan (1985) γράφει: "Οι ριζοσπαστικοί ρεβιζιονιστές έχουν καταδικάσει το προοδευτικό κίνημα ως μια τεράστια προσπάθεια που στοχεύει στον κοινωνικό έλεγχο των μεταναστών και των παιδιών των μεταναστών" (σελ. 214). Η συσχέτιση της προοδευτικής σκέψης με τη φιλελεύθερη πολιτική, κοινωνική και οικονομική σκέψη θέτει ένα αμφιλεγόμενο ερώτημα σχετικά με τον αντίκτυπο του προοδευτισμού στον Αμερικανικό πολιτισμό στο σύνολό του και στην εκπαίδευση ειδικότερα (Elias & Merriam, 1995).

3. Το ανθρωπιστικό φιλοσοφικό ρεύμα στην εκπαίδευση

Παρόλο που τα ανθρωπιστικά στοιχεία υπήρξαν στην εκπαίδευση από την αρχαιότητα, ο ανθρωπισμός στην εκπαίδευση αυτόνομα εδραιώθηκε μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο. Οι πρώτοι υποστηρικτές του εξέφρασαν τη λύπη τους για το γεγονός ότι η υπαρξιακή νοοτροπία ως απάντηση στις φρικαλεότητες του πολέμου είχε οδηγήσει σε δυσπιστία προς τις παραδοσιακές αξίες, συμπεριλαμβανομένων εκείνων που υποστηρίζουν και ενθαρρύνουν τη μάθηση. Η διδασκαλία των συμπεριφοριστών θεωρήθηκε από πολλούς ότι ανήκε σε αξίες που είχαν πλέον ξεπεραστεί. Οι ανθρωπιστές, επιπροσθέτως, ήταν δυσαρεστημένοι με την εστίαση του συμπεριφορισμού στην κατάρτιση δεξιοτήτων, αντί για την εκπλήρωση του ανθρώπινου δυναμικού και την συναισθηματική ανάπτυξη (DeCavalho, 1991).

Τα κινήματα των πολιτικών δικαιωμάτων, καθώς και τα ειρηνικά κινήματα της δεκαετίας του 1960, ενθάρρυναν τους ανθρώπους να αμφισβητούν τις κοινωνικές αξίες και τα θεσμικά όργανα και αυτή η τάση μεταφέρθηκε και στην εκπαίδευση. Τότε ήταν που έγινε αντιληπτό ότι είχαν αναπτυχθεί μία σειρά κοινωνικών κινδύνων με σημαντικές συνέπειες, οι οποίες αντανάκλωνταν και στην εκπαίδευση. Η ανθρωπιστική εκπαίδευση δεν θεωρήθηκε πανάκεια, αλλά ένας τρόπος εξισορρόπησης των διαφόρων αναγκών και επαναδημιουργίας ενός

νέου πάθους για την εκπαίδευση, τόσο στους εκπαιδευτικούς, όσο και στους μαθητές (Rogers & Freiberg, 1994).

Όταν φάνηκε στα τέλη της δεκαετίας του 1970 και στις αρχές της δεκαετίας του 1980 ότι οι προοδευτικές και ανθρωπιστικές ιδέες θα μπορούσαν επιτέλους να κατακτήσουν την πρακτική της επαγγελματικής εκπαίδευσης και οι εκπαιδευτικοί άρχισαν να δίνουν προσοχή στις ζωές των εργαζομένων και στις ανάγκες τους, όπως την αξιοπρεπή εργασία και την επαγγελματική αξιοπρέπεια (Kincheloe, 1995), έγιναν ακόμα περισσότερο κατανοητές οι αντιφάσεις που υπήρχαν στα εκπαιδευτικά συστήματα, ειδικά στην εκπαίδευση των ενηλίκων. Αντί να κινούνται προς πιο ανοιχτές, εξατομικευμένες και καθοδηγούμενες από τους μαθητές πρακτικές, η εκπαίδευση των ενηλίκων κινούνταν προς την κατεύθυνση της πιστοποίησης, δηλαδή της απόκτησης προσόντων και ικανοτήτων των εργαζομένων. Οι ανθρωπιστικές ιδέες, όπως η προσωπική ανάπτυξη και η αυτονομία, θεωρήθηκαν αντίθετες ως προς την αποτελεσματική προετοιμασία των ενηλίκων ως εν δυνάμει εργαζόμενων και την ανάγκη συμμόρφωσης με τις απαιτήσεις της αγοράς (Veugelers, 2011).

Ωστόσο, τις τελευταίες δεκαετίες υπήρξαν ορισμένοι μελετητές που αναγνώρισαν και πάλι την αξία των ανθρωπιστικών ιδεών για τις σημερινές εκπαιδευτικές προκλήσεις και ζήτησαν την ανάκτηση και την επανεξέταση της ανθρωπιστικής εκπαίδευσης (Nemiroff, 1992), σε μια προσπάθεια να βελτιωθεί η μάθηση των μαθητών μέσω της ενσωμάτωσης θεμάτων εκτός σχολείου (Westheimer, 2011).

Ο ανθρωπισμός επικεντρώνεται στην αξιοπρέπεια, την αυτονομία, την ελευθερία, την ακεραιότητα, την ευημερία, την ισότητα και το δυναμικό των μαθητών. Εστιάζει στο ότι οι άνθρωποι θα πρέπει να αναλαμβάνουν να παίρνουν τις δικές τους αποφάσεις για την ζωή τους, και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να κατανοήσουν ότι οι εκπαιδευτικές επιλογές των μαθητών τους είναι πράγματι καλά αιτιολογημένες (Aloni, 2011; Brockett, 1998; Veugelers, 2011).

Ο απώτερος στόχος της ανθρωπιστικής εκπαίδευσης είναι η ανάπτυξη αυτο-πραγματομένων ατόμων (Nemiroff, 1992; Willers, 1975). Αν οι μαθητές έχουν τον έλεγχο της δικής τους μάθησης, θα οδηγηθούν στην προσωπική ανάπτυξη και στην αυξημένη αίσθηση κοινωνικής δικαιοσύνης και θα δύνανται

να βοηθήσουν και τους άλλους να αναπτυχθούν, κάτι που θα έχει ευεργετικές επιδράσεις στην κοινωνία συνολικά (Aloni, 2011; De Groot, 2011; Westheimer, 2011).

Οι Weinberg & Reidford (1972) πρότειναν τέσσερα συστατικά της επιτυχημένης μάθησης: Ένα ελεύθερο περιβάλλον που σχετίζεται με τη μάθηση στις δικές του εμπειρίες, την συνεργασία και την εκμάθηση από μέσα προς τα έξω. Πρώτον, οι μαθητές πρέπει να έχουν την ελευθερία να εργάζονται σε οποιοδήποτε θέμα θέλουν να μάθουν (Willers, 1975). Δεύτερον, οι μαθητές παρακινούνται καλύτερα να μάθουν, όταν αυτό που μαθαίνουν τους βοηθά να κατανοήσουν τη ζωή τους και το περιβάλλον τους. Τρίτον, οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα με μια εποικοδομητική σχέση με τους εκπαιδευτικούς τους, όπου η ανατροφοδότηση θεωρείται ως βοήθεια για την προώθηση της μάθησης και της ανάπτυξης και όχι της κριτικής. Τέλος, όσο περισσότερο το περιεχόμενο σχετίζεται με την αυτό-έννοια των μαθητών, τόσο πιο σημαντική είναι η μάθηση και τόσο λιγότερο πιθανό είναι να απορριφθεί (Aloni, 2011; Patterson, 1973; Veugelers, 2011).

Για να καθοδηγήσει τους μαθητές στον αυτοκαθορισμό, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να συμβάλλει ώστε να αναπτυχθούν συναισθηματικά και διανοητικά, να γίνουν ανεξάρτητοι και αυτοκατευθυνόμενοι μαθητές (Aloni, 2011; Hitt, 1973; Patterson, 1973; Zahorik & Brubaker, 1972) . Οι στόχοι της μάθησης δίνουν έμφαση όχι μόνο στις γνωστικές, αλλά και στις συναισθηματικές και ψυχοκινητικές ικανότητες. Η διδασκαλία πραγματοποιείται μέσω προσωπικών εμπειριών με τη μορφή έργων, διδασκαλίας από συνομήλικους, μάθησης για υπηρεσίες και τα συναφή. Οι εκπαιδευτικοί εξασφαλίζουν ότι οι μαθητές έχουν τους πόρους για να επιτύχουν τους στόχους τους (Rogers & Freiberg, 1994; Veugelers, 2011).

Αυτός ο ρόλος διευκόλυνσης αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της ανθρωπιστικής διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν τους μαθητές να διερευνήσουν τα ενδιαφέροντά τους, να αναπτύξουν τα ταλέντα τους και να γνωρίσουν τα ζητήματα κοινωνικής πρόνοιας (Aloni, 2011), και η εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών στην ικανότητα ανάπτυξης των μαθητών είναι η αφετηρία για τους μαθητές να αναλάβουν τη δική τους μάθηση (Rogers & Freiberg, 1994; Nemiroff, 1992; Zahorik & Brubaker, 1972).

Όλες οι απαιτήσεις αυτές συνδυάζονται για να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν τη μόνη ικανότητα που τους κάνει ειδικούς διευκολυντές: Την προσωπική προσοχή μέσω της αντανακλαστικής ακρόασης, η οποία αναπτύσσει τον σεβασμό των συναισθημάτων και των σκέψεων των άλλων ανθρώπων και επιτρέπει στους μαθητές να εστιάζουν την ενέργειά τους στο μάθημά τους (Kraft, 1975; Veugelers, 2011). Η επιτυχή διδασκαλία βασίζεται σε μια σειρά από συνθήκες που καθορίζονται από τον Patterson (1973) και καθοδηγείται από δεκαέξι αρχές που απαριθμούνται από τον Shapiro (1986). Αυτά με την σειρά τους είναι μέρος τεσσάρων διαφορετικών επιπέδων εμπλοκής: Της φυσικής μάθησης, του συν-σχεδιασμού, της απομάκρυνσης των στηρίξεων και της αυτοδιάθεσης (Kraft, 1975).

Η φυσική μάθηση ενθαρρύνει τους μαθητές να σκέφτονται δημιουργικά και να εκφράζουν τις ιδέες τους, να σχηματίζουν υποθέσεις, να επιλέγουν μεθόδους εύρεσης πληροφοριών για να δοκιμάζουν αυτές τις υποθέσεις και να κατασκευάζουν γνώση από τα ευρήματά τους (Aloni, 2011; Greenleaf & Griffin, 1971; Patterson, 1973; Veugelers, 2011). Ο προγραμματισμός βοηθά τους μαθητές να σκέφτονται γιατί θέλουν ή πρέπει να μάθουν κάτι. Οι μαθητές συνήθως επιλέγουν ένα πρόβλημα που σχετίζεται με την ζωή τους, το κατανοούν πλήρως, διεξάγουν έρευνα και βρίσκουν εναλλακτικές λύσεις. Η αξιολόγηση εξετάζει τα αποτελέσματα και προτείνει προσαρμογές και αλλαγές για το μέλλον (Greenleaf & Griffin, 1971; Patterson, 1973). Στο τρίτο επίπεδο, η εξάλειψη των στηρίξεων, η απάλειψη των διδακτικών βοηθημάτων, των σχολικών βιβλίων, των εξετάσεων, των αναλυτικών προγραμμάτων, των προγραμμάτων σπουδών και των βαθμών είναι ορατή, επειδή ο πραγματικός τους σκοπός είναι να εξαναγκάσουν την γνώση στους μαθητές και όχι να τους επιτρέψουν να την αναζητήσουν με την ανάπτυξη δικών τους όρων. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να μάθει πώς μαθαίνουν καλύτερα οι μαθητές και να λύσει τα προβλήματα εκείνων που διστάζουν να μάθουν (Greenleaf & Griffin, 1971).

Η ανθρωπιστική προσέγγιση της εκπαίδευσης, όμως, δέχτηκε και κάποιες επικρίσεις. Αφού ήταν ένας από τους πρώτους υποστηρικτές της ανθρωπιστικής προσέγγισης στην εκπαίδευση, ο Patterson (1987) παραδέχτηκε ότι όλα τα οφέλη που ο ανθρωπισμός έπρεπε να είχε φέρει δεν τα κατάφερε, τουλάχιστον στο

σύστημα εκπαίδευσης των ΗΠΑ, στις πρώτες απόπειρες εφαρμογής του. Σύμφωνα με τις εκτιμήσεις, αυτό οφείλονταν στους κάτωθι λόγους:

1) Η σύγχυση του εκπαιδευτικού ανθρωπισμού με τον κοσμικό ανθρωπισμό ανάγκασε ορισμένους γονείς να αντιταχθούν στον ανθρωπισμό, με το σκεπτικό ότι ήταν εχθρικός προς τις ιδέες τους, κυρίως τις θρησκευτικές, και οδηγούσε στην κατάρρευση των ηθών (Patterson, 1987).

2) Οι ανθρωπιστικοί εκπαιδευτικοί δεν μπόρεσαν να διατυπώσουν τις ανθρωπιστικές αρχές συνοπτικά και με σαφήνεια. Αντίθετα, η συνεχής ασάφειά τους έκανε τους πάντες να αναρωτιούνται πώς ακριβώς θα εφαρμοζόταν η θεωρία στην τάξη (Conklin, 1984; Patterson, 1987; Willers, 1975).

3) Η ιδέα ότι οι μαθητές είναι υπεύθυνοι για τη δική τους μάθηση φαινόταν σαν κάτι που πολλοί μαθητές δεν θα μπορούσαν να υλοποιήσουν υπεύθυνα. Θεωρήθηκε ότι με αυτόν τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί μετέφεραν τις ευθύνες στους μαθητές, ενώ δεν μπόρεσαν να επιχειρηματολογήσουν επαρκώς και να καταρρίψουν αυτούς τους ισχυρισμούς (Conklin, 1984).

4) Οι συναισθηματικές μέθοδοι θεωρήθηκαν εχθρικές για την επίτευξη ακαδημαϊκών στόχων (Patterson, 1987).

5) Ο ισχυρός ατομικισμός και η έμφαση στο παρόν ανέπτυξαν τη φοβία ότι θα οδηγούσε σε έλλειψη ανησυχίας για τα κοινωνικά ζητήματα, πραγματοποιώντας ακριβώς το αντίθετο από αυτό που επεδίωκε ο ανθρωπισμός (Brockett, 1998).

6) Φοβία επίσης υπήρξε για το ότι η εστίαση στο άτομο, που συνεπάγεται ότι ο κάθε μαθητής πρέπει να αντιμετωπίζεται ξεχωριστά, θα δημιουργούσε ανάγκη για μεμονωμένες προσεγγίσεις, οι οποίες με την σειρά τους θα οδηγούσαν σε κατακερματισμό ενός ανθρωπιστικού συνόλου (Brockett, 1998).

Παρά τα θέματα αυτά, ο Patterson (1987) υποστήριξε ότι, αν αλλάξει η στάση των εκπαιδευτικών και οι συμπεριφορές τους, που αποτελούσαν μέρος της αρχικής κατάρτισής τους, τα εμπόδια αυτά θα μπορούσαν να ξεπεραστούν.

Σήμερα, κάποιες ανθρωπιστικές μέθοδοι και ιδέες έχουν αναβιώσει στο κίνημα μιας εκπαίδευσης που επικεντρώνεται στον μαθητή και έχουν επανέλθει στη δημόσια εκπαίδευση. Αυτές είναι: Η οικοδόμηση των ενδιαφερόντων των μαθητών (Falk, 2009), η βιωματική και εξερευνητική μάθηση (Edmiston, 2014;

Hopkins, 1994), η ελευθερία και η προσωπική ανάπτυξη (Falk, 2009; Gitlin & Peck, 2009), η μάθηση μέσω έρευνας (Barell, 2003; Lee et al., 2004; Hopkins, 1994) και η αυθεντική αξιολόγηση (Edmiston, 2014; Falk, 2009).

Ο Weimer (2002) πρότεινε ως τομείς όπου η διδασκαλία με επίκεντρο τον μαθητή θα μπορούσε να αποδειχθεί χρήσιμη για τη βελτίωση των κινήτρων και της μάθησης των μαθητών την ισορροπία εξουσίας μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή, την ευθύνη για τη μάθηση και τις μεθόδους αξιολόγησης.

Η έρευνα που υπάρχει για την ανθρωπιστική εκπαίδευση έχει επικεντρωθεί κυρίως στην επαγγελματική εκπαίδευση. Οι Ellias & Merriam (2005) έχουν αναπτύξει προς αυτήν την κατεύθυνση ένα εννοιολογικό πλαίσιο για την εκπαίδευση ενηλίκων χαρακτηρίζοντας τον ανθρωπισμό ως θέμα ατομικής αξιοπρέπειας, αυτονομίας, ελευθερίας και ακεραιότητας. Το επίκεντρό του είναι η ανάπτυξη ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων, ιδιαίτερα στο ατομικό δυναμικό και στη δημιουργικότητα, και δεν βασίζεται σε εξωγενείς ανταμοιβές. Τυπικές ανθρωπιστικές πρακτικές είναι η βιωματική μάθηση, η αυτοεκτίμηση, η αυτοδιάθεση των μαθησιακών στόχων και οι σκέψεις για τη μάθηση με έμφαση στην προσωπική ανάπτυξη. Ο ρόλος των μαθητών είναι να διαμορφώσουν και να αξιολογήσουν τη δική τους μάθηση και πρόοδο, να συμμετάσχουν ενεργά στις μαθησιακές εμπειρίες (Stephens, 2015). Οι εκπαιδευτικοί, από την πλευρά τους, δρουν ως οδηγοί και διευκολυντές που ενθαρρύνουν τους μαθητές τους, αντί να τους επικρίνουν και να τους κρίνουν. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διασφαλίσουν ότι η αυτοεκδήλωση και η δημιουργικότητα των μαθητών βρίσκονται στην πρώτη γραμμή της μάθησης και ότι οι μαθησιακές εμπειρίες είναι πάντα σημαντικές (Elias & Merriam, 2005).

Οι De Bruijn & Leeman (2011) περιέγραψαν ένα μοντέλο ισχυρών μαθησιακών περιβαλλόντων για την επαγγελματική εκπαίδευση με διάφορα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που θα μπορούσαν να περιγραφούν ως ανθρωπιστικά: Δραστηριότητες προβληματισμού, δραστηριότητες επίλυσης προβλημάτων, περιεχόμενο με ευελιξία, συχνές αξιολογήσεις χαμηλού βαθμού συμμετοχής και αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση. Ωστόσο, παραδέχτηκαν ότι η έρευνά τους έδειξε μόνο μια αδύναμη εφαρμογή των διαφόρων πτυχών του μοντέλου, ειδικά της αντανάκλασης, της αυτορρύθμισης και των καθηκόντων του πραγματικού κόσμου σε ρεαλιστικά περιβάλλοντα. Οι λόγοι που έδωσαν

γι' αυτήν την αδυναμία ήταν η ανησυχία των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή νέων προσεγγίσεων και η έλλειψη κατάρτισης στις μεθόδους διδασκαλίας, οδηγώντας τους εκπαιδευτικούς να βασίζονται σε γνωστές παραδοσιακές μεθόδους. Σημείωσαν, επίσης, ότι, για να υπάρξει κάποια αλλαγή, αυτή θα πρέπει πρώτα να αρχίσει με την οργανωτική ανάπτυξη προς ένα κλίμα όπου ενθαρρύνεται η καινοτομία και ο πειραματισμός.

Το Cedefop (2015) ανέφερε ότι, αν και ορισμένες ευρωπαϊκές χώρες είχαν δεσμευτεί για την παροχή εκπαίδευσης που βασίζεται στον μαθητή, η στήριξη της πολιτικής ήταν συχνά αδύναμη. Η εφαρμογή ήταν ασυνεπής και ποικίλλει σε μεγάλο βαθμό ανάλογα με τον συγκεκριμένο τομέα σπουδών, τις σχολικές διοικήσεις, την ποικιλομορφία των μαθητών και τους δείκτες μαθητών και εκπαιδευτικών.

Παρόλο που ο Scott (1980) παραδέχτηκε στα ευρήματα της έρευνάς του ότι τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα ή τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα δεν βελτιώνονται με την ανθρωπιστική διδασκαλία, πρότεινε επίσης το επιχείρημα ότι, σε ένα πιο ανθρωπιστικό περιβάλλον, οι μαθητές δείχνουν γενικά πιο θετικές στάσεις απέναντι στη μάθηση, και ολοκληρώνουν τις εργασίες μάθησης πιο γρήγορα απ' ό,τι με άλλες μεθόδους διδασκαλίας. Τα ευρήματα αυτά αναδεικνύουν έτσι πως σε μία εποχή ιδιαίτερα ανταγωνιστική και με δύσκολες συνθήκες οι ανθρωπιστικές αξίες, αρχές και μέθοδοι θα μπορούσαν να εξακολουθούν να έχουν θέση στην επαγγελματική εκπαίδευση.

Πιστεύοντας ότι η ανάπτυξη και η ωριμότητα των μαθητών δεν αλληλοαποκλείονται με τη διδασκαλία συγκεκριμένων τεχνικών και επαγγελματικών δεξιοτήτων, οι ερευνητές έχουν καταλήξει σε κάποιες προτάσεις. Ορισμένες από αυτές προτάθηκαν πριν από αρκετές δεκαετίες, αλλά είτε δεν εφαρμόστηκαν, είτε εφαρμόστηκαν μα δεν μελετήθηκαν, οπότε ελάχιστα είναι γνωστά για την αποτελεσματικότητά τους.

Μία από αυτές είναι τα μαθησιακά περιβάλλοντα που προτείνουν οι Bransford et al. (2000) με χαρακτηριστικά όπως η εκπαιδευτική ποικιλία, οι εμπειρίες επιτυχίας, η ανεξάρτητη μάθηση, η σαφή χρησιμότητα των καταστάσεων μάθησης, κ.ά.. Μια άλλη γνωστική πρόταση είναι η δομημένη

απόκτηση δεξιοτήτων, όπου ένας ειδικός-εκπαιδευτικός καθοδηγεί τον μαθητή στην κυριαρχία και αποτελείται από έξι στάδια:

- 1) μοντελοποίηση (ο ειδικός εκτελεί την ικανότητα),
- 2) καθοδήγηση (ο ειδικός παρατηρεί τον μαθητή και προσφέρει ανατροφοδότηση),
- 3) δραστηριότητες (δραστηριότητες που εξελίσσονται από χαμηλά σε υψηλότερα επίπεδα δεξιοτήτων με βάση τις ανάγκες των μαθητών),
- 4) άρθρωση (οι μαθητές εξηγούν τις γνώσεις και τις διαδικασίες που ακολουθούν),
- 5) ο προβληματισμός (οι μαθητές επικρίνουν τις δικές τους επιδόσεις),
- 6) η εξερεύνηση (οι μαθητές λύνουν τα προβλήματα από μόνοι τους) (Collins et al., 1989, Dennen, 2001: Woolley & Jarvis, 2007).

Ο Furstenu (2003) αναφέρει ότι οι μαθησιακές ασκήσεις ενθαρρύνουν το μαθησιακό κέντρο, επειδή η διαδικασία των δραστηριοτήτων επιτρέπει στα άτομα να ελέγχουν την πρόοδό τους, να βασίζονται στην προηγούμενη μάθηση και να καθορίζουν τον ρυθμό με τον οποίο είναι έτοιμοι να προχωρήσουν στο επόμενο επίπεδο. Η μεταφορά γνώσης από την κατανόηση στην εφαρμογή και από απλή σε πολύπλοκη υποστηρίζει επίσης την εστίαση στην γνώση. Η συχνή διαμόρφωση πραγματοποιείται σε κάθε βήμα των δραστηριοτήτων, καθώς οι μαθητές αρθρώνουν και προβληματίζονται για τις νέες δεξιότητές τους. Τα πιθανά ανθρωπιστικά στοιχεία είναι η συμμετοχική πτυχή, η μάθηση από την εμπειρία, η αυτοαξιολόγηση της προόδου του ατόμου και η καθοδηγητική λειτουργία του εκπαιδευτικού. Τέλος, οι γνωστικές μαθητείες αποτελούν μια καλή αντιστοιχία για την επαγγελματική εκπαίδευση, επειδή πολλοί εκπαιδευτές έχουν εκτεταμένη βιομηχανική εμπειρία και κατέχουν την τεχνογνωσία για να διαμορφώσουν τις δεξιότητες και να καθοδηγήσουν τους μαθητές τους σταδιακά από απλά σε πολύπλοκα καθήκοντα, κάτι που συχνά είναι η καλύτερη προσέγγιση στην ανάπτυξη επαγγελματικών δεξιοτήτων.

Μία άλλη πρόταση είναι τα μαθήματα διδασκαλίας σε πραγματικές εφαρμογές. Συνήθως δομούνται γύρω από ένα αρχικό πρόβλημα ή κατάσταση, σκοπός του οποίου είναι να δημιουργήσει ενδιαφέρον για ένα θέμα και να

καθοδηγήσει τους μαθητές για τον ορισμό και την κατανόηση του προβλήματος. Ο λόγος για τη χρήση μιας τέτοιας προσέγγισης είναι να εκπαιδεύσει τους μαθητές να προσδιορίζουν τα πιο σημαντικά θέματα που χρειάζονται επίλυση (Bransford et al., 1990). Η χρήση αυτής της προσέγγισης για την αξιοποίηση των προηγούμενων εμπειριών των μαθητών και τη δημιουργία κατανόησης καθιστά αυτήν τη μέθοδο στοχευμένη τόσο προς την γνώση, όσο και προς την καθοδήγηση για την επίλυση του αρχικού προβλήματος. Μεταξύ άλλων ανθρωπιστικών αρχών, αυτού του είδους η διδασκαλία ενθαρρύνει την ατομική δημιουργικότητα, την ενεργό συμμετοχή και την ουσιαστική μάθηση. Βοηθά τους μαθητές να αντιμετωπίζουν καταστάσεις που συναντώνται συνήθως στον χώρο εργασίας και συχνά έγκειται στο ότι τα προβλήματα που αποτελούν το επίκεντρο, βρίσκονται στα επαγγελματικά ή ιδιωτικά (κοινωνικά, πολιτιστικά, γλωσσικά κ.ά.) περιβάλλοντα των μαθητών και τους βοηθούν να μάθουν (Dennen, 2001: Woolley & Jarvis, 2007).

Ακόμη και στην επαγγελματική εκπαίδευση, το κοινωνικό, πολιτιστικό και κοινοτικό περιβάλλον των μαθητών διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη μάθηση. Σύμφωνα με τον Furstenu (2003), αν οι μαθητές δουν πως οι τεχνικές δεξιότητές τους μπορούν να ωφελήσουν τις οικογένειές τους και τις κοινότητες τους, θα βρουν νόημα σε αυτό που μαθαίνουν, θα θέτουν τους δικούς τους στόχους, θα συμμετέχουν ενεργά και θα είναι πιο πρόθυμοι να χρησιμοποιήσουν την αυτο-έκφραση, να βελτιώσουν τα κίνητρα τους και να παραμείνουν ενεργοί στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παρόλο που οι Gray & Herr (1998) ισχυρίστηκαν ότι στην επαγγελματική εκπαίδευση η περισσότερη, αν όχι όλη, αξιολόγηση είναι αυθεντική επειδή δοκιμάζεται η απόδοσή των μαθητών, είναι οπωσδήποτε αξιολογική (Darling-Hammond & Snyder, 1998). Με αυτόν τον τρόπο, οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να παρέχουν συχνή επικοινωνιακή ανατροφοδότηση και να βοηθήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν αυτοπεποίθηση και όχι να προσφέρουν μια συνοπτική κριτική στο τέλος, χωρίς καμία ευκαιρία να αναθεωρήσουν την απόδοση.

Σύμφωνα με τους Bransford et al. (2000), η συχνή ανατροφοδότηση συμβάλλει στην κατανόηση, επιτρέπει στους μαθητές να σκέφτονται τις διαδικασίες σκέψης τους και επίσης βελτιώνει την ίδια την ποιότητά της, βοηθώντας τους εκπαιδευτικούς να γίνουν πιο σαφείς και πιο υποστηρικτικοί.

Για τον υπολογισμό των επαγγελματικών ικανοτήτων ειδικότερα, οι Winther & Achtenhagen (2009) υποστήριξαν ότι η γνώση που βρίσκεται σε ρεαλιστικά περιβάλλοντα πρέπει να αξιολογείται, ενσωματώνοντας τις γενικές ακαδημαϊκές και ειδικές επαγγελματικές δεξιότητες με την επίλυση προβλημάτων ως το απόλυτο επίτευγμα.

Οι Winther & Klotz (2013) συνέστησαν περαιτέρω ότι τέτοιες αξιολογήσεις επικεντρώνονται στη διαδικασία και μετακινούνται από απλή σε περίπλοκη και από γενικά σε συγκεκριμένα καθήκοντα, μια προσέγγιση που ευθυγραμμίζεται με την στάση του Fursten (2003) απέναντι στην τοποθετημένη μάθηση. Τόσο τα επιχειρήματα των Winther & Achtenhagen (2009), όσο και αυτά των Winther & Klotz (2013) για την αξιολόγηση και τη μέτρηση υποστηρίζουν την ιδέα ότι οι μαθησιακές ασκήσεις, η μάθηση και η εστιασμένη διδασκαλία είναι κατάλληλες για την παιδαγωγική επαγγελματική εκπαίδευση, διότι όλες ενθαρρύνουν την επίλυση προβλημάτων σε μια βήμα προς βήμα μαθησιακή διαδικασία αυτοαξιολόγησης, τη διαμορφωτική αξιολόγηση με συχνή ανατροφοδότηση και αναθεώρηση των επιδόσεων. Η σύγχρονη διδασκαλία και μάθηση θεωρείται ως η σύγχρονη απάντηση της επαγγελματικής παιδαγωγικής στις προκλήσεις της διδασκαλίας των ακαδημαϊκών και επαγγελματικών δεξιοτήτων και της υπερνίκησης της αποσύνδεσης μεταξύ σχολείου και εργασίας και, γενικώς, πιστεύεται ότι περιλαμβάνει την μάθηση βασισμένη σε προβλήματα, την αυτορρύθμιση, την χρήση πολλαπλών πλαισίων, την ενσωμάτωση του περιβάλλοντος ζωής των μαθητών, την μάθηση της ομάδας και την αυθεντική αξιολόγηση (Johnson, 2002; Sears & Hersh, 1998).

Στην τάξη, η ανθρωπιστική φιλοσοφία, γνωστή και ως ανθρωπισμός, δίνει έμφαση σε μια μη-κατευθυντική προσέγγιση της εκπαίδευσης, που επικεντρώνεται στην ατομική επιλογή, και όχι σε ακαδημαϊκά θέματα ή διαχρονικές ιδέες (Conti, 2007). Ο ανθρωπισμός, ο οποίος συνδέεται στενά με τη φιλοσοφία του υπαρξισμού, επηρεάζεται από τους Abraham Maslow και Carl Rogers, πρωταρχικοί συντελεστές από τον τομέα της ψυχολογίας (Elias & Merriam, 1995). Ο Carl Rogers τόνισε το πρόσωπο που επικεντρώνεται χωρίς όρους. Ο Maslow είναι πολύ γνωστός για την ιεραρχία του, η οποία αξιολογεί τις ανάγκες βάσει της ανάπτυξης και των αναγκών, με αποκορύφωμα την αυτοπραγμάτωση (Slavin, 2000).

Η λειτουργία του σχολείου σύμφωνα με την ανθρωπιστική εκπαιδευτική φιλοσοφία είναι η ενίσχυση της προσωπικής ανάπτυξης και η διευκόλυνση της αυτοπραγμάτωσης (Zinn, 2004). Οι εκπαιδευτικοί είναι διευκολυντές και συνεργάτες στην ανάπτυξη των μαθητών. Ωστόσο, δεν κατευθύνουν τη μάθηση. Μέσω της χρήσης της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης, της ανακάλυψης και της βιωματικής μάθησης, οι μαθητές αναλαμβάνουν την ευθύνη για την εκπαίδευσή τους. Η συνεργασία, οι ομαδικές εργασίες και η επικοινωνία αποτιμώνται ως μέρος της διαδικασίας ανάπτυξης (Zinn, 2004). Ειδικά προγράμματα εκπαίδευσης που βασίζονται στην ανθρωπιστική εκπαιδευτική φιλοσοφία είναι περιορισμένα. Παραδείγματα περιλαμβάνουν τα εργαστήρια, αλλά και προγράμματα οικοδόμησης της αυτοεκτίμησης (O'Brian, 2001).

Μερικοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο προοδευτισμός είναι αμφισβητούμενος επειδή δίνεται μεγάλη έμφαση στα "συμφέροντα των μαθητών και την αυτοεκτίμηση, ενώ η γνώση και η κατανόηση θυσιάζονται" (Kauchak & Eggen, 2005, σελ. 218).

4. Το συμπεριφοριστικό φιλοσοφικό ρεύμα στην εκπαίδευση

Η συμπεριφοριστική εκπαίδευση είναι μια σύγχρονη φιλοσοφία, με την ίδρυσή της στις αρχές του 1900 από τους γνωστούς ψυχολόγους, Watson, Pavlov, Thorndike και Skinner. Οι συμπεριφοριστές πίστευαν ότι η ψυχολογία πρέπει να αφορά την επιστήμη της συμπεριφοράς, και όχι την επιστήμη του υποκειμενικού νου (Slavin, 2000). Ο συμπεριφορισμός είναι σύμφωνος με την παραδοσιακή φιλοσοφία του ρεαλισμού που χρησιμοποιεί τον απόλυτο νόμο και την επιστημονική μέθοδο για να τονίσει τις γνώσεις και τις δεξιότητες, οι οποίες είναι χρήσιμες στον σημερινό κόσμο (Conti, 2007). Υποστηρίζει ότι ο σκοπός της εκπαίδευσης είναι να προωθήσει την ανάπτυξη δεξιοτήτων και την αλλαγή συμπεριφοράς (Zinn, 2004). Έμφαση δίνεται στη συμμόρφωση με τα πρότυπα και τις κοινωνικές προσδοκίες. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να είναι υπεύθυνος του μαθησιακού περιβάλλοντος μέσω της πρόβλεψης και της κατεύθυνσης των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Ορισμένες μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται από τους συμπεριφοριστές περιλαμβάνουν προγραμματισμένη διδασκαλία, κατάρτιση δεξιοτήτων, αξιολογήσεις βασισμένες

στις ικανότητες, κριτήρια μάθησης, ανατροφοδότηση και ενίσχυση. Ο μαθητής αναμένεται να αναλάβει ενεργό ρόλο στη μάθηση, καθώς και να ασκήσει νέα συμπεριφορά και να ανταποκριθεί στην ανάδραση και την ενίσχυση (Zinn, 2004). Ο συμπεριφορισμός συνδέεται με ένα style διδασκαλίας που βασίζεται στον μαθητή (Conti, 2007). Γενικά, η διαδικασία μάθησης περιλαμβάνει τον εκπαιδευτικό να διαγιγνώσει συγκεκριμένες μαθησιακές ανάγκες και να αξιολογήσει την πρόοδο προς την ικανοποίηση αυτών των αναγκών. Η λογοδοσία για τη μάθηση τοποθετείται στους ώμους του μαθητή, χρησιμοποιώντας τους στόχους συμπεριφοράς που βασίζονται στην ικανότητα για αξιολόγηση (O'Brian, 2001). Υπάρχουν αρκετά μοντέλα συμπεριφοριστικής εκπαίδευσης. Τα ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα, η βασισμένη-στον-υπολογιστή εκπαίδευση, τα προγράμματα βασικής εκπαίδευσης, η επαγγελματική κατάρτιση και η στρατιωτική εκπαίδευση βασίζονται συχνά στην συμπεριφοριστική φιλοσοφία της εκπαίδευσης (O'Brian, 2001, Zinn, 2004).

Ο J.B. Watson (1878-1958) θεωρείται ως ένας από τους ιδρυτές του κλάδου της συμπεριφοριστικής ψυχολογίας, επεκτείνοντας τις ιδέες που ανέπτυξε ο Ρώσος επιστήμονας, Ivan Pavlov. Απέρριψε την ιδέα της ενδοσκοπησης, δηλαδή ότι είναι δυνατόν να σκεφτούμε την συνείδηση με επιστημονικό τρόπο. Το υλικό που θεωρούσε αξιόπιστο για επιστημονική ανάλυση ήταν τα παρατηρήσιμα γεγονότα συμπεριφοράς. Στο βιβλίο του το 1914 ο Watson περιγράφει τις θεμελιώδεις αρχές του συμπεριφορισμού. Η αξιόπιστη γνώση της ανθρώπινης ψυχολογίας μπορεί να συλλεχθεί μόνο από την παρατήρηση των συμπεριφορών (όχι την ενδοσκοπηση που σκέφτεται ο νους για το μυαλό), ότι η συμπεριφορά των ανθρώπων και των ζώων μαθαίνεται ουσιαστικά με τον ίδιο τρόπο, μέσω μιας διαδικασίας τόνωσης και αντίδρασης, και ότι η έρευνα σχετικά με τη δυναμική της συμπεριφοράς μπορεί να αποτελέσει τη βάση για βελτιώσεις στην εκπαίδευση (Buckley, 1989).

Η εργασία του Watson δημιούργησε το μοντέλο ερεθίσματος-απόκρισης. Σε αυτό το περιβάλλον θεωρείται ότι παρέχονται ερεθίσματα, στα οποία τα άτομα αναπτύσσουν απαντήσεις. Στην ουσία, τρεις από τις βασικές παραδοχές στηρίζουν αυτήν την άποψη:

- Η εστιασμένη συμπεριφορά και όχι οι εσωτερικές διαδικασίες σκέψης είναι το επίκεντρο της μελέτης. Ειδικότερα, η μάθηση εκδηλώνεται μέσω μιας αλλαγής στην συμπεριφορά.
- Το περιβάλλον διαμορφώνει την συμπεριφορά του ατόμου. Αυτό που μαθαίνει καθορίζεται από τα στοιχεία στο περιβάλλον και όχι από το άτομο.
- Οι αρχές της συνοχής (πόσο κοντά στον χρόνο πρέπει να γίνουν δύο γεγονότα για να σχηματιστεί ένας δεσμός) και η ενίσχυση (κάθε μέσο αύξησης της πιθανότητας επανάληψης ενός γεγονότος) έχουν κεντρική σημασία για την εξήγηση της μαθησιακής διαδικασίας (Merriam & Caffarella 1991).

Ερευνητές, όπως ο Edward L. Thorndike, βασίστηκαν σε αυτά τα θεμέλια και, ειδικότερα, ανέπτυξαν μια θεωρία της μάθησης που βασιζόταν στα ερεθίσματα και την ανταπόκριση σε αυτά. Σημείωσε ότι οι απαντήσεις (ή συμπεριφορές) ενισχύθηκαν ή αποδυναμώθηκαν από τις συνέπειες της συμπεριφοράς. Αυτή η ιδέα εντοπίστηκε από τον Skinner και είναι γνωστή ως λειτουργική προετοιμασία, δηλαδή η ενίσχυση των ανθρώπων για να επαναλάβουν μία συμπεριφορά και η αγνόηση ή η τιμωρία για να σταματήσουν μία άλλη. Στη μάθηση αυτό εκφράζεται μέσω τεσσάρων βασικών αρχών, σύμφωνα με τον Hartley (1998):

- Η δραστηριότητα είναι σημαντική. Η μάθηση είναι καλύτερη όταν ο μαθητής είναι ενεργός και όχι παθητικός.
- Η επανάληψη, η γενίκευση και οι διακρίσεις είναι σημαντικές έννοιες. Η συχνή πρακτική και η πρακτική σε ποικίλα πλαίσια, είναι απαραίτητη για να επιτευχθεί η μάθηση. Οι δεξιότητες δεν αποκτώνται χωρίς συχνή άσκηση.
- Η ενίσχυση είναι το βασικό κίνητρο. Οι θετικές ενισχύσεις, όπως οι ανταμοιβές και οι επιτυχίες, είναι προτιμότερες από αρνητικά γεγονότα, όπως οι τιμωρίες και οι αποτυχίες.
- Η μάθηση βοηθιέται όταν οι στόχοι είναι σαφείς.

Ο Skinner υποστήριξε ότι η μάθηση είναι μια διαδικασία εγκλιματισμού και προσαρμογής σε ένα περιβάλλον τόνωσης, ανταμοιβής και τιμωρίας. Ο Skinner εξηγεί τη διαφορά ανάμεσα στην άτυπη μάθηση, η οποία συμβαίνει φυσικά, και την επίσημη εκπαίδευση, η οποία εξαρτάται από το ότι ο

εκπαιδευτικός δημιουργεί τα βέλτιστα πρότυπα διέγερσης και ανταπόκρισης (Richelle, 2016).

Η εφαρμογή της θεωρίας του στην εκπαίδευση είναι απλή και άμεση. Η διδασκαλία είναι η διευθέτηση των απρόβλεπτων δυνατοτήτων ενίσχυσης που οι μαθητές μαθαίνουν. Μαθαίνουν χωρίς διδασκαλία στο φυσικό περιβάλλον τους, αλλά οι εκπαιδευτικοί οργανώνουν ειδικές περιστάσεις που επιταχύνουν τη μάθηση, καθώς και την εμφάνιση συμπεριφοράς που διαφορετικά θα αποκτούσε αργά, ή εξασφαλίζουν την εμφάνιση μίας συμπεριφοράς που διαφορετικά δεν θα συνέβαινε ποτέ (Richelle, 2016).

Στη βελτίωση της διδασκαλίας είναι λιγότερο σημαντικό να βρεθούν νέες ενισχύσεις. Προτιμότερο είναι να σχεδιαστούν καλύτερα απρόβλεπτες, χρησιμοποιώντας εκείνες που είναι ήδη διαθέσιμες. Η άμεση και σταθερή ενίσχυση είναι, φυσικά, επιθυμητή, αλλά αυτό δεν αναιρεί την σημασία των διακεκομμένων ή απομακρυσμένων ενισχυτών. Ο μαθητής που ξέρει πώς να μάθει, ξέρει πώς να ενισχύσει τις άμεσες συνέπειες, ώστε να αποδειχθεί ενισχυτική. Δεν γνωρίζει μόνο, ξέρει ότι γνωρίζει και ενισχύεται ανάλογα. Φυσικά, η μετάβαση από την εξωτερική ενίσχυση στην αυτο-παραγόμενη ενίσχυση δεν είναι εύκολη. Σε μια μικρή τάξη η προληπτική συμπεριφορά της ακρόασης, της ανάγνωσης, της επίλυσης προβλημάτων και της σύνθεσης φράσεων ενισχύεται συχνά και σχεδόν αμέσως, αλλά σε ένα μεγάλο μάθημα διδασκαλίας οι συνέπειες είναι σπάνιες και αναβάλλονται. Εάν δεν έχουν ρυθμιστεί πρακτικές διαμεσολάβησης, αν ο μαθητής δεν ενισχυθεί αυτόματα για να γνωρίζει ότι ξέρει, τότε σταματάει να εργάζεται και το αποσπασματικό παραπροϊόν της μη-γνώσης συσσωρεύεται (Richelle, 2016).

Η συχνή ενίσχυση δημιουργεί ένα άλλο πρόβλημα αν μειώνει την ενισχυτική ισχύ του εκπαιδευτικού. Υπάρχουν, όμως, πολλές αυτόματες ενισχύσεις που ο εκπαιδευτικός μπορεί να παρέχει στους μαθητές.

Ο μαθητής δεν μπορεί να ενισχύσει ή να τιμωρήσει τον εαυτό του παρακρατώντας θετικές ή αρνητικές ενισχύσεις μέχρι να συμπεριφερθεί με κάποιο τρόπο, αλλά μπορεί να αναζητήσει ή να διευθετήσει τις συνθήκες υπό τις οποίες η συμπεριφορά του ενισχύεται ή τιμωρείται. Μπορεί να δημιουργήσει ενισχυτικά γεγονότα, ελέγχοντας μια απάντηση σε ένα πρόβλημα. Μπορεί να

σταματήσει να εκπέμπει απροσδόκητες απαντήσεις σε μια δυσμενή κατάσταση. Για παράδειγμα, μπορεί να μάθει να μην διαβάζει βιβλία που είναι πάρα πολύ δύσκολα γι'αυτόν, έτσι ώστε η κλίση του να διαβάζει άλλα βιβλία δεν θα υποφέρει. Η εκπαίδευση ποτέ δεν διδάσκει την αυτοδιαχείριση των κινήτρων αποτελεσματικά, αλλά οι τεχνικές γίνονται διαθέσιμες μόλις γίνει κατανοητό το πρόβλημα (Richelle, 2016).

Μέσω μιας σωστής κατανόησης των ενδεχόμενων ενισχύσεων, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι σε θέση να κάνει τους μαθητές πρόθυμους και επιμελείς για να είναι αρκετά σίγουρος ότι θα συνεχίσουν να απολαμβάνουν τα πράγματα που θα τους διδάξει για το υπόλοιπο της ζωής τους (Richelle, 2016).

Η υποστήριξη μιας συμπεριφοριστικής προσέγγισης στη διδασκαλία είναι η πεποίθηση ότι η μάθηση διέπεται από αμετάβλητες αρχές και αυτές οι αρχές είναι ανεξάρτητες από τον συνειδητό έλεγχο από την πλευρά του μαθητή. Οι συμπεριφοριστές προσπαθούν να διατηρήσουν υψηλό βαθμό αντικειμενικότητας στον τρόπο που βλέπουν την ανθρώπινη δραστηριότητα και γενικά απορρίπτουν την αναφορά σε ανυπολόγιστες καταστάσεις, όπως αισθήματα, συμπεριφορές και συνείδηση. Η ανθρώπινη συμπεριφορά θεωρείται κυρίως ως προβλέψιμη και ελέγξιμη. Η συμπεριφορά προέρχεται επομένως από μια έντονα αντικειμενική επιστημολογική θέση (Richelle, 2016).

Η θεωρία της μάθησης του Skinner παρέχει τη βασική θεωρητική βάση για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών μηχανισμών, μετρήσιμων μαθησιακών στόχων, υποβοηθούμενης από υπολογιστή διδασκαλίας και δοκιμασιών πολλαπλών επιλογών. Μπορεί επίσης να έχει ιδιαίτερη αξία στην μάθηση περιστατικών ή τυποποιημένων διαδικασιών, όπως οι πίνακες πολλαπλασιασμού, για την αντιμετώπιση παιδιών ή ενηλίκων με περιορισμένες γνωστικές ικανότητες λόγω εγκεφαλικών διαταραχών ή για τη συμμόρφωση με πρότυπα ή διαδικασίες που είναι αμετάβλητες και δεν απαιτούν ατομική κρίση (Richelle, 2016).

Η εκπαίδευση του συμπεριφορισμού είναι χρεωμένη στον προοδευτικό προσανατολισμό, καθώς και οι δύο φιλοσοφίες δίνουν μεγάλη έμφαση στην επιστημονική μέθοδο και την σημασία του πειραματισμού για την επίτευξη μιας αλήθειας. Ο συμπεριφορισμός και η προοδευτική εκπαίδευση εκτιμούν επίσης ότι η πρωταρχική ευθύνη για τη μάθηση βρίσκεται στον μαθητή. Η διαφορά

μεταξύ του συμπεριφορισμού και της προοδευτικής σκέψης είναι ότι η πρώτη φιλοσοφία υποστηρίζει ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο χειρισμού και να ελεγχθεί από εξωτερικούς ενισχυτές στο περιβάλλον. Οι έννοιες της συμπεριφοράς και των πρακτικών στην εκπαίδευση περιλαμβάνουν στόχους συμπεριφοράς, θέματα λογοδοσίας και εκπαίδευση βασισμένη στις ικανότητες.

Ο συμπεριφορισμός, όπως ο προοδευτισμός, είναι μια ψυχολογική θεωρία που αντλείται από τις αρχές του λογικού θετικισμού, ο οποίος χαρακτηρίζεται από την άποψη ότι "η πραγματικότητα είναι εξωτερική προς τον γνωστό και μπορεί να γίνει γνωστή μέσω των αισθήσεων" και ότι "αυτή η πραγματικότητα είναι παρατηρήσιμη και μετρήσιμη" (Elias & Merriam, 1995, σελ. 38).

Ο συμπεριφορισμός τονίζει την ανοικτή, παρατηρήσιμη συμπεριφορά τόσο των ζώων, όσο και των ανθρώπων. Οι συμπεριφοριστές υποστηρίζουν ότι η μάθηση λαμβάνει χώρα όταν υπάρχει μια παρατηρήσιμη αλλαγή στην συμπεριφορά, που προκαλείται από την σύνδεση μεταξύ ερεθισμάτων και παρατηρήσιμων απαντήσεων. Οι συμπεριφοριστικοί στόχοι, οι οποίοι χαρακτηρίζονται επίσης ως "εκπαιδευτικοί", περιλαμβάνουν τρεις συνιστώσες: Α) τις συνθήκες ή τα ερεθίσματα που αναμένεται να εκτελέσει ο μαθητής και που πρέπει να είναι σχετικά, β) η συμπεριφορά που αναμένεται να εκτελέσει ο μαθητής και γ) κριτήρια βάσει των οποίων θα κρίνεται η συμπεριφορά. Αυτό σημαίνει ότι τα μαθησιακά αποτελέσματα μπορούν να μετρηθούν αντικειμενικά και με ακρίβεια. Η αξιολόγηση, με βάση την επίτευξη των στόχων συμπεριφοράς, εξαλείφει την υποκειμενική αξιολόγηση της απόδοσης του μαθητή.

Η ψυχολογία συμπεριφοράς ιδρύθηκε από τον John B. Watson (1925), με έμφαση στην εμφανή, παρατηρήσιμη συμπεριφορά ενός οργανισμού. Ο Watson πιστεύει ότι η ψυχολογία είναι η μελέτη της συμπεριφοράς, όχι μια μελέτη του νου. Σύμφωνα με τον Watson, αυτό που δεν μπορεί να παρατηρηθεί δεν μπορεί να μετρηθεί και, επομένως, δεν αξίζει να διερευνηθεί. Όλη η ανθρώπινη συμπεριφορά, σύμφωνα με τον Watson, είναι το αποτέλεσμα της προηγούμενης προετοιμασίας και καθορίζεται από τις εξωτερικές δυνάμεις στο περιβάλλον, πάνω στο οποίο ένα άτομο έχει λίγο ή καθόλου έλεγχο. Ο E. L. Thorndike

(1928), ένας σύγχρονος του Watson, ανέπτυξε τη θεωρία "S-R" της μάθησης και υποθέτει ότι η επανάληψη αυτή καθαυτή δεν δημιουργεί μια σύνδεση, αλλά οι οργανισμοί θα αποκτήσουν και θα θυμούνται εκείνες τις απαντήσεις που οδηγούν σε ικανοποιητικά αποτελέσματα.

Ωστόσο, ο Burrhus Frederick (B. F.) Skinner (1974) ήταν αυτός που μετέφερε τον συμπεριφορισμό στα πλαίσια της Αμερικανικής εκπαίδευσης. Ο Skinner όχι μόνο πιστεύει ότι τα ανθρώπινα όντα ελέγχονται από το περιβάλλον τους, αλλά οι εξωτερικές συνθήκες μπορούν να μελετηθούν, να διευκρινιστούν και να υποβληθούν σε χειρισμούς για να επιτευχθεί η επιθυμητή αντίδραση. Πέρα από την ελευθερία και την αξιοπρέπεια, ο Skinner (1971) φιλοσοφικά προτείνει ότι με την οργάνωση του περιβάλλοντος μπορεί να προκαλέσει τις επιθυμητές αντιδράσεις, έτσι ώστε η ανθρώπινη συμπεριφορά να μπορεί να ελεγχθεί και να αναπτυχθεί μια καλύτερη κοινωνία, εξασφαλίζοντας τελικά την επιβίωση του ανθρώπινου είδους.

Η ελευθερία, για τον Skinner, είναι παραληρητική. Ο αγώνας για ελευθερία δεν οφείλεται στη βούληση να είναι κανείς ελεύθερος, αλλά σε ορισμένες συμπεριφοριστικές διαδικασίες, χαρακτηριστικές του ανθρώπινου οργανισμού, το κύριο αποτέλεσμα του οποίου είναι η αποφυγή ή η διαφυγή από τα αποκαλούμενα αποσπασματικά χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος.

Αν και η συμπεριφορά, ως μια αρθρωτή φιλοσοφία της εκπαίδευσης, σπάνια εντοπίζεται στη μάθηση, μεγάλο μέρος της πρώιμης έρευνας για την εκπαίδευση διεξάγεται από μια συμπεριφοριστική προοπτική, με τις σπουδαιότερες να είναι οι μελέτες του Thorndike (1928). Με βάση τον λογικό θετικισμό, ο συμπεριφορισμός ικανοποιεί την αναζήτηση μιας απόλυτης αλήθειας μέσω των διαδικασιών παρατήρησης και πειραματισμού. Επί του παρόντος, δεν υπάρχει ένας ενιαίος εκπαιδευτικός που να υιοθετεί μια φιλοσοφία βασισμένη αποκλειστικά στον συμπεριφορισμό. Σύμφωνα με τους συμπεριφοριστές, οι μόνοι έγκυροι δείκτες συμπεριφοράς είναι το κίνητρο και η αντίδραση. Ο Robert Gagne (1985) θεωρείται γνωστικός θεωρητικός. Ο ίδιος υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς στόχους για τους σκοπούς της επικοινωνίας μεταξύ του διδακτικού σχεδιαστή και του σχεδιαστή μαθημάτων, του καθηγητή και του μαθητή, καθώς και του καθηγητή και του γονέα. Ο Gagne ταξινομεί την

εκμάθηση σε διαφορετικά επίπεδα: Λεκτικές πληροφορίες, διανοητικές ικανότητες, γνωσιακές στρατηγικές, κινητικές δεξιότητες και συμπεριφορές. Με βάση αυτά τα επίπεδα, απαιτούνται διαφορετικές οδηγίες για διαφορετικά μαθησιακά αποτελέσματα. Επίσης, για την αποτελεσματική εκμάθηση, πρέπει να υπάρχουν συγκεκριμένες συνθήκες μάθησης.

Η θεωρία της μείωσης της κίνησης του Hull (1943) είναι ένα άλλο παράδειγμα νεο-συμπεριφορισμού, με παρεμβάσεις όπως τα κίνητρα, οι αναστολές και η προηγούμενη συμπεριφορά επιπτώσεων κατάρτισης. Όπως και άλλοι συμπεριφοριστές, ο Hull πιστεύει ότι η ενίσχυση διαδραματίζει κεντρικό ρόλο στη διαδικασία μάθησης, αλλά η ικανοποίηση παίζει σημαντικότερο ρόλο στην συμπεριφορά καθαυτή.

Εκτός από τους νεο-συμπεριφοριστές, οι γνωστικοί θεωρητικοί της μάθησης αναγνωρίζουν επίσης διαμεσολαβητικές διεργασίες που συμβαίνουν στον εγκέφαλο μεταξύ του ερεθίσματος και της αντίδρασης. Η θεωρία του Bruner (1960) της μάθησης της ανακάλυψης δηλώνει ότι κάθε φορά που ένα άτομο αλληλεπιδρά με τον κόσμο, σχηματίζονται κατηγορίες. Οι κατηγορίες ταξινομούνται σε ιεραρχίες και είναι γνωστές ως "γνωσιακό σύστημα κωδικοποίησης". Μια επαγωγική προσέγγιση της μάθησης, καθώς και το σύστημα κωδικοποίησης, μειώνουν την πολυπλοκότητα του περιβάλλοντος του ατόμου, αφού ο μαθητής οικοδομεί από συγκεκριμένες κατηγορίες γενικούς κώδικες. Ο Bruner υποστηρίζει μια προσέγγιση ανακάλυψης στην εκμάθηση, στην οποία δεν παρουσιάζεται στον μαθητή το θέμα στην τελική του μορφή, αλλά υποχρεούται να οργανώνει ο ίδιος τις πληροφορίες ξεχωριστά. Ο Bruner (1960) είναι ένας θεωρητικός κονστρουκτιβιστής, πιστεύοντας ότι η μάθηση είναι μια ενεργή διαδικασία όπου ο μαθητής κατασκευάζει νέες ιδέες και έννοιες, με βάση προηγούμενη εμπειρία ή σχήμα.

Η θεωρία μάθησης υποδοχής του Ausubel (1968) είναι μια παραπλανητική προσέγγιση, όπου η γνωστική δομή ενός ατόμου είναι το κεντρικό κατασκεύασμα. Ο Ausubel πιστεύει ότι οι γενικές ιδέες του αντικειμένου πρέπει να παρουσιάζονται πρώτα και, στην συνέχεια, να διαφοροποιούνται προοδευτικά, με περισσότερες λεπτομέρειες και ειδικότητα. Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης ξεκίνησε επίσης από τη θεωρία

συμπεριφοριστών, με την αρχική υπόθεση ότι η παρατήρηση είναι απαραίτητη για τη μαθησιακή διαδικασία. Οι Lave και Wenger (1991) ορίζουν δύο αρχές στην κοινωνική μάθηση: Α) η γνώση πρέπει να παρουσιαστεί σε ένα αυθεντικό πλαίσιο, και β) η μάθηση απαιτεί συνεργασία κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Η κουλτούρα αντιμετωπίζεται ως η κύρια μήτρα στην θεωρία της κοινωνικής μάθησης. Ο Bandura (1971) ξεκίνησε επίσης από έναν αυστηρό συμπεριφοριστικό προσανατολισμό, με τη θεωρία κοινωνικής μάθησής του να υποστηρίζει την σημασία της παρατήρησης και μοντελοποίησης των συμπεριφορών, των στάσεων και των συναισθηματικών αντιδράσεων των άλλων για τη διαδικασία μάθησης. Οι Merriam και Caffarella (1991) γράφουν: "Η θεωρία του Bandura έχει ιδιαίτερη σημασία για την εκπαίδευση, δεδομένου ότι αντιπροσωπεύει τόσο τον μαθητή, όσο και το περιβάλλον στο οποίο εργάζεται.[...] Αυτή είναι μια αμοιβαία αντίληψη, ότι οι άνθρωποι δηλαδή επηρεάζουν το περιβάλλον τους, και αυτό με την σειρά του επηρεάζει τον τρόπο που συμπεριφέρονται" (σελ. 135).

Ο συμπεριφορισμός έχει ίσως τον μεγαλύτερο αντίκτυπο στο πρόγραμμα σπουδών, στον σχεδιασμό και στην ανάπτυξη προγραμμάτων στην εκπαίδευση. Στο έργο του, "Basic principles of curriculum and instruction", ο Tyler (1949) παρουσιάζει ένα πρότυπο μοντέλο για τον σχεδιασμό κάθε μονάδας διδασκαλίας. Ο Tyler βασίζεται το πρότυπό του στην συμπεριφοριστική υπόθεση ότι "η εκπαίδευση είναι μια διαδικασία αλλαγής των συμπεριφοριστικών προτύπων των ανθρώπων". Το μοντέλο του Tyler υποστηρίζει σαφώς καθορισμένους σκοπούς, συγκεκριμένους στόχους και μια μετρήσιμη μορφή αξιολόγησης. Ο Houle (1972) πιστώνει στον Tyler την πρωταρχική επιρροή στην αντίληψή του για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή προγραμμάτων εκπαίδευσης. Ως φιλοσοφία της εκπαίδευσης, ο συμπεριφορισμός ικανοποιεί την αναζήτηση της βεβαιότητας για την επιστημονική μέθοδο και τον εμπειρισμό.

Τα προγράμματα εκπαίδευσης με βάση την ικανότητα (CBE) ενσωματώνουν την συμπεριφοριστική φιλοσοφία ότι η μάθηση λαμβάνει χώρα όταν υπάρχει μια παρατηρήσιμη αλλαγή στην συμπεριφορά που μπορεί να μετρηθεί. Αυτά καθορίζουν τους στόχους που πρέπει να εκπληρωθούν, τις μαθησιακές εμπειρίες που πρέπει να απασχολήσουν τους μαθητές, καθώς και τη μέθοδο αξιολόγησης που χρησιμοποιείται για τη μέτρηση των

προκαθορισμένων στόχων. Τα προγράμματα εκπαίδευσης με βάση την ικανότητα χρησιμοποιούν τα μέτρα αξιολόγησης που αναφέρονται στο κριτήριο "η πρόοδος ή τα επιτεύγματα του μαθητή συγκρίνονται με ένα σταθερό πρότυπο ή κριτήριο γνώσης, παρά με την απόδοση άλλων μαθητών" (Elias & Merriam, 1995). Αυτός ο τύπος αξιολόγησης βασίζεται στην παραδοχή ότι οι μαθησιακοί στόχοι μπορούν να προκαθοριστούν, και ότι, δεδομένου του επαρκούς χρόνου και των κατάλληλων ενισχύσεων, οι μαθητές μπορούν να τους επιτύχουν.

Το πλεονέκτημα των κριτηρίων που αναφέρονται στις δοκιμές είναι ότι υπογραμμίζει τον ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών, τον οποίο αντικαθιστά με την συνεργασία, έναν υποστηρικτή συμπεριφοράς ιδεών. Η εκπαίδευση βασισμένη στις ικανότητες μπορεί να εντοπιστεί στα προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης, στα προγράμματα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και στα προγράμματα βασικής εκπαίδευσης. Τα πλεονεκτήματα της διδασκαλίας με βάση την ικανότητα περιλαμβάνουν: i) ατομικές διαφορές ως προς το σημείο εκκίνησης της διδασκαλίας, ii) ευέλικτο χρονοδιάγραμμα για τον κύκλο των μαθητών, iii) ποικίλες εκπαιδευτικές μεθόδους για την ικανότητα, iv) μη-απειλητική αξιολόγηση βάσει κριτηρίων και v) ένα ιδανικό μέσο για αυτοκατευθυνόμενη μάθηση.

Οι κύριες επικρίσεις του συμπεριφορισμού επικεντρώνονται στην έννοια της μάθησης. Οι παραδοσιακοί συμπεριφοριστές δεν φαίνεται να λαμβάνουν υπόψη ότι η μάθηση είναι ένα περίπλοκο φαινόμενο, ότι μπορεί να υπάρχουν περισσότερα από ένα είδη συμπεριφοράς που υποδηλώνουν ότι η εκμάθηση έχει λάβει χώρα, και ότι τα αποτελέσματα δεν είναι πάντοτε μετρήσιμα. Η γνώση που μπορεί να εμπεριέχει συναισθήματα και διαίσθηση δεν έχει αξία. Οι γνωστικοί θεωρητικοί αμφισβητούν τους συμπεριφοριστές, αναφέροντας ότι είναι "υπερβολικά εξειδικευμένοι, ασχολούνται με μεμονωμένα γεγονότα και ενέργειες και εξαρτώνται υπερβολικά από την αυθεντική συμπεριφορά για να εξηγήσουν τη μάθηση" (Merriam & Caffarella, 1999, σελ. 253). Ο Ausubel (1968) δηλώνει ότι τα άτομα επεξεργάζονται πληροφορίες με βάση τις υπάρχουσες γνώσεις ή τα σχήματα τους μέσω της γνωστικής τους δομής, όχι μέσω παρατήρησης. Ομοίως, ο Bruner (1965) χρησιμοποιεί μια γνωστική προσέγγιση, αλλά υπογραμμίζει ότι η μάθηση λαμβάνει χώρα μέσω μιας διαδικασίας ανακάλυψης, όχι μέσω παρατήρησης.

Στη δεκαετία του 1960 η θεωρία της κοινωνικής μάθησης αποσπάστηκε από τον συμπεριφορισμό και αποτέλεσε ξεχωριστό κλάδο σπουδών. Ο Bandura (1986) διαχωρίζει την παρατήρηση από την συμμετοχή, και υποστηρίζει ότι η μάθηση θα πρέπει να διεξάγεται επιμελώς, παρατηρώντας άλλους, καθώς και μέσω της ιδέας της αυτορρύθμισης. Οι επικριτές του συμπεριφορισμού επικρίνουν και τους δύο στόχους συμπεριφοράς και ικανότητας, ως προκαθοριστικούς του τελικού προϊόντος μιας μαθησιακής εμπειρίας. Δεν υπάρχει χώρος για τις μεμονωμένες διαφορές των μαθητών. Οι Elias & Merriam (1995) γράφουν ότι "η εκμάθηση που μπορεί να συμβεί κατά τη διάρκεια της διαδικασίας ως αποτέλεσμα των διαμορφωτικών αξιολογήσεων είναι αλλαγές που δεν προσαρμόζονται εύκολα στο συμπεριφοριστικό πλαίσιο» (σελ. 95). Οι ανθρωπιστικοί εκπαιδευτικοί επικρίνουν τους στόχους συμπεριφοράς και τα προγράμματα εκπαίδευσης με βάση την ικανότητα, επειδή θεωρούνται ως εξαθλιωτικά, καθώς λείπει η ανησυχία του μαθητή και εμποδίζουν τη δημιουργικότητα. Ο συμπεριφορισμός έχει επίσης επικριθεί για τον "εξαναγκασμό των μαθητών να συμπεριλαμβάνονται στο ίδιο καλούπι" και τον "κατακερματισμό του προγράμματος σπουδών, αφού παραβλέπει το σύνολο". Τέλος, οι ανθρωπιστές θεωρούν ότι η συμπεριφοριστική ψυχολογία στερείται της αναγνώρισης της ατομικότητας, της δημιουργικότητας, της εγγενούς διαδικασίας ανάπτυξης, των δυνατοτήτων και της αυτονομίας του ανθρώπου.

5. Το ριζοσπαστικό ρεύμα στην εκπαίδευση

Παρά την ποικιλία των μελετητών και των έργων, οι κριτικοί παιδαγωγοί μοιράζονται συγκεκριμένες φιλοσοφικές αρχές που καθοδηγούν το έργο τους. Αναμφισβήτητα, στην ανάπτυξη των ορίων του πεδίου της κριτικής παιδαγωγικής η προοδευτική εκπαίδευση είχε έμμεσο αντίκτυπο, ιδιαίτερα μέσα από το σημαντικό έργο του John Dewey. Ο Dewey πρότεινε την εκπαίδευση ως το κλειδί για τη δημιουργία ενός νέου είδους φιλελεύθερης δημοκρατίας, δηλαδή μιας δημοκρατίας που θα παρέχει τη δυνατότητα να υλοποιηθεί η πεποίθηση ότι οι άνθρωποι μπορούν πραγματικά να αλλάξουν. Ο σκοπός της παιδαγωγικής του ήταν η κοινωνική και πολιτική μεταρρύθμιση που είχε ως ιδανικό της μια κοινωνία οικονομικής σταθερότητας και ευημερίας, όπου οι κοινωνικοπολιτικές συγκρούσεις δεν θα είχαν θέση. Οι μαθητές θα πρέπει να προσαρμοστούν στις

υπάρχουσες κοινωνικές λειτουργίες, αλλά και να μάθουν να συμμετέχουν ενεργά στην κοινωνική και πολιτική μεταρρύθμιση. Επιπλέον, ο ανθρωπισμός, σύμφωνα με τον Dewey, ως θεμελιώδες στοιχείο της δημοκρατίας, πρέπει να χαρακτηρίζει την επιστήμη, την τέχνη, την παιδεία, την ηθική και την οικονομία. Η ανάπτυξη της δημοκρατίας δεν απαιτεί μόνο περισσότερη εκπαίδευση, αλλά και ευρεία χρήση επιστημονικών μεθόδων. Η δημοκρατία αντιστοιχεί σε μια κοινωνία στην οποία οι άνθρωποι μπορούν να συμμετέχουν στο σχηματισμό της, όπου η ατομική ελευθερία ανθίζει και όπου υπάρχει αρμονική συνύπαρξη μεταξύ των ανθρώπων. Ο ρόλος της εκπαίδευσης είναι καθοριστικός για τη δημιουργία μιας τέτοιας δημοκρατίας (Macpherson, 1994; Aronowitz, 2008).

Ο Dewey καθορίζει τους σκοπούς της εκπαίδευσης μέσω της μετάδοσης και της επικοινωνίας των ενηλίκων, βοηθώντας τους νέους να κατευθύνουν την ζωή τους. Σε συμφωνία με μια φιλελεύθερη δημοκρατική κοινωνία, παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς να οργανώσουν ένα νέο σχολείο που να παρέχει την απαιτούμενη πειθαρχία, μια σειρά μαθημάτων και μεθόδους με τις οποίες μπορεί να υπάρξει εκμάθηση της μεταρρύθμισης της υπάρχουσας κοινωνικής τάξης (Dewey, 1980). Οι κριτικοί παιδαγωγοί, όπως και ο Dewey, υποστηρίζουν ότι ο ρόλος της εκπαίδευσης είναι καθοριστικός για την ανάπτυξη μιας πραγματικής δημοκρατίας και αντίστροφα, αλλά επικρίνουν την έλλειψη ανάλυσης σχετικά με τον ρόλο που παίζει η εκπαίδευση στις σύγχρονες κοινωνίες (Aronowitz & Giroux, 1986).

Η κριτική παιδαγωγική έχει επηρεαστεί βαθιά από τη φιλοσοφική προοπτική της κοινωνικής ανασυγκρότησης που εμφανίστηκε τη δεκαετία του 1930 στις Ηνωμένες Πολιτείες. Ο στόχος των παιδαγωγών της κοινωνικής ανασυγκρότησης ήταν μια μεταρρύθμιση που θα είχε τις ρίζες της στις βασικές αρχές της Αμερικανικής δημοκρατικής παράδοσης για να ξεπεραστεί η οικονομική και κοινωνική κρίση. Τα σχολεία θα πρέπει να συμβάλλουν στην παραγωγή μιας νέας κουλτούρας και το πρόγραμμα σπουδών θα πρέπει να αντιμετωπίσει όλες τις πτυχές της σύγχρονης κοινωνίας, με έμφαση στην επίλυση κοινωνικών προβλημάτων (Grollios, 2009). Η κοινωνική ανασυγκρότηση εκφράζεται ειδικότερα στο έργο του George Counts. Ασκώντας σκληρή κριτική στο λεγόμενο σχολείο με επίκεντρο το παιδί, το οποίο κατηγορήσε ότι βασίστηκε στον ακραίο ατομικισμό, ο Counts μετατόπισε την

προσοχή στην ανάπτυξη μιας οργανικής σχέσης με την κοινότητα, μια ρεαλιστική θεωρία για την κοινωνική ευημερία και ένα νέο όραμα της κοινωνικής μεταρρύθμισης που πρέπει να βασίζεται στη δημοκρατία. Μια δημοκρατία που καταπολεμά τα προνόμια και τον οικονομικό παρασιτισμό, ανταμείβει κάθε κοινωνικά χρήσιμο έργο, προάγει την πραγματική ισότητα στις ευκαιρίες και φροντίζει για τη βελτίωση της ζωής των καθημερινών ανθρώπων. Προς αυτήν την κατεύθυνση, ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι καθοριστικός. Εάν οι εκπαιδευτικοί πλαισιώσουν τα χαρακτηριστικά τους με θάρρος και πνευματική δύναμη, μπορούν να διαμορφώσουν το πρόγραμμα σπουδών και τις σχολικές διαδικασίες, επηρεάζοντας τα ιδανικά και την στάση της επόμενης γενιάς (Counts, 1978).

Η κριτική παιδαγωγική προτείνει έναν παρόμοιο ρόλο για τους εκπαιδευτικούς που υποδηλώνει ότι πρέπει να ενεργούν ως μεταμορφωτικοί διανοούμενοι. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αγωνιστούν για κοινωνικό μετασχηματισμό, εμπνευσμένο από τους στόχους της δημοκρατίας, της ελευθερίας και της δικαιοσύνης. Επιπλέον, έχουν το καθήκον να είναι συνεπείς με αυτόν τον αγώνα, εφαρμόζοντας εκπαιδευτικές πρακτικές που επιδιώκουν να διαμορφώσουν τους μαθητές τους ως ενεργούς πολίτες. Αυτές οι πρακτικές αντανακλώνονται στο έργο του Harold Rugg, ενός εξίσου σημαντικού μελετητή στην παράδοση της κοινωνικής ανασυγκρότησης. Ο Rugg πρότεινε ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επιτύχουν σημαντικά αποτελέσματα που περικλείουν γεγονότα, κινήματα, συνθήκες, αρχές και κοινωνικούς, οικονομικούς και πολιτικούς κανόνες που αλληλοσυνδέονται, ενισχύοντας την ανεξάρτητη σκέψη των μαθητών. Υποστηρίζει ότι το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών που είναι δομημένο γύρω από κοινωνικά προβλήματα έχει τη δυνατότητα να καταργήσει την παθητικότητα που χαρακτηρίζει τις σχολικές τάξεις (Kliebard, 1995: 2002).

Παράλληλα, η κριτική παιδαγωγική υπογραμμίζει το καθήκον των εκπαιδευτικών να αναπτύξουν πολύ συγκεκριμένες διαδικασίες διδασκαλίας, με σκοπό να προωθήσουν αξίες και πεποιθήσεις που ενθαρρύνουν δημοκρατικούς, κριτικούς τρόπους συμμετοχής των εκπαιδευτικών και των μαθητών και αλληλεπίδρασης που απογυμνώνεται από τον εγωιστικό ατομικισμό. Αυτές οι αξίες και οι διαδικασίες περιλαμβάνουν την ανάπτυξη στους μαθητές του

σεβασμού της ηθικής δέσμευσης και της κοινωνικής ευθύνης. Επιπλέον, πρέπει να ενθαρρυνθεί ένας μη-αυταρχικός ατομικισμός, ο οποίος διατηρεί την ισορροπία με την ομαδική συνεργασία και την κοινωνική ευαισθητοποίηση. Οι μαθητές πρέπει να γνωρίζουν την αναγκαιότητα να κάνουν τις δικές τους επιλογές και να ενεργούν σε αυτές τις επιλογές με την κατανόηση των περιστασιακών περιορισμών.

Μια άλλη σημαντική αλλαγή στην τάξη επικεντρώνεται γύρω από την παροχή στους μαθητές της ευκαιρίας να εξυπηρετήσουν μια μαθητεία στη διδασκαλία. Οι μαθητές, δημιουργώντας μια στενή εργασιακή σχέση με τους εκπαιδευτικούς και τους συνομηλίκους, έχουν την ευκαιρία να καταλάβουν ότι πίσω από κάθε παιδαγωγική βρίσκονται αξίες, πεποιθήσεις και υποθέσεις που ενημερώνονται από μια συγκεκριμένη άποψη της εκπαίδευσης. Επιπλέον, οι μαθητές πρέπει να έχουν το δικαίωμα να μελετούν μόνοι τους ή σε ομάδες με έναν άνετο ρυθμό μάθησης, έτσι ώστε να είναι σε θέση να αναπτύξουν ένα αποτελεσματικό μαθησιακό style που να διαθέτει ένα μέτρο ελέγχου πάνω στο έργο τους και να ξεπερνάει τις κατακερματισμένες παιδαγωγικές που έχουν καθιερωθεί κάτω από την τυραννία ενός άκαμπτου χρονοδιαγράμματος. Με την αξιοποίηση της επικοινωνίας των συνομηλίκων και την τροποποιημένη αυτοτροφοδότηση, η μονοδιάστατη διάταξη της παραδοσιακής τάξης καθιστά δυνατή τη δυνατότητα πλουσιότερων κοινωνικών συναντήσεων στην τάξη (Giroux & Penna, 1988).

Στο πλαίσιο της θεωρίας της κριτικής παιδαγωγικής, οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούνται αντικειμενικοί μεταδότες γνώσης, αλλά ανθρώπινα όντα που ενεργούν συνειδητά. Υπάρχουν σε μια διαλεκτική σχέση με τους μαθητές τους και οι γνώσεις και οι έννοιες συζητούνται διαρκώς και αμφισβητούνται. Η διαδικασία μάθησης είναι αμφίδρομη. Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν όχι μόνο την εξουσία τους στην τάξη, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο διαπραγματεύονται αυτήν την εξουσία. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αναπτύξουν μορφές γνώσης και κοινωνικές πρακτικές στην τάξη που επικυρώνουν τις εμπειρίες που φέρνουν οι μαθητές στα σχολεία. Αυτό σημαίνει επιβεβαίωση τέτοιων εμπειριών, ώστε να δοθεί στους μαθητές μια ενεργή φωνή σε θεσμικά περιβάλλοντα που παραδοσιακά προσπαθούν να τους σιωπήσουν, αγνοώντας το πολιτιστικό τους κεφάλαιο. Αυτό απαιτεί την αναγνώριση των

γλωσσικών μορφών, του τρόπου παρουσίασης, των μορφών συλλογιστικής και των αντίστοιχων πολιτισμικών που δίνουν σημασία στις εμπειρίες των μαθητών. Με άλλα λόγια, η πολιτιστική εμπειρία των μαθητών πρέπει να σχετίζεται με την ανάπτυξη ή τη μεσολάβηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, με τα ερωτήματα που τίθενται στα μαθήματα και με τα προβλήματα που τίθενται σε αυτά τα περιβάλλοντα.

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η βασική θεωρία της κριτικής παιδαγωγικής δομήθηκε και εξελίχθηκε από μια κριτική της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στα τέλη της δεκαετίας του 1970 και του 1980 που επεδίωκε να καταλάβει πώς τα σχολεία δημιουργούσαν υποκειμενικότητα και παρήγαγαν νόημα, καθώς και πώς συνδέθηκαν με ζητήματα εξουσίας και ελέγχου. Πιο συγκεκριμένα, η κριτική παιδαγωγική αξιοποίησε τις θεωρίες κοινωνικής αναπαραγωγής, σύμφωνα με τις οποίες τα σχολεία χρησιμοποιούν τους υλικούς και ιδεολογικούς τους πόρους για να αναπαράγουν τις κοινωνικές σχέσεις και τις στάσεις που απαιτούνται για τη διατήρηση των κοινωνικών διαχωρισμών εργασιακών ρόλων που απαιτούνται για τις υπάρχουσες καπιταλιστικές παραγωγικές σχέσεις. Οι Bowles & Gintis (1976) υποστήριξαν ότι τα σχολεία ουσιαστικά εξυπηρετούν δύο λειτουργίες: Πρώτον, την αναπαραγωγή της εργατικής δύναμης και, δεύτερον, την αναπαραγωγή των μορφών συνείδησης, διαταγών και αξιών που είναι απαραίτητες για τη διατήρηση της υπάρχουσας κοινωνικής τάξης. Τα ιεραρχικά δομημένα πρότυπα αξιών, κανόνων και δεξιοτήτων που χαρακτηρίζουν το εργατικό δυναμικό αντικατοπτρίζονται στην κοινωνική δυναμική της καθημερινής συνάντησης στην τάξη. Η κριτική παιδαγωγική επεσήμανε ότι αυτή η αρχή οδηγεί σε μια μονόπλευρη οικονομική-κρατική προσέγγιση για την εκπαίδευση. Αντίθετα, πρέπει να σκεφτόμαστε την σχολική γνώση ως προϊόν των συγκρούσεων και των διαπραγματεύσεων μεταξύ διαφόρων κοινωνικών ομάδων στην εκπαίδευση. Αυτές οι συγκρούσεις θέτουν όρια σε οποιοδήποτε πολιτιστικές ενέργειες και αντιδράσεις, αλλά δεν τις καθορίζουν μηχανικά. Επίσης, η κριτική παιδαγωγική επισήμανε ότι τα προγράμματα σπουδών δεν είναι απλά προϊόντα οικονομικών δυνάμεων (Apple, 1979).

Ο Pierre Bourdieu, ένας μεγάλος θεωρητικός της παράδοσης αυτής, προσπάθησε να αναπτύξει ένα κοινωνιολογικό σχήμα του προγράμματος

σπουδών που συνδέει τον πολιτισμό, την τάξη και την κυριαρχία με την εκπαίδευση, την γνώση και τη βιογραφία. Σε αντίθεση με τις θεωρίες κοινωνικής αναπαραγωγής, κατά την άποψή του, τα σχολεία είναι σχετικά αυτόνομα θεσμικά όργανα που επηρεάζονται μόνο έμμεσα από ισχυρότερους οικονομικούς και πολιτικούς θεσμούς. Ο Bourdieu θεωρεί ότι τα χαρακτηριστικά του καθημερινού τρόπου ζωής του ατόμου συνθέτουν αυτό που ονομάζει πολιτιστικό κεφάλαιο (Bourdieu, 1986). Το πολιτιστικό κεφάλαιο απορρέει από τη μακροχρόνια δέσμευση ενός ατόμου με την οικογένεια, τον πολιτισμό, την εκπαίδευση, καθώς και τις γειτονιές, τους συνομηλικούς κ.ο.κ.. Το σχολείο επιβεβαιώνει, επιβραβεύει και νομιμοποιεί το πολιτιστικό κεφάλαιο, το οποίο σε γενικές γραμμές ανταποκρίνεται στις κυρίαρχες αξίες και μεταδίδεται περαιτέρω από τον εκπαιδευτικό στους μαθητές. Κατά συνέπεια, όταν το σχολείο υποτιμά το πολιτιστικό κεφάλαιο των μειονεκτούντων μαθητών, αναπαράγει τις άνισες σχέσεις με τη μορφή εκπαιδευτικών ανισοτήτων.

Η κριτική παιδαγωγική επισημαίνει ότι οι πολιτισμικές θεωρίες αναπαραγωγής μας παρέχουν μια σειρά από πολύτιμες ιδέες που αναφέρονται στην κατασκευή και τη λειτουργία του αναλυτικού προγράμματος, το οποίο στηρίζει τα συμφέροντα που βρίσκονται πίσω από την επιλογή και τη διανομή της γνώσης στα σχολεία. Αυτά τα συστήματα γνώσης συνήθως υποτιμούν και περιθωριοποιούν άλλα είδη γνώσεων που είναι πολύτιμα για τους μαθητές και που προέρχονται από μη-προνομιούχες κοινωνικές ομάδες. Ωστόσο, οι θεωρίες της πολιτιστικής αναπαραγωγής έχουν και τα δικά τους μειονεκτήματα. Τα πιο προφανή αναφέρονται στις μηχανιστικές απόψεις τους για την εξουσία, την κυριαρχία και τον πολιτισμό. Ο πολιτισμός αποτελεί μια διαλεκτική περίπτωση εξουσίας και σύγκρουσης που έχει τις ρίζες της στον αγώνα τόσο για τις υλικές συνθήκες, όσο και για τη μορφή και το περιεχόμενο της πρακτικής δραστηριότητας (Giroux, 1983: 1987). Ο πολιτισμός ενσωματώνει, μεταξύ άλλων, κοινωνικές και θεσμικές πρακτικές, πολιτιστικές και κοινωνικές σημασίες, πολιτιστικό και εκπαιδευτικό κεφάλαιο, γλώσσα και μορφές γνώσης. Στο έδαφος του πολιτισμού οι άνθρωποι καταλαβαίνουν ποιοι είναι ως φορείς και ονομάζουν τον κόσμο. Για την κριτική παιδαγωγική, ο πολιτισμός θεωρείται ως χώρος αμφισβήτησης και, ταυτόχρονα, ως πράξη παρέμβασης. Σε αυτό το

πλαίσιο, η εκπαίδευση αντιπροσωπεύει μια εισαγωγή, προετοιμασία και νομιμοποίηση συγκεκριμένων μορφών κοινωνικής ζωής (McLaren, 2007).

Στην ενσωμάτωση του "πολιτισμού" ως σημαντικής θεωρητικής έννοιας στη θεωρία της κριτικής παιδαγωγικής, ο ρόλος του Paulo Freire ήταν καθοριστικός. Ο Βραζιλιάνος εκπαιδευτικός ήταν ο κεντρικός διαμορφωτής της θεωρίας της κριτικής παιδαγωγικής (O'Cadizetal, 1998). Ο Freire τάχθηκε υπέρ μιας εκπαίδευσης που θα συμβάλει στην εξεύρεση λύσεων στα προβλήματα του λαού της Βραζιλίας. Ωστόσο, αυτές οι λύσεις δεν υποτίθεται ότι επιβάλλονται στους ανθρώπους ή ανακαλύπτονται γι'αυτούς, αλλά, αντιθέτως, καλούνται να τις ανακαλύψουν οι ίδιοι. Πρότεινε μια εκπαίδευση που θα επέτρεπε στους ανθρώπους να σκεφτούν τον εαυτό τους, τις ευθύνες τους και τον ρόλο τους στο νέο πολιτισμικό κλίμα, αλλά κυρίως να προβληματιστούν ή να συνειδητοποιήσουν τη δική τους δύναμη. Μια τέτοια εκπαίδευση θα βοηθούσε τους ανθρώπους να υιοθετήσουν μια στάση απέναντι στα προβλήματά τους, συμβάλλοντας έτσι στη δημιουργία και τη λειτουργία μιας αυθεντικής δημοκρατίας. Η εμφάνιση και η κατασκευή της εκπαιδευτικής προοπτικής του Freire συνδέεται με την κοινωνική και πολιτική κρίση της Βραζιλίας στις αρχές της δεκαετίας του 1960. Η ριζοσπαστικοποίηση του λαού στη Βραζιλία οφειλόταν στην εμφάνιση των κοινωνικών προβλημάτων και στο γεγονός ότι η πολιτική ηγεσία δεν τα επίλυε. Ένα από τα βασικά στοιχεία της ριζοσπαστικοποίησης των ανθρώπων ήταν η εμφάνιση του γραμματισμού ως ζήτημα πρωτογενούς πολιτικής σημασίας. Η εστίαση του Freire στην ενεργό συμμετοχή των ανθρώπων βασίστηκε στην πίστη του στον εξανθρωπισμό, ο οποίος απεικόνιζε τους ανθρώπους ως δημιουργούς ιστορίας και πολιτισμού (Grollios, 2009).

Ένα σημαντικό στοιχείο στην παιδαγωγική του Freire είναι η διερεύνηση του θεματικού κόσμου των μαθητών, ο οποίος αναφέρεται στην σκέψη και στην γλώσσα που χρησιμοποιούν για να αποκτήσουν πρόσβαση στην πραγματικότητα. Η εξέταση του θεματικού κόσμου όχι μόνο διευρύνει την σκέψη των μαθητών, αλλά και την πρακτική δράση τους. Η διερεύνηση του θεματικού κόσμου αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για να ξεπεραστεί το τραπεζικό μοντέλο της εκπαίδευσης που βασίζεται στην υπόθεση ότι ο εκπαιδευτικός διαθέτει γνώση, και οι μαθητές είναι άδειο κέλυφος που πρέπει να

γεμίσει. Αυτά τα θέματα θεωρούνται τα δομικά στοιχεία για την κατασκευή ενός τοπικά σχετικού προγράμματος σπουδών (O'Cadiz et al., 1998). Ωστόσο, η διερεύνηση του θεματικού κόσμου και η εδραίωση των θεμάτων που το συνθέτουν δεν οδηγεί σε περιθωριοποίηση παλαιότερων και σύγχρονων πολιτιστικών και επιστημονικών επιτευγμάτων. Ο στόχος του Freire είναι η επιστημολογική κατανόηση της πραγματικότητας που ξεπερνά μια απλοϊκή κατανόηση, καθώς θεωρεί ότι είναι λάθος να συνδέει τη δημοκρατική διδασκαλία με χαμηλές ακαδημαϊκές προσδοκίες και την αντίστοιχη αυταρχική με υψηλές (Shor & Freire, 1987; Freire & Faundez, 1992).

Η κριτική παιδαγωγική δίνει μεγάλη έμφαση στην έννοια της ελευθερίας της πολιτιστικής εξουσίας που ξεκινά από τις κοινωνικές και ιστορικές ιδιαιτερότητες, τα προβλήματα, τις προοπτικές και τις ενέργειες που αποτελούν μια μορφή έκφρασης. Η έννοια της πολιτισμικής εξουσίας επικεντρώνεται σε δύο ζητήματα: Πρώτον, την ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να κάνουν τις εμπειρίες των μαθητών αντικείμενο συζήτησης και να τις νομιμοποιήσουν με στόχο τη δημιουργία των προϋποθέσεων για ενεργή έκφραση. Δεύτερον, την ανάγκη για τους εκπαιδευτικούς να συνεισφέρουν στην κρίσιμη διαδικασία των εμπειριών με στόχο να αποκαλύψουν τα πλεονεκτήματα και τις αδυναμίες τους. Η παιδαγωγική του Freire βασίζεται στο πολιτιστικό κεφάλαιο των μαθητών και αξιοποιεί με αξιοπιστία τα αναλυτικά εργαλεία για να το εξετάσει (Giroux, 1988).

Τα σχολεία διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην πολιτική και πολιτιστική ζωή. Τα σχολεία δεν είναι ουδέτερα ιδρύματα που μεταδίδουν χρήσιμες γνώσεις. Αντιθέτως, παράγουν και αναπαράγουν συγκεκριμένες γνώσεις και, ως εκ τούτου, συγκεκριμένα είδη εμπειριών, αξιών, πεποιθήσεων, πολιτιστικού κεφαλαίου και κοινωνικών σχέσεων. Η κριτική παιδαγωγική βρίσκεται στον αντίποδα της παραδοσιακής εκπαίδευσης, των υποστηρικτικών θεωριών δομημένων γύρω από τις στενές ανησυχίες των στόχων συμπεριφοράς και των αρχών μάθησης που αντιμετωπίζουν την γνώση ως κάτι ουδέτερο για κατανάλωση και τα σχολεία ως απλά εκπαιδευτικά κέντρα που αναλαμβάνουν να μεταβιβάσουν στους μαθητές μία ομάδα των δεξιοτήτων, οι οποίες θα τους επιτρέψουν να λειτουργήσουν αποτελεσματικά στην ευρύτερη κοινωνία (Giroux, 1988; McLaren, 2007). Σύμφωνα με τους Aronowitz & Giroux (1986), η γνώση

καθίσταται σημαντική όχι μόνο επειδή νομιμοποιείται από εμπειρογνώμονες του προγράμματος σπουδών, αλλά λόγω του βαθμού που βοηθά τα ανθρώπινα όντα να κατανοούν τις υποθέσεις που εμπεριέχονται στη μορφή και το περιεχόμενό τους, αλλά και τις διαδικασίες με τις οποίες η ίδια η γνώση παράγεται, αξιολογείται και μετασχηματίζεται σε συγκεκριμένα κοινωνικά και ιστορικά περιβάλλοντα. Η κριτική παιδαγωγική υποστηρίζει ότι τα σχολεία θα πρέπει να διδάσκουν έναν λόγο διερεύνησης και ανάλυσης και θα πρέπει να ενθαρρύνουν τους μαθητές να διερευνήσουν τα εργαλεία που είναι απαραίτητα για την ανάπτυξή τους, η οποία μπορεί να γίνει ευρέως κατανοητή ως διαπραγμάτευση μεταξύ περιορισμών και δυνατοτήτων, με σκοπό να ενεργήσουν οι προσωπικές και κοινωνικές συνθήκες. Υποθέτει ότι τα θέματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι ελεύθερα σκεπτόμενα, ανεξάρτητα ανθρώπινα όντα που θα πρέπει να είναι σε θέση να κάνουν συνειδητές επιλογές σχετικά με την γνώση και τη μάθηση.

Ο Kanpol (2009) οργανώνει την κριτική της κριτικής παιδαγωγικής σε τρία κεντρικά θέματα: α) Το δικαίωμα των κριτικών παιδαγωγών να μιλούν για τους καταπιεσμένους, β) η αδιαφανής γλώσσα που χρησιμοποιούν οι κριτικοί παιδαγωγοί και γ) η έλλειψη πρακτικών εργαλείων για την εφαρμογή κοινωνικών αλλαγών. Αυτά τα θέματα αντηχούν σε τρεις βασικές αρχές της παιδαγωγικής: α) Η δημοκρατία στην εκπαίδευση, β) ο ρόλος των εκπαιδευτικών ως μετασχηματιστικών πνευματικών και πρακτικών στην τάξη, γ) η κριτική παιδαγωγική και ο αναπαραγωγικός ρόλος των σχολείων και δ) η κριτική παιδαγωγική και ο ρόλος του πολιτισμού.

Η πλειονότητα των κριτικών παιδαγωγών βρίσκεται σε πανεπιστημιακούς χώρους και αποτελείται από κυρίως λευκούς εκπαιδευτικούς και θεωρητικούς της μεσαίας τάξης. Για ορισμένους, αυτή η προνομιούχος ομάδα δεν αντιπροσωπεύει έναν αξιόπιστο πληθυσμό για την κριτική αδικία στην κοινωνία. Οι κριτικοί ισχυρίζονται ότι εκείνοι που προέρχονται από ένα ομοιογενές περιβάλλον μεσαίας τάξης και δεν χρειάστηκαν ποτέ να αγωνιστούν εναντίον των αδικιών είναι κακώς εξοπλισμένοι για να παρέχουν μια αυθεντική φωνή για την κοινωνική δικαιοσύνη. Επιπλέον, οι αρχές της κριτικής παιδαγωγικής επικρίνονται συχνά ως υπερβολικά θεωρητικές και επομένως καλύτερα προσαρμοσμένες στις πνευματικές επιδιώξεις, παρά στην κοινωνική δράση για τη διακοπή των ανισοτήτων. Οι φεμινιστές μελετητές (Ellsworth, 1989; Gore,

1990; Kenway & Modra 1989; Lather, 1991; Lewis, 1990) ήταν από τους πρώτους που έκριναν την κριτική παιδαγωγική για την αποκλειστικότητα και την αδιαφανή γλώσσα. Ένα κεντρικό θέμα για την κριτική τους είναι ότι η κριτική παιδαγωγική οδηγείται από την προοπτική των ανδρών και την τεχνική άποψη της γνώσης που αποκλείει τους διαφορετικούς πολιτισμούς και το φύλο.

Ο Ellsworth (1989) επικρίνει το λόγο της κριτικής παιδαγωγικής, χαρακτηρίζοντάς τον καταπιεστικό. Το σημαντικότερο επιχείρημά του ήταν ότι στην προσπάθειά μας να εφαρμόσουμε τις συζητήσεις της κριτικής παιδαγωγικής, οδηγηθήκαμε στην αναπαραγωγή σχέσεων κυριαρχίας στην αίθουσα διδασκαλίας με κατασταλτικούς τρόπους, και, ως εκ τούτου, γίναμε οι ίδιοι φορείς καταστολής. Αυτή η κριτική της κριτικής παιδαγωγικής ως μέσου για την καταπίεση είναι ιδιαίτερα σκληρή και ειρωνική λόγω του βαθμού χειραφέτησης και μεταμόρφωσης που εντοπίζονται σε αυτήν.

Οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν επίσης ανησυχίες σχετικά με την γλώσσα και τις προθέσεις της κριτικής παιδαγωγικής. Ωστόσο, πολλές από τις ανησυχίες τους αφορούν σε κινδύνους που σχετίζονται με την ενδυνάμωση των μαθητών. Ενώ οι εκπαιδευτικοί μπορεί να υποστηρίζουν τις δεξιότητες κριτικής σκέψης στην τάξη, αντιμετωπίζουν με σκεπτικισμό την κριτική παιδαγωγική. Η κριτική σκέψη ασχολείται περισσότερο με τις διαδικασίες και τις δεξιότητες που συνδέονται με πειθαρχημένη έρευνα και λογική, ενώ η κριτική παιδαγωγική δίνει έμφαση στις κοινωνικές ανισότητες γύρω από τις δομές εξουσίας (Burbules & Berk, 1999). Η ιδέα της κριτικής σκέψης για τον μετασχηματισμό των ανισοτήτων θεωρείται μερικές φορές ως μια κατήχηση με στόχο. Όταν ο εκπαιδευτικός ασχολείται με μια κριτική παιδαγωγική που δίνει έμφαση στην αλλαγή και την συλλογική δράση για τη μετατροπή των ανισοτήτων, μπορεί να κατηγορηθεί ότι κατηχεί ο ίδιος τους μαθητές του.

Η έλλειψη πρακτικών εργαλείων για την εφαρμογή της κοινωνικής αλλαγής είναι μια επαναλαμβανόμενη κριτική της κριτικής παιδαγωγικής. Για παράδειγμα, οι Knight & Pearl (2000) ισχυρίζονται ότι η κριτική παιδαγωγική έχει ελάχιστη πρακτική χρήση και επικεντρώνεται στη θεωρία, στην αποδόμηση χωρίς ανακατασκευή. Συνεχίζουν την κριτική τους με την αντίρρηση ότι η κριτική παιδαγωγική δεν προσφέρει συγκεκριμένες μεθόδους για την εφαρμογή των αξιών που την αγκαλιάζουν. Οι υποστηρικτές της κριτικής παιδαγωγικής

ισχυρίζονται ότι υποστηρίζουν τη δημοκρατική εκπαίδευση, αποκαλύπτοντας τη διάχυτη, βαθιά αντιδημοκρατική φύση της παρούσας σχολικής εκπαίδευσης. Ο Edwards (2010) απαντά στην κριτική των Knight & Pearl (2000), τονίζοντας πως η κριτική παιδαγωγική προτείνει μια εναλλακτική λύση στην τρέχουσα πολιτική σπουδών. Οι εκπαιδευτικοί της κριτικής παιδαγωγικής χρησιμοποιούν την αμφισβήτηση ως μια μέθοδο για την αντιμετώπιση προβλημάτων, τα οποία προκύπτουν όταν οι μαθητές συζητούν για θέματα που προέρχονται από την ζωή τους. Οι αρχές και οι αξίες και των δύο αντικατοπτρίζουν τη δέσμευση στην συμμετοχή, την ισότητα, την συνεργασία και την αμφισβήτηση του κυρίαρχου.

Οι Duncan-Andrade & Morrell (2007) χαρακτηρίζουν τις σχέσεις μεταξύ της κριτικής παιδαγωγικής και της δημοκρατικής εκπαίδευσης ως μιας προσέγγισης της εκπαίδευσης που βασίζεται στις εμπειρίες των περιθωριοποιημένων λαών, που επικεντρώνεται σε κριτική διαρθρωτικής, οικονομικής και φυλετικής καταπίεσης και που επικεντρώνεται στον διάλογο, αντί σε μια μονόδρομη μετάδοση της γνώσης, έχοντας δομηθεί για να ενδυναμώνει τα άτομα και τις συλλογικότητες ως παράγοντες κοινωνικής αλλαγής.

Από την σκοπιά της κριτικής παιδαγωγικής, ο διάλογος αποτελεί πρωταρχικό χαρακτηριστικό της συνεργασίας, η οποία υποστηρίζει μια απελευθερωτική παιδαγωγική. Οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί έχουν κοινό έδαφος. Ο διάλογος αντιπροσωπεύει ένα οριζόντιο μέσο επικοινωνίας, όπου κάθε μέρος θεωρείται ίσο (Freire, 1970). Όπως υποστηρίζει ο O'Donnell (2004), η εξουσία του εκπαιδευτικού δοκιμάζεται στην ικανότητά του να συζητά και να διαλέγει και να μην βασίζεται στη θέση που έχει η δύναμη του. Η έμφαση δίνεται στην ονομασία του προβλήματος με συνεργατικό τρόπο. Αυτός ο τύπος διαλόγου βρίσκεται σε αντίθεση με την κάθετη επικοινωνία, την αλληλεπίδραση από πάνω προς τα κάτω, με την οποία διαβιβάζονται ανακοινώσεις.

Βασικοί στόχοι της κριτικής παιδαγωγικής και της δημοκρατικής εκπαίδευσης είναι η ενδυνάμωση των μαθητών και η ενεργός συμμετοχή. Για τον κριτικό παιδαγωγό, ο προβληματισμός χωρίς δράση δεν έχει νόημα, όπως αντίστοιχα και η δράση χωρίς προβληματισμό. Ο Freire (1970) χρησιμοποιεί τον όρο "πράξεις" για να περιγράψει τη διαδικασία του προβληματισμού και τον αντίστοιχο "δράσις" για να διευκολύνει τη μετασχηματιστική κατανόηση προς

την απελευθέρωση. Βέβαια, ο ορισμός του Freire είναι πιο σύνθετος από μια ένωση θεωρίας και πρακτικής, καθώς η θεωρητική κατανόηση παράγει χειραφέτηση. Υποστηρίζοντας ότι η εκπαίδευση πρέπει να είναι απελευθερωτική, και η απελευθέρωση να αποτελεί πράξη, ο Freire εξηγεί ότι δεν πρέπει να αρνηθούμε την πρακτική για χάρη της θεωρίας.

Οι Goldstein & Beutel (2007) συνδέουν επίσης τη θεωρία με την δράση. Μέσω της συνεργασίας και της ανακλαστικής διδασκαλίας και εκμάθησης, οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εξελιχθούν πέρα από την τάξη και στον κόσμο. Οι κριτικοί εκπαιδευτικοί προσκαλούν τους μαθητές, παρέχοντάς τους την ευκαιρία να ξεπεράσουν τα εγχειρίδια και τα βιβλία, επιτρέποντάς τους να σκέπτονται διαφορετικά και πιο δημοκρατικά.

Στη ριζοσπαστική εκπαίδευση η πολιτική δύναμη του ατόμου θεωρείται ως ευθύνη να δημιουργήσει και να αλλάξει την ιστορία και τον πολιτισμό μέσω μιας ανακλαστικής δράσης (Zinn, 2004). Ο σκοπός της εκπαίδευσης είναι να επιφέρει, μέσω της εκπαίδευσης, θεμελιώδεις κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές αλλαγές στην κοινωνία. Εστιάζει, δηλαδή, στην αναγνώριση ότι η κοινωνία πρέπει να ανασυγκροτηθεί, και ότι η ίδια η εκπαίδευση πρέπει να πρωτοστατήσει στην ανασυγκρότηση αυτή (Kauchak & Eggen, 2005). Η διερεύνηση της πολιτικής φύσης της εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένου του κοινωνικού ελέγχου και της εξουσίας στη σχολική φοίτηση, και η απόρριψη της πολιτικής του αποκλεισμού αντικατοπτρίζονται στο πρόγραμμα σπουδών που επηρεάζεται από τη ριζική εκπαίδευση. Η συνειδητοποίηση της ελευθερίας της επιλογής, της ευθύνης για την επιλογή και των γνωστικών και συναισθηματικών συνιστωσών της ανθρώπινης ανάπτυξης, οι οποίες είναι βασισμένες στον υπαρξισμό και είναι ευθυγραμμισμένες με τον μεταμοντερνισμό, είναι σημαντικές για τις πεποιθήσεις της ριζοσπαστικής εκπαίδευσης (Kauchak & Eggen, 2005).

Ο Paulo Freire, ένας Βραζιλιάνος φιλόσοφος και εκπαιδευτικός, είναι η πιο εξέχουσα προσωπικότητα στο ριζοσπαστικό εκπαιδευτικό κίνημα (Elias & Merriam, 1995). Ο Freire πρότεινε ότι κάποιος πρέπει να αντιληφθεί την καταπίεση κάποιου, η οποία απαιτεί μια κίνηση μέσα από διάφορα στάδια της συνείδησης. Για τον ίδιο, καθώς ο μαθητής αποκτά μια συνειδητοποίηση των ατομικών του ελευθεριών, είναι σε θέση να αλλάξει το περιβάλλον και τις

κοινωνικές συνθήκες. Οι προσπάθειες του Freire σε εκστρατείες αλφαβητισμού και κατάρτισης αλφαβητισμού για τους αγρότες του τοπικού λαού είχαν ως αποτέλεσμα να αλλάξουν τη δική τους κουλτούρα (Elias & Merriam, 1995).

Ο καθηγητής της ριζοσπαστικής εκπαίδευσης χρησιμεύει ως συντονιστής που δεν καθορίζει την κατεύθυνση της μάθησης, αλλά προτείνει και εξουσιοδοτεί τον μαθητή (Zinn, 2004). Η ισότητα ανάμεσα στον μαθητή και τον εκπαιδευτικό παρέχει στον πρώτο αυτονομία, διάλογο και κριτικό προβληματισμό. Η κοινωνική δράση και η μη-υποχρεωτική μάθηση είναι τρόποι "αποξένωσης" της μαθησιακής διαδικασίας (Zinn, 2004). Η ριζοσπαστική φιλοσοφία συνδέεται με το style διδασκαλίας που βασίζεται στον μαθητή (Galbraith, 2004).

Τα φιλοσοφικά ερωτήματα σχετικά με την εκπαίδευση ρωτούν γιατί οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν μια συγκεκριμένη μέθοδο διδασκαλίας, με τις απαντήσεις τους να συνδέονται άρρηκτα μεταξύ τους: Για να προκαλούν προβληματισμό, να αναλύουν συστηματικά και να αξιολογούν τις διαδικασίες και προκειμένου να καθορίζουν την κατάλληλη φιλοσοφία ή φιλοσοφίες για να υποστηρίξουν ή να οδηγήσουν την πρακτική (Strom, 1996). Η φιλοσοφία του εκπαιδευτικού παρέχει πεποιθήσεις για τον σκοπό της εκπαίδευσης, επηρεάζει τις προσδοκίες για τη διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης, παρέχει θεμέλια για επαγγελματική ανάπτυξη και μεθόδους διδασκαλίας (Conti, 2007, Elias & Merriam, 1995, Kauchak & Eggen, 2005, Petress, 2003). Ενώ κάποιος μπορεί να διαβάσει για τις φιλοσοφικές σχολές και τον τρόπο με τον οποίο αντιπαραβάλλουν ή και αλληλεπικαλύπτονται, είναι πολύ πιο δύσκολο να κατηγοριοποιηθούν οι ενέργειες στην τάξη με μια συγκεκριμένη φιλοσοφική προσέγγιση (Elias & Merriam, 1995). Όταν ένας εκπαιδευτικός είναι σε θέση να διατυπώσει με σαφήνεια τη φιλοσοφία του, διακρίνεται ως επαγγελματίας εκπαιδευτικός, και όχι απλώς ως επαγγελματίας. Εάν ένας εκπαιδευτικός δεν είναι σε θέση να υπερασπιστεί τη φιλοσοφία του, οι αποφάσεις του μπορεί να επηρεαστούν από ρουτίνα, συνέδρια ή τρέχουσες εκπαιδευτικές τάσεις. Οι εκπαιδευτικοί που δεν γνωρίζουν, ούτε δεσμεύονται με τις πεποιθήσεις και τις ιδεολογίες τους, δεν είναι σε θέση να εκφράσουν τις αξίες τους, να δικαιολογήσουν το πρόγραμμα σπουδών ή να υπερασπιστούν την στάση τους στο επαγγελματικό ή πολιτικό πεδίο (Elias & Merriam, 1995, Galbraith, 2004).

Οι Elias & Merriam (1995) υποστήριξαν την ανάγκη για πιο συστηματική διερεύνηση των φιλοσοφιών των εκπαιδευτικών. Πιστεύεται ότι τα θεωρητικά γραπτά έχουν προχωρήσει στο σημείο όπου μια τέτοια έρευνα είναι δυνατή και απαραίτητη (Zinn, 2004). Γενικώς, οι κατηγορίες που χρησιμοποιούνται για την ερμηνεία της φιλοσοφίας ενός εκπαιδευτικού περιλαμβάνουν τον σκοπό της εκπαίδευσης, τον μαθητή, τον δάσκαλο, λέξεις-κλειδιά, μεθόδους και πρακτικές.

6. Σχετικές έρευνες

Μεταξύ των ερευνητών που χρησιμοποίησαν το ερωτηματολόγιο του Zinns, ο McKenzie (1985) συνέκρινε τις απαντήσεις 48 εκπαιδευτικών, 22 προπτυχιακών και 32 μεταπτυχιακών φοιτητών στην εκπαίδευση. Προσπάθησε να προσδιορίσει την πιθανή σχέση μεταξύ των φιλοσοφικών προσανατολισμών των εκπαιδευτικών και των εμπειριών τους ως εκπαιδευτικών σε διαφορετικά πλαίσια εκπαίδευσης (δημόσια και ιδιωτική). Σημείωσε μερικές ενδιαφέρουσες διαφορές που φάνηκαν να σχετίζονται με τα διαφορετικά πλαίσια στα οποία οι ερωτηθέντες λειτουργούσαν ως εκπαιδευτικοί. Στη μελέτη του βρήκε σημαντικές διαφορές και στους πέντε φιλοσοφικούς προσανατολισμούς, συγκρίνοντας αυτές τις δύο ομάδες. Διαπιστώθηκαν σημαντικές διαφορές στις φιλελεύθερες και προοδευτικές κατευθύνσεις και ορισμένες υποθέσεις σχετικά με αυτούς τους προσανατολισμούς ήταν εμφανείς και στην σκέψη των δύο ομάδων. Η ομάδα των μεταπτυχιακών φοιτητών σημείωσε υψηλότερο βαθμό στον προοδευτικό προσανατολισμό λόγω της διδακτικής τους εμπειρίας που τους έδωσε ένα πλεονέκτημα στην εκμάθηση πρακτικών δεξιοτήτων, όπως η επίλυση προβλημάτων. Η ομάδα των προπτυχιακών φοιτητών σημείωσε υψηλότερο βαθμό στον φιλελεύθερο προσανατολισμό, ακριβώς λόγω της έλλειψης εμπειρίας τους. Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί σημείωσαν υψηλά επίπεδα στον ανθρωπιστικό και ριζοσπαστικό προσανατολισμό. Τέλος, ο McKenzie ισχυρίζεται ότι ο προοδευτικός προσανατολισμός φαίνεται να είναι η πιο κοινή φιλοσοφία μεταξύ των εκπαιδευτικών. Αυτό το αποδίδει στην ευελιξία του προοδευτισμού, συγκριτικά με τους άλλους προσανατολισμούς. Σε άλλη μελέτη, οι DeCoux et al. (1992) προσδιόρισαν εκπαιδευτικές φιλοσοφίες 111 μεταπτυχιακών φοιτητών. Το συνολικό δείγμα ήταν κυρίως προοδευτικό: Ο φιλελεύθερος προσανατολισμός είχε τον χαμηλότερο μέσο όρο, ενώ ο

προοδευτικός είχε το υψηλότερο. Επίσης, οι Spurgeon & Moore (1994) διερεύνησαν τις εκπαιδευτικές φιλοσοφίες καθηγητών. Κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι πιο κυρίαρχες φιλοσοφίες για τους καθηγητές ήταν ο προοδευτισμός. Η δεύτερη πιο προτιμώμενη φιλοσοφία ήταν ο συμπεριφορισμός, ενώ ριζοσπαστισμός ήταν η λιγότερο προτιμώμενη φιλοσοφία. Αργότερα, ο Williams (1999) διερεύνησε τις εκπαιδευτικές φιλοσοφίες 217 εκπαιδευτικών διαφόρων ειδικοτήτων. Η έρευνά του αποκάλυψε ότι η προοδευτική φιλοσοφία προτιμήθηκε από όλες τις ειδικότητες. Ο Bounous (2001) διερεύνησε τις εκπαιδευτικές φιλοσοφίες των δασκάλων γεωργικής εκπαίδευσης σε 3 κράτη στις ΗΠΑ. Διαπίστωσαν ότι ενώ το 67,8% των εκπαιδευτικών ταυτίζεται με την προοδευτική φιλοσοφία, κανένας από τους ερωτηθέντες δεν ταυτίζεται με τη φιλελεύθερη φιλοσοφία. Επίσης, το 21,2% των εκπαιδευτικών ταυτίστηκαν με τη φιλοσοφία του συμπεριφορισμού. Τέλος, και πιο πρόσφατα, ο Lehman (2006) επεδίωξε να αναλύσει τις έννοιες της "θεωρητικής θεωρίας" και της "θεωρίας κατά τη χρήση" μεταξύ 13 εκπαιδευτικών στη Βόρεια Αμερική. Η μελέτη του έδειξε ότι η κυρίαρχη θεωρία που προτιμάται στην πράξη μεταξύ των συμμετεχόντων ήταν και πάλι η προοδευτική.

Τα αποτελέσματα της μελέτης του Lehman (2006) συμφωνούν με τους McKenzie (1985), DeCoux et al. (1992), Spurgeon & Moore (1994), Williams (1999), Bounous (2001) και Lehman (2006), αποκαλύπτοντας τη μεγαλύτερη τάση προς την προοδευτικότητα και τον συμπεριφορισμό μεταξύ των εκπαιδευτικών. Επίσης, στη μελέτη του Lehman (2006), ακριβώς όπως παρατηρήθηκε και στις περιπτώσεις των DeCoux et al. (1992) και Bounous (2001), το χαμηλότερο ποσοστό προτιμούσε τον φιλελευθερισμό. Αυτά τα αποτελέσματα μπορούν να δικαιολογηθούν με το σκεπτικό ότι ο φιλελευθερισμός στην εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Για παράδειγμα, δίνεται έμφαση στη "μεταφορά γνώσης", η οποία έρχεται σε αντίθεση με αυτό που σήμερα χαρακτηρίζεται ως "δημιουργία γνώσης". Επιπλέον, υπάρχει μεγάλο κενό μεταξύ της θεωρίας και του επαγγέλματος σε αυτήν τη φιλοσοφία, ενώ παράλληλα αυτή δείχνει ότι υπερεκτιμά τον ελιτισμό, κάτι που έρχεται σε αντίθεση με την τρέχουσα προσέγγιση της "Εκπαίδευσης για Όλους". Οι εκπαιδευτικές φιλοσοφίες των

εκπαιδευτικών αντανακλώνται στην πρακτική τους, και οι εμπειρίες τους μπορούν επίσης να επηρεάσουν τον σταδιακό τους προβληματισμό ή την ανάπτυξη των προσωπικών τους φιλοσοφιών. Υπάρχει, δηλαδή, μια αμοιβαία σχέση μεταξύ θεωρίας και πρακτικής, καθώς η πρακτική θα πρέπει να βασίζεται στη θεωρία. Η θεωρία χωρίς πρακτική οδηγεί σε έναν άδειο ιδεαλισμό και η δράση χωρίς φιλοσοφικό προβληματισμό οδηγεί σε άσκοπο ακτιβισμό. Φυσικά, δεν είναι εντελώς ασυνήθιστο για ορισμένους εκπαιδευτικούς να είναι ενθουσιασμένοι με τις τεχνικές, τις διαδικασίες, τα βοηθητικά όργανα, αποφεύγοντας ταυτόχρονα μια κριτική εξέταση του φιλοσοφικού πεδίου της αντίστοιχης πρακτικής τους.

Δυστυχώς, μέχρι σήμερα δεν έχουν υπάρξει αντίστοιχες εμπειρισταωμένες έρευνες βασισμένες στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, και, ως εκ τούτου, αναγκαζόμαστε να βασιστούμε σε μελέτες που πραγματοποιήθηκαν πάνω σε συστήματα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του εξωτερικού. Ευελπιστούμε, όμως, πως με την πάροδο του χρόνου αυτό θα αλλάξει, προκειμένου να έχουμε μια περισσότερο ολοκληρωμένη εικόνα και για τα εκπαιδευτικά πράγματα της χώρας μας.

Μεθοδολογία

1. Σκοπός έρευνας

Η παρούσα έρευνα έχει στόχο να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών της μέσης εκπαίδευσης αναφορικά με το πώς επηρεάζονται στη διδασκαλία του "Νέα Ελληνική Γλώσσα", βάσει των θεμελιωδών ρευμάτων σκέψης της ταξινομίας των Elias & Merriam.

2. Είδος έρευνας

Για την επίτευξη του σκοπού αυτού, αποφασίστηκε η διεξαγωγή πρωτογενούς ποιοτικής έρευνας. Ο λόγος της επιλογής της συγκεκριμένης μεθόδου έρευνας είναι διότι θεωρείται πιο κατάλληλη για την σε βάθος διερεύνηση ενός θέματος (Creswell, 2016). Η ποιοτική έρευνα αφορά μια διαδικασία φυσιοκρατικής έρευνας που επιδιώκει να κατανοήσει σε βάθος τα

κοινωνικά φαινόμενα μέσα στο φυσικό τους περιβάλλον. Επιδιώκει να εξηγήσει το "γιατί", και όχι το "τι" των κοινωνικών φαινομένων και στηρίζεται στις άμεσες εμπειρίες των ανθρώπων ως ατόμων με νόημα στις καθημερινές τους ζωές. Αντί για λογικές και στατιστικές διαδικασίες, οι ποιοτικοί ερευνητές χρησιμοποιούν πολλαπλά συστήματα έρευνας για τη μελέτη ανθρώπινων φαινομένων, όπως βιογραφία, μελέτη περίπτωσης, ιστορική ανάλυση, ανάλυση λόγου, εθνογραφία, θεμελιωμένη θεωρία και φαινομενολογία (Lewis, 2015).

Η επιλογή της ποιοτικής μεθόδου έρευνας χαρακτηρίζεται τόσο από πλεονεκτήματα, όσο και από μειονεκτήματα. Τα βασικά πλεονεκτήματα της ποιοτικής έρευνας είναι ότι διερευνά εις βάθος το υπό μελέτη αντικείμενο και, ως εκ τούτου, μπορεί να καταλήξει σε συμπεράσματα και διαπιστώσεις που δεν είχε σκεφτεί από πριν (Ιωσηφίδης, 2003). Από τη άλλη πλευρά, οι ποιοτικές μέθοδοι απαιτούν μεγάλο χρόνο και, κατ'επέκταση, κόστος για τον ερευνητή, ενώ η ερμηνεία των λεγομένων των υποκειμένων βασίζεται στην κρίση του (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008). Τέλος, οι ποιοτικές μέθοδοι αφορούν κυρίως σε μικρά δείγματα και, ως εκ τούτου, δεν μπορούν να γενικευτούν σε ολόκληρο τον πληθυσμό της έρευνας (Ιωσηφίδης, 2003).

3. Εργαλείο έρευνας

Η σπουδαιότητα και αξία μιας έρευνας δεν περιορίζεται μόνο στον σωστό σχεδιασμό της. Σχετίζεται στενά και με τα μέσα που επιλέγει ο ερευνητής για την συλλογή του απαραίτητου ερευνητικού υλικού. Τα μέσα αυτά μπορεί να είναι ποικίλα, όπως: Ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις, παρατήρηση, σταθμισμένα tests ή και συνδυασμός των παραπάνω.

Το ερωτηματολόγιο είναι βασικό μέσο συλλογής ερευνητικών δεδομένων. Χρησιμοποιείται ευρύτατα στις επιστήμες της αγωγής, όπως στην παιδαγωγική, την ψυχολογία, την κοινωνιολογία, καθώς και σε άλλες επιστήμες.

Βασικό εργαλείο της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν οι ατομικές ημι-δομημένες συνεντεύξεις. Οι συνεντεύξεις αυτές αφορούν στη λεκτική επικοινωνία, με σκοπό την συλλογή πληροφοριών σχετικών με το θέμα, βοηθώντας τον ερευνητή να κατανοήσει τις γνώσεις των υποκειμένων για το υπό

εξέταση ζήτημα (Cohen et al., 2008). Οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις στηρίζονται σε μια συγκεκριμένη σειρά ερωτήσεων (Cohen et al., 2008).

4. Δείγμα έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αφορά στον αριθμό των συνεντευξιαζομένων που έλαβαν μέρος στην έρευνα. Στην προκειμένη περίπτωση, το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 10 εκπαιδευτικοί της Ελληνικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ειδικότερα του Λυκείου, οι οποίοι εργάζονται σε φροντιστήρια. Σχετικά με τη μέθοδο δειγματοληψίας, αυτή αφορά στον τρόπο με τον οποίο συλλέχθηκε το εν λόγω δείγμα. Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η ευκαιριακή δειγματοληψία. Φυσικά, η συγκεκριμένη μέθοδος δεν καταλήγει σε αντιπροσωπευτικό δείγμα και, ως εκ τούτου, τα αποτελέσματα της έρευνας δεν δύναται να γενικευθούν στο σύνολο του πληθυσμού (Creswell, 2016). Δυστυχώς, η έκταση της παρούσας εργασίας περιορίζει σε μεγάλο βαθμό τον αριθμό του δείγματός μας.

5. Τρόποι ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων

Ποιοτική ανάλυση δεδομένων είναι το εύρος των διαδικασιών με τις οποίες μετακινούμαστε από τα ποιοτικά δεδομένα που έχουν συγκεντρωθεί σε κάποια μορφή εξήγησης, κατανόησης ή ερμηνείας των ανθρώπων και των καταστάσεων που ερευνούμε. Η κεντρική ουσία της ποιοτικής ανάλυσης δεδομένων είναι να εξετάσει κανείς το νόημα και το συμβολικό περιεχόμενο των ποιοτικών δεδομένων.

Οι ερευνητές γίνονται παρατηρητές σε έναν κόσμο στον οποίο επίσης συμμετέχουν. Η έρευνα βρίσκεται ανάμεσα σε ένα πλαίσιο από σύμβολα και πολιτιστικά νοήματα που παρέχουν οι διαστάσεις της κάθε περίπτωσης που ο ερευνητής αποφασίζει να ερευνήσει (Somekh & Lewin, 2005, όπ. αναφ. στο Letherby & Bywaters, 2007).

Οι ερευνητές συμφωνούν στο ότι υπάρχουν πολλοί διαφορετικοί τρόποι ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων και ότι δεν

υφίσταται κάποια δεδομένη προσέγγιση ανάλυσής τους (Lacey & Luff, 2007).

Ανεξάρτητα από το ποια προσέγγιση ακολουθεί κανείς, υπάρχουν κάποιες κοινές διαδικασίες στην ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Η ανάλυση ποιοτικών δεδομένων συνήθως περνάει από μερικά (ή όλα) από τα επόμενα στάδια (η σειρά μπορεί να διαφέρει σε κάθε περίπτωση) (Lacey & Luff, 2007):

- Εξοικείωση με τα δεδομένα μέσω ανάγνωσης, ακρόασης, αξιολόγησης
- Μεταφορά κειμένου στο χαρτί με αντιγραφή του ηχογραφημένου υλικού
- Οργάνωση και καταχώρηση των δεδομένων σε ευρετήριο, για εύκολη ανάκτηση και αναγνώριση
- Κωδικοποίηση
- Αναγνώριση θεμάτων
- Ανάπτυξη κατηγοριών
- Εξερεύνηση σχέσεων μεταξύ κατηγοριών
- Βελτίωση των θεμάτων και των κατηγοριών
- Ανάπτυξη θεωρίας και ενσωμάτωση προϋπάρχουσας γνώσης
- Έλεγχος της θεωρίας σε σχέση με τα δεδομένα
- Έγγραφο αναφορά, συμπεριλαμβανόμενων αποσπασμάτων από τα αρχικά δεδομένα (π.χ. κείμενο από συνεντεύξεις), εφόσον θεωρηθεί απαραίτητο

Οι Denzin και Lincoln (2011) χώρισαν τις διαδικασίες για ανάλυση και διαχείριση των δεδομένων σε τρία στάδια: Μείωση των δεδομένων, απεικόνιση των δεδομένων και διεξαγωγή συμπερασμάτων-εξακρίβωση.

Κατά τη διάρκεια του σταδίου μείωσης των δεδομένων, τα δεδομένα ελαττώνονται σε κώδικες, θέματα και λέξεις-κλειδιά για να οργανωθούν τελικά σε κατηγορίες. Κατά τη διάρκεια του δεύτερου σταδίου της απεικόνισης των δεδομένων, τα δεδομένα συσπειρώνονται και οργανώνονται, για να ακολουθήσει η διεξαγωγή

συμπερασμάτων. Στο τελευταίο στάδιο, τα δεδομένα επαληθεύονται και διεξάγονται συμπεράσματα, με βάση τα συλλογικά οργανωμένα δεδομένα.

Αντίθετα, ο Berg (2001) πρότεινε ότι η ανάλυση δεδομένων αφορά την κωδικοποίηση των δεδομένων, την ανάπτυξη κατηγοριών βασιζόμενες στα δεδομένα και έπειτα τη σύγκριση μεταξύ των κατηγοριών.

Υπάρχουν διάφορα είδη ποιοτικής ανάλυσης δεδομένων. Κάθε ένα από αυτά εφαρμόζει μια διαφορετική θεωρητική ερμηνεία των δεδομένων που έχουν συλλεχθεί. Γι'αυτό είναι προτιμότερο να μιλάμε για "τρόπους ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων" παρά για "ανάλυση ποιοτικών δεδομένων".

6. Θεματικές περιοχές (themes)

Ο ερευνητής προσπαθεί να αποφασίσει πώς θα ξεχωρίσει τα ακατέργαστα δεδομένα. Μελετάει τα δεδομένα, σημειώνει τα σχόλιά του και εντοπίζει διάφορα σημεία ενδιαφέροντος, τα οποία και κωδικοποιεί σε θεματικές περιοχές. Αυτή η κωδικοποίηση βοηθά τους ερευνητές να ανακτούν γρήγορα και να συλλέγουν όλα τα κείμενα ή άλλου είδους δεδομένα που τα έχουν συσχετίσει με κάποια θεματική ιδέα, έτσι ώστε να μπορούν να εξεταστούν μαζί, και διαφορετικές περιπτώσεις να μπορούν να συγκριθούν.

Μια θεματική περιοχή (theme) δημιουργείται όταν παρόμοια ζητήματα και ιδέες που εκφράζονται από τους συμμετέχοντες ενώνονται από τον ερευνητή σε μία κατηγορία. Αυτή η θεματική περιοχή μπορεί να φέρει ως τίτλο μια λέξη ή κάποια έκφραση είτε παρμένη κατευθείαν από τα δεδομένα, είτε απόρροια της σκέψης του ερευνητή, επειδή δείχνει να χαρακτηρίζει καλύτερα την ουσία αυτών που έχουν ειπωθεί (Lacey & Luff 2007).

7. Δεοντολογία έρευνας

Αρχικά, λήφθηκε έγκριση από το πανεπιστήμιο φοίτησης για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας. Εν συνεχεία, ήρθαμε σε επαφή με τους συμμετέχοντες, εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Λυκείου), οι οποίοι εργάζονται σε φροντιστήρια. Αφού τονίστηκε η σημασία του σεβασμού στην ιδιωτικότητα του καθενός, διασαφηνίστηκε ότι τα στοιχεία τους είναι εμπιστευτικά και ανώνυμα και, ως εκ τούτου, δεν θα δημοσιοποιούνταν. Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν επίσης ότι η συμμετοχή τους είναι εθελοντική και πως ανά πάσα στιγμή μπορούν, εαν το επιθυμήσουν, να διακόψουν την συμμετοχή τους στην έρευνα (Creswell, 2016).

Αποτελέσματα έρευνας

1. Δημογραφικά

Αρχικά, παρουσιάζονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ερωτώμενων. Αναφορικά με την ηλικία τους, 5 είναι 25 - 30 ετών και οι υπόλοιποι 5 από 41 - 45 ετών. Όλοι οι ερωτώμενοι, πλην ενός, είναι εκπαιδευτικοί σε φροντιστήρια μέσης εκπαίδευσης και έχουν εμπειρία στα ιδιαίτερα μαθήματα. Οι περισσότεροι ερωτώμενοι, 9 στους 10, πέραν του "Νέα Ελληνική Γλώσσα", διδάσκουν και άλλα μαθήματα, όπως "Νεοελληνική Λογοτεχνία", "Ιστορία", Φιλοσοφία κ.ά..

2. Εκπαιδευτικά ρεύματα στη διδασκαλία

Πρωτού προβούμε στην ανάλυση των αποτελεσμάτων, είναι απαραίτητο να επαναλάβουμε πως δεν θεωρήσαμε εξ'αρχής αυτονόητο ότι οι ερωτώμενοι θα γνώριζαν τα ρεύματα σκέψης της συγκεκριμένης ταξινόμιας των Elias & Merriam, πόσο μάλλον τις θέσεις που το κάθε ένα πρεσβεύει. Ακόμη και στην περίπτωση που ακολουθούσαν κατά τη διδασκαλία του "Νέα Ελληνική Γλώσσα" αρχές που να παρέπεμπαν σε κάποιο από αυτά, αυτό θα γινόταν ασυνείδητα. Ως εκ τούτου, πριν τη διεξαγωγή της κάθε μίας από τις 10 συνολικά συνεντεύξεις, συζητήσαμε με τους ερωτώμενους-εκπαιδευτικούς και τους παρουσιάσαμε τα εν λόγω ρεύματα σκέψης αναλυτικά, έτσι ώστε να έχουν και οι ίδιοι μια πιο καθαρή

εικόνα για αυτά. Πάραυτα, επιδείξαμε ιδιαίτερη προσοχή κατά την παρουσίασή τους, έτσι ώστε να μην προκαταβάλουμε κανέναν θετικά ή αρνητικά απέναντι σε κάποιο από αυτά. Αφού πραγματοποιήθηκαν όλα τα παραπάνω, προβήκαμε στη διεξαγωγή των συνεντεύξεων.

Ο πρώτος ερωτώμενος θεωρεί πως η διδασκαλία του στο "Νέα Ελληνική Γλώσσα" είναι περισσότερο προοδευτική. Συγκεκριμένα, θέτει στο επίκεντρο του μαθήματος τον μαθητή, ο οποίος έχει το προβάδισμα. Ο εκπαιδευτικός δεν έχει την πρωτοκαθεδρία. Η διδασκαλία επιτυγχάνεται σε ομαδικά πλαίσια ενίοτε και ακολουθούνται κάποιες συγκεκριμένες μεθόδους διδασκαλίας, οι οποίες δεν εφαρμόζονται γενικότερα από τους εκπαιδευτικούς εν ενεργεία. Αντιλαμβάνεται τη διδασκαλία του ως μαθητοκεντρική. Ως παράδειγμα αναφέρει τη διδασκαλία ενός γραμματικού φαινομένου, όπως είναι η κλίση ενός επιθέτου. Δεν δίνει στον μαθητή έτοιμες τις καταλήξεις ή την κλίση, αλλά προσπαθεί βάσει του Π.Π.Π. να εξάγει ο μαθητής τον κανόνα μέσα από παραδείγματα, ώστε να συμπληρώσει εκείνος με επαγωγικό τρόπο τον κανόνα. Πάραυτα, ο ίδιος αναφέρει ότι επί του πρακτέου είναι δύσκολο να ενταχθεί απόλυτα στο προοδευτικό ρεύμα, στο οποίο επίκεντρο είναι ο μαθητής και ο εκπαιδευτικός δεν είναι αυθεντία, καθώς δεν επαρκεί ο διδακτικός χρόνος. Ωστόσο, προσπαθεί να το πετύχει. Συγκεκριμένα, διδάσκει το λεξιλόγιο με συγκεκριμένο τρόπο είτε πρόκειται για πλαισιωμένο εντός κειμένου, είτε αποπλαισιωμένο, ενώ στην παραγωγή γραπτού λόγου ακολουθείται προ-συγγραφικό στάδιο και, κατόπιν, μετα-συγγραφικό. Γενικά, προσπαθεί να χρησιμοποιεί περισσότερο σύγχρονες μεθόδους και τρόπους προσέγγισης.

Και ο δεύτερος ερωτώμενος χαρακτηρίζει ως προοδευτική τη διδασκαλία του "Νέα Ελληνική Γλώσσα". Προσπαθεί να βοηθάει τους μαθητές οποιαδήποτε στιγμή χρειάζονται βοήθεια. Χαρακτηριστικά, πάντως, αναφέρει: "Στο μάθημα, καλώς ή κακώς, όπως διαμορφώνεται για τις ανάγκες του φροντιστηρίου, είμαστε αναγκασμένοι να ακολουθούμε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, δεν είμαστε ιδιαίτερα ευέλικτοι, παρ'όλα αυτά εκεί μέσα υπάρχει ένα μικρό περιθώριο στο οποίο μπορείς να κινηθείς". Ο ίδιος αποφεύγει να παραδίδει το μάθημα με τη μορφή εισήγησης, με τον μαθητή να κρατάει σημειώσεις, αλλά ζητά από αυτούς να προσεγγίζουν οι ίδιοι το μάθημα. Τους ζητά, όπου είναι εφικτό, να φέρουν οι ίδιοι υλικό- ειδικότερα, όταν πρόκειται για ενότητα που τους αφορά, τους ζητά να ψάξουν και να βρουν σχετικό υλικό. Επίσης, απόψεις που δεν είναι αποδεκτές

σε επίπεδο εξετάσεων δεν απορρίπτονται, αλλά συζητιούνται στο πλαίσιο της τάξης, ώστε ο μαθητής να βλέπει και να αντιλαμβάνεται ότι δεν υπάρχει σωστή ή λανθασμένη άποψη, παρά μόνο η άποψη που μπορεί να υποστηριχθεί τεκμηριωμένα. Ο καθηγητής, για τον ερωτώμενο, μπορεί να κατευθύνει τον μαθητή ανάλογα με τις γνώσεις του, προκειμένου όχι να του αλλάξει τη γνώμη, αλλά να του δώσει να αντιληφθεί αν πραγματικά μπορεί να επιχειρηματολογήσει ή αν απλά εκφράζει παγιωμένες απόψεις τις οποίες έχει άκριτα αποδεχθεί. Αυτή είναι η δουλειά των εκπαιδευτικών, να κάνουν τους μαθητές κριτικά σκεπτόμενους νέους, και όχι φερέφωνα παλαιότερων αντιλήψεων. Για τον δεύτερο ερωτώμενο η διδασκαλία του είναι δασκαλοκεντρική, με την έννοια ότι ο ίδιος ορίζει την πορεία της διδασκαλίας, αλλά, πέρα από αυτό το πλαίσιο, ο μαθητής έχει έναν δικό του τρόπο να μπορέσει να προσεγγίσει τα εκάστοτε ζητήματα και να τα δει όσο μπορεί περισσότερο από τη δική του οπτική. Ωστόσο, η πορεία της διδασκαλίας, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, ορίζεται αποκλειστικά από τον καθηγητή. Όπως χαρακτηριστικά δηλώνει, οι εκπαιδευτικοί αποφασίζουν την πορεία της ύλης, ποιες ενότητες θα διδαχθούν πρώτες, ποιες στη συνέχεια, προγραμματίζει εξετάσεις σε τακτά χρονικά διαστήματα όπως και επαναλήψεις κ.ο.κ.. Τα θέματα προσεγγίζονται με μια συγκεκριμένη σειρά, η θεωρία το ίδιο, υπάρχει μια δόμηση της γνώσης, οπότε ο εκπαιδευτικός εκ των πραγμάτων ορίζει αποκλειστικά ο ίδιος την πορεία της διδασκαλίας. Ο ίδιος αναφέρει ότι στο πλαίσιο της προετοιμασίας των μαθητών για τις πανελλήνιες εξετάσεις ουσιαστικά εργάζεται συμπεριφοριστικά. Δυστυχώς δεν μπορεί να κάνει κάτι άλλο, καθώς είναι πολύ μικρά τα περιθώρια για να προσεγγίσει διαφορετικά το συγκεκριμένο αντικείμενο υπό τις συγκεκριμένες συνθήκες. Όσο και να επιθυμεί να αποδράσει από τις στερεοτυπικές διδασκαλίες και την πεπατημένη, οφείλει να ακολουθήσει και να πετύχει συγκεκριμένους μαθητικούς στόχους. Πρέπει να ετοιμάσει τους μαθητές οι οποίοι θα γράψουν έκθεση στο εν λόγω μάθημα με έναν συγκεκριμένο τρόπο. Σε αυτό το πλαίσιο λειτουργεί περισσότερο το συμπεριφοριστικό μοντέλο, όπου μαθαίνει στον μαθητή να ανταποκρίνεται με συγκεκριμένο τρόπο: Αν του ζητήσουν αυτό, θα γράψει εκείνο, η τάδε απάντηση δίνεται σωστά έτσι, οπότε, για τον λόγο αυτό, λειτουργεί πιο πολύ συμπεριφοριστικά. Ως παράδειγμα αναφέρει την προσπάθεια να τροποποιηθεί ο τρόπος γραφής του μαθητή, προκειμένου να είναι αποδεκτός με το πρότυπο των πανελληνίων εξετάσεων

Ο τρίτος ερωτώμενος χαρακτηρίζει τη διδασκαλία του "Νέα Ελληνική Γλώσσα" ως συντηρητική. Όπως αναφέρει, κάποιες φορές, επειδή το μάθημα της έκθεσης ακολουθεί μια περισσότερο μηχανιστική λογική σε ορισμένους τομείς, αναφέρει κάποια πράγματα όπως τα μεταφέρουν στο σχολείο και, παρόλο που κάποιες φορές οι μαθητές εργάζονται ομαδικά, δεν τους αφήνει πολλά περιθώρια να σκεφτούν μόνοι τους. Ως εκ τούτου, θεωρεί τη διδασκαλία του περισσότερο δασκαλοκεντρική. Εξάλλου στο φροντιστήριο πρέπει να διδαχθούν συγκεκριμένα πράγματα, ανάλογα με το τι επιθυμεί η διευθύντρια του φροντιστηρίου. Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός κάθε θέμα έκθεσης το χωρίζει σε τομείς, όπως είναι ο κοινωνικός και ο πολιτισμικός, ενώ αναφέρονται και οι αιτίες και οι επιπτώσεις, δηλαδή πολύ συγκεκριμένα πράγματα. Σίγουρα υπάρχουν και στιγμές που όλα τα παραπάνω τα εξαγάγουν μόνοι τους οι μαθητές, αλλά πολλές φορές δυσκολεύονται, με αποτέλεσμα να παρεμβαίνει η ίδια περισσότερο απ'όσο θα έπρεπε για να δρομολογήσει την σκέψη τους. Και ο τρίτος ερωτώμενος ακολουθεί το συμπεριφοριστικό ρεύμα σκέψης. Δεν το προτιμάει, αλλά αυτό του "βγαίνει στην πορεία". Ενώ στην αρχή έχει σχεδιάσει να κάνει κάτι διαφορετικό, κάτι λειτουργεί ως ανασταλτικός παράγοντας. Χαρακτηριστικά αναφέρει πως ξεκινά το μάθημα χωρίζοντας τους μαθητές σε ομάδες. Ωστόσο οι μαθητές δεν το επιθυμούν, θέλουν να τους δίνονται όλα έτοιμα. Οι ίδιοι το ζητάνε, γιατί έτσι τα θέλει και η καθηγήτρια του σχολείου τους, δεν θέλουν να μπουκ στην διαδικασία να σκεφτούν.

Ο τέταρτος ερωτώμενος προσπαθεί να λειτουργήσει περισσότερο προοδευτικά στη διδασκαλία του "Νέα Ελληνική Γλώσσα". Χαρακτηριστικά αναφέρει πως στην κατανόηση ενός κειμένου δεν ξεκινά, π.χ., με συνώνυμα-αντώνυμα, ούτε διδάσκει την επιχειρηματολογία με συγκεκριμένο τρόπο. Πάει λίγο πιο γενικά, με βάση το κεντρικό νόημα των κειμένων, χωρίς να στηρίζεται αποκλειστικά και μόνο σ'αυτό. Κάνει και ερωτήσεις προχωρώντας έξω από τα κειμενικά πλαίσια, βασιζόμενος στα βιώματα και τις εμπειρίες των μαθητών. Παράλληλα, προσπαθεί να καταστήσει τη διδασκαλία του περισσότερο μαθητοκεντρική. Συγκεκριμένα, θέλει οι ίδιοι οι μαθητές να κρίνουν και να συζητούν μεταξύ τους. Ο ίδιος προσπαθεί να απέχει όσο μπορεί και να τους δίνει τον λόγο. Αναφορικά με το ρεύμα σκέψης, ακολουθεί το ανθρωπιστικό περισσότερο, εστιάζοντας στην ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή. Ο ερωτώμενος θεωρεί ότι σε αυτόν δεν πρέπει να μεταδίδονται μονάχα

γνώσεις, αλλά να μπορεί να μάθει πώς να μαθαίνει και να αυτοενεργεί μόνος του, να αποκτήσει κάποιες δεξιότητες οι οποίες θα το βοηθήσουν να αναπτύξει την κριτική του σκέψη και από να είναι σε θέση να ανταποκρίνεται σε διάφορες καταστάσεις-προκλήσεις της ζωής του γενικότερα. Πρώτα θα διαμορφώσει τη δική του προσωπικότητα και μετά θα βγει στην κοινωνία. Για να το επιτύχει αυτό, δίνει πολλή βάση στα βιωματικά στοιχεία και στις εμπειρίες των παιδιών. Χαρακτηριστικά αναφέρει: "Προσπαθώ και μέσα από τις ερωτήσεις που θα κάνω να ρωτάω για διάφορα θέματα που σχετίζονται με τους ίδιους, τα δικά τους βιώματα και εμπειρίες". Ο ίδιος θεωρεί πολύ σημαντική την αυτοαξιολόγηση, καθώς η αξιολόγηση είναι αποκλειστικά προσωπική υπόθεση, και μόνο ο ίδιος ο μαθητής πρέπει να αξιολογεί τον εαυτό του. Βέβαια, πολύ σημαντική είναι και η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, γιατί δεν έχει σημασία να επικοινωνούν μόνο με την εκάστοτε καθηγήτρια, αλλά να υπάρχει επικοινωνία και μεταξύ των μαθητών.

Ο πέμπτος ερωτώμενος αυτοχαρακτηρίζεται ως προοδευτικός στη διδασκαλία του "Νέα Ελληνική Γλώσσα", κάτι που θεωρεί ότι χαρακτηρίζει τη διδασκαλία του γενικά στα φιλολογικά μαθήματα. Στο "Νεοελληνική Λογοτεχνία", π.χ., δεν περιορίζεται μονάχα στις αφηγηματικές τεχνικές. Στην ποίηση δεν εξαντλεί τεχνικές όπως η ομοιοκαταληξία ή τα σχήματα λόγου, αλλά διδάσκει το ποίημα μέσα από το ρεύμα στο οποίο ανήκει, το συσχετίζει με άλλα ρεύματα, κάνει αναφορά στην Ιστορία της Τέχνης. Το αντιμετωπίζει δηλαδή λίγο πιο εποπτικά, εντάσσοντας το ποίημα στην εποχή του. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει: "Δεν είμαστε μόνο κειμενοκεντρικοί, αλλά ανοίγουμε το πλάνο πολλές φορές". Η διδασκαλία του είναι κυρίως μαθητοκεντρική. Στηρίζεται στην ομαδοσυνεργατική δουλειά. Αντί να χρησιμοποιεί τη διάλεξη και να βάλει τους μαθητές να εργαστούν μεμονωμένα, τους χωρίζει σε ομάδες, δίνει ερωτήσεις, και, δουλεύοντας ομαδοσυνεργατικά, τις απαντούν. Το ρεύμα που ακολουθεί στη διδασκαλία του "Νέα Ελληνική Γλώσσα" είναι το ανθρωπιστικό. Προτιμά το συγκεκριμένο ρεύμα λόγω προσωπικής κλίσης και τοποθέτησης απέναντι στα πράγματα. Περνώντας από τον ακαδημαϊκό χώρο και σπουδάζοντας και δοκιμάζοντας σε αυτά τα χρόνια τόσο το φιλελεύθερο, όσο και το προοδευτικό ρεύμα, αλλά και το συμπεριφορικό, ανακάλυψε ότι το πλέον ανθεκτικό, σε συνδυασμό με την δική του προσωπικότητα και τις ανάγκες των παιδιών, είναι το ανθρωπιστικό. Ενίοτε, φυσικά, μπορεί να χρησιμοποιήσει εργαλεία και από

τα άλλα ρεύματα. Χαρακτηριστικά αναφέρει πως όταν έχει ένα συγκεκριμένο σχέδιο στο μυαλό του πριν μπει στην τάξη- γιατί πάντα πρέπει να έχει-, αυτό δεν σημαίνει ότι δεν είναι έτοιμος να αλλάξει την πορεία του μαθήματος ανά πάση στιγμή, χωρίς να απωλέσει στην πορεία αυτό για το οποίο μπήκε στη τάξη. Προσαρμόζει, δηλαδή, την τάξη που έχει αναλάβει και φέρνει το μάθημα στα μέτρα των συγκεκριμένων μαθητών. Αν κρίνει ότι κάποια τάξη έχει συγκεκριμένες ανάγκες, μπορεί να καθυστερήσει λίγο την πορεία του μαθήματος ή να την στρέψει στα δικά τους ερωτήματα, άρα ο δέκτης έχει και τον πρώτο λόγο. Αξιοσημείωτο είναι ότι αναφέρει πως καμία τάξη καμία χρόνια δεν είναι ίδια.

Ο έκτος ερωτώμενος, όπως αναφέρει, προσπαθεί να είναι προοδευτικός, αλλά πολλές φορές, χωρίς να το επιθυμεί, αναγκάζεται να γίνει και συντηρητικός. Επιθυμεί διαρκώς να αναπτύσσει τις κλίσεις των μαθητών, τα ταλέντα τους και την ικανότητά τους στην κατανόηση και την παραγωγή του προφορικού λόγου, αλλά, επειδή η εξέταση πραγματοποιείται στα πλαίσια του γραπτού λόγου, δυστυχώς αναγκάζεται, στον βωμό του αποτελέσματος, να περιορίσει την ανάπτυξη των δεξιοτήτων. Η διδασκαλία του είναι περισσότερο μαθητοκεντρική. Προσπαθεί οι μαθητές να κατέχουν περισσότερο χρόνο στη διδασκαλία, αλλά, όταν έρχονται οι εξετάσεις, πρέπει να περιοριστεί σε αυτά που θα ζητηθούν, και όχι στις δεξιότητες των παιδιών. Ο ίδιος αναφέρει πως δεν μπορεί να ταυτιστεί με κάποιο ρεύμα στη διδασκαλία του "Νέα Ελληνική Γλώσσα". Προτιμά να παίρνει τα θετικά στοιχεία από κάθε ρεύμα. Για παράδειγμα, αναφέρει πως στις μικρότερες τάξεις, αυτές του Γυμνασίου, όσον αφορά τη διδακτική του εν λόγω μαθήματος, προσπαθεί να περάσει ανθρωπιστικές αξίες, να συζητήσει με τα παιδιά πολλά πράγματα πέρα από το σχολείο, καθότι ο διδακτικός χρόνος που έχει στη διάθεσή του επαρκεί για να πετύχουν και μαθητικά, αλλά και να προσπαθήσουν να εξελιχθούν ως άνθρωποι όλοι μαζί.

Τέλος, οι υπόλοιποι ερωτώμενοι χαρακτηρίζουν τη διδασκαλία τους στο "Νέα Ελληνική Γλώσσα" ως προοδευτική. Χαρακτηριστικά, ένας ερωτώμενος αναφέρει πως μέσα από το ίδιο το κείμενο θα επιδιώξει ο μαθητής να ανακαλύψει τη θεωρία. Ως εκ τούτου, θεωρεί τη διδασκαλία του μαθητοκεντρική. Συγκεκριμένα, πρώτα ρωτά τα παιδιά μέσα από το μάθημα να πουν αυτά που γνωρίζουν και εν συνεχεία πάει στη θεωρία, να τους διδάξει

δηλαδή τα επιπλέον πράγματα που δε γνωρίζουν. Όσον αφορά το ρεύμα σκέψης, ακολουθούν συνδυαστικά το ανθρωπιστικό και το συμπεριφοριστικό. Θεωρούν ότι τα δύο αυτά ρεύματα δίνουν μεγαλύτερη ευελιξία στα παιδιά να ανακαλύψουν από μόνα τους όσα χρειάζονται. Ωστόσο, όταν φτάνει ο καιρός για να προετοιμαστούν τα παιδιά για τις πανελλήνιες εξετάσεις, ακολουθούν το συμπεριφοριστικό ρεύμα, προκειμένου να τους δώσουν συγκεκριμένες κατευθυντήριες ιδέες, αλλά και να είναι σίγουροι ότι θα λάβουν όλα τα μόρια.

Από όλα τα παραπάνω, συμπεραίνεται ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, 9 στους 10, είναι, ή τουλάχιστον προσπαθούν να είναι, προοδευτικοί, τοποθετώντας τους μαθητές στο επίκεντρο της διδασκαλίας, καθιστώντας τους κριτικά σκεπτόμενα άτομα. Επίσης, λόγω των πανελλήνιων εξετάσεων, υιοθετούν περισσότερο τις αρχές του συμπεριφοριστικού ρεύματος σκέψης, καθώς πρέπει να διδάξουν στους μαθητές τον τρόπο που πρέπει να απαντήσουν σε κάθε ερώτηση, ώστε να λάβουν όλα τα μόρια της εξέτασης. Ωστόσο, όπως τονίστηκε από έναν εκπαιδευτικό, στις μικρότερες τάξεις, αυτές του Γυμνασίου, που δεν υπάρχει το άγχος των πανελλαδικών, οι συνθήκες είναι ευνοϊκότερες ώστε να εφαρμοστούν οι αρχές του ανθρωπιστικού ρεύματος σκέψης, εντός του οποίου τα παιδιά αναπτύσσονται ολόπλευρα.

3. Εκπαιδευτικές συνθήκες και ρεύματα σκέψης

Σύμφωνα με τον πρώτο ερωτώμενο, δυστυχώς δεν ευνοούν οι εκπαιδευτικές συνθήκες, ώστε να ακολουθηθεί ακριβώς το προοδευτικό ρεύμα διδασκαλίας, γιατί πιέζει η ύλη που πρέπει να βγει, οπότε δεν μπορούν να υλοποιηθούν όλα αυτά που επιθυμεί στο υπάρχον χρονικό διάστημα. Προσπαθεί, ωστόσο, όσο είναι δυνατό, να εφαρμόζει τις αρχές του σε όποιο μάθημα του επιτρέπει ο χρόνος. Επίσης, καμιά φορά δεν βοηθάνε και τα ίδια τα παιδιά, διότι δεν είναι μαθημένα σε αυτόν τον τρόπο εκμάθησης, αλλά στη "μασημένη τροφή", όπως χαρακτηριστικά αναφέρει.

Για τον δεύτερο ερωτώμενο, από την στιγμή που οι ίδιοι έχουν αποδεχτεί ότι δουλεύουν για να ετοιμάσουν μαθητές για πανελλήνιες εξετάσεις, και η ίδια η μορφή και η δομή του φροντιστηριακού χώρου είναι κατευθυνόμενη, προβλήματα προκύπτουν εάν προσπαθήσουν να εντάξουν μη-συμπεριφοριστικά στοιχεία μέσα στη διδασκαλία τους. Αν γίνει αυτό, τονίζει, τότε υπάρχουν πιο

πολύ λόγοι marketing και προβολής από πίσω. Από την άλλη, εάν δεν προσπαθήσουν να πείσουν τον εαυτό τους ή να προβάλλουν προς τα έξω ότι κάνουν και κάτι άλλο, ότι παρέχουν ανθρωπιστική γνώση, ότι καλλιεργούν ανθρώπους οι οποίοι θα ανατρέψουν την κοινωνία, τότε ο χώρος, οι εκπαιδευτικές συνθήκες θα μείνουν ως έχουν, φτιαγμένες δηλαδή για ένα συμπεριφοριστικό τρόπο προσέγγισης της ύλης και του μαθήματος. Τα προβλήματα ξεκινούν μονάχα όταν προσπαθούν να το αλλάξουν αυτό ή να απομακρυνθούν από αυτό, είτε οι ίδιοι οι καθηγητές από μόνοι τους ή γιατί μπορεί να τους το ζητήσει ο εργοδότης τους.

Ο τρίτος ερωτώμενος συμφωνεί με τον πρώτο πως δεν ευνοούν οι εκπαιδευτικές συνθήκες για την υιοθέτηση και εφαρμογή των αρχών του ρεύματος που έχει υιοθετήσει, τονίζοντας πως παρόλο που όλοι ισχυρίζονται ότι προτιμούν την καλλιέργεια της κριτικής σκέψη, την ομαδοσυνεργατική μορφή εργασίας, και επιθυμούν την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, βρίσκουν εμπόδια στις υπάρχουσες εκπαιδευτικές συνθήκες, οπότε τα παρατούν. Χαρακτηριστικά αναφέρει ότι, κατά τη διδασκαλία ενός κειμένου, έθεσε στους μαθητές ερωτήσεις για να αναπτύξουν την σκέψη τους. Ωστόσο οι ίδιοι ζήτησαν να τους δώσει ο ίδιος τις απαντήσεις.

Και ο τέταρτος ερωτώμενος συμφωνεί πως οι εκπαιδευτικές συνθήκες δεν ευνοούν απόλυτα το ανθρωπιστικό ρεύμα σκέψης, ειδικά στις μεγαλύτερες τάξεις. Θεωρεί πως σήμερα γίνεται μια στροφή προς μια γενικότερη μαθητοκεντρική προσέγγιση, αλλά ακόμα επικρατεί το δασκαλοκεντρικό μοντέλο, με το συμπεριφοριστικό ρεύμα σκέψης να επικρατεί, μαζί με κάποια στοιχεία του αντίστοιχου προοδευτικού. Ο ίδιος θεωρεί πως γίνεται κάποια προσπάθεια με τα καινούρια αναλυτικά προγράμματα και με τη διαμόρφωση του "Νεοελληνική Λογοτεχνία" ως μάθημα συνεξεταζόμενο με το "Νέα Ελληνική Γλώσσα", εντάσσοντας ερωτήσεις που είναι εκτός ύλης, αλλά και κρίσεως.

Και ο πέμπτος ερωτώμενος θεωρεί πως δεν ευνοούν οι εκπαιδευτικές συνθήκες την υιοθέτηση του ρεύματος σκέψης που προτιμά. Συγκεκριμένα, το ένα πρόβλημα είναι τα μαθήματα που εξετάζονται στις πανελλήνιες και για τα οποία πρέπει να προετοιμαστούν οι μαθητές. Σε αυτήν την περίπτωση, δεν υπάρχουν περιθώρια εφαρμογής του ανθρωπιστικού ρεύματος σκέψης, αλλά περισσότερο του συμπεριφοριστικού, καθώς τα παιδιά πρέπει να κατανοήσουν

την ύλη. Το άλλο πρόβλημα θεωρεί πως είναι η συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς, καθώς θα πρέπει να υπάρχει διάθεση από όλους για να βγει μια συνισταμένη όσον αφορά το μοντέλο της διδασκαλίας που θα ακολουθηθεί, γιατί πρέπει να συνεννοηθούν όλοι, κάτι που δεν είναι πάντα εύκολο, λαμβάνοντας υπόψη το ηλικιακό χάσμα μεταξύ τους. Τέλος, θεωρεί πως αν ένας εκπαιδευτικός έχει παγιωμένες αντιλήψεις για ένα συγκεκριμένο ρεύμα σκέψης, επειδή αυτό έχει διδαχθεί, χωρίς ο ίδιος να έχει εξελιχθεί, υπάρχει πρόβλημα. Πρέπει κάθε εκπαιδευτικός να μπαίνει στη διαδικασία εσωτερικής αναζήτησης και αμφισβήτησης.

Και ο έκτος ερωτώμενος θεωρεί πως σε καμία περίπτωση δεν ευνοούν οι εκπαιδευτικές συνθήκες στην υιοθέτηση κάποιου ρεύματος σκέψης, πόσο μάλλον στην ιδιωτική εκπαίδευση, όπου οι εκπαιδευτικοί ελέγχονται και αξιολογούνται βάσει των επιπέδων των παιδιών στις εξετάσεις. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει, "κανένας γονιός δεν πάει το παιδί του στο φροντιστήριο για να γίνει καλύτερος άνθρωπος. Όλοι θέλουν από το φροντιστήριο και τα ιδιαίτερα να καταστήσουν τα παιδιά καλύτερους μαθητές και να ανταποκριθούν στις όποιες εξετάσεις".

Τέλος, και οι υπόλοιποι ερωτώμενοι δεν θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικές συνθήκες, και ειδικά στην ιδιωτική εκπαίδευση, βοηθούν στην υιοθέτηση του ρεύματος σκέψης που προτιμούν.

Από όλα τα παραπάνω, συμπεραίνεται πως σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως το ίδιο το σύστημα των πανελλαδικών εξετάσεων λειτουργεί ως ανασταλτικός παράγοντας στην υιοθέτηση του ανθρωπιστικού ρεύματος σκέψης στη διδασκαλία του "Νέα Ελληνική Γλώσσα", αλλά και στην εφαρμογή μιας περισσότερο προοδευτικής διδασκαλίας.

4. Σύνοψη

Από την παραπάνω ανάλυση διαπιστώνεται πως οι σημερινές εκπαιδευτικές συνθήκες, με την ύπαρξη των πανελλαδικών εξετάσεων, δεν αφήνουν περιθώρια στους εκπαιδευτικούς να εφαρμόσουν το ρεύμα σκέψης που επιθυμούν στη διδασκαλία του "Νέα Ελληνική Γλώσσα". Οι περισσότεροι δείχνουν προτίμηση στο ανθρωπιστικό, σύμφωνα με το οποίο ο μαθητής τίθεται στο επίκεντρο της διδασκαλίας, μαθαίνει πώς να μαθαίνει και καθίσταται ένα

κριτικά σκεπτόμενο άτομο. Παράλληλα, δίνεται έμφαση στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, και στην ικανότητά του να αντεπεξέλθει στις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας. Η πίεση του χρόνου για να διδαχθεί η απαιτούμενη ύλη εμποδίζει τους εκπαιδευτικούς από την υιοθέτηση των παραπάνω αρχών.

Οι σημερινές εκπαιδευτικές συνθήκες προτρέπουν στην εφαρμογή περισσότερο συντηρητικών πρακτικών στην εκπαίδευση, με τους εκπαιδευτικούς να είναι αυθεντίες, να κατέχουν οι ίδιοι την σωστή απάντηση, καθώς αυτό που θα πουν θα βαθμολογηθεί με μεγαλύτερο βαθμό απ'ότι μια αυτόφωτη αντίληψη του μαθητή, εξασφαλίζοντας στα παιδιά την είσοδό τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, κάτι που αποτελεί τον αυτοσκοπό της εκπαίδευσης. Τα παραπάνω ισχύουν όχι μόνο στη δημόσια εκπαίδευση, αλλά ακόμα περισσότερο στην ιδιωτική.

Φυσικά, πρέπει να λάβουμε σοβαρά υπόψη τους περιορισμούς της παρούσας έρευνας: Οι ερωτώμενοι-εκπαιδευτικοί απασχολούνται επαγγελματικά στον ιδιωτικό τομέα, σε φροντιστήρια μέσης εκπαίδευσης. Ως εκ τούτου, η εκπαιδευτική τους συμπεριφορά στις τάξεις του Λυκείου προσαρμόζεται ανάλογα με τις επιταγές του περιβάλλοντος εργασίας τους, κάτι που σε καμία περίπτωση δεν μπορούμε να ισχυριστούμε με απόλυτη σιγουριά πως γενικεύεται στον αντίστοιχο δημόσιο τομέα, ή ακόμη και στον ίδιο τον ιδιωτικό τομέα, στο πλαίσιο των ιδιαίτερων μαθημάτων.

Συζήτηση – Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η σύζευξη θεωρίας και πράξης στη διδασκαλία του "Νέα Ελληνική Γλώσσα". Συγκεκριμένα, η έρευνα είχε στόχο να διαπιστώσει εάν και κατά πόσο οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, συνειδητά ή μη, επηρεάζονται από τα 5 σύγχρονα ρεύματα σκέψης, βάσει της ταξινομίας των Elias & Merriam (τον φιλελευθερισμό, τον προοδευτισμό, τον ανθρωπισμό, τον συμπεριφορισμό, τον ριζοσπαστισμό) κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας του συγκεκριμένου φιλολογικού μαθήματος.

Όπως προέκυψε από την ανάλυση των συνεντεύξεων, οι σημερινές εκπαιδευτικές συνθήκες, με κύριο ανασταλτικό παράγοντα τις πανελλαδικές εξετάσεις, δεν αφήνουν περιθώρια στους εκπαιδευτικούς να εφαρμόσουν το

προοδευτικό ρεύμα σκέψης στη διδασκαλία του συγκεκριμένου μαθήματος, σύμφωνα με το οποίο ο μαθητής τίθεται στο επίκεντρο της διδασκαλίας, μαθαίνει πώς να μαθαίνει και πώς να σκέφτεται, καθιστώντας τον ένα κριτικά σκεπτόμενο άτομο. Σύμφωνα με τον Dewey, υποστηρικτή του προοδευτικού ρεύματος, όταν η μάθηση λαμβάνει χώρα με βάση την εμπειρία, χαρακτηρίζεται από συνέχεια και αλληλεπίδραση.

Το προοδευτικό και το ανθρωπιστικό ρεύμα σκέψης εστιάζει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, καθιστώντας το ικανό να αντεπεξέλθει στις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας. Σύμφωνα με τους Aloni (2011) και Veugelers (2011), ο ανθρωπισμός επικεντρώνεται στην αξιοπρέπεια, την αυτονομία, την ελευθερία, την ακεραιότητα, την ευημερία, την ισότητα και το δυναμικό των μαθητών. Εστιάζει στο ότι οι άνθρωποι θα πρέπει να αναλαμβάνουν να παίρνουν τις δικές τους αποφάσεις για την ζωή τους, ενώ τονίζει πως οι εκπαιδευτικοί πρέπει να κατανοήσουν ότι οι επιλογές των μαθητών τους είναι πράγματι καλά αιτιολογημένες.

Σύμφωνα με τον Nemiroff (1992), ο απώτερος στόχος της ανθρωπιστικής εκπαίδευσης είναι η ανάπτυξη αυτο-πραγματομένων ατόμων. Ο Aloni (2011) και ο Veugelers (2011) αναφέρουν πως αν οι μαθητές έχουν τον έλεγχο της δικής τους μάθησης, θα οδηγηθούν στην προσωπική ανάπτυξη και στην αυξημένη αίσθηση κοινωνικής δικαιοσύνης και θα μπορούν να βοηθήσουν και τους άλλους να αναπτυχθούν, κάτι που θα έχει ευεργετικές επιδράσεις στην κοινωνία συνολικά.

Παράλληλα η πίεση του χρόνου για να διδαχθεί η απαιτούμενη ύλη εμποδίζει τους εκπαιδευτικούς να υιοθετήσουν το ρεύμα σκέψης της προτίμησής τους. Η υποστήριξη μιας συμπεριφοριστικής προσέγγισης στη διδασκαλία, από τους περισσότερους ερωτώμενους-εκπαιδευτικούς, πηγάζει από την πεποίθηση των γονέων των μαθητών και των ιδιοκτητών φρονιστηρίων ότι η μάθηση διέπεται από αμετάβλητες αρχές και αυτές οι αρχές είναι ανεξάρτητες από τον συνειδητό έλεγχο από την πλευρά του μαθητή. Σε αντίθεση με ό,τι συμβαίνει σήμερα στο σχολείο, οι Weinberg & Reidford (1972) πρότειναν τέσσερα συστατικά της επιτυχημένης μάθησης: Ένα ελεύθερο περιβάλλον, μάθηση που βασίζεται στις εμπειρίες του μαθητή, συνεργασία και εκμάθηση από μέσα προς τα έξω. Πρώτον, οι μαθητές πρέπει να έχουν την ελευθερία να εργάζονται σε

οποιοδήποτε θέμα θέλουν να μάθουν (Willers, 1975). Δεύτερον, οι μαθητές παρακινούνται καλύτερα να μάθουν, όταν αυτό που μαθαίνουν τους βοηθά να κατανοήσουν την ζωή τους και το περιβάλλον τους. Τρίτον, οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα με μια εποικοδομητική σχέση με τους εκπαιδευτικούς τους, όπου η ανατροφοδότηση θεωρείται ως βοήθεια για την προώθηση της μάθησης και της ανάπτυξης, και όχι της κριτικής. Τέλος, όσο περισσότερο το περιεχόμενο σχετίζεται με την αυτο-έννοια των μαθητών, τόσο πιο σημαντική είναι η μάθηση και τόσο λιγότερο πιθανό είναι να απορριφθεί (Aloni, 2011; Patterson, 1973; Veugelers, 2011). Επαναλαμβάνουμε πως τα παραπάνω αποτελούν ευρήματα που αφορούν στην εκπαιδευτική συμπεριφορά των καθηγητών Λυκείου στα ιδιωτικά φροντιστήρια, οπότε και καθίσταται αδύνατη η γενίκευσή τους, αφού στον δημόσιο τομέα και στα ιδιαίτερα μαθήματα παρατηρούνται διαφορετικοί βαθμοί ελευθερίας από την πλευρά τους.

Ολοκληρώνοντας, αξίζει να αναφερθεί πως μια ξεκάθαρη εικόνα της φιλοσοφίας της εκπαίδευσης είναι μία από τις σημαντικότερες ανάγκες για ένα επιτυχημένο εκπαιδευτικό σύστημα και, μάλιστα, για μια επιτυχημένη ζωή στο σύνολό της. Το φιλοσοφικό σύστημα μπορεί να δώσει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να αποκτήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες για να τροποποιήσουν τις συμπεριφορές τους, να βελτιώσουν την εκπαιδευτική τους συμπεριφορά, ενεργά, αυθόρμητα, εσωτερικά και με αυτοπεποίθηση, μέσα από πλήρη αυτοσυνειδησία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Aloni, N. (2011). Humanistic education: From theory to practice. Στο W. Veugelers (ed.), *Education and humanism: Linking autonomy and humanity* (pp. 35-46). Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers.
- Anaheim, C. A., Hiemstra, R. (1988). Translating personal values and philosophy into practical action. Στο R. G. Brockett (ed.), *Ethical issues in adult education*. New York: Teachers College.
- Apple, M. (1979). *Ideology and curriculum*. London: Routledge & Kegan Paul.

- Apps, J. W. (1973). Towards a working philosophy of adult education. *Occasional Paper no. 36*. Syracuse, NY: Syracuse University Publications in Continuing Education.
- Aronowitz, S. (2008). *Against schooling*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Aronowitz, S. & Giroux, H. (1986). *Education under siege: The conservative, liberal and radical debate over schooling*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- Bandura, A. (1971). *Social learning theory*. New York: General Learning Press.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- Barell, J. (2003). *Developing more curious minds*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Berg, B. L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences*. Allyn and Bacon.
- Bergevin, P. (1967). *A philosophy for adult education*. New York: Seabury.
- Bounous, R. (2001). Στο V. Sheared & P. A. Sissel (eds.), *Making space: Merging theory and practice in adult education*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Bourdieu, P. (1986) Forms of Capital. Στο J. G. Richardson (ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education*. New York: Greenwood Press.
- Bowles, S. & Gintis H., (1976). *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*. New York: Basic Books.
- Bransford, J. D., Sherwood, R. D., Hasselbring, T. S., Kinzer, C. K., & Williams, S. M. (1990). Anchored instruction: Why we need it and how technology can help. Στο D. Nix and R. J. Spiro (eds.), *Cognition, education, and*

- multimedia: Exploring ideas in high technology* (pp. 115-141). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, DC: National Academy Press.
- Brockett, R. G. (1998.). Humanism as an instructional paradigm. Στο C. R. Dills & A. J. Romiszowski (eds.), *Instructional development paradigms* (pp. 245-256). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Broudy, H. & Palmer, J. (1965). *Exemplars of teaching method*. Chicago: Rand McNally.
- Bruner, J. (1960). *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1965). In defense of verbal learning. Στο R. C. Anderson & D. P. Ausubel (eds.), *Readings in the psychology of cognition*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- Buckley, K. W. (1989). *Mechanical man: John Broadus Watson and the beginnings of behaviorism*. Guilford Press.
- Burbules, N. & Burk, R. (1999). Critical Thinking and Critical Pedagogy: Relations, Differences, and Limits. Στο T. Popkewitz & L. Fendler (eds.) *Critical theories in education: Changing terrains of knowledge and politics* (pp. 44-66). New York, New York: Routledge.
- Cedefop (2015). *Vocational pedagogies and the benefits for learners: Practices and challenges in Europe (Cedefop Research Paper No. 47)*. Luxembourg, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K., (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Collins, A., Brown, J. S., & Newman, S. E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. Στο L. B. Resnick (ed.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (pp. 453-494). London, United Kingdom: Routledge.

- Conklin, K. R. (1984). What's wrong with humanistic education? *Focus on Learning, 10* (2), 58-68.
- Conti, G. J. (2007). Identifying your teaching style. Στο M. W. Galbraith (ed.), *Adult learning methods: A guide for effective instruction*. Malabar, FL: Krieger.
- Counts, G. (1978). *Dare the school build a new social order?* Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Creswell, J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ίων.
- Dare, D. E. (2001). Learner-centered instructional practices supporting the new vocationalism. *New Directions for Community Colleges, 115*, 81-91.
- Darling-Hammond, L., & Snyder, J. (1998). Authentic assessment of teaching in context. Στο K. R. Howe, S. Sears, R. Berns, J. DeStefano, & S. Pritz (eds.), *Contextual teaching and learning: Preparing teachers to enhance student success in and beyond school* (pp. 253-294). Columbus, OH: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education and Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education.
- Day, M., & Amstutz, D. D. (2003). Beyond philosophical identification: Examining core values in adult education. Στο *Adult Education Research Conference*. San Francisco State University, San Francisco.
- De Bruijn, E., & Leeman, Y. (2011). Authentic and self-directed learning in vocational education: Challenges to vocational educators. *Teaching and Teacher Education, 27*, 694-702.
- De Groot, I. (2011). Why we are not democratic yet: The complexity of developing a democratic attitude. Στο W. Veugelers (ed.), *Education and humanism: Linking autonomy and humanity* (pp. 79-94). Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers.
- DeCavalho, R. J. (1991). The humanistic paradigm in education. *The Humanistic Psychologist, 19* (1), 88-104.

- DeCoux, V. (1992). A quantitative examination of philosophical predilections of adult education graduate students. *Annual Meeting of the American Association for Adult and Continuing Education, Νοέμβριος 1992*.
- Dennen, V. P. (2001). Cognitive apprenticeship in educational practice: Research on scaffolding, modeling, mentoring, and coaching as instructional strategies. Στο D. H. Jonassen (ed.), *Handbook of research for educational communications and technology* (pp. 813-828). Bloomington, IN: The Association for Educational Communication and Technology.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2011). *The Sage Handbook of qualitative research, 2nd edition*, Thousand Oaks, CA: SAGE. Ανακτήθηκε από: https://books.google.gr/books?id=qEiC-_ELYgIC&pg=PA126&lpg=PA126&dq=Denzin,+N.+K.+and+Lincoln,+Y.+S.+%282000%29,+Handbook+of+qualitative+research&source=bl&ots=C2lRBpOz2E&sig=30V41L-CT3JnEknppZBdjYoRiJg&hl=en&sa=X&ved=0CDgQ6AEwA2oVChMIqKT3u-HuxwIVwREsCh3b-gtw#v=onepage&q=Denzin%2C%20N.%20K.%20and%20Lincoln%2C%20Y.%20S.%20%282000%29%2C%20Handbook%20of%20qualitative%20research&f=false
- Dewey, J. (1915). *The school and society*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: Free Press.
- Dewey, J. (1956). *The child and curriculum and the school and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1966). Experience and Education. Στο Garforth, F. W. (ed.), *John Dewey: Selected Educational Writings*. London: Heinemann.
- Dewey, J. (1970). Στο J. W. Noll & S. P. Kelly (eds.), *Founders of education in america: An anthology of major thoughts and significant actions*. New York: Harper & Row.

- Dewey, J. (1974). The Child and the curriculum. Στο Archambault, R. D. (ed.), *John Dewey on education*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1974). What psychology can do for the teacher. Στο Archambault, R. D. (ed.), *John Dewey on education*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1974). My Pedagogic Creed. Στο Archambault, R. D., (ed.), *John Dewey on education*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1974). How we think. Στο Archambault, R. D. (ed.), *John Dewey on education*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1980). *Democracy and education*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Duncan-Andrade, J., & Morrell, E. (2007). Critical pedagogy and popular culture in an urban secondary English classroom. Στο P. McLaren & J. L. Kincheloe (eds.), *Critical pedagogy: Where are we now?* (pp. 184-199). New York: Peter Lang.
- Edmiston, B. (2014). *Transforming teaching and learning with active and dramatic approaches: Engaging students across the curriculum*. New York, NY: Routledge.
- Elias, J. L. & Merriam, S. B. (1995). *Philosophical foundations of adult education (2nd ed.)*. Malabar, FL: Krieger Publishing Co.
- Elias, J. L., & Merriam, S. B. (2005). *Philosophical foundations of adult education*. Malabar, FL: Krieger.
- Ellsworth, E. (1989). Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. *Harvard educational review*, 59 (3), 330-324.
- Elmore, J. (2013). Marx, teacher education, and the corporate university. Στο C. S. Malott, M. Cole, & J. Elmore (eds.), *Teaching Marx: The socialist challenge* (pp. 143-159). Albany, NY: State University of New York Press.

- Falk, B. (2009). *Teaching the way children learn*. New York, NY: Teachers College Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York, New York: Continuum.
- Freire, P., & Faundez, A. (1992). *Learning to question: A pedagogy of liberation*. New York: Continuum.
- Fuller, T. (1999). Liberal education in the confines of the liberal tradition. Στο R. Hancock (ed.), *America, the West, and liberal education* (pp. 27-34). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Furstenau, B. (2003). Exploration of an industrial enterprise as a method of boundary crossing in vocational education. Στο T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (eds.), *Between school and work: New perspectives on transfer and boundary crossing* (pp. 85–118). Kidlington, Oxford, United Kingdom: Elsevier Science.
- Gagne, R. (1985). *The conditions of learning (4th ed.)*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- Galbraith, M. (1991). *Facilitating adult learning*. Malabar, FL: Krieger Publishing Co.
- Giroux, H. (1983). *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Giroux, H. (1988). *Teachers as intellectuals*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Giroux, H. & Penna, A. (1988). Social education in the classroom: The dynamics of the hidden curriculum. Στο H. Giroux (ed.), *Teachers as Intellectuals* (pp. 209-230). Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Gitlin, A., & Peck, M. (2005). *Educational poetics: Inquiry, freedom, and innovative necessity*. New York, NY: Peter Lang.
- Goldstein, R. A., & Beutel, A. R. (2007). Why a book on "useful theory"? What makes theory "useful"? Στο R. A. Goldstein (ed.), *Useful theory: Making critical education practical* (pp. 10-11). New York, New York: Peter Lang.

- Gore, J. (1993). *The struggle for pedagogies*. New York, New York: Routledge, Chapman & Hall, Inc.
- Gray, K. C., & Herr, E. L. (1998). *Workforce education: The basics*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Grollios, G. (2009). *Paulo Freire and the curriculum*. Boulder, Colorado: Paradigm Publishers.
- Gross, R. (1963). *The teacher and the taught: Education in theory and practice from Plato to James B. Conant*. New York: Dell Publishing Co., Inc.
- Gross, R. (1977). *The lifelong learner*. New York: Simon & Schuster.
- Gross, N., & Simmons, S. (2006). *Americans' views of political bias in the academy and academic freedom*. Washington, DC: American Association of University Professors.
- Grubb, W. N. (2001). From isolation to integration: Post-secondary vocational education and emerging systems of workforce development. *New Directions for Community Colleges*, 115, 27-37.
- Hartley, J. (1998). *Learning and Studying. A research perspective*. London: Routledge.
- Hemphill, D. F. (2001). Στο V. Sheared & P. A. Sissel (eds.), *Making space: Merging theory and practice in adult education*. Westport, CT.
- Hitt, W.D. (1973). *Education as a human enterprise*. Worthington, OH: Charles A. Jones.
- Hogan, D. (1985). *Class and reform: School and society in Chicago, 1880 - 1930*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Hopkins, R. L. (1994). *Narrative schooling: Experiential learning and the transformation of American education*. New York, NY: Teachers College Press.
- Houle, C. O. (1972). *The design of education*. San Francisco: Jossey-Bass Publications.
- Hull, C. (1943). *Principles of behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.

- Jenson, P. (2004). *Some thoughts on the value of a liberal education*. Kent, OH: Kent State University, Libraries and Media Services.
- Johnson, E. B. (2002). *Contextual teaching and learning: What it is and why it's here to stay*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Kanpol, B. (2009). Critical pedagogy for beginning teachers: The movement from despair to hope. *Journal of curriculum and pedagogy*.
- Kauchak, D. & Eggen, P. (2008). *Introduction to teaching: Becoming a professional (3rd ed.)*. Upper Saddle, New Jersey: Pearson Education.
- Kenway, J. & Modra, H. (1989). Feminist pedagogy and emancipatory possibilities. *Critical pedagogy networker*, 2, 2-14.
- Kincheloe, J. L. (1995). *Toil and trouble: Good work, smart workers, and the integration of academic and technical education*. New York, NY: Peter Lang.
- Kliebard, H. (1995). *The struggle for the American curriculum 1893-1958*. New York: Routledge.
- Kliebard, H. (2002). *Changing course: American curriculum reform in the 20th century*. New York: Teachers College Press.
- Kraft, A. (1975). *The living classroom: Putting humanistic education into practice*. New York, NY: Harper & Row.
- Knight, T. & Pearl, A. (2000). Democratic education and critical pedagogy. *Urban Review*, 32 (3), 197-224.
- Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Chicago: Follett.
- Lacey, A. & Luff, D. (2007). *Qualitative research analysis*. Trend RDSU.
- Lather, P. (1991). Post-critical pedagogies: A feminist reading. *Education and society*, 9.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.

- Lee, V. S., Greene, D. B., Odom, J., Schechter, E., & Slatta, R. W. (2004). What is inquiry-guided learning? Στο V. S. Lee (ed.), *Teaching and learning through inquiry: A guidebook for institutions and instructors* (pp. 3-16). Sterling, VA: Stylus.
- Lehman, J. A. (2006). Intellectual property rights and Chinese tradition section: Philosophical foundations. *Journal of Business Ethics*, 69 (1), 1-9.
- Letherby, G., & Bywaters, P. (2007). *Extending Social Research: Application, Implementation And Publication*. Ανακτήθηκε από: https://books.google.gr/books?id=cExEBgAAQBAJ&pg=PA165&lpg=PA165&dq=Somekh,+B.,+and+Lewin,+C.%282005%29,+Research+methods+in+the+social+Science&source=bl&ots=cVxqOIFIBp&sig=tu1qCzyeG69ZPYKBg_47-JqibU&hl=en&sa=X&ved=0CDcQ6AEwA2oVChMIhtuUsODuxwIVigYsCh3ClwQa#v=onepage&q=Somekh%2C%20B.%2C%20and%20Lewin%2C%20C.%282005%29%2C%20Research%20methods%20in%20the%20social%20Science&f=false
- Lewis, M. (1990). Interrupting patriarchy: Politics, resistance and transformation in the feminist classroom. *Harvard educational review*, 60 (4), 467-488.
- Lindeman, E. C. (1926). *The meaning of adult education*. New York: New Republic.
- Livingstone, R. (1944). *On education*. New York: Macmillan.
- Malott, C. (2013). Class consciousness and teacher education. Στο C. S. Malott, M. Cole, & J. Elmore (eds.), *Teaching Marx: The socialist challenge* (pp. 103-139). Albany, NY: State University of New York Press.
- Maritain, J. (1962). Στο D. Gallagher & I. Gallagher (eds.), *The education of man*. New York: Doubleday.
- McKenzie, L. (1985). *Philosophical orientations of adult educators. Lifelong learning*, 9 (1), 18-20.
- McLaren, P. (2005). *Capitalists and conquerors: A critical pedagogy against empire*. New York: Rowman & Littlefield.

- McLaren, P. & Kincheloe, J. (2007). *Critical pedagogy: Where are we now?* New York: Peter Lang.
- Merriam, S. & Caffarella, R. S. (1991). *Learning in Adulthood. A comprehensive guide.* San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. (1995). *Qualitative research and case study applications in education.* San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. & Brockett, R. G. (2007). *The profession and practice of adult education: An introduction.* San Francisco: Jossey-Bass.
- Nemiroff, G. H. (1992). *Reconstructing education: Toward a pedagogy of critical humanism.* New York, NY: Bergin & Garvey.
- Newman, J. H. (1999). *The idea of a university defined and illustrated.* Washington, DC: Regnery Books.
- Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating humanity: A classical defense of reform in liberal education.* Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nussbaum, M. C. (2004). Liberal education & global community. *Liberal Education*, 90 (1), 42-47.
- O'Brien, M.D. (2001). *Teaching style and teaching philosophy of rehabilitation educators* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Stillwater: Oklahoma State University.
- O'Cadiz, M. D. P., Wong, P. L. & Torres, C. A. (1998). *Education and democracy: Paulo Freire, social movements and educational reform in Sao Paulo.* Boulder, Colorado: Westview Press.
- O'Donnell, J. (2004). *Social justice in these times.* Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Ozmon, H., & Carver, S. (2007). *Philosophical foundations of education (8th ed.).* Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Patterson, C. H. (1973). *Humanistic education.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Patterson, C. H. (1987). What has happened to humanistic education? *Michigan Journal of Counseling and Development*, 18 (1), 8-10.
- Peters, R. S. (1967). *Ethics and education*. Atlanta, GA: Scott, Foresman.
- Petress, K. (2003). An educational philosophy guides the pedagogical process. *College Student Journal*, 37 (1), 128-134.
- Rogers, C. R., & Freiberg, H. J. (1994). *Freedom to learn*. New York, NY: Maxwell Macmillan International.
- Richelle, M. N. (2016). *BF Skinner: a reappraisal*. Psychology Press.
- Scott, P. (1980). Individualizing vocational education. Στο A. A. Cross (ed.), *Vocational instruction* (pp. 105-114). Arlington, VA: American Vocational Association.
- Sears, S. J., & Hersh, S. B. (1998). Contextual teaching and learning: An overview of the project. Στο K. R. Howe, S. Sears, R. Berns, J. DeStefano, & S. Pritz (eds.), *Contextual teaching and learning: Preparing teachers to enhance student success in and beyond school* (pp. 1-18). Columbus, OH: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education & Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education.
- Shapiro, S. B. (1986). Survey of basic instructional value in humanistic education. *Journal of Humanistic Education and Development*, 24 (4), 144-158.
- Shor, I. & Freire, P. (1987). *A pedagogy for liberation: Dialogues on transforming education*. Bergin & Garvey, Westport.
- Skinner, B. F. (1971). *Beyond freedom and dignity*. New York: Alfred A. Knopf.
- Skinner, B. F. (1974). *About behaviorism*. New York: Alfred A. Knopf.
- Slavin, R. E. (2000). *Educational psychology: Theory and practice (6th ed)*. Boston: Pearson.
- Spurgeon, L., & Moore, G. (1994). The educational philosophies of training and development professors, leaders and practitioners. *American Vocational Association*.

- Stephens, G. E. (2015). Uncertified and teaching: Industry professionals in career and technical education classrooms. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 2 (2), 119-135.
- Strom, B.T. (1996). The role of philosophy in Education-for-work. *Journal of Industrial Teacher Education*, 33, 77-82.
- Tanner, L. N. (1997). *Dewey's Laboratory School: Lessons for Today*. Teachers College Press, New York.
- Thorndike, E. L. (1928). *Adult learning*. New York: Macmillan.
- Tough, A. (1971). Learning without a teacher. *Educational Research Series*, 3.
- Tyler, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Van Doren, M. (1943). *Liberal education*. New York: Henry Holt & Co.
- Veugelers, W. (2011). Introduction: Linking autonomy and humanity. Στο W. Veugelers (ed.), *Education and humanism: Linking autonomy and humanity* (pp. 1-7). Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers.
- Veugelers, W. (2011). A humanist perspective on moral development and citizenship education. Στο W. Veugelers (ed.), *Education and humanism: Linking autonomy and humanity* (pp. 9-34). Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers.
- Watson, J. B. (1925). *Behavior*. New York: The People's Institute Publishing Co., Inc.
- Weimer, M. (2002). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Weinberg, C., & Reidford, P. (1972). Humanistic educational psychology. Στο C. Weinberg (ed.), *Humanistic foundations of education* (pp. 101-132). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Westheimer, J. (2011). Practicing democracy. Στο W. Veugelers (ed.), *Education and humanism: Linking autonomy and humanity* (pp. 95-103). Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers.

- Willers, J. C. (1975). Humanistic education: Concepts, criteria, and criticism. *Peabody Journal of Education*, 53 (1), 39-44.
- Williams, B. C. (1999). *Educational philosophies and teaching styles of university of florida cooperative extension agents* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Boca Raton, FL: Florida Atlantic University.
- Winther, E., & Achtenhagen, F. (2009). Measurement of vocational competencies: A contribution to an international large-scale assessment on vocational education and training. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 1, 85-108.
- Winther, E., & Klotz, K. (2013). Measurement of vocational competences: An analysis of the structure and reliability of current assessment practices in economic domains. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 5 (2), 26.
- Woolley, N. N., & Jarvis, Y. (2007). Situated cognition and cognitive apprenticeship: A model for teaching and learning critical skills in a technologically rich and authentic learning environment. *Nurse Education Today*, 27, 73-79.
- Zahorik, J. A., & Brubaker, D. L. (1972). *Toward more humanistic instruction*. Dubuque, IA: W. C. Brown.
- Zinn, L.M. (2004). Exploring your philosophical orientation. Στο M. W. Galbraith (ed.), *Adult learning methods (3rd ed.)*, 39-74. Malbar, FL: Kreiger Publishing Company.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Εισαγωγή στην ανάλυση δεδομένων ποιοτικής κοινωνικής έρευνας*. Ανακτήθηκε από: www.cultural-representation.com/.../SIMEIOSEISiosif.
- Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε.-Α. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 4 (1).

Παραρτήματα

1. Ποια είναι η ηλικία σας;
2. Ποια είναι η εκπαιδευτική σας εμπειρία;
3. Διδάσκετε μόνο "Νέα Ελληνική Γλώσσα" ή και άλλα μαθήματα;
4. Σε γενικές γραμμές θα περιγράφατε τη διδασκαλία σας ως περισσότερο προοδευτική ή περισσότερο συντηρητική;
5. Αναφέρετε κάποια παραδείγματα.
6. Θα περιγράφατε τη διδασκαλία σας ως περισσότερο μαθητοκεντρική ή περισσότερο δασκαλοκεντρική;
7. Αναφέρετε κάποια παραδείγματα.
8. Στη διδασκαλία του "Νέα Ελληνική Γλώσσα" ακολουθείτε κάποιο συγκεκριμένο ρεύμα σκέψης; Αν ναι, ποιο;
9. Αν ναι, γιατί προτιμάτε αυτό το ρεύμα;
10. Αναφέρετε κάποια παραδείγματα.
11. Ευνοούν οι παρούσες εκπαιδευτικές συνθήκες την υιοθέτηση του ρεύματος σκέψης που προτιμάτε; Αν όχι, τι προβλήματα αντιμετωπίζετε;