



Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ ΦΡΑΓΚΟΥΛΙΔΟΥ

**Οι Κοινωνικές Επιστήμες και η σχολική εκδοχή τους:
Τα Αναλυτικά Προγράμματα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
(1982-2004)**

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

Κόρινθος, Ιούνιος 2018

Τριμελής συμβουλευτική επιτροπή

Καρακατσάνη Δέσποινα, Επιβλέπουσα, Καθηγήτρια Τμήματος Κοινωνικής και
Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

Παπαδιαμαντάκη Παναγιώτα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Τμήματος Κοινωνικής και
Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

Φωτόπουλος Νίκος, Επίκουρος Καθηγητής Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής
Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Το εγχείρημα της εκπόνησης της παρούσης διατριβής το οφείλω στην επιβλέπουσα Καθηγήτριά μου κ. Δέσποινα Καρακατσάνη, την οποία και ευχαριστώ θερμά για την αμέριστη συμπαράσταση που μου παρείχε καθ' όλη τη διάρκεια της εργασίας μου. Οι πολύτιμες συμβουλές της με βοήθησαν να ξεπεράσω δυσκολίες που ανέκυπταν κατά καιρούς και η ενθάρρυνσή της ήταν πολύτιμο στήριγμα σε κάθε στάδιο εκπόνησης της διατριβής, ειδικά δε στο στάδιο της διόρθωσής της.

Θερμά ευχαριστώ, επίσης, τα μέλη της τριμελούς επιτροπής, την Αναπληρώτρια Καθηγήτρια κ. Παναγιώτα Παπαδιαμαντάκη και τον Επίκουρο Καθηγητή κ. Νίκος Φωτόπουλο, αλλά και τους Καθηγητές που αποτέλεσαν την επταμελή εξεταστική επιτροπή της παρούσας εργασίας τον Καθηγητή κ. Κ. Δημόπουλο, τον Καθηγητή κ. Π. Κυπριανό, τον Καθηγητή κ. Σ. Μπάλια και την Αναπληρώτρια Καθηγήτρια κ. Δ. Τσακίρη.

Ευχαριστώ, επίσης, τον Καθηγητή κ. Π. Καφετζή για τις γόνιμες συζητήσεις μας, οι οποίες με βοήθησαν να διαλευκάνω κομβικά σημεία της θεωρητικής συγκρότησης αυτής της εργασίας.

Υποστηρικτές αυτής της προσπάθειας ήταν, επίσης, η οικογένειά μου των οποίων η συμπαράσταση σε όλα τα επίπεδα υπήρξε καταλυτική για την ολοκλήρωση αυτής μου της προσπάθειας.

Πολλές ευχαριστίες, επίσης, οφείλω στους φίλους μου, που με στήριξαν και ειδικά στην Ε. Ζαφειροπούλου, η οποία μου συμπαραστέκεται αλόγιστα και με στηρίζει έμπρακτα στην προσπάθεια συνέχισης των σπουδών μου.

Ευχαριστώ, επίσης, από καρδιάς τους συναδέλφους μου Ν. Γογωνά, για τις παρατηρήσεις του πάνω σε θέματα ορολογίας, τους φιλόλογους Π. Καραπέτρο και ιδιαίτερα την Ε. Σέργη για τις πολύτιμες συμβουλές τους στη διόρθωση των συντακτικών και γραμματικών λαθών της διατριβής.

Τέλος, νοιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω το Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου για την ευκαιρία που μου έδωσε να εκπονήσω διδακτορική διατριβή, αλλά και για τη βοήθεια που μου προσέφερε καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της διατριβής. Ειδικά ευχαριστώ την Ιωάννα Δούκα η οποία συμπαραστάθηκε στο γραφειοκρατικό μέρος της διαδικασίας εκπόνησης της διατριβής.

στους δασκάλους μου,

ειδικά στους

Παντελή Μπασιάκο & Κοσμά Ψυχοπαίδη

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Πρόλογος.....	17
Εισαγωγή.....	20

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Κεφάλαιο 1. Η φύση της επιστημονικής γνώσης.....	27
1.1. Εισαγωγή.....	27
1.2. Το επιστημολογικό υπόβαθρο της επιστήμης.....	28
1.2.1 Η επιστήμη κατά τον Αρχαίο κόσμο έως το Μεσαίωνα (5 ^{ος} π.Χ.-15 ^{ος} μ.Χ. αιώνας).....	28
1.2.2. Η επιστημονική επανάσταση και η ανάδυση του Θετικισμού.....	30
1.2.3. Η ιδέα της ενότητας της επιστήμης: Επαγωγισμός και Εμπειρισμός.....	32
1.2.4. Οι αντινατουραλιστικές προσεγγίσεις των επιστημονικών θεωριών.....	36
1.2.5. Η μη σωρευτική αντίληψη της γνώσης.....	38
1.2.5.1. Οι Ορθολογιστές.....	38
1.1. Ο Κριτικός Ορθολογισμός.....	38
1.2. Τα ερευνητικά Προγράμματα του Lakatos	40
1.2.5.2. Μη ορθολογιστές: Η ιστορικοστική στροφή	41
2.1. Τα κατά Kuhn παραδείγματα.....	42
2.2. Η αναρχική θεώρηση της γνώσης του Feyerabend.....	45
1.3. Η αναγνώριση της ιστορικότητας των ανθρώπινων φαινομένων.....	47
1.3.1. Η Ερμηνευτική Επιστημολογία.....	47
1.3.2. Η Διαλεκτική Επιστημολογία.....	52
1.4. Το πρόβλημα της αξιολογικής ουδετερότητας.....	56
1.5. Συμπεράσματα	60
Κεφάλαιο 2. Η φύση της σχολικής γνώσης.....	62
2.1. Τα βασικά παραδείγματα της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης	62
2.1.1. Το Δομολειτουργιστικό και το Ερμηνευτικό παράδειγμα.....	62
2.1.2. Το Μαρξιστικό παράδειγμα.....	65

2.1.2.1. Κριτική θεώρηση του Μαρξιστικού παραδείγματος.....	69
2.2. Βασικές επιστημολογικές Σχολές της Παιδαγωγικής.....	71
2.3. Οι επιστημολογικές επιλογές της Διδακτικής.....	75
2.3.1. Η επιλογή της ενίσχυσης.....	78
2.3.2. Η επιλογή της βελτίωσης.....	80
2.3.3. Η επιλογή της αντικατάστασης.....	81
2.4. Μοντέλα σχεδιασμού Προγραμμάτων.....	83
2.5. Τι είναι το Αναλυτικό Πρόγραμμα.....	88
2.5.1. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα ως ιδεολογικο-πολιτικό και κοινωνιολογικό κείμενο.....	93
2.6. Συμπεράσματα.....	95

Κεφάλαιο 3. Η συγκρότηση των Κοινωνικών Επιστημών διεθνώς, η εμφάνισή τους στην Ελλάδα και η υποδοχή τους στην εκπαίδευση.....

3.1. Εισαγωγή.....	97
3.2. Εμφάνιση και ανάπτυξη των Κοινωνικών Επιστημών: από τη φιλοσοφική σκέψη της αρχαίας Ελλάδας μέχρι το 19^ο αιώνα.....	97
3.2.1. Η εξέλιξη των Κοινωνικών Επιστημών μέχρι τον 16 ^ο αιώνα.....	97
3.2.2. Οι κλασικοί της πολιτικής σκέψης.....	98
3.2.3. Από το Μεσαίωνα (5 ^ο -15 ^ο μ.Χ αιώνας) στη διαμόρφωση των αντικειμένων της Κοινωνικής Σκέψης.....	101
3.2.3.1. Από το Μεσαίωνα στη Βιομηχανική Επανάσταση.....	101
3.2.3.2. Οι θεμελιωτές των Κοινωνικών Επιστημών το 17 ^ο και 18 ^ο αιώνα.....	103
3.2.4. Η συγκρότηση των Κοινωνικών Επιστημών: από το 19 ^ο αιώνα μέχρι σήμερα.....	105
3.2.4.1. Η Νομική Επιστήμη	105
3.2.4.2. Η Οικονομική Επιστήμη.....	108
3.2.4.3. Η Κοινωνιολογία.....	112
3.2.4.4. Οι Πολιτικές Επιστήμες.....	120
3.3. Περιοχικές σχέσεις των Κοινωνικών Επιστημών.....	129
3.4. Η εμφάνιση και η θεμελίωση των Κοινωνικών Επιστημών στην Ελλάδα.....	134

3.4.1. Πρώτη περίοδος (1908-1936).....	134
3.4.2. Δεύτερη περίοδος (1945-1967).....	143
3.4.3. Τρίτη περίοδος (1967-1974).....	153
3.4.4. Τέταρτη περίοδος (1974-2004).....	154
3.5. Οι Κοινωνικές Επιστήμες στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.....	160
3.5.1. Οι Κοινωνικές Επιστήμες στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση διεθνώς.....	160
3.5.2. Η σχολική υποδοχή των Κοινωνικών Επιστημών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.....	169
3.6. Η Ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης και η επιρροή της στην άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ελλάδας.....	176
3.7. Συμπεράσματα πρώτου μέρους.....	183

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΤΑ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (1982-2004):

ΠΟΙΟΤΙΚΗ-ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Κεφάλαιο 4. Η μεθοδολογία και η ταυτότητα της έρευνας.....	189
4.1. Η εκλογή θέματος και τα όρια του Θέματος.....	189
4.2. Ο σκοπός της έρευνας-τα ερευνητικά ερωτήματα.....	193
4.3. Η μέθοδος της έρευνας και τα ερευνητικά της εργαλεία	198
Κεφάλαιο 5. Ανάλυση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας.....	203
5.1. Εισαγωγή.....	203
5.2. Τα Αναλυτικά Προγράμματα των Κοινωνικών Επιστημών (1982- 2004).....	203
5.2.1. Τα Αναλυτικά Προγράμματα της πρώτης περιόδου (1982-1997).....	203
5.2.1.1. Ο σκοπός της εκπαίδευσης Γυμνασίου-Λυκείου.....	208

5.2.1.2. Ανάλυση Προγραμμάτων Γυμνασίου.....	214
5.2.1.3. Ανάλυση Προγραμμάτων Λυκείου.....	217
5.2.2. Τα Αναλυτικά Προγράμματα της δεύτερης περιόδου (1998-2000).....	226
5.2.2.1. Ο σκοπός της εκπαίδευσης Γυμνασίου-Λυκείου.....	231
5.2.2.2. Ανάλυση Προγραμμάτων Γυμνασίου.....	232
5.2.2.3. Ανάλυση Προγραμμάτων Λυκείου.....	234
5.2.3. Τα Αναλυτικά Προγράμματα της τρίτης περιόδου (2001-2004).....	250
5.2.3.1. Ο σκοπός της εκπαίδευσης Γυμνασίου-Λυκείου.....	254
5.2.3.2. Ανάλυση Προγραμμάτων Γυμνασίου.....	257
5.2.3.3. Ανάλυση Προγραμμάτων Λυκείου.....	272
5.3. Τα Προγράμματα κατά γνωστικό αντικείμενο.....	283
5.3.1. Εισαγωγή.....	283
5.3.2. Τα συμπεράσματα από την ανάλυση των Προγραμμάτων Γυμνασίου.....	284
5.3.3. Τα συμπεράσματα από την ανάλυση των Προγραμμάτων του Λυκείου.....	292
5.3.3.1. Τα Προγράμματα της Β΄ Λυκείου.....	292
5.3.3.2. Τα Προγράμματα της Γ΄ Λυκείου.....	298
2.1. Στοιχεία Δημοκρατικού Πολιτεύματος-Αρχές Πολιτικής Επιστήμης.....	298
2.2. Κοινωνιολογία και Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία.....	300
2.3. Οικονομικά Μαθήματα.....	307
 Κεφάλαιο 6. Συμπεράσματα.....	318
6.1. Εισαγωγή.....	318
6.2. Συμπεράσματα της πρώτης ερευνητικής περιόδου.....	318
6.3. Συμπεράσματα της δεύτερης ερευνητικής περιόδου.....	320
6.4. Συμπεράσματα της τρίτης ερευνητικής περιόδου.....	326
6.5. Τα συμπεράσματα από την ανάλυση των Προγραμμάτων κατά γνωστικό αντικείμενο.....	333
6.5.1. Τα συμπεράσματα από την ανάλυση των Προγραμμάτων του Γυμνασίου.....	333
6.5.2. Τα συμπεράσματα από την ανάλυση των Προγραμμάτων του Λυκείου.....	334

6.6. Τα γενικότερα συμπεράσματα της έρευνας.....	342
6.6.1. Τα χαρακτηριστικά των Αναλυτικών Προγραμμάτων.....	342
6.6.2. Το μοντέλο των Αναλυτικών Προγραμμάτων.....	348
6.6.3. Οι επιλογές διαδικασιών μάθησης και οι επιστημολογικές παραδοχές των προτεινόμενων διδακτικών επιλογών.....	349
6.6.4. Ο ρόλος των Κοινωνικών Επιστημών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	356
6.6.5. Ο ρόλος των Κοινωνικών Επιστημών στην Ελλάδα.....	362
6.7. Αντί epilόγου.....	365
Βιβλιογραφικές αναφορές.....	368

Περίληψη

Στο Θεωρητικό Μέρος αρχικά τίθεται το ερώτημα αν οι Κοινωνικές και οι Φυσικές Επιστήμες έχουν κοινό αντικείμενο έρευνας και επιστημονικές μεθόδους προσέγγισης, η απάντηση του οποίου ανέδειξε μεγάλες διαμάχες, οι οποίες εκφράζονται κυρίως μέσα από τρεις επιστημολογικές κατευθύνσεις: τη Θετικιστική, που κυριάρχησε στις Φυσικές και γρήγορα υιοθετήθηκε και από τις Κοινωνικές Επιστήμες, καθώς και την Ερμηνευτική και Διαλεκτική κατεύθυνση, που συγκρότησαν την αντιθετικιστική παράδοση, η οποία απέρριψε την αρχή της ενότητας της επιστημονικής μεθόδου και ανέδειξε την ιστορική διάσταση των κοινωνικών φαινομένων. Στη συνέχεια, διερευνάται η σημασία της επιστημολογικής θεώρησης της διδακτικής και των συνεπειών αυτής στις προκρινόμενες μορφές γνώσης. Το βασικό επιστημολογικό, αλλά και παιδαγωγικό ζήτημα που καλείται να απαντήσει το σχολείο αφορά στον τρόπο χειρισμού της καθημερινής γνώσης των παιδιών. Η απάντηση του ζητήματος αυτού σχετίζεται με την κατανόηση του επιστημολογικού υπόβαθρου των Αναλυτικών Προγραμμάτων. Στο Θεωρητικό Μέρος διερευνάται, επίσης, ο τρόπος συγκρότησης των Κοινωνικών Επιστημών διεθνώς και στην Ελλάδα και αναδεικνύονται οι συνθήκες υποδοχής των επιστημών αυτών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Αμερική και στη χώρα μας.

Γενικός σκοπός αυτής της εργασίας είναι η ανάδειξη των επιστημολογικών επιλογών της Διδακτικής, όπως αυτές εγγράφονται στο προτεινόμενο μοντέλο Προγράμματος των υπό έρευνα Αναλυτικών Προγραμμάτων των Κοινωνικών Επιστημών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από το 1982 έως το 2004. Η ανάλυση αυτή καθώς επίσης και η διερεύνηση σύμπλευσης των διδακτικών σκοπών των Προγραμμάτων με τους σκοπούς της εκπαίδευσης αποσκοπούν στην αποσαφήνιση του ρόλου των Κοινωνικών Επιστημών στην εκπαίδευση την υπό έρευνα περίοδο.

Η πρωτοτυπία της διατριβής οφείλεται στο ότι για πρώτη φορά επιχειρείται στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: α) η ανάλυση των χαρακτηριστικών των Αναλυτικών Προγραμμάτων των Κοινωνικών Επιστημών, β) η προσέγγιση της σύνδεσης της Διδακτικής με την Επιστημολογία, η οποία επιδιώκει μια συγκροτημένη αντίληψη περί της γνώσης, καθώς και της διαδικασίας απόκτησης αυτής, που εδράζεται στις επιλογές της διδακτικής.

Η επιστημονική συνεισφορά της έγκειται στο ότι: α) υλοποιείται από μάχιμο εκπαιδευτικό, γεγονός που συνιστά έναν από τους βασικούς παράγοντες ελέγχου του Αναλυτικού Προγράμματος, β) δύναται να συμβάλλει στη βελτίωση ή και σύνταξη των Αναλυτικών Προγραμμάτων των Κοινωνικών Επιστημών, γ) επιδιώκει την αναβάθμιση της διδασκαλίας,

δ) αποσκοπεί στη βελτίωση του σχολείου και την ποιοτική αναμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος, ε) το ίδιο το ερευνητικό corpus συνιστά αρχειακό υλικό, χρήσιμο σε μεταγενέστερες έρευνες.

Λέξεις κλειδιά: Επιστημολογία, Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Αναλυτικό Πρόγραμμα, ρόλος Κοινωνικών Επιστημών

Abstract

The question raised in the theoretical part of the thesis is whether Social and Physical Sciences have a common object of research and scientific methods of approach, the answer to which has resulted in controversy, expressed mainly through three epistemological directions: the Positivistic, which prevailed in Physical Sciences and was quickly also adopted by Social Sciences, as well as the Hermeneutic and Dialectic direction that formed the anti-positivism tradition, which rejected the principle of unity of the scientific method and showed off the historical dimension of the social phenomena. Moreover, the significance of the epistemological theory of didactics and its consequences in the chosen forms of knowledge are explored. The basic epistemological, but also pedagogical matter that the school is called upon to address is related to the way that the knowledge transmitted to children on a daily basis is handled. The answer of this matter is related with the comprehension of the epistemological infrastructure of the Curricula. An additional area of examination in the theoretical part is the manner of constitution of Social Sciences, internationally and in Greece and the conditions under which these sciences were accepted in the Secondary Education of our country and the United States of America.

The overarching aim of this thesis is to foreground the way in which the epistemological choices of Didactics is recorded in the recommended model of Programme of the Social Sciences Curricula of Secondary Education under research from 1982 to 2004. This analysis, as well as investigating the extent to which there is an absolute similarity between the didactic aims of the Programmes and the aims of education, seek to shed light on the role of Social Sciences in education during the period under research.

The originality of this thesis lies in the fact that for the first time is attempted: a) the analysis of characteristics of Secondary Education Social Sciences Curricula b) an approach with a view to connecting Didactics and Epistemology aiming at a complete perception of knowledge, as well as the procedure for its attainment, based on choices of didactics.

Its scientific contribution consists in the following aspects: a) It is materialized by active educators/teachers, a fact that is one of the basic factors of Curriculum control, b) It can contribute to the improvement or the design of Curricula for the Social Sciences, c) It aims at the upgrading of teaching, d) It aims at the improvement of school and the qualitative reform of educational systems, e) The research corpus itself, constitutes an archival material, useful to subsequent researches.

Keywords: Epistemology, Sociology of Education, Curriculum, role of Social Sciences

Ευρετήριο Πινάκων

Κεφάλαιο 2

Πίνακας 2.1 Μοντέλα γνώσης και κατευθύνσεις στην Παιδαγωγική.....73

Κεφάλαιο 5

Πίνακας 5.1 Αναλυτικά Προγράμματα μαθημάτων Γυμνασίου-Λυκείου ανά έτος και βαθμίδα εκπαίδευσης πρώτης περιόδου.....204

Πίνακας 5.2 Σύνολο Προγραμμάτων ανά έτος έκδοσης και βαθμίδα εκπαίδευσης πρώτης περιόδου.....206

Πίνακας 5.3 Αναλυτικά Προγράμματα ανά χρονολογική περίοδο/ομάδα γνωστικών αντικειμένων/βαθμίδα εκπαίδευσης και τάξη πρώτης περιόδου.....206

Πίνακας 5.4 Προτεινόμενοι φορείς επισκέψεων-ξεναγήσεων στο μάθημα Μελέτη Χώρων Παραγωγής και Διοίκησης και τα θέματα επίσκεψης/ξενάγησης.....225

Πίνακας 5.5 Αναλυτικά Προγράμματα μαθημάτων Γυμνασίου-Λυκείου ανά έτος και βαθμίδα εκπαίδευσης δεύτερης περιόδου.....227

Πίνακας 5.6 Αναλυτικά Προγράμματα ανά χρονολογική περίοδο/ομάδα γνωστικών αντικειμένων/βαθμίδα εκπαίδευσης και τάξη δεύτερης περιόδου.....229

Πίνακας 5.7 Αναλυτικά Προγράμματα μαθημάτων Γυμνασίου-Λυκείου ανά έτος και βαθμίδα εκπαίδευσης τρίτης περιόδου.....250

Πίνακας 5.8 Αναλυτικά Προγράμματα ανά χρονολογική περίοδο/ομάδα γνωστικών αντικειμένων/βαθμίδα εκπαίδευσης και τάξη τρίτης περιόδου.....252

Πίνακας 5.9 Προτεινόμενες διαθεματικές δραστηριότητες.....258

Πίνακας 5.10 Άξονες, Γενικοί στόχοι, ενδεικτικές θεμελιώδεις έννοιες διαθεματικής προσέγγισης.....267

Πίνακας 5.11 Σύνολο Προγραμμάτων ανά βαθμίδα εκπαίδευσης.....283

Πίνακας 5.12 Σύνολο μαθημάτων, ΦΕΚ/έντυπο, ώρες διδασκαλίας.....284

Πίνακας 5.13 Τύπος σχολείου, μαθήματα Β' Λυκείου, ΦΕΚ/έντυπο, ώρες διδασκαλίας και σύνολο Προγραμμάτων.....292

Πίνακας 5.14 Τύπος σχολείου, μαθήματα Πολιτικών-Νομικών Επιστημών, ΦΕΚ, ώρες διδασκαλίας και σύνολο Προγραμμάτων.....299

Πίνακας 5.15 Τύπος σχολείου, μάθημα, ΦΕΚ, ώρες διδασκαλίας και σύνολο Προγραμμάτων.....301

Πίνακας 5.16 Τύπος σχολείου, Οικονομικά μαθήματα, ΦΕΚ/έντυπο, ώρες διδασκαλίας και σύνολο Προγραμμάτων.....308

Κεφάλαιο 6

Πίνακας 6.1 Αντιστοιχία σκοπών και εκπαιδευτικών στόχων στα Προγράμματα τύπου curriculum του ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι (1999) της δεύτερης περιόδου.....	322
Πίνακας 6.2 Συγκεντρωτικός πίνακας απεικόνισης των δομικών στοιχείων των Προγραμμάτων του ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι. (1999) της δεύτερης ερευνητικής περιόδου.....	324
Πίνακας 6.3 Αντιστοιχία σκοπών και στόχων στα Προγράμματα τύπου curriculum της τρίτης περιόδου.....	327
Πίνακας 6.4 Συγκεντρωτικός πίνακας απεικόνισης των δομικών στοιχείων των Προγραμμάτων τύπου curriculum της τρίτης περιόδου.....	331
Πίνακας 6.5 Συγκεντρωτικός πίνακας απεικόνισης των δομικών στοιχείων των Προγραμμάτων της Α΄, Β΄ & Γ΄ ερευνητικής περιόδου.....	345
Πίνακας 6.6 Συγκεντρωτικός αναλυτικός πίνακας σκοπών Α΄, Β΄ & Γ΄ ερευνητικής περιόδου.....	358

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

Α.Β.Σ.Π.:	Ανώτατη Βιομηχανική Σχολή Πειραιά
Α.Β.Σ.Θ.:	Ανώτατη Βιομηχανική Σχολή Θεσσαλονίκης
Α.Ε.Ι.:	Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα
Α.Ε.Π.:	Ακαθάριστο Εγχώριο Προϊόν
Α.Ο.Δ.Ε.Υ.:	Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων και Υπηρεσιών
Α.Π.:	Αναλυτικά Προγράμματα
Α.Π.Σ.:	Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών
ΑΣΟΕ:	Ανώτατη Σχολή Οικονομικών Επιστημών
Βλ.:	βλέπε
ΒτΚ:	Βιβλίο του Καθηγητή
ΒτΜ:	Βιβλίο του Μαθητή
Δ.Ε.:	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
Δ.Ε.Π.Π.Σ.:	Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών
Δ.Ο.:	Διεθνής Οργανισμός
ε/δ:	Εβδομαδιαία Διδασκαλία
Ε.Α.Μ.:	Εθνικό Απελευθερωτικό Μέτωπο
Ε.Ε.:	Ευρωπαϊκή Ένωση
Ε.Ε.Ο.Ε.	Ελληνική Εταιρεία Οικονομικών Επιστημών
Ε.Κ.:	Ευρωπαϊκές Κοινότητες
Ε.Λ.:	Ενιαίο Λύκειο
Ε.Ο.Κ.	Ευρωπαϊκή Οικονομική Ένωση
Ε.Κ.Π.Α.	Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Ε.Κ.Δ.Ο.:	Επιθεώρηση Κοινωνικής και Δημόσιας Οικονομικής
Ε.Π.Λ.:	Ενιαία Πολυκλαδικά Λύκεια
Ε.Π.Π.Σ.:	Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών
Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.	Επιχειρησιακό Πρόγραμμα της Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης
Ε.Σ.Υ.Ε.:	Ένωση Συντακτών Ελλάδος
Η/Υ:	Ηλεκτρονικός Υπολογιστής
Ι.Κ.Ε.:	Ιστορία Κοινωνικών Επιστημών
Ι.Μ.Κ.:	Ιδεολογικοί Μηχανισμοί του Κράτους
Ι.τ.Π:	Ιδιότητα του Πολίτη

Κ.Α.Τ.Ε.Ε.:	Κέντρα Ανωτέρας Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης
Κ.Ε.:	Κοινωνικές Επιστήμες
Κ.Ο.Κ.:	Κώδικας Οδικής Κυκλοφορίας
Κ.Π.Α.:	Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή
Κ.Π.Σ.:	Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης
Μ.Μ.Ε.:	Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης και Επικοινωνίας
Ν.Δ.:	Νομοθετικό Διάταγμα
Ν.Κ.Ε.	Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης
Ο.Α.Ε.Δ.:	Οργανισμός Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού
Ο.Ο.Σ.Α.:	Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης
Ο.Τ.Α.:	Οργανισμός Τοπικής Αυτοδιοίκησης
ΠΑ.ΜΑΚ.:	Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
ΠΑ.ΠΕΙ.:	Πανεπιστήμιο Πειραιά
ΠΑ.ΣΟ.Κ.:	Πανελλήνιο Σοσιαλιστικό Κίνημα
Π.Ε.:	Πολιτικές Επιστήμες
Π.Μ.Σ.:	Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
Π.Σ.:	Πρόγραμμα Σπουδών
Π.Ι.:	Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
Σ.Ε.Π.:	Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός
Σ.Δ.Π.-Α.Π.Ε.:	Στοιχεία Δημοκρατικού Πολιτεύματος-Αρχές Πολιτικής Επιστήμης
Τ.Ε.Ι.:	Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα
Τ.Ε.Ε.Μ.:	Τετράδιο Εργασίας και Έρευνας του Μαθητή
ΥΠ.Ε.Π.Θ.:	Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων
UNESCO:	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
ΦΕΚ:	Φύλλο Εφημερίδας Κυβερνήσεως
Φ.Ε.	Φυσικές Επιστήμες
χ.χ.ε.:	Χωρίς χρονολογία έκδοσης
Ω.Π.:	Ωρολόγιο Πρόγραμμα

Πρόλογος

Στην Ελλάδα η συζήτηση για την εκπόνηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων (Α.Π.) φαίνεται να ξεκίνησε από τη δεκαετία του '60 (Χατζηγεωργίου, 2012), αλλά μεγαλύτερο ενδιαφέρον εκδήλωσαν οι ερευνητές από το 1980 και μετά, ειδικά για το ρόλο αυτών στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (Ξωχέλης, 1981). Ιδιαίτερα άρχισαν να ερευνούν τις δυσαρμονίες και αναντιστοιχίες μεταξύ σκοπών, περιεχομένων, μεθόδων κ.λ.π. (Φλουρής, 1995) με συνέπεια να εκδηλωθούν μεγάλες διαμάχες στο πεδίο της εκπαιδευτικής έρευνας. Η σύγχυση που επικράτησε αποτυπώνεται στην πληθώρα των ορισμών που επιχειρήθηκαν, πολλοί από τους οποίους επικεντρώνονται στη διδακτέα ύλη και άλλοι στην εμπειρία που αποκτάται κατά τη διαδικασία της μάθησης. Ο Χατζηγεωργίου (2012) επισημαίνει ότι, αν και υπάρχουν ασάφειες στους διάφορους ορισμούς που κατά καιρούς δίνονται από τους ειδικούς, μπορούμε αυτές να τις υπερσκελίσουμε καταλήγοντας στο ότι το Αναλυτικό Πρόγραμμα υποδηλώνει εκπαιδευτικές εμπειρίες για κάποιο παιδαγωγικό σκοπό, ο οποίος επιτυγχάνεται μέσω της επιλογής και οργάνωσης συγκεκριμένων δραστηριοτήτων.

Η συζήτηση που δημιουργήθηκε γύρω από το ρόλο του Αναλυτικού Προγράμματος, που, όπως επεσήμανε ο Jackson (1992), ως χώρος μελέτης δεν ήταν σαφώς οριοθετημένος, κέντρισε το ενδιαφέρον όχι μόνο της Παιδαγωγικής και των κλάδων αυτής ή των ερευνητών της εκπαίδευσης, αλλά και της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, της Επιστημολογίας, της Φιλοσοφίας, της Ψυχολογίας και της Ιστορίας της Εκπαίδευσης. Οι επιστήμες αυτές άρχισαν σιγά σιγά να ανοίγουν έναν «διάλογο» σχετικά με την έννοια του Αναλυτικού Προγράμματος και επικεντρώθηκαν στον τρόπο συγκρότησης, στους στόχους, στα περιεχόμενα, στη μεθοδολογία και στην αξιολόγηση αυτού με σκοπό την αναμόρφωσή του.

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα διαπιστώθηκε, τελικά, ότι είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε πολλούς και διαφορετικούς παράγοντες (διδάσκοντες, μαθητές, διδακτέα ύλη, τάξη, σχολείο, κ.λ.π.), η μελέτη των οποίων βοηθάει στη διαδικασία του σχεδιασμού και της βελτίωσής του (Schwab, 1970). Έτσι, οι ερευνητές τα τελευταία χρόνια επικεντρώθηκαν σε έρευνες που ανέδειξαν το ρόλο όλων αυτών των παραγόντων και συνέβαλλαν στη συγκρότηση της εκπαιδευτικής θεωρίας, η οποία στη συνέχεια βοήθησε την εκπαιδευτική πράξη. Πρέπει, ωστόσο, να παρατηρήσουμε ότι οι έρευνες αυτές, αλλά και οι θεωρίες που παράγουν, δε δομούνται στο κενό, αλλά εδράζονται σε συγκεκριμένες επιστημολογικές παραδοχές, αφορμώνται, δηλαδή από επιστημολογικές κατευθύνσεις, οι κυριότερες από τις οποίες είναι η θετικιστική, η ερμηνευτική και η κριτική.

Οι επιστημολογικές αυτές κατευθύνσεις δεν εκφράζουν απλώς μεθοδολογικές επιλογές αλλά τρεις επιστημολογικές κατευθύνσεις στο χώρο των Κοινωνικών Επιστημών, οι οποίες διαμόρφωσαν αντίστοιχες Σχολές στο χώρο της Παιδαγωγικής και της Διδακτικής. Οι εμπειρικής κατεύθυνσης Σχολές Παιδαγωγικής χωρίζονται σε δύο βασικούς εκφραστές, τους θετικιστές και τους αντιθετικιστές (ερμηνευτική κατεύθυνση & κριτική κατεύθυνση), οι οποίοι διαφέρουν στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τα φαινόμενα, στα ερωτήματα που θέτουν, αλλά και στις μεθόδους μελέτης αυτών των φαινομένων. Για παράδειγμα, τα Αναλυτικά Προγράμματα εξετάζονται από δύο βασικά μοντέλα, το Τεχνοκρατικό, το οποίο τα μελετά μέσα από την ποσοτική έρευνα, που στηρίζεται στο Θετικισμό, και το Ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό, το οποίο τα μελετά μέσα από ποιοτικές ερευνητικές μεθόδους, που στηρίζονται σε μια «υποκειμενική» επιστημολογία, η οποία εδράζεται στη Φαινομενολογία, την Ανθρωπολογία, την Ερμηνευτική Θεωρία και τον Κονστρουκτιβισμό (Χατζηγεωργίου, 2012).

Κάθε μια από τις παραπάνω Σχολές συνενώνει πολλές και διαφορετικές τάσεις, οι οποίες παρά τις διαφορές τους εκφράζουν κοινές αντιλήψεις για τη φύση των φαινομένων που μελετούν, τη φύση του ανθρώπου, τη φύση της γνώσης αλλά και την επιστημονική μεθοδολογία. Μια ορισμένου τύπου επιστήμη, αναφέρει η Δεληγιώργη (2011), υποδηλώνει ένα σύστημα παραγωγής και ανάπτυξης της επιστημονικής γνώσης, τη μελέτη των οποίων επιχειρεί η Φιλοσοφία της Επιστήμης, που εξετάζει συστήματα γνωστικών προσεγγίσεων, σε αντίθεση με την Επιστημολογία, που ασχολείται με μια μεμονωμένη, κάθε φορά, επιστήμη ενός ορισμένου τύπου, π.χ. Θετικιστική, κ.λ.π., της οποίας ο στόχος είναι η διευκόλυνση της ανάπτυξης της επιστημονικής γνώσης και της βελτίωσής της, γεγονός που της δίνει έναν πρακτικό προσανατολισμό. Αν, λοιπόν, η επιστήμη με τις γνώσεις που παράγει συμμετέχει με τρόπο καθοριστικό στον εξουσιαστικό μηχανισμό που αναπτύσσει η κοινωνία, η Επιστημολογία και πολύ περισσότερο, η Φιλοσοφία των Θετικών ή Κοινωνικών Επιστημών αποτελούν όργανα ελέγχου αυτής της εξουσίας, παράγοντας κι αυτές γνώση η οποία καθίσταται οδηγός για τις ίδιες τις επιστήμες (Δεληγιώργη, 2011). Θα λέγαμε, λοιπόν, ότι «ο εκπαιδευτικός, χωρίς επιστημολογία, είναι σαν το θαλασσοπόρο δίχως πηδάλιο» (Mathews, 1985, όπως αναφέρει ο Ματσαγγούρας, 1999, σ. 279).

Με βάση αυτόν τον πρακτικό προσανατολισμό της Επιστημολογίας επιχειρήσαμε, στο Πρώτο Μέρος, το Θεωρητικό, να κατανοήσουμε το επιστημολογικό υπόβαθρο της επιστήμης και κυρίως των Κοινωνικών Επιστημών (Κ.Ε.) και της Διδακτικής, ώστε να αποσαφηνισθούν τα διαφορετικά «παραδείγματα» (paradigms), κατά την κουνιανή έννοια

του όρου (την οποία θα αναλύσουμε στο κεφάλαιο 1.2.) και πώς αυτά καθόρισαν τη θεωρία και έρευνα των επιστημών αυτών.

Η Επιστημολογία, αν και αρχικά ήταν κλάδος της Φιλοσοφίας αργότερα εξελίχθηκε σε αυτόνομο επιστημονικό κλάδο με αντικείμενο μελέτης τη φύση, την προέλευση, τα όρια, τη μέθοδο, την αξιολόγηση και τη χρησιμότητα της γνώσης, αλλά και την παραγωγή γνώσης (Γέμτος, 1987, Κουζέλης, 1993).

Οι προβληματισμοί για τη φύση της γνώσης αναδείχθηκαν από δύο νέα παραδείγματα, εκείνο της Νέας Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης και της Ερμηνευτικής κατεύθυνσης, τα οποία, μαζί με το Θετικιστικό παράδειγμα, διατρέχουν τη θεωρητική μας ανάλυση, στη βάση της οποίας επιχειρείται η έρευνα.

Στον άξονα του παραπάνω σκεπτικού κινείται η παρούσα εργασία, που έχει ως αντικείμενο έρευνας, στο Δεύτερο Μέρος, τα Αναλυτικά Προγράμματα των Κοινωνικών Επιστημών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, τα οποία συντάχθηκαν στην Ελλάδα από το 1982 έως το 2004. Με άλλα λόγια, σκοπός της έρευνάς μας είναι η καταγραφή και η ανάλυση των σημαντικότερων χαρακτηριστικών των Α.Π. των Κοινωνικών Επιστημών ώστε να αναδειχθεί το μοντέλο του Αναλυτικού Προγράμματος που επικράτησε την υπό έρευνα περίοδο. Επίσης, επιδιώκεται η ανάδειξη των επιλογών των διαδικασιών μάθησης. Ειδικότερα πρόθεσή μας είναι μέσω της ανάλυσης αυτής να αναδειχθεί αν υπάρχει σύμπλευση των διδακτικών σκοπών των Α.Π. των Κ.Ε. με το σκοπό της εκπαίδευσης (βλ. κεφάλαιο 4.2.). Η παρούσα έρευνα επιδιώκει μέσα από την εξέταση των Α.Π. των Κ.Ε., δηλαδή των μαθημάτων της Πολιτικής Επιστήμης και του Δικαίου, της Κοινωνιολογίας και της Οικονομίας να αναδείξει το ρόλο των Κοινωνικών Επιστημών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Εισαγωγή

Ο Stenhouse (2003, σελ. 13-14), από τους πρωτοπόρους στο σχεδιασμό των Αναλυτικών Προγραμμάτων στην Αγγλία, αναφέρει ότι οι θεμελιώδεις ερωτήσεις με τις οποίες μπορεί να ξεκαθαρίσει η έρευνα και ανάπτυξη του Α.Π. είναι α) με ποιο τρόπο μπορούμε να περάσουμε από το σκοπό στην υλοποίησή του και έπειτα να μελετήσουμε γιατί η πρακτική εφαρμογή δεν έχει προοπτικές, β) τι πρέπει να κάνουμε ώστε να υλοποιηθεί ο σχεδιασμός και γ) τι εύρος επιδιώξεων έχουμε τη δυνατότητα να επιλέξουμε. Έχουμε δύο βασικές επιλογές, σύμφωνα με την παραπάνω άποψη: ή να είναι το Αναλυτικό Πρόγραμμα ένας οδηγός που να μας υποδεικνύει τι πρέπει να κάνουμε στο σχολείο ή να αναδείξουμε αυτό που πραγματικά συμβαίνει στο σχολείο ως αποτέλεσμα των δραστηριοτήτων που λαμβάνουν χώρα μέσα σ' αυτό (Χατζηγεωργίου, 2012). Στη βάση αυτών των επιλογών επιχειρήθηκαν τα τελευταία χρόνια πολλές έρευνες στην Παιδαγωγική Επιστήμη και την Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Η δική μας ερευνητική προσπάθεια, η οποία μελετά τα προτεινόμενα-και όχι τα υλοποιούμενα-από την Πολιτεία Α.Π., επικεντρώνεται στην πρώτη επιλογή, δηλαδή στα Α.Π. που συνέταξε η Πολιτεία και τα οποία έχουν υποχρεωτικό χαρακτήρα.

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα συνιστά βασικό παράγοντα προσδιορισμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αποτυπώνει τη δυναμική της εποχής του, είναι ένα κείμενο με ιδεολογικές, πολιτικές και κοινωνιολογικές εκφάνσεις, εκφράζει την εκπαιδευτική πολιτική στη συγκεκριμένη χρονική στιγμή και απαντά στο βασικό ερώτημα «τι πολίτη θέλουμε» μέσα από την εκπαίδευση (Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, 2013). Το παιδαγωγικό αυτό κείμενο, μέσα από τα διδασκόμενα μαθήματα, το περιεχόμενό τους, τη μείωση ή αύξηση των ωρών διδασκαλίας τους, τη μεθοδολογία και τον τρόπο αξιολόγησης φανερώνει παιδαγωγικές, ιδεολογικο-πολιτικές και κοινωνιολογικές επιλογές, οι οποίες συσχετίζονται. Όμως δεν είναι μόνο τα ιδεολογικά στοιχεία τα οποία εισέρχονται στη βάση της επιλογής και οργάνωσης της όποιας σχολικής γνώσης. Επιπρόσθετα, συντελείται και μια άλλη διαδικασία, αυτή της αναπλαισίωσης (Bernstein, 1996). Η διαδικασία αυτή επιτυγχάνει μια αναπαραγωγή συγκεκριμένων επιστημολογικών παραδοχών, οι οποίες συγκροτούν το περιεχόμενο και την οργάνωση μιας ορισμένης γνώσης της επιστήμης, διαμορφώνοντας με αυτό τον τρόπο μία συγκεκριμένη σχολική εκδοχή της επιστήμης.

Οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν ό,τι ορίζει το Α.Π., αλλά παρατηρήθηκε ότι σημαντικό ποσοστό μαθητών δε μαθαίνει, όπως επισημαίνει η Ιωαννίδου-Κουτσελίνη (2013), η οποία μεταξύ των παραγόντων που κατονομάζει, αναφέρει την ύπαρξη και εφαρμογή ενός

μονολιθικού, με πολλές πληροφορίες, αδιαφοροποίητου Α.Π. για το σύνολο των μαθητών/τριών. Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται ολοένα και περισσότερο στη διεθνή εκπαιδευτική έρευνα το ενδιαφέρον μελέτης των Αναλυτικών Προγραμμάτων. Στη χώρα μας τα Α.Π. έγιναν αντικείμενο έρευνας μετά τη δεκαετία του 1990, περίοδος κατά την οποία εκπονήθηκε σχέδιο αναμόρφωσής τους. Από το 1991 μέχρι σήμερα καταγράψαμε δεκαεννέα διδακτορικές διατριβές, οι οποίες αφορούν στην Πρωτοβάθμια & Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, αντικείμενο ανάλυσής τους είναι τα Αναλυτικά Προγράμματα της Ιστορίας, των Φιλολογικών μαθημάτων και των Ξένων Γλωσσών, των Θετικών Επιστημών (Μαθηματικά, Φυσική, Βιολογία) και τα Α.Π. του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής.

Η πρωτοτυπία της εργασίας έγκειται στο ότι για πρώτη φορά επιχειρείται στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση η καταγραφή και η ανάλυση των χαρακτηριστικών των Αναλυτικών Προγραμμάτων του συνόλου των μαθημάτων των Κοινωνικών Επιστημών και μάλιστα σε μια τόσο μεγάλη ερευνητική περίοδο. Ένας επιπρόσθετος λόγος που αναδεικνύει την πρωτοτυπία της εργασίας είναι ότι επιχειρεί μία προσέγγιση, στο πλαίσιο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, μέσω της σύνδεσης της Διδακτικής με την Επιστημολογία, η οποία επιδιώκει μία συγκροτημένη αντίληψη περί της γνώσης, καθώς και της διαδικασίας απόκτησης αυτής που βρίσκεται στις επιλογές της διδακτικής, στις οποίες εγγράφονται συγκεκριμένες επιστημολογικές παραδοχές που έχουν συνέπειες στις προκρινόμενες μορφές γνώσης και την κοινωνική τους λειτουργία. Στην Ελλάδα, ωστόσο, δεν εκπονήθηκαν έρευνες στα Α.Π. που να αναδεικνύουν τις διδακτικές επιλογές και τις από αυτές εκπορευόμενες επιστημολογικές επιλογές, αν και η Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης είχε θέσει νωρίς το ζήτημα του χειρισμού της πρότερης γνώσης των μαθητών/τριών από το σχολείο, τοποθετώντας στο επίκεντρο της παιδαγωγικής πρακτικής τον καθημερινό λόγο των μαθητών/τριών.

Η επιστημονική συνεισφορά της παρούσας διδακτορικής διατριβής, κυρίως ως προς την επέκταση του συγκεκριμένου γνωστικού πεδίου βάσει της έρευνας που έχει διεξαχθεί, μπορεί να υποστηριχθεί με τα παρακάτω επιχειρήματα:

Ένας σημαντικός λόγος για την υλοποίηση της έρευνας είναι ότι κρίνεται απαραίτητη η συμμετοχή των μάχιμων εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική έρευνα, διότι αυτοί συνιστούν έναν από τους βασικούς παράγοντες ελέγχου του Αναλυτικού Προγράμματος. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Stenhouse (2003) «δεν αρκεί να μελετούμε τη δουλειά των εκπαιδευτικών, πρέπει οι ίδιοι να τη μελετούν» (σ. 180). Επίσης, θα πρέπει να αναφέρουμε ότι η αναθεώρηση των Α.Π. συχνά σχετίζεται με την αλλαγή των αντιλήψεων για τις σχέσεις μεταξύ γνώσης, εκπαιδευτικών και μαθητών. Οι έρευνες δίνουν τη δυνατότητα να

αναστοχαστούμε πάνω στη θεωρία και την εκπαιδευτική πράξη. Η παρούσα εργασία δύναται να συμβάλει προς μια τέτοια κατεύθυνση, ενισχύοντας την αυτονομία του/της εκπαιδευτικού. Τέτοιες έρευνες έχουν τη δυνατότητα να βελτιώσουν την επαγγελματική πρακτική των εκπαιδευτικών, λόγω του ότι διερευνώντας τους παράγοντες που βρίσκονται σε συνάφεια με το διδακτικό τους έργο οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να διαμορφώσουν ή να διευρύνουν την προσωπική τους θεωρία διδασκαλίας, η οποία είναι αναγκαία, για να λειτουργήσουν αποτελεσματικά ως επαγγελματίες, ώστε να συμβάλουν στην ανάπτυξη του μαθητή και την ανασυγκρότηση της κοινωνίας (Ματσαγγούρας, 2001). Επίσης, ως μη παραβλέπουμε και το γεγονός ότι η ικανότητα του εκπαιδευτικού να διδάσκει αποτελεσματικά στην τάξη εξαρτάται, σύμφωνα με την Ιωαννίδου-Κουτσελίνη (2013), σε μεγάλο βαθμό, από την ικανότητά του να αναπτύσσει Προγράμματα σε μικροεπίπεδο, να αναδομεί τα διδακτικά υλικά και να διαφοροποιεί τη διδασκαλία του. Η προσέγγιση των Α.Π. και ειδικά των Κ.Ε. βοηθά τον εκπαιδευτικό της πράξης να ανταποκριθεί καλύτερα σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο ρόλο στα πλαίσια της σύγχρονης πολυπολιτισμικής κοινωνίας των διαφοροποιημένων και διαφορετικών αναγκών του μαθητικού πληθυσμού.

Η συνεισφορά της έρευνας και της ανάπτυξης του Α.Π. στη βελτίωση του σχολείου έχει αναγνωρισθεί από πολλούς ερευνητές του Α.Π. (Stenhouse, 2003, κ.ά.). Τα εξαγόμενα συμπεράσματα από τη μελέτη των Α.Π. των Κ.Ε. μπορούν να συμβάλουν προς αυτή την κατεύθυνση. Επιπρόσθετα, τα ευρήματα και τα συμπεράσματα τέτοιων ερευνών μπορούν να αποτελέσουν μέρος μιας ευρύτερης προσπάθειας ποιοτικής αναμόρφωσης του εκπαιδευτικού συστήματος.

Τέλος, το ίδιο το ερευνητικό corpus, ύστερα από τη συστηματική καταγραφή και ταξινόμησή του, συνιστά πολύτιμο αρχειακό υλικό, το οποίο μπορεί να τεθεί στη διάθεση των ιστορικών της Εκπαίδευσης, αλλά και κάθε άλλου ερευνητή, δίνοντας τη δυνατότητα να αντιληφθούν την εξέλιξη των Α.Π. στο πλαίσιο μιας συγκεκριμένης ιστορικής περιόδου, αλλά και για κάθε είδους ερευνητική εργασία.

Η παρούσα διατριβή δομείται στη βάση της εξέτασης δύο ζητούμενων:

Ζητούμενο Α:

A1 Τα κυρίαρχα επιστημολογικά παραδείγματα των Κοινωνικών Επιστημών και των επιστημολογικών επιλογών της Διδακτικής.

A2 Το περιεχόμενο της γνώσης των Κ.Ε. διεθνώς και στην Ελλάδα.

A3 Η σχολική υποδοχή των Κ.Ε. διεθνώς και στην Ελλάδα.

Όσον αφορά στο σκέλος της διατριβής ως προς την οργάνωση της κοινωνικής, πολιτικής και οικονομικής γνώσης στα Αναλυτικά Προγράμματα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης εξετάζεται:

Ζητούμενο Β:

B1 Το περιεχόμενο των Α.Π. των Κ.Ε. του Γυμνασίου και του Λυκείου (1982-2004).

B2 Το περιεχόμενο των Α.Π. των Κ.Ε., κατά γνωστικό αντικείμενο και βαθμίδα εκπαίδευσης.

Σε σχέση με το ζητούμενο Α, κρίνεται αναγκαία η εξέταση, πρώτον, των κυρίαρχων επιστημολογικών παραδειγμάτων των Κ.Ε. διότι από αυτά εκπορεύονται τα αναπλαισιωμένα παραδείγματα της σχολικής γνώσης. Οι βασικές επιστημολογικές προσεγγίσεις για την προέλευση της ανθρώπινης γνώσης είναι αναγκαίο να καταγραφούν, ώστε να μπορούμε στο ερευνητικό μέρος να αναζητήσουμε όχι μόνο τα κοινά σημεία και τις διαφορές ως προς το περιεχόμενο της γνώσης (επιστημονικής-σχολικής) αλλά και ως προς τις προτεινόμενες ερευνητικές μεθόδους. Η καταγραφή, δηλαδή, των πρώιμων θεωριών πρόσληψης της γνώσης, των παραδοσιακών σχολών σκέψης αλλά και των νεότερων θεωριών της γνώσης θα αναζητηθούν στις διδακτικές προτάσεις της σχολικής εκδοχής της επιστήμης, όπως αυτές αποτυπώνονται μέσα από τα Αναλυτικά Προγράμματα (μορφή περιεχομένου). Δεύτερον, η διερεύνηση της εμφάνισης και συγκρότησης των Κ.Ε. διεθνώς και στην Ελλάδα, καθώς, επίσης, και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, επιχειρείται ώστε να αποσαφηνισθεί ο ρόλος των Κ.Ε. Επιπρόσθετα, μια τέτοια ανάλυση απαιτείται και για τη διερεύνηση της μορφής του περιεχομένου των Α.Π., στόχος που επιδιώκεται στο δεύτερο μέρος, το ερευνητικό.

Σε σχέση με το ζητούμενο Β, καθίσταται αναγκαία η εξέταση των Α.Π. των Κ.Ε. για δύο κυρίως λόγους: Πρώτον, διότι, όπως αναφέρει ο Bernstein μέσω της διαδικασίας αναπλαισίωσης της επιστημονικής γνώσης αναπαράγονται συγκεκριμένες επιστημολογικές παραδοχές, βάσει των οποίων οργανώνεται το περιεχόμενο (Αναλυτικά Προγράμματα, βιβλία, εκπαιδευτικό υλικό, κ.ά.) της σχολικής εκδοχής των επιστημών. Δεύτερον, οι συγκεκριμένες επιστημολογικές επιλογές της διδακτικής, όπως αποτυπώνονται στα Α.Π. των Κ.Ε. (επιλογή της βελτίωσης/αντικατάστασης/ενίσχυσης, βλ. κεφάλαιο 2.3.) και ταυτόχρονα η διερεύνηση συγκεκριμένων κοινωνικών κριτηρίων των Αναλυτικών Προγραμμάτων, θα μας επιτρέψει να ανιχνεύσουμε τον ιδεολογικό τους χαρακτήρα.

Με βάση, λοιπόν, τον παραπάνω προβληματισμό η διάρθρωση της διατριβής έχει ως εξής: η εργασία αναπτύσσεται σε δύο Μέρη, τα οποία περιλαμβάνουν συνολικά επτά κεφάλαια. Το Πρώτο Μέρος (Θεωρητικό Πλαίσιο της Έρευνας) περιλαμβάνει τα Κεφάλαια 1, 2 και 3 στα οποία προσεγγίζεται θεωρητικά το αντικείμενο της διατριβής.

Στο κεφάλαιο 1 (Η φύση της επιστημονικής γνώσης) επιχειρείται η διερεύνηση της «φύσης της επιστημονικής γνώσης». Στόχος αυτής της ανάλυσης είναι η καταγραφή των βασικών θέσεων των σημαντικότερων διανοητών. Στα πρώτα κεφάλαια η συζήτηση επικεντρώνεται στην ερμηνεία και την εξήγηση των φυσικών φαινομένων και των ανθρώπινων πράξεων, που εξετάζονται σε μια ανάλογη σχέση με τα φυσικά φαινόμενα. Την πρώτη αυτή περίοδο η πράξη και η σκέψη συλλαμβάνονται ως επιφαινόμενα των φυσιοκρατικών διαδικασιών. Η αναγωγή του κοινωνικού είναι στη νομοτελειακή αναγκαιότητα συνδέεται με την παραδοχή μιας θεοκρατικής αντίληψης, η οποία νομιμοποιεί σχέσεις κυριαρχίας. Κάθε γνώση είναι εμπειρική γνώση. Στη συνέχεια, η συζήτηση επικεντρώνεται στη διάκριση της αριστοτελικής από τη γαλιλαϊκή παράδοση. Οι νεότερες θεωρίες γνώσης, συμπεριλαμβανομένης και αυτής των ορθολογιστών, αποδέχονται ως πηγή γνώσης τη νόηση και αμφισβητούν την αξιοπιστία των αισθήσεων στην μελέτη του εξωτερικού κόσμου, ενώ ασκούν έντονη κριτική στην εγκυρότητα της εμπειρικής μεθόδου. Η επιστημολογική τομή, ωστόσο, επήλθε με την κατάρριψη της καρτεσιανής μεθοδολογίας (αναγωγή του σύνθετου στο απλό), γεγονός που συντελέστηκε από την ερμηνευτική και διαλεκτική παράδοση. Διεξήχθη μέσα σε διάστημα ενάμιση περίπου αιώνα μια μεγάλη διαμάχη ανάμεσα στους κοινωνικούς επιστήμονες, η οποία ξεκίνησε ουσιαστικά από την επικράτηση του επιστημονισμού, μετά την εμφάνιση του Θετικισμού, ο οποίος συνέβαλε στην καλλιέργεια ενός τεχνοκρατικού πνεύματος που συμπορεύθηκε με την οικονομικοπολιτική ανάπτυξη της καπιταλιστικής κοινωνίας. Το Θετικιστικό επιστημολογικό παράδειγμα στις Κοινωνικές Επιστήμες επικράτησε μέχρι το τέλος της δεκαετίας του 1960, όπου από εκεί και μετά κλονίστηκε από τη διαλεκτική και ερμηνευτική φιλοσοφία και επιστημολογία. Κυριότερο ζήτημα στη διαμάχη αυτή αναδεικνύεται το αίτημα περί ουδετερότητας του ερευνητή. Η κατανόηση των παραδειγμάτων, κατά την κουνιανή έννοια του όρου, στην ιστορία της επιστήμης συμβάλλει στην ανάδειξη της «πολυπαραδειγματικότητας» των Κοινωνικών Επιστημών (Κ.Ε.) και στην έλλειψη επικράτησης ενός και μόνο παραδείγματος.

Στο κεφάλαιο 2 (Η φύση της σχολικής γνώσης) επιχειρείται η προσέγγιση των βασικών παραδειγμάτων της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, δηλαδή του δομολειτουργιστικού, του ερμηνευτικού και του μαρξιστικού. Μέσω αυτής της ανάλυσης, αφενός προσδιορίζεται ο ρόλος του περιεχομένου της εκπαίδευσης, συγκεκριμένα η οργάνωση της γνώσης στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, αφετέρου αναδεικνύεται η συνέχεια αναζήτησης των βασικών παραδειγμάτων που ήδη παρουσιάστηκαν στο 1^ο κεφάλαιο. Ιδιαίτερα η διατριβή εστιάζει στο σημείο που η Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης

αμφισβητεί την ανωτερότητα της επιστημονικής γνώσης από οποιαδήποτε άλλη μορφή γνώσης (καθημερινή), προβάλλοντας το επιχείρημα ότι η θέση αυτή συνιστά μια αυθαίρετη κοινωνική κατασκευή. Σκοπός της ανάλυσης αυτής είναι να διασαφηνισθούν οι θέσεις των θετικιστών και αντιθετικιστών, οι οποίοι τοποθετούνται με διαφορετικό τρόπο στην Παιδαγωγική επιστήμη, σχετικά με τη φύση των κοινωνικών φαινομένων, τη φύση του ανθρώπου, τη φύση της γνώσης και την επιστημονική μεθοδολογία που χρησιμοποιούν για την μελέτη των παραπάνω ζητημάτων. Σημείο αιχμής αναδεικνύεται το πώς το σχολείο χειρίζεται την καθημερινή γνώση των μαθητών/τριών, ερώτημα το οποίο ανιχνεύεται μέσω των επιστημολογικών επιλογών της Διδακτικής. Επιχειρείται αμέσως μετά η διασάφηση του όρου «Αναλυτικό Πρόγραμμα», το οποίο στη συνέχεια εξετάζεται ως ιδεολογικο-πολιτικό και κοινωνιολογικό κείμενο. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα μοντέλα σχεδιασμού των Α.Π. και περιγράφεται το γενικό πλαίσιο προδιαγραφών της σύνταξης των Αναλυτικών Προγραμμάτων, κεφάλαια τα οποία θα τροφοδοτήσουν όχι μόνο τη σκοποθεσία της έρευνας της διατριβής αλλά και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων της.

Στο κεφάλαιο 3 (Η συγκρότηση των Κοινωνικών Επιστημών διεθνώς, η εμφάνισή τους στην Ελλάδα και η υποδοχή τους στην εκπαίδευση) επιχειρείται η παρουσίαση της διαδικασίας συγκρότησης των Κ.Ε. διεθνώς, συγκεκριμένα της Νομικής επιστήμης, της Οικονομικής, της Κοινωνιολογίας και της Πολιτικής Επιστήμης. Η προσέγγιση αυτή κρίνεται αναγκαία όχι μόνο για τη συγκρότηση μιας ολιστικής προσέγγισης των βασικών θεωριών και σχολών των Κ.Ε., αλλά και επειδή αναδεικνύει τις περιοχικές σχέσεις των Κ.Ε. και πώς αυτές άλλοτε συνδιαμορφώνουν τα αντικείμενα μελέτης τους κι άλλοτε συγκρούονται γι' αυτά, αλλά και επειδή η ανάλυση αυτή αποτέλεσε, στο Δεύτερο Μέρος το ερευνητικό, τη βάση διερεύνησης της μορφής του περιεχομένου των Αναλυτικών Προγραμμάτων. Στο κεφάλαιο αυτό διερευνάται, επίσης, η εμφάνιση και η θεμελίωση των Κοινωνικών Επιστημών στην Ελλάδα, ώστε να κατανοήσουμε ποιος ήταν ο ρόλος τους και κάτω από ποιες συνθήκες εισήχθησαν οι επιστήμες αυτές στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στη χώρα μας. Αναλύεται, επίσης, η εμφάνιση των Κοινωνικών Σπουδών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση των Η.Π.Α και της Αγγλίας. Τέλος, εξετάζεται η Ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης και αναδεικνύεται συνοπτικά η ρητορική της κοινοτικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Το Δεύτερο Μέρος (ΤΑ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΠΟΙΟΤΙΚΗ-ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ (1982-2004)) περιλαμβάνει τα κεφάλαια 4, 5 και 6.

Στο κεφάλαιο 4 (Η μεθοδολογία και η ταυτότητα της έρευνας) περιγράφεται η μεθοδολογία και η ταυτότητα της έρευνας. Αρχικά, γίνεται ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, με σκοπό την ανάδειξη των σχετικών με το θέμα της διατριβής ερευνών, έπειτα αναλύεται ο σκοπός της έρευνας και διατυπώνονται τα ερευνητικά ερωτήματα. Ακολουθεί η περιγραφή της μεθόδου της έρευνας και των ερευνητικών της εργαλείων.

Στο κεφάλαιο 5 (Ανάλυση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας) καταγράφονται και ερμηνεύονται τα αποτελέσματα της έρευνας. Τα Α.Π. ερευνώνται σε τρεις διακριτές περιόδους, κατά τις οποίες ασκείται διαφορετική εκπαιδευτική πολιτική. Συγκεκριμένα, την πρώτη περίοδο (1982-1997) ψηφίζεται ο Ν. 1566/1985, με βάση τον οποίο συντάσσονται δεκαεπτά Αναλυτικά Προγράμματα των Κ.Ε. Τη δεύτερη περίοδο (1998-2000), η οποία διαμορφώνεται ουσιαστικά από την ψήφιση του Ν. 2525/1997, συντάχθηκε και εφαρμόστηκε το Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Ε.Π.Π.Σ.), με το οποίο επιχειρήθηκε η οριζόντια διασύνδεση των γνωστικών αντικειμένων και προτείνονται ενεργητικές μέθοδοι διδασκαλίας. Την περίοδο αυτή εκπονήθηκαν δεκαέξι Αναλυτικά Προγράμματα. Την τρίτη περίοδο (2001-2004) το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.) το 2001, στο πλαίσιο αναμόρφωσης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, συνέταξε το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ), στα οποία υιοθετείται η διασύνδεση των γνωστικών αντικειμένων και προβάλλεται η διαθεματικότητα στη σχολική πράξη.

Στο κεφάλαιο 6 παρουσιάζονται τα Συμπεράσματα της έρευνας, με τα οποία ολοκληρώνεται η ανάλυση της διατριβής.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Κεφάλαιο 1. Η φύση της επιστημονικής γνώσης

1.1. Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό θα διερευνηθεί το επιστημολογικό υπόβαθρο της γνώσης, μέρος της οποίας συνιστά η επιστήμη, και θα αναδειχθούν οι μεγάλες διαμάχες γύρω από τη γνώση/επιστήμη (θετικιστική αντίληψη-ιστορικιστική ή σχετικιστική στροφή) και θα διατυπωθούν συμπεράσματα. Σκοπός του κεφαλαίου είναι η διερεύνηση του επιστημολογικού διαχρονικού προβλήματος «τι συνιστά το φαινόμενο της επιστήμης». Η απάντηση δεν είναι εύκολη, δεδομένου ότι δεν υπάρχει απόλυτη συμφωνία για το τι ακριβώς είναι επιστήμη, ποια είναι η λειτουργία και η φύση της.

Αυτό που χαρακτηρίζει την επιστήμη είναι η ορθολογικότητα και η γνώση (Δρακόπουλος, Γκότσης, & Γριμάνη, 2015). Η έννοια της ορθολογικότητας ανιχνεύεται από επιστημολόγους στη μακρόχρονη πορεία της επιστήμης έως την αμφισβήτησή της ως βασικό συστατικό της (Feyerabend). Ωστόσο, ο Δρακόπουλος επισημαίνει ότι η πλειοψηφία των επιστημόνων και επιστημολόγων αποδέχεται την ορθολογικότητα ως βασικό στοιχείο της επιστήμης και ότι δεν αρκεί η παραγωγή καινούργιας γνώσης, αλλά η οργάνωσή της για να παρουσιαστεί. Η επιστήμη, κατά συνέπεια, ενέχει ένα δυναμικό στοιχείο και δε στηρίζεται στην υποκειμενική γνώση (διυποκειμενικότητα).

Ένα βασικό σημείο αντιπαράθεσης στις επιστήμες, σύμφωνα με τον Rosenberg, (2017) είναι το πώς αυτές πρέπει να πορεύονται. Οι Κοινωνικές Επιστήμες σχετίζονται με γνωσιολογικές αντιπαραθέσεις, ειδικότερα για το αν η προγνωστική επιτυχία θα πρέπει να αποτελεί αναγκαίο όρο της γνώσης, όπως και στις Φυσικές Επιστήμες, ή αν πρέπει να αποδεχθούμε διαφορετική γνωσιοθεωρία προκειμένου να αξιολογήσουμε την πρόοδο των Κοινωνικών Επιστημών. Η επιλογή της γνωσιοθεωρίας καθορίζει τον τρόπο αξιολόγησης της προόδου των Κ.Ε. όσον αφορά στην κατανόηση των φαινομένων.

Η ιστορία της επιστήμης έχει καταγράψει μια ποικιλία των τύπων επιστημονικής γνώσης, η οποία δεν οφείλεται στο αντικείμενο της έρευνας όσο στις μεθόδους που επιλέγονται (Δεληγιώργη, 2011). Οι ισχυρές διαμάχες που αναδύθηκαν μεταξύ των επιστημόνων στα πλαίσια της ίδιας επιστήμης, αλλά και μεταξύ διαφορετικών

επιστημών (Φυσικών-Κοινωνικών Επιστημών), αποτέλεσαν το αντικείμενο ενδιαφέροντος αυτής της εργασίας, τις οποίες θα επιχειρήσουμε να παρουσιάσουμε εν συντομία.

Πρώτα, θα αναδειχθεί η συζήτηση και οι αντιπαραθέσεις των υποστηρικτών της σωρευτικής αντίληψης της γνώσης καθώς και οι λόγοι για τους οποίους αυτή σήμερα δεν αποτελεί μια ικανοποιητική ερμηνεία της επιστημονικής εξέλιξης. Θα παρουσιασθεί, δηλαδή, η συζήτηση για την παραδοσιακή αντίληψη της δομής των επιστημονικών θεωριών (εμπειρισμός-νεοθετικισμός), που έχει ως κύριο αντιπρόσωπο τον Νεοθετικισμό ή Λογικό Εμπειρισμό και βασίζεται στη θεωρία του εμπειρικού δεδομένου, η οποία εδράζεται στην κλασική αντίληψη για το αλάνθαστο των αισθήσεων. Στη συνέχεια, θα επικεντρωθούμε στη συζήτηση που έγινε μετά από τη σχετικιστική στροφή, παρουσιάζοντας τη δριμύτατη κριτική στη Θετικιστική επιστημολογική παράδοση. Σε αντίθεση προς την παραδοχή του εμπειρισμού και του νεοθετικισμού οι σύγχρονοι επιστημολόγοι (Popper, Kuhn, Lakatos και Feyerabend), στη συνέχεια, επιχείρησαν μια μη σωρευτική ερμηνεία της επιστημονικής γνώσης.

Ένα ακόμη μέρος της πολλαπλότητας των τύπων επιστημονικής γνώσης καταλαμβάνει η ερμηνευτική και η διαλεκτική επιστημολογία, η οποία θα γίνει αντικείμενο ανάλυσης της παρούσας διατριβής.

Η ανάλυση των Κοινωνικών Επιστημών Θετικιστικού τύπου, Ερμηνευτικού και Διαλεκτικού θα αποτελέσει το θεωρητικό υπόβαθρο, στη βάση του οποίου θα διερευνήσουμε, στο δεύτερο κεφάλαιο, τη φύση της σχολικής γνώσης και τη σχέση επιστημολογίας και διαδικασίας μάθησης, ώστε να είμαστε σε θέση στο δεύτερο μέρος να επιχειρήσουμε μια κοινωνιολογική ανάλυση του Αναλυτικού Προγράμματος των Κοινωνικών Επιστημών.

1.2. Το επιστημολογικό υπόβαθρο της επιστήμης

1.2.1. Η επιστήμη κατά τον αρχαίο κόσμο έως το Μεσαίωνα (5^{ος} π.Χ.-15^{ος} μ.Χ. αιώνας)

Η επιστήμη, κατά το μεγαλύτερο μέρος της ανθρώπινης ιστορίας, χρησιμοποιήθηκε παράλληλα με τη μαγεία, τη θρησκεία και την τεχνολογία, που χρησιμοποιούνταν ήδη από τις πρώτες ανθρώπινες κοινωνίες, της Ινδίας, της Κίνας και της Μέσης Ανατολής. Οι ανακαλύψεις των ιερέων, βασικών «επιστημόνων» της εποχής, χρησιμοποιούνται ακόμη και σήμερα. Μετά τα βαβυλωνιακά μαθηματικά κείμενα και τον αιγυπτιακό πάπυρο ακολούθησε η εποχή της ελληνικής επιστήμης (Bynum, 2012).

Στην αρχαία Ελλάδα (6^{ος} π.Χ. αι. -6^{ος} μ.Χ. αι.) αρχικά επικρατούσε μια μυθολογική αντίληψη για τον κόσμο που χρονικά συμπίπτει με την προσπάθεια που έγινε κυρίως από

τον Ησίοδο στη θεογονία του. Ακολούθησε η μετάβαση από τους μύθους στη Φιλοσοφία, που έγινε ανάμεσα στον 9^ο και τον 6^ο αιώνα π.Χ. Η ησιόδεια αντίληψη για την κοινωνία, η οποία έβλεπε το σύμπαν κυρίως με μυθολογικούς όρους, άλλαξε εξ αιτίας των παλιών αριστοκρατικών δομών, της ανάπτυξης των επαφών με ξένους λαούς και της εμφάνισης του νομισματικού συστήματος, με συνέπεια να συμβάλλουν στην εξαφάνιση των παλιών θεϊκών αρχετύπων. Αναμφισβήτητα, πολλά από τα ημιορθολογικά στοιχεία της ομηρικής παράδοσης χάθηκαν, ωστόσο στην Ιωνία και ιδιαίτερα στη Μίλητο, αυτά τα στοιχεία αναδείχθηκαν και, χωρίς να έρθουν σε άμεση σύγκρουση με τους μύθους και τη θρησκεία, προσαρμόστηκαν σε ένα ευρύτερο και αντικειμενικότερο κοσμοείδωλο (Kirk, Raven & Schofield, 1988).

Αργότερα, οι προσωκρατικοί, οι πρώτοι φιλόσοφοι της δυτικής παράδοσης, αναζήτησαν την αλήθεια πέρα από τον κόσμο των φαινομένων. Ειδικά οι Μιλήσιοι επιχείρησαν μια μεγάλη μεταλλαγή στην κατανόηση και την ερμηνεία του φυσικού κόσμου. Ορισμένοι απ' αυτούς πίστευαν ότι η γνώση της δομής της πραγματικότητας μπορούσε καλύτερα να επιτευχθεί από ορισμένες πηγές παρά από άλλες. Οι σοφιστές, αργότερα, διατύπωσαν τις πρώτες αμφιβολίες τον 5^ο αιώνα (Hamlyn, 1976).

Το γνωσιολογικό πρόβλημα στη θεωρητική του βάση αρχίζει με τον Πλάτωνα, εξ αιτίας ίσως του αγνωστικισμού, του μηδενισμού και του σχετικισμού των Σοφιστών (Δραγώνα-Μονάχου, 1974). Οι Προσωκρατικοί δεν κατάφεραν να καθορίσουν ούτε τη φύση και τα όρια της γνώσης καθαυτής, ούτε τη σχέση γνωστικού υποκειμένου και αντικειμένου, ούτε ακόμα τις αρχές της διαφοροποίησης της γνώσης (Wattson, 1966).

Η επιστήμη γεννήθηκε μαζί με τη Φιλοσοφία και μέσα από αυτήν, η οποία πρώτη ασχολήθηκε με το πρόβλημα της επιστήμης. Τον 4^ο αιώνα π.Χ. το κέντρο της επιστημονικής δραστηριότητας μεταφέρθηκε στην Αθήνα και ιδίως στην Ακαδημία που ίδρυσε ο Πλάτων (385 π.Χ.) και στο Λύκειο που ίδρυσε ο Αριστοτέλης (337/6 π.Χ.). Ο Πλάτων και ο Αριστοτέλης παίρνουν τους Προσωκρατικούς ως αφετηρία της ιστορικής τους επισκόπησης των ψυχολογικών και γνωσιοθεωρητικών απόψεων. Ο Αριστοτέλης μάς δίνει την πρώτη ιστορία της γνωσιοθεωρίας και στο χώρο της Φιλοσοφίας ορίζει την επιστήμη ως ορθολογική («διανοητική») γνώση που αναφέρεται σε αιτίες και αρχές και χαρακτηρίζεται από το γένος του όντος και την τάξη των κατηγορημάτων του (Neugebauer, 1990). Ισχυρίζεται ότι η γνώση αυτή προϋποθέτει επαγωγική πορεία, δηλαδή μετάβαση από το μερικό και συγκεκριμένο στο γενικό και αφηρημένο, η σύλληψη του οποίου δεν μπορεί να επιτευχθεί χωρίς τη λειτουργία των αισθήσεων που μας συνδέουν άμεσα με το φυσικό κόσμο.

Κατά τη διάρκεια του Πελοποννησιακού πολέμου (δεύτερο μισό του 5^{ου} αιώνα π.Χ.) και κάτω από την επίδραση του ώριμου Σωκράτη και των σοφιστών, η παλιά κοσμολογική αντίληψη, που είχε κύριο στόχο να εξηγήσει τον εξωτερικό κόσμο ως σύνολο, παραχώρησε βαθμιαία τη θέση της σε μια ανθρωπιστική προβληματική, για την οποία η μελέτη του ανθρώπου δεν είχε πια επικουρικό χαρακτήρα, αλλά ήταν η αφετηρία κάθε έρευνας (Kirk et al., 1988).

Στη διάρκεια της βυζαντινής χιλιετίας η επιστημονική δραστηριότητα γνώρισε περιόδους άνθησης, τις οποίες διαδέχονταν μακρές περιόδοι στασιμότητας. Ο λατινικός ευρωπαϊκός κόσμος, μετά τον 13^ο αιώνα, παρέχει αξιόλογα δείγματα επιστημονικής δραστηριότητας, τα οποία εμπλουτίζουν κριτικά και υπερβαίνουν πλευρές της αρχαίας κληρονομιάς.

Οι μεσαιωνικοί μελετητές διερεύνησαν τον Αριστοτέλη, συμπλήρωσαν την επαγωγική-παραγωγική μέθοδο του αμφισβητώντας μερικές από τις βασικές αρχές του και την έννοια της φυσικής αναγκαιότητας. Η περίοδος του Μεσαίωνα (5^{ος}-15^{ος} αιώνας) αναδεικνύει την κυριαρχία της θεοκρατικής αντίληψης των πραγμάτων, σύμφωνα με την οποία όλα τα μειονεκτήματα της ζωής οφείλονται στην πτώση του ανθρώπου (Δεληγιώργη, 2011). Κυρίαρχη αντίληψη είναι εκείνη που αναδεικνύει το προπατορικό αμάρτημα ως υπαίτιο για όλα τα δεινά της κοινωνίας, μια αντίληψη που αργότερα θα ξεπερασθεί από τον Θ. Ακινάτη.

Μετάπειτα, με την ιδεολογική, κοινωνική και πολιτική επικράτηση του χριστιανισμού (12^{ος}-13^{ος} αι.) αναδείχθηκε μια ριζικά νέα θεώρηση του κόσμου, της φύσης και των σχέσεων των ανθρώπων με το φυσικό περιβάλλον, η οποία επιχειρεί μία ερμηνεία με έννοιες που δεν ήταν αντίθετες με το περί της «θεϊκής φύσης» δόγμα του Χριστιανισμού. Ακολουθεί η Αναγέννηση (14^{ος}-15^ο αιώνα) περίοδος κατά την οποία αναγνωρίζεται η αξία της επίγειας ζωής και προκρίνεται η απελευθέρωση του ελληνορωμαϊκού πολιτισμού από τον θεολογικό επικαθορισμό της (Δεληγιώργη, 2011).

Στο πλαίσιο του Δυτικού Ορθολογισμού διακρίνονται τρεις βασικές κοσμολογίες. Η πρώτη εγγράφεται στις απόψεις των Προσωκρατικών, η δεύτερη στην Αριστοτελική κοσμολογία, και η τρίτη στη σύγχρονη επιστήμη.

1.2.2. Η επιστημονική επανάσταση και η ανάδυση του Θετικισμού

Από τα μέσα του 16^{ου} έως και το τέλος του 17^{ου} αι. αναδεικνύεται μια νέα αντίληψη του υλικού σύμπαντος, η οποία σηματοδότησε το τέλος του Μεσαίωνα και του Αρχαίου κόσμου. Με την κοπερνίκεια επανάσταση περάσαμε από το γεωκεντρικό στο ηλιοκεντρικό

σύστημα. Η αλλαγή παραδείγματος έχει ήδη συντελεστεί: το σύμπαν είναι ενιαίο και άπειρο, χωρίς ιεραρχικές δομές. Οι φυσικοί φιλόσοφοι εστιάζουν το ενδιαφέρον τους πια στην αναζήτηση των νόμων στους οποίους υπακούουν τα φαινόμενα και παράλληλα διαμορφώνουν τις βασικές αρχές της νέας επιστημονικής μεθοδολογίας. Η ποιοτική μελέτη της φύσης μετατρέπεται τώρα σε ποσοτική και εδραιώνεται η μαθηματική αναπαράσταση των φυσικών φαινομένων και η πειραματική διερεύνησή τους (Koyré, 1997). Με την επιστημονική αυτή επανάσταση η φυσική επιστήμη υπόκειται στη μηχανιστική σκέψη, που εισηγείται ο Descartes.

Το πνευματικό κλίμα του Μεσαίωνα αντικαθίσταται από τον ορθολογισμό, το σύνολο, δηλαδή, των πνευματικών αντιλήψεων, ιδεολογιών, και θεωρητικών κατευθύνσεων στις Κοινωνικές Επιστήμες, ιδρυτής του οποίου θεωρείται ο R. Descartes (1596-1650), που θεμελίωσε τη σύγχρονη επιστημονική «απαγωγική μέθοδο» και οδήγησε τη γνώση πάνω στις βάσεις της γαλιλαϊκής Φυσικής και των Μαθηματικών. Στο έργο του «Λόγος Περί της Μεθόδου» (1976), αναδεικνύει ότι το ανθρώπινο πνεύμα πρέπει να στρέφεται σε εκείνα τα αντικείμενα κυρίως των οποίων μπορεί να εξασφαλίσει τη σαφή και αναμφίβολη διάγνωση μέσω της παρατήρησης. Στη βάση του νέου αυτού προσανατολισμού, η μοναδική πηγή γνώσης είναι η δύναμη του Ορθού Λόγου που οδηγεί στη λογική ερμηνεία των φαινομένων. Η επικράτηση του Ορθολογισμού στις σύγχρονες κοινωνίες και στις επιστήμες, σύμφωνα με το Weber, οφείλεται στη βαθμιαία πτώση όλου του ανορθολογικού περιβλήματος, όλων των «ειδώλων» και των μύθων που βρίσκονταν στη βάση της εθιμικής οργάνωσης της κοινοτικής ζωής (Βασιλείου & Σταματάκης, 1992).

Στην εμπειριστική προσέγγιση της γνώσης¹ η επαλήθευση δεν μπορεί να είναι παρά μόνο ενδεικτική. Οι φυσικοί επιστήμονες εξακολουθούν να διατυπώνουν ή να «επαληθεύουν» φυσικούς «νόμους» με επαγωγική διαδικασία, δηλαδή από μερικές περιπτώσεις να διατυπώνουν γενικές καθολικές προτάσεις. Οι θέσεις του Εμπειρισμού υποστηρίχθηκαν από τον J. Lock (1632-1704), που στο «Δοκίμιο για την Ανθρώπινη Νόηση» (2016) τονίζει ότι όλες οι ιδέες έχουν την προέλευσή τους στην εσωτερική και εξωτερική εμπειρία. Η παραδοσιακή εμπειριοκρατική επιστημολογία και η παραδοσιακή ιστοριογραφία της επιστήμης είναι βαθιά επηρεασμένες από το βακόνειο μύθο, από την αντίληψη δηλαδή ότι *«ολόκληρη η επιστήμη ξεκινά από την παρατήρηση και κατόπιν σιγά-*

¹ Ο εμπειρισμός ή εμπειριοκρατία (empiricism), φιλοσοφικό δόγμα και αντίληψη που δέχεται ως μοναδική πηγή της γνώσης την εμπειρία, απορρίπτει την ύπαρξη αιτημάτων ως παράλληλων ή εναλλακτικών πηγών γνώσης,

σιγά προχωράει στις θεωρίες» (Popper, 1984, σ. 12). Η πρόθεση του βακόνειου μύθου είναι να ερμηνεύσει γιατί οι επιστημονικές θέσεις είναι αληθείς, τονίζοντας ότι η παρατήρηση είναι η «αληθής πηγή» της επιστημονικής γνώσης.

Ο διαχωρισμός της Φιλοσοφίας από την επιστήμη εμφανίζεται μετά τον Descartes, υπάρχει μόνο εν μέρει στον Leibniz και στους βρετανούς εμπειριστές (ιδιαίτερα στο Locke), οι οποίοι είναι εκείνοι που αρχίζουν να τον εφαρμόζουν. Η ανάλυση της επιστήμης έχει μια εμπειρική και μια λογική πλευρά αντίστοιχα: Εμπειρισμός και Αναλυτική Φιλοσοφία. Το ιδεώδες είναι η διατύπωση ενός αλγόριθμου, ενός αξιωματικού συστήματος προς το οποίο τείνει ο επιστημονικός λόγος και το οποίο δέχεται μια σημασιολογική ερμηνεία με βάση τα δεδομένα της παρατήρησης. Η Φυσική, η πιο εξελιγμένη και τυποποιημένη επιστήμη, είναι το υπόδειγμα της έγκυρης γνώσης και οποιαδήποτε διανοητική δραστηριότητα, για να ονομαστεί «επιστημονική» πρέπει να μπορεί να διατυπωθεί στη γλώσσα της.

Η γνωσιοθεωρία του Εμπειρικού Ορθολογισμού υπήρξε το θεμέλιο της γνωστικής προσέγγισης όχι μόνο των φυσικών αλλά και των κοινωνικών φαινομένων, κατά τον 17^ο και 18^ο αιώνα, όταν ακόμη οι φιλόσοφοι κατά τη μελέτη των κοινωνικών φαινομένων, δεν αναγνώρισαν την ιστορικότητα της ανθρώπινης πραγματικότητας (Δεληγιώργη (2011)

1.2.3. Η ιδέα της ενότητας της επιστήμης: Επαγωγισμός και Εμπειρισμός

Ο F. Bacon (1561-1626), αφού πρώτα άσκησε κριτική στο μοντέλο της Απαγωγικής Λογικής, τονίζοντας ότι οι προτάσεις της ήταν συχνά προκαθορισμένες αντιλήψεις, οι οποίες προκαταλαμβάνουν τα συμπεράσματα, άρχισε να τονίζει την παρατηρησιακή βάση της επιστήμης, συμβάλλοντας με αυτό τον τρόπο στην επιστημονική πρόοδο (Cohen & Manion, 1994).

Ο Διαφωτισμός (τέλη 17^{ου}-αρχές 18^{ου} αιώνα) θα προβάλει την εξήγηση των φαινομένων με βάση την ratio, την μοναδική πηγή γνώσης που αντλείται από τον Ορθό Λόγο. Αυτός είναι ο μόνος που οδηγεί στη λογική ερμηνεία των φυσικών και κοινωνικών φαινομένων. Σύμφωνα με τη Δεληγιώργη (2011) το επιχείρημα περί του ενιαίου χαρακτήρα της ratio εγκαθιδρύει την απόλυτη ισχύ της μηχανιστικής σκέψης μέσα στο 18^ο αιώνα.

Οι σημαντικές εξελίξεις στα θεμέλια των Μαθηματικών, η παράδοση του Εμπειρισμού και οι επαναστατικές πρόοδοι στη Φυσική, ειδικότερα στους τομείς της σχετικότητας και της κβαντομηχανικής, που επιτελέστηκαν στις αρχές του εικοστού αιώνα, συνιστούν τις βασικές πηγές έμπνευσης του ρεύματος του Θετικισμού, η βάση του οποίου βρίσκεται στην εμπειρική παρατήρηση που μπορεί να υλοποιηθεί με την πειραματική μέθοδο. Ο κλασικός Εμπειρισμός διαμορφώθηκε αρχικά κατά το Διαφωτισμό και ύστερα

από τους Hobbes (1588-1679), Locke (1632-1704) και κυρίως τον Hume (1711-1776), ο οποίος έθεσε και μελέτησε συστηματικά το πρόβλημα της επαγωγής, δηλαδή της δυνατότητας της θετικής θεμελίωσης των επιστημονικών νόμων. Η ανάλυση του Hume αποκλείει λογικά προσπάθειες προς την κατεύθυνση τόσο της επαλήθευσης όσο και της πιθανοθεωρητικής θεμελίωσης των επιστημονικών νόμων. Η ριζική κριτική του Hume στην επαγωγή άφησε ένα σημαντικό κενό στα θεμέλια των επιστημών. Η θέση ότι οι επιστήμες πορεύονται επαγωγικά αλλά όχι ορθολογικά, ήταν μια πρόκληση που έπρεπε να βρει τώρα απάντηση (Γέμτος, 1987).

Ο Επαγωγισμός συνιστά εκδοχή του Εμπειρισμού και βασίζεται στον επαγωγικό συλλογισμό και στην παρατήρηση. Η αντίληψη των επαγωγιστών στηρίζεται στην παραδοχή ότι η επιστήμη ξεκινά από την παρατήρηση και αυτή μας οδηγεί με ασφάλεια στη γνώση.

Σύμφωνα με τον Εμπειρισμό η μαρτυρία των αισθήσεων, η παρατήρηση, το πείραμα είναι η μόνη βάση για τη δικαιολόγηση της γνώσης. Η γνώση «επάγεται» από την εμπειρία με τον τρόπο που σχεδόν ο Bacon είχε περιγράψει τρεις αιώνες πριν. Η επαγωγιστική θέση της επιστήμης βασίζεται στην αρχή της Επαγωγής, βάσει της οποίας *«εάν έχουν γίνει παρατηρήσεις κάτω από ένα ευρύ φάσμα συνθηκών, σε ένα μεγάλο αριθμό από A και εάν όλα τα παρατηρηθέντα A χωρίς εξαίρεση διαθέτουν την ιδιότητα B, τότε όλα τα A έχουν την ιδιότητα B»* (Chalmers, 2012, σ. 7). Η αντικειμενικότητα, δηλαδή, της επιστήμης προέρχεται από το γεγονός ότι τόσο η παρατήρηση όσο και ο επαγωγικός συλλογισμός είναι αφ' εαυτού αντικειμενικοί και η αξιοπιστία της επιστήμης προκύπτει από τους ισχυρισμούς του επαγωγιστή σχετικά με την παρατήρηση και την επαγωγή.

Ο επαγωγιστής μπορεί να δικαιολογήσει την αρχή της Επαγωγής είτε με τη λογική, είτε με την εμπειρία, όμως τελικά η επαγωγή δεν μπορεί να δικαιολογηθεί αποκλειστικά και μόνο με λογικούς όρους, δηλαδή δεν μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε επαγωγή για να εξηγήσουμε την επαγωγή. Το βασικό χαρακτηριστικό των λογικών επιχειρημάτων, αναφέρει ο Chalmers (2012) *«αν οι προκείμενες είναι αληθείς τότε και το συμπέρασμά τους είναι κατ' ανάγκην αληθές»* (σ. 10) δεν συνιστά λογικώς έγκυρο επιχειρήμα. Το παράδειγμα «όλα τα κοράκια είναι μαύρα» διαψεύδει το βασικό επιχειρήμα των «λογικών» επιχειρημάτων, άρα δεν είναι απίθανο τα συμπεράσματα ενός επαγωγικού επιχειρήματος να είναι ψευδή και οι προκείμενές του να είναι αληθείς.

Η διατύπωση της αρχής της Επαγωγής υποφέρει τελικά από αδυναμίες, οι οποίες αφορούνται από την αβεβαιότητα ως προς την ακριβή σημασία της απαίτησης για έναν «μεγάλο αριθμό» παρατηρήσεων, κάτω από ένα «ευρύ φάσμα» συνθηκών (Chalmers, 2012). Οι επαγωγιστές σφάλουν στο ότι η επιστήμη, τελικά, δεν ξεκινά από παρατηρησιακές

αποφάνσεις, διότι προϋπάρχει πάντα μια θεωρία και, επίσης, η επιστημονική γνώση δεν μπορεί να θεμελιωθεί πάνω στις παρατηρησιακές αποφάνσεις, επειδή αυτές είναι επισφαλείς. Ο Επαγωγισμός, τελικά, δεν μπορεί να φωτίσει τη φύση της επιστήμης.

Ο Επαγωγισμός αργότερα (19^{ος} αιώνας) μετασχηματίστηκε από τον A. Comte (1798-1857), αλλά και τους T.S. Mill (1806-1873), M. Spencer (1820-1903) και E. Durkheim (1858-1917) σε μια συγκεκριμένη εμπειρική μεθοδολογία (εμπειρισμός), η οποία επιδίωξε να ερμηνεύσει ταυτόχρονα τη φύση και την κοινωνία, δηλαδή, ενστερνιζόταν την ενότητα των επιστημών και θεωρούσε ως έγκυρη γνώση αυτή που στηρίζεται μόνο πάνω στα δεδομένα της εμπειρίας και της παρατήρησης.

Ο Comte θεωρούσε ότι όλες οι επιστήμες στηρίζονται στα μαθηματικά και ότι η ιστορία της ανθρώπινης σκέψης έχει περάσει από τρεις φάσεις: τη θεολογική, όταν οι άνθρωποι απέδιδαν σε υπερφυσικές οντότητες τη δημιουργία των φυσικών φαινομένων, τη μεταφυσική, όταν οι υπερφυσικές δυνάμεις αντικαθίστανται από αφηρημένες δυνάμεις και τη θετική, όταν τα φαινόμενα είναι δυνατό να εξηγηθούν ορθολογικά και να είναι μετρήσιμα. Η θέση του Comte οδήγησε σε ένα γενικό δόγμα του Θετικισμού, σύμφωνα με το οποίο κάθε μορφή γνήσιας γνώσης εδράζεται στην εμπειρία μέσω των αισθήσεων, που μπορεί να ενισχυθεί μόνο μέσω της παρατήρησης και του πειράματος (Cohen & Manion, 1994). Η εξέλιξη της Φυσικής Επιστήμης επέβαλε τις αιτιοκρατικές αντιλήψεις και τις εμπειρικο-αναλυτικές μεθόδους διερεύνησης και στις Κ.Ε., με συνέπεια να δημιουργηθεί ένα είδος μεθοδολογικού μονισμού.

Ο Pareto (1848-1923) οραματιζόταν μια γενική Κοινωνική Επιστήμη (Γέμτος, 2012, σ. 106-108). Υποστήριζε ότι ο κύριος σκοπός των μελετών του ήταν να εφαρμόσει στις Κοινωνικές Επιστήμες, από τις οποίες τα Οικονομικά είναι ένα μόνο μέρος, την πειραματική μέθοδο που έδωσε τόσο λαμπρά αποτελέσματα στις Φυσικές Επιστήμες. Κεντρική αναλυτική κατηγορία ήταν για τον Pareto η ισορροπία στη δυναμική της διάστασης. Ο φυσικός και κοινωνικός κόσμος εκλαμβάνονταν από αυτόν ως ένα σύστημα αλληλεπιδρουσών δυνάμεων που μεταβάλλεται διαχρονικά υπό την επίδραση εξωτερικών παραγόντων. Επεδίωξε να ανακαλύψει τις κοινωνικο-πολιτικές δυνάμεις (κυρίως συναισθήματα) οι οποίες καθορίζουν, αλλά και καθορίζονται, από τα οικονομικά φαινόμενα. Πρόβλεπε ότι η κοινωνική δυναμική θα οδηγούσε σε παρακμή, αν η ελευθερία και η λειτουργία των αγορών υποβάλλονταν σε περιορισμούς. Αντιλήφθηκε ότι τα μεγάλα προβλήματα στους κοινωνικούς οργανισμούς ήταν ο ανθρώπινος παράγοντας και γι' αυτό προσπάθησε να αντιληφθεί τον τρόπο λειτουργίας των κοινωνικών συστημάτων. Η οικονομική οπτική, ωστόσο, γρήγορα του φάνηκε υπερβολικά στενή και περιορισμένη.

Πίστευε ότι ο καλύτερος τρόπος να μειωθούν οι ανισότητες είναι η οικονομική ανάπτυξη. Για τον Pareto δεν υπάρχει εκ προοιμίου μεγιστοποίηση της συνολικής ευημερίας, αλλά είναι απαραίτητο να ενισχύονται οι οικονομικά ασθενέστεροι. Στη βάση αυτή κατασκευάστηκαν αργότερα τα Οικονομικά της Ευημερίας.

Ο E. Durkheim, αναφέρει ο Rogenberg (2017, σ. 267-271), επιχείρησε να εδραιώσει την Κοινωνιολογία ως ανεξάρτητο επιστημονικό κλάδο, αν και εμπειριστής, όσον αφορά στη μεθοδολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες. Υποστήριζε ότι οι μέθοδοι της Κοινωνιολογίας πρέπει να είναι ίδιες με εκείνες των Φυσικών Επιστημών. Ο Ντυρκέμ δέχονταν τη θέση που αργότερα οι λογικοθετικιστές ονόμασαν «ενότητα της επιστήμης», ότι δηλαδή, μπορεί οι κλάδοι να διακρίνονται μεταξύ τους κατά το αντικείμενο, αλλά όχι όμως και τη μέθοδο.

Αυτό που υποκρύπτεται, τελικά, πίσω από το αίτημα της ενοποίησης των επιστημών δεν είναι τίποτε άλλο από το φιλοσοφικό δόγμα που επικρατούσε μέχρι τότε, σύμφωνα με το οποίο «ολόκληρο το Σύμπαν μπορεί να αναχθεί σε θεμελιώδεις αρχές. Επιστημολογικά όλα τα φαινόμενα, σε ένα τελικό επίπεδο αναγωγής, μπορούν να ερμηνευτούν πλήρως με τους νόμους της Φυσικής, η οποία, ως κατεξοχήν θετική επιστήμη, κατά κανόνα εκδήλωνε το επιστημονικό της ενδιαφέρον μέσα από μαθηματικοποιημένες σχέσεις και θεωρίες με αξιωματική ισχύ. Προτεραιότητα έδινε στη διατύπωση νόμων, ενώ το πείραμα, ως τυπική επιστημονική μέθοδος, εισήχθη σχετικά πρόσφατα, μετά τον 17ο αιώνα κυρίως με τον Γαλιλαίο, ενώ πάντα έπαιζε δευτερεύοντα ρόλο, που περιοριζόταν στη διαμόρφωση και επαλήθευση της θεωρίας.

Στις μέρες μας, η συζήτηση, σύμφωνα με την ίδια άποψη, γύρω από τα προβλήματα της ενότητας της επιστήμης, γίνεται στο πλαίσιο της γενικής συζήτησης για τον Αναγωγισμό (Reductionism), την αναγωγή δηλαδή της Κοινωνιολογίας στην Ψυχολογία, της Ψυχολογίας στη Φυσιολογία ή και γενικότερα την αναγωγή των Κοινωνικών Επιστημών στις Φυσικές. Ο Γέμτος (1987) επισημαίνει ότι το αίτημα της ενοποίησης των επιστημών αφορούσε τη χρησιμοποίηση της γλώσσας της Φυσικής ως ενιαίας επιστημονικής γλώσσας και όχι την αναγωγή όλων των επιστημονικών νόμων στους φυσικούς. Η ιδέα της ενότητας της επιστήμης, όπως αναπτύχθηκε, αναφέρεται στον τρόπο προσέγγισης στο αντικείμενο της γνώσης (μεθοδολογικός μονισμός) και πρέπει να διακριθεί από το αίτημα ενοποίησης των

επιμέρους επιστημονικών προτάσεων στη γλώσσα μιας επιστήμης, όπως διατυπώθηκε π.χ. παλαιότερα ως Φυσικαλισμός².

Η πιο πρόσφατη κριτική που δέχθηκε ο Λογικός Θετικισμός προήλθε από τις απόψεις των Λογικών Εμπειριστών για τη φύση της επιστημονικής ερμηνείας αναφορικά με τη διαπίστωση ότι η ερμηνεία των πραγμάτων δεν είναι τόσο απλή όσο θέλουμε να πιστεύουμε ότι είναι.

1.2.4. Οι Αντινατουραλιστικές προσεγγίσεις των επιστημονικών θεωριών

Ο νατουραλισμός της Θετικιστικής Επιστημολογίας στα τέλη του 19^{ου} αιώνα αντικαθίσταται από αντινατουραλιστικές προσεγγίσεις, όπως ο συμβατισμός (conventionalism), ο ινστρουμενταλισμός (instrumentalism), ο φαινομενισμός κ.λ.π., οι οποίες τονίζουν τον συμβατικό, μη ρεαλιστικό χαρακτήρα των επιστημονικών θεωριών (Δεληγιώργη, 2011, σ. 76-80). Ο Θετικισμός του 20^{ου} αιώνα, σύμφωνα με την ίδια άποψη, δεν αποτελεί άμεση προέκταση του Θετικισμού του Comte, του Mill ή του Spencer. Είναι η περίοδος όπου οι θετικιστές στις Η.Π.Α. έχουν ως κύριο μέλημα τη σύλληψη και την εδραίωση γενικών νόμων της κοινωνικής ζωής, για παράδειγμα ο T. Parsons (1902-1979) με τα κείμενά του αναβιώνει τη μηχανιστική αντίληψη των κοινωνικών φαινομένων.

Η Σχολή του «Λογικού (ή Επιστημονικού) Εμπειρισμού», γνωστή ως «Κύκλος της Βιέννης» (ή Λογικός Θετικισμός ή Νεοθετικισμός) ανέδειξε την ιδέα της ενότητας της επιστήμης και προσπάθησε να διερευνήσει διεισδυτικά και διεξοδικά τις βάσεις της γνώσης. Οι εκπρόσωποί της (R. Carnap, Reichenbach και M. Schlick), που ισχυρίζονταν ότι η ανθρώπινη σκέψη ξεκινά από τα δεδομένα των αισθήσεων και η κατάλληλη μέθοδος είναι η επαγωγή, θεωρούν ότι επιστημονικό, και επομένως αληθές, είναι ό,τι μπορεί να εκφρασθεί με όρους της τυπικής Λογικής. Ο Νεοθετικισμός, προϋποθέτει τη λογική της Θετικιστικής Επιστήμης ως το κύριο όργανο παραγωγής της επιστημονικής γνώσης (Κραφτ, 1986).

Ο Κύκλος³ ιδρύθηκε το 1924 από το φιλόσοφο M. Schlick (1882-1936) και κυριάρχησε από τη δεκαετία του '20 έως και τη δεκαετία του '60 στη Φιλοσοφία των Επιστημών. Η Θετικιστική Φιλοσοφία ανανεώθηκε από τη Σχολή που επηρεάστηκε από την

² Ο Carnap και ο Neurath θεώρησαν στην αρχή ότι μόνο η γλώσσα της Φυσικής μπορούσε να εκπληρώσει αυτό το σκοπό (φυσικαλισμός).

³ Ανάμεσα στα μέλη συγκαταλέγονταν οικονομολόγοι, κοινωνικοί επιστήμονες, μαθηματικοί, θεωρητικοί της Λογικής, φυσικοί καθώς και φιλόσοφοι, οι οποίοι συγκρότησαν δύο βασικούς πυρήνες. Αρχικά επικράτησε μια ομάδα φιλοσόφων στο Πανεπιστήμιο της Βιέννης υπό την καθοδήγηση του M. Schlick (1882-1936), που ήταν και η σημαντικότερη (R. Carnap, H. Feigl, K. Goedel, H. Hahn, K. Menger, O. Neurath και F. Waismann). Μια δεύτερη ομάδα ήταν η Εταιρία Εμπειρικής Φιλοσοφίας του Πανεπιστημίου του Βερολίνου γύρω από τον H. Reichenbach (W. Dubislav, K. Grelling και C. Hempel, κ.ά.), η οποία συνενώθηκε με αυτή της Πράγας.

«επιστημονική κοσμοαντίληψη» του Ε. Μαχ. Έδωσε σε αυτήν επιστημονική βάση, εισάγοντας στη φιλοσοφική έρευνα την ακρίβεια και εγκυρότητα που διακρίνει τις Θετικές Επιστήμες.

Η σωρευτική αντίληψη για την εξέλιξη των επιστημονικών θεωριών με κύριο αντιπρόσωπο το «Λογικό Εμπειρισμό» ή «Νεοθετικισμό» στηρίζεται στη θεωρία του εμπειρικού δεδομένου, που έχει τη ρίζα της στην κλασική αντίληψη για το αλάνθαστο των αισθήσεων, και επισημαίνει ότι τα εμπειρικά δεδομένα διατηρούν την απόλυτη ουδετερότητά τους ως προς τα θεωρητικά σχήματα που ελέγχονται μέσω των πειραμάτων (Κουτούγκος, 1983).

Ο Κύκλος της Βιέννης, με θεμελιακό δόγμα τη θεωρία του νοήματος που υποστήριξε τη μαθηματική Λογική χωρίς να παραβλέψει την αξία της εμπειρίας για την επιστημονική γνώση, κατάφερε να φέρει μια ανανέωση και μεταρρύθμιση του Θετικισμού και του Εμπειρισμού προτείνοντας ως κριτήριο της επιστημονικής τους καθαρότητας τη δυνατότητα των υποθέσεων (ή και των θεωριών) να επαληθεύονται έστω και ενδεικτικά (Κραφτ, 1986).

Η Φιλοσοφία του Λογικού Θετικισμού είναι κατά βάση μία εμπειριστική θεωρία της γνώσης εφαρμοσμένη στην Επιστήμη. Οι Λογικοί θετικιστές περιγράφουν ότι η επιστήμη έχει ως αφετηρία της την εμπειρική παρατήρηση, που παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαδικασία της επιστημονικής έρευνας. Μέσω της παρατήρησης επαληθεύονται οι επιστημονικές υποθέσεις. Κριτήριο του νοήματος των προτάσεων για τους Λογικούς εμπειριστές είναι, δηλαδή, η αρχή της επαλήθευσης, η οποία αναγνωρίζεται ως το μόνο κριτήριο οριοθέτησης του επιστημονικού λόγου από το μη επιστημονικό και αποδεκτές γίνονται οι προτάσεις εκείνες που από τη φύση τους έχουν πειραματικό, εμπειρικό ή παρατηρησιακό περιεχόμενο.

Το περιοδικό Erkenntnis, που εξέδωσαν το 1930 οι Carnap και Reichenbach, αποτέλεσε το όργανο των τριών βασικών πυρήνων φιλοσόφων των πανεπιστημίων της Βιέννης, του Βερολίνου και της Πράγας. Ο Carnap λίγο αργότερα σ' ένα άρθρο του 1938, με τίτλο «Τα λογικά θεμέλια της ενότητας της επιστήμης», είναι ο πρώτος που θα αναδείξει την ιδέα της ενότητας της επιστήμης ξεκινώντας από τη διάκριση τυπικής-εμπειρικής. Ολόκληρο το κίνημα αργότερα παραμερίστηκε και καταπνίγηκε από την εθνικοσοσιαλιστική ιδεολογία (Κραφτ, 1986).

Αυτή η ενοποίηση καθώς και η λογική ανάλυση της γλώσσας (ενοποιημένα λεκτικά σύμβολα) φιλοδοξούσε να οδηγήσει στην ενότητα των επιστημών, σύμφωνα με τον Carnap. Ο Κύκλος της Βιέννης προσπάθησε να διερευνήσει διεισδυτικά και διεξοδικά τις βάσεις της γνώσης.

Τα προβλήματα εγκυρότητας που αναδείχθηκαν γρήγορα σχετικά με την επαγωγικά αποκτημένη γνώση οδήγησαν τον Κύκλο της Βιέννης σε αδιέξοδο. Μια νέα φιλοσοφία θα κάνει την εμφάνισή της στον αγγλοσαξονικό χώρο, η Αναλυτική, η οποία έρχεται να ενισχύσει την θετικιστική οπτική με τις εργασίες της πάνω σε θέματα μεθοδολογίας της επιστήμης (Δεληγιώργη, 2011). Σύμφωνα με την ίδια άποψη, μία τάση της Αναλυτικής φιλοσοφίας, η φιλοσοφία της γλώσσας, ενίσχυσε τον Λογικό Εμπειρισμό, που είχε ως κύριο ενδιαφέρον τη Φιλοσοφία της Επιστήμης. Βασικός εκπρόσωπός της ήταν ο Κ. Popper, ο οποίος αντιτάχθηκε στην εξήγηση που έδινε ο Κύκλος της Βιέννης για τη συγκρότηση της επιστήμης.

1.2.5. Η μη σωρευτική αντίληψη της γνώσης

1.2.5.1. Οι Ορθολογιστές

1.1. Ο Κριτικός Ορθολογισμός

Το έργο του Κ. Popper⁴ (1902-1994) προσπαθεί να ανακατασκευάσει το παράδειγμα του Θετικισμού, βασικές αρχές του οποίου ήταν: α) η απόρριψη κάθε μεταφυσικής και δεοντολογικών προτάσεων, β) ότι η Φυσική Επιστήμη πρέπει να αποτελεί το επιστημονικό πρότυπο όλων των κλάδων, γ) ότι βασικά κριτήρια ισχύος της επιστήμης είναι η πρόβλεψη και η ανακάλυψη γενικών νόμων που διέπουν τα φαινόμενα (Κρίβας 2002, σ. 78-83). Οι Λογικοί Θετικιστές έχουν ως βασική θέση την απόρριψη της υποθετικο-επαγωγικής μεθόδου, σύμφωνα με την οποία η υπόθεση ισχύει αν αυτή επιβεβαιώνεται από την παρατήρηση. Για τους θετικιστές η παρατήρηση και όχι η θεωρία αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της επαγωγικής λογικής, ενώ για τον Popper καμία παρατήρηση δεν προηγείται της θεωρίας. Καθήκον της επιστήμης είναι να ελέγχει την ορθότητα των θεωριών μέσω υποθέσεων. Καμία θεωρία δεν ισχύει με βεβαιότητα αλλά με «μεγάλη πιθανότητα», μέχρι να διαψευστεί. Το ίδιο ισχύει και για τους φυσικούς νόμους. Για τον Popper οι επιστήμες, Φυσικές και Κοινωνικές, χρησιμοποιούν μία μόνο μέθοδο: την υποθετικο-παραγωγική, η οποία ταυτίζει την εξήγηση με την πρόβλεψη και το πείραμα.

⁴ Το έργο του Popper διακρίνεται σε δύο φάσεις: στην πρώτη που προσπαθεί να άρει το αδιέξοδο που δημιούργησε το πρόβλημα της εγκυρότητας της επαγωγής, και στη δεύτερη, κατά την οποία απομακρύνεται από τις θέσεις του Λογικού Εμπειρισμού και η επιστημολογία του ονομάζεται Κριτικός Ορθολογισμός.

Ο Popper, σύμφωνα με τον Chalmers (2012), θεμελιώνει την αρχή της διαψευσιμότητας και δέχεται την παραγωγική λογική, αντικαθιστώντας την αρχή της επαλήθευσης με αυτήν της διάψευσης (διαψευσιοκρατία), σύμφωνα με την οποία αρχικά διατυπώνονται υποθετικά συμπεράσματα που υποβάλλονται σε εμπειρικές δοκιμασίες, τις οποίες οι επιστήμονες βλέπουν κριτικά. Δηλαδή, για τον Popper όλες οι επιστημονικές θεωρίες είναι εν δυνάμει διαψεύσιμες, όμως υπάρχουν κι εκείνες που ενώ έχουν διαψευσθεί, συνεχίζουν να γίνονται αποδεκτές, όπως για παράδειγμα η Νευτώνεια μηχανική.

Οι διαψευσιοκράτες, και κυρίως ο Popper, αναγνωρίζουν τα όρια της επαγωγής καθώς και την υποταγή της παρατήρησης στη θεωρία. Η «επικύρωση» και η «διάψευση» είναι μέθοδος ελέγχου της ορθότητας των επιστημονικών θεωριών. Η πρώτη συναντάται στα κείμενα των νέο-θετικιστών, ενώ η δεύτερη στον Popper, ο οποίος ισχυρίζεται ότι μια θεωρία δεν είναι ποτέ επικυρωμένη, αφού πάντοτε υπάρχει η δυνατότητα μελλοντικής της διάψευσης. Η επιστημονικότητα μιας θεωρίας εξαρτάται όχι από την επιτυχία με την οποία ξεπερνά τα εμπειρικά τεστ, αλλά ακριβώς από τη δυνατότητα διάψευσής της, σύμφωνα με τον Kuhn (1981), ο οποίος αναφέρει ότι ο Popper αρνείται ότι δεν υπάρχει οποιαδήποτε διαδικασία επαλήθευσης. Ο Popper τονίζει, αντίθετα, τη σημασία της διάψευσης, δηλαδή αυτού του τεστ, που ακριβώς, επειδή καταλήγει σε αρνητικό πόρισμα, απαιτεί την απόρριψη μιας καθιερωμένης θεωρίας (Kuhn, 1981). Οι διαψευσιοκράτες σαν τον Popper θέλουν να υποστηρίξουν ότι η επιστήμη βαδίζει προοδευτικά προς την αλήθεια (Chalmers, 2012). Η απόπειρα του Popper να συγκρίνει «ψευδείς» θεωρίες, συγκρίνοντας τα αληθή και ψευδή περιεχόμενά τους, και ως εκ τούτου να θεωρήσει την επιστήμη ως σταδιακή προσέγγιση προς την αλήθεια θα καταρρεύσει, επειδή οι θεωρίες είναι κοινωνικά προϊόντα που υπόκεινται σε ριζικές αλλαγές (Chalmers, 2012).

Η διαψευσιοκρατία απορρίπτει δύο από τις βασικές παραδοχές της απλοϊκής επαγωγιστικής αντίληψης, ότι δηλαδή η επιστήμη ξεκινά από την παρατήρηση-ορισμένες θεωρίες μπορούν να αναδειχθούν ψευδείς αν προσφύγουμε στα αποτελέσματα παρατηρήσεων και πειραμάτων-και ότι η παρατήρηση παρέχει την ασφαλή βάση από την οποία μπορεί να προέλθει η γνώση. Όμως η οπτική εμπειρία που αποκτά ένας παρατηρητής, όταν μελετά ένα αντικείμενο εξαρτάται εν μέρει από τις προηγούμενες εμπειρίες του, τις γνώσεις, τις προσδοκίες του και τις πολιτιστικές του καταβολές (Chalmers, 2012).

Η έννοια της προόδου, της ανάπτυξης της επιστήμης δηλαδή, παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαψευσιοκρατική αντίληψη περί επιστήμης. Ενδέχεται οι εξελίξεις της επιστήμης να αναδείξουν ως ψευδείς τις παρατηρησιακές αποφάνσεις που συνιστούν τη βάση μιας διάψευσης, γεγονός που οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι θεωρίες δεν επιδέχονται οριστική

διάψευση. Τελικά, η εξέλιξη και η πρόοδος των σημαντικότερων επιστημών εμφανίζουν μια δομή που απομακρύνεται τόσο από την επαγωγιστική όσο και από τη διαψευσιοκρατική προσέγγιση.

Ο Popper ανέπτυξε μια επιστημολογία στο έργο του, η οποία αντέκρουσε τον έντονο θεμελιακό χαρακτήρα των κλασικών επιστημολόγων, που υποστήριζαν πως η γνώση εδράζεται σε σταθερά θεμέλια.

1.2. Τα Ερευνητικά Προγράμματα του Lakatos

Μια άλλη προσπάθεια ορθολογικής ανακατασκευής της κουνιανής προσέγγισης έγινε από το μαθητή του Popper τον I. Lakatos (1922-1974)⁵, ο οποίος στο έργο του προσπαθεί να συμβιβάσει τον ορθολογισμό με το φαινόμενο διαδοχής όχι μόνο επιστημονικών θεωριών αλλά και επιστημονικών περιόδων, αποφεύγοντας όμως τον υποτιθέμενο κοινωνικο-ψυχολογικό σχετικισμό που κυριαρχεί στον ιστορισμό του Kuhn (Κουτούγκος, 1983).

Το έργο του, που αποτελεί ανασχηματισμό των βασικών επιστημολογικών επιλογών του δασκάλου του Popper, συγκλίνει με τις απόψεις του τελευταίου ως προς τα εξής (Κάλφας, 1983): α) αποδέχεται τη λειτουργικότητα της έννοιας της προόδου στην επιστήμη, β) δέχεται ορισμένα βασικά στοιχεία από τη θεωρία της «ενίσχυσης» (corroboration) των θεωριών του Popper, αλλά αυτό που κυρίως αποδέχεται στη θεωρία του Popper είναι η αντικατάσταση του κεντρικού προβλήματος του κλασικού ορθολογισμού, του παλιού προβλήματος της θεμελίωσης, με το νέο πρόβλημα της κριτικής προόδου της επιστήμης, καθώς και η προσπάθεια διαμόρφωσης αντικειμενικών κριτηρίων αυτής της προόδου.

Ο Lakatos μαζί με το Laudan παρουσίασε μια εναλλακτική σύλληψη της επιστήμης, που συμφωνούσε με τον ιστορικισμό του Kuhn, αλλά στη θέση της φυσικής εξέλιξης έβλεπε ότι η επιστήμη προχωρά με βάση την ορθολογική πρόοδο. Ο Lakatos, αν και συμφωνούσε με τον Popper ως προς το πρόβλημα του διαχωρισμού μεταξύ επιστήμης και μη επιστήμης, στη θέση της διαψευσιμότητας του Popper αποδεχόταν τον ισχυρισμό του Kuhn ότι όλες οι θεωρίες ζουν σ' έναν ωκεανό ανωμαλιών και επομένως δεν απορρίπτονται εύκολα, ακόμη κι αν εμφανίζονται αρνητικά στοιχεία που τις αμφισβητούν (Γέμτος, 1987). Η προσέγγισή του εισάγει ένα διαφοροποιημένο κριτήριο οριοθέτησης και νέους κανόνες διάψευσης των υποθέσεων. Αυτός υποστηρίζει ότι μια θεωρία είναι επιστημονικά αποδεκτή, αν έχει

⁵ Αν και έπεται του Kuhn θα παρουσιάσουμε πρώτα τα ερευνητικά προγράμματα του Lakatos, διότι υπήρξε συνεχιστής του Popper και έδινε προβάδισμα στην ορθολογική πρόοδο.

δοκιμασμένο εμπειρικό περιεχόμενο που υπερβαίνει το αντίστοιχο των προηγούμενων θεωριών. Η εμπειρία, γι' αυτόν, παραμένει ο «απρόσωπος διαιτητής» της επιστημονικής διαμάχης.

Στο πλαίσιο της προσέγγισης του Lakatos δεν είναι ποτέ δυνατό να ισχυριστεί κανείς οριστικά ότι ένα ερευνητικό πρόγραμμα είναι «καλύτερο» από ένα ανταγωνιστικό του. Το αν ένα πρόγραμμα θα υπερέχει έναντι ενός άλλου αυτό μπορεί να αποφασιστεί μόνο «εκ των υστέρων». Ο Lakatos θεωρούσε τα ερευνητικά προγράμματα πως είναι είτε «προοδευτικά» είτε «εκφυλισμένα». Η επιτυχής χρήση της ευρετικής μεθόδου χαρακτηρίζει τα «προοδευτικά» προγράμματα. Αυτό σημαίνει ότι τα προγράμματα αυτά μπορούν να κάνουν προβλέψεις νέων φαινομένων και να δώσουν κάποιες εκ των προτέρων εξηγήσεις, αντίθετα μ' αυτό που γίνεται στα εκφυλισμένα προγράμματα (ο Μαρξισμός ήταν παράδειγμα ενός εκφυλισμένου ερευνητικού προγράμματος).

Ο Lakatos υποστήριζε πλήρως τον αντικειμενισμό του δασκάλου του Popper και θεωρούσε ότι η δική του μεθοδολογία των ερευνητικών προγραμμάτων αποτελεί αντικειμενική περιγραφή της επιστήμης (Chalmers, 2012). Οι μεγάλες διαφορές ανάμεσα στον Kuhn από τη μια μεριά, και στον Popper και Lakatos από την άλλη, εστιάζονται στην έμφαση που αποδίδει ο πρώτος στους κοινωνικούς παράγοντες. Η αντίθεση αυτή έδωσε λαβή σε μια διαμάχη που σχετίζεται με δυο αντιθετικές φιλοσοφικές τοποθετήσεις που είναι γνωστές με τους όρους «ορθολογισμός» και «σχετικισμός» αντίστοιχα (Chalmers, 2012). Ο Lakatos απέτυχε στον στόχο του να προτείνει μια ορθολογιστική προσέγγιση της επιστήμης, αντίθετα από τον Kuhn που ως υποστηρικτής της ανορθολογικής διαδικασίας, σ' αντίθεση με τις προθέσεις του, διατυπώνει τελικά μια σχετικιστική προσέγγιση.

1.2.5.2. Μη Ορθολογιστές: Η ιστορικιστική στροφή

Ο Λογικός Θετικισμός, που κυριάρχησε την εικοσαετία 1940-1960, εξακολουθεί να αντιπροσωπεύει τη μοναδική αξιόπιστη φιλοσοφική προσέγγιση της επιστήμης. Τα πρώτα χρόνια της δεκαετίας του '60 παρατηρείται μια ριζική αλλαγή με την εμφάνιση ενός νέου επιστημολογικού ρεύματος, από τους Kuhn, Feyerabend, Hanson και Toulmin, το οποίο εκφράζει μια ακραία αντιθετικιστική γραμμή (Kuhn, 1981). Παράγοντες που συνέβαλαν στη δημιουργία του νέου ρεύματος ήταν η μείωση της αξιοπιστίας του Λογικού Θετικισμού, οι παράλληλες εξελίξεις στον τομέα της Φιλοσοφίας της Γλώσσας, και η ανάπτυξη της Ιστορίας των Επιστημών, που διατύπωσε ότι το κυριότερο χαρακτηριστικό του Λογικού Θετικισμού είναι ο αντι-ιστορικός του χαρακτήρας. Το νέο ρεύμα εκφράζει την άποψη ότι η θετικιστική εικόνα της επιστήμης είναι διαστρεβλωτική και ότι η δημιουργικότητα και η

φαντασία του ερευνητή, ως κύριου παράγοντα της επιστημονικής προόδου, παραγκωνίζονται από τη χρήση της μεθόδου του εμπειρισμού.

Οι ιστορικιστές φιλόσοφοι της επιστήμης, Kuhn και Feyerabend, διατύπωσαν μια σχετικιστική θεωρία για τη γνώση, υποστηρίζοντας ότι δεν υπάρχουν αντικειμενικά κριτήρια για να αποφανθούμε αν μια θεωρία είναι επιστημονική ή κριτήρια που μπορούν να μας βοηθήσουν στην επιλογή ανταγωνιστικών θεωριών. Η ανάδειξη μιας θεωρίας ως καλύτερης από μια άλλη είναι πρόσκαιρη. Όταν μεταβάλλονται οι ιστορικο-κοινωνικές συνθήκες, τότε κάποιες θεωρίες παύουν να έχουν ενδιαφέρον, ενώ αναδεικνύονται άλλες.

Οι Kuhn και Feyerabend υποστήριξαν ότι δεν υπάρχει πρόοδος στην επιστημονική γνώση, παρά μόνο αλλαγή παραδειγμάτων ή γνωστικών πλαισίων και διατείνονται ότι δεν υπάρχει αντικειμενικότητα της επιστήμης, ούτε τρόπος επαλήθευσης με βάση τα παρατηρήσιμα δεδομένα.

2.1. Τα κατά Kuhn παραδείγματα

Οι Λογικοί θετικιστές και εκπρόσωποι κάθε μορφής επαληθευτικής μεθοδολογίας υποστηρίζουν μια διαδικασία σωρευτικής γνώσης σε βέβαιη βάση, ο Popper και οι μαθητές του αποδέχονται μια δυναμική επιστημονική πορεία με σωρευτικά χαρακτηριστικά αλλά σε αβέβαια θεμέλια. Την οξύτερη, ωστόσο, κριτική στην ιδέα της σωρευτικής γνώσης (σε βέβαια ή αβέβαια θεμέλια) άσκησε ο Kuhn (1922-1996), ο οποίος από τις ιστορικές του έρευνες οδηγήθηκε στη σχετικιστική θέση, ότι οι γνώσεις κάθε εποχής αρθρώνονται σε ένα αυτόνομο σύστημα που δεν μπορεί να κριθεί με βάση τα σημερινά κριτήρια επιστημονικότητας και ότι η έννοια της αλήθειας ως αντιστοιχίας της γνώσης και της πραγματικότητας δεν είναι επαρκώς θεμελιωμένη.

Η αντίδραση στο ασφυκτικό πλαίσιο της Μαθηματικής Λογικής και του ακραίου Εμπειρισμού εκφράστηκε πρώτα μέσα από το έργο του «Η Δομή των επιστημονικών επαναστάσεων» (Kuhn, 1981), που εκδόθηκε στο τέλος της δεκαετίας του '50 και έγινε το «μανιφέστο» του νέου ρεύματος που άσκησε κριτική στις θέσεις του θετικισμού και του Popper. Ο Kuhn υποστήριξε ότι η πραγματική επιστήμη χαρακτηρίζεται από έναν ιδιαίτερο τρόπο, με τον οποίο εξελίσσεται ιστορικά, και ανέδειξε τη σπουδαιότητα της ανάλυσης, της δομής των επιστημονικών θεωριών καθώς και των επαναστατικών τρόπων της αλλαγής και διαδοχής τους. Ισχυρίστηκε μάλιστα ότι η εξέλιξη αυτή εμφανίζεται ως διαδοχή περιόδων, στην κάθε μια από τις οποίες κυριαρχεί μια συγκεκριμένη οπτική, ένα επιστημονικό «παράδειγμα».

Ο Kuhn (1981) θεωρεί κομβικό σημείο της διαμάχης τη φύση και την εξέλιξη των επιστημονικών θεωριών. Συνειδητοποίησε γρήγορα ότι οι παραδοσιακές αντιλήψεις περί επιστήμης, επαγωγιστικές και διαψευσιοκρατικές, αδυνατούσαν να ανταποκριθούν στα ιστορικά δεδομένα (ιστορικιστική στροφή στην επιστημολογία) και υποστήριξε ότι η ανάπτυξη της επιστήμης είναι μια ριζικά ασυνεχής διαδικασία, η οποία χαρακτηρίζεται από βίαιες ανατροπές.

Ο Kuhn (1981) συμπέρανε ότι την ιστορία της επιστήμης χαρακτηρίζει μια εναλλαγή παραδειγμάτων, τα οποία δεν είναι πραγματικά συγκρίσιμα, γι' αυτό και τα ονομάζει «ασύμμετρα». Αν και η έννοια παράδειγμα παραμένει σχετικά ασαφής στο σύνολο του βιβλίου του, αφού χρησιμοποιήθηκε με είκοσι-δύο διαφορετικές σημασίες, η πρωταρχική, πάντως, χρήση του όρου, υποδεικνύει το σύνολο των πεποιθήσεων, των αναγνωρισμένων αξιών και των τεχνικών που ασπάζονται τα μέλη μιας μεγάλης ομάδας επιστημόνων. Η σύνδεση μιας δεδομένης επιστημονικής κοινότητας με ένα μοναδικό παράδειγμα δημιουργεί μια ιδιαίτερα αυστηρή παράδοση επιστημονικής έρευνας, που ο Kuhn ονομάζει «φυσιολογική επιστήμη», η οποία, όσο χρησιμοποιεί τα εργαλεία που συνεχίζουν να αποδεικνύονται ικανά να λύνουν τα προβλήματα που αυτό προσδιορίζει, τόσο περισσότερο αυτή εξελίσσεται.

Οι αντιμαχόμενες σχολές και απόψεις δεν μπορούν να συγκροτήσουν μια επιστήμη. Αυτή αρχίζει για τον Kuhn (1981) με την εμφάνιση του πρώτου παραδείγματος και τη δημιουργία της πρώτης επιστημονικής κοινότητας. Το παράδειγμα κερδίζει τη γενική αποδοχή, για μεγάλα χρονικά διαστήματα οι επιστήμονες κινούνται στα πλαίσια του καθιερωμένου παραδείγματος επιλύοντας γρίφους, δηλαδή προβλήματα, και ελέγχοντας με αυτόν τον τρόπο τις δυνατότητες του παραδείγματος.

Ακολουθούν οι περίοδοι κρίσης που κατά κανόνα οδηγούν στις επιστημονικές επαναστάσεις. Είναι οι περίοδοι κατά τις οποίες η επιστημονική κοινότητα δεν μπορεί πια να βασιστεί στο κυρίαρχο παράδειγμα για να επιλύσει γρίφους. Από τη στιγμή που οι επιστήμονες βρεθούν αντιμέτωποι με φαινομενικές διαψεύσεις αρχίζει να διαμορφώνεται μια κατάσταση κρίσης (crisis), η οποία επιλύεται με την ανάδυση ενός νέου παραδείγματος. Η σοβαρότητα της κρίσης όμως βαθαίνει από τη στιγμή που θα κάνει την εμφάνισή του ένα ανταγωνιστικό παράδειγμα (Chalmers, 2012). Οι περίοδοι κρίσης, όπου δεν έχουμε κυριαρχία ενός παραδείγματος, αλλά μια κατάσταση διαμάχης ανάμεσα σε ασυμβίβαστους τρόπους άσκησης της έρευνας, είναι μια κατάσταση ρευστή, που λύνεται με την επικράτηση της ισχυρότερης τάσης, της ιδιόρρυθμης επιστήμης, όπως ο Kuhn την ονομάζει (Κάλφας, 1983).

Αυτή η ασυνεχής αλλαγή συνιστά μια επιστημονική επανάσταση, ένα ρήγμα στην παράδοση. Το νέο παράδειγμα θα καθοδηγεί στο εξής τη νέα κανονική επιστημονική δραστηριότητα μέχρις ότου αυτή με τη σειρά της βρεθεί αντιμέτωπη με αξεπέραστες δυσκολίες και εμφανισθεί μια νέα κρίση η οποία θα επιλυθεί με μια νέα επανάσταση (Chalmers, 2012). Τα στάδια από τα οποία περνάει η Επιστήμη είναι:

προ-επιστήμη → κανονική επιστήμη → κρίση → επανάσταση → νέα κανονική επιστήμη
→ νέα κρίση, κ.ο.κ.

Ο Kuhn υποστηρίζει, επισημαίνει ο Λάμιας (2002, σ. 27-30), ότι οι Κοινωνικές Επιστήμες δεν έχουν ακόμη ωριμάσει και, έτσι, δεν είναι παραδειγματικές επιστήμες, επειδή οι κοινωνικοί επιστήμονες δεν συμφωνούν πάνω σε βασικές επιστημολογικές αρχές (μεθόδους, τεχνικές, κ.λ.π.). Έτσι, δεν έχουν δημιουργηθεί οι προϋποθέσεις σταθερής λειτουργίας της ονομαζόμενης «φυσιολογικής επιστήμης». Ωστόσο, δεν αποκλείει την πιθανότητα παραδειγματικής συγκρότησης των Κοινωνικών Επιστημών, αφού απλώς συνδέει το πρόβλημα της μη παραδειγματικής συγκρότησης με την ασυμφωνία των Κοινωνικών Επιστημών πάνω σε βασικά αξιώματα και επιστημολογικές παραδοχές, οι οποίες ορίζουν τη «μήτρα της επιστήμης». Υποστηρίζει ότι οι Κοινωνικές Επιστήμες βρίσκονται σε προ-παραδειγματικό στάδιο. Σύμφωνα με τον Kuhn, η απουσία ύπαρξης και λειτουργίας, για κάποια περίοδο, «φυσιολογικής επιστήμης» στο χώρο των Κοινωνικών Επιστημών και της Κοινωνιολογίας παρεμποδίζει την εξέλιξη και την πρόοδο στις συγκεκριμένες επιστήμες. Ωστόσο, το πέρασμα της Κοινωνιολογίας από το προ-παραδειγματικό στο παραδειγματικό στάδιο δε φαίνεται ούτε τόσο αυτονόητο, ούτε τόσο πιθανό. Επομένως, δεν μπορούμε να επικαλούμαστε την έλλειψη των «υποδειγμάτων», όταν ακόμα δεν έχουμε συγκροτημένο παράδειγμα και λειτουργία «φυσιολογικής επιστήμης» στην Κοινωνιολογία.

Ο Kuhn, επίσης, πιστεύει ότι η επικράτηση ενός νέου παραδείγματος δεν οφείλεται τόσο στην εξηγητική του πληρότητα όσο στη δύναμη της πειθούς που διαθέτουν οι «προπαγανδιστές» του. Οι επιστήμονες υιοθετούν ένα νέο παράδειγμα για πολλούς και διαφορετικούς λόγους, κάποιοι από τους οποίους δεν έχουν καμιά σχέση με την ίδια την επιστήμη, ενώ κάποιοι άλλοι σχετίζονται με τη ζωή, την προσωπικότητα, την εθνικότητα ή την φήμη του επιστήμονα (Kuhn, 1981).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον στη θεώρηση του Kuhn έχει η ανάλυσή του για τον τρόπο που λύνεται η περίοδος της κρίσης. Η σύγκριση μεταξύ των επιστημονικών θεωριών είναι μια

δύσκολη υπόθεση, επειδή οι επιστημονικές θεωρίες είναι «ασύμμετρες» (incommensurable), δηλαδή οι επιστήμονες που υποστηρίζουν διαφορετικά παραδείγματα βλέπουν διαφορετικά τον κόσμο. Είναι δύσκολο να συγκρίνουμε δύο παραδείγματα σε αντικειμενική βάση, ούτε μπορούμε να διατυπώσουμε αξιολογικές κρίσεις για την ορθότητα του καθενός. Μπορούμε όμως να καταλάβουμε το κάθε παράδειγμα στο εννοιολογικό και κοινωνικό του πλαίσιο και να εκτιμήσουμε κατά πόσο είναι συνεπές με τις αρχές του και αποτελεσματικό στα προβλήματα που αυτό επιδιώκει να λύσει (Kuhn (1981). Επομένως, δεν έχουμε τη δυνατότητα να επιλέξουμε τη μία ή την άλλη θεωρία, αφού δεν υπάρχουν ορθολογικά κριτήρια στη βάση των οποίων θα κάνουμε αυτή την επιλογή. Ο Kuhn μάλιστα, όταν αναφέρεται στο πρόβλημα της επιλογής μεταξύ δυο θεωριών, παραθέτει το παράδειγμα της αντιπαράθεσης μεταξύ της Νευτώνειας Θεωρίας προς τη Θεωρία της Σχετικότητας του Einstein. Κατά συνέπεια, όταν οι επιστήμονες αναφέρονται σε συγκεκριμένες έννοιες, εννοούν όχι αντίθετα μεταξύ τους πράγματα, αλλά διαφορετικά.

Η θέση της ασυμμετρίας των επιστημονικών θεωριών εισάγεται για να περιγράψει το σύνολο των λόγων που καθιστούν αδύνατη την επικοινωνία των επιστημόνων κατά τη διάρκεια της παραδειγματικής αλλαγής. Δύο θεωρίες είναι ασύμμετρες, γιατί δεν υπάρχει κοινή γλώσσα στην οποία να μπορούν να εκφραστούν πλήρως οι θεωρίες αυτές, ώστε να υπάρξει σύγκριση σημείο προς σημείο, με λογικές μεθόδους (Κάλφας, 1983).

Η πρόταση του Kuhn, που θεωρείται ως η πρώτη ολοκληρωμένη «εναλλακτική λύση» στη Θετικιστική Επιστημολογία, άσκησε τεράστια επιρροή και, όπως είναι φυσικό, ο ίδιος δέχθηκε ποικίλες κριτικές, οι οποίες τον οδήγησαν σε μια μερική τροποποίηση των απόψεών του.

2.2. Η αναρχική θεώρηση της γνώσης του Feyerabend

Ο Feyerabend (1924-1994) στο βιβλίο του «Ενάντια στη Μέθοδο» (1983) προτείνει την αντικατάσταση οπισθοδρομικών μεθόδων με τον άμεσο διάλογο εντός της ευρύτερης επιστημονικής κοινότητας, μέσω του οποίου θεωρεί ότι επιλύεται το πρόβλημα της ασυμβατότητας του νοήματος και δημιουργούνται οι προϋποθέσεις πραγματικής σύγκρουσης των θεωριών.

Το βασικό σημείο της ανάλυσης της επιστήμης που επιχειρεί ο Feyerabend είναι αυτό «περί ασυμμετρίας», η οποία έχει πολλά κοινά σημεία με την αντίστοιχη άποψη του Kuhn. Η ασυμμετρία χαρακτηρίζει τόσο την αλλαγή στην επιστήμη όσο και κάθε ιστορική εννοιολογική μεταβολή σε όλους τους τομείς της γνώσης. Η σχέση ανάμεσα στην κλασική μηχανική και στη θεωρία της σχετικότητας είναι ένα παράδειγμα ασυμμετρίας για τον

Feyerabend, επειδή οι θεωρίες αυτές δεν μπορούν να συγκριθούν με αντιπαραβολή των λογικών συνεπαγωγών τους (Chalmers, 2012). Όπως οι ομιλητές ριζικά διαφορετικών γλωσσών καταλήγουν σε διαφορετικές κοσμοθεωρήσεις και κατατάσσουν τα ίδια εμπειρικά γεγονότα σε διαφορετικές εννοιολογικές κατηγορίες, έτσι, και οι οπαδοί αντίθετων επιστημονικών θεωριών καταλήγουν σε ασύμμετρες περιγραφές της φυσικής πραγματικότητας (Κάλφας, 1983).

Η επιστημολογία του, η οποία συνιστά γνωσιολογικό αναρχισμό, καταργεί κάθε έννοια επιστημολογικού κριτηρίου, αφού όλα τα κριτήρια θεωρούνται λογικά και ισοδύναμα και συνηγορεί υπέρ ενός θεωρητικού «αναρχισμού», επιμένοντας ότι δεν υπάρχουν αντικειμενικά κριτήρια για την υιοθέτηση μιας θεωρίας. Επισημαίνει ότι οι μεθοδολογίες που χρησιμοποιεί η Φυσική Επιστήμη είναι ανεπαρκείς, ότι η γνώση αποκτιέται με αντιεπαγωγικές μεθόδους. Χαρακτηριστικά ισχυρίζεται ότι χωρίς «χάος» δεν υπάρχει γνώση, χωρίς συχνή απόρριψη της λογικής δεν υπάρχει πρόοδος. Οι αναλύσεις του δεν αποσκοπούν να δείξουν ότι όλοι οι κανόνες και τα κριτήρια είναι άχρηστα και περιοριστικά και ότι, ως εκ τούτου, θα έπρεπε να εγκαταλειφθούν, αλλά να δείξουν ότι οι κανόνες έχουν τα όριά τους. Τα κριτήρια με τα οποία θα επιλεγεί ή θα υιοθετηθεί μια επιστημονική θεωρία, επισημαίνει, έχουν χαρακτήρα υποκειμενικό. Από τη λυτρωτική διαπίστωση ότι δεν υπάρχει καμία κοινωνική αλήθεια που να θεμελιώνεται σε αντικειμενικά κριτήρια, περνάει αβίαστα στη θέση ότι όλες οι παραδόσεις έχουν τα ίδια δικαιώματα (Ανανιάδης, 1985).

Ο Feyerabend δε δέχεται ότι η επιστήμη είναι αναγκαστικά ανώτερη από άλλες μορφές γνώσης, διότι αυτή αξιολογείται από τους υποστηρικτές της αυθαίρετα ως τέτοια, χωρίς οι εναλλακτικές μορφές γνώσης να έχουν προηγουμένως εξετασθεί επαρκώς. Ισχυρίζεται ότι η επιστήμη είναι μια από τις πολλές ιδεολογίες και με αυτή την έννοια δεν κατέχει κατ' αποκλειστικότητα το κλειδί της αλήθειας (Ματσαγγούρας, 2003). Αν θέλουμε να συγκρίνουμε την επιστήμη με άλλες μορφές γνώσης τότε μπορούμε να διερευνήσουμε τη φύση, τους σκοπούς και τις μεθόδους τους (Chalmers, 2012). Όσοι είναι υποστηρικτές της επιστημονικής ορθολογικότητας, επισημαίνει ο Feyerabend, εξετάζουν με πολύ προσοχή την επιστήμη αλλά δεν κάνουν το ίδιο και για άλλα πεδία γνώσης, που θεωρούνται κατά παράδοση αιρετικά. Αυτή την επιλεκτική εξέταση, ωστόσο, δε νομιμοποιούνται να την κάνουν.

Ο Feyerabend (1978) δεν εναντιώνεται στην επιστήμη καθαυτή, η οποία είναι απλώς μια παράδοση ανάμεσα σ' άλλες, αλλά εναντιώνεται στις επιπτώσεις της εξουσίας που προκύπτουν από τη θεσμοποίησή της. Εξουσία και γνώση για τον Feyerabend θεωρούνται ως ενεχόμενες σε μια σχέση αμοιβαιότητας, με την έννοια ότι δεν υπάρχει καμία σχέση

εξουσίας χωρίς τη συνακόλουθη συγκρότηση ενός πεδίου γνώσης, ούτε υπάρχει γνώση που να μην προϋποθέτει και να μη συγκροτεί ταυτόχρονα σχέσεις εξουσίας. Υποστηρίζει ότι το κράτος πρέπει να είναι ιδεολογικά ελεύθερο και ότι γι' αυτό το σκοπό είναι ανάγκη να πραγματοποιηθεί ο χωρισμός μεταξύ κράτους και επιστήμης. Ο επιστήμονας, επισημαίνει, περιορίζεται από φυσικές, κοινωνιολογικές και ιστορικές δεσμεύσεις προκειμένου να κάνει έρευνα.

Ο Feyerabend (1983), που υποστηρίζει την πολλαπλότητα θεάσεων και μεθόδων, όπως επίσης και τις εναλλακτικές θεωρίες, χαρακτηριστικά δηλώνει ότι: *«η σημερινή γνώση μπορεί να γίνει το αυριανό παραμύθι και ο πιο κομικός μύθος να μετατραπεί στο πιο στέρεο κομμάτι της επιστήμης»* (σ. 86). Η επιστήμη θα πρέπει να απελευθερωθεί από τα μονοδιάστατα και δογματικά μοντέλα. Η άποψη του Copernicus και άλλες «ορθολογικές» απόψεις υπάρχουν σήμερα μόνο και μόνο επειδή στο παρελθόν η λογική τους παραβιάστηκε.

Η επιστήμη είναι πολύ περισσότερο «ακατάστατη» και «ανορθολογική» απ' ότι η μεθοδολογική εικόνα της και η προσπάθειά της να γίνει περισσότερο «ορθολογική» και ακριβής θα οδηγήσει στην εξαφάνισή της. Οι «αποκλίσεις» και τα «λάθη» της επιστήμης είναι οι προϋποθέσεις προόδου. Ο Feyerabend τονίζει την ετερομορφία και την ανισομερή ανάπτυξη των επιστημονικών πρακτικών και αναπτύσσει τις θέσεις του για το ρόλο της επιστήμης σε μια «ελεύθερη» κοινωνία (Ανανιάδης, 1985).

Οι Kuhn και Feyerabend τονίζοντας τη σημασία της θέσης για τη σύλληψη της επιστήμης ως μιας ασυνεχούς διαδικασίας μεταβαλλόμενων ερμηνειών της πραγματικότητας έδωσαν σημαντική ώθηση σε σχετικιστικές και σε μεγάλο βαθμό ανορθολογικές αναλύσεις του φαινομένου της επιστήμης (Γέμτος, 1987).

1.3. Η αναγνώριση της ιστορικότητας των ανθρώπινων φαινομένων

Ένα νέο γνωσιοθεωρητικό πλαίσιο ξεπρόβαλε στη Γερμανία μετά το 18^ο αιώνα, στο οποίο αναζητήθηκαν νέοι τρόποι προσέγγισης των κοινωνικών φαινομένων, τόσο από την Ερμηνευτική όσο και από τη Διαλεκτική Επιστημολογία. Βασική αρχή της νέας γνωσιοθεωρίας συνιστά η αναγνώριση της ιστορικότητας των ανθρώπινων φαινομένων, ως προϊόντων του πνεύματος. Αναπτύσσονται δύο επιστημολογίες, αυτή της Ερμηνευτικής και αυτή του Διαλεκτικού και Ιστορικού Υλισμού.

1.3.1. Η Ερμηνευτική Επιστημολογία

Η δεύτερη μεγάλη επιστημολογική κατεύθυνση, η Ερμηνευτική (hermeneutics), αφορμάται από την αριστοτελική παράδοση και έχει ως κύριο εκπρόσωπο τον W. Dilthey

(1833-1911), ο οποίος θα επιχειρήσει τη συγκρότηση μιας Ερμηνευτικής Επιστημολογίας, σύμφωνα με την οποία (Δεληγιώργη, 2011, σ. 88-92): α) οι Επιστήμες του Πνεύματος είναι ριζικά αντίθετες με τις Φυσικές Επιστήμες, όχι μόνον ως προς το αντικείμενο που μελετούν, αλλά και ως προς τις μεθόδους προσέγγισης που επεξεργάζονται, ενώ στοχεύουν στην κατανόηση των φαινομένων της ιστορικο-κοινωνικής πραγματικότητας που ερμηνεύουν, β) η αναγωγή των επιστημών του ανθρώπου στις Φυσικές Επιστήμες είναι λανθασμένη, επειδή η γνωστική πραγματικότητα είναι μια *globus intellectualis* χωρισμένη σε δύο ημισφαίρια (φύση και συνείδηση), που δεν υπάρχουν ανεξάρτητα το ένα από το άλλο, ωστόσο, διαφέρουν ριζικά τόσο στην ειδική σύστασή τους όσο και στον τρόπο με τον οποίο τα προσεγγίζουμε, γ) τα ανθρώπινα έργα, αντίθετα από τα έργα της φύσης που σταθερά επαναλαμβάνονται, είναι μοναδικά και ανεπανάληπτα, απολύτως συναρτημένα από το χρόνο μέσα στον οποίο εμφανίζονται. Έτσι και η αλήθεια είναι σχετική, με την έννοια ότι η αναζήτησή της συντελείται μέσα στον ιστορικο-κοινωνικό χωρο-χρόνο. δ) η κατανόηση και η εξήγηση είναι δύο θεμελιακοί τρόποι γνώσης, αντίθετοι μεταξύ τους, επομένως.

Αρχικά υπήρξε μεγάλη εξάρτηση των επιστημών του ανθρώπου (Πνευματικές Επιστήμες) από τις Φυσικές, οι οποίες έφεραν έκδηλα τα ίχνη της καταπιεστικής επίδρασης της Θεολογίας. Η μεγάλη πρόοδος των Φυσικών Επιστημών ταυτίστηκε με την απαγκίστρωση από τη μεταφυσική και τη Θεολογία, το κορύφωμα της οποίας (19^{ος} αιώνας) συμπίπτει με τη «χρυσή εποχή» της επιστημολογίας, που εκφράστηκε και με τις πολυάριθμες ταξινομικές προσπάθειες. Αυτή η εξάρτηση είχε ως αποτέλεσμα την αναγνώριση των Πνευματικών Επιστημών ως επιστημών, μόνο στο μέτρο που χρησιμοποιούσαν στην έρευνα τις αυστηρές εμπειρικές μεθόδους των Φυσικών Επιστημών και τη διατύπωση των συμπερασμάτων τους με τέτοιο τρόπο, που θα εξασφάλιζε τον διϋποκειμενικό έλεγχο μέσω της παρατήρησης και του πειράματος ώστε να γίνεται δυνατή η αναγωγή τους σε νόμους (Κατσούλης, 1985). Οι Πνευματικές Επιστήμες ήταν εξαρτημένες από τις Φυσικές όσο αυτές δεν είχαν την ικανότητα να εξασφαλίσουν στα αποτελέσματα της έρευνας την αντικειμενικότητα εκείνη που είναι απαραίτητη για τον περιορισμό της υποκειμενικότητας.

Η ιδέα της ενότητας της επιστήμης θα τεθεί εν αμφιβόλω με τις επερχόμενες οικονομικο-πολιτικές και κοινωνικές επαναστάσεις, οι οποίες σηματοδότησαν μια μακρά περίοδο, που κορυφώνεται στα τέλη του 19^{ου} αιώνα. Την περίοδο αυτή, κάνει την εμφάνισή του ο «ιστορικισμός»⁶, στο πλαίσιο του οποίου κυριαρχεί η ιδέα του χωρισμού των Φυσικών

⁶ Φιλοσοφικό ρεύμα με αντικείμενο προβληματισμού την ιστορικότητα των ανθρώπινων πραγμάτων. Ο ιστορικισμός ανέλαβε την απελευθέρωση της έρευνας των Κοινωνικών Επιστημών από την επικυριαρχία του Θετικισμού και των μεθόδων των Φυσικών Επιστημών. Η μέθοδος της κατανόησης επέτρεψε στις Πνευματικές

από τις Πνευματικές Επιστήμες. Η ιστορία, δηλαδή, και άλλες Πνευματικές Επιστήμες οδηγούν στην αναζήτηση εκείνων των μεθόδων που θα εξασφαλίσουν την αντικειμενικότητα των αποτελεσμάτων τους. Οι W. Windelband, H. Rickert, W. Dilthey, και G. Simmel είναι οι βασικοί εκπρόσωποι της νέας γνωσιοθεωρίας, οι οποίοι προετοίμασαν το έδαφος για τον M. Weber.

Η συζήτηση που αφορά στη διάκριση των επιστημών βλέπει τις Πνευματικές Επιστήμες, στις οποίες εντάσσονται και οι Κοινωνικές, να συνδέονται με ζητήματα ηθικής, αλλά και πολιτικής και, επομένως, με τον προσανατολισμό αν όχι και τη γένεση της πράξης, θέτουν ζητήματα ανθρώπινων αξιών και εγείρουν προβλήματα νοήματος (Κουζέλης και Ψυχοπαίδης (1996). Εξ αιτίας αυτών των ιδιαίτερων προσδιορισμών οι Επιστήμες του Πνεύματος διαφέρουν από τις Φυσικές ως προς το αντικείμενο, ως προς τις μεθόδους και ως προς την εννοιακή τους οργάνωση. Αυτό όμως που διακρίνει κατά τον πιο σαφή και αποφασιστικό τρόπο τις Επιστήμες του Πνεύματος από εκείνες της φύσης είναι η σχέση μεταξύ υποκειμένου και αντικειμένου. Στις Πνευματικές Επιστήμες τίθεται το ζήτημα της συμμετοχής, δηλαδή ο παρατηρητής συμμετέχει στη ζωή του αντικειμένου του, εφόσον αντικείμενό του είναι πάντα η κοινωνία της οποίας αποτελεί μέλος, κατά συνέπεια η κατανόηση κινήτρων και νοημάτων είναι θέμα κοινό για τον παρατηρητή και το αντικείμενό του.

Ο λεγόμενος ερμηνευτικός κύκλος, κύριος εκφραστής μιας ειδικής μεθοδολογίας των Πνευματικών Επιστημών, αναδεικνύει ως μόνο μεθοδολογικά σημαντικό στοιχείο των Επιστημών του Ανθρώπου τη σύνδεση ερμηνευτή και αντικειμένου, το γεγονός, δηλαδή ότι ο ερευνητής αποτελεί τμήμα του αντικειμένου της έρευνας, αντίθετα από ότι συμβαίνει στις Φυσικές Επιστήμες (Γέμτος, 1987, σ. 334-353). Ο ερευνητής έχει μια ιδιάζουσα σχέση με το αντικείμενό του που του παρέχει άμεση γνώση και πρακτικές πληροφορίες.

Το παραπάνω γνωσιοθεωρητικό μοντέλο της Ερμηνευτικής, επισημαίνει η Δεληγιώργη (2011, σ. 92-94), θα πρέπει να θεωρηθεί ότι συμπληρώνει τις Θετικιστικές γνωστικές προσεγγίσεις, αναδεικνύοντας τον τρόπο με τον οποίο παράγεται η γνώση, όχι στο επιστημονικό πεδίο της Φυσικής, αλλά σ' εκείνο της ιστορικής πραγματικότητας. Κατά τον Dilthey, η ιστορικότητα ανάγεται σε στοιχεία της ψυχικής ζωής των ανθρώπων και η ισχύς της Ερμηνευτικής μεθόδου, που συγκροτείται στη βάση μιας τέτοιας κατανοητικής

Επιστήμες να προχωρήσουν στη διεύρυνση του εξατομικευμένου γεγονότος σε όλα τα πεδία, γεγονός ακατόρθωτο με τις χρησιμοποιούμενες μεθόδους των Φυσικών Επιστημών (Βασιλείου & Σταματάκης, 1992, σ. 188-189).

ψυχολογίας, είναι καθολική. Η προβληματική του Dilthey, σύμφωνα με την άποψη της Δεληγιώργη, δεν έρχεται σε σύγκρουση με το Θετικισμό του 19^{ου} αιώνα, εφόσον και αυτός ανήγε την Ιστορία στην Ψυχολογία, ωστόσο η Ψυχολογία που ο Dilthey έθεσε στη βάση της Ερμηνευτικής μεθόδου, εν αντιθέσει με την Ψυχολογία της συμπεριφοράς, μας γνωρίζει την ανθρώπινη φύση όχι στη γενικότητά της, αλλά στην ατομικότητα, στην ιδιαιτερότητα και στη μοναδικότητά της.

Ορισμένοι νεοκαντιανοί φιλόσοφοι (Windelband, Rickert) αντέδρασαν σε μια ταξινόμηση των επιστημών που επιχείρησε ο Dilthey, ο οποίος στη βάση μιας πυραμίδας κατέτασσε τις Ψυχολογικές Επιστήμες, στη συνέχεια τοποθετούσε τις Κοινωνικές και έπειτα τις Επιστήμες του Πολιτισμού (Δεληγιώργη, 2011, σ. 93-94). Το επιχείρημα ήταν ότι η πραγματικότητα δεν μπορεί να τεμαχίζεται σε κομμάτια τα οποία, στη συνέχεια, θα αντιμετωπίζονται ως αντικείμενα μελέτης. Όλες οι Επιστήμες του Ανθρώπου μελετούν την ίδια πραγματικότητα, η καθεμιά από διαφορετική γωνία. Το κριτήριο της ταξινόμησης δεν θα πρέπει επομένως να αφορά στο γνωστικό αντικείμενό τους, αλλά στη μέθοδο προσέγγισης.

Ως κατάλληλη μέθοδος για μια τέτοια διαδικασία αναδείχθηκε η Ερμηνευτική, η οποία, μέσω της λογικής ανάλυσης, της συναισθηματικής εμπίωσης και της γλωσσικής ανάλυσης των εννοιών, που χρησιμοποιούνται για τη μελέτη των κοινωνικών φαινομένων, αναζητά τρόπους κατανόησης αυτών. Η γνώση που προκύπτει από την ιστορικο-ερμηνευτική ή εθνογραφική μέθοδο δεν είναι γενικής ισχύος και ποτέ δεν παίρνει τη μορφή της αιτιοκρατικής θεωρίας, είναι ιδιογραφικής φύσεως και παίρνει απλώς τη μορφή ενός σχήματος κατανόησης του συγκεκριμένου φαινομένου. Οι επικριτές του Θετικισμού (ιδεαλιστές, φαινομενολόγοι, στρουκτουραλιστές, εθνομεθοδολόγοι, μελετητές της σημειωτικής, της ερμηνευτικής, του μετανεωτερισμού και της αποδόμησης) έχουν ως κοινό στοιχείο την απόρριψη της φυσιοκρατίας και την πρόκριση της ερμηνείας (Rogenberg, 2017).

Ο M. Weber (1864-1920), αργότερα, απέρριψε την ταξινόμηση των Windelband και Rickert, ενώ δέχθηκε τη διάκριση μεταξύ γενικευτικής και εξατομικευτικής μεθόδου (Δεληγιώργη, 2011, σ. 94-98). Για το Weber η γενικευτική μέθοδος δεν χρησιμοποιείται αποκλειστικά από τις Φυσικές Επιστήμες, όπως και η εξατομικευτική ή ιδιογραφική μέθοδος δεν χρησιμοποιείται αποκλειστικά από τις Επιστήμες του Πολιτισμού. Όλες, αντίθετα, οι επιστήμες, ανάλογα με την περίπτωση που μελετούν, μπορούν να χρησιμοποιήσουν τη μια ή την άλλη μέθοδο, αφού επιδίωξή τους είναι να οδηγηθούν σε μια ορθολογική ερμηνεία των φαινομένων. Όσον αφορά στις επιστημολογικές απόψεις του Weber, σχετικά με το

επιστημονικό status των Κοινωνικών Επιστημών, το αντικείμενο, τη μέθοδό τους και τη θέση τους μέσα στο πεδίο των επιστημών, αυτές επικεντρώνονται σε μια απόρριψη της θετικιστικής αναγωγής των Κοινωνικών στις Φυσικές Επιστήμες, όπως και της αναγωγής της Ιστορίας στην Ψυχολογία, την οποία εισηγήθηκε ο Dilthey. Καμιά επιστήμη δεν ανάγεται σε καμιάν άλλη. Βάση κάθε επιστήμης είναι τα ειδικά προβλήματα που μελετά. Εξάλλου, ο Weber αρνήθηκε να αναγνωρίσει ως πρότυπο επιστήμης την Φυσική. Δεν αρκεί να δοθεί η μορφή εξίσωσης σε μια σταθερή αιτιώδη σχέση φαινομένων που συλλαμβάνεται με την παρατήρηση.

Βασική θέση του Weber είναι ότι οι γενικευτικές κατηγορίες είναι εξίσου αναγκαίες για τις αιτιακές σχέσεις στο πεδίο των κοινωνικών και πολιτιστικών φαινομένων, όσο είναι και στο πεδίο των Φυσικών Επιστημών. Παραδέχεται ότι η κοινωνική συμπεριφορά έχει ως συστατικό στοιχείο της τη συμπεριφορά άλλων ανθρώπων, οι οποίοι τη συνδέουν με ένα υποκειμενικό νόημα, και έτσι προσανατολίζεται η πορεία της (Weber, 1983). Η βάση της διαφοράς μεταξύ Φυσικών και Πνευματικών Επιστημών, κατά τον Weber, έγκειται στις αρχές, σύμφωνα με τις οποίες, από τα στοιχεία της πραγματικότητας, που μας δίνει η εμπειρία μας επιλέγουμε εκείνα που είναι σημαντικά για ένα συγκεκριμένο σκοπό. Η διαφορά, λοιπόν, δεν υπάρχει στην «αντικειμενική» φύση της «πραγματικότητας» που ερευνά μια επιστήμη, αλλά στην «υποκειμενική» κατεύθυνση του ενδιαφέροντος του επιστήμονα. Άλλη μία διαφορά εντοπίζεται στο ότι τα φυσικά φαινόμενα ως αντικείμενα επιστήμης είναι αδιάφορα για τις ανθρώπινες αξίες. Οι ανθρώπινες όμως πράξεις, τα πολιτιστικά επιτεύγματα και τα κοινωνικά φαινόμενα είναι η ενσωμάτωση αξιών απέναντι στις οποίες πρέπει να πάρουμε μια αξιολογική στάση (Κυπραίος, 1965).

Έχοντας αυτές τις αρχές ο Weber προσπαθεί να ενισχύσει τις Κοινωνικές Επιστήμες με μια «μέθοδο», η οποία και να συνδυάζει τις γνωστικές δυνατότητες που πρόσφεραν στην Κοινωνική Επιστήμη οι μέθοδοι των Φυσικών Επιστημών αλλά και να διατηρεί το επίκεντρο της γνωστικής διαδικασίας στην ιδιαιτερότητα και μοναδικότητα των ιστορικο-κοινωνικών φαινομένων. Το αίτημα της «αντικειμενικότητας» διασώζεται στην κατανοούσα Κοινωνιολογία του Weber, χωρίς όμως να ανάγεται σε αποκλειστικό κριτήριο της έρευνας (Κατσούλης, 1985).

Ο Weber, σύμφωνα με τον Λάμια (2002), επιχείρησε για πρώτη φορά να κλονίσει την παντοδυναμία της μεθοδολογίας των Φυσικών Επιστημών, την οποία είχαν επιβάλλει στο χώρο της Κοινωνιολογίας οι S.Simon, Comte και Durkheim. Ο Weber, αντιλαμβανόμενος ότι η σχέση αιτίας-αποτελέσματος δεν ισχύει πάντα στις Κοινωνικές Επιστήμες, αμφισβήτησε τη δυνατότητα «εξήγησης» της ανθρώπινης συμπεριφοράς με

βάση την ανακάλυψη κανονικοτήτων και καθολικών νόμων, υποστήριξε ότι η παραίτηση και η περιγραφή των έξωθεν διαμορφωμένων «κοινωνικών γεγονότων» δεν αρκεί για την «κατανόηση» και την «ερμηνεία» της κοινωνικής πραγματικότητας και της ανθρώπινης συμπεριφοράς και προχώρησε στη δημιουργία της έννοιας του «ιδεότυπου», ο οποίος υποτίθεται ότι μπορεί να εξασφαλίσει και την αντικειμενικότητα των ερμηνευτικών διαδικασιών.

Κύριο σημείο κριτικής των θετικιστών, αναφέρει ο Ματσαγγούρας (1999, σ. 96-101), είναι ότι η ερμηνευτική κατεύθυνση δεν μπορεί να διασφαλίσει αντικειμενική, έγκυρη και πρακτικά εφαρμόσιμη γνώση λόγω των υποκειμενικών μεθόδων που χρησιμοποιεί και της παντελούς έλλειψης διαδικασιών ελέγχου της γνώσης και, κυρίως, λόγω του ότι αυτή εισέρχεται στο χώρο των ανθρώπινων αξιών και προθέσεων, που από τη φύση τους δεν μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο επιστημονικής έρευνας. Τέλος, ο Ματσαγγούρας (1999) επισημαίνει ότι από τους εκπροσώπους της Κριτικής κατεύθυνσης η Ερμηνευτική προσέγγιση κρίνεται ως ανεπαρκής διότι αδυνατεί να αναδείξει πως οι κυρίαρχες κοινωνικές δομές και η ιδεολογία που τις στηρίζει υποβάλλουν στο άτομο ερμηνείες, τις οποίες υιοθετεί ως προσωπικές του, και έτσι το εγκλωβίζουν σε οπτικές που εμποδίζουν τη συνειδητοποίηση των κοινωνικών συγκρούσεων και αναιρούν τις προϋποθέσεις για κοινωνική ανασυγκρότηση. Η κριτική που ασκούν οι εκπρόσωποι του Θετικισμού και της Κριτικής κατεύθυνσης στην Ερμηνευτική κατεύθυνση ανακεφαλαιώνεται στις μέρες μας στην περι «ποιοτικής» και «ποσοτικής» έρευνας βιβλιογραφία, η οποία μάλλον τείνει να ξεπεράσει την αντιπαράθεση και αναζητεί σχήματα σύνθεσης των δυο επιστημολογικών κατευθύνσεων. Στο πλαίσιο της συνθετικής προσέγγισης, οι θετικιστές αναγνωρίζουν ότι η πολυπλοκότητα, η ρευστότητα και το εφήμερο των κοινωνικών καταστάσεων καθιστούν αδύνατη τη διατύπωση μιας μόνιμης επιστημονικής θεωρίας με γενικεύσεις καθολικής ισχύος, και αποδέχονται το συμπληρωματικό ρόλο της ερμηνευτικής (ποιοτικής) έρευνας. Παρομοίως, και πολλοί εκπρόσωποι της Ερμηνευτικής κατεύθυνσης αναγνωρίζουν τις δυνατότητες της Θετικιστικής κατεύθυνσης να περιγράψει και να εξηγήει στο μακροεπίπεδο των κοινωνικών συστημάτων τάσεις και διεργασίες.

1.3.2. Η Διαλεκτική Επιστημολογία

Η Χεγκελιανή φιλοσοφία επηρέασε πολλά ρεύματα του 20^{ου} αιώνα (υπαρξισμό, ιστορικισμό, Σχολή της Φρανκφούρτης, δομισμό) αλλά κυρίως το έργο του K. Marx (1818-1883), ο οποίος επιδίωξε να μετατρέψει την λογική του Χέγκελ σε όργανο επιστημονικής ανάλυσης της Ιστορίας και της Πολιτικής Οικονομίας. Ο Μαρξισμός συνιστά μια

επιστημολογική τομή και μια αλλαγή του επιστημονικού παραδείγματος. Η επιστήμη διαλεκτικού τύπου που δημιουργήθηκε, σε συνδυασμό με την Ιστορία και την Πολιτική Οικονομία, τον 20^ο αιώνα οδήγησε στη συγκρότηση μιας επιστημολογίας των Κοινωνικών Επιστημών διαλεκτικού τύπου, με μαρξιστική κατεύθυνση (M. Horkheimer, G. Marcuze, H. Lefevre, L. Althusser, E. Balibar) ή μη μαρξιστική κατεύθυνση (G. Bachelard, J. Piaget, G. Gurvitch) (Δεληγιώργη, 2011).

Οι ιδρυτές του «επιστημονικού σοσιαλισμού» Marx και Engels, αναφέρει ο Γέμτος (1987), θεώρησαν τη διαλεκτική κεντρικό στοιχείο του έργου τους. Αν και η φιλοσοφική τους βάση ήταν κοινή, ο Marx ενδιαφέρθηκε, σύμφωνα με τον Πουλαντζά (1985), κυρίως για τη σύλληψη των κοινωνικών μεταβολών και της ανθρώπινης ιστορίας (Ιστορικός Υλισμός), ενώ ο Engels ιδιαίτερα στην τελευταία του περίοδο, επιχείρησε μια καθολική σύλληψη του κόσμου, στο πλαίσιο της οποίας η ανθρώπινη ιστορία είναι μια συνέχεια της βιολογικής εξέλιξης των όντων (Διαλεκτικός Υλισμός), ο οποίος έχει ως αντικείμενό του την παραγωγή των γνώσεων, δηλαδή τη δομή και τη λειτουργία της διαδικασίας της σκέψης.

Ο Ιστορικός Υλισμός, αναφέρει ο Πουλαντζάς (1985) στην εισαγωγή του βιβλίου του «Πολιτική Εξουσία και Κοινωνικές Τάξεις», έχει ως αντικείμενο την έννοια της ιστορίας, την οποία προσεγγίζει μέσα από τη σπουδή των διαφόρων τρόπων παραγωγής και των κοινωνικών σχηματισμών, της δομής τους, της συγκρότησής τους και της λειτουργίας τους, καθώς και των μορφών μετάβασης από ένα κοινωνικό σχηματισμό σ' έναν άλλο. Το αντικείμενο του ιστορικού υλισμού είναι η μελέτη των διαφόρων δομών και πρακτικών που συνδέονται αλλά και διακρίνονται ανάμεσά τους (οικονομία, πολιτική, ιδεολογία) και των οποίων ο συνδυασμός συγκροτεί έναν τρόπο παραγωγής και έναν κοινωνικό σχηματισμό.

Η κεντρική υπόθεση του Ιστορικού Υλισμού, αναλύει ο Γέμτος (1987), ότι οι μεταβολές των κοινωνικών συστημάτων είναι συνέπειες αντίστοιχων μεταβολών των τρόπων παραγωγής μπορεί να αναλυθεί ως εξής: η ανεξάρτητη μεταβλητή της ιστορικής μεταβολής είναι η τεχνολογία, το σύνολο των εργαλείων και των τεχνολογικών ικανοτήτων των ανθρώπων καθώς και η τεχνικά καθορισμένη κατανομή των έργων (παραγωγικές δυνάμεις). Τα στοιχεία αυτά προσδιορίζουν τις παραγωγικές σχέσεις, τη βάση δηλ. της κοινωνικής ζωής, που περιλαμβάνει το σύστημα ιδιοκτησίας και τον κοινωνικό καταμερισμό των έργων. Παραγωγικές δυνάμεις και παραγωγικές σχέσεις ονομάζονται από τον Marx τρόποι παραγωγής, που προσδιορίζουν σε βασικές γραμμές το εποικοδόμημα, δηλαδή τους πολιτικούς θεσμούς, τη θρησκεία, τους νόμους και τα έθιμα, καθώς και μορφές ανθρώπινης συνείδησης, όπως θρησκευτικές και πολιτικές πεποιθήσεις, φιλοσοφικές και καλλιτεχνικές

αντιλήψεις, ηθικές δοξασίες κ.λ.π. Η ταξική πάλη εκφράζεται σε σύγκρουση πολιτικών δυνάμεων και κοσμοθεωριών στο εποικοδόμημα.

Ο τρόπος παραγωγής, αναλύει ο Πουλαντζάς (1985), αποτελεί ένα αφηρημένο τυπικό αντικείμενο που δεν υπάρχει με την κύρια σημασία της λέξης, στην πραγματικότητα (κεφαλαιοκρατικός, φεουδαρχικός, δουλοκτητικός τρόπος παραγωγής). Υπαρκτός είναι μόνο ο κοινωνικός σχηματισμός, ιστορικά προσδιορισμένος, ο οποίος αποτελεί μια σύνθετη ενότητα, με κυριαρχικό στοιχείο έναν ορισμένο τρόπο παραγωγής πάνω στους άλλους τρόπους παραγωγής που τον συγκροτούν. Ο καπιταλιστικός τρόπος παραγωγής που ενέχει αλλοτρίωση, ανισότητα και εκμετάλλευση έκανε τον Marx να ταλανισθεί στα κριτικά και θεωρητικά έργα του για το ποια θα μπορούσε να είναι η δυνατότητα μετασχηματισμού της καπιταλιστικής κοινωνίας.

Η μαρξιστική ανάλυση δείχνει ότι η αντίφαση του καπιταλισμού δεν βρίσκεται στις σχέσεις μεταξύ παραγωγικών δυνάμεων και παραγωγικών σχέσεων, αλλά στο επίπεδο των παραγωγικών σχέσεων (στην εμπορευματική παραγωγή).

Η βασική θέση του Marx, αναφέρει ο Γέμτος (1987), είναι ότι στον Καπιταλισμό ο κεφαλαιοκράτης αγοράζει εργατική δύναμη, δηλ. το σύνολο των πνευματικών και σωματικών δυνατοτήτων που υπάρχουν σε ένα ανθρώπινο ον και που τις ασκεί οποιοσδήποτε παράγει μια αξία χρήσης, η οποία στα πλαίσια της κεφαλαιοκρατικής παραγωγής αποκτά εμπορευματικό χαρακτήρα. Ο κεφαλαιούχος πληρώνοντας ημερομίσθιο ίσο με την αξία μιας ημέρας εργατικής δύναμης αποκτά το δικαίωμα χρήσης της για ολόκληρη την ημέρα, αλλά το κόστος συντήρησης του εργαζόμενου και της οικογένειάς του είναι μικρότερο από τις ώρες απασχόλησης του εργαζομένου. Το γεγονός ότι το κεφάλαιο επιτυγχάνει να αποσπάσει υπεραξία από τους εργαζόμενους οφείλεται στην ιστορική διαμόρφωση της καπιταλιστικής κοινωνίας, μιας κοινωνίας δηλαδή όπου τα μέσα παραγωγής ανήκουν σε μια τάξη που έχοντας διαπραγματευτικά πλεονεκτήματα είναι σε θέση να αγοράσει την εργατική δύναμη με μισθό που έχει μικρότερη αξία από εκείνη που δημιουργεί η εργασία.

Η ιστορική-υλιστική εξήγηση του Marx για το φαινόμενο αυτό είναι ότι οι παραγωγικές δυνάμεις της κοινωνίας σε ένα ορισμένο στάδιο της εξέλιξης τους πρέπει να συγκεντρωθούν σε λίγα χέρια για να αυξήσουν την αποτελεσματικότητά τους και να εξελιχθούν παραπέρα. Η διαλεκτική ανάλυση της οικονομικής κατηγορίας της υπεραξίας οδηγεί τον Marx στη διαλεκτική παραγωγή και αναπαράσταση άλλων κατηγοριών (Γέμτος, 1987).

Κύριο θέμα του έργου του Marx είναι το πρόβλημα της αλλοτρίωσης και της υποδούλωσης του ανθρώπου. Η αλλοτρίωση, ως αρνητικό στοιχείο που κινεί την εξέλιξη, έχει οργανική θέση στην ανθρώπινη ιστορία, αφού είναι προϋπόθεση εξέλιξης και απελευθέρωσης της ανθρωπότητας. Ο Marx, για να ξεπεραστεί το πρόβλημα της αλλοτρίωσης, προτείνει την κατάργηση της διάκρισης μεταξύ της ιστορικής πραγματικότητας και των ορθολογικών προτύπων και αντικατάσταση της εξωτερικής (φιλοσοφικής) γνώσης του κόσμου με αυτοκατανόηση της ιστορικής του πορείας. Η διαλεκτική, επισημαίνει ο Γέμτος (1987), είναι η συνείδηση της εργατικής τάξης που κατανοεί την ενότητα του κοινωνικού φαινομένου και την ένταξη των μερών στην ολότητα, είναι η απεικόνιση στη συνείδηση της επαναστατικής-απελευθερωτικής δράσης. Η προσέγγιση του Marx έχει έναν ακραίο αντιθεωρητικό και αντιτεχνολογικό χαρακτήρα: δεν γίνεται διάκριση μεταξύ «όντος» και «δέοντος», μέσω και σκοπών. Η εξαφάνιση της αλλοτρίωσης γίνεται στη βάση μιας ενιαίας διαδικασίας πράξης και αυτοσυνείδησης, όπου κεντρικό ρόλο παίζει η παλιά διαλεκτική ιδέα της ταύτισης υποκειμένου και κόσμου.

Μεθοδολογικά η επιστημολογία του Μαρξισμού προτείνει την κριτική ανάλυση επιστημονικών θέσεων και κοινωνικών καταστάσεων με όργανο τη διαλεκτική μέθοδο. Η κριτική ανάλυση επιχειρεί να αναδείξει τις σχέσεις εξάρτησης από το κοινωνικό περιβάλλον που βιώνει το άτομο και να οδηγήσει στην αμφισβήτησή τους, με συνέπεια να δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για τη χειραφέτηση του ατόμου και την ανασυγκρότηση της κοινωνίας, μία από τις βασικές επιδιώξεις της γνωσιοθεωρητικής αντίληψης του Μάρξ.

Η νέα γνωσιοθεωρητική αντίληψη, που ο Marx αποκαλεί ανθρωπιστικό νατουραλισμό, ενώ οι μετά τον Marx θεωρητικοί διαλεκτικό και ιστορικό υλισμό, τόσο ως μέθοδος όσο και ως υπόθεση της ιστορικής πορείας δεν φαίνεται να συνδέεται με ένα αίτημα εμπειρικού ελέγχου. Η διαλεκτική αναπαράσταση τείνει να είναι μια μορφή εννοιολογικών κατασκευών που φιλοδοξούν να ανακαλύψουν την ουσία πίσω από τα φαινόμενα και να συλλάβουν νοητικά τη διαλεκτική ιστορική πορεία. Η διαλεκτική σχέση μεταξύ φαινομένων και ουσίας, όχι μόνο κάνει προβληματικό, αλλά και αποκλείει εντελώς τον εμπειρικό έλεγχο των διαλεκτικών κατασκευών (Γέμτος, 1987).

Η μελέτη της Μαρξιστικής διαλεκτικής, αναφέρει ο Γέμτος (1987, σ. 365-383), φέρνει στην επιφάνεια δυο βασικά προβλήματα: πρώτον ότι ο Marx δεν ξεχωρίζει μέθοδο και περιεχόμενο και δεύτερον ότι το έργο του διακρίνεται συνήθως σε δυο μέρη που για πολλούς μελετητές εμφανίζουν ουσιαστική ασυνέχεια. Η ενότητα μεθόδου και περιεχομένου αποτελεί ουσιαστικό χαρακτηριστικό της μαρξιστικής ανάλυσης. Για τον Marx, όπως και

για τον Hegel, έργο της επιστήμης είναι η εννοιολογική σύλληψη της πραγματικότητας και η αναπαραγωγή του συγκεκριμένου με τη σκέψη.

Η επαναθεμελίωση της μαρξιστικής θεωρίας πάνω στις βάσεις της σύγχρονης σκέψης (νεοκαντιανισμός, φροϋδική ψυχανάλυση) επιχειρήθηκε από τη Σχολή της Φρανκφούρτης. Κύριο χαρακτηριστικό της φιλοσοφίας της Σχολής της Φρανκφούρτης είναι, σύμφωνα με τη Δεληγιώργη (2011) *«η αποστροφή της για κάθε είδους κλειστή θεωρία που λειτουργεί ως ολοκλήρωμα του λόγου, με απόψεις θεμελιωμένες πάνω σε αφηρημένες, μονόπλευρες θεωρήσεις, αυθαίρετες γενικεύσεις, μυστικοποίηση εννοιών και απολυτοποίηση ιδεών»* (σ. 194). Η σχολή επιδίωξε την κριτική-μη δογματική-ανάπτυξη του Μαρξισμού ως μέσου ανάλυσης και κριτικής του πολιτισμού, προτάσσοντας τη σημασία της θεωρίας ως βάσης της κοινωνικής κριτικής και θεμέλιου μιας καθολικής κοινωνικής μεταβολής (Γέμτος, 1987). Στη δεύτερη γενιά των εκπροσώπων της, ιδιαίτερα στον Habermas, γίνεται μια προσπάθεια σύνδεσης της διαλεκτικής με σύγχρονα ερμηνευτικά ρεύματα που επιδιώκουν τη θεμελίωση της αυτονομίας των Κοινωνικών Επιστημών.

Σημαντικότερος της πρώτης γενιάς ήταν ο Horkheimer, ο λεγόμενος πατέρας της Κριτικής Σχολής, η οποία διαμορφώνεται και γύρω από τις έννοιες της αυτονομίας, της ιδέας και της επιλογής. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η κριτική κατά του Διαφωτισμού, τον οποίο επικρίνουν ότι οδήγησε στη δημιουργία μιας τεχνοκρατικής, ωφελμιστικής κοινωνίας με «θετικιστική» ιδεολογία, δηλαδή το μύθο «εκείνου που υπάρχει», ενώ για το αλλιώς, εκείνο που υπερβαίνει την υπάρχουσα πραγματικότητα, υπάρχει άλογος φόβος (Γέμτος, 1987, σ. 390).

Ο Habermas είναι ο αναλυτικότερος των εκπροσώπων της Σχολής με πολύ ουσιαστική συμβολή στη συζήτηση των θεμελίων της σύγχρονης επιστήμης, αλλά και σημαντική συμμετοχή στη διαμάχη γύρω από το Θετικισμό. Κεντρικό θέμα των έργων του αποτέλεσε η απόδειξη ότι η ελεύθερη αξιολογήσεων επιστήμη είναι μια ψευδαίσθηση του διαφωτισμού.

1.4. Το πρόβλημα της αξιολογικής ουδετερότητας

Η έννοια της αξιολογικής ουδετερότητας, στη βάση της οποίας εκτυλίχθηκε μια από τις μεγαλύτερες διαμάχες, αποτελεί τον πυρήνα των σύγχρονων επιστημολογικών ερωτημάτων των Κοινωνικών Επιστημών. Αυτή αφορά στη θέση σύμφωνα με την οποία η ηθική του επιστήμονα βασίζεται στην ουδετερότητα απέναντι στις αξίες που υπάρχουν σε μια κοινωνία (Δρακόπουλος κ.ά., 2015). Αρχικά, το πρόβλημα εμφανίζεται στη γνωσιοθεωρητική προβληματική του εμπειριστή Hume (1711-1779), ο οποίος εισήγαγε τη

διάκριση γεγονότων/αξιών, με συνέπεια οι θετικιστές να θεμελιώσουν την άποψη ότι η επιστήμη δεν πρέπει να ενέχεται σε καμία αξιολογική κρίση του αντικειμένου της μελέτης της. Οι εξελίξεις που ακολούθησαν στη Φυσική Επιστήμη είχαν ως συνέπεια να αμφισβητηθεί η αντίληψη του κόσμου που συγκροτείται υπό το πρίσμα της αιωνιότητας, η οποία οδήγησε τελικά στην απόρριψη του γνωσιοθεωρητικού αιτήματος της καθολικής αλήθειας. Η γνώση αποκτά ιστορικό και χρονικό χαρακτήρα, η διάκριση γεγονότων και αξιών αναγνωρίζεται ότι είναι λογική και όχι γενετική ή αιτιώδης, αίρεται δηλαδή ο μεταφυσικός και ιδεαλιστικός διαχωρισμός «είναι» και «δέοντος» σε οντολογικό επίπεδο. Ο οντολογικός χαρακτήρας των διακρίσεων γεγονότων/αξιών αντικαταστάθηκε από τον αναλυτικό.

Δύο βασικές απόψεις εκφράζονται για το ζήτημα της αξιολογικής ουδετερότητας: από τη μια αυτή που την υποστηρίζει και από την άλλη εκείνη που την απορρίπτει ως μη γενόμενη. Η ερμηνευτική απορρίπτει την άποψη του Θετικισμού τονίζοντας ότι τα κοινωνικά φαινόμενα είναι υποκειμενικής και όχι αντικειμενικής φύσεως, διότι δημιουργούνται μέσα από τη δράση και την έννοια που αποδίδουν σ' αυτή τα εμπλεκόμενα άτομα (Ματσαγγούρας, 1999, σ. 92-101). Ο ερευνητής, λοιπόν, ως μέλος της κοινωνικής κατάστασης και φορέας αντιλήψεων, πεποιθήσεων και προκαταλήψεων, δεν μπορεί να είναι ουδέτερος, αντικειμενικός παρατηρητής, άρα η αξιολογική ουδετερότητα της επιστήμης είναι αδύνατη, αφού κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα, συμπεριλαμβανομένης και της επιστήμης, εμπεριέχει αξιολογικές επιλογές, που είναι εμποτισμένες με ηθικές αξίες και με πολιτικές παραδοχές και συνεπαγωγές. Η πολυσυζητημένη από το Θετικισμό αντικειμενικότητα του επιστήμονα και της επιστήμης είναι ένας μύθος για τους υπερασπιστές της Ερμηνευτικής επιστημολογίας.

Η συζήτηση για το επιτρεπτό ή όχι των αξιολογικών κρίσεων στις Κοινωνικές Επιστήμες συνδέεται με το όνομα του M. Weber, ο οποίος υποστήριξε τη θέση της αξιολογικής ουδετερότητας και τη γνωστική-πληροφοριακή προσέγγιση στον κοινωνικό χώρο (Γέμτος, 1987). Ο μεθοδολογικός ατομικισμός τύπου Weber επιχείρησε να αποκόψει το πλέγμα αυτό των αξιών από το πλέγμα των σκοπών, που χρησιμοποιεί ως αφετηρία η ανάλυση του ατομικού πράττειν (Κουζέλης & Ψυχοπαίδης, 1996). Ο Weber (1983) υποστήριξε ότι, εφόσον η Κοινωνιολογία είναι εμπειρική επιστήμη και το αντικείμενο της έρευνάς της αποτελούν ιστορικά, κοινωνικά, πολιτισμικά φαινόμενα, στα οποία περιέχονται ανθρώπινες αξίες, νοήματα και σκοποί, είναι αυτονόητο ότι, για να έχουν τα πορίσματά της επιστημονικό κύρος, δηλ. αντικειμενικότητα, γενική ισχύ, πληρότητα και ακρίβεια, πρέπει οι επιστήμονες να κάνουν την έρευνά τους με «αξιολογική ελευθερία»: δηλαδή να έχουν

«αξιολογική ουδετερότητα», «αντικειμενικότητα», ή «αμεροληψία», ως προς το περιεχόμενο του αντικειμένου της έρευνάς τους. Διατύπωσε την άποψη ότι μπορεί προσωρινά να υπάρξει συμβιβασμός αντίπαλων αξιών, αλλά δεν μπορεί επιστημονικά να αποδειχθεί η υπεροχή μιας αξίας πάνω σε άλλες αξίες. Ο Weber πρόβαλε το αίτημα της αξιολογικής ουδετερότητας, γιατί επιδίωκε την απαλλαγή της επιστημονικής εμπειρικής ανάλυσης από ξένα στοιχεία, ώστε να προσφέρει αμερόληπτη κριτική (Weber, 1983).

Η έννοια της αξιολογικής ουδετερότητας αποτελεί βασικό στοιχείο της βεμπεριανής κοινωνιολογικής μεθοδολογίας και βρίσκεται σε αντίθεση με τα τρία πνευματικά ρεύματα της εποχής του Weber, τον Ιστορισμό, τον Ωφελιμισμό και το Μαρξισμό. Το αίτημα της αξιολογικής ουδετερότητας ανάγεται στην επιστημολογία του σε βασικό και απαραβίαστο όρο της επιστημονικής έρευνας και γνώσης (Weber, 1983).

Το ερώτημα που τέθηκε από τις Κ.Ε. «αν πρέπει η επιστήμη να λαμβάνει υπόψη της αξιολογικά κριτήρια», επιχείρησε, μετέπειτα, να απαντήσει ο Popper, ο οποίος ακολούθησε τις θέσεις του Weber για επιστήμη απαλλαγμένη από αξιολογικές κρίσεις, «καθαρή επιστήμη», θέση που υποστήριξε και η Κριτική Θεωρία της Σχολής της Φρανκφούρτης, η οποία πρόσβευε ότι πίσω από τον ορθολογισμό και τη φαινομενική «ουδετερότητα» κρύβεται η κυρίαρχη ιδεολογία, η οποία με αυτό τον τρόπο ενισχύεται. Ο Horkheimer (1895-1973), βασικός εκπρόσωπος της Σχολής της Φρανκφούρτης, απορρίπτει την ιδέα της αυτόνομης και ανεξάρτητης κοινωνικής πραγματικότητας, καθώς και τη θέση ότι η ανθρώπινη γνώση πορεύεται με τη δική της εσωτερική λογική. Η Κοινωνική Επιστήμη και το αντικείμενό της ανήκουν στην ίδια κοινωνική ολότητα. Από την άλλη μεριά, οι κοινωνικές σχέσεις επηρεάζονται από την επιστημονική γνώση και πράξη (Γέμτος, 1987).

Ανάμεσα στις θέσεις του Popper που ασκούν κριτική στο Θετικισμό, υπάρχουν και αυτές που αναφέρονται στην αντικειμενικότητα της επιστήμης, για την οποία εξέφραζε την άποψη ότι είναι εντελώς εσφαλμένο να δεχόμαστε ότι αυτή εξαρτάται από την αντικειμενικότητα του επιστήμονα. Ο φυσικός επιστήμονας είναι πιο αντικειμενικός απ' ό,τι ο κοινωνικός επιστήμονας, διότι ο τελευταίος μεροληπτεί όσο και κάθε άλλος άνθρωπος. Η αντικειμενικότητα της επιστήμης δεν είναι ατομική υπόθεση των διαφόρων επιστημόνων, αλλά μια κοινωνική υπόθεση της αμοιβαίας κριτικής τους, εξαρτάται, δηλαδή, από πολλές κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες που καθιστούν δυνατή αυτή την κριτική. Ο αντικειμενικός και απαλλαγμένος από αξιολογικές κρίσεις επιστήμονας δεν είναι ιδανικός επιστήμονας για τον Popper.

Το αξιακό πρόβλημα αποδεικνύεται ως η αντιστροφή του προβλήματος της αντικειμενικότητας και του προβλήματος της μεθόδου (Κουζέλης, Ψυχοπαίδης, 1996).

Μακροθεωρητικοί, όπως οι Marx (1818-1883), Durkheim (1858-1917), δέχονται την ύπαρξη μιας αντικειμενικότητας με σταθερή δομή, στην οποία μπορούμε να φτάσουμε μέσα από διαδοχικές αφαιρέσεις. Στις Κοινωνικές Επιστήμες, ωστόσο, είναι πολύ δυσκολότερο απ' ό τι στις Φυσικές Επιστήμες να αναπτυχθεί η αντικειμενικότητα, διότι αντικειμενικότητα σημαίνει απαλλαγή από αξιολογικές κρίσεις.

Ο κοινωνικός επιστήμονας, εξηγεί ο Chalmers (2012), μόνο σε πολύ σπάνιες περιπτώσεις μπορεί να αποδεσμευθεί από τις αξιολογήσεις του κοινωνικού του στρώματος σε τέτοιο βαθμό, ώστε να προχωρήσει, έστω ως ένα σημείο, στην απαλλαγή από αξιολογικές κρίσεις και την αντικειμενικότητα, επειδή οι κοινωνικοί επιστήμονες είναι μέρος του αντικειμένου που ερευνούν, κι, επομένως, δεν μπορούν να αποκτήσουν την απόσταση που έχουν από τα φαινόμενα οι φυσικοί επιστήμονες. Οι κοινωνικοί επιστήμονες κατασκευάζουν τον κόσμο που ερευνούν. Αυτό που εμείς θεωρούμε κάθε φορά προφανές εξαρτάται τόσο πολύ από την παιδεία μας, τις προκαταλήψεις μας και τον πολιτισμό μας, αναφέρει ο Chalmers, που δεν μπορεί να αποτελεί ασφαλή πυξίδα για το τι είναι εύλογο και τι όχι.

Ο Kuhn πιστεύει ότι αυτή καθ' αυτή η ιδέα της αντικειμενικότητας υποσκάπτεται από την πρόοδο στη Γνωσιολογία και στην Κοινωνιολογία της Επιστήμης ή, ακόμη, και από τη μετανεωτερικιστική αποδόμηση της επιστήμης (Rosenberg, 2017).

Ο Φουκώ (1926-1984), αναφέρει ο Rosenberg (2017), που ανέπτυξε «γενεαλογίες» αναφορικά με σημαίνοντες τρόπους του νοείν και περιέγραψε πώς αυτοί οι τρόποι εμφανίστηκαν ιστορικά, πώς άσκησαν επιρροή, πώς αναδύθηκαν ως κυρίαρχοι, και πώς τελικά αποδομήθηκαν, όπως για παράδειγμα ο Λόγος, οι φυλακές, η ηδονή, η τρέλα, αποκαλύπτει πόσο είναι συμπωματικά, αυθαίρετα, μερικά και κατασκευασμένα όσα η επιστήμη, η θρησκεία ή το κράτος προβάλλουν ως αντικειμενικά, παγιωμένα, ιερά, νόμιμα. Οι γενεαλογίες υπονομεύουν τα ουσιοκρατικά μετα-αφηγήματα. Οι διαγνώσεις τους είναι απλώς πρόσθετες ερμηνείες, χωρίς ιδιαίτερο κύρος. Ο μεταμοντερνιστής Φουκώ αναλύει ότι οι διανοητικές, οι ακαδημαϊκές, οι επιστημονικές, οι πολιτικές αντιπαραθέσεις είναι όλες κατασκευασμένες πάνω σε ψευδείς παραδοχές σχετικά με την αλήθεια και τη δυνατότητα κατάκτησής της, σχετικά με τη γνώση σε αντιδιαστολή προς την άγνοια, σχετικά με την ορθότητα μιας ερμηνείας έναντι μιας άλλης.

Οι αντιθετικιστές συμφωνούν ότι δεν υπάρχει επιστημονική θεμελίωση μιας ορισμένης στάσης απέναντι στον κόσμο: η επιστήμη, δηλαδή, δεν είναι σε θέση να συνδέσει με λογικά έγκυρο τρόπο τον κόσμο του «είναι» με τον κόσμο του «δέοντος», δεν μπορεί να προβεί σε ιεράρχηση αξιών, ούτε είναι σε θέση να απαντήσει σε προβλήματα που προϋποθέτουν ιεραρχήσεις. Αναγνωρίζουν την ιστορικότητα της γνώσης και την ερμηνεία

της, δηλαδή αποδέχονται ότι τα φαινόμενα εμφανίζονται και αλλάζουν μέσα στο χρόνο, απορρίπτοντας την ύπαρξη μιας ανιστορικής, αντικειμενικής και καθολικής αλήθειας.

1.5. Συμπεράσματα

Το βασικό θέμα που διερευνάται στο κεφάλαιο αυτό είναι αν το αντικείμενο των Κ.Ε., οι άνθρωποι δηλαδή και τα έργα τους, καθιστά τους στόχους και τις μεθόδους των επιστημών αυτών διαφορετικές από εκείνους των Φ.Ε. Αρχικά επιχειρείται η διευκρίνιση αυτού του ερωτήματος, στη βάση του οποίου ξετυλίγονται διαφορετικές επιστημολογικές παραδοχές. Η συζήτηση «περί της μεθόδου» των Κ.Ε. ανέδειξε μεγάλες διαμάχες, με αποκορύφωμα την επονομαζόμενη «έριδα για το Θετικισμό» (αξιολογική ουδετερότητα). Το φιλοσοφικό ρεύμα του Θετικισμού, στη συνέχεια του Νεοθετικισμού, αναπτύχθηκε μέσα από διαδοχικές ανακατασκευές των απόψεων που διατυπώθηκαν στο πλαίσιο του, όλες όμως οι απόψεις είχαν ως αφετηρία το Θετικισμό του 19^{ου} αιώνα, ο οποίος αφού πρώτα απομάκρυνε καθετί μεταφυσικό από τον επιστημονικό λόγο, στη συνέχεια επιδίωξε τη δημιουργία μιας «καθαρής» επιστημονικής γνώσης. Ο Θετικισμός κυριάρχησε στις Φυσικές Επιστήμες και γρήγορα υιοθετήθηκε και από τις Κοινωνικές, ώστε αυτές να αποκτήσουν «επαρκή» επιστημονική βάση. Η ντετερμινιστική προσέγγιση του Α. Κόντ, η εξήγηση δηλαδή ενός φαινομένου μέσα από τη σύλληψη των νόμων που διέπουν τη λειτουργία του, έμελλε να αμφισβητηθεί πολλά χρόνια αργότερα. Η επιστήμη επί μακρόν ταυτίστηκε με το Θετικισμό, με συνέπεια να δημιουργηθεί μια βασική αντίληψη, εκείνη της κυριαρχίας ενός και μόνο επιστημονικού Παραδείγματος, το οποίο προβάλλει ότι η επιστήμη είναι αντικειμενική.

Οι Κοινωνικές Επιστήμες συγκροτήθηκαν στη βάση τριών παραδειγμάτων: του Θετικιστικού, του Ερμηνευτικού και του Διαλεκτικού, το καθένα από τα οποία εξέφραζε μια διαφορετική αντίληψη για την «εικόνα του ανθρώπου». Οι Θετικιστικές Κοινωνικές Επιστήμες, που στήριζαν τη μεθοδολογία τους στο αναγωγικό νομολογικό μοντέλο εξήγησης φαινομένων και αποδέχθηκαν την αξιολογική ουδετερότητα, εκδίωξαν τη Φιλοσοφία μέσα στον 20^ό αιώνα και την υποκατέστησαν με στοχαστικές κρίσεις και αξιακά ποσοτικοποιημένες αποτιμήσεις, αλλά και στατιστικοποιήσεις των ποιοτικών μεγεθών. Οι Κοινωνικές Επιστήμες διαλεκτικού και ερμηνευτικού τύπου και οι αντίστοιχες φιλοσοφίες και επιστημολογίες τους, που ήταν αντίθετες με το θετικιστικό ριζικό διαχωρισμό της επιστημονικής από τη φιλοσοφική σκέψη, προβληματίστηκαν για τη δυνατότητα ενοποίησής τους (Δεληγιώργη, 2011).

Στον άξονα της αντιθετικιστικής παράδοσης (Κριτική Θεωρία της Σχολής της Φρανκφούρτης) συγκροτήθηκε μια εντελώς διαφορετική αντίληψη: ότι οι Επιστήμες της Φύσης διαφέρουν από εκείνες του Ανθρώπου. Στη βάση αυτής της θέσης βρίσκεται η απόρριψη της αρχής της ενότητας της επιστημονικής μεθόδου. Η μελέτη των κοινωνικών φαινομένων αποκτά με αυτό τον τρόπο ένα εντελώς διαφορετικό ενδιαφέρον. Οι Κοινωνικές Επιστήμες για τους αντιθετικιστές παίρνουν θέση απέναντι στο αντικείμενό τους και διατυπώνουν αξιολογικές κρίσεις. Οι επιστήμες αυτές συμπεριλαμβάνουν εν τη γενέσει τους το στοιχείο της υποκειμενικότητας. Αποκαλύφθηκε, δηλαδή, η ιδιαίτερη φύση των επιστημών αυτών. Στην αντιθετικιστική επιστημολογία τα κοινωνικά-ιστορικά φαινόμενα είναι μοναδικά και οι μεταξύ τους σχέσεις είναι σχέσεις αξιών και σκοπού. Προσεγγίσεις όπως αυτή των υποστηρικτών του σχετικισμού προέταξαν το επιχείρημα ότι η αλήθεια των επιστημονικών αποφάνσεων εξαρτάται από το κοινωνικό, πολιτισμικό και χωροχρονικό πλαίσιο αναφοράς μέσα στο οποίο εκδηλώνονται τα αντικείμενα και τα συλλογικά υποκείμενα της επιστημονικής παρατήρησης (Ναγόπουλος, 2015).

Κεφάλαιο 2. Η φύση της σχολικής γνώσης

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιαστούν οι τρεις βασικές κοινωνιολογικές προσεγγίσεις για τη φύση της σχολικής γνώσης, όπως αυτή μελετήθηκε από την Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Πρώτα θα παρουσιαστεί η Δομολειτουργιστική, ύστερα η Ερμηνευτική και, τέλος, η Μαρξιστική προσέγγιση. Η παρουσίαση της συζήτησης γύρω από το περιεχόμενο της εκπαίδευσης συνέβαλε στην ανάδειξη του προβλήματος της συμβολής του σχολείου στη διατήρηση των κοινωνικών ανισοτήτων, διαπίστωση που έστρεψε την εκπαιδευτική έρευνα σε πεδία που μέχρι τότε ήταν αδιερεύνητα (Αναλυτικό Πρόγραμμα, κ.λ.π). Βασική διαπίστωση ήταν ότι η σχολική τάξη αποτελεί έναν ενδιάμεσο πολιτισμικό παράγοντα ανάμεσα στο εκπαιδευτικό σύστημα και το οικογενειακό περιβάλλον.

2.1. Τα βασικά παραδείγματα της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης

2.1.1. Το Δομολειτουργιστικό και το Ερμηνευτικό παράδειγμα

Στο κεφάλαιο αυτό επιχειρείται μια συνοπτική επισκόπηση της προβληματικής γύρω από τις θέσεις και το θεωρητικό υπόβαθρο της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης σχετικά με το περιεχόμενο της εκπαίδευσης.

Τη δεκαετία του 1940 αναπτύσσεται η κοινωνιολογική Θεωρία του Λειτουργισμού (functionalism), η οποία στηρίζεται σε μελέτες που επιχειρούν να συνδέσουν την εκπαίδευση με την ευρύτερη κοινωνία (Durkheim, Parsons, Hopper, Turner κ.ά.). Η θεωρία αυτή διατυπώνει την άποψη ότι ο ρόλος της εκπαίδευσης στις βιομηχανικές κοινωνίες έχει διπλό στόχο: από τη μια να προετοιμάσει τους αυριανούς πολίτες, ώστε να γίνουν αποτελεσματικά μέλη της παραγωγικής διαδικασίας, και, από την άλλη, τα άτομα να εσωτερικεύουν τις κυρίαρχες «αξίες» και νόρμες της κοινωνίας, ώστε η συναίνεση των μελών της να νομιμοποιεί την ηγεμονία της κυρίαρχης τάξης (Ράσης, 1987, σ. 56-57).

Η Θεωρία του Δομολειτουργισμού δέχθηκε δριμύτατη κριτική ως προς το ότι κυριαρχείται από το θετικισμό και ότι θέτει ως βασικό «σκοπό» τη διατήρηση της τάξης και τη σταθερότητα της κοινωνίας (Λάμιας, 2002). Συγκεκριμένα, εκείνο που επικρίθηκε ήταν η θεώρηση της κοινωνικής πραγματικότητας ως αυτορρυθμιζόμενου μηχανισμού που επιχειρεί εξηγήσεις αξιολογικά ουδέτερες, αλλά και η λειτουργία μιας εικόνας της ανθρώπινης συμπεριφοράς, που παρουσιάζεται να διέπεται από απρόσωπους νόμους, στους οποίους δεν μπορεί να παρέμβει το άτομο (Κουγιουμουτζάκη, 2001).

Η ανεπάρκεια της Δομολειτουργικής Θεωρίας οδήγησε στην εμφάνιση μιας νέας θεώρησης της εκπαίδευσης της Ερμηνευτικής (Interpretivist Theory), που στηριζόμενη στις έννοιες της Φαινομενολογικής Κοινωνιολογίας εστίαζε στο μικρο-επίπεδο ανάλυσης.

Στη Βρετανία συντελέστηκε μια ριζική στροφή, από τα τέλη της δεκαετίας του 1960 ως τις αρχές της δεκαετίας του 1970, στη βάση της οποίας αναδείχθηκαν, μέσα από τις μελέτες των B. Bernstein και M.F.D. Young και των συνεργατών και φοιτητών τους στο Ινστιτούτο Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου του Λονδίνου, δύο βασικές κατηγορίες ερευνών (Blacledge & Hant, 2004): η πρώτη εξέταζε τη σχολική τάξη, το σχολείο και τη λειτουργία του εκπαιδευτικού μέσα σ' αυτό (Hargreaves, Keddie, Woods κ.ά.) και η δεύτερη τη σχολική γνώση (περιεχόμενα σπουδών) ως κοινωνική κατασκευή. Επιχείρησε να αναδείξει δε τη σχέση εξουσίας με τις διαδικασίες επιλογής, οργάνωσης και αξιολόγησης αυτής της γνώσης (Young, 1971). Οι Κοινωνιολόγοι της Εκπαίδευσης μέχρι τότε αντιμετώπιζαν τον εκπαιδευτικό θεσμό ως εργαλείο για την ανάπτυξη του κράτους και για τη διατήρηση και την απρόσκοπτη αναπαραγωγή του.

Η νέα θεώρηση, γνωστή ως «Νέα» Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης (N.K.E.) έρχεται να αμφισβητήσει το θετικιστικό στοιχείο του (δομο)λειτουργισμού θέτοντας σε αμφισβήτηση τις κυρίαρχες πεποιθήσεις που ο εκπαιδευτικός κόσμος θεωρούσε αυτονόητες, μέσα από τη μελέτη του περιεχομένου της εκπαίδευσης-και όχι της δομής της, η της οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος-δηλαδή του Αναλυτικού Προγράμματος, αλλά και της παρεχόμενης εκπαιδευτικής γνώσης (Whitty, 1977).

Η Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης κατέληξε σε πρωτότυπα συμπεράσματα: α) οι παρεχόμενες από το σχολείο γνώσεις δεν αποτελούν ουδέτερες στατιστικές και αντικειμενικές οντότητες, αντίθετα είναι κοινωνικά προσδιορισμένες, προσεκτικά επιλεγμένες και θετικά αξιολογημένες, ενώ η οργάνωση, η ταξινόμηση, η κατανομή και η μετάδοσή τους είναι προϊόντα συγκεκριμένης ιδεολογίας, υπηρετούν ταξικά συμφέροντα και υπακούουν σε σαφώς καθορισμένους πολιτικούς σκοπούς, τους οποίους το εκπαιδευτικό σύστημα εφαρμόζει. β) Το εκπαιδευτικό σύστημα είναι βασικός ιδεολογικός μηχανισμός του κράτους και ουσιαστικός παράγοντας αναπαραγωγής του κεφαλαιοκρατικού συστήματος για τη διατήρηση της ταξικά διαρθρωμένης βιομηχανικής κοινωνίας και των σχέσεων κυριαρχίας και εκμετάλλευσης που επικρατούν σ' αυτή.

Το βασικό σημείο της νέας προσέγγισης είναι η αποκάλυψη της ταξικής φύσης και της αναπαραγωγικής λειτουργίας της εκπαίδευσης. Οι Blacledge & Hunt (2004, σ. 451-456) αναφέρουν ότι οι βασικές θέσεις αυτής της προσέγγισης εστιάζουν στο ότι η γνώση, η αλήθεια και η ορθολογικότητα είναι κοινωνικές κατασκευές, η εκπαιδευτική επιτυχία και

αποτυχία είναι αποτέλεσμα του τρόπου με τον οποίο ορίζει ή κρίνει ο δάσκαλος την «ικανότητα» και την «ευφυΐα», δηλαδή η διαφοροποίηση των κριτηρίων οδηγεί στην αλλαγή και των αποτελεσμάτων. Η αντίληψη της «πολιτιστικής ανεπάρκειας» των παιδιών της εργατικής τάξης ήταν αυτή που τα κατέτασσε στους «προβληματικούς μαθητές» και όχι η «πολιτιστική διαφορά» τους, επισήμαναν τα πορίσματα της Νέας Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης. Άλλο ένα συμπέρασμα ήταν ότι δεν θα πρέπει να θεωρούμε δεδομένο πως η ακαδημαϊκή γνώση των Α.Π. είναι ανώτερη από την καθημερινή γνώση, η οποία προκύπτει από τις εμπειρίες των παιδιών της εργατικής τάξης. Οι έρευνες των εκπροσώπων της Ν.Κ.Ε. κατέδειξαν ότι τη σχολική γνώση (ακαδημαϊκή) την προσλάμβαναν ευκολότερα τα παιδιά της αστικής τάξης, σε αντίθεση με τα παιδιά της εργατικής τάξης τα οποία αναγνώριζαν μόνο την καθημερινή γνώση, που αποτελούσε στοιχείο της κουλτούρας τους.

Η ιεράρχηση αυτή της σχολικής-καθημερινής γνώσης συνιστά τυπικό μέσο κοινωνικού ελέγχου και συντήρησης του status quo. Η Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης διαπίστωσε ότι το Α.Π. συνιστούσε εργαλείο χειραγώγησης χωρίς αυτό να γίνεται κατανοητό, αποκλείοντας με αυτό τον τρόπο κοινωνικά τους μαθητές που προέρχονταν από τα λαϊκά στρώματα, επειδή κατακερμάτιζε την επιστημονική γνώση και απέρριπτε τη σχολική γνώση, δηλαδή την εμπειρία των μαθητών (Young, 1998).

Ο Β. Bernstein ανέδειξε το ρόλο του σχολείου στην κοινωνική αυτή συντήρηση μέσα από τις έρευνές του για τη σχολική γλώσσα. Ο Β. Bernstein κινείται σε ένα διαφορετικό επίπεδο ανάλυσης σε σχέση με αρκετούς θεωρητικούς της πολιτισμικής αναπαραγωγής, αλλά και σε σχέση με τους θεωρητικούς της Νέας Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, παρά το κοινό ενδιαφέρον τους για την εκπαιδευτική γνώση. Η κατανομή της εξουσίας και ο κοινωνικός έλεγχος αναδείχθηκαν στο έργο του μέσα από τον τρόπο της ταξινόμησης, κατανομής, μετάδοσης και αξιολόγησης της εκπαιδευτικής γνώσης. Ο Bernstein ενδιαφέρθηκε για την ανάπτυξη ενός πλαισίου μέσα στο οποίο να μπορούν να ταξινομηθούν διάφοροι τύποι εκπαιδευτικών προγραμμάτων χρησιμοποιώντας μια σειρά διχοτομήσεων από τις οποίες μπορούν να προκύψουν ιδανικοί τύποι (Μπάνκς, 1987, σ. 306-307). Ο Bernstein επιλέγει τις έννοιες της ταξινόμησης και της περιχάραξης για να ερμηνεύσει το περιεχόμενο της εκπαίδευσης (Λάμιας, 2002, σ. 303-304): η έννοια της ταξινόμησης αναφέρεται στη σχέση μεταξύ των περιεχομένων της σχολικής γνώσης και, έτσι, προσδιορίζει τη βασική δομή του συστήματος μηνυμάτων που συνιστά το Αναλυτικό Πρόγραμμα, ενώ συνδέεται με την έννοια της εξουσίας, η οποία καθορίζει τις σχέσεις ανάμεσα στις ποικίλες κατηγορίες (κοινωνικές ομάδες, περιεχόμενα γνώσης κ.λ.π.). Η έννοια της περιχάραξης, από την άλλη μεριά, αναφέρεται στις σχέσεις που διαμορφώνονται

μέσα στις κατηγορίες. Οι δύο έννοιες έχουν σημείο αναφοράς τις αντίστοιχες έννοιες της εξουσίας και του κοινωνικού ελέγχου. Η ασθενής περιχάραξη συμβάλλει στη συγκρότηση άλλης υφής εκπαιδευτικών πρακτικών.

2.1.2. Το Μαρξιστικό παράδειγμα

Οι Μαρξιστές Κοινωνιολόγοι, που υιοθέτησαν μεν πολλές από τις ιδέες των (δομο)λειτουργιστών αλλά τις προσάρμοσαν στη δική τους αντίληψη της κοινωνίας, θεώρησαν ότι η επιλογή, η κοινωνικοποίηση και η διαχείριση της γνώσης συνιστούν μηχανισμούς διατήρησης του Καπιταλιστικού Συστήματος. Καταγράφονται δύο βασικές προσεγγίσεις στα πλαίσια αυτής της παράδοσης: α) Η ριζοσπαστική θεωρία της αναπαραγωγής, και β) Οι θεωρίες του κριτικού μαρξισμού και της αντίστασης. Πιο αναλυτικά:

A. Η ριζοσπαστική θεωρία της αναπαραγωγής

Αν και το θεωρητικό υπόβαθρο της ριζοσπαστικής ανάλυσης προέρχεται από τον Κ. Μάρξ και τον Μ. Βέμπερ, ωστόσο προτείνονται και άλλες ερμηνείες για το εκπαιδευτικό σύστημα (Bowles & Gintis, Althusser, Πουλαντζάς, Bourdieu & Passeron, κ.ά). Οι θεωρητικοί της ριζοσπαστικής θεωρίας της αναπαραγωγής αντιλαμβάνονται το σχολείο ως προϊόν της κοινωνικής δομής και της οργάνωσης της οικονομίας. Οι Κοινωνιολόγοι αυτοί υιοθετούν τη δομική συγκρουσιακή θεώρηση και τη ντετερμινιστική αντίληψη του επιστημονικού μαρξισμού, στην οποία η εκπαίδευση εκλαμβάνεται ως θεσμός που ενισχύει τη διαδικασία της αναπαραγωγής ή συντήρησης των καπιταλιστικών σχέσεων παραγωγής. Η σύγχρονη εκπαίδευση, υποστηρίζουν, πρέπει να νοηθεί ως ανταπόκριση στις οικονομικές ανάγκες του βιομηχανικού καπιταλισμού. Ωστόσο, στο εσωτερικό των θεωριών αυτών αναπτύσσονται δύο διαφορετικές απόψεις για το ρόλο της εκπαίδευσης (Λάμιας, 2002):

I. Η ριζοσπαστική θεωρία της αναπαραγωγής των Bowles και Gintis

Σύμφωνα με την αυτήν το εκπαιδευτικό σύστημα εκλαμβάνεται ως μηχανισμός αναπαραγωγής της κοινωνικής-ταξικής δομής. Οι Bowles και Gintis στο έργο τους «Schooling in Capitalist America» (1976) αναλύουν ότι το εκπαιδευτικό σύστημα των Η.Π.Α., που στοχεύει στη διαίωνηση και αναπαραγωγή του καπιταλιστικού συστήματος, κατανοείται μόνο μέσα από την ερμηνεία της κοινωνίας, μέρος της οποίας και αποτελεί. Η εκπαίδευση, λοιπόν, που αναπαράγει το status quo μέσω της νομιμοποίησης και της κοινωνικοποίησης, καταφέρνει να επιτύχει με τον πρώτο στόχο τη μετάδοση της τεχνολογικής-αξιοκρατικής ιδεολογίας, δηλαδή την ιδεολογία των ίσων εκπαιδευτικών

ευκαιριών και της αξιοκρατίας, ενώ με το δεύτερο στόχο αποσκοπεί στη διάπλαση της συνείδησης του εργάτη.

Το σχολείο, τόσο κυρίως των «καπιταλιστικών» κοινωνιών της Δύσης, όσο όμως και των κοινωνιών της Ανατολικής Ευρώπης, ανταμείβοντας την παθητικότητα, την υπακοή και ποινικοποιώντας τη δημιουργικότητα, την πρωτοβουλία και τον αυθορμητισμό, αφαιρεί από τη δράση των ατόμων τη συλλογική διεκδίκηση. Οι Κοινωνιολόγοι της εκπαίδευσης παρατήρησαν ότι υπάρχει μια αντιστοιχία ανάμεσα στις κοινωνικές σχέσεις της εκπαίδευσης και σ' εκείνες της εργασίας. Το σχολείο, τελικά, συμβάλλει στη διαιώνιση ή την «αναπαραγωγή» του καπιταλιστικού συστήματος, αφού η παθητικοποίηση δεν επιτρέπει στα άτομα να δράσουν ως δύναμη κοινωνικής αλλαγής.

II. Η αναπαραγωγική λειτουργία της εκπαίδευσης

Κοινωνιολογικές προσεγγίσεις, που στηρίχθηκαν σε πλήθος ερευνητικών δεδομένων (Althusser, Πουλαντζάς, Bourdieu, κ.ά.) πάνω στην κοινωνική προέλευση και τη σχέση της με τη σχολική επίδοση, ερμήνευσαν το εκπαιδευτικό σύστημα ως το αποτέλεσμα της κοινωνικής δομής, στην οποία η αστική τάξη κυριαρχεί έναντι των άλλων, λόγω του ότι αυτή καταφέρνει να λειτουργεί με τρόπο που να πετυχαίνει τη διαιώνιση αυτής της κυριαρχίας (Φραγκουδάκη, 1985).

1) Κατά τον Althusser (1983, σ. 82-87) όποιος κατέχει την εξουσία του κράτους, έχει το δικαίωμα να την χρησιμοποιήσει και κυρίως τα ιδεολογικά εργαλεία του κράτους, όπως το σχολείο επιβάλλει την κυριαρχία του και τη θέληση του στις υπόλοιπες κοινωνικές τάξεις. Τελικά, το σχολείο φαίνεται, χωρίς να είναι ουδέτερο. Ο Althusser πιστεύει ότι η εκπαίδευση έχει αναπαραγωγική λειτουργία και σκοπός της είναι να διατηρεί και να ενισχύει τις καπιταλιστικές σχέσεις παραγωγής, οι οποίες είναι σχέσεις εκμετάλλευσης. Καμία κοινωνική τάξη δε διατηρεί την πολιτική της εξουσία χωρίς τον έλεγχο των ιδεολογικών μηχανισμών του κράτους (I.M.K.). Αυτοί λειτουργούν με κυρίαρχο στοιχείο την ιδεολογία και δευτερευόντως με τη βία, η οποία συναντάται μόνο σε εξαιρετικές περιπτώσεις. Η «αναπαραγωγική» λειτουργία της εκπαίδευσης έγκειται στο ότι αυτή διατηρεί και ενισχύει τις καπιταλιστικές σχέσεις παραγωγής, που είναι σχέσεις εκμετάλλευσης.

2) Ο Πουλαντζάς, όπως και ο Althusser, θεωρεί δεδομένο ότι αν και οι άλλοι θεσμοί έχουν μια «μερική αυτονομία», προσδιορίζονται, σε τελική ανάλυση, από την οικονομία, κατά συνέπεια αυτοί οι άλλοι θεσμοί έχουν αντικειμενικές λειτουργίες σχετικές με την οικονομική βάση: λειτουργίες κατεύθυνσης ή καταστολής, αναπαραγωγής ή νομιμοποίησης (Blacledge, & Hunt, 2004). Οι διάφορες λειτουργίες του κράτους (οικονομικές, πολιτικές, εκπαιδευτικές, κ.ά.), επισημαίνει και ο Πουλαντζάς (1985), δεν είναι «ουδέτερες». Η κοινωνική τάξη που

καταλαμβάνει την πολιτική εξουσία, εξηγεί, είναι που καθορίζει το περιεχόμενο αυτών των λειτουργιών. Σχετικά με την εκπαίδευση πιστεύει ότι το σύστημα λειτουργεί για να αναπαράγει και να νομιμοποιεί τις κοινωνικές παραγωγικές σχέσεις. Ο Πουλαντζάς, όπως και ο Althusser, φαίνεται να υποστηρίζουν ότι δεν έχουμε άλλη εναλλακτική λύση από το να υπηρετούμε το σύστημα. Απέκλεισαν, δηλαδή, κάθε έννοια πάλης και σύγκρουσης ανάμεσα στα άτομα και το σύστημα (Blacledge & Hunt, 2004).

3) Ο Bourdieu υποστήριξε ότι τα σχολεία αναπαράγουν τις κοινωνικές και οικονομικές ιεραρχίες της ευρύτερης κοινωνίας. Αυτό το πετυχαίνουν μέσα από μια φαινομενικά ουδέτερη διαδικασία επιλογής και διδασκαλίας η οποία γίνεται ως εξής (Apple, 1986, σ. 73-74): το σχολείο εκλαμβάνει το πολιτιστικό κεφάλαιο, το habitus, της μεσοαστικής τάξης, σαν φυσικό και το χρησιμοποιεί σαν να είχαν όλα τα παιδιά πρόσβαση σ' αυτό (Α.Π., βιβλία, κ.λ.π). Τελικά, το σχολείο με το να αντιμετωπίζει όλα τα παιδιά ίσα, έμμεσα ευνοεί εκείνα που έχουν ήδη αποκτήσει τις γλωσσικές και κοινωνικές δυνατότητες για να πραγματευτούν τη μεσοαστική κουλτούρα. Τα σχολεία θεωρούν ουδέτερο εκείνο που στην ουσία είναι κοινωνικό προνόμιο, δηλαδή το πολιτιστικό κεφάλαιο. Ο Bourdieu μάς ζητά, κατά συνέπεια, να δούμε το πολιτιστικό κεφάλαιο («καλό γούστο», ορισμένα είδη προκαταβολικών γνώσεων, ικανότητες και μορφές γλωσσικής έκφρασης) όπως θα βλέπαμε το οικονομικό κεφάλαιο, το οποίο είναι άνισα κατανομημένο στο σύνολο της κοινωνίας και αυτό εξαρτάται κατά μεγάλο μέρος από τον καταμερισμό της εργασίας και της εξουσίας στη δοσμένη κοινωνία. Επιλέγοντας την κατανομή τέτοιων ιδιοτήτων, τα σχολεία εξυπηρετούν την αναπαραγωγή της κατανομής της εξουσίας στο σύνολο της κοινωνίας. Άρα δεν πρέπει να βλέπουμε την κουλτούρα ως ουδέτερη, ως κάτι που αναγκαστικά συνεισφέρει στην κοινωνική πρόοδο.

Η ριζοσπαστική θεωρία επικρίθηκε ότι ανάγει με τρόπο μηχανιστικό την εκπαιδευτική ανισότητα στην κεφαλαιοκρατική δομή της κοινωνίας και την ιδιοκτησία των μέσων παραγωγής (Φραγκουδάκη, 1985). Ένα δεύτερο σημείο κριτικής, σύμφωνα με την ίδια άποψη, ήταν ότι η αναπαραγωγική λειτουργία του σχολείου πρέπει να αντιμετωπιστεί μόνο με την ανατροπή του καπιταλιστικού συστήματος. Αυτή η ερμηνεία όμως εξαιρεί το σχολείο από τις ευθύνες που έχει, δηλαδή ως μηχανισμό αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων.

Τα βασικά συμπεράσματα που εξάγονται είναι ότι η εκπαίδευση συντελεί στην νομιμοποίηση των ταξικών ανισοτήτων και ότι αυτή αποτυγχάνει να μεταδώσει γνώσεις και αξίες, επειδή το «μορφωτικό κεφάλαιο» που παίρνει κάθε παιδί από την οικογένειά του είναι σημαντικότερος παράγοντας επιτυχίας/αποτυχίας του στην εκπαίδευση, γεγονός που

οφείλεται στη σύσταση του μορφωτικού κεφαλαίου από στοιχεία όχι μόνο γνωστικά αλλά και ιδεολογικά.

B. Οι θεωρίες του κριτικού μαρξισμού και της αντίστασης (Neo-Marxisme or Conflict Theory)

Στη Μαρξιστική Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης οι θεωρίες της άμεσης αναπαραγωγής έχουν υπερκεραστεί από θεωρίες που δίνουν έμφαση στη σημασία της «αντίστασης» μέσα στο σχολείο (θεωρίες του κριτικού μαρξισμού και της αντίστασης), σύμφωνα με τις οποίες η εκπαίδευση αναλύεται ως πεδίο αντίστασης στο καπιταλιστικό σύστημα, αναγνωρίζοντας ωστόσο ένα διακριτό ρόλο στο εποικοδόμημα και στην ανθρώπινη δράση. Η θεωρία της αντίστασης στην εκπαίδευση (Apple, Giroux, Anyon, Willis, κ.ά.), από τη μια δίνει έμφαση στους εξαναγκασμούς των δομών του εκπαιδευτικού συστήματος (όπως π.χ. τις διαμορφωμένες σχέσεις εξουσίας), από την άλλη όμως υπογραμμίζει τη δυνατότητα του ατόμου να αρνείται τη νομοτέλεια των φαινομένων. Αυτό το στοιχείο του βολονταρισμού δημιουργεί τις προϋποθέσεις για τον απεγκλωβισμό των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων από την παθητικότητα και την υποταγή (Λάμιας, 2002). Πιο συγκεκριμένα:

Ο Apple (1993, σ. 45-49) στο «Ideology and Curriculum» θεωρεί το σχολείο, και ειδικά το λεγόμενο κρυφό Αναλυτικό Πρόγραμμα-δηλαδή τις γνώσεις και τις αξίες που μεταβιβάζονται με την καθημερινή σχολική πρακτική-ως ένα όργανο που εξυπηρετεί τις ιδεολογικές ανάγκες του κεφαλαίου. Το λανθάνον Αναλυτικό Πρόγραμμα δεν απορροφάται άμεσα, επισημαίνει, αλλά «διαμεσολαβείται» από την ταξική κουλτούρα των μαθητών, ωστόσο ο ίδιος δεν γνώριζε πώς γίνεται αυτό. Από τις αναλύσεις του απουσίαζε μια ανάλυση που θα περιλάμβανε τις αντιφάσεις, τις συγκρούσεις, τους συμβιβασμούς και τις αντιστάσεις, παράλληλα με την ανάλυση της αναπαραγωγής, για την οποία πίστευε ότι δεν πραγματοποιείται με την παθητική αποδοχή της κυρίαρχης ιδεολογίας αλλά μέσα από αντίσταση και συγκρούσεις. Ο Apple επισημαίνει ότι οι μαθητές/τριες, και ως ένα βαθμό οι δάσκαλοι/λες, εκδηλώνουν μια αντίσταση στο σχολικό σύστημα, αντιδρώντας με διάφορους τρόπους, που μερικές φορές περιορίζουν και άλλοτε ασυνείδητα ευνοούν τη διαδικασία αναπαραγωγής.

Ο Giroux θεωρεί τα σχολεία ως πεδία ιδεολογικής διαπάλης και ανταγωνισμού ανάμεσα σε αντίπαλες ταξικά ομάδες με διαφορετική κουλτούρα η καθεμιά. Τα σχολεία από τη μια μεριά διατηρούν τη μερική τους αυτονομία και από την άλλη λειτουργούν μέσα στο πλαίσιο των προϋποθέσεων που τίθενται από την κοινωνία, αν και τα ίδια πολλές φορές

διαπλάθουν αυτό το πλαίσιο (Λάμιας, 2002, σ. 271-273). Η επιχειρηματολογία του επικεντρώνεται στην κριτική που κάνει στις θεωρίες της αναπαραγωγής. Πιστεύει ότι αυτές οι θεωρίες αναγνωρίζοντας μόνο την εξουσία που έχουν οι κοινωνικές δομές δεν δέχονται τη δυνατότητα που έχει το άτομο να αντιδράσει και στην ουσία υποβαθμίζουν τη σημασία της ανθρώπινης ελευθερίας και αυτοδιάθεσης στο εκπαιδευτικό σύστημα (Blacledge, & Hunt 2004, σ. 278-282). Η κουλτούρα αυτών των ομάδων συγκροτείται και από την ίδια την ομάδα, όχι μόνο από την κυριαρχία της κοινωνίας. Η ζωή των μαθητών στα σχολεία, σύμφωνα με το Giroux, δεν κυριαρχείται εντελώς από το ευρύτερο οικονομικό και κοινωνικό σύστημα, όπως μας λένε οι θεωρητικοί της άμεσης αναπαραγωγής, αλλά διαθέτουν κάποια σχετική αυτονομία, δεν αναπαράγουν μόνο τις κοινωνικές σχέσεις παραγωγής αλλά αναπαράγουν και μορφές αντίστασης.

Η Anyon το 1979 παρουσίασε μια σειρά άρθρων που επιχειρήσαν αρχικά να ερευνήσουν και να αποδείξουν εμπειρικά τους τρόπους με τους οποίους τα σχολεία αναπαράγουν ταξικές διακρίσεις και νομιμοποιούν κοινωνικές διαφορές. Για να αποδείξει την ιδεολογική νομιμοποίηση που υποστήριζε ότι λαμβάνει χώρα στα σχολεία, προσπάθησε να τεκμηριώσει ότι το περιεχόμενο της σχολικής γνώσης είχε επιλεγεί ή καθοριστεί ιστορικά από κυρίαρχες κοινωνικές ομάδες με τέτοιο τρόπο ώστε να νομιμοποιούνται άνισες ταξικές θέσεις (Νικολακάκη, 2012).

Ο Willis κατέγραψε μια αντισχολική κουλτούρα, η οποία αφορμάται από την ταξική κουλτούρα της εργατικής τάξης και λειτουργεί ενάντια στο σχολείο (Blacledge, & Hunt 2004). Οι μαθητές που κατάγονται από τα λαϊκά στρώματα, παρατήρησε, μεταβαίνουν από το σχολείο στο εργοστάσιο χωρίς καμία αντίσταση, αποδεχόμενοι τις όποιες ταξικές αντιθέσεις. Ο Willis μαζί με άλλους απέδειξε πως το σχολείο δεν είναι ο χώρος όπου η κυρίαρχη ιδεολογία επιβάλλεται στους μαθητές, αλλά ο τόπος όπου εκεί αυτή παράγεται.

Η θεωρία της αντίστασης, αναγνωρίζει τη σχετική αυτονομία του σχολείου, παράλληλα, όμως, οι συγκεκριμένοι αναλυτές τονίζουν ότι οι ριζοσπάστες παιδαγωγοί δεν έχουν προχωρήσει σε μια αυστηρή θεωρητική θεμελίωση της έννοιας της «αντίστασης». Έτσι, χωρίς να αποσαφηνίζουν τι είναι και τι δεν είναι αντίσταση στο χώρο του σχολείου, ταυτίζουν κάθε άρνηση κάποιων μαθητών με την έννοια «αντίσταση».

2.1.2.1. Κριτική θεώρηση του Μαρξιστικού παραδείγματος

Οι δύο αυτές ερμηνείες (η ριζοσπαστική θεωρία της αναπαραγωγής και οι θεωρίες του κριτικού μαρξισμού και της αντίστασης) έχουν αναφορές στους δύο «μαρξισμούς», τον επιστημονικό η πρώτη και τον κριτικό η δεύτερη (Λάμιας, 2002). Ο πρώτος αντιλαμβάνεται

την κοινωνία ως ολότητα, η οποία λειτουργεί κάτω από τους «σιδερένιους νόμους» μιας διάκρισης ανάμεσα στην οικονομική βάση και στο εποικοδόμημα (κοινωνικές, πολιτικές και πνευματικές διαδικασίες της κοινωνίας). Ο δεύτερος εκλαμβάνει τη διαδικασία της παραγωγής με βάση την έννοια της «πράξης». Η βούληση των δρώντων υποκειμένων είναι αυτή που μπορεί να καταστεί σημαντικός παράγοντας της κοινωνικής αλλαγής (βολονταρισμός).

Οι μαρξιστές ισχυρίζονται ότι το εκπαιδευτικό σύστημα, επιδιώκοντας την ισότητα ευκαιριών και την αξιοκρατία, κάνει μια επιλογή ιδεολογικού καθαρά χαρακτήρα (Blackledge, & Hunt, 2004, σ. 317). Αναγνωρίζουν ότι αυτό συντελεί στη νομιμοποίηση των υπαρχουσών ανισοτήτων στον «ιεραρχικό καταμερισμό της εργασίας», επειδή το σχολείο αναδεικνύει την άποψη ότι η οικονομική επιτυχία εξαρτάται από την ικανότητα και τους τίτλους σπουδών που κάποιος αποκτά, ενώ στην ουσία είναι η κοινωνικοοικονομική προέλευση και όχι αυτοί που καθορίζουν την κοινωνική του θέση. Αποτέλεσμα της εκπαίδευσης είναι απλώς να επιβεβαιώνει την υπάρχουσα αυτή θέση.

Σύμφωνα με τους Blackledge & Hunt (2004, σ. 491-492) η φονξιοναλιστική θεωρία μάς δίνει ένα μοντέλο της κοινωνίας σύμφωνα με το οποίο όλοι οι κοινωνικοί θεσμοί-και η εκπαίδευση-επιτελούν συγκεκριμένες λειτουργίες (κοινωνικοποίηση, επιλογή και διαχείριση της γνώσης). Ισχυρίζονται ότι η εκπαίδευση πρέπει να ενσταλάζει στους νέους τις νόρμες και τις αξίες της κοινωνίας και να αναθέτει ρόλους, κυρίως οικονομικούς, στους ανθρώπους, ώστε να διατηρείται η τάξη και η σταθερότητά της. Στον άξονα αυτό θεωρούν ότι η εκπαίδευση μπορεί να διαιωνίσει τους βασικούς κοινωνικούς κανόνες και αξίες, στοιχεία τα οποία εξασφαλίζουν την κοινωνική συνοχή και σταθερότητα.

Η μικρο-ερμηνευτική προσέγγιση υιοθετεί την άποψη ότι ο άνθρωπος «κατασκευάζει» την κοινωνία. Η συνηθέστερη κριτική που της ασκείται είναι πως δεν λαμβάνει υπόψη της το γεγονός ότι η δράση περιορίζεται από τις συνθήκες κάτω από τις οποίες λαμβάνει χώρα. Η Μαρξιστική Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, αν και έχει ορισμένα κοινά σημεία με τη Φονξιοναλιστική, επιδιώκει να εξηγήσει το τρόπο με τον οποίο η εκπαίδευση διατηρεί ή αναπαράγει την υπάρχουσα κοινωνική και οικονομική τάξη. Πολλοί μελετητές, ωστόσο, υποστήριξαν ότι η διαδικασία της αναπαραγωγής δε γίνεται δεκτή χωρίς αμφισβήτηση. Υπάρχει «αντίσταση» κατά της αλλοτριωτικής εμπειρίας του σχολείου. Τα σχολεία δεν μπορούν τόσο εύκολα να «διαπλάσουν» τους μαθητές τους σύμφωνα με τις «ανάγκες» του καπιταλιστικού συστήματος, λόγω της παρουσίας μιας σειράς από αντισχολικές κουλτούρες, οι οποίες εδράζονται σε αντιλήψεις και αξίες της εργατικής τάξης. Επιπλέον, λένε, η εκπαίδευση είναι ως ένα βαθμό ανεξάρτητη από την ευρύτερη κοινωνία.

Κι αυτή όμως η παραλλαγή της Μαρξιστικής Θεωρίας έχει σημαντικές αδυναμίες, όπως για παράδειγμα την έννοια της σχετικής αυτονομίας, η οποία είναι αόριστη, ασαφής και δε στηρίζεται από τα εμπειρικά δεδομένα.

Οι θεωρητικοί των δομικών συγκρουσιακών θεωρήσεων υποστηρίζουν ότι οι λειτουργίες της εκπαίδευσης είναι υποταγμένες στα συμφέροντα της κυρίαρχης κοινωνικής τάξης (Λάμιας, 2002). Η κυρίαρχη τάξη χρησιμοποιεί την εκπαίδευση για την αναπαραγωγή της δικής της ιδεολογίας, καθώς και για την παραγωγή-αναπαραγωγή της εργατικής δύναμης και της ειδίκευσης, η οποία είναι απαραίτητη για τον τομέα της οικονομίας.

Με βάση τις μέχρι τώρα αναλύσεις διαπιστώθηκε ότι τόσο ο δομολειτουργισμός όσο και οι δομικές συγκρουσιακές θεωρήσεις υποστηρίζουν ότι το υποκείμενο είναι παθητικός δέκτης των εξωτερικών κοινωνικών εξαναγκασμών, στους οποίους υποτάσσεται. Τελικά, και οι δύο προσεγγίσεις θεωρούν, επισημαίνει ο Λάμιας, (2002) ότι οι λειτουργίες και οι συμπεριφορές των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των άλλων φορέων της εκπαιδευτικής κοινότητας σχηματίζονται από δυνάμεις εξωτερικές, οι οποίες δεν σχετίζονται με τις ανάγκες, τις προθέσεις και τα κίνητρα των προσώπων που λειτουργούν στο εσωτερικό της κοινότητας αυτής. Παράλληλα δε οι θεωρήσεις αυτές «αντικειμενοποιούν» την εκπαιδευτική πραγματικότητα και επιδιώκουν να την «εξηγήσουν» με βάση τη θετικιστική μεθοδολογία των Φυσικών Επιστημών.

2.2. Βασικές επιστημολογικές Σχολές της Παιδαγωγικής

Η μέχρι τώρα ανάλυση μας βοηθάει να κατανοήσουμε τον διαφορετικό μεθοδολογικό προσανατολισμό των Κοινωνιολόγων όταν αυτοί ασχολούνται με θέματα περιεχομένου της εκπαίδευσης. Η Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης αμφισβήτησε τα θεμέλια της επιστήμης, αναδεικνύοντας ότι αυτό που αποκαλείται και θεωρείται σε κάθε εποχή «επιστημονικό» και «ορθό» δεν είναι παρά απόρροια κοινωνικών συμβάσεων. Τόνισε δε την αξία της καθημερινής γνώσης και απέρριψε την αυθεντία του δασκάλου έναντι του μαθητή, καθώς και τα κριτήρια τα οποία αυτός μετέρχεται, ώστε να προβεί στο χαρακτηρισμό «ικανός/η/ανίκανος/η», «καλός/η/κακός/η», μαθητής/τρια. Η Ν.Κ.Ε. αμφισβήτησε την ανωτερότητα της επιστημονικής γνώσης από οποιαδήποτε άλλη μορφή γνώσης, καθώς αυτή συνιστά μια αυθαίρετη κοινωνική κατασκευή. Η μελέτη της κοινωνικά κατασκευασμένης γνώσης ανάγεται στη μελέτη των ιστορικο-κοινωνικών συνθηκών και της δομής της εξουσίας κάθε κοινωνικής πραγματικότητας (Κουγιουμουτζάκη, 2001). Η Ν.Κ.Ε. και οι Μαρξιστές Κοινωνιολόγοι ανέδειξαν το ρόλο του σχολείου στην αναπαραγωγή των εξουσιαστικών δομών μέσω του τρόπου οργάνωσης της σχολικής γνώσης.

Στο σημείο αυτό της παρούσας ανάλυσης θα αναδειχθεί η αντιπαράθεση μεταξύ των βασικών επιστημολογικών σχολών, οι διαμάχες των οποίων εκτυλίσσονται ανάμεσα σε τρεις σχολές Παιδαγωγικής, οι οποίες εκφράζουν τρεις διαφορετικές επιστημολογικές κατευθύνσεις: τη Θετικιστική, την Ερμηνευτική και την Κριτική (Ματσαγγούρας, 1999, σ. 81-85).

Οι εμπειρικής κατεύθυνσης σχολές Παιδαγωγικής (Θετικιστική κατεύθυνση) επιχειρούν να μεταφέρουν τη μεθοδολογία και τις πρακτικές των Φυσικών Επιστημών ενώ οι αντιθετικιστές αντιδιαστέλλουν τη φύση των κοινωνικών φαινομένων με εκείνη των φυσικών και αντιπροτείνουν διαφορετικές μεθόδους και τεχνικές για τη μελέτη τους.

Τα θέματα που απασχόλησαν τους θετικιστές και τους αντιθετικιστές ήταν: α) η φύση των κοινωνικών φαινομένων, β) η φύση του ανθρώπου, γ) η φύση της γνώσης και δ) η επιστημονική μεθοδολογία. Η απάντηση των θετικιστών και των αντιθετικιστών στα παραπάνω ζητήματα είναι εξαιρετικής σημασίας και θα βοηθήσει στην καλύτερη κατανόηση των επιλογών περιεχομένου της σχολικής γνώσης, οι οποίες γίνονται αντικείμενο έρευνας στο Δεύτερο Μέρος μέσα από τη μελέτη των Αναλυτικών Προγραμμάτων.

Σχετικά με τη φύση των κοινωνικών φαινομένων εκτυλίχθηκε μια διαμάχη μεταξύ ντετερμινιστών και βολονταριστών περί της ύπαρξης ή μη ελεύθερης βούλησης του ανθρώπου. Οι θετικιστές, αναφέρει ο Ματσαγγούρας (1999), θεωρούν ότι η κοινωνική πραγματικότητα έχει οντολογική υπόσταση, ανεξάρτητα από τη συνείδηση των ατόμων, και ότι διέπεται από νόμους που της επιτρέπουν να λειτουργεί ως αυτορρυθμιζόμενο σύστημα, ανεξάρτητα από τη δράση των ατόμων. Σύμφωνα με τους θετικιστές, τα άτομα δεν διαμορφώνουν τους νόμους, αλλά διαμορφώνονται από αυτούς, αντίθετα, οι αντιθετικιστές υποστηρίζουν ότι η κοινωνική πραγματικότητα δεν έχει αντικειμενική υπόσταση, αλλά αποτελεί δημιούργημα της υποκειμενικής συνείδησης των ατόμων, δηλαδή αναγνωρίζουν στο άτομο περιθώρια δημιουργικότητας και δεν το θεωρούν παθητικό δημιούργημα του περιβάλλοντος.

Οι παραδοχές γύρω από την ανθρώπινη φύση και τη σχέση ανάμεσα στους ανθρώπους και το περιβάλλον τους επικεντρώνονται σε δύο βασικές θέσεις: από τη μια εκείνοι που αντιδρούν μηχανικά στο περιβάλλον τους και δρουν με έναν ντετερμινιστικό τρόπο στις καταστάσεις που συναντούν στον εξωτερικό κόσμο, και από την άλλη, όσοι αποδέχονται τον άνθρωπο ως αυτουργό των δικών του πράξεων (Cohen & Manion, 1994). Αυτές οι παραδοχές συγκροτούν μια από τις μεγαλύτερες διαμάχες μεταξύ των υποστηρικτών του Ντετερμινισμού και του Βολονταρισμού.

Σχετικά με το θέμα που αναφέρεται στη φύση και τα μέσα απόκτησης της γνώσης, οι θετικιστές υποστηρίζουν ότι η γνώση είναι «αντικειμενική και καθολική», δηλαδή γίνεται αντιληπτή με τις αισθήσεις και είναι συγκεκριμένη, με την έννοια ότι ανταποκρίνεται στην αντικειμενική πραγματικότητα, η οποία υπάρχει άσχετα από τη συνείδηση των ατόμων, ενώ οι αντιθετικιστές απορρίπτουν την έννοια της αντικειμενικής και καθολικής γνώσης και θεωρούν ότι η γνώση είναι υποκειμενικής φύσης.

Η θέση που παίρνει κάθε μία από τις επιστημολογικές κατευθύνσεις στα τρία προηγούμενα ερωτήματα καθορίζει και τη θέση τους στο τέταρτο θέμα, το οποίο αφορά στη μέθοδο που υιοθετούν οι επιστήμονες για να διαμορφώσουν την επιστημονική γνώση. Έτσι, οι θετικιστές χρησιμοποιούν την εμπειρικο-αναλυτική μέθοδο (παρατήρηση, μέτρηση και πειραματισμό) και διατυπώνουν συμπεράσματα, ενώ οι αντιθετικιστές ακολουθούν ιδιογραφικής φύσης ποιοτικές μεθόδους.

Οι επιστημολογικές αυτές κατευθύνσεις, που τοποθετούνται με διαφορετικό τρόπο τόσο στα ερωτήματα που θέτουν όσο και στις μεθόδους και στη διαδικασία διερεύνησης που ακολουθούν, διαμόρφωσαν αντίστοιχες σχολές στο χώρο της Παιδαγωγικής γενικότερα, αλλά και της Διδακτικής ειδικότερα.

Τέλος, παρατηρείται ότι οι διαμάχες αυτές μεταξύ των Σχολών οξύνονται εξ αιτίας του τρόπου πολιτικής αξιοποίησης της γνώσης που παράγει καθεμιά από τις τρεις Σχολές, δηλαδή η θετικιστική γνώση έχει χρησιμοποιηθεί για την κοινωνική συντήρηση, ενώ η ερμηνευτική, και κυρίως η κριτική, για την κοινωνική αλλαγή.

Οι βασικές θέσεις Θετικιστών-Αντιθετικιστών στην Παιδαγωγική επιστήμη, που αναλύονται από το Ματσαγγούρα (1999, σ. 81-85), σχηματοποιήθηκαν στα βασικά τους σημεία και παρουσιάζονται στον πίνακα 2.1.

Πίνακας 2.1.

Μοντέλα γνώσης και κατευθύνσεις στην Παιδαγωγική

Θετικιστές	Αντι-θετικιστές
Η φύση των κοινωνικών φαινομένων	
Οι Θετικιστές θεωρούν ότι η κοινωνική πραγματικότητα έχει οντολογική υπόσταση, ανεξάρτητα από τη συνείδηση των ατόμων, και ότι διέπεται από νόμους που της επιτρέπουν να λειτουργεί ως αυτορρυθμιζόμενο σύστημα, ανεξάρτητα από τη δράση των ατόμων.	Οι Αντι-θετικιστές θεωρούν ότι η κοινωνική πραγματικότητα δεν έχει αντικειμενική υπόσταση, αλλά αποτελεί δημιούργημα της υποκειμενικής συνείδησης των ατόμων, δηλαδή αναγνωρίζουν στο άτομο περιθώρια

Υποστηρίζουν ότι τα άτομα διαμορφώνονται από τους νόμους και δεν τους διαμορφώνουν.	δημιουργικότητας και δεν το θεωρούν παθητικό δημιούργημα του περιβάλλοντος.
Η φύση του ανθρώπου	
Ντεντερμινιστές	Βολонταριστές
Μοντέλο Γνώσης	
Θεωρούν ότι η γνώση είναι «αντικειμενική και καθολική», είναι απλή και συγκεκριμένη, με την έννοια ότι ανταποκρίνεται στην αντικειμενική πραγματικότητα, η οποία υπάρχει άσχετα από τη συνείδηση των ατόμων	Ριζοσπαστική Κριτική Παιδαγωγική: στροφή στην καθημερινή γνώση Η γνώση είναι υποκειμενικής φύσης
Μοντέλο Διδακτικής	
Κατάκτηση της λογικής της βελτίωσης/αντικατάστασης της επιστήμης	Διερευνητικό
Επιστημονική Μεθοδολογία	
Χρησιμοποιούν την εμπειρικο-αναλυτική μέθοδο, που περιλαμβάνει διαδικασίες παρατήρησης, μέτρησης και πειραματισμού, για να διατυπώσουν με τη μορφή γενικεύσεων τα αντικειμενικού και καθολικού κύρους συμπεράσματά τους	Ακολουθούν ιδιογραφικής ⁷ φύσης ποιοτικές μεθόδους, όπως είναι η εθνογραφική μέθοδος
Αξιολόγηση	
Οι οπαδοί της επαγωγικής μάθησης ελέγχουν την πρόοδο του μαθητή, συγκρίνοντάς τον με το σχολικό πρότυπο, αν δηλαδή έχει οικειοποιηθεί τη βελτιωμένη σε σχέση με την προηγούμενη παράστασή του-ερμηνεία που του προσφέρει η «Σχολική Επιστήμη». Αυτή η διδακτική συνδέεται με τα τεστ πολλαπλών επιλογών. Όσοι υποστηρίζουν τη «λογική της αντικατάστασης» συνδυάζουν πολύ πιο σύγχρονες και «ανοιχτές» τεχνικές αξιολόγησης και εξέτασης (ερευνητικά σχέδια, εργασίες, κριτικό σχολιασμό προβλημάτων, κ.λ.π)	Οι οπαδοί του ριζοσπαστικού σχετικισμού δέχονται μια αξιολόγηση, αυτή που αναφέρεται στην εσωτερική λογική των ιδεών του κάθε μαθητή, επιδιώκοντας απλώς να την ενισχύσει

⁷ Η προσέγγιση που δίνει έμφαση στο ιδιαίτερο και το ατομικό, καθώς και στην κατανόηση της ατομικής συμπεριφοράς, καλείται ιδιογραφική (Cohen & Manion, 1994).

2.3. Οι επιστημολογικές επιλογές της Διδακτικής

Το ζήτημα της κοινωνικής αναπαραγωγής της γνώσης απασχόλησε την εκπαιδευτική θεωρία όχι όμως και την Επιστημολογία, στο πλαίσιο της οποίας ο Κουζέλης επιχειρεί μια ξεχωριστή προσέγγιση, τη σύνδεση Επιστημολογίας και Εκπαίδευσης, αιτιολογώντας ότι όσο αυτό δεν επιδιώκεται τόσο περισσότερο απομακρυνόμαστε από μια συγκροτημένη αντίληψη περί της γνώσης και της διαδικασίας απόκτησής της. Ο Κουζέλης στο έργο του⁸, αφού πρώτα διερευνά τη σημασία της επιστημολογικής θεώρησης για τη διδακτική, η οποία σχετίζεται με τις διαδικασίες «μετάδοσης» της επιστημονικής γνώσης, στη συνέχεια αναλύει τις συγκεκριμένες επιστημολογικές παραδοχές που εδράζονται στις προτεινόμενες διδακτικές επιλογές και τις συνέπειες αυτών στις προκρινόμενες μορφές γνώσης, καθώς και την κοινωνική τους λειτουργία.

Το αντικείμενο της Διδακτικής και της Επιστημολογίας, αναφέρει ο Κουζέλης (2005, σ. 19-27), συμπίπτει σε σημαντικό βαθμό, τα δε ερωτήματά τους αλληλοκαλύπτονται, επειδή αναφέρονται στον τρόπο με τον οποίο οικοδομείται η γνώση. Αφετηρία της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας αποτελούν οι ιδέες των παιδιών, επιστημολογική τοποθέτηση, η οποία εδράζεται στην ασυνέχεια της επιστημονικής ανάπτυξης και στην ασυμμετρία των διαδοχικών επιστημονικών θεωριών ενός κλάδου, όπως είδαμε στο πρώτο κεφάλαιο στην επιστημολογία του Kuhn. «Οι «ιδέες των παιδιών» αποτελούν κι αυτές ένα σύνολο γνώσεων, το οποίο προέρχεται από πολυσύνθετες άτυπες διαδικασίες μάθησης μέσα στην κοινωνία και προπάντων μέσα στην οικογένεια και τον κύκλο των συνομηλίκων, αλλά και από τα σύγχρονα μέσα ενημέρωσης ή τις τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας» (Κουζέλης, 2005, σ. 25).

⁸ Για μια περιεκτική έκθεση του τρόπου που αντιλαμβάνεται τη σύγχρονη επιστημολογική συζήτηση ο ίδιος βλ. τις εισαγωγές του στους τόμους: Κουζέλης, Γ. (επιμ.). (1993). Επιστημολογία-Κείμενα, Νήσος, Αθήνα, σ. 9-38 και Κουζέλης, Γ. & Ψυχοπαίδης, Κ. (επιμ.). (1996). Επιστημολογία των Κοινωνικών Επιστημών, Νήσος, Αθήνα, σ. 9-32. Επίσης, Κουζέλης, Γ., Κουλαϊδής, Β. (1988). Διαδικασίες μάθησης: Εναλλακτικές λύσεις και οι συνέπειες τους στη διδακτική των φυσικών επιστημών. *Νέα Παιδεία*, τ. 48, σ. 146-162, Κουλαϊδής, Β., Κουζέλης Γ. (1990). Για την παραδειγματική συγκρότηση της διδακτικής των φυσικών επιστημών: μια επιστημολογική προσέγγιση. *Νέα Παιδεία*, τ. 53, σ. 151-169, Κουζέλης, Γ. (1995). Το επιστημολογικό υπόβαθρο των επιλογών της Διδακτικής. Στο: Ματσαγγούρας, Η. (επιμ), Η εξέλιξη της Διδακτικής: Επιστημολογική Θεώρηση. Εκδόσεις Gutenberg, Κουζέλης, Γ. (1991). *Από τον βιωματικό στον επιστημονικό κόσμο. Ζητήματα κοινωνικής αναπαραγωγής της γνώσης*. Εκδόσεις Κριτική Επιστημονική Βιβλιοθήκη, Κουζέλης, Γ., Ψυχοπαίδης, Κ. (1996). (επιμ. Γ. Κουζέλης, κ. Ψυχοπαίδης) *Επιστημολογία των Κοινωνικών Επιστημών*. Νήσος, Κουζέλης, Γ. (1996). Η Κοινωνιολογία ως άσκηση. Στο: *Ομάδα εργασίας Κοινωνιολογία*, διεύθυνση Jurgen Ritsert, Τρόποι σκέψης και βασικές έννοιες της Κοινωνιολογίας, Μια εισαγωγή, 2^η έκδοση. Κουζέλης, Γ. (2005). *Ενάντια στα φαινόμενα. Για μια επιστημολογική προσέγγιση της διδακτικής των κοινωνικών επιστημών*. Εκδόσεις Νήσος, Κουλαϊδής, Β. (2007). *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής-Δημιουργικής Σκέψης για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. (επιμ. Β. Κουλαϊδής).

Το επιστημολογικό αλλά ταυτόχρονα παιδαγωγικό ζήτημα που αναδεικνύεται είναι ο τρόπος χειρισμού της καθημερινής γνώσης των μαθητών/τριών από το σχολείο. Ο Κουζέλης αναδεικνύει τη σπουδαιότητα της επιστημολογίας του Kuhn σχετικά με τον τρόπο που διδάσκονται οι επιστήμες, ο οποίος εδράζεται στην αντίληψη της συναίνεσης, ως προς το κυρίαρχο παράδειγμα, αλλά και στις αντιστάσεις που η εκάστοτε επιστήμη αναπτύσσει στην αποδοχή ενός νέου παραδείγματος. Το ειδικό κοινωνιολογικό ενδιαφέρον του Κουζέλη έγκειται, εκτός από τις επιστημολογικές επιλογές της εκπαιδευτικής θεωρίας, και στη σπουδαιότητα της άρσης του επιστημολογικού «εμποδίου», την οποία η εκπαίδευση καλείται να επιτύχει μέσω μιας συστηματικής ενέργειας «ρήξης» (Λάσκος, 2006).

Η προσέγγιση του Κουζέλη αφορμάται από τη θεώρηση του Bachelar, σύμφωνα με την οποία η άρση του επιστημολογικού εμποδίου παρεμβάλλεται μεταξύ της «κοινής» και της επιστημονικής γνώσης, και από την αλθουσεριανή ή φουκωική ανάλυση, στη βάση της οποίας οι διαδικασίες της διδασκαλίας και της μάθησης συνδέονται με ιδεολογικούς παράγοντες και την εξουσία.

Ο Κουζέλης, διαπιστώνει ότι η δημοσίευση από τον Kuhn της «Δομής των επιστημονικών επαναστάσεων», έφερε στο προσκήνιο ένα νέο ισχυρό παράδειγμα, αντίθετα, η Διδακτική, διαπιστώνεται να είναι σε ένα προ-Παραδειγματικό στάδιο και, άρα, η καθυστέρησή της δεν θα πρέπει να θεωρείται αποτέλεσμα, αλλά μάλλον αίτιο της ελλιπούς επιστημονικής συγκρότησής της (Λάσκος, 2006).

Η επιστημονική συγκρότηση του κλάδου της διδακτικής απαιτεί «ενίσχυση» της, ώστε αυτή να αποτελέσει ένα συνεκτικό παράδειγμα, εντός του οποίου θα πραγματοποιηθεί πρόοδος. Η διδακτική παρέμβαση σχετίζεται με τους δεσμούς και την επικοινωνία μεταξύ των τριών «γνωστικών πλαισίων», δηλαδή της επιστήμης, της Σχολικής Επιστήμης και της Προσχολικής Γνώσης. Επομένως, η διδακτική παρέμβαση αναφέρεται, σύμφωνα με τον Κουζέλη (1991, σ. 28-29), στην επιλογή:

A) Περιεχομένου: «τι από την επιστήμη των επιστημόνων και με ποιες παραλλαγές περιλαμβάνεται στη σχολική της εκδοχή ή πώς συγκροτείται αυτή η τελευταία έχοντας ως βάση και πεδίο αναφοράς την πρώτη;».

B) Ρυθμού μετάβασης: «με ποια σειρά και με ποιους ρυθμούς μπορούν να οικοδομηθούν διδακτικές ενότητες ή πώς γίνεται η μετάβαση από έννοια σε έννοια, από ενότητα σε ενότητα κ.λ.π.;».

Γ) Του πεδίου αξιολόγησης: «πώς εκτιμάται και αποτιμάται το ατομικό και συλλογικό αποτέλεσμα της παρέμβασης που έχει ως στόχο τη μετάβαση από την «προσχολική γνώση» στη «σχολική επιστήμη»;», και τέλος,

Δ) Της επιλογής των διαδικασιών μάθησης: «πώς αντιμετωπίζεται από το σχολείο η διαφορά των «πλαισίων γνώσης», με ποια αναφορά και ποιο στόχο οργανώνεται η διδακτική παρέμβαση, πώς οδηγείται ο μαθητής από το ένα πλαίσιο στο άλλο και ποια η επιδιωκόμενη σύνδεση;».

Η οικοδόμηση και κοινωνική αναπαραγωγή της Επιστημονικής Γνώσης σε μια τέτοια κοινωνιολογική προσέγγιση κατέχει κεντρικό ρόλο και στην περίπτωση της εκπαίδευσης διαπλέκεται με την καθημερινή γνώση. Στην επιστημολογία του Κουζέλη ο χειρισμός της «πρότερης γνώσης» στο πλαίσιο της διαδικασίας μάθησης, παίζει σημαντικό ρόλο.

Στο πλαίσιο της διδακτικής πράξης προκύπτουν ερωτήματα σχετικά με τους διδακτικούς στόχους στη διαδικασία της μάθησης και με τη σχέση τους με τις «ιδέες των παιδιών». Η μαθητοκεντρική στροφή, που καταγράφεται στην εκπαίδευση, η οποία ανάγεται στο έργο του Kuhn, φαίνεται ότι επηρέασε αποφασιστικά την πορεία των Ανθρωπιστικών Επιστημών, με συνέπεια να εμφανισθεί η Νεοφαινομενολογική και Κονστрукτιβιστική Θεωρία. Βασικό σημείο της στροφής αυτής ήταν η αρχή *«όλες οι ιδέες έχουν σημασία και καμία δεν είναι απόλυτα σωστή-όσο για την επιστήμη, είναι κι αυτή ένα σύνολο ιδεών, όπως κάθε άλλο»* (Feyerabend, 1983, σ. 353). Η νέα επιστημολογική προβληματική εισήγαγε την τοποθέτηση ότι *«ο κόσμος των παιδιών είναι ένας κόσμος ιδεών και ερμηνειών, ούτε καλύτερος ούτε χειρότερος από εκείνον της σημερινής επιστήμης που κι εκείνη δεν είναι παρά μια παροδικά επικρατούσα ερμηνεία του περιβάλλοντος κόσμου»* (Κουζέλης, 2005, σ. 26).

Το επιστημολογικό και γνωσιοθεωρητικό υπόβαθρο του χειρισμού της «πρότερης γνώσης» στο πλαίσιο της διαδικασίας της μάθησης και των εφαρμοζόμενων πρακτικών της γνώσης θα διερευνήσει ο Κουζέλης με το έργο του, με το οποίο εξετάζει τρεις βασικούς τρόπους αυτού του χειρισμού. Η επιλογή του όποιου παραδείγματος συνδέεται άμεσα με το βασικό ερώτημα της διδακτικής που συνδέεται με τους στόχους διδασκαλίας.

Ο χειρισμός της «πρότερης γνώσης» από το σχολείο παίζει σημαντικό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης. Η επιστημολογική επιλογή γύρω από το ζήτημα των διαδικασιών μάθησης συνδέεται με συγκεκριμένες επιλογές διδακτικής οι οποίες είναι, σύμφωνα με τους Κουλαϊδή & Κουζέλη (1990): α) η σχετικιστική, η οποία αφορμάται από τις αναλύσεις του Feyerabend και εστιάζει στα «εναλλακτικά πλαίσια» των εννοιών των παιδιών. Η επιλογή αυτή εισάγει ένα αντιαυταρχικό διδακτικό μοντέλο προσαρμοσμένο στις γνωστικές ανάγκες του κάθε μαθητή, β) η ενδιάμεση βελτιωτική, η οποία αναδεικνύει ότι το πλαίσιο της «σχολικής επιστήμης» είναι ιδιόμορφο και αυτόνομο, προτείνοντας μια διδακτική

διαδικασία παρεμβολής «οργανωτών προώθησης»⁹ ανάμεσα στην επιστημονική και την προσχολική γνώση, και γ) η παραδοσιακή, γνωστή ως μοντέλο «αντικατάστασης» των «λανθασμένων αντιλήψεων» των παιδιών, η οποία εδράζεται στον κλασικό θετικισμό, και επικρατεί στην σχολική εκπαίδευση, η οποία εστιάζει ελάχιστα στα χαρακτηριστικά της προσχολικής γνώσης».

Οι πρώτες ιδέες των παιδιών, που παίρνουν τη θέση τους στην αρχή της διαδικασίας μάθησης, συνιστούν το σημείο εκκίνησης για τη συγκρότηση της σχολικής εκδοχής της επιστημονικής γνώσης. Η γενική αρχή «σεβασμός στις ιδέες των παιδιών» παραμένει σταθερή, παρά τις διαφορετικές στάσεις ως προς την αντιμετώπισή τους. Οι επιστημολογικές παραδοχές των επιλογών αυτών, οι οποίες παρουσιάζονται αναλυτικά παρακάτω είναι (Κουζέλης, 1991 & 2005, Κουγιουμουτζάκη, 2001): η επιλογή της ενίσχυσης, η επιλογή της βελτίωσης και η επιλογή της αντικατάστασης.

2.3.1. Η επιλογή της ενίσχυσης

Ως προς το επιστημολογικό της πλαίσιο η επιλογή αυτή, που βασίζεται στη σχετικιστική θεώρηση της γνώσης (Feyerabend), αρνείται οποιαδήποτε αναφορά στην αντικειμενικότητα της γνώσης, προτείνει ένα αντιαυταρχικό διδακτικό μοντέλο, προσαρμοσμένο στις προσωπικές ανάγκες γνωστικής εξέλιξης κάθε παιδιού, ενισχύοντας το γνωστικό πλαίσιο της πρότερης γνώσης και απορρίπτει την ανωτερότητα της επιστήμης (Κουζέλης, 1991). Η σχετικιστική θεώρηση βλέπει την επιστημονική γνώση ως μια ιδεολογία, ένα κατασκεύασμα που συνδέεται άμεσα με τις σχέσεις εξουσίας και ελέγχου σε μια κοινωνία. Οι υποστηρικτές της θεώρησης αυτής θεωρούν ότι δεν υπάρχει δυνατότητα επικοινωνίας μεταξύ των γνωστικών πλαισίων (ασυμμετρία παραδειγμάτων). Έτσι, προάγεται η ιδέα των «εναλλακτικών πλαισίων» αντίληψης του κόσμου, όπως η καθημερινή, πρότερη γνώση των μαθητών. Οι διαδικασίες μάθησης, λοιπόν, που αναπτύσσονται στην επιλογή της ενίσχυσης, επικεντρώνονται στα βιώματα των μαθητών. Οι ιδέες των παιδιών δεν είναι, ωστόσο, «προσωπικές», αλλά σχηματίζουν ένα ενιαίο πλαίσιο, μια «επιστήμη των παιδιών», αναφέρει ο Κουζέλης (2005), η οποία δεν μπορεί να εξηγήσει τόσο καλά τον κόσμο όσο η «επιστήμη των επιστημόνων».

⁹ Οι οργανωτές προώθησης είναι τεχνικές και μηχανισμοί, οι οποίοι αποσκοπούν στην οργάνωση και επιτάχυνση της αναμόρφωσης των ιδεών των μαθητών και της σταδιακής συμμόρφωσής τους με τις επιστημονικές.

Ως προς το περιεχόμενο, αυτό θα πρέπει να αντλείται από τα ενδιαφέροντα του κάθε μαθητή χωριστά δίνοντας έμφαση και προβάλλοντας εναλλακτικά γνωστικά πλαίσια. Επιλέγεται δε να παρουσιάζεται η διδασκαλία των επιστημών και συγκεκριμένα οι περίοδοι επιστημονικών κρίσεων και επαναστάσεων, ώστε να αναδεικνύεται ο ασύμμετρος και σχετικιστικός χαρακτήρας τους.

Ως προς το βηματισμό, βασική αρχή είναι ο σεβασμός στους ατομικούς ρυθμούς του κάθε μαθητή. Ως προς την αξιολόγηση, αυτή εστιάζει, επίσης, στην εσωτερική λογική συνοχή των ιδεών του μαθητή, την οποία και επιδιώκει να ενισχύσει.

Στο πλαίσιο αυτής της επιλογής ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι κρίσιμος, επειδή θα πρέπει να αναδείξει τα ιδιαίτερα εκείνα στοιχεία που χαρακτηρίζουν κάθε μαθητή, γεγονός που τον επιφορτίζει με την ανάγκη καλλιέργειας ιδιαίτερων γνώσεων, ικανοτήτων και τεχνικών, που είναι απαραίτητες για τέτοιες πρακτικές. Σ' αυτή την επιλογή ο/η εκπαιδευτικός δε θεωρείται αυθεντία, αλλά ίσος με το μαθητή, από άποψη γνώσεων και κύρους. Άρα δεν υφίσταται ζήτημα εξουσιαστικής σχέσης μεταξύ τους. Ο ρόλος του/της επικεντρώνεται περισσότερο στην ενίσχυση των κλίσεων και στην ανάδειξη της προσωπικότητας του μαθητή. Ωστόσο, για να επιτύχει το εγχείρημα αυτό, το οποίο είναι και δαπανηρό, απαιτείται μια ιδιαίτερη οργάνωση του χρόνου και του χώρου καθώς και χρήση μιας ποικιλίας υλικών.

Στη χρήση της επιλογής αυτής η Κουγιουμουτζάκη (2001) επισημαίνει τον κίνδυνο της αναπαραγωγής των κοινωνικών διαφοροποιήσεων, οι οποίες ευθύνονται εξ αρχής για τις ιδιαίτερες κλίσεις των παιδιών. Η παιδαγωγική πρακτική που στηρίζεται σ' αυτό το μοντέλο εξασφαλίζει *«την αναπαραγωγή και εμβάθυνση των διαφοροποιήσεων που έχουν καταρχήν μεταβιβασθεί στο παιδί από τον κοινωνικό του περίγυρο. Ο μηχανισμός αυτός αποτελεί προσηφιλές θέμα της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης και στην πλέον διαυγή μορφή του περιγράφεται ως λειτουργία μιας “self-fulfilling prophecy” στους Bourdieu-Passeron»* (Κουζέλης, 1991, σ. 61). Επιπλέον, επισημαίνει ότι η σχετικιστική θεώρηση αυτοαναιρείται μέσα στην ίδια τη θεωρία που την αναδεικνύει. Η επιλογή αυτή, καταλήγει η Κουγιουμουτζάκη, θα πρέπει να αντιμετωπίζεται με επιφυλακτικότητα ως προς τη λειτουργικότητα και τις συνέπειες που μπορεί να έχει, παρά τη φαινομενικά προοδευτική λογική της.

2.3.2. Η επιλογή της βελτίωσης

Ο Κουζέλης (2005) αναφέρει ότι κρίνοντας πως η μόνη ορθή εξήγηση της πραγματικότητας είναι η γνώση που εκπροσωπούν οι επιστήμες, η παραδοσιακή διδακτική επιδιώκει να επιβάλλει αυτή τη γνώση ως μοναδική, θεωρώντας ως εσφαλμένες τις έννοιες, τις ιδέες και τις παραστάσεις, μέσα στις οποίες τα παιδιά ζουν και ερμηνεύουν τον κόσμο γύρω τους. Κι αυτό το κάνει «από τα πάνω», αγνοώντας τι έχουν στο μυαλό τους τα παιδιά. Το Σχολείο, λοιπόν, θα πρέπει να φροντίσει να αποβάλει αυτές τις ιδέες και να τις αντικαταστήσει με τις ορθές, εκείνες που προτείνουν οι επιστήμες. Το αναχρονιστικό αυτό μοντέλο διδακτικής είναι προσανατολισμένο στη βεβαιότητα του αλάνθαστου της επιστήμης και υποκρύπτει έναν ανυποψίαστο θετικισμό, ο οποίος ξεπεράστηκε μετά τη στροφή της δεκαετίας του 1960. Η Επιστημολογία την περίοδο εκείνη ανέδειξε ότι οι εξηγήσεις και οι ερμηνείες της επιστήμης κάθε άλλο παρά ασφαλείς γνώσεις αντιπροσωπεύουν, ότι η πορεία της εξέλιξης της επιστήμης δεν είναι συνεχής και ευθύγραμμη και ότι η πραγματικότητα δεν «συλλαμβάνεται» άπαξ δια παντός μέσα από τις επιστημονικές της έννοιες ή ερμηνείες.

Ως προς το επιστημολογικό της πλαίσιο, η επιλογή της βελτίωσης, αναγνωρίζει την επιστήμη ως σημαντική πηγή γνώσης, το κύρος της οποίας αντλείται από την αλήθεια, την αντικειμενικότητα και την ορθολογικότητα, τη σχετική αυτονομία και την ιδιαιτερότητα της πρότερης γνώσης των μαθητών. Βασική επιστημολογική παραδοχή είναι ότι η λογική οργάνωση των διαδικασιών μάθησης στηρίζεται στη μεθοδολογική αρχή του εμπειρισμού, δηλαδή, χαρακτηρίζεται από διαδικασίες σταδιακής μετάβασης από τις ιδέες των παιδιών στις επιστημονικές εξηγήσεις, μέσω της μετάβασης από τις μεμονωμένες εμπειρίες και τις πρώτες ερμηνείες στη θεωρητική γενίκευση και τη διατύπωση νόμων. Άρα, κάθε προσπάθεια απλοποίησης των επιστημονικών θεωριών βασίζεται στις μεθόδους της επαγωγής, της γενίκευσης και της εμπειρικής τεκμηρίωσης (Θετικισμός). Με αυτή την έννοια, η σύνδεση θεωρίας και εμπειρίας βρίσκεται στη βάση της διδακτικής κατεύθυνσης της επιλογής αυτής. Στη βάση αυτών των επιστημολογικών παραδοχών το μοντέλο της βελτίωσης πραγματώνεται στο πλαίσιο της σχολικής επιστήμης και θέτει ως στόχο τη βελτίωση της πρότερης, καθημερινής γνώσης των μαθητών/τριών με τη βοήθεια της επιστημονικής γνώσης, παρεμβάλλοντας τους λεγόμενους «οργανωτές προώθησης» και λειτουργώντας μέσα από διαδικασίες αναγωγικής απλοποίησης.

Συγκεκριμένα υπάρχουν δύο διαφορετικές δυνατές ερμηνείες για το χειρισμό που προτείνεται ως προς την «πρότερη γνώση», αναφέρει ο Κουζέλης, (1991, σ. 63-65). Σύμφωνα με την πρώτη, η «πρότερη γνώση» των μαθητών μπορεί να αντιμετωπισθεί από τη σκοπιά της επιστημονικής γνώσης, που αποτελεί το μαθησιακό στόχο, ως κανονικά

οργανωμένο και ενιαίο σύνολο. Σ' αυτή την περίπτωση η πρόταση για βελτίωση εντάσσεται σε μια «ηπιότερη» έκδοση της επιλογής της αντικατάστασης, σύμφωνα με την οποία το εμπειρικο-βιωματικό πλαίσιο, στο οποίο κινούνται οι ατομικές επεξεργασίες, «συμπληρώνεται» με βάση το επιστημονικό. Άρα δεν υπάρχει κανένας άλλος λόγος συγκρότησης σχολικής επιστήμης, πέρα από την απλοποίηση.

Αντίθετα, στη δεύτερη ερμηνευτική εκδοχή η αυτονομία των ατομικών επεξεργασιών διατηρεί την ιδιαίτερη σημασία που της αποδίδεται. Η θεσπιζόμενη «σχολική επιστήμη» κατακερματίζεται σ' ένα συγκεχυμένο πλήθος ατομικά διαφοροποιημένων στόχων. Η δεύτερη επιφύλαξη αναφέρεται στον επιστημολογικό πυρήνα της υπό συζήτηση επιλογής. Η ιδιαιτερότητά της ως «ενδιάμεσης» διαφαίνεται σ' αυτό που μπορεί να θεωρηθεί ως προσθετή της παραδοχή και που χαρακτηρίζει την πιο ακραία της μορφή: την παραδοχή μιας εννοιολογικής αντιστοιχίας μεταξύ Προσχολικής και επιστημονικής γνώσης. Η θέση αυτή παραπέμπει στο ισχύον επιστημολογικό παράδειγμα. Η μάθηση δεν περνάει από την παρατήρηση στη θεωρία.

Η επιλογή της βελτίωσης οικοδομεί πάνω στην «πρότερη γνώση», αδιαφορώντας για την εσωτερική συνοχή των παραδειγμάτων, επειδή θεωρεί δεδομένη τη θέση και το περιεχόμενο κάθε έννοιας. Η κατεύθυνση, προς την οποία κινείται στην πράξη η επιλογή αυτή, μοιάζει με εκείνη της αντικατάστασης-παρά της ενίσχυσης- της πρότερης γνώσης των μαθητών, αφού αποσκοπεί στην απόκτηση των επιστημονικών γνώσεων.

Ως προς το περιεχόμενο, αυτό θα πρέπει να προέρχεται από τον κόσμο των παιδιών και από μια απλουστευμένη σχολική επιστήμη. Ως προς το βηματισμό, η έμφαση δίνεται στα στάδια εξέλιξης της παιδικής νοημοσύνης, στη βάση των οποίων οικοδομούνται και οι ανάλογοι ρυθμοί διδακτικής. Ως προς την αξιολόγηση, η πρόοδος του μαθητή ελέγχεται μέσω των τεχνικών της εξέτασης και της βαθμολογίας-στη βάση μιας σύγκρισης της πρότερης γνώσης με τη σχολική, προκειμένου να δειχθεί εάν ο μαθητής οικειοποιήθηκε τη νέα ερμηνεία της σχολικής εκδοχής της επιστημονικής γνώσης.

2.3.3. Η επιλογή της αντικατάστασης

Οι εκπρόσωποι των νέων ρευμάτων στη διδακτική, που άντλησαν από τη θεωρία του Kuhn, απορρίπτουν ως επιστημολογικά αναχρονιστική κάθε διδακτική που ρέπει στην «αντικατάσταση» των ιδεών των παιδιών, επειδή τις θεωρούν εσφαλμένες σε σύγκριση με τις «ορθές» επιστημονικές, αμφισβητώντας όχι μόνο την αντικειμενικότητα της επιστημονικής γνώσης, αλλά και την ίδια τη δυνατότητα σύγκρισης και ορθολογικής επιλογής μεταξύ διαφορετικών συλλήψεων του κόσμου.

Ένα από τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν τη σύγχρονη διδακτική είναι η ιδιαίτερη έμφαση που αποδίδεται στις ιδέες των παιδιών, ως μιας γνώσης σχετικά αυτόνομης, την οποία οφείλει το σχολείο να σεβαστεί. Ωστόσο, διαπιστώνει ο Κουζέλης, στη σύγχρονη βιβλιογραφία που στηρίζεται στη λογική της «αντικατάστασης» δεν υπάρχει ως πρόταση μία και μόνη διαδικασία μάθησης αλλά έχουν τεθεί διδακτικοί στόχοι ριζικά διαφορετικοί και μεταξύ τους τελείως ασύμβατες επιλογές.

Μία επιλογή θα ήταν να μην παρέμβουμε στην ερμηνεία που δίνει ένας μαθητής, αφήνοντάς τον να εξελίξει τις ιδέες του ελεύθερα και αυτόνομα. Μια τέτοια διδακτική εμπνέεται από τις ριζοσπαστικές θέσεις της επιστημολογίας η οποία προτείνει να «αρκεστούμε» και να περιοριστούμε στον κόσμο των ίδιων των μαθητών, να αποδεχθούμε, επομένως, τη διαφορά που χαρακτηρίζει τις ερμηνείες που δίνει ένας μαθητής, συγκρινόμενες με εκείνες ενός άλλου, αλλά και με εκείνες που προβάλλει δογματικά ως «αλήθεια» η επιστημονική σχολή, το παράδειγμα που κατάφερε να επικρατήσει. Στη βιβλιογραφία της νεότερης διδακτικής υποστηρίζεται ότι το εννοιολογικό πλαίσιο με το οποίο είναι ήδη εφοδιασμένα τα παιδιά πριν έρθουν στο σχολείο, ούτε απλοϊκό ούτε αδόκιμο είναι, αντίθετα αποδεικνύεται εξαιρετικά πολύπλοκο, σύνθετο και απολύτως λειτουργικό για τις βιωματικές ανάγκες των παιδιών. Αυτά τα εννοιολογικά πλαίσια βαφτίστηκαν «εναλλακτικά», αναφέρει ο Κουζέλης. Εναλλακτικά μεταξύ τους, αλλά και εναλλακτικές προς την κυρίαρχη επιστήμη οι προτάσεις σύλληψης του κόσμου.

Οι βασικές επιστημολογικές παραδοχές της επιλογής της αντικατάστασης είναι η πίστη στην ασυνέχεια της εξέλιξης της επιστήμης, παρά την ύπαρξη μιας ελάχιστης επικοινωνίας μεταξύ των παραδειγμάτων (Popper, Lakatos, Kuhn και Bachelard) και ο αποκλεισμός της σωρευτικής αντίληψης της γνώσης, κατά συνέπεια η επιλογή αυτή δεν μπορεί να είναι συμβατή με κανένα τρόπο με την παραδοσιακή σχολική πρακτική. Ο Κουζέλης (1991) επισημαίνει ότι η συγκεκριμένη επιστημολογία αποδέχεται και αποδεικνύει την ύπαρξη κριτηρίων διάκρισης μεταξύ της επιστημονικής και άλλων μορφών σύλληψης της πραγματικότητας που υποστηρίζουν τη συγκριτική υπεροχή της πρώτης.

Ως προς το περιεχόμενο, πηγή άντλησης του μοντέλου θεωρούνται τα ισχύοντα επιστημονικά παραδείγματα. Ως προς το βηματισμό, η εσωτερική λογική των επιμέρους επιστημονικών αντικειμένων, τα οποία το σχολείο μετέρχεται, η εσωτερική, δηλαδή, συνοχή και οικοδόμηση κάθε θεωρίας λογίζεται ως βασικός παράγοντας για την οργάνωση της διδασκαλίας. Ως προς την αξιολόγηση των μαθητών, αυτή επικεντρώνεται στην κατάκτηση από το μαθητή της λογικής της επιστήμης, στον τρόπο οργάνωσης, δηλαδή, και εννοιολογικής συγκρότησης. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού επικεντρώνεται στη μαθησιακή

διαδικασία, αφού αυτός καθίσταται ο μοναδικός εντεταλμένος φορέας της επιστημονικής γνώσης.

2.4. Μοντέλα σχεδιασμού Προγραμμάτων

Σκοπός του κεφαλαίου αυτού είναι η ανάδειξη και η κατανόηση του επιστημολογικού υπόβαθρου βάσει του οποίου αναπτύσσονται τα διάφορα μοντέλα Προγραμμάτων, καθώς, επίσης, και η παρουσίαση των μοντέλων αυτών, τα οποία μπορούν να συμβάλουν στην ερμηνεία των συμπερασμάτων της έρευνάς μας.

Η Κουτσελίνη (2013) κατέγραψε τρεις βασικές επιστημολογικές προσεγγίσεις, στην ιστορία των Προγραμμάτων: τη φορμαλιστική, την ημιδομημένη και τη σχετικιστική, οι οποίες αναλυτικά έχουν ως εξής:

A) Η φορμαλιστική: πρόκειται για μια προδιαγεγραμμένη δομιστική προσέγγιση με κύριο εκπρόσωπο τον R. Tyler (1949). Ο Χατζηγεωργίου (2012, σ. 221-231) αναλύει το μοντέλο των σκοπών και στόχων του Tyler, ο οποίος είναι ο πρώτος που παρουσίασε ένα ορθολογιστικό και επιστημονικό σκεπτικό σχεδιασμού του Α.Π. Ο Tyler, σύμφωνα με τον Χατζηγεωργίου, αφού πρώτα χρησιμοποίησε τη διαδικασία της αξιολόγησης των αναγκών για να διατυπώσει, όσο το δυνατόν πιο αντικειμενικά, εκπαιδευτικούς στόχους, επέλεξε αυτό να το κάνει για ένα και μόνο σχολείο, επειδή πίστευε ότι κάθε σχολείο είχε τη δική του ξεχωριστή φιλοσοφία και τους δικούς του εκπαιδευτικούς σκοπούς, τους οποίους μάλιστα προσδιορίζουν οι ίδιοι οι μαθητές, το κοινωνικό σύνολο και οι ειδικοί των γνωστικών αντικειμένων. Αφού τεθούν οι διδακτικοί στόχοι, επιλέγονται κατόπιν οι εμπειρίες, οι οποίες υλοποιούν αυτούς τους στόχους. Η επιλογή αυτή συνιστά μια δημιουργική διαδικασία. Πρώτα, λοιπόν, τίθενται οι στόχοι με βάση κάποια κριτήρια, μετά οργανώνονται οι μαθησιακές εμπειρίες και ακολουθεί η αξιολόγηση. Ο Tyler επισήμανε ότι στην αρχή της εφαρμογής του προγράμματος αξιολογούνται πρώτα οι μαθητές και κατόπιν το Α.Π. Αυτή η διαδικασία είναι η ενδεδειγμένη και η παράβλεψη της δεν μπορεί να δώσει στοιχεία τέτοια με τα οποία να μπορούμε να διαπιστώσουμε την αλλαγή που επιφέρει η εφαρμογή του Α.Π.

Το σκεπτικό του Tyler, σύμφωνα με το Χατζηγεωργίου (2012), αποτελεί το «παράδειγμα» της τεχνικής-ορθολογιστικής προσέγγισης στο σχεδιασμό ενός Α.Π. Αν και αναγνωρίζεται η σημαντικότητα συμβολή του στον τομέα των Α.Π., ωστόσο, το μοντέλο αυτό επικρίθηκε στα εξής σημεία: στην επιλογή και οργάνωση των μαθησιακών εμπειριών, στη διαδικασία της αξιολόγησης των αναγκών ως αντικειμενικού και έγκυρου τρόπου για τη διατύπωση εκπαιδευτικών στόχων και, τέλος, στη διαδικασία της αξιολόγησης με την οποία απλώς ελέγχεται ο βαθμός επίτευξης των προκαθορισμένων στόχων. Βέβαια, αναφέρει ο

Χατζηγεωργίου (2012), η κριτική στο μοντέλο του Tyler δεν εξαντλείται εδώ, αλλά εστιάζει κυρίως στο γεγονός ότι το μοντέλο αυτό στηρίζεται σε μια μηχανιστική αντίληψη του κόσμου, γεγονός που συνεπάγεται μια ανεπαρκή άποψη για τη γνώση αλλά και για το ίδιο το Α.Π. Το μοντέλο αναπτύσσεται στη βάση μιας γραμμικής διαδικασίας, επικεντρώνεται πάνω σε προκαθορισμένους στόχους και διαχωρίζει τα μέσα από τους στόχους, με συνέπεια όλη η λογική του να εγείρει πολλά ερωτηματικά σχετικά με τη δυνατότητα καλλιέργειας εναλλακτικών τρόπων σκέψης.

Το μοντέλο αυτό, αν και έχει πολλά μειονεκτήματα, ωστόσο δίνει τη δυνατότητα να γνωρίζει κανείς πού θέλει να φτάσει και, επιπλέον, επιτρέπει την αξιολόγησή του. Ο Χατζηγεωργίου (2012) επισημαίνει ότι η προσφορά του Tyler αξιολογείται, τελικά, ως θετική, επειδή προσπάθησε να συμβιβάσει τον κοινωνικό, τον γνωστικό και το μαθητοκεντρικό προσανατολισμό σε ένα μοντέλο. Επίσης, αναφέρει ότι η σημαντικότερη συνεισφορά στο μοντέλο των σκοπών και στόχων, πέρα από αυτή του Tyler, ήταν και εκείνη της Mager, η οποία τόνιζε τη σπουδαιότητα των συγκεκριμένων στόχων μάθησης, αλλά, κυρίως, το γνωστικό μοντέλο της ταξινομίας των εκπαιδευτικών στόχων του Bloom et al., (1956). Ο ορισμός της γνώσης, που αποτελεί ένα θεμελιώδες επιστημολογικό πρόβλημα, απασχόλησε το μοντέλο του Bloom, το οποίο επιχείρησε έναν διαχωρισμό ανάμεσα στη γνώση και την κατανόηση και πρότεινε μια εξαβάθμια κλίμακα, που περιλάμβανε τις εξής διαβαθμίσεις: Γνώση, Κατανόηση, Εφαρμογή, Ανάλυση, Σύνθεση, Αξιολόγηση. Η γνώση, σύμφωνα με το Δημητρόπουλο (1999), αναφέρεται *«στο κατώτερο επίπεδο νοητικής λειτουργίας και αντιπροσωπεύει κατά κύριο λόγο την ικανότητα ανάκλησης, επαναφοράς στη μνήμη πραγμάτων, γεγονότων, περιστατικών κ.λ.π. και οποιασδήποτε πληροφορίας έχει αποθηκευτεί στη μνήμη από παλαιότερες εμπειρίες και προσπάθειες μάθησης»* (σ. 42). Η κατανόηση είναι μια νοητική λειτουργία ανώτερη της γνώσης η οποία αναφέρεται (Δημητρόπουλος, 1999): *«στην ικανότητα της βαθύτερης αντίληψης, της βαθύτερης κατανόησης εκείνων των στοιχείων που ο μαθητής αποκόμισε από κάποια διαδικασία μάθησης»* (σ. 45). Ο μαθητής/τρια, δηλαδή, αξιολογείται σ' αυτό το επίπεδο στην ικανότητά του να ερμηνεύσει και όχι να θυμηθεί κάποιους όρους, έννοιες, διαδικασίες, κ.λ.π, καθώς και στο αν είναι σε θέση να δώσει παραδείγματα, να συσχετίσει δεδομένα, κ.ά.

Β) Η ημιδομημένη προσέγγιση, στο πλαίσιο της οποίας πρώτα καθορίζονται οι αρχές και το πλαίσιο ανάπτυξης του προγράμματος και έπειτα αυτό αναπτύσσεται περαιτέρω με βάση το εκάστοτε συγκείμενο. Στην προσέγγιση αυτή το επίκεντρο είναι η διαδικασία της μάθησης και όχι η γνώση ως τελικό αποτέλεσμα. Επίσης, το Πρόγραμμα επικεντρώνεται, επισημαίνει η Κουτσελίνη (2013), στη δυνατότητα αυθεντικής εφαρμογής της γνώσης στο συγκεκριμένο

συγκείμενο στο οποίο επιτυγχάνεται η μάθηση. Στο μοντέλο της διαδικασίας, όπως αναφέρει ο Χατζηγεωργίου (2012, σ. 153-164), έμφαση δίνεται στο να μάθουν οι μαθητές/τριες πώς να σκέφτονται. Δεν ενδιαφέρει το «τι» αλλά το «πώς» θα το μάθει ο μαθητής/τρια. Δίνεται αξία στη διαδικασία της μάθησης και όχι στο αποτέλεσμα. Θεμελιωτές αυτού του μοντέλου ήταν ο Dewey, που εισήγαγε τη μέθοδο του προβλήματος, ο Bruner, ο οποίος πρότεινε την ερευνητική ή διερευνητική μάθηση και ο Klipatrick, που τόνισε την αξία των εμπειριών με νόημα και εισήγαγε τη μέθοδο project, η οποία συνέβαλε στην ανάπτυξη του διαδικαστικού μοντέλου. Η κριτική που ασκήθηκε στο μοντέλο αυτό ήταν ότι παραμελήθηκε το περιεχόμενο της μάθησης.

Γ) Η σχετικιστική, η οποία δομείται πάνω στα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών στη βάση συγκεκριμένων κριτηρίων, όπως π.χ. οι σκοποί, το θέμα, τα υλικά, ο/η μαθητής/τρια, ο/η εκπαιδευτικός και το κοινωνικό περιβάλλον.

Ο τρόπος ανάπτυξης των Α.Π. καθορίζει και τα μοντέλα τους, δηλαδή τους γενικούς τύπους ανάπτυξης προγραμμάτων. Τα μοντέλα διακρίνονται, σύμφωνα με την Κουτσελίνη, 2013, σ. 26-32), σε επαγωγικά και παραγωγικά, γραμμικά και μη γραμμικά, προκαθοριστικά-ρυθμιστικά και περιγραφικά. Αυτά αναφέρονται στη διαδικασία ανάπτυξης Προγραμμάτων και στον τρόπο συνύπαρξης των διαφόρων δομικών τους στοιχείων. Επίσης, τα μοντέλα των ίδιων των Προγραμμάτων εκδηλώνουν διάφορες παραλλαγές (Jonson, 1967, Μαρμαρινός, 1992, όπως αναφέρει η Κουτσελίνη, 2013, σ. 26). Τα χαρακτηριστικά των μοντέλων αυτών έχουν ως εξής:

1) Το επαγωγικό μοντέλο: πρόκειται ουσιαστικά για το μοντέλο της H. Taba, το οποίο είναι επαγωγικό, επειδή στηρίζεται από τους εκπαιδευτικούς στην ανάπτυξη συγκεκριμένων διδακτικών υλικών, πάνω στα οποία οικοδομείται στη συνέχεια το γενικό μοντέλο. Τα υλικά αυτά αναπτύσσονται στη βάση των αναγκών των μαθητών του εκάστοτε σχολείου.

2) Το παραγωγικό μοντέλο: αντιπροσωπευτικό δείγμα του οποίου είναι εκείνο του R. Tayler, το οποίο απαιτεί τον καθορισμό γενικών στόχων, αφού πρώτα συλλεγούν δεδομένα από τους μαθητές, την κοινωνία και το θέμα-επιστημονικό αντικείμενο. Οι στόχοι αυτοί, αφού πρώτα δοκιμαστούν μέσα από τις φιλοσοφικές αρχές και την ψυχολογία μάθησης, κατόπιν οι σημαντικότεροι από αυτούς γίνονται αντικείμενο επιλογής, ώστε να μετατραπούν σε μετρήσιμους διδακτικούς στόχους.

3) Το γραμμικό, προκαθοριστικό-ρυθμιστικό μοντέλο ανάπτυξης: το οποίο πρότειναν η H. Taba (1962) και ο R. Tayler (1949), το οποίο χαρακτηρίζεται ως γραμμικό επειδή προτείνει συγκεκριμένες ενέργειες ταξινομημένες με ορισμένη σειρά και είναι ρυθμιστικό λόγω του ότι εισηγείται αυτό που πρέπει να γίνεται.

4) Το περιγραφικό μοντέλο: το οποίο δεν είναι κανονιστικό, αντιθέτως, λειτουργεί ως ανοικτή διαδικασία, η οποία δεν ορίζει εκ των προτέρων τι θα γίνει, αλλά διερευνά τα μέσα, καθώς και τα τελικά αποτελέσματα. Στα μοντέλα αυτά διακρίνονται τρία κύρια στοιχεία (Walker, 1971, όπως αναφέρει η Κουτσελίνη, 2013, σ. 31): α) η βάση, η οποία περιλαμβάνει τις πεποιθήσεις και τις αρχές για την ανάπτυξη προγραμμάτων, β) το στάδιο του στοχασμού για τις αποφάσεις που πρέπει να ληφθούν και γ) το στάδιο του σχεδιασμού του Προγράμματος. Στο μοντέλο αυτό διαπιστώνονται χαλαροί δεσμοί μεταξύ των επιμέρους δομικών του στοιχείων και, όσον αφορά στην αξιολόγησή του, αυτή υλοποιείται όχι με βάση τη συνοχή και τη συνέπειά του με τους στόχους του Προγράμματος, αλλά με βάση το κατά πόσο συμφωνούν τα πιστεύω του με τις γενικές αρχές. Αντίθετα από το περιγραφικό, στο προδιαγραφικό-προκαθοριστικό μοντέλο οι δεσμοί μεταξύ των επιμέρους δομικών στοιχείων του Προγράμματος είναι συνεκτικοί.

Η παραπάνω ανάλυση των βασικών μοντέλων ανάπτυξης Προγραμμάτων μας βοηθάει να κατανοήσουμε ότι ο ορισμός του Α.Π., η επιστημολογική βάση, δηλαδή, που υιοθετούμε, συσχετίζεται με το μοντέλο ανάπτυξης. Έτσι, το προκαθοριστικό, ρυθμιστικό και γραμμικό μοντέλο αναπτύσσει Α.Π. ως σειρά δομημένων προτιθέμενων αποτελεσμάτων, τα οποία συνδέονται άμεσα με τη φιλοσοφία της εκπαίδευσης και τις προτεραιότητες μιας συγκεκριμένης κοινωνίας σε μια δεδομένη χρονική περίοδο (Κουτσελίνη, 2013). Αυτή η θεώρηση του Προγράμματος, ωστόσο, ως προδιαγεγραμμένης διαδικασίας που εφαρμόζεται για την παραγωγή ενός συγκεκριμένου προϊόντος έχει δεχθεί έντονη κριτική (Apple, 1979, Doll, 1993, Giroux, 1981, Grundy, 1987, Κουτσελίνη, 1997, όπως αναφέρει η Κουτσελίνη, 2013, σ. 32). Η κριτική διατυπώθηκε από τη μαρξιστική θεωρία, η οποία αναλύει την αναπαραγωγή του αποτελέσματος-προϊόντος μέσα από το Α.Π., και από τη θεωρία του μετανεωτερισμού, που επικρίνει την αποπροσωποποίηση του μαθητή, η οποία επιτυγχάνεται μέσα από την εκμάθηση των ποσοτικών μεθόδων, που έχουν ως συνέπεια να του περιορίζουν την εμπειρία.

Ο Χατζηγεωργίου (2012, σ. 150-166) κάνει μια διαφορετική κατάταξη των μοντέλων σχεδιασμού των Α.Π. Εκτός από εκείνα που ήδη αναλύσαμε, δηλαδή το μοντέλο των σκοπών και στόχων του Tyler και το μοντέλο της διαδικασίας, αναφέρει επιπλέον το μοντέλο των περιεχομένων και το φουτουριστικό μοντέλο. Το πρώτο δίνει έμφαση στο περιεχόμενο της γνώσης, στο «τι» θα μάθουν οι μαθητές/τριες. Οι συντάκτες αυτών των Α.Π. αφορούνται από το γνωστικό αντικείμενο, το οποίο αναδεικνύεται ως το πλέον σημαντικό στοιχείο αυτού του μοντέλου. Το δεύτερο μοντέλο θέτει στο επίκεντρο την προετοιμασία των μαθητών/τριών για το μέλλον, εφόσον αυτοί θα κληθούν να ζήσουν σε ένα κόσμο εντελώς

διαφορετικό από αυτόν που βιώνουν ως μαθητές. Ο McNeil (1990, όπως αναφέρει ο Χατζηγεωργίου, 2012, σ. 165), εισηγείται τέσσερις φάσεις σχεδιασμού αυτού του μοντέλου: αρχικά συγκροτείται μια διεπιστημονική ομάδα, η οποία αναζητά τους παράγοντες που θα επηρεάσουν ενδεχομένως τα μελλοντικά Α.Π. Στη συνέχεια η ομάδα εκπονεί έρευνα ώστε να διαπιστώσει τις επιστημονικές εξελίξεις στους τομείς των επιμέρους ειδικοτήτων. Ύστερα οι αλλαγές που προέβλεψε η ομάδα ότι θα προκύψουν ιεραρχούνται από «πολύ επιθυμητές» έως «πολύ ανεπιθύμητες». Στη φάση τρία όσοι εμπλέκονται στη σύνταξη του Α.Π. έχουν τη δυνατότητα να προτείνουν τρόπους με τους οποίους πρέπει να ανταποκριθούν τα σχολεία και στη συνέχεια διατυπώνονται οι εκπαιδευτικοί στόχοι. Τέλος, συγγράφονται δύο διαφορετικά σενάρια, ένα σχετικά με το πώς θα είναι οι μαθητές, εάν ληφθούν υπόψη τα πορίσματα από τη φάση 3 και εφαρμοστούν στο πλαίσιο του σχολείου και ένα σχετικά με τις αναγκαίες αλλαγές περιεχομένου των μαθησιακών δραστηριοτήτων, της οργάνωσής τους και των διδακτικών μεθόδων. Το μοντέλο των μελλοντικών καταστάσεων θα μπορούσε να είναι ένα μοντέλο διαδικασίας ή στόχων. Τα προβλήματα που ανακύπτουν από αυτό το μοντέλο είναι το αν θα επιτύχει να κάνει μια ακριβή πρόβλεψη και μία συμφωνία σχετικά με τους σκοπούς του Α.Π., εφόσον αυτή δομείται σε πιθανές καταστάσεις.

Ο Χατζηγεωργίου (2012), τέλος, αναφέρει ότι τρία είναι τα βασικά μοντέλα, των σκοπών και των στόχων, της διαδικασίας και των περιεχομένων και αυτά καθορίζουν το σχεδιασμό των Α.Π. Αναδεικνύει δε ανάμεσα στα τρία το μοντέλο των σκοπών και στόχων ως το πιο καθοριστικό, αφού σε κάθε περίπτωση τα Α.Π. αναπτύσσονται στη βάση ενός γενικού σκοπού. Ωστόσο, ο σχεδιασμός στην πράξη, αναφέρει, δεν ξεκινά από τους σκοπούς και τους στόχους, αλλά από ένα σύνολο αντιλήψεων των σχεδιαστών των Α.Π. για όλα τα εμπλεκόμενα μέλη της εκπαιδευτικής διαδικασίας (μαθητές/τριες, δασκάλους/λες, σχολεία, κ.ά).

Στο σημείο αυτό κρίνουμε απαραίτητο να παραθέσουμε και ένα γενικό πλαίσιο προδιαγραφών σύνταξης των Α.Π., ώστε αυτό, ως μια θεωρητική κατασκευή, να μας επιτρέψει, στο Δεύτερο Μέρος, να οργανώσουμε ένα μέρος των εξαγόμενων συμπερασμάτων της έρευνάς μας. Ένα τέτοιο πλαίσιο προδιαγραφών σύνταξης των Α.Π. προτείνει ο Σαλβαράς (1999, σ. 33-43), το οποίο γίνεται με βάση τα κυρίαρχα διδακτικά παραδείγματα του συμπεριφορισμού¹⁰, της επεξεργασίας πληροφοριών και του

¹⁰ Η μάθηση, ως γενικότερη διαδικασία της συμπεριφοράς αποτελεί αντικείμενο έρευνας όχι μόνο της ψυχοπαιδαγωγικής αλλά και των επιστημών της συμπεριφοράς (Ψυχολογία), οι οποίες επιδιώκουν να δώσουν μια ολοκληρωμένη απάντηση στο ερώτημα «τι είναι και πώς λαμβάνει χώρα η μάθηση». Αν και διατυπώθηκαν επιφυλάξεις για την πολλαπλότητα των ψυχολογικών θεωριών, ωστόσο, είναι δυνατόν να εξαχθούν ορισμένα

κονστρουκτιβισμού. Τα δομικά στοιχεία αυτών των διδακτικών παραδειγμάτων, δηλαδή η φύση της γνώσης, η γνωστική δομή, η διαδικασία μάθησης, η οργάνωση της διδακτικής εργασίας και της λεκτικής επικοινωνίας, η αξιολόγηση, ο χειρισμός των λαθών των μαθητών/τριών, κ.ά., καθορίζουν τη διαμόρφωση διαφορετικών πλαισίων προδιαγραφών, τα οποία διαρθρώνονται σε τέσσερα επίπεδα: το επιστημολογικό, των διδακτικών αρχών, του διδακτικού σχεδιασμού και της διδακτικής πράξης.

2.5. Τι είναι το Αναλυτικό Πρόγραμμα

Το κεφάλαιο αυτό αποσκοπεί στη διερεύνηση της έννοιας του Αναλυτικού Προγράμματος, ώστε να καταστεί δυνατή στο Δεύτερο Μέρος, το ερευνητικό, η επιλογή κριτηρίων, για να δημιουργηθούν οι κατηγορίες κατάταξης των Αναλυτικών Προγραμμάτων, στη βάση των οποίων θα επιχειρηθεί η ανάλυσή τους.

Στη βιβλιογραφία υπάρχουν πολλοί ορισμοί για το Αναλυτικό Πρόγραμμα, το οποίο εκφράζει την εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική, μέσω της οποίας αποτυπώνεται το «ποιον άνθρωπο θέλουμε να δημιουργήσουμε μέσα από την εκπαίδευση». Ο προσδιορισμός της έννοιας του Α.Π. αποτυπώνει το επιστημολογικό πλαίσιο το οποίο υιοθετεί ο/η συντάκτης/τρια του, την πολιτικοκοινωνική ιδεολογία του καθώς και την παιδαγωγική του αντίληψη.

Στην ελληνική γλώσσα χρησιμοποιούνται οι όροι Αναλυτικό Πρόγραμμα, Πρόγραμμα Σπουδών, Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα και Πρόγραμμα Διδασκαλίας. Στο σύνολό τους χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν ένα διάγραμμα ή τους σκοπούς της διδασκαλίας της διδακτέας ύλης κατά μάθημα, τάξη, σχολικό τύπο και εκπαιδευτική βαθμίδα (Δενδρινού & Ξωχέλης, 1999). Η έννοια του Αναλυτικού Προγράμματος στην ελληνική γλώσσα αντιστοιχεί στον όρο curriculum, που σημαίνει κύκλο σε στάδιο (από τη λατινική ρίζα currere που σημαίνει τρέχω) και αναμφισβήτητα σχετίζεται με την αγγλική λέξη «course» που σημαίνει «πορεία» (Χατζηγεωργίου, 2012).

Ο όρος Πρόγραμμα Σπουδών (Π.Σ.), σύμφωνα με την Κουλουμπαρίτση (2004) αναφέρεται σ' ένα πλαίσιο παιδαγωγικών αρχών, το οποίο καθοδηγεί τον εκπαιδευτικό χωρίς όμως να του υποδεικνύει μια μεθοδολογία, ενώ αποτελεί υποκατηγορία του Αναλυτικού Προγράμματος. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει επιμέρους σχέδια ανάπτυξης του Α.Π., να συνιστά οργάνωση της ύλης γνωστικών αντικειμένων ανά επίπεδο επίδοσης ή ανά τάξη, να

χρήσιμα πορίσματα. Για μια εκτενή αναφορά στις συμπεριφοριστικές θεωρίες μάθησης (θεωρία Pavlov, Watson, Gurhrie, Hull, Thorndike, Skinner) βλ. Φράγκος (1999, σελ. 267-233).

αναδεικνύει κοινά στοιχεία ή παιδαγωγικές αρχές ανάμεσα στα μαθήματα και να είναι οργανωμένο σε διδακτικές ενότητες ανά τρίμηνο, εξάμηνο ή έτος, στις οποίες αναφέρονται αναλυτικά οι δραστηριότητες ή τα κοινά προς μελέτη θέματα και ζητήματα.

Οι περισσότεροι γνωστοί και ευρύτερα αποδεκτοί ορισμοί του Α.Π. αναφέρονται στα δομικά στοιχεία του Προγράμματος και δέχονται ότι Αναλυτικό Πρόγραμμα ονομάζεται ένα εκπαιδευτικό αναπτυξιακό πρόγραμμα το οποίο καθορίζει τους γενικούς σκοπούς και στόχους μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας, τους τρόπους, τα μέσα και τις δραστηριότητες για την επίτευξη αυτών των στόχων, και τις μεθόδους και τα εργαλεία που απαιτούνται για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής πράξης (Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, 2013).

Τέσσερις είναι οι βασικοί σταθμοί στον τομέα των Α.Π. κατά την τελευταία εκατονταετία, οι οποίοι ταξινομήθηκαν από την Κολουμπαρίτση (2004) με βάση την επιρροή που άσκησαν και την «κουλτούρα» που διαμόρφωσαν στους εκπαιδευτικούς της σχολικής πράξης. Αυτά είναι κατά χρονολογική σειρά:

- 1) Αρχές του 20^{ου} αιώνα: το εμπειρικο-βιωματικό Α.Π. του John Dewey.
- 2) Μέσα του 20^{ου} αιώνα: το τεχνολογικής-επιστημονικής κατεύθυνσης Α.Π., όπως διατυπώθηκε από τον Franklin Bobbit και κυρίως τον Ralph Tyler στο βιβλίο του «Basic principles of curriculum and instruction».
- 3) Το τελευταίο τέταρτο του 20^{ου} αιώνα: η «θεωρία επαναπροσδιορισμού» του Α.Π. (reconceptualization), του William Pinar, που αποσκοπούσε στην κατανόηση του ρόλου του Α.Π. και τη διαμόρφωση μιας «αμιγούς θεωρίας» του Α.Π.
- 4) Τέλη του 20^{ου} και αρχές του 21^{ου} αιώνα: η μετανεωτερική, ολιστική θεωρία για το Α.Π., όπως διατυπώνεται από τους θεωρητικούς της Κριτικής Παιδαγωγικής και της Ανθρωπιστικής Σχολής και από εκείνους που πρεσβεύουν ότι η μετανεωτερικότητα αποτελεί τον σύγχρονο καμβά πάνω στον οποίο μπορούν να αναβιώσουν οι θεωρητικές παραδοχές του Dewey. Στις Η.Π.Α. κύριοι εκπρόσωποι της τάσης αυτής είναι ο Giroux, Slattery και Doll, ενώ στον ελληνόφωνο χώρο εμπεριστατωμένες μελέτες είναι αυτές των Ιωαννίδου-Κουτσελίνη (1998), Μασσαγγούρα (2002) και Χατζηγεωργίου (2003).

Τα Αναλυτικά Προγράμματα διακρίνονται σε «παραδοσιακά» και σε «curricula» (Βρεττός & Καψάλης, 1997, Βέικου, Βαρέση & Πατούνα, χ.χ.ε.). Τα πρώτα αποτελούν συνήθως καταλόγους συνοπτικών διαγραμμάτων των περιεχομένων διδασκαλίας, καθώς και των προβλεπόμενων για κάθε γνωστικό αντικείμενο διδακτικών ωρών. Τα Προγράμματα αυτά είναι δεσμευτικά για τον εκπαιδευτικό, οι οποίοι είναι υποχρεωμένοι να τα διδάξουν σε καθορισμένο χρόνο και τάξη. Η διατύπωση προκαθορισμένων σκοπών και στόχων της

διδασκαλίας, καθώς και οδηγιών για τη μεθόδευσή της παραλείπεται, ενώ χαρακτηριστική είναι η χρήση παραδοσιακών μοντέλων αξιολόγησης και η ανάδειξη του/της εκπαιδευτικού σε αποκλειστικό φορέα της γνώσης. Τα προγράμματα αυτά περιέχουν το «τι» της διδασκαλίας.

Ο όρος curriculum έχει, αντίθετα, πιο συγκεκριμένο και στενό περιεχόμενο, αναφέρεται συνήθως στη λεπτομερειακή περιγραφή μιας διαδικασίας μάθησης, για ένα συγκεκριμένο κύκλο μαθητών και, επίσης, για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, η οποία δεν παίρνει μια «τελική μορφή». Το κύριο μειονέκτημα του curriculum είναι ο δεσμευτικός χαρακτήρας του, ως προς τα περιεχόμενα, τον τρόπο και την μέθοδο, με την οποία ο/η εκπαιδευτικός θα διδάξει. Πέρα από διάφορες παραλλαγές το curriculum χαρακτηρίζεται από τέσσερα δομικά στοιχεία (Βρεττός & Καψάλης, 1994, σ. 122-123):

- α) Τους στόχους, οι οποίοι είναι σαφώς προσδιορισμένοι.
- β) Τα περιεχόμενα, τα οποία δεν επιλέγονται απόλυτα ως μορφωτικά αγαθά, με μια υποτιθέμενη μορφωτική αξία, αλλά με μοναδικό κριτήριο την καταλληλότητά τους για την επίτευξη των συγκεκριμένων στόχων.
- γ) Τη μεθοδολογία, που επιλέγεται για την επίτευξη των στόχων. Το curriculum περιέχει, επίσης, εναλλακτικές μεθοδολογικές προτάσεις και μέσα διδασκαλίας, τα οποία μπορεί να χρησιμοποιήσει ο/η εκπαιδευτικός. Οι υποδείξεις αυτές, παρ' όλο που είναι δοκιμασμένες και καθιερωμένες, δεν έχουν δεσμευτικό χαρακτήρα και μπορούν να συμπληρώνονται ή να προσαρμόζονται.
- δ) Τον έλεγχο επίτευξης των στόχων, ο οποίος αποτελεί συστατικό στοιχείο της διαδικασίας επανατροφοδότησης και συνεχούς βελτίωσής του.

Στη διεθνή πρακτική το curriculum εμφανίζεται ως «κλειστό» ή «προδιαγεγραμμένο», ως «ανοικτό» και ως «Αναλυτικό Πρόγραμμα μορφής ή τύπου curriculum (Βέικου κ.ά, χ.χ.ε., Χρυσοφίδης, 2004).

Το «κλειστό» curriculum είναι κατά κύριο λόγο συγκεντρωτικό και σχεδιάζεται από ομάδα ειδημόνων, οι οποίοι καταγράφουν με λεπτομέρεια τις ποικίλες μορφές δράσης, που είναι πανομοιότυπες για το συγκεκριμένο μάθημα, τη συγκεκριμένη βαθμίδα, τη συγκεκριμένη τάξη. Οι διατυπωμένοι ειδικοί στόχοι προδιαγράφουν πλήρως τη διδασκαλία, γεγονός που αποκλείει την προσαρμογή της σε επιμέρους ανάγκες των μαθητών. Επικεντρώνεται στο αποτέλεσμα και όχι στη διαδικασία της μάθησης. Απαρτίζεται από λεπτομερείς και δεσμευτικές προτάσεις ως προς τη διαμόρφωση και τη διεξαγωγή του μαθήματος, αποφεύγει τις διεπιστημονικές και διαθεματικές προσεγγίσεις της γνώσης, αναθέτει την ευθύνη του μαθήματος κατά κύριο λόγο στον εκπαιδευτικό, που επιβλέπει τη

σωστή εφαρμογή των συγκεκριμένων προδιαγραφών. Τα περιθώρια απόκλισης είναι ελάχιστα και στηρίζονται κυρίως στο δυναμισμό του εκπαιδευτικού να υπερβεί τα όρια που χαράζει το Αναλυτικό Πρόγραμμα και να διαμορφώσει δικούς του τρόπους προσέγγισης της γνώσης ή ακόμα και να κινηθεί στις παρυφές ενός παραπρογράμματος. Πρόκειται για ένα, από μία άποψη, δασκαλοκεντρικό σύστημα με όλες τις αρνητικές συνέπειες που αυτό μπορεί να συνεπάγεται. Άλλωστε και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός δεν παίζει το ρόλο του σχεδιαστή, αλλά του μεταβιβαστή αλλότριων σχεδιασμών.

Τα ανοικτά curricula έχουν ως κύριο χαρακτηριστικό την αποκεντρωτική διάσταση, διατυπώνοντας κατευθυντήριες γραμμές, οι οποίες οριοθετούν απλώς το πεδίο δράσης και προσδιορίζουν τα όρια που δεν επιτρέπεται να υπερβεί ο/η εκπαιδευτικός στη διαμόρφωση της διδακτικής διαδικασίας. Περιέχουν γενικούς στόχους κατά διδακτική ενότητα και συνεπώς αφήνουν τη διατύπωση των ειδικών στόχων στον/στην εκπαιδευτικό. Δίνουν την ευκαιρία στον/στην εκπαιδευτικό να κινηθεί ευέλικτα και να προσαρμόσει τις προσπάθειές του τόσο στις συνθήκες που επικρατούν μέσα στην τάξη όσο και στις δικές του εκτιμήσεις για την προσέγγιση των προδιαγραφών. Η απουσία προσχεδιασμένων μορφών δράσης δίνει την ευκαιρία να διαμορφώνονται διαδικασίες με ιδιαίτερη έμφαση κυρίως στον τρόπο που προσεγγίζεται η γνώση και λιγότερο στην ίδια τη γνώση, που μπορεί να επιτευχθεί και ως αποτέλεσμα απλής απομνημόνευσης. Η εμμονή στη διαδικασία και όχι στο αποτέλεσμα στηρίζεται στην ανάγκη να γνωρίσει ο/η μαθητής/τρια τρόπους συνειδητής πρόσκτησης της γνώσης. Συνέπεια αυτής της αντίληψης αποτελεί το γεγονός ότι η μάθηση δεν εκλαμβάνεται ως μια συσσώρευση γνώσεων, ως μια αλληλουχία γεγονότων, αλλά ως καλλιέργεια ικανοτήτων πρόσκτησης της γνώσης. Το μάθημα αποτελεί κοινή υπόθεση μαθητών και εκπαιδευτικού, ως μια προσπάθεια μαθητοκεντρικής, διερευνητικής και συνεργατικής διάστασης της μάθησης. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα είναι προσαρμοσμένο στα ενδιαφέροντα των μαθητών προσφέροντας επιλεγόμενα μαθήματα και ευκαιριακή διδασκαλία διάφορων διδακτικών εννοιών.

Τέλος, τα «Αναλυτικά Προγράμματα» μορφής ή τύπου curriculum είναι ως προς τη μορφή τους ανοικτά, διαθέτοντας τα δομικά στοιχεία του curriculum (στόχους, περιεχόμενα, μεθοδολογικές υποδείξεις και τρόπους αξιολόγησης), ενώ εμπεριέχουν και πρόσθετο βοηθητικό υλικό για τον εκπαιδευτικό, σύντομες οδηγίες και σχέδια μαθήματος. Αυτού του είδους το Πρόγραμμα εξασφαλίζει στον/στην εκπαιδευτικό μεγάλα περιθώρια ελευθερίας, αν και για την υλοποίησή του χρειάζεται περαιτέρω υποστήριξη και βοήθεια (Βρεττός & Καψάλης, 2009).

Η διάκριση ανάμεσα σε «ανοιχτά» και σε «κλειστά» Αναλυτικά Προγράμματα, επισημαίνει ο Χατζηγεωργίου (2012), αφορά ιδιαίτερα στον/στην εκπαιδευτικό, επειδή ακριβώς σε ένα ανοιχτού τύπου Α.Π. μπορεί να παρέμβει και να θέσει ή να αναθεωρήσει στόχους, να διαλέξει περιεχόμενα και μέθοδο διδασκαλίας, σε αντίθεση με το κλειστού τύπου, το οποίο είναι «δασκαλο-αδιαπέραστο».

Ανάμεσα στους ειδικούς δεν φαίνεται να υπάρχει συμφωνία ως προς την έννοια «Αναλυτικό Πρόγραμμα ή Πρόγραμμα Σπουδών η curriculum». Ο Φλουρής (2006) αναφέρει ότι η μεταξύ τους διαφοροποίηση συνδέεται με τη φιλοσοφία, την πολιτικοκοινωνική ιδεολογία, τις αντιλήψεις, γενικότερα, καθώς και με άλλα ζητήματα που υιοθετεί και εφαρμόζει ο κάθε ερευνητής.

Το Α.Π. διακρίνεται σε «επίσημο» και «κρυφό» πρόγραμμα (Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, 2013, σ. 89-93). Επίσημο ονομάζεται εκείνο που είναι αναγνωρισμένο από την Πολιτεία, είναι σαφώς διατυπωμένο και, κατά κανόνα, ιδεατό. Το Α.Π. που εμφανίζεται στην πράξη δεν μπορεί να είναι πανομοιότυπο με το επίσημο, καθώς αποτελεί μία μόνο μορφή εφαρμογής του. Μέσα από αυτή τη διαμεσολάβηση και εφαρμογή εμφανίζεται το κρυφό ή κρυφό Πρόγραμμα, το οποίο ορίζεται ως το σύνολο των εμπειριών που αποκτά ο μαθητής ως αποτέλεσμα της επενέργειας παραγόντων, όρων, σχέσεων και καταστάσεων που δεν περιλαμβάνονται φανερά και άμεσα στον σχεδιασμό της επίσημης σχολικής διαδικασίας.

Οι θεωρητικοί της Κριτικής Παιδαγωγικής (Apple, McLaren, κ.ά.) επισημαίνουν ότι το κρυφό Πρόγραμμα συνίσταται στη σιωπηλή διδασκαλία αντιλήψεων, ιδεών, συμπεριφορών και αξιών, μέσω του οποίου τα παιδιά στο σχολείο μαθαίνουν πώς να συμπεριφέρονται μέσα στο καπιταλιστικό σύστημα (Χατζηγεωργίου, 2012, σ. 110-111). Τα παιδιά της εργατικής τάξης μαθαίνουν πώς να συμμετέχουν στον κόσμο της εργασίας ως εργάτες, να υπακούουν και να εκτελούν διαταγές, αφού η εργασία τους είναι καθαρά μηχανική και απαιτεί απομνημόνευση, και, επίσης, τους αποκλείει από τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, αντίθετα με τα παιδιά της μεσαίας και ανώτερης τάξης που έχουν τη δυνατότητα διαπραγμάτευσης των κανόνων πειθαρχίας (Queiroz, 2000).

Όπως κάθε κοινωνική πραγματικότητα, έτσι και οι σχολικές γνώσεις είναι μια «κατασκευή», δημιουργούνται, συντηρούνται ή τροποποιούνται σύμφωνα με την οπτική γωνία με την οποία ερμηνεύουμε τον κόσμο και ανάλογα με τη σχέση εξουσίας των δρώντων υποκειμένων. Οι γνώσεις που επιλέγονται ως «έγκυρες» για κάθε εκπαιδευτικό επίπεδο δεν είναι κοινωνικά «ουδέτερες», επισημαίνει ο Queiroz (2000), αλλά μέσω της λειτουργίας κοινωνικού ελέγχου που ασκούν συμβάλλουν στη διατήρηση του status quo.

Τέλος, ο Χατζηγεωργίου (2012) επισημαίνει ότι ο υπαρξισμός, ο πραγματισμός, και ο μεταμοντερνισμός έχουν αρχίσει να επηρεάζουν τα Αναλυτικά Προγράμματα τις τελευταίες δύο δεκαετίες, ωστόσο η κυριότερη ιδέα, η οποία θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι προέρχεται από τη σύνθεση και των τριών φιλοσοφιών αφορά στη φύση της γνώσης, η οποία τώρα εμφανίζεται ως προβληματική, επιφυλακτική και αβέβαιη.

2.5.1. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα ως ιδεολογικό-πολιτικό και κοινωνιολογικό κείμενο

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα ως ιδεολογικό, πολιτικό και κοινωνιολογικό κείμενο φανερώνει παιδαγωγικές, ιδεολογικές-πολιτικές και κοινωνιολογικές επιλογές (Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, 2013, σ. 22-23). Η παιδαγωγική, η πολιτική και η κοινωνιολογική σημασία του προγράμματος είναι στοιχεία αλληλένδετα αλλά και διακριτά. Κατ' αυτό τον τρόπο τα Αναλυτικά Προγράμματα χρησιμοποιήθηκαν στην ιστορία ως μέσα κοινωνικού, οικονομικού και πολιτισμικού ελέγχου (Νούτσος, 1979), αλλά και ως μέσα ανάπτυξης και ως μηχανισμοί παραγωγής θεσμών και ιδεολογίας (Τσουκαλάς, 1987). Οι τάσεις και οι προσανατολισμοί τους αποτυπώνουν τη δυναμική της εποχής τους (Μαρμαρινός, 2000), τις ανταγωνιστικές ομάδες που επενεργούν στη διαμόρφωσή τους και ακόμη τη συναίνεση αλληλοσυγκρουόμενων συμφερόντων (Apple, Whitty, Young κ.α.).

Οι ιδιαίτερες αντικειμενικές περιστάσεις, οι ειδικές κατά εποχή κοινωνικοπολιτικές και οικονομικές συνθήκες και η επικρατούσα ιδεολογία αποτελούν τους άξονες που επηρεάζουν το Α.Π. και τις επιστημολογικές παραδοχές πάνω στις οποίες αυτό εδράζεται. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κάθε περιόδου, οι θεσμοί και ο τρόπος σκέψης και συμπεριφοράς επηρεάζουν την εκπαιδευτική πολιτική σε σημείο που να ανιχνεύονται στα Α.Π. και να συνιστούν τα στοιχεία εκείνα που τα διαφοροποιούν από εποχή σε εποχή και από χώρα σε χώρα.

Η κοινωνιολογική προσέγγιση του Α.Π. επιχειρήθηκε από τη Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης (M. Young, B. Berstein, κ.ά.). Σύμφωνα με τη Νικολακάκη (2012, σ. 131-156) ο Young επισήμανε ότι έπρεπε να διερευνηθεί περισσότερο η αξία των ποικίλων μορφών γνώσης, ξεκινώντας από την αμφισβήτηση της ανωτερότητας της ακαδημαϊκής έναντι της καθημερινής κοινής λογικής. Αυτό που φαίνεται ότι υπονοείται στο σχολείο, μέσα από το περιεχόμενο σπουδών, τις μεθόδους διδασκαλίας και το «κρυφό» Α.Π., είναι ότι η ακαδημαϊκή γνώση υπερτερεί έναντι οποιασδήποτε άλλης. Αυτή η παραδοχή δεν ήταν μόνο ταξική, αλλά και κοινωνικά κατασκευασμένη. Η έρευνα έδειξε ότι αυτό που τελικά μάθαιναν τα παιδιά στο σχολείο δεν ήταν τίποτε άλλο παρά μια συγκεκριμένη ιδεολογική εκδοχή της πραγματικότητας, γεγονός που συνέβαλε στη διατήρηση του κοινωνικού ελέγχου και του

status quo. Το πιο διακριτό χαρακτηριστικό της Ν.Κ.Ε. ήταν η εστίασή της στο Ακαδημαϊκό Α.Π., γεγονός που προκάλεσε στους επικριτές της μεγαλύτερη ανησυχία, επειδή συνέτεινε σε μια εναλλακτική ερμηνεία της σχολικής αποτυχίας των παιδιών της εργατικής τάξης. Η ιδεολογική δύναμη του ακαδημαϊκού Α.Π. αναγνωρίζονταν στο σημείο κατά το οποίο αυτό συνέβαλλε στην επιτυχία με την οποία έπειθε ότι ήταν ο μόνος εφικτός τρόπος οργάνωσης της γνώσης που θα έκανε τους μαθητές ικανούς να αναπτύξουν τις πνευματικές τους ικανότητες.

Η σημαντική συνεισφορά της Ν.Κ.Ε., σύμφωνα με τη Νικολακάκη (2012, σ. 137-138), ήταν ότι εστίαζε στα ζητήματα των διαδικασιών επιλογής και, κατά συνέπεια, εξαίρεσης/απόρριψης της γνώσης από το σχολικό Πρόγραμμα. Η ανάλυσή της επικεντρώθηκε, επίσης, στην αμφισβήτηση των καθιερωμένων αντιλήψεων που είχαν οι εκπαιδευτικοί για το κυρίαρχο πλαίσιο του Α.Π. και των παιδαγωγικών πρακτικών.

Η επιλεκτική παράδοση στη σχολική γνώση, συγκεκριμένα, μελετήθηκε αρχικά στα βιβλία των Φυσικών και των Κοινωνικών Επιστημών, στα οποία οι Apple και Popkewitz εντόπισαν μια στατική οπτική της κοινωνίας και μια κατεξοχήν λειτουργιστική προσέγγιση, η οποία τόνιζε την κοινωνική αρμονία και τη σταθερότητα, ενώ παρουσίαζε μια αρνητική όψη για τη φύση και τη σημασία των κοινωνικών συγκρούσεων (Whitty, 2007, σ. 123-125). Οι άρρητες αυτές παραδοχές νομιμοποιούσαν την υπάρχουσα κοινωνική τάξη. Η Anyon, επίσης, επιχείρησε την ανάλυσή των εγχειριδίων των Κοινωνικών Σπουδών των μικρότερων τάξεων συσχετίζοντας το περιεχόμενο των κειμένων με τον τρόπο διαμόρφωσής τους, ο οποίος σχετιζόταν με τα συμφέροντα του κεφαλαίου, αναδεικνύοντας με αυτό τον τρόπο την ιδεολογική σημασία του περιεχομένου και των παραλείψεων των Α.Π. Οι παραλείψεις αυτές, οι διαστρεβλώσεις και οι παραποιήσεις που ανέδειξε στη σχολική γνώση δεν ήταν παρά μια αντανάκλαση της ίδιας της κοινωνικής δομής (Whitty, 2007).

Οι προσεγγίσεις αυτές του στρουκτουραλιστικού μαρξισμού θεωρούσαν τα Α.Π. ως ένα μέσο με το οποίο η κυρίαρχη ιδεολογία είχε τη δυνατότητα να νομιμοποιείται και να εκλογικεύει τον τρόπο παραγωγής και τους όρους της κοινωνικής αναπαραγωγής (Φωτεινός, 2011). Η αστική τάξη, μέσω του κράτους και των μηχανισμών που αυτό ελέγχει (Ι.Μ.Κ), σύμφωνα με τις θεωρίες αυτές, μπορούσε να επιβάλλει τη θέλησή της και να ρυθμίζει τον τρόπο συγκρότησης των Α.Π. ανάλογα με τα μακροπρόθεσμα συμφέροντά της.

2.6. Συμπεράσματα

Η μεγάλη διαμάχη που εκτυλίχθηκε στις Κοινωνικές Επιστήμες μεταφέρθηκε αργότερα και στην εκπαιδευτική έρευνα, στην οποία επικράτησαν δύο παραδείγματα: το πρώτο που υποστήριζε ότι οι Κοινωνικές Επιστήμες είναι στην ουσία ίδιες με τις Φυσικές, και, κατά συνέπεια αποσκοπούν στην ανακάλυψη των φυσικών και καθολικών νόμων, οι οποίοι ρυθμίζουν και καθορίζουν την ατομική και κοινωνική συμπεριφορά, και το δεύτερο, αν και συμφωνεί με την αυστηρότητα των Φ.Ε. και έχει την ίδια μέριμνα για την παραδοσιακή Κοινωνική Επιστήμη να περιγράψει και να εξηγήσει την ανθρώπινη συμπεριφορά τόνιζε, ωστόσο, ότι οι άνθρωποι διαφέρουν όχι μόνο από τα φυσικά φαινόμενα αλλά και μεταξύ τους.

Στο κεφάλαιο αυτό αναδείχθηκαν δυο βασικές αντιμαχόμενες θεωρήσεις της κοινωνικής πραγματικότητας και της ατομικής συμπεριφοράς, που οικοδομούνται πάνω σε αντιστοίχως διαφορετικούς τρόπους ερμηνείας της. Οι επιστημολογικές παραδοχές που αφορούν στην ίδια τη βάση της γνώσης, τη φύση και τις μορφές της, περιστρέφονται γύρω από την άποψη ότι η γνώση είναι σκληρή, αντικειμενική και απτή, γεγονός που απαιτεί από τους ερευνητές ένα ρόλο παρατηρητή, ο οποίος θα αποδέχεται άκριτα τις μεθόδους των Φ.Ε. (Θετικισμός). Αντίθετα, η άποψη ότι η θεώρηση της γνώσης είναι υποκειμενική και μοναδική, επιβάλλει στους ερευνητές την ενεργό ανάμειξη στα θέματα που ερευνούν καθώς και την απόρριψη των μεθόδων των Φ.Ε. Οι διαφορές που εκφράζουν οι θετικιστές και αντιθετικιστές έχουν άμεσες συνέπειες στις μεθοδολογικές προσεγγίσεις των ερευνητών, εφόσον οι αντιτιθέμενες οντολογίες, οι επιστημολογίες και τα μοντέλα σχετικά με τα ανθρώπινα όντα προτάσσουν διαφορετικές ερευνητικές μεθόδους. Οι πρώτοι θα στραφούν σε παραδοσιακές επιλογές (επισκοπήσεις, πειράματα, κ.ά.), ενώ οι άλλοι θα επιλέξουν από ένα φάσμα πρόσφατα αναδυόμενων τεχνικών (αναφορές, συμμετοχική παρατήρηση, κ.ά.).

Η Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, εκτός από τις διαφορετικές μεθόδους επιστημονικής έρευνας που εισάγει, έρχεται να αναδείξει μέσα από τις έρευνές της ότι οι παρεχόμενες από το σχολείο γνώσεις δεν είναι ουδέτερες και ότι το εκπαιδευτικό σύστημα είναι βασικός ιδεολογικός μηχανισμός του κράτους, αποκαλύπτει, δηλαδή, την ταξική φύση και την αναπαραγωγική λειτουργία της εκπαίδευσης. Η Ν.Κ.Ε. ανέδειξε ότι αυτό που αποκαλείται σε κάθε εποχή «επιστημονικό» και «ορθό» δεν ήταν τίποτε περισσότερο από μια κοινωνική κατασκευή. Στη βάση αυτής της αρχής αμφισβήτησε την επιστημονική γνώση και ανέδειξε την αξία της καθημερινής, αμφισβητώντας με αυτό τον τρόπο και το ρόλο του δασκάλου.

Το ζήτημα της κοινωνικής αναπαραγωγής της γνώσης γίνεται το επίκεντρο αναλύσεων από την εκπαιδευτική θεωρία, οι οποίες, ωστόσο, δεν μπορούν να συγκροτήσουν μια ολοκληρωμένη «περί της γνώσης» αντίληψη και τον τρόπο κατάκτησής της, όσο από την ανάλυση αποκρύπτονται οι επιστημολογικές παραδοχές, οι οποίες εδράζονται στις προτεινόμενες διδακτικές επιλογές. Στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής έρευνας τίθεται ένας νέος παράγοντας, η διερεύνηση της σημασίας της επιστημολογικής θεώρησης της διδακτικής και των συνεπειών αυτής στις προκρινόμενες μορφές γνώσης, καθώς και στην κοινωνική τους λειτουργία. Το βασικό επιστημολογικό, αλλά και παιδαγωγικό ζήτημα, είναι «πώς το σχολείο χειρίζεται την καθημερινή γνώση των μαθητών/τρών». Η διδακτική παρέμβαση σχετίζεται με τρεις βασικούς τρόπους χειρισμού: α) την επιλογή της ενίσχυσης, β) την επιλογή της βελτίωσης και γ) την επιλογή της αντικατάστασης. Η απάντηση στο ερώτημα ενέχει άλλη μία οπτική, η οποία έπρεπε να αναδειχθεί: εκείνη της κατανόησης του επιστημολογικού υπόβαθρου, βάση του οποίου αναπτύσσονται τα διάφορα μοντέλα Προγραμμάτων, η γνώση των οποίων βοηθά στην κατανόηση της διδακτικής επιλογής.

Κεφάλαιο 3. Η συγκρότηση των Κοινωνικών Επιστημών διεθνώς, η εμφάνισή τους στην Ελλάδα και η υποδοχή τους στην εκπαίδευση

3.1. Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό θα επιχειρηθεί η ανάλυση του τρόπου συγκρότησης των Κοινωνικών Επιστημών διεθνώς, θα παρουσιαστούν τα προβλήματα και οι βασικές έννοιες των Κ.Ε. (της Νομικής και Πολιτικής Επιστήμης, της Κοινωνιολογίας και της Οικονομικής Επιστήμης) και, τέλος, θα ανιχνευθεί η ένταξή τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο της Δ.Ε.. Η ανάλυση αυτή θα συμβάλει στην κατανόηση της οργάνωσης της σχολικής εκδοχής της γνώσης των Κ.Ε. στα Αναλυτικά Προγράμματα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

3.2. Εμφάνιση και ανάπτυξη των Κοινωνικών Επιστημών: Από τη φιλοσοφική σκέψη της αρχαίας Ελλάδας μέχρι το 19^ο μ.Χ. αιώνα

3.2.1. Η εξέλιξη των Κοινωνικών Επιστημών μέχρι τον 16^ο μ.Χ. αιώνα

Το κεφάλαιο αποσκοπεί στην παρουσίαση των θεωρήσεων της ατομικής και συλλογικής ζωής, όπως αυτές αναδεικνύονται μέσα από την Επιστήμη του Δικαίου. Στην αρχαιότητα υπήρχε μόνο ένας συνδυασμός κοινωνικών, πολιτικών και ηθικών θεωρήσεων για την ατομική και συλλογική ζωή. Στην αρχική μορφή της γνώσης μας για τις επιστήμες, οι Φυσικές και οι εν τη γενέσει τους Κοινωνικές διακατέχονταν από θεοκρατούμενες αντιλήψεις. Το δίκαιο, ως ιστορικοκοινωνικό φαινόμενο, εμφανίστηκε σε μια στιγμή της πορείας της ανθρώπινης κοινωνίας μέσα στην ιστορία και ακολούθησε τις κοινωνικές μεταβολές στην ιστορική εξελικτική διαδικασία (Μανωλεδάκης, 1980).

Ο Σούρλας (1995) αναφέρει ότι ο Αριστοτέλης υποδιαιρεί το δίκαιο σε φυσικό και σε νομικό, δηλαδή σε εκείνο που υπάρχει εκ φύσεως και εκείνο που καθορίζεται με μια πράξη θεσπίσεώς του. Η αρχαία ελληνική γραμματεία δεν μας άφησε κανένα νομικό έργο, με εξαίρεση το «νόμο της Γόρτυνας». Το δίκαιο, μετέπειτα, στις αρχαϊκές κοινωνίες (8^{ος}-6^{ος} αιώνας π.Χ.) δε διακρινόταν εντελώς από τις συνήθειες και τη θρησκευτικής προελεύσεως κοινωνική ηθική, ακόμη δε και κατά την κλασική αρχαιότητα δεν θεωρήθηκε κάτι το απόλυτα διαφορετικό από την κοινωνική ηθική (Σούρλας, 1995). Οι πολιτικές μεταβολές των ελληνιστικών χρόνων (301 π.Χ.-212 μ.Χ.) έγιναν περισσότερο αισθητές στο χώρο του δημοσίου δικαίου και λιγότερο στο πεδίο του ιδιωτικού δικαίου. Με την κατάκτηση της ανατολικής Μεσογείου από τους Ρωμαίους άνοιξε ο δρόμος για τη σταδιακή διεξόδυση του

ρωμαϊκού δικαίου (753 π.Χ.-534 μ.Χ) στις χώρες που κατακτήθηκαν και έγιναν επαρχίες του ρωμαϊκού κράτους.

Η ρωμαϊκή Νομική Επιστήμη πρωτοεμφανίζεται κατά τον 3^ο αιώνα π.Χ. Όπως όλα τα δίκαια, έτσι και το ρωμαϊκό ήταν θρησκευτικής προέλευσης και γνώρισε τέσσερις περιόδους, που συμπίπτουν, σε γενικές γραμμές, με τις ιστορικές φάσεις του ρωμαϊκού πολιτεύματος (Τρωιανός και Βελισσαροπούλου-Καρακώστα, 2010). Κατά το 16^ο αιώνα πραγματοποιείται στη Γερμανία η καλούμενη «υποδοχή» του ρωμαϊκού δικαίου, γεγονός που έμελλε να σηματοδοτήσει τη μετέπειτα δικαϊκή πορεία της Κεντρικής Ευρώπης.

Κατά την πρώιμη βυζαντινή περίοδο (330μ.Χ.-1453μ.Χ.) δημιουργός του δικαίου είναι ο αυτοκράτορας, πηγή του δικαίου είναι ο θεός και βασικό στοιχείο της αυτοκρατορικής ιδεολογίας είναι η σχέση του ηγεμόνα με το θείον (Τρωιανός και Βελισσαροπούλου-Καρακώστα, 2010). Η σχέση αυτή και ο σεβασμός των αρχών του θείου δικαίου, ως απόρροια αυτής της σχέσης, συνιστούν νομιμοποιητικούς παράγοντες αυτού του ίδιου του ηγεμόνα, ταυτόχρονα δε και τα όρια της νομιμοποιητικής του εξουσίας.

3.2.2. Οι κλασικοί της πολιτικής σκέψης

Η κατανόηση των βαθύτερων οικονομικών αιτίων που υπαγόρευαν τις επικείμενες αλλαγές που οδήγησαν στην Αθηναϊκή δημοκρατία, αποτυπώνονται στο δοκίμιο «Αθηναίων Πολιτεία». Ο Αριστοτέλης εκθειάζει στην πραγματεία του αυτή τη δημοκρατία και ταυτόχρονα δηλώνει ότι είναι ένα ολότελα διεστραμμένο κυβερνητικό σχήμα. Η σατιρική εικόνα της δημοκρατίας εμφανίζεται, επίσης, και στην «Πολιτεία» του Πλάτωνα. Ακολούθησαν οι «Εκκλησιάζουσες» του Αριστοφάνη, που παίχτηκαν το 390 π.Χ., οι οποίες αναφέρονται στην ιδέα των δικαιωμάτων της γυναίκας και στην κατάργηση του γάμου, ιδέα που θυμίζει τις προτάσεις περί κοινοκτημοσύνης του Πλάτωνα.

Στα μισά του 5^{ου} αιώνα άρχισε να σημειώνεται μια μεταστροφή προς τις ανθρωπιστικές μελέτες, με συνέπεια να δημιουργηθεί μια πνευματική επανάσταση, μέσω της οποίας απομακρύνθηκε η Φιλοσοφία από τις Φυσικές Επιστήμες. Η Φιλοσοφία θα βρει το δρόμο της προς τις ανθρωπιστικές μελέτες, την Ψυχολογία, τη Λογική, την Ηθική, την Πολιτική και τη Θρησκεία (Sabine, 1980). Ο Πλάτων, που πίστευε ότι η γνώση ήταν απαραίτητο στοιχείο για τους πολιτικούς ηγέτες, ήλπιζε ότι η Ακαδημία θα μπορούσε να προσφέρει την αληθινή γνώση. Θέματα που λίγο ή πολύ σχετίζονται με την πολιτική φιλοσοφία συζητούνται σε πολλούς πλατωνικούς διαλόγους, τρεις όμως διάλογοι έχουν για θέμα τους την πολιτική κι από αυτούς μπορούν να βγουν τα κύρια συμπεράσματα για τις θεωρίες τους, η Πολιτεία, ο Πολιτικός και οι Νόμοι (Sabine, 1980, σ. 49-103).

Η Πολιτεία έχει ως κεντρική ιδέα ότι η αρετή είναι γνώση, αλλά το αξίωμα αυτό σημαίνει ότι υπάρχει ένα αντικείμενο καλό που πρέπει να γνωρίζουμε και ότι μπορούμε, να το γνωρίσουμε ερευνώντας το με τη λογική και όχι με τη διαίσθηση, τις υποθέσεις και την τύχη. Ο Πλάτων, προκειμένου να αποδείξει επιστημονικά τη θεωρία του, περιέγραψε το ιδανικό κράτος. Το πρόβλημα του καλού κράτους και του καλού ατόμου είναι δυο πλευρές του ίδιου θέματος, και η απάντηση στο ένα πρέπει ταυτόχρονα να δίνει την απάντηση στο άλλο. Οι ηθικές αρχές πρέπει να διέπουν συγχρόνως και το άτομο και το δημόσιο. Το ιδανικό κράτος της Πολιτείας ήταν απλώς μια άρνηση του πολιτικού πιστεύω της πόλης-κράτους, με το ιδανικό των ελεύθερων πολιτών και την προσδοκία ότι κάθε πολίτης, μέσα στα πλαίσια των δυνατοτήτων του, θα μπορούσε να μοιραστεί τα καθήκοντα και τα προνόμια της κυβέρνησης. Ο Πλάτων καταλήγει σ' ένα κράτος όπου το δικαίωμα του πολίτη περιορίζεται σε μια προνομιούχα τάξη, που μπορεί να εκμεταλλευθεί με τα περιουσιακά της στοιχεία τους ξένους και τους δούλους.

Ο Πλάτων όμως δε θα μπορούσε να συμπεριλάβει το νόμο ως βασικό στοιχείο του κράτους, χωρίς την αναδιάρθρωση όλου του φιλοσοφικού πλαισίου, που μέρος του αποτελούσε το ιδανικό κράτος. Γιατί, αν η επιστημονική γνώση έχει το προβάδισμα απέναντι στην κοινή γνώμη, πράγμα που ισχυρίζεται, τότε δεν υπάρχει λόγος για τόσο μεγάλο σεβασμό του νόμου, που θα τον έκανε κυριαρχική δύναμη του κράτους. Ο νόμος ανήκει στην κατηγορία των εθίμων και αναπτύσσεται με τη συνήθεια και τη χρήση. Η υπόνοια μαζί με τη συναίσθηση ότι η θεωρία της Πολιτείας δεν αγγίζει τη ρίζα όλων των θιγομένων προβλημάτων έκανε τον Πλάτωνα να εξετάσει αργότερα τη θέση του νόμου μέσα στο κράτος και να διαμορφώσει στους Νόμους έναν άλλον τύπο κράτους, όπου τον πρωτεύοντα ρόλο τον είχε ο νόμος και όχι η γνώση.

Η μορφή της Πολιτικής Φιλοσοφίας του Πλάτωνα, που ακολούθησε, όπως τη βρίσκουμε στον «Πολιτικό» και στους «Νόμους», αποκρυσταλλώθηκε αρκετά χρόνια μετά τη συγγραφή της Πολιτείας. Τα δύο αυτά μεταγενέστερα έργα μοιάζουν μεταξύ τους και η θεωρία τους έρχεται σε διάσταση με εκείνη της Πολιτείας. Και τα δύο αυτά μαζί μας δίνουν τα τελικά πορίσματα του στοχασμού του Πλάτωνα πάνω στα προβλήματα της πόλης-κράτους, όμως η βασική διαφορά ανάμεσα στη θεωρία της Πολιτείας και σ' εκείνη των Νόμων είναι ότι το ιδανικό κράτος της πρώτης έχει μια κυβέρνηση από ειδικώς διαλεγμένα και ειδικώς εκπαιδευμένα άτομα, που δεν υπάγονται σε κανένα γενικό κανόνα, ενώ το κράτος των Νόμων έχει για υπέρτατη αρχή τον νόμο, που πρέπει να τηρείται όμοια κι από τον άρχοντα κι από τους υπηκόους του.

Η μεγάλη πολιτική διατριβή του Αριστοτέλη, τα «Πολιτικά», αποτυπώνει δύο στάδια της σκέψης: στο πρώτο στάδιο μελετά τη σχέση των στοχασμών του με τους στοχασμούς του Πλάτωνα. Ο Αριστοτέλης πιστεύει εδώ ότι σκοπός της Πολιτικής Φιλοσοφίας είναι η ίδρυση ενός ιδανικού κράτους, πάνω στις γενικές γραμμές του Πολιτικού και των Νόμων (Sabine, 1980, σ. 103-165). Ο Αριστοτέλης δίνει το προβάδισμα στο ηθικό στοιχείο: ο καλός άνθρωπος και ο καλός πολίτης είναι ένα και το αυτό ή θα έπρεπε να είναι, και σκοπός του κράτους είναι να δημιουργήσει έναν ανθρώπινο τύπο με ηθική ευαισθησία.

Η λειτουργία του Λυκείου συνέβαλε, αργότερα, στην ιδέα μιας επιστήμης ή τέχνης της πολιτικής πάνω σε πολύ πλατύτερες βάσεις. Η νέα επιστήμη θα έπρεπε να είναι γενικευμένη, να ασχολείται δηλαδή τόσο με τις ιδανικές όσο και με τις πραγματικές μορφές του κράτους, και να μπορεί να διδάσκει την τέχνη της κυβέρνησης και της οργάνωσης ενός κράτους, όποια μορφή κι αν είχε και μ' όποιον τρόπο θα προτιμούσαν οι ενδιαφερόμενοι. Αυτή η νέα γενική επιστήμη της πολιτικής δε θα ήταν μόνο εμπειρική και περιγραφική, αλλά και ανεξάρτητη, σε μερικά σημεία της, από κάθε ηθική σκοπιμότητα, αφού ένας πολιτικός πρέπει να είναι ειδικός στη διακυβέρνηση ενός έστω κράτους.

Στο δεύτερο στάδιο παρουσιάζονται οι τελικές του απόψεις για τα είδη των κυβερνήσεων, οι αντιλήψεις του για τις κοινωνικές δυνάμεις πίσω από κάθε πολιτική οργάνωση και αλλαγή και η περιγραφή των μέσων που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο πολιτικός για να πετύχει τους σκοπούς του.

Τέλος, στις εναρκτήριες παραγράφους του πρώτου βιβλίου μάς δίνει την οριστική του απάντηση στο μεγάλο φιλοσοφικό πρόβλημα που απασχόλησε και τον ίδιο τον Πλάτωνα, τη διάκριση δηλαδή της φύσης από τα φαινόμενα και τα ήθη και εξηγεί σε ποιες αντιλήψεις για τη φύση τον οδήγησε ο ώριμος πολιτικός του στοχασμός. Το ιδανικό του Αριστοτέλη ήταν πάντοτε η συνταγματική κυβέρνηση και όχι η δικτατορία. Ο Αριστοτέλης δέχθηκε ότι ο νόμος και όχι ο άνθρωπος πρέπει να είναι η υπέρτατη αρχή.

Αναφορικά με την Ιδιότητα του Πολίτη (ΙτΠ) υποστήριζε ότι τα δύο συστατικά της ήταν οι σχέσεις μεταξύ ισοτίμων και η πρόθυμη υπακοή σε μια κυβέρνηση που η εξουσία της δεν ήταν αυθαίρετη αλλά πήγαζε από το νόμο. Κατέληγε, ωστόσο, στο συμπέρασμα ότι την ισοτιμία αυτή δικαιούνταν να τη διεκδικήσει μια μικρή μόνο και ιδιαίτερα εκλεκτή μερίδα πολιτών. Σύμφωνα με τη νέα αντίληψη η ισοτιμία ήταν δικαίωμα όλων, ακόμα και του δούλου και του ξένου και του βάρβαρου, επιπλέον, ότι ελεύθερη πολιτεία σημαίνει κάποια ομοιόμορφη μεταχείριση, μέσα στην οποία ο ρόλος του κράτους δεν είναι να σέβεται τα πρόσωπα, και, επίσης, το αίτημα της εξουσίας είναι αίτημα δικαίου και όχι βίας, αίτημα που μπορεί να προβάλει ένας άνθρωπος καλής θέλησης χωρίς να χάσει την ηθική του

αξιοπρέπεια. Τώρα στη θέση ενός νόμου στενά συνυφασμένου με την παράδοση μιας μοναδικής πόλης μπαίνει ένας νόμος για ολόκληρο τον πολιτισμένο κόσμο, ένας περιεκτικός νόμος, μια λεπτομέρεια του οποίου είναι οι νόμοι κάθε πόλης. Αυτή η αναπροσαρμογή των ιδεών και η αναθεώρηση των ιδανικών συγκροτούν μία Πολιτική Φιλοσοφία μετά την παρακμή της πόλης-κράτους. Η διπλή αντίληψη για τα δικαιώματα του ανθρώπου και για έναν οικουμενικό νόμο δικαιοσύνης και ανθρωπισμού είχαν συνεχή απήχηση στην ηθική συνείδηση των ευρωπαϊκών λαών. Όσο κι αν παραγκωνίστηκαν αυτές οι αντιλήψεις, όσο κι αν παραβιάστηκαν, ήταν πολύ βαθιά ριζωμένες για να καταστραφούν. Το ιδανικό της ιδιότητας του ελεύθερου πολίτη άλλαξε για να προσαρμοστεί σε μια κατάσταση όπου τα δημόσια αξιώματα και η πολιτική σταδιοδρομία έπαιζαν δευτερεύοντα ρόλο. Κι όμως δεν εξαφανίστηκε ολότελα. Έμεινε σαν ένα σώμα νομικών δικαιωμάτων. Και ο πολίτης, βασιζόμενος σ' αυτά μπορούσε να απαιτήσει την προστασία του κράτους.

Αργότερα οι Στωϊκοί, το έργο των οποίων επέδρασε στη ρωμαϊκή νομοθεσία, με το βιβλίο του Ζήνωνα περί κράτους, πρόβαλαν ότι στην ιδανική πολιτεία οι άνθρωποι θα ζουν ομαδικά, χωρίς οικογένεια και προφανώς χωρίς περιουσία, χωρίς διακρίσεις γενιάς και αξιωμάτων και χωρίς την ανάγκη χρημάτων ή δικαστηρίων (Sabine, 1980). Η ιδέα των Στωϊκών για ένα νόμο ανώτερο του ρωμαϊκού είχε μεγάλη απήχηση, αλλά ο βαθμός της επιρροής της φαίνεται πως ήταν από την αρχή ο ίδιος. Πρόβαλε ένα ιδανικό λογικής και δικαιοσύνης σαν μέσο επίκρισης του νόμου, σε μια εποχή που ο νόμος βασιζόταν σε μια στενή αντίληψη περί εθίμου. Το θέμα δεν είναι μια απλή διατύπωση της ιδέας ότι ο νόμος πρέπει να είναι δίκαιος. Οι Έλληνες πίστευαν ότι ο νόμος αποτελεί έναν ηθικό κώδικα και ένα γενικό κανόνα δικαίου, οι Στωϊκοί, αντίθετα, πρόσθεσαν το δόγμα των δυο νόμων, εκείνου που πηγάζει από τα έθιμα της πόλης και του τελειότερου νόμου της φύσης.

3.2.3. Από το Μεσαίωνα (5^{ος}-15^{ος} μ.Χ. αιώνας) στη διαμόρφωση των αντικειμένων της Κοινωνικής Σκέψης

3.2.3.1. Από το Μεσαίωνα στη Βιομηχανική Επανάσταση

Κατά το Μεσαίωνα, αναφέρει ο Γέμτος (2012), συνεχίστηκε η αρχαιοελληνική παράδοση της ένταξης και μελέτης των κοινωνικών φαινομένων σε μια γενικότερη, δεοντολογικά προσανατολισμένη ηθική και πολιτική φιλοσοφία, που τώρα κυριαρχούνταν από έντονα θεολογικά στοιχεία. Σημαντική ήταν την περίοδο αυτή η πρόοδος της νομικής σκέψης, η οποία αποτυπώνεται στην ανάπτυξη της Νομικής Σχολής της Μπολόνια, που είχε μια πρώτη ακμή τον 11^ο αιώνα με το έργο του Irnerius, μια ερμηνεία στο Corpus Juris Civilis του Ιουστινιανού.

Την περίοδο της Αναγέννησης, εμφανίζονται τα αστικά στρώματα που θα επιχειρήσουν μια ανθρωποκεντρική, όπως ονομάζεται, στροφή, με την οποία ξεπεράστηκε η θεοκρατική αντίληψη και ο άνθρωπος αισθάνθηκε κύριος της ύπαρξής του. Οι ανερχόμενες αστικές δυνάμεις με την ανακάλυψη των νόμων της κίνησης των φυσικών φαινομένων θα απομυθοποιήσουν την αντίληψη για τη φύση. Τα αίτια της ριζικής αλλαγής της κοινωνίας επιχειρούν να ερμηνεύσουν τώρα οι Κοινωνικές Επιστήμες. Παρατηρώντας, ωστόσο, τη μεταβλητότητα του δικαίου σε χώρο και χρόνο αυτή την περίοδο καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι αποκλείεται ο χαρακτηρισμός της Νομικής ως επιστήμης. Η εξάρτηση από αυθεντίες εισάγει ένα τυχαίο στοιχείο που δεν μπορεί να αποτελέσει στοιχείο επιστημονικής γνώσης.

Ο πολιτικός στοχασμός, την ίδια περίοδο, προάγεται μέσα από συζητήσεις που αφορούν στη δυνατότητα συγκρότησης μιας χριστιανικής πολιτείας, που θα προετοιμάσει την έλευση της βασιλείας του Θεού πάνω στη γη. Οι Κοινωνικές Επιστήμες καλούνται να δώσουν λύση στα προβλήματα που γεννήθηκαν ύστερα από την εμφάνιση του απολυταρχικού κράτους και τη ραγδαία ανάπτυξη της οικονομίας. Συγκεκριμένα, η Σχολή του Φυσικού Δικαίου, που επανεπεξεργάζεται τα αντικείμενα της πολιτικής, εκπονεί τη θεωρία του Κοινωνικού Συμβολαίου με την οποία υποκαθιστά το Θεϊκό Δίκαιο. Με το Κοινωνικό Συμβόλαιο τα άτομα υποχρεώνονται να αναγνωρίσουν ως νόμιμη την εξουσία ενός ατόμου ή ενός συμβουλίου, μετατρέποντας τα απεριόριστα αλλά επισφαλή δικαιώματα της φυσικής κατάστασης σε ατομικά δικαιώματα (Γέμτος, 2012). Η νεότερη αυτή θεωρία του Φυσικού Δικαίου, αφού γνώρισε μεγάλη διάδοση κατά τον 17^ο και 18^ο αιώνα, παράκμασε κατά τον 19^ο (Σούρλας, 1995).

Ο Machiavelli (1469-1527) συγκρότησε την πρώτη θεωρία για το ρόλο του κράτους, που αποσκοπεί στην ορθολογική διακυβέρνηση. Το πρόβλημα της εξουσίας τον απασχόλησε, γιατί αυτή την περίοδο ιστορικές και κοινωνικές εξελίξεις προσδιόρισαν τη μετάβαση από τον Φεουδαρχικό στον Καπιταλιστικό τρόπο παραγωγής και παρατηρείται ανάκαμψη της αστικής ζωής και της λειτουργίας των αγορών. Είναι η περίοδος όπου τα Εθνικά Κράτη έπαιξαν ένα σημαντικό ρόλο στην οργάνωση της κοινωνικής ζωής.

Στη μεσαιωνική κοινωνία η οικονομία ήταν δευτερεύουσα και όχι κυρίαρχη πτυχή της ζωής. Ο μεσαιωνικός κερδοσκοπός, αντίθετα από τον εύπορο πολίτη της αρχαιότητας που απολάμβανε χωρίς ντροπή την περιουσία του, μετρούσε τα κέρδη του έχοντας πάντα κατά νου ότι ίσως έθετε σε κίνδυνο τη σωτηρία της ψυχής του (Heilbroner & Mildberg (2010). Οι παλιές φεουδαρχικές πληρωμές σε είδος αντικαθίστανται τώρα από πληρωμές και μισθώσεις σε χρήμα.

Στον οικονομικό τομέα την εποχή της Αναγέννησης (15^{ος}-16^{ος} αιώνας) εμφανίζεται το πιστωτικό κεφάλαιο και το τραπεζικό σύστημα, που ευνοούν τόσο την ανάπτυξη του πολιτισμού όσο και την αλλαγή στα ηθικά πρότυπα. Η αριστοκρατία παρακμάζει, ενώ νέες κοινωνικές δυνάμεις, οι αστικές, ορθοποδούν, μέσα από νέες οικονομικές και πολιτικές σχέσεις, με την ανάπτυξη της εξουσίας του κράτους.

Η ιδέα της σύγχρονης επιστήμης είναι γέννημα μιας ιστορικής εποχής (16^{ος}-17^{ος} αιώνας), κατά την οποία ο άνθρωπος απαλλάσσεται δια παντός από τη θρησκοληψία.

3.2.3.2. Οι θεμελιωτές των Κοινωνικών Επιστημών το 17^ο και 18^ο μ.Χ. αιώνα

Το κεφάλαιο αυτό αποσκοπεί στην παρουσίαση της ιστορικής εξέλιξης των αντικειμένων της κοινωνικής σκέψης κατά τον 17^ο και 18^ο αιώνα. Πρώτα θα αναδειχθεί η πορεία γένεσης των Κοινωνικών Επιστημών κατά τους χρόνους του Διαφωτισμού και συγκεκριμένα της Νομικής Επιστήμης, της Πολιτικής και Κοινωνικής Φιλοσοφίας, και έπειτα της Οικονομικής Σκέψης.

Η Ευρωπαϊκή Νομική Επιστήμη επηρεάστηκε αποφασιστικά από το 16^ο έως τον 18^ο αιώνα από τη θεωρία του Φυσικού Δικαίου, λόγω της κατάρρευσης της μεσαιωνικής καθολικής έννομης τάξης και της προϊούσας δημιουργίας Εθνικών Κρατών, που έφεραν την ανάγκη καθιέρωσης γενικών κανόνων ρύθμισης των σχέσεων προσώπων και κρατών (Γέμτος, 2012).

Η διαμόρφωση των Ευρωπαϊκών Εθνικών κρατών και των κυριότερων θεσμών τους θα αναδείξει κατά τους νεότερους χρόνους (16^{ος}-18^{ος} αιώνας) στο πεδίο της Πολιτικής Φιλοσοφίας τις πηγές και τη νομιμοποίηση της κρατικής εξουσίας. Λίγο αργότερα (17^{ος} αιώνας) στο χώρο της Πολιτικής και Κοινωνικής Φιλοσοφίας σημαντικότερες προσωπικότητες θα αναδειχθούν ο Τ. Hobbes και ο J. Locke. Ο πρώτος εγκατέλειψε την κλασική και εμπέδωσε τη νεότερη θεωρία του Φυσικού Δικαίου, η οποία διαφέρει από την πρώτη ως προς την αντίληψη για τη φύση και τον τρόπο σύλληψης των σχέσεων ατόμου και κοινωνίας (Σούρλας, 1995). Ο δεύτερος, πατέρας του Πολιτικού Φιλελευθερισμού και του επερχόμενου Εμπειρισμού, θεωρείται θεμελιωτής της σύγχρονης δημοκρατίας που με το έργο του συνέβαλε στην απελευθέρωση της φιλοσοφικής και της πολιτικής σκέψης από τα δεσμά της θεολογικής παράδοσης (Γέμτος, 2012).

Η πολιτική και κοινωνική οργάνωση όμως του σημερινού κόσμου βασίζεται ουσιαστικά στις φιλελεύθερες ιδέες του Montesquieu, ο οποίος στο έργο του *De l' esprit des lois* (1748), ένα σημαντικό έργο Πολιτικής Φιλοσοφίας με σαφείς κοινωνιολογικούς προσανατολισμούς, συνέδεσε κανόνες δικαίου με κοινωνικούς θεσμούς και διαδικασίες

κοινωνικοποίησης των ανθρώπων και διατύπωσε την αρχή σύμφωνα με την οποία προϋπόθεση του σεβασμού των νόμων και της ασφάλειας των πολιτών είναι η έλλειψη της απεριόριστης εξουσίας (Γέμτος, 2012). Η πολιτική ελευθερία για τον Montesquieu διασφαλίζεται με την αρχή της διάκρισης των εξουσιών.

Οι πολιτικές ιδέες προωθούνται αργότερα από το έργο του J.J. Rousseau, ο οποίος μέσα από τη θεωρία του «Κοινωνικού Συμβολαίου» θα υποστηρίξει ότι οι άνθρωποι συμφωνούν να φτιάξουν το κράτος και να το προικίσουν με την εξουσία να εκδίδει διαταγές (Laski, 1975). Η γενική θέληση βασίζεται στην αμοιβαιότητα και μπορεί να επικρατήσει, εφόσον πραγματοποιούνται οι αξίες της ελευθερίας και της ισότητας. Αργότερα, ο Saint-Simon θα μελετήσει τα κοινωνικά φαινόμενα όπως και τα φυσικά (Γέμτος, 2012).

Την εποχή του 16^{ου} και 17^{ου} αιώνα ως και το ήμισυ του 18^{ου} κυριαρχούσε η ιδέα ότι η εμπορική δραστηριότητα ήταν η ασφαλέστερη οδός πλουτισμού του κράτους μέσω της πώλησης αγαθών στους ξένους και είναι γνωστή ως εμποροκρατία (μερκαντισμός), που αντικαταστάθηκε το 18^ο αιώνα από τις αντιλήψεις των «Φυσιοκρατών», οι οποίοι υποστήριζαν την απελευθέρωση των συναλλαγών από την κρατική παρέμβαση, περιορίζοντας το ρόλο του κράτους κυρίως στην προστασία της ατομικής ιδιοκτησίας. Οι περισσότεροι Φυσιοκράτες ήταν αφοσιωμένοι στην απόλυτη μοναρχία, ενώ πολλά σημεία του προγράμματός τους υποστήριζαν το *ancient regime*. Την αντιφατικότητα του μερκαντισμού ανέδειξε και η σημαντικότερη πνευματική προσωπικότητα του Σκωτικού Διαφωτισμού, ο Hume, που εισήγαγε την έννοια της μηχανικής ισορροπίας και επηρέασε την ανάπτυξη του Σκεπτικισμού και του Εμπειρισμού.

Η πιο επιβλητική μορφή στη θεωρητική οικονομία του 18^{ου} αιώνα όμως υπήρξε ο Adam Smith, που ερμήνευσε τη λειτουργία του μηχανισμού της αγοράς και των τιμών για την οργάνωση και το συντονισμό των οικονομικών δραστηριοτήτων. Η προσέγγισή του μετέπειτα στα οικονομικά φαινόμενα ακολουθήθηκε από μια σειρά μεγάλων διανοητών που είναι γνωστοί ως οι κλασικοί οικονομολόγοι, οι οποίοι με το έργο τους καθιέρωσαν τον όρο «Πολιτική Οικονομία», που επιχειρεί να ερμηνεύσει πώς η ταχύτερη προσαρμογή της αγοράς εξασφαλίζει ισορροπία, σταθερότητα και ευημερία (Heilbroner & Mildberg, 2010). Το αντικείμενο της μελέτης τους ήταν το σύνολο της οικονομίας της αγοράς ως ένα σύστημα αυτό-οργάνωσης, η λειτουργία του ανταγωνισμού και η συσσώρευση του κεφαλαίου. Ο Smith από τη μια, απέδειξε ότι το σύστημα της αγοράς αποτελεί την πιο αυστηρά πειθαρχημένη και οργανωμένη απάντηση στο οικονομικό πρόβλημα, εξηγώντας ότι το κίνητρο του οικονομικού συμφέροντος είναι αυτό που θέτει σε κίνηση όλο το μηχανισμό και

από την άλλη έδειξε ότι ο ανταγωνισμός εμποδίζει το άτομο να χρεώνει τιμές υψηλότερες από αυτές που ορίζει η αγορά.

Βασικοί εκπρόσωποι της Κλασικής Σχολής της Πολιτικής Οικονομίας θεωρούνται ο D. Ricardo, ο J.S. Mill, που μελέτησαν τα οικονομικά φαινόμενα, μέσα από τη Λογική, τα Μαθηματικά, την Ιστορία, τη Φιλοσοφία και την Πολιτική Επιστήμη. Ο θεωρητικότερος των κλασικών ήταν ο D. Ricardo, του οποίου οι θέσεις για την εργασιακή θεωρία της αξίας και τη θεωρία της διαφορικής προσόδου άσκησαν σημαντική επιρροή όχι μόνο στην επιστημονική σκέψη του 19^{ου} αιώνα αλλά και στον κοινωνικό και πολιτικό ανταγωνισμό της εποχής (Γέμτος, 2012). Με βάση τις θεωρίες αυτές και τη θεωρία του πληθυσμού του Malthus ο Ricardo κατασκεύασε ένα υπόδειγμα ανάπτυξης και κατέδειξε το μεγάλο δυναμισμό της αγοραίας οικονομίας.

Η κριτική στην κλασική Πολιτική Οικονομία στηριζόταν στην υποτιθέμενη χειροτέρευση της εργατικής τάξης την εποχή της εκβιομηχάνισης. Με την επικράτηση της βιομηχανικής κοινωνίας η διαμόρφωση των σχέσεων σε όλους τους τομείς της ζωής γίνεται όλο και πιο σύνθετη. Η ανάπτυξη της οικονομίας, ωστόσο, συνοδεύτηκε από προβλήματα που απαιτούσαν επιτακτική λύση και που έμελλε να διερευνηθούν τώρα από τις Κοινωνικές Επιστήμες.

3.2.4. Η συγκρότηση των Κοινωνικών Επιστημών: από τον 19^ο μ.Χ. αιώνα μέχρι σήμερα

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται οι Θεωρίες των Κοινωνικών Επιστημών με βάση την ιστορική σειρά εμφάνισής τους, πρώτα η Νομική Επιστήμη, ακολουθούν η Οικονομική Επιστήμη, η Κοινωνιολογία και, τέλος, οι Πολιτικές Επιστήμες.

Από τα μέσα του 19^{ου} αιώνα οι νεότερες Θεωρίες του Φυσικού Δικαίου έχασαν την επιρροή τους και τη θέση τους κατέλαβαν οι νεοσχηματισθείσες Κοινωνικές Επιστήμες, οι οποίες το πρώτο που έκαναν ήταν να αποβάλουν την κανονιστική τους διάσταση. Οι Κ.Ε. εγκαταλείποντας τον κόσμο του δέοντος στρέφονται προς τον κόσμο του κοινωνικού είναι, θέτοντας ως στόχο τους την καταγραφή, τη μέτρηση και την εξήγηση των διαφόρων κοινωνικών φαινομένων. Οι επιστήμες αυτές μέχρι σήμερα έχουν επηρεασθεί από διάφορες φιλοσοφικές, επιστημολογικές και μεθοδολογικές τάσεις.

3.2.4.1. Η Νομική Επιστήμη

Όταν αναφερόμαστε στη Νομική Επιστήμη εννοούμε τους νόμους, δηλαδή το βασικό τρόπο με τον οποίο ενσαρκώνεται το δίκαιο, το οποίο, ωστόσο, είναι κάτι ευρύτερο από αυτούς (Σούρλας, 1995, σ. 15-16). Το δίκαιο, σύμφωνα με την ίδια άποψη, είναι κάτι

συναφές με την κοινωνική συμβίωση και με τις πράξεις που τελούνται στο πλαίσιο αυτής, όμως έχει χειραφετηθεί από τους άλλους τρόπους ρύθμισης της κοινωνικής συμβίωσης. Είναι το μόνο σύνολο κανόνων συμπεριφοράς που συνδέεται αναπόσπαστα με την οργανωμένη σε κράτος κοινωνία.

Μπορούμε να διακρίνουμε κοινωνιολογικές, νομικές και φιλοσοφικές θεωρίες του θεμέλιου της ισχύος του δικαίου, επισημαίνει ο Σούρλας (1995, σ. 60-66):

I) Οι Κοινωνιολογικές Θεωρίες δέχονται ότι το δίκαιο ανήκει στη σφαίρα του δέοντος και διαθέτει κανονιστική ισχύ. Στο ερώτημα «πού βασίζεται αυτή η κανονιστική ισχύς» η απάντηση είναι ότι το θεμέλιο της ισχύος του δικαίου πρέπει να αναζητηθεί σ' ένα πραγματικό γεγονός, οπότε προστρέχουμε για απάντηση στη σφαίρα του όντος. Το δίκαιο, σύμφωνα με την πιο σημαντική από τις Κοινωνιολογικές Θεωρίες, τη θεωρία των προσταγών του Austin, είναι δεσμευτικό για τους πολίτες ενός κράτους απλώς και μόνο επειδή αποτελείται από προσταγές, εκπορευόμενες από τον κυρίαρχο και ενισχυμένες με την απειλή του εξαναγκασμού.

II) Οι Νομικές Θεωρίες εξετάζουν το δίκαιο από την πλευρά των προσώπων που ασκούν νομικά επαγγέλματα. Η έννομη τάξη είναι διαρθρωμένη από άποψη ισχύος σε βαθμίδες και οι κανόνες της κάθε βαθμίδας έχουν ως θεμέλιο της ισχύος τους κάποιον ανώτερο κανόνα, συνήθως ένα κανόνα της ιεραρχικά αμέσως ανώτερης βαθμίδας.

III) Οι Φιλοσοφικές Θεωρίες αναζητούν το θεμέλιο της ισχύος του δικαίου σε ορισμένες αξίες, οι οποίες έχουν έντονο ηθικό χαρακτήρα. Ωστόσο, οι σύγχρονοι οπαδοί του Νομικού Θετικισμού συγκλίνουν στις θέσεις ότι η ισχύς του δικαίου θεμελιώνεται σε κάποιο πραγματικό γεγονός και ότι το δίκαιο δεν έχει καμία αναγκαία σχέση με την ηθική. Προέκυψε, λοιπόν, μια διαμάχη μεταξύ Φυσικού Δικαίου και Νομικού Θετικισμού, η οποία ξεδίπλωσε πολλά διλήμματα ως προς τη διατύπωση του ορισμού του δικαίου. Η ευρύτατα διαδεδομένη αντίληψη, που αποδίδεται στο Savigny, σύμφωνα με την οποία η Νομική είναι μια Ιστορική Επιστήμη που έχει ως στόχο της τη συστηματική ανάλυση και ερμηνεία εκείνων των κειμένων στα οποία ενσωματώνονται οι ρυθμίσεις του εκάστοτε ισχύοντος δικαίου, οδήγησε στην επικράτηση της αντίληψης ότι η Επιστήμη του Δικαίου ανήκει μαζί με τη Φιλολογία, την Ιστορία, τη Θεολογία κ.ά., στην ομάδα εκείνη των επιστημών που αποκαλούνται Ερμηνευτικές ή Ανθρωπιστικές Επιστήμες ή, κατά τη γερμανική παράδοση, Επιστήμες του Πνεύματος (Σούρλας, 1995, σ. 236-238). Μια συνέπεια της κατάταξης αυτής της παραδοσιακής διδασκαλίας περί ερμηνείας είναι ότι επικεντρώνεται στη γραμματική ερμηνεία, δηλαδή ο νομικός λειτουργεί και ως φιλόλογος, και ακολουθεί αμέσως μετά η υποκειμενική-ιστορική ερμηνεία, που απαιτεί από το νομικό να αναζητήσει, ως ιστορικός,

τη βούληση των συντακτών του νόμου. Εντελώς διαφορετικές είναι οι μεθοδολογικές συνεπαγωγές του δεύτερου από τα ρεύματα, εκείνου που ξεκινά από τις νεότερες θεωρίες του Φυσικού Δικαίου, οι οποίες αποβλέπουν στη διατύπωση επιστημονικών θεωριών για τη δίκαιη ρύθμιση των κοινωνικών σχέσεων, ακολουθώντας μια μέθοδο συγκρίσιμη σε βεβαιότητα με εκείνη των Μαθηματικών. Έτσι από τα μέσα του 19^{ου} αιώνα οι νεότερες θεωρίες του Φυσικού Δικαίου έχασαν την επιρροή τους και τη θέση τους κατέλαβαν οι νεοσχηματισθείσες Κοινωνικές Επιστήμες. Πρώτες από αυτές εμφανίσθηκαν οι Οικονομικές Επιστήμες, για να ακολουθήσουν η Κοινωνιολογία και η Πολιτική Επιστήμη.

Οι νεοπαγείς Κοινωνικές Επιστήμες, επισημαίνει ο Σούρλας (1995), το πρώτο που κάνουν είναι να αποβάλουν την κανονιστική διάσταση που είχαν οι θεωρίες του Φυσικού Δικαίου, εγκαταλείπουν δηλαδή τον κόσμο του δέοντος και στρέφονται προς τον κόσμο του κοινωνικού είναι, θέτοντας ως στόχο τους την καταγραφή, τη μέτρηση και την εξήγηση των διαφόρων κοινωνικών φαινομένων. Ωστόσο, η γέννηση των σύγχρονων αυτών Κοινωνικών Επιστημών δεν είχε μεγάλη επίπτωση στην Επιστήμη του Δικαίου, γιατί, με εξαίρεση τον νομικό ρεαλισμό, δε μπόρεσε να εμποδωθεί γενικά η αντίληψη ότι το δίκαιο, ως σύνολο κανόνων, δεν ανήκει στη σφαίρα του δέοντος αλλά αποκλειστικά και μόνο του όντος.

Τη μεγάλη στροφή στην επιστημονική διάπλαση και ερμηνεία του ισχύοντος δικαίου πραγματοποίησε ένας από τους μεγαλύτερους νομικούς του 19^{ου} αιώνα, ο Rudolf von Jhering, ο οποίος διατύπωσε τη θέση ότι το δίκαιο δημιουργείται μέσα σε αντιθέσεις συμφερόντων και κοινωνικές συγκρούσεις, αλλάζοντας τελικά και το σκοπό του δικαίου που στρέφεται πια στην επίλυση πρακτικών προβλημάτων και την άρση συγκρούσεων που δημιούργησαν οι ταχύτατα αναπτυσσόμενες κοινωνίες του 19^{ου} αιώνα (Γέμτος, 2012, σ. 116-119). Αργότερα η Σχολή του Tubingen, με πρωταγωνιστές τους Philipp Heck (1858-1943) και ο Rudolf Muller-Erzbach (1874-1959), θεώρησε το δίκαιο προϊόν σύγκρουσης συμφερόντων, που οι νόμοι επιχειρούν να σταθμίσουν και να ρυθμίσουν. Μια ακραία θετικιστική αντίληψη δικαίου εισήγαγε στην αρχή του 20^{ου} αιώνα ο H. Kelsen (1881-1973), ο οποίος επιχείρησε να απαλλάξει το δίκαιο από εμπειρικά στοιχεία και αξιολογήσεις. Σημαντικά κοινωνιολογικά προσανατολισμένα ρεύματα στρέφουν τώρα την προσοχή στις πράξεις των δικαστών και τις κοινωνικές επιπτώσεις των νομικών ρυθμίσεων. Στο ίδιο πνεύμα ο H.L.A. Hart (1907-1992) επιχειρεί διαμόρφωση μιας Νομικής χωρίς αξιολογήσεις, στη βάση μιας περιγραφικής Κοινωνιολογίας που αξιοποιεί πορίσματα της Φιλοσοφίας της καθημερινής γλώσσας. Ύστερα από κάποιες περιπλανήσεις σε ένα θετικιστικό, ελεύθερο αξιολογήσεων, χώρο η μεσευρωπαϊκή Νομική επέστρεψε σχετικά εύκολα στο παραδοσιακό δεοντολογικό μοντέλο, επισημαίνει ο Γέμτος (2012), αναζητώντας μια γενική θεωρία του

Δικαίου. Οι νομικοί του 20^{ου} αιώνα, τελικά, ελίσσονται με δυσκολία ανάμεσα στις μεταμορφώσεις του Φυσικού Δικαίου και στις ψευδαισθήσεις μιας αληθινής Νομικής «Επιστήμης».

Τέλος, πρέπει να αναφερθεί ότι ο Marx μας κληροδότησε μια εξονυχιστική κριτική του «Αστικού» Δικαίου, επισημαίνοντας ότι το νομικό σύστημα του 19^{ου} αιώνα είναι διατυπωμένο σύμφωνα με τα πιστεύω της φιλελεύθερης σκέψης (Σατελέ & Κουσνέρ, 1982).

3.2.4.2. Η Οικονομική Επιστήμη

Στην παράδοση της κλασικής Πολιτικής Οικονομίας, που αντικείμενό της συνιστά η σφαίρα της παραγωγής, υποβάλλεται σε κριτική η κατασκευή του πολιτικο-οικονομικού υποδείγματος (Αγγελίδης & Ψυχοπαίδης, 1992). Κατά το 19^ο αιώνα, οι παραδοχές της αστικής Πολιτικής Οικονομίας για την επιστήμη και τη σχέση κράτους και οικονομίας βρίσκουν ριζική αμφισβήτηση από τις σοσιαλιστικές θεωρίες, που θέτουν στο επίκεντρο του ενδιαφέροντός τους τη μελέτη των διαδικασιών εκμετάλλευσης που προκύπτουν με την ανάπτυξη της βιομηχανικής καπιταλιστικής κοινωνίας.

A) Οι κλασικοί οικονομολόγοι, τόσο ο A. Smith (1723-1790) όσο και ο D. Ricardo (1772-1823), έχουν συνεισφέρει αναμφισβήτητα σημαντικά στην κατανόηση της εξέλιξης της κερδοφορίας, την πληρέστερη όμως ανάλυση την παραθέτει ο K. Marx (1818-1883), στο έργο του οποίου παρουσιάζεται η μακροχρόνια τάση του ποσοστού του κέρδους να είναι πτωτική, άποψη που τη συμμερίζονται σχεδόν όλοι οι μεγάλοι οικονομολόγοι (Walras, Keynes, Schumpeter, Samuelson κ.ά.).

Για το Marx η ανθρώπινη ιστορία διέρχεται τέσσερα στάδια ιστορικής εξέλιξης (Γέμτος, 2012, σ. 113-114): στο πρώτο στάδιο, τον Πρωτόγονο Κομμουνισμό, δεν υπάρχει ατομική ιδιοκτησία και συνεπώς ταξική διάρθρωση (αταξική κοινωνία), στη Δουλοκτητική κοινωνία εμφανίζεται αύξηση της παραγωγής μέσω της ατομικής ιδιοκτησίας και της ταξικής εκμετάλλευσης, στη Φεουδαρχία η οργάνωση της κοινωνίας και της οικονομίας γίνεται συνθετότερη και παρατηρείται περεταίρω αύξηση της παραγωγής. Η ταξική διαφοροποίηση παραμένει, ωστόσο, το ίδιο άκαμπτη, όπως και στο προηγούμενο στάδιο. Στο τέταρτο στάδιο, του Καπιταλισμού, η εκμετάλλευση των εργαζομένων γίνεται μέσω της ελεύθερης αγοράς, όπου ο εργαζόμενος πουλάει την εργατική του δύναμη.

Ο Marx διαχώρισε εκείνες τις δραστηριότητες που εμπλέκονται στην παραγωγή αξίας και εκείνες που αναδιανέμουν την υπάρχουσα αξία, εκείνη που παρήγαγαν άλλοι. Συνεπώς διακρίνει ως σημαντικούς φορείς του Καπιταλισμού δυο ειδών ανθρώπους: τους

εργαζόμενους, ο μόχθος των οποίων δημιουργεί αξία, και τους βιομήχανους-καπιταλιστές, σε καμία περίπτωση όμως το γαιοκτήμονα, το χρηματιστή, τον ασφαλιστή ή τον τραπεζίτη. Έτσι αναπτύσσει μια ενδιαφέρουσα θεωρία για το κεφάλαιο της επιχείρησης, για το οποίο αναφέρει ότι είναι *«η αποκρυσταλλωμένη εργασία που αντανακλά την κοινωνική σχέση εργατών και καπιταλιστών-κεφαλαιοκρατών»* (Βαρουφάκης, 2007, σ. 214).

Στη θεωρία του Marx η εργασία είναι ο σημαντικότερος συντελεστής παραγωγής στην επιχείρηση, ενώ το κεφάλαιο το προϊόν αυτής. Υποστήριξε ότι κάθε εμπόρευμα-είδος που παράγεται προς πώληση έχει αξία χρήσης και ανταλλακτική αξία, ότι η εργασία είναι εμπόρευμα και μάλιστα αναπόσπαστο τμήμα της καπιταλιστικής ανάπτυξης και ότι η αξία χρήσης του εργάτη έγκειται στην ικανότητά του να παράγει εμπορεύματα ενώ σε αντάλλαγμα προσφέρεται στον εργάτη μια δίκαιη ανταλλακτική αξία, ή ημερομίσθιο, που καλύπτει το στοιχειώδες κόστος διαβίωσής του (Fishwick, Christakis, Huston & Maréchal, 2011).

Ο Marx επικρίνει τον καπιταλισμό για αναποτελεσματικότητα στη χρήση και κατανομή των ανθρώπινων και μη πόρων προτείνοντας την αντικατάσταση του από ένα ορθολογικότερο σύστημα, το Σοσιαλισμό, στο οποίο οι οικονομικές δραστηριότητες θα συντονίζονται κεντρικά, έτσι ώστε η μεγέθυνση του πλεονάσματος της κοινωνίας να μη συντηρείται από την περιοδική έξαρση της ανεργίας για τους πολλούς. Τα μαρξιστικά, ωστόσο, οικονομικά χαρακτηρίστηκαν ως μια ορισμένη παραλλαγή ρικαρδιανής θεωρίας με βασικό προσανατολισμό στις δυνάμεις προσφοράς και παραγωγής και με υποβάθμιση του ρόλου της ζήτησης και συνδέονται στενά με θεσμικές αναλύσεις (συστήματα ιδιοκτησίας), ταξικές συγκρούσεις και ιδεολογικά σχήματα (Γέμτος, 2012).

Τα μαρξιστικά οικονομικά επιχειρούν για πρώτη φορά τη θεωρητική εξήγηση των περιοδικών οικονομικών κρίσεων (ανάπτυξη-ύφεση-ανάπτυξη κ.ο.κ.) και συλλαμβάνουν τον Καπιταλισμό ως κάτι παραπάνω από ένα σύστημα αγορών, καθώς στον πυρήνα της παραγωγικής διαδικασίας βρίσκεται ένα αγαθό με καθοριστικό ρόλο, η ανθρώπινη εργασία, που όσο και να προσπαθήσουν οι εργοδότες, το κράτος, ακόμα και οι ίδιοι οι εργαζόμενοι, δεν μπορεί να εμπορευματοποιηθεί πλήρως (Αγγελίδης & Ψυχοπαίδης, 1992).

B) Αναμφισβήτητα, η μεγαλύτερη ανάπτυξη της οικονομικής σκέψης επιτεύχθηκε κατά τη διάρκεια του δεύτερου μέρους του 19^{ου} αιώνα με την εμφάνιση των Νεοκλασικών (ή Οριακών) Οικονομολόγων, η κεντρική πρόταση των οποίων ήταν η Ισο-Οριακή Αρχή (Βαρουφάκης, 2007). Η τριάδα των πρωτοπόρων (W.S. Jevons, L. Walras και C. Menger) αν και όλοι τους εργάζονταν ανεξάρτητα, ωστόσο, συνέβαλε στη θεμελίωση μιας ενιαίας

θεωρίας, η οποία κυριαρχεί μέχρι σήμερα. Για ορισμένους μελετητές η Νεοκλασική Σχολή αποτελείται από τους: J.M. Keynes, J.A. Schumpeter και M. Friedman, ενώ για άλλους από τους: J. Hicks, L. Robbins, P. Samuelson, κ.ά.

Σύμφωνα με τους Αγγελίδη & Ψυχοπαίδη (1992, σ. 13-17), στο πλαίσιο της μεταμαρξιστικής Πολιτικής Οικονομίας, η μαρξιστική κριτική της Πολιτικής Οικονομίας εξελίσσεται σε αντικειμενική θεωρία της αξίας, η οποία πρεσβεύει ότι αποτελεί την αντικειμενική περιγραφική επιστήμη των πολιτικο-οικονομικών διαδικασιών στην καπιταλιστική κοινωνία.

Τον 20^ο αιώνα αμφισβητείται η ιδέα της αρμονίας που αποκαθίσταται μέσω της αγοράς και η ιδέα του *laissez-faire*, στην οποία αντιπροτείνεται από τον M. Keynes (1883-1946) η συνειδητή κρατική πολιτική παρέμβαση, η οποία θα διορθώσει τις δυσαρμονίες και ανισορροπίες που παράγει η αγορά. Ο Keynes αμφισβητεί βασικές υποθέσεις της αντίληψης περί αρμονίας, τονίζει παραμελημένες διαστάσεις της οικονομικής θεωρίας και επιδιώκει μια επανεξέταση της σχέσης δημοσίου-ιδιωτικού καθώς και του ρόλου του κράτους. Η θεωρία του ουσιαστικά επαναδιατυπώνει βασικές υποθέσεις για την ηθικο-πολιτική διάσταση της Πολιτικής Οικονομίας (π.χ. της συλλογικής ευθύνης). Επομένως, η διάσταση της αποτελεσματικότητας του Καπιταλισμού σχετίζεται με την ιδέα μιας ορθής πολιτικής και μέριμνας για τη διασφάλιση και την πρόοδο της συνολικής κοινωνίας.

Η οικονομική θεωρία διχοτομήθηκε μετά τη δεκαετία του 1930. Ο κεϋνσιανισμός αναδείχθηκε ως το δημοφιλέστερο οικονομικό δόγμα της «χρυσής εποχής» του καπιταλισμού (1945-1973). Η κρατική παρέμβαση, που εντοπίζεται στη μορφή δημοσίων δαπανών, εκπτώσεων φόρου για τους εργαζόμενους και μεταβιβαστικών πληρωμών, κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '60 και '70 προτάθηκε ως αντίβαρο στις περιόδους της οικονομικής επιβράδυνσης. Η θεωρία του Keynes είχε τόσο μεγάλη αποδοχή που ο πρόεδρος Nixon χαρακτηριστικά είχε πει το περίφημο «*Είμαστε όλοι κεϋνσιανοί*» (Heilbroner & Mildberg, 2010, σ. 295).

Οι Κλασικοί και οι Νεοκλασικοί οικονομολόγοι, αναφέρει ο Βαρουφάκης (2007), συγκλίνουν ως προς το αντικείμενο μελέτης τους, που είναι οι τιμές ισορροπίας, διαφέρουν όμως στη θεωρία που χρησιμοποιούν. Η Νεοκλασική Σχολή δίνει έμφαση στον ιδιώτη και στη χρησιμότητα που απόκτησε από την κατανάλωση αγαθών και υπηρεσιών. Και στις δύο προσεγγίσεις, αναφέρει ο Βαρουφάκης (2007) δεν παρατηρείται κάτι το ιδιαίτερα μεμπτό αναφορικά με το σύστημα της αγοράς, το οποίο θα έπρεπε να αφηθεί να λειτουργεί ελεύθερα από κυβερνητικές παρεμβάσεις.

Γ) Η αντι-νεοκλασική υπεράσπιση του Καπιταλισμού έρχεται από έναν ένθερμο υποστηρικτή των οικονομιών της ελεύθερης αγοράς, τον F. Hayek (1999-1992), αναφέρει ο Βαρουφάκης (2007, σ. 281-282). Μελετώντας τη Νεοκλασική Θεωρία διαπίστωσε ότι πρόκειται για μια κακή περιγραφή των ανταγωνιστικών αγορών που δεν βοηθά στην υπεράσπισή τους. Διερωτήθηκε σχετικά με τα εγχειριδιακά Οικονομικά αν παρουσιάζουν τον τέλειο ανταγωνισμό ως το ιδανικό, το οποίο οι καπιταλιστικές αγορές πρέπει να ασπαστούν. Τα νεοκλασικά υποδείγματα, με τα εντυπωσιακά τους διαγράμματα, συνιστούν επικίνδυνα εργαλεία στα χέρια όσων επιβουλεύονται την ελεύθερη αγορά.

Ένας άλλος σημαντικός υπερασπιστής του αυτορρυθμιζόμενου καπιταλισμού ήταν ο J. Schumpeter (1883-1950), ο οποίος, επίσης, «επιτέθηκε» στο υπόδειγμα του τέλειου ανταγωνισμού. Αντίθετα με τη Νεοκλασική Θεωρία, η οποία εξιδανικεύει τον τέλειο ανταγωνισμό και στηλιτεύει τα μονοπώλια, ο Schumpeter επισήμανε ότι η καινοτομία δεν μπορεί να αναδειχθεί από εταιρείες που φυτοζωούν. Συνοπτικά, οι θεωρίες των Hayek και Schumpeter δείχνουν πολύ ενδιαφέρουσες για τους υποστηρικτές της ελεύθερης αγοράς, οι εκφραστές των οποίων αποσκοπούν να νομιμοποιήσουν τον καπιταλισμό ως φυσικό και δίκαιο σύστημα γεγονός που κάνει τους μαρξιστές να τους ασκούν μεγάλη κριτική.

Στα τέλη της δεκαετίας του 1960 αναπτύσσεται ο Μονεταρισμός, με κύριο εκπρόσωπο τον M. Friedman (1912-2006), ηγετικό στέλεχος της «Σχολής του Σικάγο», ο οποίος επιχείρησε να ερμηνεύσει το φαινόμενο του στασιμοπληθωρισμού, αλλά και να συγκροτήσει μια φιλοσοφία οικονομικής πολιτικής (Αγγελίδης & Ψυχοπαίδης, 1992). Ο μονεταρισμός συνιστά Σχολή οικονομικής σκέψης, που υποστηρίζει ότι η αστάθεια και οι κυκλικές διακυμάνσεις της οικονομίας οφείλονται κυρίως στις διαταραχές που σημειώνονται στο νομισματικό τομέα. Στο τέλος της δεκαετίας του '50 και αρχές της δεκαετίας του '60 ο Friedman και οι συνάδελφοί του προκάλεσαν μια έντονη διαμάχη για το ρόλο του χρήματος στη σύγχρονη οικονομία.

Το μονεταριστικό μοντέλο αποτελεί σύνθεση κεϋνσιανισμού και Κλασικών Οικονομικών, με κεντρική του ιδέα την ποσότητα του χρήματος, οι μεταβολές της οποίας επηρεάζουν τις θεμελιώδεις οικονομικές μεταβλητές.

Ο Friedman και η A.J. Schwartz (1915-2012) ερμήνευσαν την οικονομική ιστορία των Η.Π.Α. και παρουσίασαν εμπειρικά αποτελέσματα, σύμφωνα με τη θεωρία που ανέπτυξαν. Το έργο τους άσκησε σημαντική επιρροή για πολλά χρόνια, ειδικά στη χάραξη της νομισματικής πολιτικής. Οι θεωρίες του Friedman περί απορρύθμισης αποτέλεσαν το πνευματικό υπόβαθρο ολόκληρου του νεοφιλελεύθερου κινήματος. Υποστήριξε, επίσης, ότι

η νομισματική πολιτική είναι ο σημαντικότερος παράγοντας για την επίτευξη της οικονομικής σταθερότητας.

Οι κριτικές που ασκήθηκαν στο μονεταρισμό είναι πολλές, επισημαίνει ο Βαρουφάκης (2007), συμπεριλαμβάνοντας ακόμη και την κατευθείαν απόρριψη της κεντρικής υπόθεσής τους, που είναι ο έλεγχος της προσφοράς χρήματος από τις νομισματικές αρχές. Όσοι οραματίζονται την Κοινωνική Δημοκρατία, δηλαδή μια κοινωνία στην οποία το κράτος θα παίζει ενεργό ρόλο στην κοινωνική και οικονομική ζωή, στρέφονται προς τις θεωρίες του Ρουσσώ, Κάντ, κ.ά, αντίθετα, όσοι επιθυμούν τον περιορισμό του κράτους τάσσονται με τον Hume, Nozick, Hayek, Buchanan, κ.ά.

Συνοψίζοντας, τη δεκαετία του '60 η κλασική ιδεολογική διαμάχη ανάμεσα στον Keynes και τον Friedman αφορούσε στην απάντηση του ερωτήματος «Ποια οικονομική πολιτική είναι η καταλληλότερη σε περίοδο ύφεσης (Βαρουφάκης, 2007). Ο πρώτος ήταν υπέρμαχος της παρεμβατικής πολιτικής του κράτους, ενώ ο δεύτερος υποστήριζε την ελαχιστοποίησή της. Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '70 και του '80 αναδείχθηκε μια νέα διαμάχη μεταξύ της Κλασικής Σχολής, που είχε ορθολογικές προσδοκίες και πίστευε ότι οι αγορές πάντοτε ισορροπούν, και των νέο-κεϋνσιανών, οι οποίοι επιδίωκαν τη θεμελίωση της κεϋνσιανής θεωρίας σε πιο στέρεα θεμέλια.

Αργότερα, τις δεκαετίες '70 και του '80, η αντιπαράθεση απόψεων μετατοπίστηκε αντίστοιχα μεταξύ της λεγόμενης Νέας Κλασικής Σχολής, η οποία παραδέχεται τις «ορθολογικές προσδοκίες» και την άποψη ότι οι αγορές πάντοτε ισορροπούν και των λεγόμενων νεο-κεϋνσιανών, που κινούνται στην κεϋνσιανή παράδοση επιδιώκοντας την καλύτερη μικροοικονομική θεμελίωση της κεϋνσιανής θεωρίας. Η κύρια διαφοροποίηση τους δε από τα Νέα-κλασσικά οικονομικά είναι ότι δέχονται την πιθανότητα αποτυχίας της αγοράς και άκαμπτων μισθών.

Αυτό που συμπεραίνουμε από την ιστορική-κριτική προσέγγιση είναι ότι η ιδεολογία και η πολιτική προκατάληψη αναδεικνύονται ως οι καθοριστικοί παράγοντες των οικονομικών τους θεωριών (Βαρουφάκης, 2007).

3.2.4.3. Η Κοινωνιολογία

Σκοπός του κεφαλαίου αυτού είναι η παρουσίαση των αντιπροσωπευτικότερων σχολών καθώς και των θεωριών που άσκησαν τη μεγαλύτερη επιρροή στη επιστήμη της Κοινωνιολογίας. Στο πλαίσιο αυτής της εργασίας δεν θα προβούμε στις μεταξύ των θεωριών σχέσεις, ούτε και σε συνολική κριτική των σχολών και των θεωριών τους. Δεν είναι αυτός ο σκοπός μας, άλλωστε. Τέλος, επισημαίνουμε ότι η Κοινωνιολογία εμφανίζεται ως ο

επιστημονικός εκείνος χώρος με τις οξύτερες θεωρητικές διαμάχες, διότι η ανάλυση και ερμηνεία των κοινωνικών συνθηκών και γεγονότων εμφανίζει μια τεράστια πολυπλοκότητα, εξαιτίας του ότι στη διαμόρφωσή τους συντελούν πολλοί παράγοντες, που ενδέχεται να εκτιμηθούν κατά διαφορετικό τρόπο χρησιμοποιώντας και διαφορετικά μεθοδολογικά εργαλεία. Αυτός είναι, άλλωστε, και ο λόγος που στην επιστήμη αυτή βρίθουν οι θεωρίες και οι από αυτές εκπορευόμενες διαμάχες.

Η Λαμπίρη-Δημάκη (1987b) επισημαίνει ότι η γέννηση της Κοινωνιολογίας στα μέσα του 19^{ου} αιώνα δε θα μπορούσε να κατανοηθεί χωρίς να αναφερθούμε στα πνευματικά ρεύματα του διαφωτισμού-ορθολογισμού, στη μεγάλη ανάπτυξη των Φυσικών Επιστημών και στη Γαλλική και Βιομηχανική επανάσταση, οι οποίες, με την κατάρρευση των προκαπιταλιστικών δομών και τα μεγάλα προβλήματα που προκάλεσαν, ανέδειξαν την ανάγκη ανάπτυξη μιας νέας επιστήμης των κρίσεων της βιομηχανικής κοινωνίας. Αλλά και η μεγάλη άνθιση που γνώρισε ειδικά η εμπειρική κοινωνική έρευνα στις Η.Π.Α. από τα τέλη ήδη του 19^{ου} αιώνα, συνεχίζει η Δημάκη, δεν θα μπορούσε να γίνει κατανοητή χωρίς να συσχετισθεί με τα κυρίαρχα φιλοσοφικά ρεύματα, με τα μεγάλα κοινωνικά προβλήματα (π.χ. φυλετικές ανισότητες), με τον ρόλο της θρησκείας, κ.λ.π.

Η Κοινωνιολογία διαμορφώνεται ως ξεχωριστή επιστήμη την εποχή της αστικής ολοκλήρωσης, που ακολουθεί τη βιομηχανική επανάσταση το πρώτο μισό του 19^{ου} αιώνα. Η θεοκρατική αντίληψη που επικρατούσε μέχρι τότε ξεπεράστηκε από τα αστικά στρώματα, τα οποία κατάφεραν να ελέγξουν τη φύση και πραγματοποίησαν μια ανθρωποκεντρική στροφή, η οποία έδωσε τη δυνατότητα στον άνθρωπο να αισθανθεί κύριος της ύπαρξής του, ώστε να προσπαθήσει να εντοπίσει τα αίτια που καθορίζουν την κοινωνική ζωή.

Παρακάτω θα ακολουθήσει μια ανάλυση στη βάση τριών βασικών αξόνων, πάνω στους οποίους αναπτύχθηκε η επιστήμη της Κοινωνιολογίας: α) η περίοδος κυριαρχίας του εξελεκτισμού (19^{ος} αιώνας) και των αλληλοσυγκρουόμενων θεωριών. β) κατόπιν, καταγράφεται η περίοδος των μεγάλων κλασικών συγγραφέων που επηρέασαν βαθιά τη διαμόρφωση της Κοινωνιολογικής Θεωρίας (τέλη του 19^{ου} αιώνα και αρχές του 20^{ου}), και, γ) τέλος, η περίοδος των σύγχρονων Κοινωνιολογικών θεωριών.

A) Η περίοδος κυριαρχίας του εξελικτισμού (19^{ος} αιώνας) και των αλληλοσυγκρουόμενων θεωριών

Θεμελιωτής της νέας επιστήμης της «Κοινωνικής Φυσικής», θεωρείται ο A. Comte (1798-1857), ο οποίος επηρεάστηκε από την ανάπτυξη των Φυσικών Επιστημών και τις μεθόδους που αυτές αξιοποιούσαν (πείραμα, παρατήρηση) και επιχείρησε να απαντήσει στο

ερώτημα της διατήρησης της τάξης στην αστική κοινωνία. Ο Comte επεξεργάστηκε ένα κοινωνιολογικό πρόγραμμα, χωρίς όμως να διατυπώσει μια κοινωνιολογική θεωρία.

Αργότερα, ακολούθησε η εξελικτική θεώρηση του H. Spencer (1820-1903), που αναπτύχθηκε στις Κοινωνικές Επιστήμες στο τελευταίο τέταρτο του 19^{ου} αιώνα και άσκησε σημαντική επιρροή στο Δαρβίνο και στις Βιολογικές Επιστήμες, που με τη σειρά τους επηρέασαν την κοινωνική εξελικτική σκέψη. Ο Δομισμός και ο Λειτουργισμός στη σύγχρονη Κοινωνιολογία οφείλουν πολλά στη σπενσεριανή θεωρία (Γέμτος, 2012). Βασικό κοινό σημείο των Comte και Spencer είναι ότι η πρόοδος της ανθρωπότητας είναι συνυφασμένη με την έλευση και την εξέλιξη της καπιταλιστικής κοινωνίας, που κρίνεται ως η πιο τέλεια μορφή στην εξέλιξη των κοινωνιών (Φεραρότι, 2010).

Το επόμενο μεγάλο βήμα έγινε από τον K. Marx, ο οποίος επιχείρησε μια συνολική θεώρηση των κοινωνικών φαινομένων, η οποία καλύπτει όλο σχεδόν το χώρο των Κοινωνικών Επιστημών και οργανώνεται σε μια γενική θεωρία της ανθρώπινης ιστορίας. Ο Marx, που εφάρμοσε τη διαλεκτική του Hegel (1770-1831) σε μια υλιστική ανάλυση της ιστορίας, θεωρούσε ότι δεν μπορεί να κατανοηθεί η σύγχρονη κοινωνία ανεξάρτητα από τη λειτουργία του οικονομικού συστήματος και ότι δεν μπορεί να κατανοηθεί η εξέλιξη του οικονομικού συστήματος αν παραμεληθεί η θεωρία της λειτουργίας του. Δεν είναι πια μόνο η αναζήτηση και η μελέτη των νόμων του κοινωνικού γίνεσθαι κάτω από δεδομένες σταθερές συνθήκες, αλλά και η σύγκρουση των μαζικών κοινωνικών συμφερόντων και των δυνάμεων που εκφράζουν, που οδηγούν στις ιστορικο-κοινωνικές μεταβολές (Φεραρότι, 2010).

Στο έργο του Marx παρουσιάζονται δύο μορφές της χαρακτηριστικής αντίφασης της καπιταλιστικής κοινωνίας, η πρώτη είναι εκείνη μεταξύ παραγωγικών δυνάμεων και παραγωγικών σχέσεων. Μια δεύτερη μορφή αντίφασης είναι αυτή που υπάρχει μεταξύ της αύξησης του πλούτου, που καρπώνονται οι καπιταλιστές, και της αυξανόμενης αθλιότητας των θυμάτων της εκμετάλλευσης. Όταν η ισορροπία μεταξύ των παραγωγικών δυνάμεων (της τεχνολογίας) και των οικονομικών σχέσεων (της οικονομικής οργάνωσης) έχει σημαντικά διαταραχθεί, σημειώνεται μια επανάσταση στην οποία ηγείται μια νέα τάξη που είναι πρόθυμη να εκμεταλλευθεί τις τελευταίες τεχνολογικές εξελίξεις και η ιστορία μπαίνει σε νέο στάδιο. Η διαδοχή αυτή των σταδίων αντιπροσώπευε για τον Marx τη διαλεκτική διαδικασία. Ανέδειξε, λοιπόν, τον οικονομικό παράγοντα ως το βασικό καθοριστικό στοιχείο της δομής και της ανάπτυξης της κοινωνίας και παρατήρησε ότι η οικονομική δομή και η κοινωνική οργάνωση της παραγωγής αποτελεί την «υποδομή» της κοινωνίας.

Το έργο του επέδρασε στην ανάπτυξη του κλάδου που είναι γνωστός ως Κοινωνιολογία της Γνώσης, που έχει ως αντικείμενο μελέτης τον τρόπο με τον οποίο οι ιδεολογίες, αλλά και οι άλλες μορφές της ανθρώπινης σκέψης, σε δεδομένο τόπο και χρόνο, εξαρτώνται από τη δομή και τη σύνθεση της κοινωνίας στην οποία αναπτύσσονται. Ακόμη, προήγαγε την κοινωνική και την κοινωνιο-ψυχολογική σκέψη αναλύοντας την έννοια της αλλοτριώσης (βλέπε κεφ. 1.3.2).

Αργότερα, το έργο του Alexis de Tocqueville (1805-1859), που θεωρείται ως ένας από τους μεγαλύτερους πολιτικούς διανοητές, διέφερε τόσο από το έργο του Comte όσο και από αυτό του Marx, διότι, αντίθετα από αυτούς, έδωσε προτεραιότητα στο φαινόμενο της δημοκρατίας (Αρόν, 1994). Ξεκινώντας από τον προσδιορισμό ορισμένων δομικών χαρακτηριστικών των σύγχρονων κοινωνιών περνά, κατόπιν, στη σύγκριση των διαφόρων επιμέρους εκφάνσεων των κοινωνιών αυτών διαπιστώνοντας ορισμένα χαρακτηριστικά, τα οποία συνδέονται με την ουσία κάθε σύγχρονης ή δημοκρατικής κοινωνίας. Πρόσθεσε όμως ότι από τα κοινά αυτά θεμέλια απορρέει μία πολλαπλότητα δυνατών πολιτικών καθεστώτων. Το θεμελιώδες θέμα του είναι η σύνδεση της ηθικής πειθαρχίας των ατόμων με τη διακυβέρνηση.

B) Οι κλασικοί συγγραφείς

Ο E. Durkheim (1858-1917) έδωσε στην Κοινωνιολογία μια νέα ώθηση υποστηρίζοντας ότι τα κοινωνικά γεγονότα έχουν μια αντικειμενική υπόσταση και πρέπει ως τέτοια να μελετώνται πέρα από τα ψυχολογικά κίνητρα των όποιων φορέων τους. Διευκρίνισε τη σχέση αλληλεπίδρασης των υλικών παραγόντων της κοινωνικής ζωής, και βασικά του οικονομικού, με τις ιδέες και γενικότερα αυτό που αποκαλούσε «νοηματικά περιεχόμενα». Ο Durkheim διακρίνει δυο τύπους κοινωνιών ανάλογα με τη μορφή της κοινωνικής αλληλεγγύης (μηχανική ή οργανική). Οι παράγοντες που διαμορφώνουν την κοινωνική αλληλεγγύη δημιουργούν σε κάθε κοινωνία μια συλλογική συνείδηση. Στην πραγματικότητα αποδεχόταν ένα δυϊσμό της ανθρώπινης φύσης με δυο τάξεις συνειδησιακών καταστάσεων: μια αυστηρά ατομική, που μας συνδέει με τους εαυτούς μας και μια συλλογική και απρόσωπη, που μας συνδέει με τον κοινωνικό χώρο (Γέμτος, 2012). Ως συγγραφέας ειδικών εμπειρικών ερευνών εφάρμοσε τη θεωρία αυτή σε σημαντικά θέματα της κοινωνικής ζωής για παράδειγμα πολύ γνωστές ήταν οι έρευνες του για την αυτοκτονία και τη θρησκεία. Ο λειτουργισμός του Durkheim αποτελούσε μια εναλλακτική λύση στην τελεολογική μέθοδο, η οποία εμφανίζεται στα κείμενα του Comte και του Spencer (Timasheff & Theodorson, 1983).

Ο V. Pareto (1848-1923), αργότερα, ισχυρίστηκε ότι η επιστήμη είναι λογικοπειραματική και σκοπός της γενικής Κοινωνιολογικής Θεωρίας είναι να εντοπισθούν τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά των κοινωνικών συστημάτων και να διατυπωθεί ένας περιορισμένος αριθμός γενικών αρχών που εξηγούν τις παρατηρούμενες κοινωνικές μεταβολές. Η Θεωρία του Pareto για τη χρήση βίας στις κοινωνίες εντάσσεται σε ένα πλέγμα των ιδεών του, που διακρίνονται για την απαξίωση σε κάθε είδους αξίες και ιδιαίτερα στον ανθρωπισμό, καθώς και για την αδιαφορία του στην ιδέα της προόδου (Φεραρότι, 2010). Διατύπωσε, επίσης, τη θεωρία της κυκλοφορίας των ελίτ και τη θέση ότι σκοπός της Κοινωνιολογίας είναι η έρευνα της κοινωνικής μεταβολής στα πλαίσια δυναμικών συστημάτων.

Στο βιβλίο του «Η προτεσταντική Ηθική και το πνεύμα του καπιταλισμού» ο M. Weber (1978) επιχειρεί να διευκρινίσει το ζήτημα της επίδρασης της σωρευτικής διαδικασίας στο σχηματισμό του παραγωγικού κεφαλαίου, που βρίσκεται στη βάση της καπιταλιστικής οικονομικής επανάστασης. Η εμφάνιση και η εξέλιξη του καπιταλισμού στις δυτικές κοινωνίες οφείλεται στις ειδικές συνθήκες που δημιουργήθηκαν σ' αυτές, και κυρίως στην ανάπτυξη του «πνεύματος του καπιταλισμού», στο γεγονός της μετατόπισης από μια νοοτροπία σπάταλη και ανέμελη, που χαρακτήριζε τα παραδοσιακά μεγαλοαστικά στρώματα, προς μια νοοτροπία αυστηρή σε βαθμό αντιανθρώπινης λιτότητας (Φίλιας 1978, σ. 120-125). Η νέα αυτή νοοτροπία, η χωρίς προηγούμενο αυτοπειθάρχηση του ανθρώπου με αποκλειστικό άξονα την παραγωγική επένδυση, επέτρεψε τη σύλληψη και τη δέσμευση όλου του οικονομικού πλεονάσματος, αρχικά των πρωτοποριακών στρωμάτων ταπεινής αστικής καταγωγής και αργότερα του συνόλου της οικονομίας στη δευτερογενή παραγωγή. Συνέπεια αυτής της νοοτροπίας υπήρξε η διόγκωση της παραγωγής που είναι συνυφασμένη με τον καπιταλισμό. Το ρευστό κεφάλαιο επενδύθηκε σε παραγωγικό οπλισμό, ο οποίος χρησιμοποιήθηκε για την παραγωγή εμπορευμάτων που διατίθενται στην αγορά και απέφερε κέρδος, δηλαδή πάλι χρήμα, το οποίο και πάλι επενδύθηκε σε παραγωγικά μέσα, κ.ο.κ. σε μια αέναη διαδικασία που αύξησε με αλματώδεις ρυθμούς το παραγωγικό δυναμικό της οικονομίας.

Το κύριο επιχείρημα του Weber ήταν, σύμφωνα με το Φίλια (1978), ότι τέτοιος βιασμός της ανθρώπινης φύσης που παρατηρείται στη φάση της ανόδου των νέων καπιταλιστικών στρωμάτων δεν μπορούσε στη μαζική του διάσταση να ερμηνευτεί, αν αγνοούνταν η λειτουργία νέων συνειδησιακών περιεχομένων, νέων ψυχολογικών ενδιάμεσων, που στηρίχτηκαν σε μια καινούργια ιδεολογία, τον πουριτανισμό. Μια ιδεολογία με την οποία τα νεοκαπιταλιστικά στρώματα είχαν, όπως το αποκαλούσε,

«εκλεκτική συγγένεια» η οποία δεν παρουσιάστηκε τυχαία, αλλά εμφανίστηκε σαν καταστάλαγμα οικονομικο-κοινωνικών συνθηκών, που τα ίδια αυτά στρώματα είχαν αρχίσει να διαμορφώνουν. Ο πουριτανισμός έδινε ένα νόημα στην επίγεια ζωή μόνο στο βαθμό που η ζωή αυτή ήταν αφιερωμένη στην αιώνια δόξα του Θεού και λειτούργησε ως μια φοβερή δύναμη ψυχολογικού καταναγκασμού, που έκανε τους πουριτανούς να ζουν για να εργάζονται.

Σημαντική ήταν η συμβολή του Weber στη μελέτη της κοινωνικής δύναμης, της εξουσίας και της γραφειοκρατίας (Γέμτος, 2012). Υποστήριζε ότι το κράτος δεν είναι μόνο ένας φορέας μονοπωλιακής πολιτικής δύναμης αλλά και νόμιμης εξουσίας, η οποία εμφανιζόταν ως παραδοσιακή, νομική και χαρισματική. Για το Weber η καπιταλιστική ανάπτυξη έχει ανάγκη μιας γραφειοκρατικά οργανωμένης κοινωνίας με απρόσωπους κανόνες που διασφαλίζουν τάξη και προβλεψιμότητα στις οικονομικές συναλλαγές.

Η βεμπεριανή θεωρία αντιπαράκειται στον ιστορικό υλισμό, τίθεται υπέρ της αξιολογικής ουδετερότητας, καθώς και της κριτικής στην υλιστική θέση ότι ο καθοριστικός παράγοντας σ' έναν κοινωνικοοικονομικό σχηματισμό είναι οι σχέσεις παραγωγής και η ενότητά τους με τις παραγωγικές δυνάμεις.

Γ) Οι κυριότερες σύγχρονες Κοινωνιολογικές Θεωρίες

Στις παλαιότερες θεωρίες προστέθηκαν νέες κατευθύνσεις έρευνας: η Οικολογική, η Κοινωνιομετρική, η Διαλεκτική και η Φαινομενολογική θεώρηση. Η Κοινωνιομετρική θεώρηση και ορισμένες όψεις της Οικολογικής μπορούν να θεωρηθούν ως τροποποιήσεις, ίσως και εξειδικεύσεις, της Νεοθετικιστικής Σχολής. Η Διαλεκτική προερχόμενη από μακρά Φιλοσοφική παράδοση, συνδέεται συχνά με το έργο του Marx, αν και υπάρχουν και σημαντικές μη μαρξιστικές μορφές της. Η Φαινομενολογική θεώρηση έχει κι αυτή μια συγκεκριμένη Φιλοσοφική βάση, η οποία τροποποιημένη κάπως στην Κοινωνιολογική της εφαρμογή επηρεάστηκε από ορισμένες βεμπεριανές αντιλήψεις. Η Κοινωνιολογική Θεωρία με την εμφάνιση αυτών των θεωριών μοιάζει περισσότερο από ποτέ κατακερματισμένη, αναφέρουν οι Timasheff & Theodorson (1983).

Ο Δομολειτουργισμός, που είναι ο επικρατέστερος θεωρητικός προσανατολισμός της Αμερικάνικης Κοινωνιολογίας και άσκησε επιρροή μέχρι τη δεκαετία του 1960, αντιλαμβάνεται την Κοινωνιολογία ως δομή, η οποία εκδηλώνει τις λειτουργίες της με βάση ένα πλέγμα λειτουργικά αλληλεξαρτώμενων στοιχείων και εμπεριέχει ως συστατικό του στοιχείο την έννοια της λειτουργίας (Λάμιας, 2002, σ. 45-46).

Βασικοί εκπρόσωποι του Δομολειτουργισμού θεωρούνται οι Comte, Spencer, Durkheim, Parsons, Merton, Davis, Moore, Malinowski, Turner, Alexander, κ.λ.π. Οι λειτουργιστές (Parsons, Merton) υποστηρίζουν ότι το κοινωνικό σύστημα είναι πραγματικό σύστημα, όπου τα μέρη επιτελούν λειτουργίες που είναι θεμελιώδεις για την διατήρηση του όλου και είναι για τον λόγο αυτό αλληλεξαρτημένα και λίγο πολύ αναπόσπαστα εντεταγμένα. Με λίγα λόγια, ο οργανισμός λαμβάνεται ως ένα σύστημα λειτουργικά συναρτημένων συστατικών μερών. Το κεντρικό θέμα της Κοινωνιολογικής Θεωρίας του Parsons είναι η λειτουργία των δομών, η εξήγηση της οποίας απαιτεί τη συστηματική εξέταση των θέσεων και ρόλων που έχει ένα δρών υποκείμενο σε μια κοινωνική κατάσταση και του σχετικού θεσμικού προτύπου. Θεωρεί τους θεσμούς ως το επίκεντρο του ενδιαφέροντος της Κοινωνιολογίας. Ο Merton επικεντρώθηκε στις «ενδιάμεσες θεωρίες», οι οποίες βρίσκονται στο ενδιάμεσο μεταξύ των ελασσόνων προτάσεων εργασίας, που προκύπτουν σε σημαντική ποσότητα από την καθημερινή ερευνητική εργασία, και των ευρύτερων και καθολικότερων υποθέσεων που περιλαμβάνουν ένα κεντρικό εννοιολογικό σχήμα, από το οποίο ελπίζεται ότι θα προκύψει ένας μεγάλος αριθμός εμπειρικά παρατηρημένων σταθερών μορφών κοινωνικής συμπεριφοράς (Timasheff & Theodorson, 1983).

Η κριτική που του ασκήθηκε γίνεται δεκτή και από τους ίδιους τους λειτουργιστές και επικεντρώνεται στο κατά πόσο τα προβλήματα που προκύπτουν είναι εγγενή στην λειτουργική θεώρηση ή ανακύπτουν από την κακή εφαρμογή της θεώρησης αυτής (Timasheff & Theodorson, 1983, σ. 451-452). Οι σημαντικές επικρίσεις κατά του λειτουργισμού είναι ότι: α) οδηγεί συχνά στη σύγχυση λειτουργίας και αιτίας (τελεολογικό σφάλμα), β) η λειτουργική ανάλυση είναι ταυτολογική, δεδομένου ότι αρχίζει με την παραδοχή ότι τα στοιχεία ενός συστήματος λειτουργούν για να συμβάλουν κατά κάποιο τρόπο στην ενότητα του συστήματος και ύστερα ερμηνεύονται κατά τέτοιο τρόπο που να φαίνονται πως εξυπηρετούν τη λειτουργία της διατήρησης του συστήματος, γ) ο λειτουργισμός υπογραμμίζει την κοινωνική σταθερότητα και αρμονία και παραγνωρίζει την κοινωνική μεταβολή και τις συγκρούσεις.

Ο K. Mannheim (1893-1947), κύριος εκπρόσωπος του κλάδου της Κοινωνιολογίας της Γνώσης, εξετάζει τη διαμόρφωση της σχέσης ανάμεσα στην Κοινωνιολογία και τη Θρησκεία, στα πλαίσια της Κοινωνιολογίας της Γνώσης που ως θεωρία «αποσκοπεί στην ανάλυση της σχέσης ανάμεσα στη γνώση και στην ύπαρξη», ενώ ως κοινωνικο-ιστορική έρευνα αποβλέπει στην ανακάλυψη των μορφών που πήρε η σχέση αυτή στη διανοητική εξέλιξη του ανθρώπινου γένους (Φεραρότι, 2010).

Ο Mannheim θεώρησε σημαντική για τη διαμόρφωση των πεποιθήσεων ολόκληρη την κοινωνική κατάσταση, όχι μόνο τις οικονομικές συνθήκες, όπως ο Marx (Timasheff & Theodorson, 1983, σ. 517-518). Υπογράμμισε, μάλιστα, την καίρια σημασία της κοινωνικής τάξης για τον καθορισμό της βασικής κοσμοθεωρίας του ατόμου και παράλληλα έδινε όλο και μεγαλύτερη προσοχή στη σημασία όλων των κοινωνικών παραγόντων, συμπεριλαμβανομένων και των διαφορών μεταξύ των γενεών που παρατηρούνται στην ίδια κοινωνική τάξη. Ο Mannheim θεωρούσε, αντίθετα από τον Marx, πως όλα τα συστήματα πεποιθήσεων υφίστανται περιορισμούς από την κοινωνική άποψη, διέκρινε, δηλαδή, μεταξύ ειδικής και γενικής αντίληψης της ιδεολογίας, η οποία παρέχει τη βάση για την Κοινωνιολογία της Γνώσης. Ο Mannheim ασχολήθηκε ειδικότερα και με την Κοινωνιολογία της Κοινωνιολογίας. Η κοινωνιολογική εξέταση της Κοινωνιολογίας μπορεί να φανερώσει σχήματα άτυπης και τυπικής κοινωνικής οργάνωσης της επιστήμης, τη σχέση των σχημάτων αυτών προς τις θεωρητικές και μεθοδολογικές θέσεις και την αλληλεξάρτηση των θέσεων αυτών και των ευρύτερων κοινωνικών δομών. Γι' αυτό και εξελίχτηκε σε έναν από τους κύριους τομείς της Κοινωνιολογίας της Γνώσης.

Σύμφωνα με τους Timasheff & Theodorson (1983) ο Μακάιβερ, μεταξύ άλλων, εκτιμάται ότι βοήθησε στην ανακοπή της επιρροής του άκρατου θετικισμού και του αδρού εμπειρισμού. Ο Σορόκιν θεωρείται ένας από τους θεμελιωτές της Κοινωνιολογίας του Δικαίου. Συναφής προς το ενδιαφέρον του αυτό ήταν και η ενασχόλησή του με την ηθική, τις πολιτικές μορφές και τα ιδεολογικά συστήματα. Ο Timasheff πίστευε ότι στις επιστήμες, είτε πρόκειται για Φυσικές είτε για Κοινωνικές, η τάξη είναι συγκεκριμένη και σχετική, διότι από τη μια πλευρά, οι επιστήμονες δεν παρατηρούν ποτέ παρά ένα μικρό μόνο τμήμα της τεράστιας συνθετότητας της πραγματικότητας και οι παρατηρήσεις τους διαμορφώνονται και περιορίζονται από τις έννοιες που χρησιμοποιούν, από την άλλη πάλι δεν μπορούν να παρατηρήσουν παρά σχέσεις μόνο μεταξύ των φαινομένων. Λογικά αυτό αποκλείει την παρατήρηση της φύσης καθαυτής ή της ουσίας των φαινομένων. Η μεταφυσική αυτή θέση οδηγεί αναγκαστικά στην απόρριψη του Νεοθετικισμού, διότι στηρίζεται στην παραδοχή μιας καθολικής και απόλυτης τάξης μεταξύ των φαινομένων, την οποία ο επιστήμονας δεν έχει παρά να καταγράψει σαν ουδέτερος παρατηρητής. Η δεύτερη προϋπόθεση που έθετε ο Τιμάσεφ για την αποδοχή ενός θεωρητικού προσανατολισμού ήταν ότι η συγκεκριμένη θέση έπρεπε να θεμελιώνεται σε εμπειρικές παρατηρήσεις.

3.2.4.4. Οι Πολιτικές Επιστήμες

Το κεφάλαιο αυτό αποσκοπεί στη σύντομη παρουσίαση της πολιτικής σκέψης από την αρχαιότητα έως σήμερα. Η ευρωπαϊκή κοινωνική σκέψη πολύ νωρίς άρχισε να μελετά τα πολιτικά φαινόμενα, ιδιαίτερα το σκοπό, την οργάνωση αλλά και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κράτους. Οι μεγάλοι κλασικοί της πολιτικής σκέψης, ο Πλάτων και ο Αριστοτέλης στην Αρχαιότητα, ο Hobbes και ο Locke το 17^ο αιώνα διερεύνησαν κυρίως τον σκοπό της πολιτικής κοινωνίας.

Η παραδοσιακή πολιτική σκέψη είχε δεοντολογικούς και εμπειρικούς προσανατολισμούς (Γέμτος, 2012, σ. 123-125). Είναι μια περίοδος κατά την οποία από τη μια μεριά επιχειρήθηκε η διατύπωση γενικών αρχών, πάνω στις οποίες θα στηριζόταν η οργάνωση του κράτους και η βελτίωση της ανθρώπινης ζωής, και από την άλλη η βελτίωση της κοινωνίας προϋπέθετε ανάλυση των πολιτικών φαινομένων. Η εμφάνιση νέων πολιτικών διαδικασιών, νέων τεχνικών διοίκησης, συστηματικών μελετών πολιτικών φαινομένων οδήγησαν στη γέννηση της Πολιτικής Επιστήμης τις τελευταίες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα. Οι νέες εξελίξεις έστρεψαν την έρευνα προς τα πολιτικά κόμματα, τα εργατικά σωματεία, τις εργοδοτικές ενώσεις και άλλους φορείς επιρροής στη λήψη των κρατικών αποφάσεων. Η μελέτη της πολιτικής αντικατέστησε σιγά σιγά τη μελέτη του κράτους. Σημαντικότερη, ωστόσο, σύγχρονη εξέλιξη είναι η εισαγωγή του ατομικιστικού οικονομικού μοντέλου (*homo economicus*) ως βάση εξήγησης και πρόβλεψης των πολιτικών φαινομένων.

Σύμφωνα με το Νοταρά (2003, σ. 103-113) η Πολιτική Επιστήμη μέχρι τις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα ήταν «παράγωγο» του δικαίου και της ιστορίας. Η διαδικασία για την καθιέρωσή της ως αυτόνομης επιστήμης πέρασε από διάφορα στάδια. Αρχικά, οι Πολιτικές Επιστήμες απομακρύνθηκαν από την ιστορική και θεσμική ανάλυση, ύστερα αποκόπηκαν από τη Φιλοσοφία και αργότερα επιχειρήσαν να ξεπεράσουν τις ερμηνευτικού τύπου προσεγγίσεις, οι οποίες βασίζονταν κυρίως στις «αναλύσεις συμπεριφοράς». Ανάλογη ήταν και η πορεία της καθιέρωσης στα Πανεπιστήμια του γνωστικού αυτού αντικειμένου ως ανεξάρτητου κύκλου σπουδών. Μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο η Πολιτική Επιστήμη θα εδραιώσει τον προσανατολισμό της για την ερμηνεία των πολιτικών φαινομένων με βασικό εργαλείο τη λειτουργική ανάλυση, δηλαδή, με μεθόδους δάνειες από τις Κοινωνικές Επιστήμες, κυρίως της Κοινωνιολογίας και επικουρικά της Κοινωνικής Ανθρωπολογίας. Οι ακαδημαϊκές αυτές προσεγγίσεις έφθασαν στη χώρα μας με μεγάλη καθυστέρηση.

Στη συνέχεια αναλύονται: α) οι κλασικοί της Πολιτικής Επιστήμης, β) ο Διαλεκτικός και Μαρξιστικός Υλισμός και γ) η σύγχρονη Πολιτική Επιστήμη.

A) Οι κλασικοί της Πολιτικής Επιστήμης

Από το 16^ο αιώνα αρχίζει να εμφανίζεται το σύγχρονο κράτος στην Ευρώπη και η πολιτική θεωρία καλείται να υπηρετήσει την ανάγκη εξορθολογισμού αυτού, να αναζητήσει την προέλευση και τα όρια της εξουσίας του, να συζητήσει τη σχέση κράτους-εκκλησίας, να επισημάνει τα όρια της ελευθερίας της σκέψης και της συνείδησης (Sabine, 1980, σ. 365-367).

Οι θεμελιωτές της Πολιτικής Επιστήμης, που αναδιαμορφώνουν τις θέσεις τους μετά το 16^ο μέχρι τον 20^ο αιώνα, έθεσαν στο επίκεντρο της πολιτικής θεωρίας τον προσδιορισμό των προϋποθέσεων για την μορφή της κρατικής εξουσίας. Οι μεσαιωνικοί θεσμοί απέτυχαν παντού, γιατί η απόλυτη μοναρχία στήριζε τη δύναμη της, στις περισσότερες περιπτώσεις, στη βία. Τα Φεουδαρχικά Συντάγματα και η ελευθερία των πόλεων-κρατών ανατράπηκαν από την απόλυτη μοναρχία. Η ιδέα της εκκλησίας, που ήταν ο χαρακτηριστικότερος μεσαιωνικός θεσμός, έγινε λεία αυτής της εξέλιξης ή των κοινωνικών δυνάμεων στις οποίες στηριζόταν. Τα μοναστήρια απαλλοτριώθηκαν τόσο από τις καθολικές όσο και από τις προτεσταντικές μοναρχίες, για να δώσουν τα μέσα στη νέα μεσαιά τάξη, που ήταν το βασικό στήριγμα της μοναρχίας. Οι εκκλησιαστικοί ηγέτες υπόκειντο ολοένα και περισσότερο στο βασιλικό έλεγχο για να εκμηδενισθεί στο τέλος η γονική αυτονομία της εκκλησίας, η οποία μπορούσε να γίνει ένας εθελοντικός οργανισμός ή ένας εταίρος της εθνικής κυβέρνησης. Από τις αρχές του 16^{ου} αιώνα έως την εποχή της επανάστασης ο βασιλιάς ήταν ο μοναδικός σχεδόν εκπρόσωπος του έθνους.

Περί τα τέλη του 15^{ου} αιώνα οι οικονομικές μεταβολές, που συνεχίζονταν επί χρόνια, έφτασαν σε τέτοιο σημείο που επέφεραν επαναστατική μεταμόρφωση στους μεσαιωνικούς θεσμούς. Αρχικά, ο N. Machiavelli (1469-1527) μέσα από το έργο του προσπαθεί να καταδείξει την αναγκαιότητα της ισχυρής εξουσίας για την ύπαρξη του κράτους, που εγγυάται την ασφάλεια, την ειρήνη και την ευημερία των πολιτών. Η πολιτική ορίζεται ως συσχετισμός δυνάμεων που πρέπει να εξισορροποούνται με τέτοιο τρόπο, ώστε να διατηρηθεί η συνοχή της κοινωνίας. Ο Machiavelli (χ.χ.ε.) περνά από τη γνώση των ιδιαίτερων κοινωνικών φαινομένων στη συνολική ορθολογική διακυβέρνηση της κοινωνίας.

Στο τέλος του 16^{ου} αιώνα ο J. Bodin (1536-1596) εξέτασε μεταξύ άλλων τον σκοπό του κράτους, χωρίς, ωστόσο, να διαμορφώσει μια συστηματική Πολιτική Φιλοσοφία. Η μελέτη του επικεντρώθηκε στο ότι ο πολίτης υπόκειται στην «κυρίαρχη αρχή», η οποία του έδινε την ιδιότητα του ως πολίτη και αυτή, επίσης, προστάτευε κοινούς νόμους και τοπικά έθιμα σε πολλές ομάδες πολιτών, που μιλούσαν την ίδια γλώσσα και μοιράζονταν την ίδια θρησκεία. Κυριαρχία, σήμαινε, για τον Bodin, το άνευ όρων δικαίωμα να εκτελείς το νόμο.

Γι' αυτόν, όπως και για όλους τους συγχρόνους του, ο νόμος της φύσης έστεκε απάνω από τον ανθρώπινο νόμο και είχε καθορίσει ορισμένα αμετάβλητα κριτήρια δικαίου. Το κράτος του Bodin περιείχε τα ακατάλυτα δικαιώματα της οικογένειας και την απεριόριστη νομοθετική εξουσία του κυβερνήτη. Τέλος, η δημοσιονομική πολιτική του κράτους, οι πηγές των εσόδων έγιναν, επίσης, αντικείμενο μελέτης από τον Bodin (Sabine, 1980, σ. 435-449).

Ο H. Grotius (1583-1645) συνέλαβε την ιδέα ενός δικαίου που να ρυθμίζει τις σχέσεις μεταξύ κυρίαρχων κρατών. Η συμβολή του στο συγκεκριμένο αυτό θέμα του διεθνούς δικαίου ξεπερνάει τα πλαίσια μιας ιστορίας της πολιτικής θεωρίας.

Στις πρώτες δεκαετίες του 17^{ου} αιώνα άρχισε βαθμιαία η διαδικασία της απαλλαγής της Πολιτικής Φιλοσοφίας από τη Θεολογία, που πραγματοποιήθηκε χάρη στη βαθμιαία μείωση του ενδιαφέροντος για τις θρησκευτικές αντιδικίες. Επίσης, την περίοδο αυτή παρατηρείται ο διαχωρισμός ανάμεσα σε θρησκευτικά και πολιτικά θέματα, με συνέπεια η πολιτική θεωρία να στέφεται προς την εξέταση αποκλειστικά πολιτικών θεμάτων. Τα κοινωνικά φαινόμενα γενικά και οι πολιτικές σχέσεις ιδιαίτερα άρχισαν να συλλαμβάνονται ως φυσικά συμβάντα που μπορούσαν να μελετηθούν με την παρατήρηση και προ πάντων με τη λογική ανάλυση. Η τάση αυτή της απελευθέρωσης της πολιτικής και της κοινωνικής θεωρίας από τη Θεολογία ήταν αισθητή στους τελευταίους Ιησουίτες συγγραφείς, οι οποίοι με τα επιχειρήματά τους υπογράμμιζαν την πολιτική και ανθρώπινη προέλευση της κυβέρνησης (Sabine, 1980).

Το φυσικό δίκαιο έγινε κατά τη διάρκεια του 17^{ου} και του 18^{ου} αιώνα η κυρίαρχη επιστημονική μορφή της πολιτικής θεωρίας. Ο T. Hobbes (1588-1679) παρουσίασε για πρώτη φορά μια πλήρη θεωρία του κράτους, με την οποία αιτιολογεί την αναγκαιότητά του (Sabine, 1980). Εισάγει τον όρο «φυσική κατάσταση», με τον οποίο εννοεί ότι επικρατεί «ο πόλεμος όλων εναντίων όλων» («bellum omnium contra omnes») και ότι ευνοείται το ένστικτο της αυτοσυντήρησης, η επιθυμία για απόκτηση μεγαλύτερης δύναμης. Ο Hobbes (χ.χ.ε) πιστεύει ότι προκειμένου να υπάρχει ειρήνη, τα άτομα υποχρεώνονται να προβούν, ξεχωριστά το καθένα, σε ένα σύμφωνο υπακοής με τον ανώτατο άρχοντα. Έτσι, αποποιούνται το δικαίωμα που είχαν να υπερασπίζονται τα ίδια τη ζωή τους και το μεταβιβάζουν στην ανώτατη Αρχή, της οποίας η εξουσία είναι ανεμπόδιστη. Το Κοινωνικό Συμβόλαιο, μια θεωρητική κατασκευή, εξηγεί την ανάγκη έλλογης συγκρότησης της κοινωνίας και την προέλευση του κράτους. Ο τύπος της έλλογης σύμβασης θεμελιώνει την Πολιτική Επιστήμη.

Ο Hobbes υπερασπίζεται την απόλυτη εξουσία, επειδή μόνον αυτή πιστεύει ότι μπορεί να εγγυηθεί την ειρήνη και τη σταθερότητα στην κοινωνία και κατασκευάζει έναν

ιδεατό τύπο κράτους, με τον οποίο προσπαθεί να πείσει ότι τα εγωιστικά πάθη του ανθρώπου της «φυσικής κατάστασης» μπορούν να μετατραπούν σε δικαιώματα και υποχρεώσεις με τη συμβολή των θεσμών του κράτους.

Η πολιτική σκέψη του συνέτεινε με την πάροδο του χρόνου, περισσότερο από κάθε άλλη θεωρία πρακτικής πολιτικής του 17^{ου} αιώνα, στη δημιουργία του ριζοσπαστικού φιλελευθερισμού.

Ο J. Locke (1632-1704), που εκφράζει την άνοδο της φιλελεύθερης αστικής τάξης στην πολιτική, αντέκρουσε την ιδέα ότι το καθεστώς της φύσης είναι ένας «πόλεμος όλων εναντίων όλων». Η υποτιθέμενη προτεραιότητα του ατόμου έγινε η χαρακτηριστικότερη και σταθερότερη ιδιότητα στη θεωρία του φυσικού δικαίου και η σαφέστερη διαφοροποίηση της σύγχρονης από τη μεσαιωνική θεωρία. Ο Locke θα διατυπώσει την θεωρία της αντιπροσωπευτικής δημοκρατίας. Σε ένα από τα έργα του, αναφέρει ο Sabine (1980), περιγράφει τη φυσική κατάσταση, σύμφωνα με την οποία τα άτομα έχουν πλήρη ελευθερία να ορίζουν τις πράξεις τους και τον εαυτό τους, όπως αυτοί θέλουν, μέσα σε πλήρη ελευθερία, ισότητα και αλληλεγγύη ανάμεσα στους ανθρώπους. Ο Locke αντικατέστησε το νόμο από ένα σύνολο έμφυτων και ακατάλυτων ατομικών δικαιωμάτων. Ως προς το κοινωνικό συμβόλαιο πίστευε, όπως και ο Hobbes, ότι οι άνθρωποι, παραδίδουν όλα τους τα φυσικά δικαιώματα στην πολιτική κοινωνία, στην οποία εντάσσονται. Με το συμβόλαιο συνένωσης, το οποίο συνάπτουν μεταξύ τους, αποδέχονται την υποταγή τους στην πλειοψηφία, με την ψήφο της οποίας η δημοκρατία μπορεί να συνεχίσει να υφίσταται ή να μετατραπεί σε άλλη πολιτειακή μορφή. Η πλειοψηφία, επίσης, διατηρεί το δικαίωμα της επανάστασης, αυτό, όμως, δε σήμαινε ότι το άτομο δεν οφείλει να υποτάσσεται στην κοινωνία. Ο Locke πίστευε ότι η δύναμη της πλειοψηφίας μπορούσε να περιορίσει μια αυθαίρετη ή τυραννική κυβέρνηση, αλλά όχι και να διοικεί στη θέση αυτής.

Κύριος σκοπός της συνένωσης των ανθρώπων σε κράτη και της υπαγωγής τους σε κυβερνήσεις είναι η διαφύλαξη της ιδιοκτησίας τους, ισχυριζόταν ο Locke. Στη χρήση των όρων «φυσικό δίκαιο» και «φυσικός νόμος» υπαινισσόταν τους πολιτικούς θεσμούς. Εξέφρασε τη διαφωνία του για την απόλυτη μορφή του κράτους της χομπσιανής θεωρίας, θεωρώντας ότι δεν αποτελεί πλέον ασφαλή μορφή για την πρόοδο και την ανάπτυξη της κοινωνίας. Έθεσε ως βασικές αρχές, φιλελεύθερες κατά βάση, οι οποίες μάλιστα όρισαν τα σύγχρονα πολιτεύματα: τα ατομικά δικαιώματα, τη νομιμότητα της κυβέρνησης που θεμελιώνεται στη συναίνεση, το δικαίωμα της αντίστασης απέναντι σε μια άδικη κυβέρνηση και το χωρισμό Εκκλησίας και κράτους.

Κατά τη διάρκεια του 18^{ου} αιώνα το σύστημα του «φυσικού δικαίου» άρχισε σιγά-σιγά να υποχωρεί από την περίοπτη θέση που είχε καταλάβει στην επιστημονική σκέψη του 17^{ου} αιώνα, γεγονός που οφειλόταν εν μέρει στη γενική πρόοδο της εμπειρικής μεθόδου τόσο στις Φυσικές Επιστήμες όσο και στις Κοινωνικές, αλλά και σε μεγάλο βαθμό στην ανάπτυξη των σημείων εκείνων της φιλοσοφίας του Locke, ο οποίος ανέδειξε τη σημασία της ιστορίας της ανθρώπινης νόησης (Sabine, 1980).

Ο Rousseau (1712-1778) στα έργα του εκθέτει με σαφήνεια την πολιτική θεωρία του. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει το άρθρο του για την Πολιτική Οικονομία στον πέμπτο τόμο της «Εγκυκλοπαίδειας», στο οποίο αναφέρονται συνοπτικά οι περισσότερες ιδέες που αναπτύχθηκαν αργότερα στο Κοινωνικό Συμβόλαιο (Sabine, 1980, σ. 634-635). Από την ιδέα της «φυσικής κατάστασης» κρατά μεν την ελευθερία και την ισότητα, αλλά αφαιρεί «τον πόλεμο όλων εναντίον όλων».

Ο Ρουσσώ (1973) επιστρέφει στην αρχαιοελληνική έννοια της ελευθερίας, ως πολιτικής αρετής, σύμφωνα με την οποία ο πολίτης ενδιαφέρεται πρώτα για το καλό της πόλης και μετά για το ατομικό του συμφέρον, ξεχωρίζοντας το κοινό καλό από το ατομικό όφελος. Επίσης, δέχεται, όπως και ο Locke, το δικαίωμα της αντίστασης απέναντι σε μια άδικη κυβέρνηση. Βασική έννοια του Κοινωνικού Συμβολαίου είναι η γενική θέληση: το άτομο εκχωρεί όλα τα φυσικά δικαιώματά του στο σύνολο της κοινότητας και θέτει τον εαυτό του υπό τη διεύθυνση της γενικής θέλησης, έτσι, μέσα από την ένωση όλων σχηματίζεται το δημόσιο πρόσωπο που λέγεται Πολιτεία. Η γενική θέληση βασίζεται στην αμοιβαιότητα, σύμφωνα με την οποία ο καθένας έχει δικαίωμα να απαιτήσει από τον άλλο ότι και εκείνος μπορεί να απαιτήσει από αυτόν. Η γενική θέληση εδράζεται στις αξίες της ελευθερίας και της ισότητας. Υπάρχει όμως και ο όρος «θέληση όλων», που αποτελεί το άθροισμα των επιμέρους θελήσεων. Το σύνολο, όμως, αυτό των επιμέρους θελήσεων οφείλει να υποχωρήσει απέναντι στη γενική θέληση, δηλαδή στις κοινές αξίες και στους κοινούς κανόνες, διαφορετικά κινδυνεύει να καταστραφεί το πολιτικό σώμα. Ο Rousseau προτείνει την υποχώρηση του εγωισμού και των ενστίκτων, προκειμένου να επικρατήσει η προστασία όλων. Η βασική, λοιπόν, ηθική κατηγορία δεν είναι ο άνθρωπος αλλά ο πολίτης.

Η φιλελεύθερη πολιτική σκέψη αναπτύχθηκε κυρίως πάνω σε δύο βασικές κοινωνικές και ηθικές ιδέες: ότι η πολιτική είναι η τέχνη να φτάνει κανείς σε συμβιβασμούς των ανταγωνιζόμενων συμφερόντων χωρίς εξαναγκασμό και ότι η δημοκρατική μέθοδος είναι ο μόνος αποτελεσματικός τρόπος για την εφαρμογή αυτών των συμβιβασμών (Sabine, 1980).

B) Ο Διαλεκτικός και ο Μαρξιστικός Υλισμός

Η διαλεκτική έγινε το πνευματικό όργανο του Μαρξιστικού Σοσιαλισμού, που πάντοτε ήταν αντεθνικός. Στην πολιτική φιλοσοφία του G.W.F. Hegel (1770-1831) υπήρχαν δυο στοιχεία πρωταρχικής σημασίας: η διαλεκτική, την οποία πρόβαλε ως μέθοδο ικανή να οδηγήσει σε νέα και αλλιώς αναπόδεικτα συμπεράσματα και η θεωρία του εθνικού κράτους ως η ενσωμάτωση της Πολιτικής Φιλοσοφίας (Sabine, 1980, σ. 675-709). Έτσι, στη φιλοσοφία του Hegel συνδυάζονταν δυο είδη σκέψης που αργότερα χωρίστηκαν και μάλιστα αντιπαράτέθηκε το ένα στο άλλο. Υπήρχε μια συντηρητική και γενικά αντιφιλελεύθερη θεωρία του κράτους ως εθνικής εξουσίας και η διαλεκτική που χρησίμευε ως αφετηρία του νέου προλεταριακού ριζοσπαστισμού.

Ο Hegel θεωρούσε τη λογική του ως μια συνθετική λογική και απέδιδε τις ελλείψεις των Κοινωνικών Σπουδών του 18^{ου} αιώνα στο γεγονός ότι μεταχειρίστηκε μόνο τη λογική της αναλυτικής νόησης. Αυτό το μείγμα της ηθικής, της φυσικής και της λογικής αναγκαιότητας ήταν το απόσταγμα της διαλεκτικής. Η Πολιτική Φιλοσοφία του Hegel αναφερόταν στην ηθική θεωρία της ελευθερίας και στη σχέση της με την εξουσία, που συνέπιπτε με την κριτική του για τον ατομικισμό. Άλλο ένα σημείο της φιλοσοφίας του ήταν η θεωρία του περί κράτους, η πολιτειακή του διάρθρωση και η σχέση του με τους κοινωνικούς θεσμούς. Η κριτική των φυσικών δικαιωμάτων και του ατομικιστικού φιλελευθερισμού ήταν διαλεκτική. Στο σύγχρονο κράτος η ελευθερία της ατομικής θέλησης αντικαθίσταται από την πραγματική ελευθερία της «ιδιότητας του πολίτη».

Ο Marx έστρεψε το ενδιαφέρον του από την πάλη των εθνών στην πάλη των κοινωνικών τάξεων. Σε σημαντικά ζητήματα, ωστόσο, η φιλοσοφία του συνέχιζε εκείνη του Hegel (Sabine, 1980, σ. 806-809). Πρώτον, εξακολούθησε να πιστεύει ότι η διαλεκτική ήταν μια δυναμική λογική μέθοδος, ώστε να αποδεικνύει τους νόμους της κοινωνικής εξέλιξης και επομένως της φιλοσοφίας του, που, όπως εκείνη του Hegel, ήταν μια φιλοσοφία της ιστορίας. Και για τους δύο το αίτιο για κοινωνική αλλαγή είναι η αναγκαιότητά της ή το αναπόφευκτο. Δεύτερον, και για το Marx, όπως και για το Hegel, κινητήρια δύναμη της κοινωνικής αλλαγής είναι η πάλη και ο αποφασιστικός παράγοντας, σε τελευταία ανάλυση, είναι η εξουσία. Η πάλη γίνεται ανάμεσα στις κοινωνικές τάξεις μάλλον παρά στα έθνη, και η εξουσία είναι οικονομική μάλλον παρά πολιτική, γιατί η πολιτική εξουσία στη θεωρία του Marx είναι συνέπεια της οικονομικής θέσης. Αλλά ούτε ο Marx ούτε ο Hegel πίστευαν πως η πάλη αυτή για την εξουσία μπορεί να διευθετηθεί με ειρηνικούς συμβιβασμούς που θα απέβαιναν προς όφελος των ανταγωνιζόμενων τάξεων.

Ο Marx προσδοκούσε ότι ο επαναστατικός του ριζοσπαστισμός θα οδηγούσε σε μια μορφή σοσιαλισμού, σε κοινωνική ισότητα και πραγματική ελευθερία, που θα ολοκλήρωνε την ισότητα και την ελευθερία της πολιτικής δημοκρατίας. Ο Marx, όπως και ο Hegel, πίστευε ότι η επανάσταση σήμαινε το τέλος της Φεουδαρχικής κοινωνίας, αλλά, ενώ ο Hegel εκτιμούσε ότι η επανάσταση θα επέφερε την άνοδο των εθνικών κρατών, ο Marx τη θεωρούσε ως προοίμιο μιας περισσότερο δραστηκής και ολοκληρωτικής επανάστασης. Η κατάργηση του Φεουδαρχισμού σήμαινε για το Marx την άνοδο της μεσαίας τάξης στην εξουσία και τη δημιουργία ενός πολιτικού συστήματος που έκανε αποτελεσματική τη δύναμή της. Στην πιο αναπτυγμένη του μορφή το σύστημα αυτό ήταν η Συνταγματική Δημοκρατία. Η Γαλλική επανάσταση, λοιπόν, ήταν μια πολιτική επανάσταση, που πήρε την κοινωνική κυριαρχία από τους ευγενείς και τον κλήρο και την έδωσε στη βιομηχανική και εμπορική μεσαία τάξη και έκανε το κράτος χαρακτηριστικό όργανο της μεσαίας τάξης για καταπίεση και εκμετάλλευση. Η φιλοσοφία της, το σύστημα των φυσικών δικαιωμάτων στην πολιτική και την οικονομία, ήταν η ιδανική ρασιοναλιστική δικαίωση του δικαιώματος της μεσαίας τάξης να εκμεταλλεύεται τον εργάτη. Ήταν φανερό, λοιπόν, για το Μάρξ ότι το επόμενο βήμα, πέρα από την πολιτική επανάσταση, θα ήταν μια βαθύτερη κοινωνική επανάσταση. Κι αυτό πρέπει να είναι το έργο της ανερχόμενης προλεταριακής εργατικής τάξης που πρέπει να διαδεχθεί στην εξουσία τη μεσαία τάξη, όπως και εκείνη διαδέχθηκε τη Φεουδαρχία. Η ανερχόμενη τάξη πρέπει, επίσης, να έχει τη φιλοσοφία της και, όπως η φιλοσοφία της μεσαίας τάξης ήταν στην ουσία ένα αίτημα των φυσικών δικαιωμάτων της ιδιοκτησίας, έτσι η προλεταριακή φιλοσοφία πρέπει να είναι ένα σοσιαλιστικό αίτημα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων όσων στερούνται περιουσίας.

Η φιλοσοφία του Marx ήταν βαθύτερα πρακτική, όπως άλλωστε και του Hegel. Και οι δύο πίστευαν ότι η αποτελεσματική πολιτική δράση εξαρτάται από τη γνώση της κατεύθυνσης που ακολουθεί η ιστορική πορεία και από την παραδοχή του ρόλου που επιβάλλει στον καθένα μας η θέση του στην πορεία αυτή.

Ο Marx μελετάει την πολιτική ως όρο της αναπαραγωγής της αστικής κοινωνίας, όρος ο οποίος συνίσταται στην εξασφάλιση της ατομικής ιδιοκτησίας και στην εγγύηση της τήρησης των συμβατικών υποχρεώσεων από τους συμβαλλόμενους. Η πολιτική στο ώριμο έργο του Marx εμφανίζεται αφ' ενός ως εγγυητής της διαίωνισης των εκμεταλλευτικών σχέσεων μεταξύ των κοινωνικών τάξεων και αφ' ετέρου ως εκφραστής του κοινού συμφέροντος της εξασφάλισης των όρων αναπαραγωγής της συνολικής κοινωνίας (Αγγελίδης & Ψυχοπαίδης, 1992).

Η πολιτική φιλοσοφία του Marx περιλάμβανε δυο αντιλήψεις για την πολιτική στρατηγική που αποδείχθηκαν αντιφατικές, εξηγεί ο Sabine (1980): η μια, που αναπτύχθηκε από το μαρξιστικό κομματικό σοσιαλισμό, προσέβλεπε στην εξέλιξη της βιομηχανίας για τη δημιουργία ενός προλεταριάτου με ταξική συνείδηση που θα γινόταν ολοένα και δυνατότερο μέχρι τη στιγμή που θα μπορούσε να αναλάβει την ηγεσία μιας κοινωνίας ήδη πολιτικά δημοκρατικής. Μέχρι το 1914 αυτή φαινόταν να είναι η βασική μαρξιστική στρατηγική που είχε και αρκετές πιθανότητες επιτυχίας. Η άλλη αντίληψη πρέσβευε ότι η επανάσταση είναι μια πραγματικότητα και προϋπόθεση της πολιτικής και οικονομικής μεταμόρφωσης. Ο κεντρικός πυρήνας της μαρξιστικής κοινωνικής φιλοσοφίας ήταν ο οικονομικός ντετερμινισμός.

Γ) Σύγχρονη Πολιτική Επιστήμη

Στο επίκεντρο της πολιτικής επιστήμης βρίσκεται η πολιτική θεωρία, που παραδοσιακά ήταν ένα μίγμα πραγματολογικών και δεοντολογικών στοιχείων. Με βάση τις νεότερες επιστημολογικές εξελίξεις, η σύγχρονη πολιτική θεωρία περιλαμβάνει τρεις διαφορετικούς κλάδους (Γέμτος, 2012, σ. 214-219):

- α) Εμπειρική Πολιτική Θεωρία, που επιδιώκει εξήγηση των πολιτικών φαινομένων.
- β) Τυπική Πολιτική Θεωρία, που συνδέεται με τη θεωρία των αποφάσεων και των κοινωνικών επιλογών και έχει δύο κύριες περιοχές εφαρμογής: τη θεωρία των συλλογικών αποφάσεων και τη θεωρία του ανταγωνισμού των κομμάτων σε μια κοινοβουλευτική δημοκρατία
- γ) Δεοντολογική Πολιτική Θεωρία, που δεν ερευνά μόνο τις συνέπειες ορισμένων βασικών αξιολογικών επιλογών, αλλά και επιδιώκει την ορθολογική τους θεμελίωση.

Ένα από τα βασικά προβλήματα της Πολιτικής Επιστήμης του 20ού αιώνα είναι εκείνο του κράτους, το οποίο ως υποχρεωτική μορφή της κοινωνικής ύπαρξης και ως κεντρική εξουσία που κάνει χρήση της δύναμής του, έγινε αντικείμενο οξύτατης διαμάχης (Σατελέ & Κουσνέρ, 1982, σ. 10-12).

Ο ρόλος του κυρίαρχου κράτους έχει ως πρώτη αποστολή να επεμβαίνει για να προστατεύει την ελευθερία, να εξασφαλίζει την ανεξαρτησία και την ασφάλεια του έθνους και να φροντίζει στο εσωτερικό για την καλή πορεία των κοινών υποθέσεων για όλους τους πολίτες. Το γεγονός πως η κυβέρνηση που ασκεί τη δημόσια εξουσία υποδεικνύεται από το σώμα των πολιτών και είναι ανακλητή από αυτό, κάνει το κράτος, κατά τη φιλελεύθερη αντίληψη, διαχειριστή της κοινωνίας (Σατελέ & Κουσνέρ, 1982, σ. 86-87). Το κράτος διαχειριστής, από τη μια μεριά, δεσμεύεται από την υποχρέωση να υπηρετεί αυτό για το

οποίο έχει δημιουργηθεί και, από την άλλη, ωθείται αδιάκοπα να χρησιμοποιεί τη δύναμη του. Ωστόσο, οι απαιτήσεις της διαχείρισης οδηγούν αναπόφευκτα στην καθιέρωση ενός θετικού δικαίου και ρυθμιστικών διατάξεων, στα πλαίσια των οποίων οι πολίτες δεν απολαμβάνουν με πληρότητα τα «φυσικά τους δικαιώματα».

Ο L. Althusser (1918-1990), ανέλυσε τους ιδεολογικούς μηχανισμούς του κράτους ξεκινώντας από τη σαφή διάκριση που έκανε ο Marx ανάμεσα στην κρατική εξουσία, που είναι το προνόμιο μιας τάξης (ή ενός τμήματος μιας τάξης, ή μιας συμμαχίας τάξεων) και στον κρατικό μηχανισμό, δηλαδή το όργανο που χρησιμοποιεί αυτή η τάξη για να ασκεί την εξουσία της, ο οποίος μπορεί να διατηρηθεί σε μεγάλο βαθμό και για ένα μακρύτερο ή μικρότερο χρονικό διάστημα, όταν αλλάζει η τάξη που καταλαμβάνει την εξουσία (Σατελέ & Κουσνέρ, 1982, Αλτουςέρ, 1983). Υπογράμμισε, επίσης, το γεγονός ότι η κλασική μαρξιστική θεωρία περί κράτους επιμένει στους κρατικούς μηχανισμούς που επιφορτίζονται με την καταστολή (τον στρατό, την αστυνομία, τα δικαστήρια κ.λ.π.), αλλά επιχείρησε να δείξει ότι πλάι σ' αυτό το όργανο καταναγκασμού υπάρχει και ένα άλλο, που το κατατάσσει σ' αυτό που ονομάζει «κρατικοί ιδεολογικοί μηχανισμοί» (εκκλησία, σχολείο, πολιτικά κόμματα, συνδικαλιστικές ή κοινωνικο-επαγγελματικές οργανώσεις, Μ.Μ.Ε., κ.ά).

Ο ρόλος των ιδεολογικών μηχανισμών του κράτους (Ι.Μ.Κ.) είναι να εξασφαλίζουν την αναπαραγωγή των υφιστάμενων σχέσεων παραγωγής. Ενώ οι κατασταλτικοί μηχανισμοί λειτουργούν με όπλο τη βία, αυτοί βαδίζουν με όπλο την ιδεολογία: φορείς και διαχειριστές των ιδεών της τάξης που βρίσκεται στην εξουσία έχουν αποστολή να διαπλάθουν τις συνειδήσεις και το ασυνείδητο των ατόμων και των ομάδων. Αν ασκούν κάποια βία, το κάνουν μεταχειριζόμενοι το συμβολικό πρωτόκολλο. Κάνουν χρήση του ιδιωτικού τους χαρακτήρα, των πολύ διαφοροποιημένων μορφών τους, της φαινομενικής τους ουδετερότητας και της ανθρωπιστικής παράδοσης, για την οποία περηφανεύονται, για να ενισχύσουν πιο εκλεπτυσμένα την εξουσία.

Ο Althusser επισημαίνει ότι ο πλουραλισμός και η φύση των κρατικών ιδεολογικών μηχανισμών δημιουργούν ένα χώρο που τον διαπερνά η πάλη των τάξεων και, κατά συνέπεια, είναι ένας σημαντικός στόχος του αγώνα για το σοσιαλισμό, αφού η κυρίαρχη ιδεολογία αμφισβητείται από τα μέσα.

Κάθε κράτος, αναφέρουν οι Σατελέ & Κουσνέρ (1982), είναι ένα προϊόν της διαίρεσης της κοινωνίας σε ανταγωνιστικές τάξεις και το κράτος που καταγγέλλουν δεν είναι παρά το προϊόν του καπιταλισμού και συνεπώς ένα όργανο καταπίεσης, εκμετάλλευσης και κυριαρχίας μιας τάξης (της αστικής) πάνω στην άλλη, δηλαδή στο προλεταριάτο. Το σοσιαλιστικό σχέδιο για την αντικατάσταση της δυνάστευσης του ανθρώπου από τον

άνθρωπο με τη διαχείριση των πραγμάτων αναλαμβάνει την κριτική (θεωρητική και πρακτική) ενός κράτους που καθιερώνει την οικονομική εκμετάλλευση και την πολιτική κυριαρχία μιας τάξης πάνω στις άλλες. Ο μαρξισμός του 20^{ου} αιώνα δεν αμφισβητεί ουσιαστικά, μέσα σε τούτο το σχήμα, το κυρίαρχο οικονομικό στοιχείο.

3.3. Περιοχικές σχέσεις των Κοινωνικών Επιστημών

Στο κεφάλαιο αυτό θα διερευνηθούν οι περιοχικές σχέσεις μεταξύ των τεσσάρων Κοινωνικών Επιστημών, δηλαδή της Οικονομικής Επιστήμης, της Κοινωνιολογίας, της Πολιτικής Επιστήμης και της Νομικής, ώστε να αναδειχθεί η στενή σχέση και η αλληλεξάρτηση της μιας επιστήμης από την άλλη. Αυτό θα μας βοηθήσει να κατανοήσουμε και να ερμηνεύσουμε καλύτερα τη σχολική επιστήμη, όπως αυτή αποτυπώνεται στα Α.Π.

Τη δεκαετία του '70, αναφέρει ο Γέμτος (2012, σ. 128-130), το οικονομικό μοντέλο εισχώρησε σε πολλές Κοινωνικές Επιστήμες, όπως για παράδειγμα στην Κοινωνιολογία, στην Ψυχολογία, στην Πολιτική Επιστήμη, ακόμη και σε επιστήμες με ρυθμιστικούς σκοπούς, όπως η Νομική.

Ο homo economicus αναδείχθηκε το σημείο ενοποίησης των Κοινωνικών Επιστημών, ενώ οι θεσμοί ως προϊόν κοινωνικών διαδράσεων και ως συντονιστικός μηχανισμός ατομικών πράξεων δημιούργησαν μια δίοδο επικοινωνίας μεταξύ των επιμέρους εμπειρικών Κοινωνικών Επιστημών και μεταξύ εμπειρικών και κανονιστικών Κοινωνικών Επιστημών. Με τη γενίκευση εφαρμογής του οικονομικού μοντέλου σε όλο τον κοινωνικό χώρο η Οικονομική παύει να είναι η παραδοσιακή επιστήμη. Η οικονομική θεώρηση εμπλουτίστηκε με ριζοσπαστικές υποθέσεις και θεωρίες που γρήγορα ξεπέρασαν την παραδοσιακή ανάλυση των αγορών για να καλύψουν σχεδόν όλες τις περιοχές της ανθρώπινης κοινωνικής συμπεριφοράς. Η Οικονομική μετατράπηκε στην κυρίαρχη επιστήμη των κοινωνικών φαινομένων με αναλυτική και γνωστική ωριμότητα που προσεγγίζει τα επίπεδα των Φυσικών Επιστημών.

Η Οικονομική Επιστήμη, που μπορεί να θεωρηθεί και η αρχαιότερη από τις Κοινωνικές Επιστήμες, επεκτάθηκε από νωρίς στο χώρο που καταλαμβάνει σήμερα η Κοινωνιολογία (Τσαούσης, 1979). Οι Κουζέλης & Ψυχοπαίδης (1996) αναφέρουν ότι μεταξύ της Κοινωνιολογίας και της Πολιτικής Οικονομίας οι σχέσεις ήταν στενότερες μετά τον Marx, τον Pareto, τον Weber κ.α. Με τον Marx η σχέση Οικονομικής Επιστήμης-Κοινωνιολογίας γίνεται ιδιαίτερα στενή. Η έμφαση δίδεται στις σχέσεις μεταξύ των κοινωνικών τάξεων, σχέσεις που προκύπτουν από τον τρόπο συμμετοχής των τάξεων στην παραγωγική διαδικασία, οι οποίες αποτελούν τον κύριο διαμορφωτικό παράγοντα των

επιμέρους κοινωνικών σχέσεων και των κοινωνικών φαινομένων. Παρά το γεγονός ότι η Οικονομική Επιστήμη ακολούθησε από τότε ξεχωριστό δρόμο με κύριο ενδιαφέρον μελέτης το μηχανισμό της αγοράς, τα έργα οικονομολόγων και κοινωνιολόγων που συνδυάζουν την οικονομική με την κοινωνιολογική θεώρηση ήταν σπουδαία σε αριθμό και σε ποιότητα (Β. Ζόμπαρτ, Τζ. Σουμπέτερ, Ρ. Αρόν, Ου. Ροστόου, κ.α).

Τη σχέση της Κοινωνιολογίας με την Οικονομική Επιστήμη αναλύει και ο Weber, ο οποίος θεωρεί ότι η Οικονομική είναι η Κοινωνική Επιστήμη που χρησιμοποιεί κατεξοχήν ιδεότυπους. Για τον Weber η Κοινωνιολογία πρέπει όπως και η Οικονομική να επικεντρωθεί στην ορθολογική συμπεριφορά του ανθρώπου (Γέμτος, 2012).

Σημαντικά επηρέασε η Κοινωνιολογία την ανάπτυξη της Πολιτικής Επιστήμης (Π.Ε.), που ως κεντρικό αντικείμενο έχει τη μελέτη των πηγών, τη θεμελίωση, την κατανομή και την άσκηση της πολιτικής εξουσίας. Από την Κοινωνιολογία παίρνει η Πολιτική Επιστήμη τις βασικές έννοιες της δύναμης και της εξουσίας, όπως διαμορφώθηκαν από τις αναλύσεις του M. Weber (Τσαούσης, 1979). Επίσης, από την επιστήμη αυτή αντλεί το ενδιαφέρον της για τη μελέτη της πολιτικής συμπεριφοράς και της δράσης άτυπων πολιτικών σχηματισμών, όπως οι ομάδες πίεσης, και επηρεάζεται έντονα από τις κοινωνιολογικές σχολές του Συμπεριφορισμού και του Δομολειουργισμού. Από την άλλη μεριά, όμως, με τις εργασίες του Ντ. Ήστον και άλλων πολιτικών επιστημόνων προσφέρει, με τη σειρά της, στην Κοινωνιολογία τη μεθοδολογία της συστημικής ανάλυσης, όπως παλαιότερα με την ανάπτυξη της τεχνικής των σφυγμομετρήσεων είχε ουσιαστικά συμβάλει στη μελέτη της κοινής γνώμης.

Μια επιστήμη με την οποία η Κοινωνιολογία έχει στενούς δεσμούς, όσο κι αν σπάνια τους αναγνώρισε ρητά, είναι η Νομική (Τσαούσης, 1979). Ένα μεγάλο μέρος των Ευρωπαίων κυρίως κοινωνιολόγων είχε και εξακολουθεί να έχει Νομική προέλευση, πράγμα που επηρέασε σε σημαντική έκταση τον τρόπο θεώρησης της κοινωνικής πραγματικότητας. Αλλά, και πέρα από αυτόν τον έμμεσο αλλά ουσιαστικό δεσμό, τα σημεία επαφής της Κοινωνιολογίας και της Νομικής Επιστήμης είναι πολλά και σημαντικά. Το Δίκαιο για τον κοινωνιολόγο είναι μια από τις χαρακτηριστικές μορφές κοινωνικού ελέγχου και αποτελεί μια πηγή μελέτης του συστήματος αξιών μιας κοινωνίας, του τρόπου οργάνωσης βασικών κοινωνικών θεσμών, όπως η οικογένεια, του τρόπου που ορίζει μια κοινωνία την έκτροπη συμπεριφορά γενικά και την παρεκτροπή ειδικότερα, του περιεχομένου βασικών ρόλων, των τυπικών μορφών χαρακτηριστικών σχέσεων κ.λ.π. Το έργο του L. Duguit δείχνει ανάγλυφα τη συνάντηση του Δικαίου με την Κοινωνιολογία (Σατελέ & Κουσνέρ, 1982, σ. 531-532). Ο Duguit απορρίπτει τόσο το υποκειμενικό δίκαιο του ατομικισμού, που αποτελείται από το

φυσικό ατομικό δίκαιο, όσο και το αντικειμενικό δίκαιο που φαίνεται να προκύπτει από τη νομική ρύθμιση που έκανε το κράτος. Στην ουσία, η θεωρία του Duguit είναι καταδικασμένη σε αποτυχία: η δυαδικότητα κράτους-δικαίου οδηγεί, σε τελευταία ανάλυση, στην ενίσχυση του κράτους. Η επιστήμη του Δικαίου έπρεπε επομένως να μείνει «καθαρή» από κάθε στοιχείο Κοινωνιολογίας και να προφυλάσσεται από τη διείσδυση οποιασδήποτε κρίσης.

Αργότερα, η Μαρξιστική Θεωρία του δικαίου επέκρινε με δριμύτητα τη «νομική ιδεολογία» (Σατελέ & Κουσνέρ, 1982, σ. 537-538). Από τους σοβιετικούς νομικούς της πρώτης περιόδου ο Pasukanis, που είναι θεωρητικός του «μαρασμού του κράτους», κατέχει μια ξεχωριστή θέση. Έτσι, ενώ την ίδια εποχή οι περισσότεροι μαρξιστές νομικοί χαιρετίζουν το ρεαλιστικό χαρακτήρα των θεωριών του Duguit, ο Pasukanis αποφεύγει να πιαστεί στο δόκανο αυτού του κοινωνιολογισμού. Οι κοινωνιολογικές και ψυχολογικές θεωρίες του Δικαίου, ισχυριζόταν, αφήνουν συνήθως έξω από το πεδίο των παρατηρήσεων τους τη νομική μορφή αυτή καθαυτή, δηλαδή δεν βλέπουν καθόλου τα προβλήματα που εμπριέχονται σ' αυτή. Πίστευε, επίσης, ότι το Δίκαιο ήταν γέννημα των κοινωνικών σχέσεων και όχι του Κράτους. Ο Pasukanis εξέλιξε ουσιαστικά τη Θεωρία του Δικαίου σε σημαντικό βαθμό. Η βασική του άποψη ήταν ότι Δίκαιο και Οικονομία ταυτίζονται.

Ο κοινωνιολόγος E. Dutkheim, επίσης, όπως αναφέρει ο Αρόν (1993, σ. 34-35), διακρίνει δύο είδη δικαίου, που το καθένα χαρακτηρίζει έναν από τους δύο τύπους αλληλεγγύης: το κατασταλτικό δίκαιο, που επιβάλλει τις κυρώσεις στα σφάλματα και στα αδικήματα, και το επανορθωτικό ή συνεργατικό δίκαιο, ουσία του οποίου είναι η επανόρθωση των πραγμάτων, όταν έχει διαπραχθεί σφάλμα, ή η διοργάνωση της συνεργασίας μεταξύ των ατόμων.

Άλλος ένας κοινωνιολόγος που ασχολήθηκε με το δίκαιο ήταν ο P. Sorokin, ο οποίος ορίζει τον δικαϊκό κανόνα ως κανόνα που καθορίζει αφ' ενός δικαιώματα και αφ' ετέρου αντίστοιχες υποχρεώσεις, γεγονός που δίνει ένα ευρύτερο περιεχόμενο από εκείνο που έχει ο όρος «νομικός κανόνας», προϋπόθεση του οποίου είναι η επιβολή του από την πολιτικά οργανωμένη κοινωνία (Timasheff & Theodorson, 1983).

Με την πρόοδο τόσο της Νομικής, όσο και της Κοινωνιολογίας, παρατηρεί ο Μανωλεδάκης (1980, σ. 83-85), η αυστηρή διάκρισή τους σε δεοντολογική και οντολογική αντίστοιχα, επιστήμη, που υπαγόρευε παλιότερα τον απόλυτο απομονωτισμό της Νομικής Επιστήμης από την Κοινωνιολογία, αρχίζει να ξεπερνιέται. Ο Μανωλεδάκης επιχειρεί να εξηγήσει την εχθρική στάση της Νομικής απέναντι στην Κοινωνιολογία. Η πρώτη από τη φύση της είναι συντηρητική, αφού οι νομικοί κανόνες που αποτελούν το αντικείμενο της έρευνάς της βασικά αποβλέπουν στη διατήρηση της εξουσίας της κυρίαρχης δύναμης και

στην εξυπηρέτηση της αναπαραγωγής των όρων που τη συντηρούν. Έτσι, θεωρήθηκε πως η μελέτη της Κοινωνιολογίας, προσανατολισμένη στους κραδασμούς των επικείμενων κοινωνικών μεταβολών, θα εξασθένιζε τη συνοχή της και θα μείωνε τη συντηρητική αποτελεσματικότητά της. Οι νομικοί επιστήμονες, ως τεχνοκράτες, αδιαφορώντας για τις κοινωνικές μεταβολές, έπρεπε να μελετούν την κοινωνική πραγματικότητα μόνο όπως τους δίνεται μέσα από τους νομικούς κανόνες, δηλαδή ως μία ειρηνική, εξισορροπιστική, αταξική και δίκαιη, με άλλα λόγια ψεύτικη πραγματικότητα. Μόνον έτσι θα μπορούσαν να δημιουργήσουν οι ίδιοι μια κλειστή «κάστα» που, στο μέτρο που θα ασκούσε εξουσία, θα περνούσε και την ιδεολογία της κυρίαρχης πολιτικά δύναμης στις λαϊκές μάζες. Αλλά δεν είναι μόνο η πολιτική εξουσία που ενθάρρυνε την εχθρική στάση της Νομικής απέναντι στην Κοινωνιολογία. Με την εσωστρέφεια αυτή της Νομικής, ο «καθαρολόγος» νομικός καταξιώνει τη μετριότητά του απέναντι στις λαϊκές μάζες που δεν τον καταλαβαίνουν, τον χρειάζονται όμως και τον θαυμάζουν. Και το πιο αποτελεσματικό, επισημαίνει ο Μανωλεδάκης, είναι ότι αποφεύγει τις κακοτοπιές που συνεπάγεται η ενασχόληση με τα κοινωνικά πράγματα, μένοντας πολιτικά «ουδέτερος» και αμόλυντος, ουσιαστικά βέβαια ικανός να υπηρετήσει όλες τις καταστάσεις. Ο Μανωλεδάκης (1980), μάλιστα, διέβλεψε την αναγκαιότητα «συμφιλίωσης» της Νομικής με την Κοινωνιολογία, γιατί μόνον έτσι θα μπορούσε να καταξιωθεί το έργο του νομικού.

Ο Σούρλας (1995, σ. 80-92) αναδεικνύει τη σχέση του Δικαίου με την Πολιτική Επιστήμη. Επισημαίνει ότι δεν είναι μόνο το Δίκαιο που εμφανίζει έντονα πολιτικά στοιχεία, αλλά και αντίστροφα και η Πολιτική που είναι διαποτισμένη από στοιχεία Δικαίου. Σήμερα, το Δίκαιο δημιουργείται κυρίως με τη μορφή νόμων που αποφασίζονται από το κοινοβούλιο. Ο τρόπος αυτός δημιουργίας του Δικαίου έχει ως άμεση συνέπεια τον έντονο πολιτικό του χαρακτήρα και, επειδή οι διαθέσιμοι πόροι είναι πάντα μικρότεροι από τις κοινωνικές ανάγκες, οι πολιτικές αποφάσεις στρέφονται πριν απ' όλα γύρω από την κατανομή των υλικών μέσων που πρέπει να δαπανηθούν για την απόκτηση των αγαθών αυτών. Η επιλογή, λοιπόν, των προτεραιοτήτων και η κατανομή των διαθέσιμων πόρων αποτελούν το αντικείμενο των βασικών πολιτικών αποφάσεων, οι οποίες μορφοποιούνται κατά μεγάλο μέρος με τη θέσπιση κανόνων δικαίου. Αν όμως η δημιουργία δικαίου έχει τόσο εμφανή πολιτικό χαρακτήρα, διερωτάται ο Σούρλας, το πολιτικό στοιχείο του δικαίου δεν είναι δυνατόν να εξαφανίζεται αμέσως μετά τη θέσπιση των κανόνων του. Η πολιτική ασκείται κατά μεγάλο μέρος με τη θέσπιση κανόνων δικαίου και, κατά συνέπεια, αυτοί οι κανόνες έχουν χαρακτήρα έντονα πολιτικό. Αυτό, όμως, δεν αρκεί ώστε να μας επιτρέψει να κάνουμε

λόγο για απορρόφηση του δικαίου από την πολιτική και, υπ' αυτήν την έννοια, για ταύτιση μαζί της.

Οι αντίπαλοι του νομικού θετικισμού, επισημαίνει ο Σούρλας (1995), προκειμένου να τον αντικρούσουν προβάλλουν το επιχείρημα ότι ανεξάρτητα αν υπάρχουν τομείς της πολιτικής, στους οποίους δεν υπεισέρχεται το δίκαιο, υπάρχουν και αντίστροφα τομείς του δικαίου που βρίσκονται πάνω και πέρα από την πολιτική επηρεάζοντάς την, δηλαδή ότι υπάρχουν και πλευρές του δικαίου που δεν είναι δυνατόν να θεωρηθούν αποκλειστικά πολιτικές. Η σχέση δικαίου και πολιτικής είναι αμφίπλευρη: δίκαιο και πολιτική τελούν σε σχέση αμοιβαίας επιρροής και εξάρτησης. Ο νομικός θετικισμός τονίζει περισσότερο την υπεροχή της πολιτικής απέναντι στο δίκαιο, ενώ οι απόψεις του φυσικού δικαίου δίνουν μεγαλύτερο βάρος στο ότι η (νομοθετική) πολιτική δεν ασκείται κατά τρόπο αδέσμευτο.

3.4. Η εμφάνιση και η θεμελίωση των Κοινωνικών Επιστημών στην Ελλάδα

Σκοπός του κεφαλαίου αυτού είναι να παρουσιάσει συνοπτικά πώς εμφανίστηκαν και θεμελιώθηκαν οι Κ.Ε. στην Ελλάδα. Είναι φανερό ότι, για να γραφτεί η ιστορία των Κοινωνικών Επιστημών στην Ελλάδα από την αρχή του 20^{ου} αιώνα μέχρι τις μέρες μας, θα έπρεπε να ανιχνευθούν οι συσχετίσεις ανάμεσα στην όποια ανάπτυξη της και στα στοιχεία του ευρύτερου κοινωνικο-οικονομικού, πολιτικού, αλλά και πνευματικού πολιτισμού μας, στόχος που δεν εμπίπτει στα ενδιαφέροντα αυτής της εργασίας ανοίγει, ωστόσο, ένα νέο ερευνητικό πεδίο εξαιρετικού ενδιαφέροντος. Θα παραμείνουμε, λοιπόν, στη σκιαγράφηση των διακριτών περιόδων εμφάνισης των Κ.Ε. στην χώρα μας καθώς και στην περιγραφή των βασικών χαρακτηριστικών τους ανά εξεταζόμενη επιστήμη (Κοινωνιολογία, Οικονομική επιστήμη, Πολιτική Επιστήμη και Νομική).

Η Λαμπίρη-Δημάκη (2003α, σ. 25-51) καταγράφοντας την εμφάνιση και θεμελίωση των Κοινωνικών Επιστημών στην Ελλάδα αναδεικνύει τρεις διακριτές περιόδους: α) η πρώτη εκτείνεται από το 1908-1936, β) η δεύτερη περιλαμβάνει τη μεταπολεμική περίοδο 1945-1967, η οποία συμπεριλαμβάνει και την «κριτική» περίοδο (1955-1967). Την περίοδο αυτή αναπτύσσονται αρκετές επιστημονικές έρευνες, αλλά καταγράφονται και πολλές εκδοτικές πρωτοβουλίες στο χώρο των Κοινωνικών Επιστημών, ειδικά της Κοινωνιολογίας. Διαφαίνεται, λοιπόν, σύμφωνα με τη Λαμπίρη-Δημάκη, μια αλλαγή νοοτροπίας και κατεύθυνσης, σε σχέση με ότι έλαβε χώρα στις επιστήμες αυτές προπολεμικά. Εξάιρεση αποτελούν η Νομική Επιστήμη, η Οικονομική και η Ιστορία, επιστήμες οι οποίες είχαν ήδη διαμορφώσει μια ισχυρή παράδοση προπολεμικά, στα χνάρια της οποίας πορεύτηκαν και μεταπολεμικά. γ) η τρίτη διακριτή περίοδος απλώνεται μεταξύ 1967-1974. Από το 1974 και μετά αρχίζει μια άλλη φάση κατά την οποία οι κοινωνικοί επιστήμονες στη χώρα μας έχουν να επιδείξουν ένα πλούσιο ερευνητικό, συγγραφικό και ακαδημαϊκό έργο. Η Λαμπίρη-Δημάκη επισημαίνει ότι οι Κοινωνικές Επιστήμες αναπτύσσονται με διαφορετικό τρόπο σε κάθε μια από τις παραπάνω περιόδους, ενώ η ιστορία της εξέλιξής τους συνδέεται άμεσα με την πολιτική ιστορία της Ελλάδας. Με βάση, λοιπόν, τη διάκριση αυτή και αξιοποιώντας πλήρως τα στοιχεία που παραθέτει η Λαμπίρη-Δημάκη και άλλοι μελετητές

θα επιχειρηθεί εκ νέου μια συνοπτική παρουσίαση της εμφάνισης και θεμελίωσης των Κοινωνικών Επιστημών στην Ελλάδα.

3.4.1. Πρώτη περίοδος (1908-1936)

Το ορόσημο για την εμφάνιση της Κοινωνιολογίας στην Ελλάδα τοποθετείται στην ίδρυση της «Κοινωνιολογικής Εταιρείας» (1908) από τον Α. Παπαναστασίου, πολιτικό

βενιζελικής τοποθέτησης. Ιδρυτικά μέλη της Εταιρείας, που αυτοαποκαλούνταν «Ομάδα των κοινωνιολόγων», ήταν κυρίως νομικοί¹¹. Σκοποί της ίδρυσης της Εταιρείας ήταν η προώθηση της Νομικής και της Οικονομικής επιστήμης, αλλά και η ενημέρωση του λαού πάνω στα τότε σύγχρονα κοινωνικά θέματα. Στόχοι του καταστατικού ήταν (Λαμπίρη-Δημάκη, 1987b):

α) να υποβοηθήση τας φιλοσοφικάς, κοινωνιολογικάς και οικονομικάς μελέτας και να τας εκλαϊκεύσει, β) να εργασθή όπως αναγνωρισθή πρακτικώς η πολιτική αρχή ότι: α) σκοπός της πολιτείας είναι η δι' όλα τα μέλη της κοινωνίας εξασφάλις και προαγωγή εξ ίσου ευνοϊκών συνθηκών προς ανάπτυξιν της προσωπικότητός των, β) προς επίτευξιν του σκοπού τούτου, ο οποίος δεν είναι δυνατόν να πληρωθή τελείως, αν μη καταστώσι κοινά τα μέσα της προαγωγής και ρυθμισθή η διανομή του πλούτου αναλόγως των αναγκών εκάστου, πρέπει να μεταβάλλεται βαθμιαίως ο οικονομικός και πολιτειακός οργανισμός κατά το εκάστοτε δυνατόν μέτρον, αδιαφόρως προς την εκ τούτου βλάβην των ατομικών συμφερόντων ορισμένων προσώπων ή τάξεων, γ) προς τοιαύτην βαθμιαίαν επίτευξιν του ανωτέρου σκοπού είναι απαραίτητος η οργάνωσις του εργαζόμενου λαού εις οικονομικούς συνεταιρισμούς και ίδιον πολιτικόν κόμμα (σ. 18).

Το κείμενο αυτό είναι εκφραστής τριών σημαντικών στοιχείων που σημάδεψαν το ξεκίνημα της Κοινωνιολογίας στην Ελλάδα (Λαμπίρη-Δημάκη, 1987b): της πολυεπιστημονικότητας, ενδεχομένως δε και της διεπιστημονικότητας, στο μέτρο που η Κοινωνιολογική Εταιρεία δεν αρκείται στη διάδοση της Κοινωνιολογίας και μόνο, αλλά και των Οικονομικών και της Φιλοσοφίας, της κριτικής έρευνας, της απομυθοποίησης και αναζήτησης της αλήθειας και της πολιτικής στράτευσης των μελών και των κοινωνικών επιστημόνων στα σοσιαλιστικά ιδεώδη.

Η Κοινωνιολογία στην Ελλάδα συνδέθηκε με την κοινωνική μεταρρύθμιση, γεγονός που την καθιστά εξ' αρχής περισσότερο κίνημα παρά επιστήμη, επισημαίνει η Λαμπίρη-Δημάκη (1987b), με αποτέλεσμα να θεωρηθεί από τους συντηρητικότερους «ύποπτη» εξ' ορισμού λόγω της στενής διασύνδεσής της με το σοσιαλισμό.

Στο Χρονικό του 20^{ου} αιώνα (1991) αναφέρεται ότι η Εταιρεία προχώρησε σύντομα, το Φεβρουάριο του 1908, στην έκδοση του επίσημου επιστημονικού περιοδικού της με

¹¹ Ο Α. Παπαναστασίου, Α. Δελμούζος, Θ. Πετιμεζάς, Α. Μυλωνάς, Τ. Ηλιόπουλος, Αλ. Βαμβέτσος, Α. Νάκος, Δ. Σαράτσης, Π. Φραντζής, Ι. Λυμπερόπουλος, Ν. Εξαρχόπουλος, Θ. Κουτούπης, Π. Αραβαντινός, Κ. Τριανταφυλλόπουλος κ.α.

τίτλο «Επιθεώρησις των Κοινωνικών και Νομικών Επιστημών», με το οποίο εξέφραζε τακτικά τις θέσεις της.

Ο Α. Παπαναστασίου αργότερα, το 1916, ίδρυσε την Εταιρεία Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, με σκοπό την ανάπτυξη μιας αξιολογικά ουδέτερης Κοινωνιολογίας, με επιδιώξεις, δηλαδή, εντελώς αντίθετες από αυτές της Εταιρείας του 1908. Η Κοινωνιολογική Εταιρεία σταδιακά εξελίχθηκε και σε πολιτικό φορέα, καθώς οι παρεμβάσεις της στη δημόσια ζωή έγιναν πιο ριζοσπαστικές. Από τα μέσα του 1910 οι κοινωνιολόγοι είχαν ιδρύσει το Λαϊκό Κόμμα με αρχηγό τον Αλέξανδρο Παπαναστασίου. Οι δημοκρατικοί κύκλοι της Αθήνας και συγκεκριμένα η ομάδα των κοινωνιολόγων υπό τον Α. Παπαναστασίου (Σ. Μελάς, Σ. Θεοδωρόπουλος, Θ. Πετμεζάς, Π. Καραπάνος, Βιλαράς κ.α.) υπέγραψαν και κυκλοφόρησαν το περίφημο «Δημοκρατικό Μανιφέστο» (12-2-1922), με το οποίο κατήγγειλαν προς τον ελληνικό λαό την αδιέξοδη τακτική της συνέχισης του Μικρασιατικού Πολέμου.

Ο Α. Παπαναστασίου τον Ιούνιο του 1922 δικάστηκε και καταδικάστηκε σε τριετή φυλάκιση μαζί με τους συνυπογράφοντες το Μανιφέστο (Βουρνάς, 1977). Στις εκλογές της 16^{ης} Δεκεμβρίου του 1923 η «Δημοκρατική Ένωση» του Α. Παπαναστασίου μαζί με τους Δημοκρατικούς Φιλελεύθερους» κέρδισαν 120 έδρες. Λίγους μήνες αργότερα (24/3/1924) σχηματίστηκε νέα κυβέρνηση με πρωθυπουργό τον Α. Παπαναστασίου και μία ημέρα μετά η Εθνοσυνέλευση συνήλθε σε πανηγυρική συνεδρίαση προκειμένου να κυρώσει με την ψήφο της την έκπτωση της δυναστείας και την καθιέρωση της Α΄ Ελληνικής Δημοκρατίας. Η «Ομάδα των Κοινωνιολόγων» αποπειράθηκε να εμφυτεύσει την επιστημονική ανάλυση στην εφαρμοσμένη πολιτική, σημειώνει ο Νοταράς (2003).

Ο Γ. Σκληρός (1878-1920), που επιχείρησε αργότερα να αναλύσει την ελληνική κοινωνία με μαρξιστικά εργαλεία, στο δοκίμιό του «Μεθοδολογία: Υποκειμενική και την Αντικειμενική Κοινωνιολογία» δέχεται την ύπαρξη μιας άτεγκτης ιστορικής νομοτέλειας, σε αντίθεση με τον Ελευθερόπουλο και τον Κανελλόπουλο, που υποστήριζαν την ελευθερία και τη δημιουργικότητα του ατόμου μέσα στο κοινωνικό σύνολο. Τόνιζε χαρακτηριστικά ότι η κοινωνία είναι αυτοτελής, δημιουργείται και εξελίσσεται από μόνη της, όχι από τις εκάστοτε επιθυμίες των ατόμων και έχει δικούς της εσωτερικούς νόμους (Λαμπίρη-Δημάκη, 1987b). Ο Σκληρός, αναφέρει η Λαμπίρη-Δημάκη (1987b), στο βιβλίο του «Τα Σύγχρονα Προβλήματα του Ελληνισμού» (1919) καταγράφει την ιστορία της Ελλάδας από κοινωνιολογικής σκοπιάς (1821-1920), υποστηρίζοντας τον αστικό εκσυγχρονισμό και τον εξευρωπαϊσμό της Ελλάδας, την οποία θεωρεί ότι είναι ήδη μια αστική κοινωνία, παρά το μεγάλο ποσοστό αγροτών που περιλαμβάνει. Αν και τον διακρίνει ένας κοινωνιολογικός

δογματισμός, ωστόσο τα έργα του περιέχουν οξυδερκείς παρατηρήσεις για τα προβλήματα του ελληνισμού και τα ελαττώματα της ελληνικής φυλής.

Τη δεκαετία του 1930 θα εκδηλωθεί η ακαδημαϊκή δραστηριότητα της Κοινωνιολογίας στην Ελλάδα. Το 1930 ιδρύθηκε, με ιδιωτική πρωτοβουλία αλλά κρατική στήριξη και χρηματοδότηση, η Πάντειος με πρότυπο αναφοράς τη Σχολή Πολιτικών Επιστημών στο Παρίσι (Κυπριανός, 2016). Ο Γ. Σακελλαρίου δίδαξε Κοινωνιολογία από το 1927 στο Αμερικανικό Κολλέγιο Παλαιού Φαλήρου και από το 1942 στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών ως καθηγητής Φιλοσοφίας (Λαμπίρη-Δημάκη, 1987b). Η Κοινωνιολογία εμφανίζεται για πρώτη φορά σε πρόγραμμα ελληνικού πανεπιστημίου το 1926 στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, όπου διδάσκεται μέχρι το 1936 από τον Αβροτέλη Ελευθερόπουλο, και λίγο αργότερα, το 1929, εμφανίζεται και στο πρόγραμμα της Νομικής του Πανεπιστημίου της Αθήνας, όπου διδάσκεται μέχρι το 1935 από τον Π. Κανελλόπουλο. Γρήγορα όμως η διδασκαλία της Κοινωνιολογίας στα Πανεπιστήμια ανεστάλη από τη δικτατορία του Μεταξά (1936).

Σημαντική χαρακτηρίζεται η προσφορά του Ελευθερόπουλου και του Κανελλόπουλου, αναφέρει η Παζαρζή (1985, σ. 56-59), διότι εκτός των άλλων, δημιούργησε μια πρώτη βάση για την «παράδοση» της Ακαδημαϊκής Κοινωνιολογίας στην Ελλάδα. Η ανάπτυξη της Κοινωνιολογίας στην Ανώτατη εκπαίδευση στην Ελλάδα έγινε με βραδύτερο ρυθμό σε σύγκριση με την ανάπτυξη των άλλων Κοινωνικών Επιστημών. Ακόμη δίδασκαν «Κοινωνιολογία» Καθηγητές παρεμφερών κλάδων των Κοινωνικών Επιστημών.

Η κοινωνικοοικονομική ανάπτυξη, η κοινωνική αλλαγή και οι καινούργιες συνθήκες που τις ακολούθησαν (αστικοποίηση, εκβιομηχάνιση, εκσυγχρονισμός, κ.α.) οδήγησαν στη δημιουργία νέων προβλημάτων πιο σύνθετων, που χρειάζονταν κοινωνιολογική θεώρηση και έτσι συνέβαλαν στην αναγνώριση της σημασίας της Κοινωνιολογίας ως επίσημου κλάδου. Αυτή τη χρονική περίοδο η διδασκαλία της Κοινωνιολογίας έχει ιστορική κατεύθυνση και είναι μια καθαρά περιγραφική επιστήμη. Την περίοδο αυτή υπήρχε η δραστηριότητα του κύκλου των κοινωνιολόγων, εδραιώθηκε η διδασκαλία της Κοινωνιολογίας στα δύο μεγάλα Πανεπιστήμια από τον Α. Ελευθερόπουλο και τον Π. Κανελλόπουλο, αλλά και τον Ε. Λεμπέση στην Πάντειο (1931), εκδόθηκε το «Αρχείο» από τον Καλιτσούνακη και κυκλοφόρησαν τα έργα του Σκληρού, του Καραβίδα και του Δανιηλίδη.

Το 1921 κυκλοφορεί για πρώτη φορά ένα αξιομνημόνευτο περιοδικό: το «Αρχείον Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών» του οικονομολόγου Δ. Καλιτσούνακη, που

συνεχίζει σχεδόν χωρίς διακοπή την έκδοσή του μέχρι τη δεκαετία του '60. Ο στόχος του νέου περιοδικού είναι σύμφωνα με τη Λαμπίρη-Δημάκη (1987b):

να υποβοηθήσει την ειρηνική ταύτην εξέλιξιν¹² εις το επιστημονικόν πεδίων και εν τω μέτρω των δυνάμεών του. Μετ' ιδιαιτερότητας επιμελείας θα επιδιωχθεί η έρευνα και η κριτική των ελληνικών οικονομικών και κοινωνικών σχέσεων και η επικράτησις παρ' αυτοίς των δια του μεγάλου πολέμου εκ νέου τονισθεισών αρχών οικονομικής και κοινωνικής δικαιοσύνης και γενικών ανθρωπιστικών ιδεών (σ. 20).

Από τα τέσσερα άρθρα του πρώτου τεύχους τα τρία ήταν κοινωνιολογικού περιεχομένου. Μέσα από τις σελίδες του πρόβαλε τα νέα για την Ελλάδα ρεύματα κοινωνικής και οικονομικής σκέψης, όπως τις ιδέες του Durkheim και του Tonnies στο χώρο της Κοινωνιολογίας και του Keynes στο χώρο της Οικονομίας. Από το 1926 στα τεύχη του προβάλλονται, επίσης, οι συζητήσεις που γίνονται από την Εταιρεία Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών. Τα τεύχη του περιλάμβαναν επτά κατηγορίες: Φιλοσοφία και Κοινωνική Επιστήμη, Οικονομικές Επιστήμες, σοσιαλισμός, γενική πολιτική, Νομική Ιστορία και «ποικίλα» (Λαμπίρη-Δημάκη, 1987b).

Το 1931 κυκλοφόρησε το βιβλίο του Κ. Καραβίδα «Τα Αγροτικά», έργο ορόσημο στην προϊστορία της κοινωνικής έρευνας του αγροτικού χώρου, επειδή εφάρμοσε στον ελληνικό χώρο τη συγκριτική μέθοδο σε συνδυασμό με την επιτόπια και κατά περίπτωση έρευνα. Το 1932 οι Ξ. Ζολώτας και Α. Αγγελόπουλος ξεκίνησαν με την έκδοση ενός δεύτερου επιστημονικού περιοδικού με τίτλο «Επιθεώρηση Κοινωνικής και Δημόσιας Οικονομικής» (Ε.Κ.Δ.Ο.), το οποίο συσπείρωσε πολλούς νέους επιστήμονες και συνέβαλε τα μέγιστα στη διαμόρφωση μιας κοινότητας οικονομολόγων. Το 1934 κυκλοφόρησε η μελέτη του Δ. Δανιηλίδη «Η Νεοελληνική Κοινωνία και Οικονομία-Προϋποθέσεις», γραμμένο όχι μόνο στην δημοτική αλλά και με το μονοτονικό σύστημα. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον εμφανίζουν από κοινωνιολογικής σκοπιάς οι αναλύσεις του για τις νεοελληνικές κοινότητες, για τον εθνικό χαρακτήρα του Νεοέλληνα (πνευματικότητα, ατομικισμός και πλαστική διάθεση) και για τη στρωμάτωση της «Φεουδαρχικής» νεοελληνικής κοινωνίας (αντάρτες, κλέφτες, ευνοούμενοι και εκκλησιαστικοί δεσπότες), κατάφερε, δηλαδή, να συμβάλει στην ιστορική ανίχνευση της ρίζας του νέου Ελληνισμού (Λαμπίρη-Δημάκη, 1987b). Τα δύο αυτά βιβλία δεν είναι καθαρώς κοινωνιολογικά, ωστόσο άνοιξαν νέους

¹² εννοεί μετάβαση από την απελευθερωτική πολεμική δράση των Ελλήνων στην επίδοσή τους στις επιστήμες, στα γράμματα και στις τέχνες.

δρόμους στην εμπειρική έρευνα και τους δρόμους της μελέτης της γέννησης της νεοελληνικής κοινωνίας.

Η Οικονομική Επιστήμη από τον 19^ο αιώνα στεγάστηκε στον ελλαδικό χώρο σε Νομικές Σχολές. Το 1929 ιδρύθηκε η Ανωτέρα Σχολή Οικονομικών Σπουδών (το σημερινό Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών (Κυπριανός, 2016). Στα χρόνια του μεσοπολέμου, αναφέρει ο Ψαλιδόπουλος (2003, σ. 155-183), η Οικονομική Επιστήμη αυτονομήθηκε ως κλάδος και ο Α. Ανδρεάδης, Καθηγητής της Δημόσιας Οικονομικής στη Νομική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών, βοήθησε μια σειρά νέων επιστημόνων να διορισθούν σε πανεπιστημιακές έδρες, συμβάλλοντας στη θεσμική κατοχύρωση και αναπαραγωγή της Οικονομικής Επιστήμης στην Ελλάδα. Ο Ανδρεάδης εισηγήθηκε την πλήρωση των θέσεων που δημιουργούνταν στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, στην Ανωτάτη Σχολή Οικονομικών και Εμπορικών Επιστημών (Α.Σ.Ο.Ε.Ε.) και στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Επήλθε, μετέπειτα, σύμφωνα με την ίδια άποψη, μια άνθιση της Οικονομικής Επιστήμης στην Ελλάδα.

Κατά την περίοδο του μεσοπολέμου έγινε προσπάθεια ανάπτυξης της Εμπορικής Εκπαίδευσης, μέσω κυρίως των αποφοίτων της Α.Σ.Ο.Ε.Ε. Το 1938 ο Σύνδεσμος Ελλήνων Βιομηχάνων και Βιοτεχνών και ο Σύνδεσμος των εν Ελλάδι Ανωτύμων Εταιριών ίδρυσαν, όπως αναφέρει ο Κυπριανός (2016), κατά το πρότυπο των Ανωτέρων Γαλλικών Εμπορικών Σχολών, την Ελευθέρα Σχολή Βιομηχανικών Σπουδών (το σημερινό Πανεπιστήμιο Πειραιώς), με στόχο την παροχή ειδικής συμπληρωματικής εκπαίδευσης στο προσωπικό των βιομηχανιών, η οποία θα λειτουργήσει και ως «εθνικό» κέντρο, διαδραματίζοντας ρόλο ανάλογο με αυτό της Αθήνας, που απευθυνόταν στο σύνολο του έθνους.

Η πορεία συγκρότησης δικαστικών θεσμών και νόμων ήταν μακρά και επίπονη. Η Καθηγήτρια της Νομικής Σχολής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (Ε.Κ.Π.Α.) Ε. Παπαγιάννη περιγράφει στο συλλογικό σύγγραμμα «Ιστορία του Δικαίου» την πορεία σύνταξης του εθνικού Αστικού Κώδικα (Παπαγιάννη κ.ά., 2015, σ. 199-203). Το κράτος που προέκυψε, αναφέρει, μέσα από την Ελληνική Επανάσταση του 1821, όφειλε, για να μπορέσει να συγκροτήσει μία ευνομούμενη πολιτεία, να οργανώσει και τον τομέα του Δικαίου. Στο μόλις συσταθέν ελληνικό κράτος έλειπαν οι δικαστικοί θεσμοί και οι νόμοι (Καράκωστας, 2004, σ. 197-265). Η ανάγκη συγκρότησης ενός εθνικού Αστικού Κώδικα ήταν ορατή από τα πρώτα επαναστατικά χρόνια, όμως κάτι τέτοιο θα καταστεί εφικτό αρκετές δεκαετίες αργότερα, όταν πλέον οι συνθήκες θα έχουν ωριμάσει και οι ιδεολογικοί προσανατολισμοί του νέου Ελληνικού Κράτους θα έχουν αποκρυσταλλωθεί.

Τα συνταγματικά κείμενα που εκδόθηκαν κατά τη διάρκεια των επαναστατικών χρόνων προσπάθησαν να εδραιώσουν το δίκαιο του νέου κράτους στο βυζαντινό του παρελθόν, παρουσιάζοντας το επαναστατημένο έθνος ως διάδοχη κατάσταση της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας και αναζητώντας στις ιστορικές αυτές αναφορές τον απαραίτητο συνεκτικό παράγοντα για την ενότητα του νέου κράτους.

Η επίδραση των ελληνικών νομικών συγγραμμάτων-και δη του Κ. Αρμενόπουλου, «Εξάβιβλος», και του Μ. Βλάσταρι, «Σύνταγμα κατά στοιχείων», ήταν σημαντική (Καράκωστας, 2004, σ. 197-265). Τα δύο βυζαντινά νομικά εγχειρίδια, συνταγμένα στη Θεσσαλονίκη κατά το 14^ο αιώνα, ήταν εύχρηστες ιδιωτικές κωδικοποιήσεις, προσανατολισμένες αντιστοίχως στο εκκλησιαστικό, κανονικό και κοσμικό δίκαιο. Τα δύο έργα αποτελούν το κύριο όχημα μέσω του οποίου παρέχεται στο νομικό βίο του μεταβυζαντινού ελληνόφωνου και ορθόδοξου κόσμου το κύριο σώμα του Βυζαντινού δικαίου.

Ο Κυβερνήτης Ιωάννης Καποδίστριας (1827-1831), κινούμενος μέσα στο ίδιο πλαίσιο, περιγράφει η Παπαγιάννη κ.ά. (2015, σ. 199-201), που είχαν θέσει τα προηγούμενα από αυτόν πολιτειακά κείμενα, κατανόησε από πολύ νωρίς τις δυσκολίες χρήσεως των «Βασιλικών». Για την επίλυση των δικαϊκών προβλημάτων του νεοσύστατου κράτους ήταν απαραίτητη η υιοθέτηση ενός ευρύτερου πλέγματος νομοθετικών κειμένων, που θα αποκαθιστούσε μεν-πάντα για λόγους ιδεολογικούς-την επαφή με το βυζαντινό παρελθόν και τη νομική του πραγματικότητα, όπως αυτή είχε αποκρυσταλλωθεί την περίοδο πριν την Άλωση, θα εξυπηρετούσε όμως παράλληλα τις ανάγκες της νεοελληνικής κοινωνίας. Η δολοφονία του Καποδίστρια τον Οκτώβριο του 1831 και η ανάδειξη του Όθωνα ως πρώτου βασιλέα του Νεοελληνικού Κράτους επέφερε αναπόφευκτα μεταβολές στη μέχρι τότε ακολουθούμενη δικαϊκή πολιτική. Την περίοδο της ανηλικότητας του Όθωνα (1832-1835), ένα από ισχυρότερα μέλη της Αντιβασιλείας, ο τέως καθηγητής του Πανεπιστημίου του Μονάχου Georg Ludwig von Maurer, θα αναλάβει, μεταξύ άλλων, τον τομέα της Δικαιοσύνης και θα επιτελέσει σημαντικό νομοθετικό έργο. Σε δική του πρωτοβουλία οφείλονται τόσο η σύνταξη του «Ποινικού Νόμου» όσο και του «Οργανισμού των Δικαστηρίων», ενώ στο ενεργητικό του θα πρέπει να ενταχθούν η «Ποινική και η Πολιτική Δικονομία».

Η Αντιβασιλεία, αργότερα, το 1835, εξέδωσε δύο διαδοχικά διατάγματα που έθεταν εκ νέου σε ισχύ την «Εξάβιβλο» του Αρμενόπουλου λόγω της ανάγκης δημιουργίας ενός ελάχιστου νομικού πλαισίου, μέσα στο οποίο θα μπορούσε να λειτουργήσει το νεοσύστατο ακόμη κράτος.

Η λύση της προσωρινής εφαρμογής του Βυζαντινού Δικαίου, επισημαίνει η Παπαγιάννη κ.ά. (2015, σ. 202) περιείχε προβλήματα εξαιτίας της σπανιότητας των αντιτύπων των πηγών του και για το λόγο αυτό η επιστημονική κοινότητα αναζήτησε την επικουρία ξένων συγγραμμάτων. Εξάλλου, καθώς η πλειονότητα των νομικών της εποχής είχε σπουδάσει στη Γερμανία, όπου κυριαρχούσε η σχολή των Πανδεκτιστών, αναμενόμενο ήταν ότι ο «Πανδέκτης» και γενικότερα το «Corpus Juris Civilis» και η διδασκαλία του, θα αποτελούσαν το επίκεντρο αυτής της προσπάθειας. Πρωτοπόροι ήταν οι καθηγητές της Νομικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών, ο Γεώργιος Ράλλης και ο Μάρκος Ρενιέρης, οι οποίοι και μετέφρασαν το 1838 το βιβλίο του Ρωμαϊκού Δικαίου του Ferdinand Meckeldey. Το έργο γνώρισε ιδιαίτερη διάδοση, δεν κατάφερε όμως να επιλύσει τα σημαντικά θεωρητικά και πρακτικά προβλήματα που είχαν ανακύψει ανάμεσα σε αυτούς, που υποστήριζαν την χρήση των βυζαντινών πηγών, σύμφωνα με το διάταγμα του 1835, και σε αυτούς που, επηρεασμένοι από τις ευρωπαϊκές θεωρίες, στόχευαν στην εισαγωγή του δικαίου των Πανδεκτών. Ο Π. Καλλιγιάς, υποστηρικτής των Πανδεκτιστών, πίστευε ότι τα κενά που δημιουργούσε η «Εξάβιβλος» έπρεπε να καλύπτονται από την ιουστινιάνεια νομοθεσία, παραβλέποντας ηθελημένα τις βυζαντινές πηγές του δικαίου. Οι απόψεις του βρήκαν πρόσφορο έδαφος, κυρίως στους νομικούς που είχαν σπουδάσει στη Γερμανία, και σύντομα ένας σημαντικός αριθμός βιβλίων σχετικών με το δίκαιο των Πανδεκτών μεταφράστηκε, καθιστώντας με αυτόν τον τρόπο το Corpus Juris Civilis κύρια πηγή του δικαίου της εποχής.

Η δημιουργία ενός Κώδικα Αστικού Δικαίου αποτέλεσε τον στόχο αρκετών από τις νομοθετικές πράξεις του νεοσύστατου ακόμη κράτους, τονίζει η Παπαγιάννη (2015). Με το Βασιλικό Διάταγμα του 1835 συστάθηκε ειδική επιτροπή για την προετοιμασία συγκρότησης ενός τέτοιου Κώδικα. Η επιτροπή εργάστηκε για αρκετά χρόνια ρίχνοντας το βάρος σε κάποια ειδικά θέματα, χωρίς όμως να καταφέρει να πετύχει τον στόχο της. Μόλις το 1930 η επιστημονική κοινότητα είναι πια ώριμη να δεχθεί την εισαγωγή ενός Κώδικα, που συνδύαζε τη βυζαντινή νομική παράδοση με τις απαιτήσεις της σύγχρονης νομοθεσίας και όλα αυτά μέσα από μία καλή επίβλεψη των άλλων ευρωπαϊκών Κωδίκων. Η εκπόνηση του Αστικού Κώδικα θα ολοκληρωθεί τελικά μέσα σε δέκα χρόνια, για να εισαχθεί εντέλει το 1940 (Νόμος 2250). Βέβαια, στην πραγματικότητα η εφαρμογή του Κώδικα καθυστέρησε εξαιτίας του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου και της Κατοχής, που ακολούθησε, για άλλα έξι χρόνια, για να ολοκληρωθεί ουσιαστικά μετά την απελευθέρωση στις 23 Φεβρουαρίου 1946, δηλαδή 125 ολόκληρα χρόνια μετά την Ελληνική Επανάσταση, τερματίζοντας μία μακρά περίοδο δικαϊκής ασάφειας και αβεβαιότητας.

Ο Καράκωστας (2004, σ. 209) περιγράφει ότι στα πρώτα μετεπαναστατικά χρόνια, πριν από την ίδρυση του Πανεπιστημίου, συνέρρευσε στην Ελλάδα πλήθος λογίων που είχαν σπουδάσει στο εξωτερικό, μεταξύ των οποίων και νομικοί, οι οποίοι, παράλληλα με την άσκηση του δικηγορικού επαγγέλματος ή την ανάληψη κάποιας δημόσιας θέσης, παρέδιδαν ιδιωτικώς μαθήματα, που τα παρακολουθούσαν νέοι, οι οποίοι δεν είχαν τη δυνατότητα να φοιτήσουν σε πανεπιστήμια της Ευρώπης, λόγω ελλιπούς βασικής εκπαίδευσης ή οικονομικής ανέχειας. Οι πρώτοι νομικοί στην Ελλάδα ήταν πτυχιούχοι του εξωτερικού ή πρακτικοί που μαθήτευσαν σε ιδιωτικά φροντιστήρια και ασκήθηκαν επί ένα έτος σε άλλους δικηγόρους, σύμφωνα με τις ρυθμίσεις των ετών 1835-1836, που αφορούσαν στα περί προσόντων, εξετάσεων, διορισμού και δικαιωμάτων των δικηγόρων.

Η Νομική Σχολή, ως τμήμα του Οθώνειου Πανεπιστημίου, ιδρύθηκε το 1837, με το Βασιλικό Διάταγμα της 22^{ας} Απριλίου «περί συστάσεως του Πανεπιστημίου» (Καράκωστας, 2004, σ. 197-265). Οι πρώτοι 23 φοιτητές της μπήκαν στο πανεπιστημιακό αμφιθέατρο στις 15 Μαΐου του 1837. Από το 1862 έως το 1911 η Νομική Σχολή αποτελεί Τμήμα του «Εθνικού Πανεπιστημίου», όπως ονομάστηκε, μετά την έξωση του Όθωνα, με πράξη της προσωρινής κυβερνήσεως το μέχρι τότε «Πανεπιστήμιον του Όθωνος» (Δονάτος, 2007).

Τα μαθήματα που ορίστηκε να διδαχθούν στη Σχολή Δικαστικών και Πολιτικών Επιστημών (Νομική Σχολή) με βάση τους τομείς της κείμενης νομοθεσίας ήταν (Καράκωστας, 2004):

Γαλλικός Αστικός Κώδικας, Ρωμαϊκό Δίκαιο, Πολιτική Δικονομία, Εμπορικό Δίκαιο, Ποινικό Δίκαιο και Ποινική Δικονομία και Διοικητικό Δίκαιο. Την ίδια διδακτική περίοδο προστέθηκε και η Πολιτική Οικονομία και δύο χρόνια αργότερα, το 1839, προστέθηκε το Δημόσιο Διεθνές, που ονομαζόταν «δίκαιο των εθνών» ή «αλληλεθνές» και μεταγενέστερα το Συνταγματικό δίκαιο (1844), η Ιστορία και οι Εισηγήσεις του Ρωμαϊκού δικαίου (1847) και το Εκκλησιαστικό δίκαιο (1855) (σ. 215).

Οι σπουδές στη Νομική διαρκούσαν τρία χρόνια, όπως σε όλες τις σχολές. Οι φοιτητές, όμως, ήταν υποχρεωμένοι να παρακολουθήσουν μαθήματα Φιλοσοφίας και Φιλολογίας ενός έτους. Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι το 1870 οι τελειόφοιτοι ήσαν 234.

Το σύνολο των πρώτων καθηγητών της Νομικής, αναφέρει ο Καράκωστας (2004, σ. 239-249), είχαν γαλλική κυρίως επιστημονική κατάρτιση. Από τους πρώτους που διορίστηκαν, ο Γ. Ράλλης, ο Γ. Μαυροκορδότος και ο Π. Αργυρόπουλος κατάγονταν από την Κωνσταντινούπολη. Επίσης, Γαλλική νομική παιδεία είχαν και ο Σούτσος και ο Πήλικας. Απέναντι σε αυτούς τους εμποτισμένους στη Γαλλική νομική νοοτροπία καθηγητές

βρίσκονται, αν και ως μικρή μειονότητα, τα ονόματα των Γερμανών που ήρθαν μαζί με τον Όθωνα στην Ελλάδα. Η μεταπολίτευση του 1843 σήμανε την οριστική απαλλαγή της ελληνικής Νομικής Επιστήμης από την, έστω και ελάχιστη, βαυαρική επιρροή. Απέμεινε έτσι απερίσπαστη η γαλλική επίδραση και εκτός του Πανεπιστημίου, αλλά ιδιαιτέρως εντός αυτού. Με τον Π. Καλλιγά αρχίζει η γαλλική επιρροή να υποχωρεί προς όφελος τη γερμανικής και μαζί με τον Π. Παπαρρηγόπουλο και τον Β. Οικονομίδη αποτελούν τα μεγάλα ονόματα καθηγητών της Νομικής Σχολής του 19^{ου} αιώνα. Τα βιβλία τους, τα συστηματικά τους έργα, οι παντός είδους μελέτες ή γνωμοδοτήσεις τους, παρέμειναν επί σειρά ετών η βάση για τη μελέτη του ισχύοντος Αστικού Δικαίου, μέχρι δε την εκλαΐκευση των βυζαντινών κειμένων με τη δημοσίευση εύχρηστων και σχολιασμένων συλλογών, ήταν η πηγή του ισχύοντος δικαίου. Επίσης, αργότερα προστέθηκαν δύο ακόμη μεγάλα ονόματα στους καθηγητές της Νομικής Σχολής, ο Γ. Στρέϊτ, καθηγητής του Δημοσίου και Ιδιωτικού Δικαίου και ο Ι. Αραβαντινός, καθηγητής του συνταγματικού Δικαίου.

Η επίδραση της Νομικής Σχολής στην ελληνική κοινωνία και την πολιτική ζωή της χώρας ήταν καθοριστική, επισημαίνει ο Δονάτος (2007). Παρά τη σημαντική επιρροή από ξένες νομικές επιστήμες (αρχικά τη Γαλλική, στη συνέχεια περισσότερο τη Γερμανική), το έργο των περισσότερων Καθηγητών, φωτισμένο ασφαλώς από την πείρα των άλλων συγγενών Δικαίων, απέβλεπε σε μια αυτόγνωμη ελληνική Νομική Επιστήμη και ήταν βασικά στραμμένο προς τις μεγάλες ελληνικές ανάγκες και τα ελληνικά νομικά κείμενα. Στη διάρκεια του 19ου αιώνα κυριαρχούν μεταξύ των Καθηγητών της Νομικής Επιστήμης οι μορφές των Γ. Ράλλη, Ν.Ι. Σαριπόλου, Β. Οικονομίδη, Πητρ. Παπαρρηγοπούλου, Παυλ. Καλλιγά και του Αλκ. Κρασά. Στον 20ό αιώνα, μεταξύ των διάσημων, φωτισμένων Καθηγητών νομικών μαθημάτων είναι οι Κ. Πολυγένης, Δ. Παπούλιας, Τ. Ηλιόπουλος, Ν.Ν. Σαρίπολος, Θρ. Πετιμεζάς, Ηλ. Αναστασιάδης, Κ. Τριανταφυλλόπουλος, Γ. Μπαλής, Γ. Μαριδάκης, Αλ. Σβώλος, Γ. Ράμμος, Π. Κανελλόπουλος, Ι. Σπυρόπουλος, Αλ. Τσιριντάνης, Ν. Χωραφάς, Αλ. Λιτζερόπουλος, Κ. Ρόκας, Φ. Βεγλερής και Λ. Γαζής.

3.4.2. Δεύτερη περίοδος (1945-1967)

Α) Η ανάπτυξη της κοινωνιολογίας στην Ελλάδα

Ο Παναγής Λεκατσάς (1911-1970) πραγματοποίησε εθνολογικές, κοινωνιολογικές, λαογραφικές, θεατρολογικές, φιλοσοφικές και θρησκευσιολογικές μελέτες, ενώ ασχολήθηκε, επίσης, με τη μετάφραση. Σε ειδικό αφιέρωμά του το περιοδικό Διαβάζω (1987) αναφέρει ότι το 1949 εκδίδει την «Προελληνική Μητριαρχία» και την «Ορέστεια», το 1951 το σύγγραμμα «Η καταγωγή των θεσμών, των εθίμων και των δοξασιών». Μεταξύ άλλων ο

Λεκατσάς συνεργάστηκε, επίσης, στις συλλογικές εκδόσεις «Λεξικόν Κοινωνικών Επιστημών» (1958). Μετά το θάνατό του η σύζυγός του Εύα Βλάμη επιμελήθηκε την έκδοση του έργου του «Διόνυσος». Ο Παναγής Λεκατσάς με ένα μνημειώδες έργο συγκριτικής εθνολογίας και θρησκευσιολογίας κάνει μια νέα συνθετική κατάταξη σε συγκριτική συνάρτηση με το υλικό της αρχαιογνωσίας στο έργο του «Η Ψυχή». Η μέθοδος που χρησιμοποίησε συνίσταται από μια συζυγία τριών άλλων μεθόδων: της αρχαιογνωστικής, της εθνολογικής και της διαλεκτικής. Το μοναδικό αυτό έργο εμφανίστηκε σε μια χώρα που δεν είχε την ανάλογη επιστημονική υποδομή να το δεχθεί και να το αξιοποιήσει. Ο «Διόνυσος» θα θεωρηθεί ως μια μικρή συμβολή στο δύσκολο έργο της χαρτογράφησης των πρώτων προσπαθειών να μελετηθεί στη χώρα μας ο αρχαίος κόσμος με τα εργαλεία της εθνολογίας και της ανθρωπολογίας. Η γλώσσα του, που κωδικοποιεί μια σειρά από όρους απαραίτητους για τον εμπλουτισμό της αρχαιογνωσίας από τα ανθρωπολογικά δεδομένα, αποτελεί μια δεύτερη μεγάλη προσφορά. Ο Λεκατσάς δεν έπαψε να αναπτύσσει το θέμα της «Μητριάρχιας» και του «μητριάρχικού μύθου» σε περιοδικά, εγκυκλοπαιδικά λήμματα ή σ' ολόκληρα κεφάλαια των βιβλίων του.

Η εξέλιξη της Κοινωνιολογίας στην Ελλάδα μεταπολεμικά (1950-1974) περιγράφεται από την Λαμπίρη-Δημάκη (1987b, σ. 35-36), η οποία αναφέρει ότι στη δεκαετία του 1940 η Ελλάδα εξελίχθηκε σε κοινωνία δημοσίων υπαλλήλων απασχολούμενων με την οικονομική ανασυγκρότησή της, σε μια κοινωνία που αναζητούσε τη νέα της ταυτότητα στους χώρους της εθνικοφροσύνης και μακριά από κάθε τι που θα έφερνε την σφραγίδα ακόμη και την υποψία του αριστερισμού. Όχι μόνον η Κοινωνιολογία, αλλά καμία επιστήμη δεν ήταν δυνατόν να βρει τις προϋποθέσεις της ανάπτυξής της στα ασφυκτικά ψυχολογικά και οικονομικά πλαίσια της μετεμφυλιακής Ελλάδας. Κατά τη δεκαετία του '50 τα πράγματα άλλαξαν αργά αλλά σταθερά. Η οικονομική και αστική ανάπτυξη, που χαρακτήριζε την περίοδο εκείνη, και η μετεκπαίδευση αρκετών Ελλήνων κοινωνικών επιστημόνων (ιδίως οικονομολόγων) στο εξωτερικό δίνει κάποια ώθηση και στον κοινωνιολογικό προβληματισμό. Όχι στα Πανεπιστήμια αλλά στις ανώτατες Σχολές (Πάντειο, Ανωτάτη Εμπορική, Ανωτάτη Βιομηχανική Πειραιώς και Θεσσαλονίκης) αρχίζει να διδάσκεται η Κοινωνιολογία, όχι όμως από κοινωνιολόγους-με εξαίρεση την Πάντειο όπου δίδαξε ο Πλ. Σταματιάδης-αλλά από νομικούς (Γρ. Κασσιμάτης), οικονομολόγους (Αρ. Σιδέρης) και παιδαγωγούς (Ι. Ξηροτύρης). Το 1958 δίδαξε στην Ανωτάτη Βιομηχανική Πειραιώς ο γνωστός Γάλλος κοινωνιολόγος Η. Mendras, ο οποίος υπήρξε εμπειρογνώμων της UNESCO την περίοδο 1957-58 προκειμένου να συμβάλει στην ανάπτυξη της

Κοινωνιολογίας και της κοινωνιολογικής έρευνας, αποστολή που εκπλήρωσε με μεγάλη επιτυχία.

Από το 1961 άρχισε να λειτουργεί στα πλαίσια του Αμερικάνικου Κολλεγίου Deree-Pierce ένα τμήμα Κοινωνιολογίας με τετραετές πρόγραμμα, το οποίο ήταν ξενόφερτο και σε πρώτη φάση φοιτούσαν σ' αυτό μόνο γυναίκες.

Την περίοδο του τέλους της δεκαετίας του '50 (μεταξύ του 1958 και του 1960), αναφέρει η Λαμπίρη-Δημάκη (1987b, σ. 36-37), ήρθαν στην Ελλάδα τέσσερις ξένοι Καθηγητές¹³, σ' ένα κοινό πρόγραμμα ανάμεσα στην ελληνική Κυβέρνηση και την UNESCO, για να θέσουν τα θεμέλια του πρώτου Κέντρου Κοινωνικών Επιστημών Αθηνών (1960-1967). Το Κέντρο, που ιδρύθηκε το 1960, είχε διευθύνοντα τον καθηγητή της Κοινωνικής Ανθρωπολογίας και εμπειρογνώμονα της UNESCO Ι. Περισιτιάνη, που συνέχισε την θητεία του μέχρι το 1967, όταν η δικτατορία διέλυσε το Κέντρο αυτό και το αναδιοργάνωσε κάτω από άλλο όνομα. Παρά τις οικονομικές δυσχέρειες που συνάντησε στα πρώτα βήματά του το Κέντρο, συνολικά εκτιμήθηκε ότι πέτυχε τους στόχους του. Μέσα σε έξι χρόνια κατάφερε να συγκαλέσει τρία διεθνή συνέδρια πάνω στα κοινωνικά φαινόμενα των μεσογειακών χωρών, είχε πετύχει να αυξήσει το προσωπικό του σε 60 περίπου άτομα, να εκδώσει 20 περίπου μελέτες, να οργανώσει σειρά ερευνών και την βιβλιοθήκη του και να εκδώσει το περιοδικό «Κοινωνιολογική Σκέψη» (δύο τεύχη), υπό την διεύθυνση του Ε. Κατσάρου. Το περιοδικό επιδίωκε να αποτελέσει κατά κάποιον τρόπο τη συνέχεια του περιοδικού της Κοινωνιολογικής Εταιρείας, της «Επιθεώρησης των Κοινωνικών και Νομικών Επιστημών», και να δημιουργήσει «ένα ελεύθερο βήμα για την κοινωνιολογική σκέψη στη χώρα μας. Το περιοδικό αυτό, που αποτέλεσε αναμφίβολα σταθμό στην πνευματική ζωή της χώρας μας, δυστυχώς δεν επανεκδόθηκε με την έλευση της δικτατορίας. Την ίδια, προδικτατορική, εποχή η Ελλάδα ως πεδίο ερευνών κινεί το ενδιαφέρον πολλών ξένων κοινωνικών ανθρωπολόγων, κοινωνικών γεωγράφων, κοινωνιολόγων και πολιτικών επιστημόνων. Εκδίδεται, επίσης, το Λεξικό Κοινωνικών Επιστημών, ήδη από το 1957, από τον Κ.Θ. Παπαϊωάννου, ο οποίος κάλυψε ένα μεγάλο κενό που υπήρχε στον τόπο μας.

Το Κέντρο Κοινωνικών Επιστημών Αθηνών (1959-1967), σύμφωνα με τη Λαμπίρη-Δημάκη (2002) υπό τη διεύθυνση του καθηγητή της Κοινωνικής Ανθρωπολογίας της Οξφόρδης Ιωάννη Περισιτιάνη συγκέντρωσε αρκετά από τα μέλη της παλαιότερης γενιάς, όπως και άλλους κοινωνικούς επιστήμονες, οι οποίοι μπόρεσαν να εργαστούν τότε κάτω από

¹³ Οι De Bie, G. Gurvitch, H. Mendras και Cl. Heller.

συνθήκες μιας πρωτόγνωρης ακαδημαϊκής ελευθερίας και μέσα σ' ένα διεπιστημονικό περιβάλλον που τους έδινε την ευκαιρία να έρχονται σε επαφή και με σημαντικούς κοινωνικούς επιστήμονες του εξωτερικού. Όμως η πρώτη αυτή μεταπολεμική γενιά βίωσε τις αρνητικές συνέπειες της δικτατορίας των συνταγματαρχών (1967-1974). Το Κέντρο, αφού διαλύθηκε και οργανώθηκε εκ νέου μετά το 1967, έπαψε φυσικά να λειτουργεί όπως λειτουργούσε προηγουμένως, οι Περισιτιάνης και Γούτος αποχώρησαν, ορισμένοι ερευνητές του συνελήφθησαν και φυλακίστηκαν (Βουλέλης, Νοταράς και Φίλιας), άλλοι έφυγαν στο εξωτερικό (Τσουκαλάς), και άλλοι έπαψαν να εργάζονται στο παλιό Κέντρο. Το πρωτοποριακό περιοδικό του Κέντρου, «Κοινωνιολογική Σκέψη», έπαψε να εκδίδεται. Πολλές έρευνες, από αυτές που είχαν προλάβει να ολοκληρωθούν μέχρι το 1967, διακόπηκαν, επιστημονικές σταδιοδρομίες καθυστέρησαν για μια επταετία και γενικά η Κοινωνιολογία έχασε την ορμή της ως απελευθερωτική για τον άνθρωπο κριτική Κοινωνική Επιστήμη.

Από τη δεύτερη μεταπολεμική δεκαετία μέχρι το 1967 τέσσερις προσωπικότητες έπαιξαν πρωταγωνιστικό ρόλο στην ιστορία του Κέντρου: ο καθηγητής Ι. Περισιτιάνης, που υπήρξε ο ιδρυτής του Κέντρου αυτού και ο πρώτος εμπνευσμένος Διευθυντής του (1960-67), ο Μ. Γούτος, ο δραστήριος Γενικός Γραμματέας του Κέντρου από το 1963-67, ο Ε. Κατσάρος, που διετέλεσε επιστημονικός συνεργάτης και νομικός σύμβουλος του Κέντρου Κοινωνικών Επιστημών Αθηνών μέχρι το 1967 και που διηύθυνε τα δύο πρωτοπόρα κοινωνιολογικά περιοδικά, την «Κοινωνιολογική Έρευνα» (1957) και την «Κοινωνιολογική Σκέψη» (1966), και, τέλος, η Κ. Μουστάκα, επιστημονική συνεργάτιδα του Κέντρου (Λαμπίρη-Δημάκη, 2002).

Η έκδοση του περιοδικού «Κοινωνιολογική Έρευνα» (1957), όπως και του περιοδικού «Κοινωνιολογική Σκέψη» (1966), αναφέρει η Λαμπίρη-Δημάκη (2003b, σ. 187-210), αποτελούν ορόσημα στην ιστορία της ανάπτυξης της Κοινωνιολογίας στην Ελλάδα, και ειδικότερα στην ιστορία του επιστημονικού περιοδικού τύπου της εποχής 1955-1967. Το περιεχόμενο των δύο περιοδικών τεκμηριώνει άμεσα το ενδιαφέρον που εκδηλώθηκε κατά την περίοδο που μελετούμε για την καθιέρωση στην Ελλάδα τεσσάρων κυρίως Κοινωνικών Επιστημών (της Κοινωνιολογίας, της Κοινωνικής Ανθρωπολογίας, της Πολιτικής Επιστήμης και της Κοινωνικής Γεωγραφίας) ως θεωρητικών επιστημών με εμπειρικές μεθόδους, των οποίων η καλλιέργεια μέσα στο επιστημολογικό κλίμα του θετικισμού θα συνέβαλε στην κοινωνική μας αυτογνωσία και στην επίλυση των κοινωνικών μας προβλημάτων.

Κατά τον μεσοπόλεμο Έλληνες νομικοί είχαν κάνει ανοίγματα προς την Κοινωνιολογία και την Κοινωνιολογία του Δικαίου, μεταπολεμικά, ωστόσο, οι κλάδοι αυτοί

διδάχθηκαν στις νομικές Σχολές της χώρας μας μόνο μετά τη μεταπολίτευση του 1974. Άλλωστε, γενικότερα, η συστηματική διδασκαλία της Κοινωνιολογίας εδραιώνεται στα ελληνικά Πανεπιστήμια μόνο μετά το 1974.

Η περίοδος από τα μέσα της δεκαετίας του '50, και κυρίως από το 1960 μέχρι το 1967, όπως αναφέρει η Λαμπίρη-Δημάκη (2003a), αναδεικνύεται ως «κριτική» (1955-1967), κατά την οποία πολλές ιδέες, έρευνες, εκδόσεις, εταιρείες, μαθήματα, δημόσιες συζητήσεις ξεκίνησαν στους χώρους των Κοινωνικών Επιστημών (ιδίως της Κοινωνιολογίας, της Κοινωνικής Ανθρωπολογίας, της Κοινωνικής Γεωγραφίας και εν μέρει της Πολιτικής Επιστήμης).

Το 1921 κυκλοφορούσε βέβαια ακόμη το σημαντικό περιοδικό «Αρχαίον Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών», υπό τη διεύθυνση του Δ. Καλιτσούνακη, που είχε παίξει, επίσης, πρωτοποριακό ρόλο αφότου πρωτοεκδόθηκε.

Το καλοκαίρι του 1964 ιδρύεται στο χώρο της ευρύτερης αριστεράς ο «Ομίλος Αλέξανδρος Παπαναστασίου» με πρόεδρο τον Β. Φίλια (Λαμπίρη-Δημάκη, 2003a). Το γεγονός ότι στην ομάδα πρωτοβουλίας για την ίδρυση του Ομίλου περιλαμβάνονταν οικονομολόγοι, κοινωνιολόγοι, πολιτικοί επιστήμονες, κοινωνικοί φιλόσοφοι, ιστορικοί, νομικοί και άλλοι, ήταν καθοριστικό για μια πολύπλευρη προσέγγιση των θεμάτων και διατύπωση των τελικών απόψεων του Ομίλου πάνω στα φλέγοντα ζητήματα του τόπου.

B) Η εμφάνιση της Οικονομικής Επιστήμης στην Ελλάδα

Το 1955 η φοίτηση στην Α.Σ.Ο.Ε. από τριετής γίνεται τετραετής και η Σχολή χωρίζεται σε δύο κατευθύνσεις, Οικονομικών Επιστημών και Εμπορικών Επιστημών (Κυπριανός, 2016). Την ίδια χρονιά, σύμφωνα με την ίδια άποψη, ιδρύεται στην Ανωτέρα Σχολή Βιομηχανικών Σπουδών Πειραιώς τμήμα Στατιστικής και το 1958 η Σχολή αναβαθμίζεται σε ανώτατο ίδρυμα τετραετούς φοίτησης και μετονομάζεται σε Ανώτατη Βιομηχανική Σχολή Πειραιώς (Α.Β.Σ.Π.), ενώ το 1961 θεσπίζεται στην Α.Σ.Ο.Ε. Ινστιτούτο Διοικητικής Επιχειρήσεων, το οποίο αποτελεί το πρώτο μεταπτυχιακό τμήμα στην Ελλάδα. Το 1962 η Πάντειος αναβαθμίζεται σε ανώτατο ίδρυμα τετραετούς φοίτησης, με δύο τμήματα (Πολιτικής Επιστήμης και Δημόσιας Διοίκησης).

Η Ανώτατη Βιομηχανική Σχολή Θεσσαλονίκης (Α.Β.Σ.Θ.), αναφέρει ο (Ψαλιδόπουλος, 2003), ιδρύθηκε λίγα χρόνια πριν (1957-58). Επίσης, και στην Ανωτάτη Γεωπονική Σχολή διδάσκονταν οικονομικά μαθήματα συναφή με την αγροτική οικονομία. Τα πρότυπα δόμησης αυτών των νέων Α.Ε.Ι., όπως άλλωστε και της Α.Σ.Ο.Ε.Ε. και της Παντείου, με ελάχιστες διαφοροποιήσεις, ακολούθησαν από πλευράς εδρών και μαθημάτων

αυτά των Οικονομικών Τμημάτων των Νομικών Σχολών των Πανεπιστημίων Αθηνών και Θεσσαλονίκης με συνέπεια να καθυστερήσει υπέρμετρα η πλήρης αυτονόμηση της Οικονομικής Επιστήμης από το ισχύον στην Ελλάδα πρότυπο της κλασικής παιδείας και του νομικισμού. Σημαντική εξέλιξη προς την κατεύθυνση αυτή απετέλεσε η επιμήκυνση των σπουδών, όχι μόνο στα Οικονομικά αλλά σε όλους τους επιστημονικούς κλάδους, από τρία σε τέσσερα έτη, που για πρώτη φορά ίσχυσε στην ανώτατη εκπαίδευση το 1955-56.

Η Οικονομική, όπως και άλλες Κοινωνικές Επιστήμες, βρισκόταν στα δύο υφιστάμενα ελληνικά Πανεπιστήμια υπό την αιγίδα των Νομικών Σπουδών, παράδειγμα στο Πανεπιστήμιο Αθηνών υπήρχε από το 1930 Πολιτικό και Οικονομικό Τμήμα όπου μπορούσαν να σπουδάσουν οι φοιτητές της Νομικής μετά το 3^ο έτος των σπουδών τους, ενώ Καθηγητές της Νομικής Θεσσαλονίκης κατείχαν παράλληλα έδρες Οικονομικών μαθημάτων και στην Α.Β.Σ.Θ., κλείνοντας έτσι το δρόμο της Πανεπιστημιακής σταδιοδρομίας σε άλλους επιστήμονες.

Την περίοδο αυτή, από τα μέσα κυρίως της δεκαετίας του '50 μέχρι το 1967, αναφέρει η Λαμπίρη-Δημάκη (2003a, σ. 25-51), αναπτύσσονται αρκετές επιστημονικές, ερευνητικές και εκδοτικές πρωτοβουλίες και δραστηριότητες στους χώρους των Κοινωνικών Επιστημών και ειδικότερα της Κοινωνιολογίας, που αντιπροσωπεύουν μια σημαντική αλλαγή νοοτροπίας και κατεύθυνσης σε σύγκριση με όσα είχαν συντελεστεί στους χώρους αυτούς προπολεμικά (1908-1936). Εξάιρεση φαίνεται να αποτελούν η Νομική Επιστήμη, η Οικονομική και η Ιστορία που, σε αντίθεση με την Κοινωνιολογία, την Κοινωνική Ανθρωπολογία και την Πολιτική Επιστήμη, είχαν ήδη διαμορφώσει μια ισχυρή παράδοση προπολεμικά. Αυτές όμως αφορούν κυρίως στην Οικονομική Επιστήμη και λιγότερο στην Ιστοριογραφία και στη Νομική.

Στο χώρο του περιοδικού τύπου φορέας των νέων ιδεών για τον προσανατολισμό της Οικονομικής Επιστήμης στη διερεύνηση των φαινομένων ανάπτυξης/υπανάπτυξης γίνεται το περιοδικό «Νέα Οικονομία» (1946-1967), που διευθύνεται από τον καθηγητή Ά. Αγγελόπουλο (Λαμπίρη-Δημάκη, 2003a). Αν και ένα μέρος των επιστημόνων και των πολιτικών της χώρας συνειδητοποίησαν, όπως αναφέρει η Λαμπίρη-Δημάκη, ότι η εμπειρική έρευνα στους χώρους των Κοινωνικών Επιστημών με αντικείμενο την ελληνική κοινωνία, οικονομία και πολιτική θα μπορούσε να αποβεί όχι μόνο επιστημονικά γόνιμη, αλλά και κοινωνικο-πολιτικά χρήσιμη. Οι νέοι αυτοί προσανατολισμοί, ωστόσο, προσέκρουσαν στην αδιαφορία και, κυρίως, στην αντίδραση των υπερσυντηρητικών πολιτικών και γραφειοκρατικών κύκλων.

Λίγο πριν από τα μέσα της δεκαετίας του '60, ο οικονομολόγος και πολιτικός Θ. Κανελλόπουλος διδάσκει Οικονομικά της ανάπτυξης στην Ανωτάτη Βιομηχανική Σχολή Πειραιώς και στα ελεύθερα μαθήματα που είχε οργανώσει ο Ε. Παπανούτσος στη Λέσχη «Αθήναιον», την οποία είχε ο ίδιος ιδρύσει, ενώ έναν κύκλο μαθημάτων για το θέμα αυτό είχαν αναλάβει ο οικονομολόγος Σ. Παπασηλιόπουλος και για την «Οικονομία και Κοινωνία» ο κοινωνιολόγος Β. Φίλιας (Λαμπίρη-Δημάκη, 2003α).

Ο Αργυριάδης (2003, σ. 63-101) εξάγει τον καταλυτικό ρόλο των διμερών και πολυμερών προγραμμάτων τεχνικής συνεργασίας που στάθηκαν αποφασιστικά για τη δημιουργία τους και προκοπή τους. Τέτοια υπήρξε η συμβολή της UNESCO στη σύσταση του Κέντρου Κοινωνικών Επιστημών Αθηνών, των Ιδρυμάτων Ford και Rockefeller, αλλά και του Ο.Ο.Σ.Α., στην ίδρυση και την ενίσχυση του Κέντρου Προγραμματισμού και Οικονομικών Ερευνών του Ο.Ο.Σ.Α., στη σύσταση του Κέντρου Παραγωγικότητας και στη δραστηριοποίηση της Υπηρεσίας Μελετών και Επιμόρφωσης του Υπουργείου Συντονισμού. Στα κέντρα υποδοχής Ελλήνων επιστημόνων της αλλοδαπής πρωταρχικό, επίσης, ρόλο έπαιξαν η Υπηρεσία Μελετών της Τραπεζής της Ελλάδος, που μέχρι και σήμερα ακόμη αποτελεί φυτώριο λαμπρών οικονομολόγων, και το Τεχνολογικό Ινστιτούτο Αθηνών. Φυτώρια ειδικών, τα Κέντρα Ερευνών, Υπηρεσίες και Ιδρύματα, όπως το Κ.Ε.Π.Ε., το Κ.Κ.Ε.Α., το Κέντρο Παραγωγικότητας, το ίδρυμα Δοξιάδη, κ.ά., μέσα σ' ελάχιστο χρόνο κατάφεραν ν' αλλάξουν άρδην τις κρατούσες αντιλήψεις για την Ελλάδα διεθνώς. Γίναμε μια χώρα της οποίας το μέλλον φαινόταν πλέον σίγουρο και άρρηκτα συνδεδεμένο με την όλη εξέλιξη της Ευρωπαϊκής Κοινότητας. Μελέτες εν πολλοίς πρωτοποριακές, όπως ο «Οικονομικός και Κοινωνικός Άτλας της Ελλάδος», που δημοσίευσε το Κ.Κ.Ε.Α., έγιναν με την πρωτοβουλία και την πολύτιμη συνεργασία ξένων εμπειρογνομόνων, για την εκπλήρωση πραγματικών αναγκών και όχι απλώς για να εξυψώσουν το γόητρο ή τη φήμη πολιτικού αρχηγού.

Δέκα και πλέον έτη μετά το τέλος του Β' Παγκοσμίου Πολέμου, αναφέρει ο Ψαλιδόπουλος (2003, σ. 155-183), η πολιτιστική οργάνωση UNESCO των Ηνωμένων Εθνών επεδίωξε να αναδείξει την κατάσταση και τα ζητούμενα για την προαγωγή της κοινωνικής έρευνας σε διάφορες χώρες-μέλη του οργανισμού, προκειμένου να επιταχυνθούν οι διαδικασίες οικονομικής ανάπτυξης στις χώρες αυτές μέσα από την επιστημονική προσέγγιση και ανάλυση των προβλημάτων που τις απασχολούσαν. Ο συντάκτης της Έκθεσης για την Ελλάδα, καθηγητής του Πανεπιστημίου της Λουβέν Pierre De Bie, μιλώντας για την Οικονομική Επιστήμη στην Ελλάδα δεχόταν ότι η διδασκαλία και η έρευνα είχαν αναπτυχθεί αρκετά και ότι το επίπεδο τους ήταν σοβαρό. Από την άλλη πλευρά

θεωρούσε την ανάπτυξή της ακόμα ανεπαρκή για να βοηθήσει την Ελλάδα να ξεπεράσει μέσα από την ευρύτερη διάχυση σύγχρονης οικονομικής γνώσης τα οικονομικά της προβλήματα. Η εποχή 1944-1967 χαρακτηρίζεται από την κυριαρχία στην πνευματική ζωή του τόπου οικονομολόγων της γενιάς που εμφανίστηκε στο επιστημονικό στερέωμα της χώρας στη διάρκεια της δεκαετίας του '30. Η γενιά αυτή είχε αποκτήσει μεταπτυχιακούς τίτλους κυρίως στην Ελλάδα.

Ο Ψαλιδόπουλος (2003, σ. 155-183) επισημαίνει ότι κατά την πρώτη μεταπολεμική 25ετία το κυρίαρχο θέμα που απασχόλησε τους Έλληνες οικονομολόγους ήταν η ανάπτυξη της ελληνικής οικονομίας, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν υπήρξε ενδιαφέρον και προβληματισμός για καθαρά θεωρητικά ζητήματα. Οι διανοούμενοι πίσω από αυτή την ομάδα, που κατά την κατοχή είχε στρατευθεί στο Ε.Α.Μ., έβλεπαν στη συγκρότηση ενός ισχυρού μεταποιητικού τομέα και μιας, μη υφιστάμενης ως τότε, βαριάς βιομηχανίας το κλειδί για μια ποιοτικά διαφορετική οικονομική πορεία της χώρας.

Ο Ψαλιδόπουλος (2003, σ. 172-175) αναφέρει ότι χώροι κατάθεσης άρθρων και μελετών για την ελληνική οικονομία αναδείχθηκαν τα επιστημονικά περιοδικά της περιόδου: «Επιθεώρησις Οικονομικών και Πολιτικών Επιστημών» (1946-67) υπό τη διεύθυνση του Α. Αγγελόπουλου, το «Αρχεῖον» του Καθηγητή Δ. Καλιτσουνάκη που συνέχισε την κυκλοφορία του ως το 1970, οι «Σπουδαί», περιοδικό της Α.Σ.Β.Π., ενώ τα «Σύγχρονα Θέματα» στέγασαν μελέτες Ελλήνων μαρξιστών για την ελληνική και την παγκόσμια οικονομία. Από αυτά η Ε.Ο.Π.Ε., το Αρχεῖον και το περιοδικό «Σπουδαί» δημοσίευσαν αρκετές μελέτες που ήταν αυστηρά επιστημονικές και διερευνούσαν προβλήματα της ελληνικής οικονομίας. Αντίθετα, για τη «Νέα Οικονομία» και τα «Σύγχρονα Θέματα» ο δρόμος ανάπτυξης της χώρας καθ'αυτός μετά το 1953 δεν ήταν πλέον ο ενδεδειγμένος και οδηγούσε σε νέα αδιέξοδα. Οι μελέτες που δημοσιεύονται εδώ, αν και δε στερούνται επιστημονικής εγκυρότητας, είναι περισσότερο στρατευμένες στο σκοπό διαρθρωτικών μεταρρυθμίσεων. Κορυφαίο ζήτημα αντιπαράθεσης μεταξύ των οικονομολόγων αποτέλεσε κατά την περίοδο αυτή η ένταξη της Ελλάδας στην Ε.Ο.Κ. Συζητήθηκαν όμως και άλλα θέματα έντονα, όπως η φορολογική μεταρρύθμιση του 1955, το πρόβλημα της αγροτικής υποαπασχόλησης και της μετανάστευσης και η βιομηχανική πολιτική. Στην Ε.Ο.Π.Ε. έγινε προσπάθεια εμπειρικής διερεύνησης και ποσοτικής προσέγγισης θεμάτων με ενδιαφέρον για την Ελληνική Οικονομία. Δεν έλειπαν βέβαια οι βιβλιοκρισίες και οι επισκοπήσεις της παγκόσμιας και ελληνικής οικονομίας. Η «Νέα Οικονομία», που διευθυνόταν μετά το 1950 από τον Χ. Αγαλόπουλο, εξελίχθηκε σε κύριο αντιπολιτευτικό έντυπο προς την ασκούμενη ως το 1962 οικονομική πολιτική.

Ο Αγγελόπουλος επέστρεψε και ίδρυσε την «Ελληνική Εταιρεία Προγραμματισμού». Πολλοί από τους νέους αυτούς συνεργάτες υπογράμμισαν την ανάγκη για προγραμματισμένη, ισόρροπη ανάπτυξη της χώρας μακριά από δεσμεύσεις σαν αυτές που είχαν συνομολογηθεί με τη συνθήκη σύνδεσης με την Ε.Ο.Κ., με μοχλό διαρθρωτικές αλλαγές που θα επέφερε στην οικονομία ένα ισχυρό κράτος. Και στο «Αρχεόν» βρίσκουμε εργασίες επιστημονικές πάνω σε θέματα ανάπτυξης αλλά και σε νεωτερικά θέματα οικονομικής θεωρίας. Τέλος, και το περιοδικό «Σπουδαί» συγκέντρωσε επιστήμονες από διάφορα γνωστικά αντικείμενα που συνέβαλλαν με τις μελέτες τους σε έναν προβληματισμό και εμπλούτισαν την ελληνική οικονομική βιβλιογραφία.

Το Τμήμα Οικονομικών Επιστημών (Δονάτος, 2007) λειτουργούσε από το 1926 και μέχρι το 1967 με κοινό Πρόγραμμα Σπουδών με τη Νομική Σχολή και διαχωρισμό στο 4ο έτος. Το 1967 ανεξαρτητοποιήθηκε από τη Νομική και αποτέλεσε το Τμήμα Πολιτικών και Οικονομικών Επιστημών με κοινό Πρόγραμμα Σπουδών με το Πολιτικό Τμήμα και διαχωρισμό στο 3ο έτος. Το Τμήμα λειτουργεί αυτοτελώς από το 1972. Η επιρροή της διδασκαλίας και των ιδεών των καθηγητών της Πολιτικής Οικονομίας ήταν ιδιαίτερα σημαντική, καθώς οι απόψεις τους διαμόρφωναν τον ακαδημαϊκό και πολιτικό διάλογο αλλά και την ασκούμενη οικονομική πολιτική. Αρχικά ο Ι. Σούτσος Καθηγητής από το 1837-1890, κυριάρχησε στη διδασκαλία και στο δημόσιο βίο. Αργότερα ο Α. Ανδρεάδης, Καθηγητής με διεθνή ακτινοβολία, αλλά και άλλες εξέχουσες φυσιογνωμίες, όπως ο Κυρ. Βαρβαρέσος (1918-1948) και ο Ξ. Ζολώτας (1930-1967), οικονομολόγοι με κύρος, κατέλαβαν σημαντικές δημόσιες θέσεις σε κρίσιμες περιόδους της ελληνικής πολιτικής και οικονομικής ιστορίας.

Γ) Παράγοντες καθυστέρησης της εμφάνισης της Πολιτικής Επιστήμης και η Νομική Επιστήμη

Οι παράγοντες που συντέλεσαν στην καθυστέρηση της εμφάνισης της Πολιτικής Επιστήμης στην Ελλάδα αναλύονται από τον Νοταρά (2003, σ. 103-113) ο οποίος επισημαίνει ότι οι ακαδημαϊκές προσεγγίσεις του πεδίου των Πολιτικών Επιστημών έφθασαν στη χώρα μας με μεγάλη καθυστέρηση. Η δεκαετία του '60 βρήκε την Πολιτική Επιστήμη στη χώρα μας στο σημείο μηδέν, τόσο από την άποψη της ακαδημαϊκής διδασκαλίας και έρευνας όσο και της συγγραφικής παραγωγής. Στους παράγοντες της καθυστέρησης συγκαταλέγονται ο ταραγμένος πολιτικά μεσοπόλεμος και ο εμφύλιος που τον ακολούθησε, οι οποίοι ίσως εξηγούν, ως ένα σημείο, την καθυστέρηση αυτή, με την έννοια της σχετικής απομόνωσης της τοπικής διανοήσης από τα ακαδημαϊκά ρεύματα του

υπόλοιπου δυτικού κόσμου. Ένας δεύτερος λόγος είναι αναμφισβήτητα η άκρατη συντηρητικότητα των ελληνικών πανεπιστημίων που προκαλείται με τις διαδοχικές εκκαθαρίσεις του διδακτικού προσωπικού και τον ασφυκτικό έλεγχο των νεοεισερχομένων στην ακαδημαϊκή σταδιοδρομία μέσω των πιστοποιητικών κοινωνικών φρονημάτων. Στην Ελλάδα δε συντελέστηκαν οι απαραίτητες ωσμώσεις μεταξύ διαφόρων κλάδων των Κοινωνικών Επιστημών και οι αναγκαίες μετεξελίξεις, ώστε να εμφανισθούν, έστω και σε πρωτόλεια μορφή, πονήματα, όπως π.χ. αυτά στη Γαλλία. Έτσι, στον τόπο μας τη δεκαετία του '60 οι πιο «σύγχρονες» πολιτικές αναλύσεις παραμένουν τα γραπτά του Δανηλίδη και οι ογδόντα σελίδες του πρώτου κεφαλαίου στο έργο του Κ. Βεντήρη «Η Ελλάς», του 1920-1930. Ένας τρίτος παράγοντας που συνετέλεσε και αυτός, ως ένα βαθμό, στην καθυστέρηση της εμφάνισης της Πολιτικής Επιστήμης στη χώρα μας είναι η συντεχνιακή αντίληψη η οποία επικράτησε σε ορισμένους τουλάχιστον ακαδημαϊκούς κύκλους που ειδικεύονται στο δημόσιο δίκαιο. Με το τέλος του πολέμου και την ίδρυση της Διεθνούς Ένωσης Πολιτικών Επιστημών το 1949 ο J. Meynaud απευθύνεται σε μια σειρά νομικών ασχολούμενων με το Δημόσιο Δίκαιο, για να συστήσουν την πρώτη Ελληνική Ένωση Πολιτικών Επιστημών. Ακόμη, περιοδικές εκδόσεις, όπως η «Νέα Οικονομία», τα «Σύγχρονα Θέματα», ανοίγουν τις σελίδες τους σε έναν διάλογο που άπτεται των ζητημάτων αυτών. Περισσότερο, όμως, σημαντικό είναι ότι στο Κέντρο Κοινωνικών Επιστημών, αλλά και ως ένα σημείο στο Κέντρο Οικονομικών Ερευνών ξεκινούν ερευνητικά προγράμματα στα οποία προσλαμβάνονται ερευνητές που, επειδή σπούδασαν στο εξωτερικό, είναι εξοικειωμένοι με τις σύγχρονες μεθόδους των Κοινωνικών Επιστημών. Τα προγράμματα που ξεκινούν στις αρχές της δεκαετίας του '60 και συνεχίζονται μέχρι τον Απρίλιο του 1967, αν και κανένα από αυτά δεν ασχολείται με θέματα καθαρά Πολιτικής Επιστήμης, όλα τους επικεντρώνονται σε καίρια κοινωνικά ζητήματα με σαφείς πολιτικές προεκτάσεις. Τα πράγματα θα πάρουν άλλη τροπή για το Κέντρο Κοινωνικών Επιστημών Αθηνών μετά την 21^η Απριλίου 1967. Το δε βιβλίο που εξέδωσε ο J. Meynaud με τη συνεργασία του Π. Μερλόπουλου και του Γ. Νοταρά «Οι πολιτικές Δυνάμεις στην Ελλάδα» (1966) συνιστά μια πρώτη προσπάθεια αναλυτικής μελέτης της σύγχρονης ελληνικής πολιτικής. Το βιβλίο περιλαμβάνεται στον πρώτο κατάλογο που εξέδωσε η δικτατορία με βιβλία των οποίων απαγορευόταν η κυκλοφορία.

Η Λαμπίρη-Δημάκη (2003b) καταλήγει ότι δεν υπάρχει καμία αμφιβολία ότι τόσο το περιοδικό του Ελληνικού Κέντρου Κοινωνιολογικών Μελετών, «Κοινωνιολογική Έρευνα», όσο και το περιοδικό «Κοινωνιολογική Σκέψη» άνοιξαν νέους δρόμους για την εποχή τους στους τρόπους αντιμετώπισης της τότε ελληνικής κοινωνικής πραγματικότητας όχι μόνο στο

επιστημονικό επίπεδο αλλά και στο πολιτικό. Οι Κοινωνικές Επιστήμες και ειδικότερα η Κοινωνιολογία, με την εμπειρική έρευνα των ελληνικών κοινωνικών φαινομένων και προβλημάτων και με τον πολιτικό προβληματισμό για τη βελτίωση των συνθηκών της ελληνικής κοινωνίας την εποχή εκείνη, χάρασαν μια προσπάθεια πρωτοποριακή για την εποχή τους.

3.4.3. Τρίτη περίοδος (1967-1974)

Οι συνθήκες πιά έχουν αλλάξει το 1967-8, επισημαίνει ο Ψαλιδόπουλος (2003 σ. 155-183). Η απομάκρυνση κατά τη δικτατορία ορισμένων από τους ακαδημαϊκούς της Οικονομικής Επιστήμης, που αποτέλεσαν φορείς αλλαγής και νέου πνεύματος στα Πανεπιστήμια, δεν άλλαξε το ρου της ιστορίας της Οικονομικής Επιστήμης στην Ελλάδα, που εν τω μεταξύ είχε θεσμικά εμβολιαστεί με τη σύγχρονη, αγγλοσαξονικής προέλευσης, προσέγγιση η οποία μετέβαλε ολοκληρωτικά το τοπίο διδασκαλίας και έρευνας στη χώρα απ' τη δικτατορία και μετά. Μια άλλη ομάδα στελέχωσε το «Κέντρο Οικονομικών Ερευνών», που ιδρύθηκε το 1962 από τον Α. Παπανδρέου. Θα πρέπει να επισημάνουμε εδώ τη σπουδαιότητα των δύο αυτών ερευνητικών κέντρων, του σημαντικού έργου που παρήγαγαν, συγκεκριμένα εκπονήθηκαν μονογραφίες από Έλληνες και ξένους ερευνητές, καθώς και του κλίματος επιστημονικής άμιλλας που τα κέντρα αυτά δημιούργησαν. Το Κ.Ε.Π.Ε., ειδικά χάρη στη χρηματοδότηση των Ιδρυμάτων Φόρντ και Ροκφέλλερ που εξασφάλισε ο Α. Παπανδρέου, έγινε μεταξύ 1962-66 πόλος προσέλκυσης αρκετών αξιόλογων Αμερικανών οικονομολόγων που λειτούργησαν ως φορείς ενός πλουραλισμού ιδεών και εναλλακτικών προτάσεων χάραξης πολιτικής. Όλοι οι ερευνητές είχαν στη διάθεσή τους στατιστικά στοιχεία που συνέλεγε και επεξεργαζόταν η Εθνική Στατιστική Υπηρεσία της Ελλάδας και η Διεύθυνση Εθνικών Λογαριασμών του Υπουργείου Συντονισμού. Η μεταπολεμική κοινότητα των Ελλήνων οικονομολόγων μπορεί να ήταν μικρή, διέθετε όμως ήδη από το 1951 την «Ελληνική Εταιρεία Οικονομικών Επιστημών» (Ε.Ε.Ο.Ε.) ως όργανο συλλογικής έκφρασης, η οποία επιχειρούσε με συνεστιάσεις, ανοιχτές συζητήσεις και επιστημονικά συνέδρια να ευαισθητοποιήσει την κοινή γνώμη για διάφορα οικονομικά προβλήματα και να συσπειρώσει όλους τους οικονομολόγους σε μια ταραγμένη για την ελληνική πολιτική ζωή δεκαετία. Ως το 1970 κυκλοφόρησαν 10 βιβλία από τις εκδόσεις Παπαζήση. Από το 1970-71 όλα τα Οικονομικά Τμήματα των ελληνικών Πανεπιστημίων έγιναν αυτοτελή, αν και τα νομικά μαθήματα υπερτερούσαν έναντι των άλλων ως την ψήφιση του Ν. 1268/82. Μετά την πτώση της δικτατορίας πήρε η ελληνική

Οικονομική Επιστήμη τον «αγγλοσαξονικό δρόμο», που δειλά είχαν εισαγάγει κάποιοι νέοι επιστήμονες, ως μειοψηφία, τη δεκαετία του '60.

Κάτω από μια συντεχνιακή αντίληψη, αναφέρει ο Νοταράς (2003, σ. 103-113), κινήθηκαν τόσο σε εθνικό, όσο, κυρίως στο διεθνές επίπεδο ως οι αυθεντικοί εκφραστές της Πολιτικής Επιστήμης στην Ελλάδα. Την περίοδο της δικτατορίας η Ελληνική Ένωση Πολιτικών Επιστημών αλώθηκε στην κυριολεξία από παρέδρους και συμβούλους του Συμβουλίου της Επικρατείας προσκείμενους στο δικτατορικό καθεστώς. Όλη, δηλαδή, η θεματολογία, η οποία συνιστά την ανάλυση της πολιτικής ζωής σε μια εθνική ή διεθνή κοινωνία, ήταν γνωστικά αντικείμενα τα οποία προσεγγίζονταν από την ελληνική ακαδημαϊκή κοινότητα και διανοήση αποκλειστικά και μόνο μέσω της ξένης βιβλιογραφίας. Τα δικά μας πολιτικά πράγματα, και ιδιαίτερα τα σύγχρονα, δεν είχαν μέχρι εκείνη τη στιγμή αποτελέσει αντικείμενο έρευνας με τις μεθόδους της σύγχρονης Πολιτικής Επιστήμης.

Τη δεκαετία του '60 και του '70 η Κοινωνιολογία δεν είχε αρχίσει ακόμη να διέρχεται σοβαρή κρίση και η χρησιμότητά της στην κοινωνική πολιτική ήταν ευρύτατα αναγνωρισμένη (Λαμπίρη-Δημάκη, 2002). Το παλαιό Κέντρο, σύμφωνα με την Λαμπίρη-Δημάκη (1987b, σ. 38-39), το 1968 αναδιοργανώθηκε κάτω από το νέο όνομα «Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών» υπό την διεύθυνση του Η. Δημητρά. Από τον Ιούλιο του 1969 μέχρι τον Ιούλιο του 1974 εξέδωσε 13 τεύχη του περιοδικού «Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών», όπου και διατήρησε τον τίτλο του μέχρι το 1987.

3.4.4. Τέταρτη περίοδος (1974-2004)

Μετά την πτώση της δικτατορίας το Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, αναφέρει η Λαμπίρη-Δημάκη (1987b, σ. 38-39), αναδιοργανώθηκε και πάλι κάτω από τη διεύθυνση του Β. Φίλια (1975-1982), ενώ σε δεύτερη φάση κάτω από την διεύθυνση του Κ. Τσουκαλά. Χάρης στην εργασία του Ν.Π. Φακιολά και της Ε. Κυριαζή-Άλισον δημοσιεύθηκε ένα ευρετήριο των θεμάτων που κάλυψαν τα άρθρα των δύο τευχών της «Κοινωνιολογικής Σκέψης», καθώς και των τευχών της «Επιθεώρησης Κοινωνικών Ερευνών» 1966-1981. Η ύλη στοιχειοθετεί περισσότερο ένα περιοδικό Κοινωνικών Επιστημών παρά ένα καθαρά κοινωνιολογικό περιοδικό. Το ίδιο θα μπορούσε να λεχθεί και για τα περιοδικά που κυκλοφόρησαν από το 1982 μέχρι το 1987. Τα μισά περίπου άρθρα (54%) αναφέρονται σε θέματα κοινωνιολογικού χαρακτήρα, ενώ τα υπόλοιπα καλύπτουν θέματα Πολιτικής Επιστήμης, Ιστορίας, Ψυχολογίας, Νομικών κ.λ.π.

Τρία ιστορικού χαρακτήρα κοινωνιολογικά έργα κάνουν την περίοδο αυτή την εμφάνισή τους εγκαινιάζοντας την Ιστορική Κοινωνιολογία στην Ελλάδα. Το 1974 ο Β.

Φίλιας δημοσίευσε το βιβλίο «Κοινωνία και Εξουσία στην Ελλάδα, 1. Η νόθα αστικοποίηση 1800-1864», το 1977 ο Κ. Τσουκαλάς δημοσίευσε το «Εξάρτηση και Αναπαραγωγή: ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα, 1830-1922» και το 1975 ο Ν. Μουζέλης δημοσιεύει το «Modern Greece: Facets of Underdevelopment». Θετικές εξελίξεις που είχαν σημειωθεί την περίοδο πριν από την δικτατορία βρήκαν τώρα κάποιου είδους συνέχεια μετά την αποκατάσταση της δημοκρατίας το 1974.

Το πνεύμα που πρυτάνευε στο «Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών Αθηνών» ξαναζωντάνευσε μετά το 1974, στα πλαίσια του «Εθνικού Κέντρου Κοινωνικών Ερευνών», κάτω από νέες συνθήκες (Λαμπίρη-Δημάκη, 2003a). Σ' αυτό συνέβαλαν οι επτά μέχρι σήμερα επιστημονικοί διευθυντές του και βέβαια οι ερευνητές του. Την πρώτη περίοδο Διευθυντής του υπήρξε ο καθηγητής της Κοινωνιολογίας Β. Φίλιας (1975-1981) και αμέσως μετά το διηύθυνε ο καθηγητής Ι. Περισιτιάνης. Ο καθηγητής Κοινωνιολογίας Κ. Τσουκαλάς διηύθυνε το Κέντρο την περίοδο 1982-1991 και ο καθηγητής Ν. Βεντούρης το διηύθυνε το 1991-2. Για το επόμενο διάστημα άτυπα χρέη διευθυντού ανέλαβε ο καθηγητής Η. Κατσούλης και από το 1995 ως το 1998 ο καθηγητής Πολιτικής Επιστήμης Ν. Διαμαντούρος. Ο καθηγητής φιλοσοφίας του Δικαίου Π. Σούρλας διετέλεσε προσωρινός Επιστημονικός Διευθυντής του Κέντρου (1993-1995). Για πρώτη φορά λειτούργησαν στο Κέντρο ερευνητικά Ινστιτούτα, ενώ το 1999 τη διεύθυνση ανέλαβε η καθηγήτρια Ελίζα Παναγιωτάτου. Το «Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών» διέθετε ήδη στις αρχές του 21^{ου} αιώνα ένα σημαντικό επιστημονικό (πολιτισμικό) κεφάλαιο.

Η πτώση της δικτατορίας και η εμπειρία της μεταπολίτευσης, αναφέρει η Λαμπίρη-Δημάκη (1987b), υπήρξαν ορόσημα για την ανάπτυξη και τη βαθμιαία θεσμοποίηση και «νομιμοποίηση» της Κοινωνιολογίας στην Ελλάδα, στα πλαίσια της οποίας διατυπώθηκαν ερωτήματα για τη φύση και τα αίτια της δικτατορίας, αναπτύσσοντας την Πολιτική Κοινωνιολογία. Οι Έλληνες κοινωνικοί επιστήμονες άρχισαν να επιστρέφουν και να δραστηριοποιούνται στον τόπο μας. Ό,τι σε παλαιότερες εποχές έτεινε να θεωρείται ύποπτο (η Κοινωνιολογία, η Πολιτική Επιστήμη), άρχισε τώρα να βρίσκει μια αξιόπιστη θέση στην επιστημονική κοινότητα.

Η Νομική Σχολή Αθηνών στην οποία είχε παραμείνει κενή η έδρα της Κοινωνιολογίας, ανέθεσε τη διδασκαλία του μαθήματος αυτού το 1972-74 στο νομικό καθηγητή Γ. Μιχαηλίδη-Νουάρο, ο οποίος είχε ευρύτερα φιλοσοφικά, ιστορικά και κοινωνιολογικά ενδιαφέροντα. Κατά το 1974-75 Κοινωνιολογία δίδαξε ο καθηγητής του Ποινικού Δικαίου Ν. Ανδρουλάκης. Το 1975 η έδρα πληρώθηκε από τον έκτακτο καθηγητή της Κοινωνιολογίας Γ. Καββαδία και την υφηγήτρια Ι. Λαμπίρη-Δημάκη. Τη δεκαετία του

’70 άρχισαν να μεταφράζονται και να κυκλοφορούν σε φθηνές εκδόσεις πολλά βιβλία Κοινωνιολογίας και κοινωνιολογικού προβληματισμού.

Η είσοδός μας στην Ε.Ο.Κ. (1981) έδωσε μια παραπάνω ώθηση στην ανάπτυξη της Κοινωνιολογίας. Όχι μόνο η ευθυγράμμισή μας με τις άλλες δυτικοευρωπαϊκές χώρες άρχισε να φαίνεται αναγκαία, αλλά και οι ερευνητικές δραστηριότητες της Ε.Ο.Κ. άνοιγαν τον δρόμο για τη συμμετοχή Ελλήνων κοινωνικών επιστημόνων σ’ αυτές.

Στην Ελλάδα στις αρχές της δεκαετίας του ’80, αναφέρει η Παζαρτζή (1985), το Σύστημα Ανώτατης Εκπαίδευσης περιλάμβανε δέκα έδρες Κοινωνιολογίας στις διάφορες σχολές, από τις οποίες οι δύο μόλις ιδρύθηκαν-η μία στην Ανωτάτη Σχολή Οικονομικών και Εμπορικών Επιστημών και η άλλη στη Νομική σχολή του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Οι άλλες είναι μία στη Νομική σχολή του Πανεπιστημίου της Αθήνας, δύο έδρες στο Πάντειο, μία έδρα στην Ανωτάτη Βιομηχανική σχολή Πειραιώς, μία στη Νομική σχολή του Πανεπιστημίου Θράκης, μία στην Ανωτάτη Βιομηχανική σχολή Θεσσαλονίκης, μία στη Θεολογική σχολή του Πανεπιστημίου της Αθήνας και μία στη Θεολογική σχολή του πανεπιστημίου της Θεσσαλονίκης. Επίσης, υπάρχει «μάθημα» Κοινωνιολογίας στο Πανεπιστήμιο Κρήτης. Επιπλέον, σε διάφορες Πανεπιστημιακές Σχολές προβλέπεται η διδασκαλία κοινωνιολογικών μαθημάτων από Καθηγητές παρεμφερών εδρών ή ακόμα διδάσκονται οι κοινωνιολογικές διαστάσεις ορισμένων άλλων Κοινωνικών Επιστημών.

Η Παζαρτζή (1985) επισημαίνει, επίσης, ότι η Κοινωνιολογία διδάσκεται στις Στρατιωτικές σχολές, δηλαδή στις σχολές Ευελπίδων, Δοκίμων Ικάρων και Ναυτικών Δοκίμων. Ακόμη, υπάρχει ένα «τμήμα» της Κοινωνιολογίας στο Deree-Pierce College, όπου διδάσκεται συστηματικά η Κοινωνιολογία. Εκείνο που κατ’ εξοχήν χαρακτηρίζει την κατάσταση της Κοινωνιολογίας στην Ανώτατη Εκπαίδευση είναι η έλλειψη Σχολής Κοινωνιολογίας, έστω σε προπτυχιακό επίπεδο. Έτσι, η κοινωνιολογική γνώση, που υπάρχει εκείνη την περίοδο στην Ελλάδα, έρχεται από άλλα Πανεπιστημιακά συστήματα, του εξωτερικού και πολλές φορές δεν προσαρμόζεται στις ιδιαιτερότητες και ανάγκες της Ελληνικής πραγματικότητας. Στην πρώτη ομάδα θα εντάσσαμε την Πάντειο με τις δύο έδρες Κοινωνιολογίας, την Ανωτάτη Βιομηχανική Σχολή Πειραιά, τη Νομική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθήνας και τη Νομική Σχολή του Πανεπιστημίου Θράκης. Ακόμη και σ’ αυτές τις σχολές είναι σχεδόν ανύπαρκτη η έρευνα, δηλαδή ο συνδυασμός της διδασκαλίας με την έρευνα, και ανύπαρκτη η απαραίτητη υποδομή. Στην πρώτη ομάδα διδάσκονται πάλι εισαγωγικά κυρίως μαθήματα, στο πρώτο έτος σπουδών κυρίως με μια μεγαλύτερη θα λέγαμε έμφαση, ή μια μεγαλύτερη ανάλυση ή και ανάπτυξη ορισμένων κλάδων της Κοινωνιολογίας, ανάλογα με τη Σχολή και ανάλογα με το αντικείμενο της Σχολής, όπου

έχουν ενταχθεί αυτές οι έδρες. Επίσης, σύμφωνα με την Παζαρτζή (1985), στην Πάντειο δίνονται και διδακτορικά διπλώματα Πολιτικών Επιστημών με αντικείμενο κοινωνιολογικό. Γίνεται μια προσπάθεια αρκετά σοβαρή, όπως είναι τα σεμινάρια με αντικείμενο διάφορα εξειδικευμένα θέματα, κυρίως στα πλαίσια των εργασιών ή μελετών των φοιτητών. Στις Θεολογικές Σχολές, του Πανεπιστημίου της Αθήνας και της Θεσσαλονίκης, ο τρόπος με τον οποίο διδάσκεται η Κοινωνιολογία είναι εισαγωγή στο μάθημα, δηλαδή διδάσκεται Χριστιανική Κοινωνιολογία. Μαθήματα, όπως είπαμε, κοινωνιολογικά, διδάσκονται στις Φιλοσοφικές Σχολές της Αθήνας, Θεσσαλονίκης και Ιωαννίνων, στις Πολυτεχνικές Σχολές και στις Γεωπονικές σχολές Αθηνών και Θεσσαλονίκης, χωρίς όμως αυτές οι σχολές να δίνουν μια ουσιαστική εκπαίδευση στα κοινωνιολογικά θέματα που ενδιαφέρουν τους κοινωνικούς επιστήμονες ή τους επιστήμονες των σχολών αυτών. Η θέση της Κοινωνιολογίας παραμένει ωστόσο «περιθωριακή».

Η διδασκαλία της Κοινωνιολογίας σε όλες σχεδόν τις Ανώτατες Σχολές και στα Κέντρα Ανωτέρας Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (Κ.Α.Τ.Ε.Ε.) και μετέπειτα στα Τ.Ε.Ι. δεν ήταν πια αρκετή, επισημαίνει η Λαμπίρη-Δημάκη (1987b). Το κλίμα είχε ωριμάσει για δύο βασικές εξελίξεις: τη διδασκαλία της Κοινωνιολογίας στα Λύκεια (1982-83) και την ίδρυση αυτοτελών τμημάτων Κοινωνιολογίας σε προπτυχιακό επίπεδο, που για πρώτη φορά θα έδιναν πτυχία Κοινωνιολογίας. Έτσι, το 1983-84 ιδρύθηκε στην Πάντειο Τμήμα Κοινωνιολογίας και το 1984 στο Πανεπιστήμιο Κρήτης το Τμήμα Κοινωνιολογίας στη Σχολή Κοινωνικών Επιστημών. Στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου λειτούργησε από το 1984 τμήμα Κοινωνικής Ανθρωπολογίας και Ιστορίας, καθώς και μεταπτυχιακό Τμήμα Κοινωνιολογίας. Εν τω μεταξύ, η Νομική Σχολή διαιρέθηκε σε τρία τμήματα το 1982 και διατήρησε την Κοινωνιολογία και στα τρία αυτά τμήματα: στο Νομικό Τμήμα, στο Τμήμα Πολιτικών Επιστημών και Δημόσιας Διοίκησης και στο Οικονομικό Τμήμα. Το 1978 ιδρύθηκε στην Ακαδημία Αθηνών το «Κέντρο Ερεύνης της Ελληνικής Κοινωνίας» υπό τη διεύθυνση του Γρ. Κασσιμάτη. Στο Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών οι έρευνες, κυρίως ελληνοκεντρικές, ακολούθησαν βασικά τη μέθοδο της έρευνας με ερωτηματολόγια και στατιστικές συσχετίσεις. Το κέντρο είχε πια ξεπεράσει τις 60 δημοσιεύσεις μελετών Ελλήνων κυρίως κοινωνιολόγων και εξακολουθούσε να εκδίδει το περιοδικό «Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών». Το 1983 ιδρύθηκε ο Ελληνικός Κοινωνιολογικός Σύλλογος έχοντας ως πρότυπο την Αμερικάνικη Κοινωνιολογική Εταιρεία, αλλά δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στους αγώνες για την αναβάθμιση του επαγγέλματος του κοινωνιολόγου και του κοινωνικού ερευνητή. Ο σύλλογος εκδίδει ένα διμηνιαίο δελτίο Ελλήνων Κοινωνιολόγων.

Ενδιαφέρον εμφανίζουν και οι άτυποι όμιλοι, επισημαίνει η Λαμπίρη-Δημάκη (1987b), όπως ο «Κύκλος Κοινωνιολογικής Ενημέρωσης» (ιδρύθηκε από την Ι. Λαμπίρη-Δημάκη μαζί με τον Ν. Μουζέλη), που είχαν ως στόχο την ανεπίσημη συνάντηση και αλληλοενημέρωση των κοινωνικών επιστημόνων. Τα κονδύλια που διατίθεντο για την κοινωνική έρευνα ήταν ακόμη ανεπαρκή. Στους ακαδημαϊκούς χώρους δεν γίνονταν αρκετές έρευνες.

Το νεότερο από τα τρία τμήματα της Σχολής Νομικών, Οικονομικών και Πολιτικών Επιστημών του Ε.Κ.Π.Α. είναι το Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Δημόσιας Διοίκησης, η ανεξάρτητη λειτουργία του οποίου άρχισε το 1982 (Δονάτος, 2007).

Τη διετία 1989-1990 ο Κυπριανός (2016) αναφέρει ότι οι Ανώτατες Σχολές μετατράπηκαν σε αυτοτελή τμήματα. Η Α.Σ.Ο.Ε. μετονομάστηκε σε Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών (Ο.Π.Α.), η Πάντειος σε Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, η Α.Β.Σ. Πειραιώς σε Οικονομικό Πανεπιστήμιο Πειραιώς και κατόπιν σε Πανεπιστήμιο Πειραιώς (ΠΑ.ΠΕΙ), ενώ το 1990 η Α.Β.Σ. Θεσσαλονίκης μετονομάστηκε σε Πανεπιστήμιο Μακεδονίας Οικονομίας και Κοινωνικών Επιστημών και στη συνέχεια σε Πανεπιστήμιο Μακεδονίας (ΠΑ.ΜΑΚ).

Το 1992 με το νόμο 2083 ιδρύεται το Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο, το Μάρτιο του 2000 το Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, το οποίο θα δεχθεί φοιτητές από το ακαδημαϊκό έτος 2002-2003, και το 2005 ιδρύεται στη Θεσσαλονίκη το Διεθνές Πανεπιστήμιο (Κυπριανός, 2016).

Ο Καθηγητής Μ. Νικολινάκος (1985) στον πρόλογο των Πρακτικών του Πρώτου Πανελληνίου Συνεδρίου, που πραγματοποιήθηκε το Δεκέμβρη του 1981 στην Πάντειο προκειμένου να μελετήσει την κατάσταση των Κοινωνικών Επιστημών στην Ελλάδα, αναφέρει ότι τόσο το επίπεδο των Κοινωνικών Επιστημών στη χώρα μας, όσο και η οργανωτική τους εκπροσώπηση βρίσκονται σε σπαργανώδη μορφή. Επίσης, επισήμανε ότι οι επιστήμες αυτές είναι αντιγραφές ξένων προτύπων. Το σύστημα, αναφέρει, δεν παράγει ικανούς κοινωνικούς επιστήμονες για έρευνα, αλλά «ειδικότητες», αντίστοιχου επιπέδου και ποιότητας προς το «μεταπρατικό» χαρακτήρα των κοινωνικών και οικονομικών σχέσεων. Είναι χαρακτηριστικό, επισημαίνει η Δουλκέρη (1985), ότι οι πιο σημαντικές Κοινωνικές Επιστήμες στη χώρα μας (Κοινωνιολογία, Ψυχολογία, Εθνολογία, κ.λ.π.) δεν διδάσκονται συστηματικά και άρα δεν παράγονται επιστήμονες των κλάδων αυτών, ενώ μια άλλη κατηγορία Κοινωνικών Επιστημόνων (Οικονομική, Παιδαγωγική, Ιστορία, κ.λ.π) παράγει βέβαια επιστήμονες των αντίστοιχων κλάδων, όμως σε επίπεδο που καλύπτει «τοπικές ανάγκες». Στο διάστημα αυτών των τελευταίων χρόνων έγιναν ουσιαστικά βήματα στον

τομέα των Κοινωνικών Επιστημών. Εισαγωγή νέων μαθημάτων Κοινωνικών Επιστημών στις ήδη υπάρχουσες Πανεπιστημιακές Σχολές και στις διάφορες Ανώτερες Σχολές, εισαγωγή του μαθήματος της Κοινωνιολογίας στα Λύκεια ή ακόμη πρόσληψη των Κοινωνικών Επιστημών στη Δημόσια Διοίκηση κ.λ.π. Ας σημειωθεί ότι από το 1997 η μόνη σημαντική θετική θεσμική εξέλιξη είναι η δημιουργία Τμήματος Κοινωνιολογίας στο Πανεπιστήμιο του Αιγαίου (1999) και η έκδοση του περιοδικού «Επιστήμη και Κοινωνία» υπό τη διεύθυνση του Η. Κατσούλη.

Το ζήτημα των μεταπτυχιακών, σύμφωνα με τον Κυπριανό (2016, σ. 78-79), τέθηκε το 1959, όπου με τους νόμους 3971 και 3973 όλα τα Ανώτατα ιδρύματα μπορούσαν, μετά από σύμφωνη γνώμη της Σχολής και της Συγκλήτου, να ιδρύουν μεταπτυχιακά Κέντρα ή Ινστιτούτα. Τα επόμενα τρία χρόνια ιδρύθηκαν τα πρώτα μεταπτυχιακά σε Πάντειο & Α.Σ.Ο.Ε., ωστόσο, η συζήτηση για τα μεταπτυχιακά εντάθηκε μετά το 1974, ως συνέπεια της διεύρυνσης της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Ουσιαστικά μετά το 1992 τα Προγράμματα Μεταπτυχιακών Σπουδών πολλαπλασιάζονται λόγω της χρηματοδότησής τους, το 1997 από το Α΄ Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Αρχικής και Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.) στο πλαίσιο του Β΄ Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης (Κ.Π.Σ.). Ο Κυπριανός επισημαίνει ότι διακηρυγμένος στόχος ήταν ο «εκσυγχρονισμός των υπαρχόντων προγραμμάτων» και η δημιουργία νέων, «με σκοπό την αύξηση της διεθνούς ανταγωνιστικότητας της ελληνικής οικονομίας».

Γενικότερα, όλες οι Κοινωνικές Επιστήμες έως τις αρχές του '80 ήταν σε εμβρυακό στάδιο, ή ήταν ανύπαρκτες, στον βαθμό που θεωρούνταν ύποπτες για προπαγάνδισή αντεθνικών ιδεών, με εξαίρεση, ίσως, την Ιστορία και την Αρχαιολογία (Σταμέλος, Βασιλόπουλος & Καβασακάλης, 2015).

3.5. Οι Κοινωνικές Επιστήμες στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

3.5.1. Οι Κοινωνικές Επιστήμες στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση διεθνώς

Στο κεφάλαιο αυτό θα επιχειρηθεί η καταγραφή της γένεσης, καθώς και η ανίχνευση του ρόλου των Κοινωνικών Σπουδών σε Η.Π.Α. και Αγγλία. Η δομή του κεφαλαίου έχει ως εξής: α) πρώτα θα γίνει μια προσπάθεια παρουσίασης των Κλασικών Σπουδών και θα διερευνηθεί πώς και γιατί οι Κοινωνικές Σπουδές έγιναν το επίκεντρο του ενδιαφέροντος, β) ύστερα, θα εξετασθεί το περιεχόμενο των Κοινωνικών Σπουδών σε Η.Π.Α και Αγγλία, και γ) τέλος, θα επιχειρηθεί η ανάδειξη των στόχων των Α.Π. των Κοινωνικών Σπουδών.

Α) Από τις κλασσικές Σπουδές στις Κοινωνικές Σπουδές

Στη Δ. Ευρώπη και συγκεκριμένα στον Αγγλοσαξονικό χώρο μετά το 1880 σημειώθηκε μια αλλαγή σχετικά με τους στόχους και τις κατευθύνσεις της εκπαίδευσης, επειδή η τεχνολογικά αναπτυσσόμενη κοινωνία ήθελε διαφορετικές γνώσεις από τις παραδοσιακές που προσέφερε το σχολείο μέχρι τότε (Ράσης, 1985, σ. 16-17). Είναι η εποχή που αναδεικνύονται η τεχνολογία και η επιστήμη ως νέες θεότητες και μέσα σ' αυτή την κοινωνική πραγματικότητα, με τις έκδηλες συντηρητικές τάσεις, η εκπαίδευση του 19^{ου} αιώνα διατήρησε, λίγο ή πολύ, για μεγάλο χρονικό διάστημα την παραδοσιακή της δομή και οργάνωση (Ράσης, 1987).

Στα τέλη του 18^{ου} αιώνα κυριαρχούσαν οι αντιλήψεις του Herbart, μέσω των οποίων οι μαθητές/τριες διαπαιδαγωγούνται ηθικά, δηλαδή αποσκοπούσαν στην εσωτερίκευση των ηθικών αξιών της κυρίαρχης τάξης. Αυτός ο ηθικοποιητικός ρόλος της εκπαίδευσης, σύμφωνα με το Ράση (1986), ο οποίος συντελέστηκε μέσα από τις οικονομικές αλλά και ιδεολογικές αλλαγές, φαίνεται καθαρά στη διδασκαλία των Κλασικών Σπουδών, που από την Αναγέννηση μέχρι εκείνη την εποχή αποτελούσαν το επίκεντρο της Δευτεροβάθμιας και της Ανώτατης Εκπαίδευσης.

Ο εκπαιδευτικός στόχος ήταν κάθε άνθρωπος να μπορεί να μάθει και να γίνει καλύτερος. Τα κλασσικά γράμματα, ήταν προϋπόθεση γι' αυτούς που ήθελαν να συνεχίσουν στην Ανώτατη Εκπαίδευση (Ράσης, 1986). Τέτοιες αντιλήψεις, που εξέφραζαν τη συντηρητική ιδεολογία των υποστηρικτών της κλασικής παιδείας, ήταν δύσκολο να βρουν ανταπόκριση σε μια δημοκρατική κοινωνία, όπως αυτή είχε εξελιχθεί τις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα, η οποία χρειαζόταν την εκπαίδευση για την υλοποίηση των πολιτικών και οικονομικών της στόχων (Ράσης, 1986). Αντίθετα, στη νέα κοινωνία, που διαμορφώθηκε μετά τη δεύτερη βιομηχανική επανάσταση, αυτή η πίστη στο ανθρώπινο λογικό άρχισε να

υποχωρεί. Η νέα κοινωνία με το μεγαλύτερο καταμερισμό της εργασίας δημιούργησε νέες ανάγκες εξατομικευμένων κοινωνικών ρόλων και χρειάστηκε ανθρώπους που να μπορούν να λειτουργούν πιο αποτελεσματικά τόσο στην επαγγελματική τους θέση όσο και ως μέλη μιας κοινωνίας που κάθε μέρα γίνεται και πιο σύνθετη και οργανώνεται πάνω σε μια ορθολογιστική βάση.

Από το 1894 μέχρι το 1920 η εκπαίδευση ανταποκρίθηκε στις ανάγκες της οικονομίας και της νέας κοινωνικής πραγματικότητας (Ράσης, 1985). Συγκεκριμένα, η οικονομία των Η.Π.Α. πέρασε από τον κλασικό φιλελευθερισμό του «Laissez Faire» στον κρατικομονοπωλιακό καπιταλισμό που ήλεγχε τη ζωή των πολιτών. Η παλιά ιδέα του ατομικισμού, που από την Αναγέννηση παρουσιαζόταν ως βασικό στοιχείο του Φιλελευθερισμού και του Καπιταλιστικού συστήματος, όπως και η πίστη στο ανθρώπινο λογικό, υποχωρούν χάριν μιας νέας αντίληψης για την ανθρώπινη φύση, που πρεσβεύει ότι η ευφυΐα είναι προνόμιο λίγων ανθρώπων, αυτών που καταφέρνουν να προχωρήσουν στην κοινωνική ιεραρχία και ότι οι υπόλοιποι πρέπει να βρίσκονται κάτω από την καθοδήγηση των «ειδικών», αναπτύσσοντας τη λογική της «τεχνοκρατικής κοινωνικής οργάνωσης», όπως αυτή διαμορφώνεται μέσα στην αναπτυγμένη Καπιταλιστική κοινωνία. Η προσαρμογή αυτή, βέβαια, δεν έγινε με βίαιο τρόπο, γιατί στις σύγχρονες αναπτυγμένες κοινωνίες υπάρχουν, όπως γνωρίζουμε, πολλοί και πιο αποτελεσματικοί τρόποι για την επιβολή της θέλησης της εξουσίας, όπως είναι αυτός της εκπαίδευσης.

Η προοδευτική εκπαίδευση, ενώ μιλά για το άτομο, για την ανάπτυξή του, για νοημοσύνη, για δημοκρατία και γενικά για μια παιδεία διαφορετική από την παραδοσιακή, έχει ως τελικό της σκοπό να ενσωματώσει το άτομο φυσιολογικά και ανώδυνα μέσα στην κοινωνία και έτσι να διατηρηθεί αυτό που αργότερα ο T. Parsons ονόμασε «Κοινωνική Ισορροπία». Την περίοδο αυτή η νέα κοινωνική πραγματικότητα ευνοούσε τη μαζική εκπαίδευση, μια εκπαίδευση που δεν ήταν απαραίτητο σ' όλες της τις μορφές να προετοιμάζει τα άτομα για το Πανεπιστήμιο, αλλά που θα προετοίμαζε την πλειονότητα των μαθητών για τις ανάγκες της αναπτυσσόμενης βιομηχανίας και οικονομίας, καθώς και για την ομαλή τους ένταξη μέσα σ' αυτή την κοινωνία (Ράσης, 1986).

Η εκπαιδευτική αλλαγή κατάφερε να βγάλει τις Κλασικές Σπουδές από την πρώτη θέση του σχολικού προγράμματος της Αμερικανικής εκπαίδευσης και να τις αντικαταστήσει με τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα, τα οποία θεμελιώθηκαν στα πορίσματα της έρευνας που πραγματοποίησε ο Thorndike (1901), η οποία απέρριπτε την ψυχολογία των νοητικών ικανοτήτων και την πνευματική πειθαρχία (Ράσης, 1986). Τα ερευνητικά αυτά δεδομένα, που υιοθέτησαν οι εκπαιδευτικοί μεταρρυθμιστές κάνοντας έτσι την εκπαιδευτική τους

αλλαγή επιστημονικά έγκυρη, δεν έπεισαν τους υποστηρικτές των Κλασικών Σπουδών, που εξακολούθησαν να πολεμούν το νέο εκπαιδευτικό σύστημα που εξέφραζε η «προοδευτική εκπαίδευση».

Στις Η.Π.Α. γύρω στη δεκαετία του 1910 οι νέες συνθήκες, η έντονη βιομηχανική ανάπτυξη, οι μεγάλες δημογραφικές ανακατατάξεις, η εσωτερική μετακίνηση πληθυσμού προς τις μεγαλουπόλεις, τα βιομηχανικά κέντρα και η έντονη μετανάστευση οδήγησαν σε μια μεγάλη εκπαιδευτική αλλαγή, η οποία κύριο στόχο της είχε την πιο αποτελεσματική ένταξη στο νέο σύστημα αξιών της αναπτυγμένης καπιταλιστικής κοινωνίας (Ράσης, 1985, σ. 17-18). Σε τέτοιες περιόδους κοινωνικών και οικονομικών αλλαγών, κατά τις οποίες είναι απαραίτητη και η αλλαγή της πολιτικής σκέψης και στάσης των πολιτών, δημιουργήθηκε η ανάγκη για μια νέα μορφή εκπαίδευσης, η οποία θα προσέφερε στους μαθητές διαφορετικές γνώσεις, τόσο για την κοινωνική, όσο και για την επαγγελματική τους ζωή. Αποτέλεσμα ήταν να εισαχθούν πολλές καινοτομίες στα σχολικά προγράμματα των Η.Π.Α., μεταξύ των οποίων ήταν και η εισαγωγή μιας ομάδας νέων μαθημάτων που ονομάζονταν «Κοινωνικές Σπουδές» (Social Studies).

Β) Το περιεχόμενο των Κοινωνικών Σπουδών σε Η.Π.Α. και Αγγλία

Ο όρος «Κοινωνικές Σπουδές» υιοθετήθηκε επίσημα ως μάθημα το 1916 από την Επιτροπή Κοινωνικών Σπουδών σχετικά με την αναδιοργάνωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Εθνικού Συνδέσμου Εκπαίδευσης. Η Επιτροπή, που ήταν υπό την αιγίδα του Συλλόγου Εθνικής Παιδείας, μια οργάνωση εκπαιδευτικών, διευθυντών σχολείων και εκπαιδευτών εκπαιδευτικών, ανέτρεψε ένα Πρόγραμμα Σπουδών που κυριαρχούνταν από την Ιστορία και τη Γεωγραφία, από το οποίο ευνοούνταν ιδιαίτερα οι καθηγητές της Ιστορίας (Jackson, 1992).

Οι εμπλεκόμενοι με τα εκπαιδευτικά θέματα αυτή την περίοδο ήταν ευαίσθητοι με την εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών και την ανάγκη να κοινωνικοποιηθούν σε Αμερικανικά έθιμα, παραδόσεις και πεποιθήσεις, δηλαδή να αποκτήσουν μια αγωγή στην ιδιότητα του πολίτη (ΙτΠ), η οποία φαινόταν πιο σημαντική από την προετοιμασία για σπουδές. Το κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης είχε, επίσης, αντίκτυπο στο Πρόγραμμα Σπουδών των Κοινωνικών Σπουδών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Σύμφωνα με το προοδευτικό κίνημα οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να εστιάσουν στην επίλυση των κοινωνικών προβλημάτων, ώστε αυτή η γνώση να έχει πρακτικό όφελος για την κοινότητα. Εκπαιδευτικός στόχος ήταν πια οι μαθητές να κάνουν κάτι μέσα από οργανωμένες δραστηριότητες, δηλαδή οργανώθηκε μια βασική εκπαίδευση για τους πολλούς που δεν θα

συνέχιζαν την εκπαίδευση και μια πιο ολοκληρωμένη εκπαίδευση για εκείνους που θα συνέχιζαν τις σπουδές τους, καθώς και ένα προπαρασκευαστικό Πρόγραμμα Σπουδών για τους λίγους που θα αποφοιτούσαν από το Λύκειο. Αυτή την περίοδο, παράλληλα με τις εκπαιδευτικές αυτές αλλαγές, κάνουν την εμφάνισή τους νέοι επιστημονικοί κλάδοι που αποκτούν όλο και μεγαλύτερη σημασία, όπως η Κοινωνιολογία και η Πολιτική Επιστήμη.

Οι Κοινωνικές Σπουδές, τελικά, δεν είναι τίποτε άλλο από τη σπουδή των Κοινωνικών Επιστημών (Πολιτική Οικονομία, Ιστορία, Ανθρωπογεωγραφία, Πολιτική Αγωγή, Κοινωνική Ψυχολογία και Κοινωνιολογία) ειδικά προσαρμοσμένων στις συνθήκες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα μαθήματα αυτά έρχονται να πάρουν με πολύ πιο δραστικό τρόπο τη θέση μαθημάτων που σε προηγούμενες εποχές και κοινωνίες με πιο απλή μορφή κοινωνικής οργάνωσης επέβαλλαν την κυρίαρχη ιδεολογία μέσα στο σχολικό χώρο (Ράσης, 1985).

Μία από τις πιο ενδιαφέρουσες όψεις της ιστορίας των Κοινωνικών Σπουδών, επισημαίνει ο Lybarger (1991), είναι η αδυναμία των επαγγελματιών να κατανοήσουν τη φύση των Κοινωνικών Σπουδών. Τη δεκαετία του '90 οι καθηγητές των Κοινωνικών Σπουδών δεν ήξεραν τι να κάνουν, γιατί δεν ήξεραν ποιο ακριβώς ήταν οι στόχοι τους.

Οι Κοινωνικές Σπουδές αλλά και η εκπαίδευση στην ΙτΠ στην Αγγλία, σε αντίθεση με τις Ηνωμένες Πολιτείες, συνιστούσαν αμφιλεγόμενα αντικείμενα, επειδή ορισμένοι ισχυρίζονται πως είναι κατώτερες από τις γνώσεις που παρέχει η Ιστορία και η Γεωγραφία, αλλά και επειδή υπήρχε μια παραδοσιακή κατακραυγή ότι «η πολιτική θα πρέπει να μείνει εκτός των σχολείων (Lister, 1991, σ. 608-609).

Στην πρόσφατη ιστορία των Κοινωνικών Σπουδών στην Αγγλία αναδείχθηκαν νέα ζητήματα, όπως για παράδειγμα πώς είναι οργανωμένη η κοινωνική γνώση, πώς παρουσιάζεται στα σχολεία και πώς θα μπορούσε να παρουσιαστεί καλύτερα, πώς μπορεί να διασφαλιστεί η πρόσβαση όλων των πολιτών σε ένα χρήσιμο κοινωνικά και γεμάτο από γνώσεις Πρόγραμμα Σπουδών, για ποια ΙτΠ συζητάμε μέσα σε μια μεταβιομηχανική, πολυπολιτισμική, πλουραλιστική κοινωνία, κ.ά.

Οι θεωρητικοί των Κοινωνικών Σπουδών, αναλύει διεξοδικά ο Jackson (1992), συμφωνούσαν ότι ο σκοπός τους ήταν η προετοιμασία των νέων για την ενεργό συμμετοχή στην κοινωνία. Παρά τις λίγες διαφωνίες που εκφράστηκαν, ουσιαστικά οι Κοινωνικές Σπουδές αποσκοπούσαν στην «αγωγή του πολίτη». Ορισμένοι πίστευαν, επισημαίνει, ότι οι Κοινωνικές Σπουδές θα έπρεπε να επικεντρωθούν κυρίως στην Ιστορία και τη Γεωγραφία, άλλοι υποστήριζαν ότι θα έπρεπε να εξετάσουν τις «κλειστές ζώνες», τα θέματα που είναι περισσότερο ή λιγότερο ταμπού, τη λήψη αποφάσεων, τη δημόσια τάξη, τις περιβαλλοντικές

αρμοδιότητες, την ηθική ανάπτυξη, τους κοινωνικούς ρόλους των ενηλίκων, άλλοι ισχυρίζονταν ότι οι Κοινωνικές Σπουδές αποσκοπούσαν στο να κάνει τους μαθητές επικριτές της Αμερικανικής κοινωνίας, ενώ κάποιοι άλλοι ότι στόχευαν σε μια κοινωνικοποίηση των αξιών, των συνηθειών και των πεποιθήσεων, με την οποία διευκόλυναν τους νέους ανθρώπους να ενταχθούν ομαλά στην κοινωνία των ενηλίκων.

Οι Κοινωνικές Σπουδές, τελικά, τείνουν να χρησιμοποιούν έναν από τους τρεις σκοπούς: κοινωνικοποίηση σε νόρμες της κοινωνίας, μεταλαμπάδευση των εννοιών και πορισμάτων της ακαδημαϊκής κοινότητας και προώθηση της κριτικής σκέψης. Πρέπει, ωστόσο, να επισημανθεί, αναφέρει ο Jackson (1992), ότι η προκατάληψη της έρευνας είναι δύσκολο να ελεγχθεί σε τέτοιες μελέτες.

Αν υπάρχει συναίνεση ότι ο σκοπός των Κοινωνικών Σπουδών είναι να προετοιμάσει τους νέους για την ΙτΠ, υπάρχει επίσης και η γενική αποδοχή ότι τα στοιχεία της εκπαίδευσης της αγωγής του πολίτη είναι η γνώση, οι δεξιότητες, οι αξίες, και η συμμετοχή, επισημαίνει το Εθνικό Συμβούλιο Κοινωνικών Σπουδών το 1979 & 1981 (Jackson, 1992, σ. 835-836). Η δημοκρατία απαιτεί πολίτες που κατέχουν τις δημοκρατικές αξίες, δέσμευση για ανοιχτό και ελεύθερο διάλογο, προθυμία να αποδεχθεί κανείς τις αποφάσεις της πλειοψηφίας σε συνδυασμό με το σεβασμό των δικαιωμάτων των μειονοτήτων, αφοσίωση στις δημοκρατικές διαδικασίες του Κράτους Δικαίου. Οι Κοινωνικές Σπουδές πρέπει να παρέχουν ευκαιρίες για συμμετοχή, έτσι ώστε οι νέοι να αποκτήσουν εμπειρία στην πρακτική της δημοκρατικής ιδιότητας του πολίτη.

Οι θεωρητικοί των Κοινωνικών Σπουδών, τελικά, είχαν ως κύριο στόχο τη διαμόρφωση του «Καλού Πολίτη» (Ράσης, 1985). Με αυτό το σκεπτικό τα μαθήματα των Κοινωνικών Σπουδών είχαν ως θεμελιώδη αρχή τους την «Κοινωνική αποδοτικότητα». Όλη η διαδικασία αυτών των μαθημάτων επέτρεπε τη συνεισφορά προς τον ποθητό στόχο, δηλαδή τον «κοινωνικά αποτελεσματικό πολίτη» (social efficient citizen). Μέσα από τη διδασκαλία των Κοινωνικών Σπουδών οι μαθητές αναμενόταν να αναπτύξουν την επιθυμητή για την κυρίαρχη τάξη κοινωνικοπολιτική συμπεριφορά, στόχος που θα υλοποιούνταν από την ύπαρξη Τμημάτων Σπουδών στα διάφορα Πανεπιστήμια της Αμερικής, τα οποία προσέφεραν πτυχίο για τη διδασκαλία των Κοινωνικών Σπουδών.

Οι Hunt και Metcalf (1968) έδειξαν ότι τα βιβλία των Κοινωνικών Σπουδών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση γράφτηκαν και διδάχθηκαν με τέτοιο τρόπο, ώστε να παρουσιάζουν μια μονοδιάστατη όψη της πραγματικότητας. Τα βιβλία αυτά, αναφέρει ο (Ράσης, 1985), ανέδειξαν το Καπιταλιστικό Σύστημα ως το καλύτερο, καθώς, επίσης, και την κοινωνία όπου ζούσαν οι μαθητές ως μια σχεδόν τέλεια κοινωνία, στην οποία δεν

υπήρχαν κοινωνικά προβλήματα, ταξικά, φυλετικά, οικονομικά, θρησκευτικά, κ.λ.π. Παρουσίαζαν, δηλαδή, μια κοινωνία από την οποία απουσίαζαν οι κοινωνικές συγκρούσεις, ενώ, παράλληλα, σε κάθε σελίδα αυτών των σχολικών βιβλίων αναδεικνύονταν ο εθνικισμός και ο πατριωτισμός, αλλά και όλα τα σύμβολα που έμμεσα επιβάλλουν την ιδεολογική ηγεμονία της κυρίαρχης τάξης.

Γ) Τα Αναλυτικά Προγράμματα των Κοινωνικών Σπουδών

Ο Lybarger (1991, σ. 5-7) καταγράφει πως τη δεκαετία του '20 στόχος των Κοινωνικών Σπουδών ήταν η «αγωγή του πολίτη». Εκείνη την περίοδο οι ιστορικοί προσπαθούσαν να προσδιορίσουν το ρόλο της ιστορίας στο Αναλυτικό Πρόγραμμα των Κοινωνικών Σπουδών. Κατά τη δεκαετία του '40 οι ιστορικοί αναγνώρισαν τις επιπτώσεις του πολέμου πάνω στο Αναλυτικό Πρόγραμμα των Κοινωνικών Σπουδών. Ο ευρέως γνωστός ιστορικός Bestor, αναφέρει ο Lybarger, επέκρινε τη διδασκαλία των μαθημάτων των Κοινωνικών Επιστημών (social science courses), τα οποία πλέον ήταν μαθήματα Ιστορίας, και αναφέρει ότι ο όρος Κοινωνικές Σπουδές δεν είναι τώρα απαραίτητος, αλλά ούτε ξεκάθαρος.

Μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του '50 οι επαγγελματίες των Κοινωνικών Σπουδών ουσιαστικά αντλούσαν από το πεδίο της Ιστορίας. Έτσι, επισημαίνει ο Lybarger (1991), το Εθνικό Συμβούλιο Κοινωνικών Σπουδών (National Council for the Social Studies) και το Αμερικάνικο Συμβούλιο Επιστημονικών Συλλόγων (The American Council of Learned Societies) δημοσίευσε το 1962 το «Κοινωνικές Επιστήμες και Κοινωνικές Σπουδές» (The Social Sciences and the Social Studies), το οποίο εξέδωσε ο B. Berelson. Αξιοσημείωτο είναι ότι οι περισσότεροι από τους συγγραφείς δεν είχαν συλλάβει την ιστορική διάσταση αυτών των θεμάτων. Η διμύτατη κριτική του Bestor οδήγησε τους εκπαιδευτικούς που δίδασκαν μαθήματα Κοινωνικών Σπουδών στα Πανεπιστήμια, κολλεγία και σχολεία αλλά, επίσης, και τους διοικητικούς υπαλλήλους της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, να αναπτύξουν και να ενσωματώσουν προγράμματα Κοινωνικών Σπουδών, χωρίς τα λάθη που επισήμανε ο Bestor. Στο «Νέες Κοινωνικές Σπουδές» (New Social Studies) επιχειρήθηκε μια μεταρρύθμιση του περιεχομένου των μαθημάτων αυτών με επικέντρωση στη διεξαγωγή έρευνας υπό μορφή ερευνητικής εργασίας (project), το οποίο ανατράπηκε όμως σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα.

Το 1976 ο James P. Shaver, αναφέρει ο Lybarger (1991), στην εναρκτήρια ομιλία του ως πρόεδρος του Εθνικού Συμβουλίου για τις Κοινωνικές Σπουδές διαβεβαίωσε ότι η προσέγγιση της έρευνας, που είχε κυριαρχήσει στο μεγαλύτερο μέρος των προγραμμάτων

για την εξέλιξη του Αναλυτικού Προγράμματος υπό τη μορφή των προγραμμάτων Κοινωνικών Σπουδών τη δεκαετία του '60, διαμόρφωσε μια τάση που αποτέλεσε παράδειγμα της μακροχρόνιας και απερίσκεπτης υποταγής των καθηγητών στις ακαδημαϊκές γνώσεις. Ο Shaver, από την άλλη, το 1982 επισήμανε ότι ελάχιστα θα επιδρούσαν στην εκπαιδευτική πρακτική οι μελέτες, εφόσον οι περισσότερες από αυτές που αναφέρονταν σε εκπαιδευτικά περιοδικά δεν είχαν ποτέ διεξαχθεί. Οι παρατηρήσεις του Shaver ανέδειξαν τα ζωτικά προβλήματα των Αναλυτικών Προγραμμάτων των Κοινωνικών Σπουδών, τα οποία εμφανίζονται μέχρι τα μέσα του '70.

Στις Η.Π.Α, όπως αναφέρει ο Lybarger (1991), επαγγελματίες για την ύλη του μαθήματος των Κοινωνικών Σπουδών ανανέωσαν το Αναλυτικό Πρόγραμμα, τελικά, ύστερα από την πίεση που άσκησαν φοιτητές, ριζοσπάστες καθηγητές, ακτιβιστές της κοινότητας, φιλελεύθεροι μεταρρυθμιστές, Καθηγητές Πανεπιστημίου κ.ά. Στο περιεχόμενό του συμπεριλήφθηκαν Αφροαμερικανικές και φυλετικές σπουδές, ιστορία της οικογένειας, Δίκαιο, διαπαιδαγώγηση ηθικών αξιών, επιστήμη της οικογένειας, σεξουαλική διαπαιδαγώγηση, περιβαλλοντική εκπαίδευση, σπουδές γύρω από το θάνατο και τους θνήσκοντες και γυναικείες σπουδές.

Η μελέτη της ιστορίας των Κοινωνικών Σπουδών στις Η.Π.Α ανέδειξε το πρόβλημα της φύσης, του σκοπού και του αντικειμένου αυτών των σπουδών. Οι διαμάχες που εκδηλώθηκαν γύρω από τα θεμέλια των Κοινωνικών Σπουδών, αναφέρουν οι Lybarger (1991) και Jackson (1992), ήταν πολύ μεγάλες. Εργασίες όπως αυτές των R. Barr, J. Barth και S.S. Shermis ανέδειξαν αυτά τα θέματα, επιχειρώντας να προσδιορίσουν «τι είναι οι Κοινωνικές Σπουδές». Αυτοί ισχυρίστηκαν ότι εντόπισαν τρεις διαφορετικές οπτικές των σπουδών αυτών: α) οι Κοινωνικές Σπουδές αποσκοπούσαν στην αγωγή του πολίτη, β) διδάσκονταν ως Κοινωνική Επιστήμη, και γ) διδάσκονταν ως έρευνα. Αφού επισήμαναν ότι αυτές οι προσεγγίσεις είναι ανεπαρκείς, διαπίστωσαν ότι οι καθηγητές των Κοινωνικών Σπουδών ήταν σε δυσχερή θέση, λόγω του ότι δεν γνώριζαν τι ακριβώς πρέπει να κάνουν, επειδή δεν ήξεραν τι είναι οι Κοινωνικές Σπουδές. Ο Lybarger (1991), ωστόσο, αμφισβήτησε τις διαπιστώσεις των Barr, Barth και Shermis, ιδιαίτερα στο σημείο ότι οι προσεγγίσεις των Κοινωνικών Σπουδών μπορεί να είναι μόνο τρεις. Ένα ήταν σίγουρο, ότι το περιεχόμενο των Κοινωνικών Σπουδών διαφοροποιούνταν αισθητά από φορέα σε φορέα (σχολεία, κολέγια, κ.ά).

Κατά καιρούς, αναφέρει ο Lybarger (1991) χρησιμοποιήθηκε ή προτάθηκε ως περιεχόμενο των Κοινωνικών Σπουδών υλικό από τον Τύπο, αλλά και η εξέταση άλλων μορφών εκπαίδευσης, όπως η επικοινωνία με σπίτια φιλοξενίας, εργαζόμενους στη

φιλανθρωπία, γειτονιές, κοινωνικές και πολιτικές επαγγελματικές οργανώσεις, οργανώσεις βοήθειας μεταναστών, κ.ά. Οι παραπάνω προτάσεις γίνονταν αποδεκτές άλλωστε και από την Επιτροπή Κοινωνικών Σπουδών (Committee on Social Studies).

Σίγουρα το πεδίο σύγκρουσης εγγράφεται μεταξύ των ιστορικών και των κοινωνικών επιστημόνων στη δεκαετία του 1920, μεταξύ των κοινωνικών αναθεωρητών και των αντιπάλων τους στη δεκαετία του 1930, του 1940, και του 1950, μεταξύ των προγραμματιστών του Αναλυτικού Προγράμματος και των εκπαιδευτικών κατά τη δεκαετία του 1960 και των αρχών της δεκαετίας του 1970. Ο σημερινός αγώνας, επισημαίνει ο Lybarger (1991), διεξάγεται μεταξύ των παραδοσιακών υποστηρικτών και των υπέρμαχων ενός ευέλικτου Αναλυτικού Προγράμματος Κοινωνικών Σπουδών. Αναφέρει μάλιστα ότι οι καθηγητές Κοινωνικών Σπουδών πρέπει να εντρυφούν στη Φιλοσοφία της Εκπαίδευσης, η οποία εμπεριέχει τη θεωρία της κοινωνικής κριτικής, να δουν, επίσης, τη σημασία της διεπιστημονικής ανάλυσης των κοινωνικών θεμάτων, να προσδιορίσουν το ρόλο και το σκοπό της κοινωνικής εκπαίδευσης, η οποία σχετίζεται με την ανάγκη για πολιτισμικό μετασχηματισμό και, τέλος, να διαχειρίζονται ιδεολογικά θέματα και ζητήματα επιστημονικής ουδετερότητας.

Οι Nelson & Stahl (1991, σ. 422-424) διαπίστωσαν ότι δεν υλοποιήθηκαν πολλές έρευνες και γι' αυτό δεν υπήρχαν επαρκή στοιχεία για τη διδασκαλία της Ανθρωπολογίας, της Κοινωνιολογίας και της Ψυχολογίας. Αναφέρουν δε ότι ένας από τους λόγους έλλειψης σχετικών ερευνών στις Κοινωνικές Σπουδές μπορεί να ήταν η προφανής και μακροχρόνια αδιαφορία των εκπαιδευτικών και των επαγγελματιών των Κοινωνικών Σπουδών για διδασκαλία των παραπάνω γνωστικών αντικειμένων. Άλλωστε η πλειοψηφία των καθηγητών σπάνια αναφερόταν στους σκοπούς και τους στόχους του μαθήματος, επισημαίνουν, όπως αυτοί είχαν τεθεί από το Εθνικό Συμβούλιο για τις Κοινωνικές Σπουδές ή το Αναλυτικό Πρόγραμμα του σχολείου.

Ο Jackson (1992) μελετώντας τους σκοπούς των Κοινωνικών Σπουδών κατέγραψε μια γενική συμφωνία πάνω σ' αυτούς, που είναι «να προετοιμάσει τους νέους, ώστε να διαθέτουν τις γνώσεις, τις αξίες και δεξιότητες που απαιτούνται για την ενεργό συμμετοχή στην κοινωνία» (σ. 832). Σχεδόν όλοι συμφωνούσαν ότι η εκπαίδευση της «αγωγής του πολίτη» (citizenship education) ήταν η αιτία για τη διδασκαλία των Κοινωνικών Σπουδών, επισημαίνουν οι Hahn (1985), Leming (1986) και Stanley (1985) (όπως αναφέρει ο Jackson, 1992). Κάποιοι ερευνητές, λίγοι ωστόσο, διαφωνούσαν επειδή πίστευαν ότι ένας τέτοιος σκοπός ταυτιζόταν με τον σκοπό των σχολείων και κατά συνέπεια συσκότιζε το σκοπό των Κοινωνικών Σπουδών ή ακόμη πίστευαν ότι ο ορισμός του «καλού πολίτη» είναι ασαφής ή

αμφισβητούσαν εάν η ενεργός συμμετοχή του πολίτη παραμένει ακόμη ένας επιθυμητός στόχος.

Ο Jackson (1992) αναφέρει ότι ερευνητές (π.χ. οι Shaver, Davis & Helburn) συμφωνούσαν ότι η εκπαίδευση στην «αγωγή του πολίτη» ή η επιδίωξη της πολιτιστικής συνέχειας ήταν ο επιδιωκόμενος σκοπός των Κοινωνικών Σπουδών στα σχολεία, αν και αυτός δεν ετίθετο τόσο απροκάλυπτα. Βέβαια και ο ίδιος συνηγορεί με την άποψη ότι η έννοια της «αγωγής του πολίτη» είναι ασαφής και επιδέχονταν πολλών ερμηνειών. Επίσης, αυτή την περίοδο δεν ήταν τόσο ξεκάθαρη η εκπαίδευση του πολίτη, που ήταν στόχος του σχολείου, επειδή δεν υπήρχε ένας ορισμός με τον οποίο να συμφωνούν όλοι. Το πώς θα μπορούσαν, λοιπόν, να γίνουν καλοί πολίτες ήταν ένα δυσεπίλυτο πρόβλημα. Ακούστηκαν πολλές προτάσεις: άλλοι υποστήριζαν ότι έπρεπε τα παιδιά να μάθουν Ιστορία, άλλοι ισχυρίζονταν ότι έπρεπε να μελετήσουν τα τρέχοντα προβλήματα της κοινωνίας, ενώ ορισμένοι ζήτησαν τη σύσταση μιας Εθνικής Επιτροπής για τις Κοινωνικές Σπουδές, προκειμένου αυτή να αποφασίσει το σκοπό των Κοινωνικών Σπουδών και να συστήσει το περιεχόμενο του Προγράμματος Σπουδών για κάθε επίπεδο βαθμίδας.

Το Εθνικό Συμβούλιο για τις Κοινωνικές Σπουδές, επισημαίνει ο Jackson (1992), αναγνώριζε ότι τα στοιχεία της εκπαίδευσης της «αγωγής του πολίτη» ήταν η γνώση, οι δεξιότητες, οι αξίες και η συμμετοχή. Η δημοκρατία απαιτούσε, επίσης, πολίτες οι οποίοι να κατέχουν τις δημοκρατικές αξίες (να δεσμεύονται στο διάλογο, να αποδέχονται τις αποφάσεις της πλειοψηφίας σε συνδυασμό με το σεβασμό των δικαιωμάτων των μειονοτήτων, να αφοσιώνονται στις δημοκρατικές διαδικασίες του κράτους δικαίου). Οι Κοινωνικές Σπουδές έπρεπε να παρέχουν ευκαιρίες για συμμετοχή, ώστε οι νέοι να αποκτήσουν εμπειρία στην Ιδιότητα του Πολίτη.

Ο Jackson (1992), διερωτώμενος «Τι περιλαμβάνει το curriculum των Κοινωνικών Σπουδών», κατέληξε ότι αυτό εξαρτάται από την προοπτική κάποιου. Κάθε περιφέρεια δημοσίευε ένα εγκεκριμένο πλαίσιο σπουδών για τις Κοινωνικές Σπουδές, το οποίο προέκυπτε από συζητήσεις ή κάποιες φορές μεταλαμπαδεύονταν ακόμη και η εμπειρία άλλων χωρών, αφού πρώτα είχε αυτή τροποποιηθεί. Ωστόσο, τα προσφερόμενα μαθήματα παρέμειναν τα ίδια μέσα στο χρόνο.

Αυτόν τον αιώνα, λέει ο Jackson (1992), τα μαθήματα αυτά περιλάμβαναν τους βασικούς στόχους που ήταν: ο εαυτός, το σχολείο, η κοινότητα, το σπίτι. Τα πιο συχνά θέματα ή μαθήματα ήταν: η οικογένεια, η γειτονιά, οι κοινότητες, η κρατική Ιστορία, η Γεωγραφία, η Ιστορία των Ηνωμένων Πολιτειών, ο Παγκόσμιος πολιτισμός, το δυτικό ημισφαίριο, η παγκόσμια Γεωγραφία ή η παγκόσμια Ιστορία, η αγωγή του πολίτη ή οι

παγκόσμιοι πολιτισμοί, η παγκόσμια Ιστορία, η Αμερικανική Ιστορία και η Αμερικανική κυβέρνηση. Τυπικές αποκλίσεις από αυτά τα θέματα αποτέλεσαν η συμπερίληψη της Ιστορίας των περιφερειών, η οποία είναι μοναδική σε κάθε κράτος, η Αμερικανική Ιστορία και η έμφαση στον παγκόσμιο πολιτισμό (παγκόσμια Ιστορία ή παγκόσμια Γεωγραφία). Ένα από τα μαθήματα που ήταν καθολικά και που απαιτούνταν ήταν η Ιστορία των Ηνωμένων Πολιτειών.

Το γεγονός ότι τα μαθήματα μπορούσαν να μετακινηθούν από ένα επίπεδο σπουδών σε ένα άλλο ή να αναφέρονται ως μαθήματα επιλογής και όχι ως υποχρεωτικά αναδεικνύει ένα άλλο χαρακτηριστικό του Αναλυτικού Προγράμματος των Κοινωνικών Σπουδών.

Το Πρόγραμμα των Κοινωνικών Σπουδών άλλαξε με την πάροδο του χρόνου, αλλά αυτές οι αλλαγές δεν ήταν αρκετές για να μεταβάλουν το συνολικό σκοπό των Κοινωνικών Σπουδών (δηλαδή την εκπαίδευση στην αγωγή του πολίτη) ή για να αλλάξουν το μοτίβο των μαθημάτων. Αλλά οι αλλαγές στην κοινωνία και οι εξελίξεις απαιτούσαν ο σκοπός των Κοινωνικών Σπουδών να υποβάλλεται σε επανερμηνεία και το περιεχόμενό τους να αλλάζει.

Από το 1950 τουλάχιστον τρία μεγάλα κινήματα έχουν επηρεάσει τις Κοινωνικές Σπουδές, αναφέρει ο Jackson (1992): 1) οι νέες Κοινωνικές Σπουδές (στόχευαν να δώσουν μια ακαδημαϊκή προοπτική στο μάθημα), 2) η συναισθηματική επανάσταση (τα μαθήματα σχεδιάζονταν ώστε να προσελκύουν το ενδιαφέρον των μαθητών, αναφέρονταν στις κοινωνικές αλλαγές και ωθούσαν τους μαθητές να επανεξετάσουν το σύστημα των απόψεών τους), και 3) το κίνημα «επιστροφή στα βασικά». Την εποχή της Πρωθυπουργίας του Ronald Wilson Reagan (1981-1989) διαπιστώθηκε ότι οι νέοι δεν γνώριζαν στοιχεία της κουλτούρας τους. Συνεπώς, δόθηκε έμφαση στη διδασκαλία των Κοινωνικών Σπουδών με επικέντρωση στην Ιστορία.

Οι Κοινωνικές Σπουδές τελικά, σημειώνει ο Jackson (1992), υπήρχε η προσδοκία ότι μπορούσαν να προσφέρουν στη σχολική τάξη μια διαφορετική εμπειρία, όπου τα αγόρια και τα κορίτσια, τα πλούσια και φτωχά παιδιά, τα διαφορετικής εθνοτικής και πολιτισμικής προέλευσης παιδιά, τα ευφυή και μη μπορούσαν ισότιμα να αποκτήσουν εμπειρίες στην επίλυση των κοινωνικών προβλημάτων.

3.5.2. Η σχολική υποδοχή των Κοινωνικών Επιστημών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Σκοπός του κεφαλαίου αυτού είναι να εστιάσει στις βασικές αλλαγές που εισήγαγαν οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, κυρίως από το 1950 και μετά, να ερμηνεύσει τις ειλημμένες πολιτικές αποφάσεις, ώστε να καταγραφεί το ιστορικο-πολιτικό συγκείμενο, μέσα στο οποίο εμφανίζονται οι Κοινωνικές Επιστήμες στη χώρα μας. Θα επιχειρηθεί,

επίσης, η ανίχνευση του σημείου στο οποίο αυτές οι αποφάσεις συνυφαίνονται με τις ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές προτεραιότητες, ώστε να αναδειχθούν οι ιδεολογικές διαστάσεις των εκπαιδευτικών πολιτικών και η σύνδεσή τους με την εισαγωγή των Κοινωνικών Επιστημών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Η ελληνική εκπαίδευση διαφοροποιείται σύμφωνα με τους ιστορικούς της εκπαίδευσης από τις άλλες ευρωπαϊκές χώρες (Δημαράς, 1983 & 1986). Η ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης από την ίδρυση του ελληνικού κράτους και κατά τη διάρκεια του 20ού αιώνα χαρακτηρίζεται από αλληπάλληλες μεταρρυθμίσεις και αντιμεταρρυθμίσεις, οι οποίες καταδεικνύουν την προσπάθεια της πολιτικής εξουσίας να ξεπεράσει και να επιλύσει με τους δικούς της όρους την κρίση της εκπαίδευσης. Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στοχεύει να δώσει στον εκπαιδευτικό μηχανισμό τόσο την κατανομητική του ικανότητα όσο και την ιδεολογική του σταθερότητα, ενώ παράλληλα είναι κι ένα πεδίο σύγκρουσης των διαφορετικών κοινωνικών και πολιτικών δυνάμεων (Μηλιός, 1986, σ. 133-138). Οι κατευθύνσεις της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης αποσκοπούν στην ιδεολογική λειτουργία της εκπαίδευσης. Από τα τέλη της δεύτερης δεκαετίας του 20ου αιώνα αναδείχτηκε σε βασικό ζητούμενο της εκπαιδευτικής πολιτικής η ολοκλήρωση της «αστικοδημοκρατικής» μεταρρύθμισης στην εκπαίδευση. Είναι η εποχή που σταθεροποιείται η κυριαρχία της αστικής τάξης και συντελούνται σημαντικοί μετασχηματισμοί (Κορομπόκης, 2008): οι διαδικασίες εκβιομηχάνισης άρχισαν να θέτουν πιεστικότερα το ζήτημα της αναγκαίας εργατικής δύναμης, ο αγροτικός εξορθολογισμός συνέβαλε στη διασφάλιση της φυσικής της βάσης, ενώ οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις έπρεπε να καλλιεργήσουν τα πρότυπα του «εργαζόμενου» και του «πολίτη».

Η συζήτηση «περί εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης» περιλαμβάνει τη διάκριση αυτής σε εσωτερική και εξωτερική (Χαραμής, 1992-93, σ. 20-21). Η εξωτερική (ή δομική) εκπαιδευτική μεταρρύθμιση αφορά στις μεταβολές στην οργανωτική δομή ενός εκπαιδευτικού συστήματος (π.χ. η αναδιάρθρωση των εκπαιδευτικών βαθμίδων ή κύκλων σπουδών, αλλαγές στον αριθμό και τη συσχέτιση εκπαιδευτικών ιδρυμάτων κ.ά.). Η εσωτερική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση αφορά στην εσωτερική οργάνωση και λειτουργία των εκπαιδευτικών θεσμών, π.χ. στους σκοπούς και τους στόχους της εκπαίδευσης, το περιεχόμενο της διδασκαλίας, στις μεθόδους οργάνωσης, διεξαγωγής και αξιολόγησης του μαθήματος, στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και στην οργάνωση της σχολικής ζωής στο σύνολό της.

Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που έλαβαν χώρα στη μεταπολεμική Ελλάδα ξεδιπλώνονται σε δύο περιόδους: Α) την περίοδο 1950-1974, και Β) την περίοδο της μεταπολίτευσης: μεταρρύθμιση του 1976. Πιο αναλυτικά:

Α) Η περίοδος 1950-1974

Σχετικά με τα χρονικά όρια αυτού του κεφαλαίου και τη χρήση του όρου «μεταπολεμική Ελλάδα» πρέπει να σημειώσουμε ότι ως χρονική αφετηρία μελέτης των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων επιλέγεται το 1950, επειδή αποτελεί τον πρώτο χρόνο έναρξης της ειρηνικής ζωής της χώρας μετά τις πολεμικές περιπέτειες της κατοχής και του εμφυλίου, ενώ η χρονική κατάληξη αυτού του κεφαλαίου συμπίπτει με τη λήξη της αποσταθεροποίησης της δημοκρατίας από τους πραξικοπηματίες.

Κύριο χαρακτηριστικό της περιόδου αυτής είναι ο «αντικομμουνισμός» (Χαραλάμπους, 1990, σ. 4-8). Ρυθμιστές της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι το φιλελεύθερο εκπαιδευτικό ρεύμα, το οποίο εκφράζει ο Ε. Παπανούτσος, που είναι στρατευμένο στην προώθηση της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, με κύριο μέσο έκφρασης των ιδεών του το περιοδικό «Παιδεία» (1946-1951)¹⁴, το συντηρητικό ρεύμα, που, στρατευμένο στην υπόθεση της ελληνοχριστιανικής ιδεολογίας και σταθερά αρνητικό απέναντι στο φιλελεύθερο αίτημα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, είχε ως βήμα έκφρασής του το «Δελτίον της Χριστιανικής Ενώσεως Εκπαιδευτικών Λειτουργών» (1949-1956)¹⁵, και, τέλος, το αριστερό ρεύμα, το οποίο πρόβαλε το αίτημα της καθιέρωσης του ενιαίου πολυτεχνικού σχολείου, το οποίο όμως δε διέθετε κάποιο περιοδικό έντυπο για την προβολή των ιδεών του. Τα εκπαιδευτικά ρεύματα λειτουργούσαν, συνήθως, ως ειδικοί και φυσικοί τροφοδότες της εκπαιδευτικής πολιτικής των ομόλογων πολιτικών κομμάτων. Ο εμφύλιος πόλεμος, «ο συμμοριτοπόλεμος» (1946-1949) στη γλώσσα των νικητών, που συντάραξε την ελληνική κοινωνία και επέβαλε την επικράτηση της διάκρισης περί «εθνικού» και «μη εθνικού», είχε ως σημαντικότερο γνώρισμα την εχθρική αντιμετώπιση των αντίπαλων πολιτικοϊδεολογικών δυνάμεων.

Το μεταπολεμικό κράτος, αναφέρει ο Χαραλάμπους (1990, σ. 278-286), θα θεωρήσει ως ύψιστο εχθρό τον «κομμουνισμό και την συνοδοιπορίαν αυτού» και θα διατηρήσει τα έκτακτα νομοθετικά μέτρα της περιόδου του εμφυλίου για την αποτελεσματικότερη απόκρουση των «εθνικών κινδύνων» και την προσαρμογή της εκπαίδευσης στις κοινωνικοοικονομικές ανάγκες, ώστε να καταστεί μοχλός οικονομικής ανάπτυξης και

¹⁴ Το περιοδικό μετονομάστηκε αργότερα σε «Παιδεία και Ζωή» (1952-1961).

¹⁵ Το περιοδικό μετονομάστηκε σε «Ελληνοχριστιανική Αγωγή».

κοινωνικής σταθερότητας. Η συντηρητική εκπαιδευτική πολιτική θα αντιταχθεί σ' αυτό το εγχείρημα λέγοντας ότι αυτή συνεπαγόταν εθνικούς κινδύνους. Μια πολιτική κύρια ιδεολογική, που θα μπορούσε να επιτευχθεί αν κοινωνικοποιούσε τους νέους προς μια παραδοσιακή συντηρητική κατεύθυνση, όπου η έξαρση του πατριωτικού και θρησκευτικού συναισθήματος μέσα από έναν ηθικισμό θα οδηγούσε στην απόρριψη της ιδεολογίας του κομμουνισμού. Το κλασικό Γυμνάσιο, με τα χαρακτηριστικά που το διέκριναν, ήταν το κατεξοχήν «εθνικό» σχολείο για την κοινωνικοποιητική αυτή λειτουργία.

Το 1957 συγκροτήθηκε ειδική «Εκπαιδευτική Επιτροπή» με σκοπό να μελετήσει την κατάσταση, η οποία και πρότεινε την επαγγελματική εκπαίδευση και τη στενότερη σύνδεση της εκπαίδευσης με την οικονομία, την αναθεώρηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και μέτρα που θα οδηγούσαν στη διεύρυνση του μαθητικού πληθυσμού. Με βάση τα πορίσματα της Επιτροπής συντάχθηκε το Νομοθετικό Διάταγμα (Ν.Δ.) 3271/2-9-59, με το οποίο εκφράζονται για πρώτη φορά οι μεταρρυθμιστικές τάσεις για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση που καθιστούσαν αναγκαίες οι κοινωνικές και οικονομικές εξελίξεις. Οι αλλαγές, ωστόσο, που επέφερε το Ν.Δ. 3971/59, παρατηρεί ο Χαραμής (1992-93), είναι αποσπασματικές και επιφανειακές γιατί δεν έθιγαν την ουσία του εκπαιδευτικού προβλήματος (γλώσσα, αλλαγή προσανατολισμών, προγράμματα, βιβλία, εκπαίδευση διδακτικού προσωπικού κ.λ.π.), δηλαδή δε συνιστούσαν μια ολοκληρωμένη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, ιδίως στον τομέα της εσωτερικής μεταρρύθμισης.

Το αίτημα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης υλοποίησε, τελικά, στα 1964 η φιλελεύθερη Ένωση Κέντρου, που με γενικό γραμματέα του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων τον Ε. Παπανούτσο ψήφισε το νόμο 4379/1964, ο οποίος επέφερε αποφασιστικές εκσυγχρονιστικές αλλαγές στη μέση γενική εκπαίδευση (δωρεάν εκπαίδευση σε όλες τις βαθμίδες και επέκταση της υποχρεωτικής φοίτησης από έξι σε εννέα χρόνια), αλλαγές που προσέδωσαν προηγμένο κοινωνικό χαρακτήρα στη νέα εκπαιδευτική πολιτική. Ο Παπανούτσος ως γενικός Γραμματέας του ΥΠ.Ε.Π.Θ δήλωσε πως η μεταρρύθμιση αυτή αποσκοπούσε στη δημιουργία ενός «νέου τύπου Έλληνα, ενός νέου τύπου ανθρώπου», επισημαίνοντας ότι ο φιλελεύθερος ιδεολογικός προσανατολισμός της εκπαίδευσης θα διέπλαθε τον ελεύθερο και υπεύθυνο άνθρωπο. Αν και το νομοσχέδιο δεν πρόλαβε να ψηφιστεί, εξαιτίας της πτώσης της κυβέρνησης της Ένωσης Κεντρώων, το συντηρητικό εκπαιδευτικό ρεύμα χαρακτήρισε την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση φορέα «εθνικών κινδύνων» (Χαραλάμπους, 1990). Ένα από τα γόνιμα στοιχεία της μεταρρύθμισης της περιόδου αυτής ήταν η ίδρυση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, το οποίο αποτέλεσε ανώτατο εκπαιδευτικό συμβουλευτικό όργανο του ΥΠ.Ε.Π.Θ. Πίσω όμως από τα μέτρα αυτά υπήρχε

μια ολόκληρη φιλοσοφία της αγωγής για τον τύπο του νεοέλληνα που η εκπαίδευση επεδίωκε να δημιουργήσει. Ποιος ήταν όμως αυτός ο τύπος του νέου ανθρώπου, του νέου πολίτη της Ελληνικής Δημοκρατίας, του πολίτη, που η τότε Κυβέρνηση φιλοδοξούσε να διαπλάσει με το εκπαιδευτικό της σύστημα; Ο Παπανούτσος απαντά σε αυτό το ερώτημα ως εξής (Παπαμανώλης, 1989):

Ένα τύπο ανθρώπου, του πολίτη της Ελληνικής Δημοκρατίας φιλοδοξεί να διαπλάσει η σημερινή Κυβέρνηση με το εκπαιδευτικό της σύστημα... Ο πολίτης αυτός πρέπει να είναι ένας άνθρωπος ελεύθερος και ελεύθερος είναι μόνο εκείνος που κατακτά κάθε στιγμή την ελευθερία του. Την ελευθερία του την κατακτά κανείς παλεύοντας όχι τόσο εξωτερικά όσο εσωτερικά. Μέσα του πρέπει να αναζητήσει και να βρει τον ηρωισμό, τη γενναιότητα να απελευθερωθεί. Να απελευθερωθεί από τι; Από την αμάθεια. Από τις προλήψεις. Από τις πλάνες. Από ό,τι δεσμεύει εσωτερικά τον άνθρωπο και τον εμποδίζει να ωριμάσει και να σταθεί στα δύο του πόδια. Μόνο ο ελεύθερος άνθρωπος είναι και ηθικά αυθύπαρκτος. Και μόνο ηθικά αυθύπαρκτος άνθρωπος μπορεί και πρέπει να είναι και πολιτικά ελεύθερος. Γιατί η πολιτική ελευθερία, όταν έρχεται χωρίς την ηθική ελευθερία, μπορεί να φτάσει σε υπερβολές και σε όλεθρο ακόμη, και του ατόμου και της κοινωνίας. Ιδού τι οραματιζόμαστε με την Εκπαιδευτική μας Μεταρρύθμιση. Οραματιζόμαστε ένα νέο Έλληνα, ένα πολίτη της ελληνικής Δημοκρατίας ελεύθερο, υπερήφανο, δημιουργικό. Και για να τον πλάσομε έτσι όπως τον οραματιζόμαστε, επιχειρούμε σήμερα να εξυγιάνομε και να ανορθώσουμε την εκπαίδευση του λαού μας» (σ. 150)

Αυτή τη φορά, αναφέρει ο Χαραμής (1992-93), η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση εκφράζεται με αλλαγές τόσο των εξωτερικών όσο και των εσωτερικών χαρακτηριστικών της και έχει χαρακτηριστεί ως η πιο ολοκληρωμένη πρόταση αστικού εκσυγχρονισμού της ελληνικής εκπαίδευσης, παρότι η εφαρμογή της δεν έμελλε να προχωρήσει εξαιτίας των αρνητικών πολιτικών εξελίξεων, οι οποίες οδήγησαν στη δικτατορία των Συνταγματαρχών. Είναι μια μεταρρύθμιση που διαπνέεται από δημοκρατικό πνεύμα και έχει στη βάση της ανθρωπιστικό χαρακτήρα, αποφεύγοντας τη στείρα προγονολατρία και τον ψευτοκλασικισμό, χωρίς ωστόσο να απομακρύνεται από την Ελληνική παράδοση και τη χριστιανική πίστη (Αχλη, 1990). Το δημοκρατικό προσανατολισμό της εκπαιδευτικής πολιτικής, που είχε ως βασικό σκοπό την εξασφάλιση ίσων ευκαιριών μόρφωσης καταμαρτυρούν δύο μέτρα μεγάλης εθνικής και κοινωνικής σημασίας: α) η καθιέρωση της δωρεάν εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες, και β) η επέκταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης όλων των Ελληνοπαίδων σε εννέα χρόνια. Το νομοσχέδιο διαπνέεται από το όραμα ότι η

παιδεία αποτελεί επένδυση κατ' εξοχήν παραγωγική, γι' αυτό επιδιώκεται μέσα από τα Α.Π. κυρίως του Λυκείου ο εκσυγχρονισμός των μαθημάτων (Στοιχεία Οικονομίας, Στοιχεία Δικαίου, Κοινωνιολογία, Ψυχολογία, Φιλοσοφία) που, κατά την εκτίμηση του εισηγητή του νομοσχεδίου, ανταποκρίνονται στις μορφωτικές ανάγκες των νέων οι οποίοι προορίζονται να ζήσουν σε εποχή μεγάλων οικονομικών και πολιτικών μεταβολών του κοινωνικού σώματος.

Η επιβολή της δικτατορίας της 21ης Απριλίου 1967, αργότερα, οδήγησε στην κατάργηση των περισσότερων αλλαγών που επέφερε η μεταρρύθμιση του 1964-65 (επαναφορά του εξατάξιου ενιαίου γυμνασίου ως μοναδικού τύπου σχολείου της Δ.Ε., της καθαρεύουσας, κατάργηση του Π.Ι., κ.ά.). Ο αντικομμουνισμός και οι αναφορές στην «εθνική ιδεολογία» του ελληνοχριστιανικού πολιτισμού κάτω από το σύνθημα «Ελλάς, Ελλήνων, Χριστιανών» γνωρίζουν νέα έξαρση, αναφέρει ο Χαραλάμπους (1990), ο οποίος περιγράφει ότι μέσα σ' αυτό το «επαναστατικό» κλίμα θα ανατραπεί η μεταρρύθμιση της Ένωσης Κέντρου, πράξη που γίνεται αντιληπτή ως «διαφύλαξη της ελληνικότητας» και επαναφορά της «εκτροχιασμένης» εκπαίδευσης στα «εθνικά» της πλαίσια.

Το 1971 συστήθηκε νέα «Επιτροπή Παιδείας», τα πορίσματα της οποίας πρότειναν λύσεις φιλελεύθερου χαρακτήρα, τα οποία θυμίζουν επιστροφή στα μέτρα του 1964. Ο παράγοντας της πολιτικής αγωγής-κοινωνικοποίησης, που στο παρελθόν ήταν προτεραιότητα αλλά απωθούνταν από τους φανερούς σκοπούς της, τώρα θα ανασυρθεί στην επιφάνεια και θα συμπεριληφθεί ανάμεσα στις πρωταρχικές επιδιώξεις της ελληνικής εκπαίδευσης. Άλλωστε, η ανάγκη μιας «νέας πολιτικής αγωγής του λαού» ήταν ένα από τα κυριότερα συνθήματα του καθεστώτος μετά το 1970, όμως η κατάρρευση της χούντας των Συνταγματαρχών το 1974 θα οδηγήσει στη λήξη της μεταπολεμικής περιόδου.

B) Η μεταπολίτευση: Η μεταρρύθμιση του 1976

Η αποκατάσταση της δημοκρατίας επέτρεψε μια ακόμη απόπειρα αστικού εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Η παράταξη της Νέας Δημοκρατίας εμφανίστηκε στη μεταπολιτευτική πολιτική σκηνή με νέες ιδέες, εκσυγχρονιστικές για την πορεία της χώρας, και με μια νέα πολιτική ιδεολογία, σαφώς πιο φιλελεύθερη απ' ό,τι στο παρελθόν, λόγω της άμβλυνσης της πολιτικής σύγκρουσης με την αριστερή ιδεολογία. Στα 1976-1977 η κυβέρνηση της Νέας Δημοκρατίας με δυο νόμους, (Ν. 309/1976 και Ν. 576/1977) θα θεσμοθετήσει την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (επαναφορά του εννιάχρονου σχολείου, στροφή προς την τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση, καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας, οργάνωση από το Κ.Ε.Μ.Ε. επιμορφωτικών σεμιναρίων για τους εκπαιδευτικούς

που θα εφαρμόζαν τα νέα μέτρα, εισαγωγή των μαθητικών κοινοτήτων και των πολιτιστικών και αθλητικών δραστηριοτήτων στο πλαίσιο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, κ.ά.). Στις εσωτερικές αλλαγές συγκαταλέγονται η εκπόνηση και η εφαρμογή νέων Αναλυτικών και Ωρολογίων Προγραμμάτων για το Γυμνάσιο και το Λύκειο, αλλαγές στα σχολικά εγχειρίδια και αναπροσαρμογή της διδακτέας ύλης, χωρίς όμως παράλληλη αλλαγή του τρόπου και των μέσων διδασκαλίας για τη μετάδοση της γνώσης.

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976, που έγινε σε συγκεκριμένο πολιτικό, κοινωνικό και ιδεολογικό πλαίσιο με σκοπό τη διαμόρφωση μιας διαφορετικής πρακτικής από αυτές που είχαν εφαρμοστεί μέχρι τότε, τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης και τη σύνδεση με την οικονομία, αποσκοπούσε στη μεταμόρφωση, μέσω ποιοτικών και ποσοτικών αλλαγών, του συνόλου του εκπαιδευτικού μας συστήματος προς την κατεύθυνση του εκδημοκρατισμού. Με αυτό τον τρόπο θα μπορούσε να συμβάλλει καθοριστικά στην προετοιμασία της ελληνικής κοινωνίας, ώστε να είναι ικανή να χειριστεί τις σύγχρονες συνθήκες υψηλής τεχνολογικής ανάπτυξης και νέας οργάνωσης των κοινωνικών δομών και λειτουργιών, όπως αυτές επαναπροσδιορίζονταν τη συγκεκριμένη εποχή: αναδιαμόρφωση των κοινωνικών τάξεων με τη συρρίκνωση της αγροτικής και τη διαμόρφωση της μεσαίας, συστηματική προσπάθεια ένταξης στην Ε.Ο.Κ και δημιουργία εξειδικευμένων τεχνικά θέσεων (Πετροπούλου, 2012, σ. 295-6).

Η κυριότερη καινοτομία αυτών των νομοσχεδίων είναι η καθαρά αστική αντίληψη της προσαρμογής του σχολείου στις ανάγκες της οικονομικής ανάπτυξης (Αχλη, 1990). Τα μέτρα επέδρασαν καταλυτικά και καθόρισαν τη σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, καθώς, όποια αλλαγή και εξέλιξη επιτεύχθηκε σε εκπαιδευτικούς τομείς, είχε άξονα αναφοράς τη δομή της εκπαίδευσης. Τα μέτρα που εφαρμόστηκαν ωστόσο επικρίθηκαν ότι αδυνατούσαν να καλύψουν τις αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος, ότι δεν κατάφεραν να αξιοποιήσουν τα ευνοϊκά ιστορικά και κοινωνικο-πολιτικά δεδομένα, ώστε να πραγματοποιήσουν ριζικές αλλαγές, και, ότι η γνώση μετά τη μεταπολίτευση προσεγγίζεται πλέον με όρους οικονομικής αξίας, αφού έννοιες, όπως η ανταγωνιστικότητα και η κινητικότητα, υπερτονίζονται, ενώ άλλες, όπως η εργασία και το επάγγελμα, αλλάζουν περιεχόμενο ή αντικαθίστανται από άλλες, όπως η απασχόληση.

3.6. Η Ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης και η επιρροή της στην άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ελλάδας

Στο κεφάλαιο αυτό η ανάλυση θα κινηθεί σε τρεις διακριτές περιόδους: α) στην πρώτη περίοδο (1957-1988) θα παρακολουθήσουμε την προσπάθεια ενίσχυσης της οικονομικής και κοινωνικής συνοχής μέσω των αποφάσεων της Ευρωπαϊκής Κοινότητας, β) στη δεύτερη περίοδο, αυτή της νεοφιλελεύθερης αναδιάρθρωσης, θα αναζητήσουμε τα χαρακτηριστικά του νεοφιλελευθερισμού πρώτης και δεύτερης γενιάς στις Ευρωπαϊκές Κοινότητες, και γ) τέλος, θα παρουσιάσουμε την προσπάθεια εναρμονισμού του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος με τις διεθνείς τάσεις.

A) Η πρώτη περίοδος (1957-1988): η ενίσχυση της οικονομικής και κοινωνικής συνοχής

Οι αποφάσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης στους τομείς της εκπαίδευσης και κατάρτισης επιδίωκαν την προώθηση της οικονομικής σύγκλισης, της ενίσχυσης της απασχόλησης και της κοινωνικής συνοχής. Ο ρυθμιστικός χαρακτήρας της κοινοτικής εκπαιδευτικής πολιτικής επηρεάστηκε από τις αλλαγές στην τεχνοδομή, στη φύση και στο χαρακτήρα της τεχνοκρατικής ιδεολογίας της Κοινότητας (Πασιάς, 2006a).

Αρχικά, η Συνθήκη της Ρώμης (1957), που αποτελεί το θεμελιακό θεσμικό πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Κοινότητας, ξεκαθάρισε την οικονομική και κοινωνική διάσταση της αποστολής της κοινότητας υπογραμμίζοντας ότι η βελτίωση θα επέλθει με την εξασφάλιση της ελεύθερης κυκλοφορίας του εργατικού δυναμικού και των απασχολούμενων (άρθρα 52-56). Στο τρίτο μέρος της Συνθήκης (άρθρα 117-128), προβλεπόταν η εναρμόνιση των κρατών στο κοινωνικό πεδίο για την προώθηση της Ευρωπαϊκής Κοινωνικής Πολιτικής. Αργότερα, το 1978, η Επιτροπή σε μια Έκθεση¹⁶ παρουσίασε συμπεράσματα των εθνικών Εκθέσεων και αναφορών προς το Συμβούλιο, στα οποία επισημαίνονταν ότι υφίστανται σημαντικές αποκλίσεις μεταξύ των διαφόρων κρατών, κυρίως ως προς το θεματικό περιεχόμενο των γνωστικών περιοχών που αναφέρονται στη μελέτη της Ευρώπης. Συγκεκριμένα διαπιστώθηκε ότι, ενώ σε όλα τα κράτη-μέλη αφιερώνεται ορισμένος χρόνος στη διδασκαλία ορισμένων πλευρών της ευρωπαϊκής Ιστορίας, ιδίως στο μάθημα της Αγωγής του Πολίτη, της Γεωγραφίας, της Οικονομίας και της Ιστορίας, η προσέγγιση είναι αναποτελεσματική, καθώς δεν πραγματοποιείται με τρόπο συστηματικά ευρωπαϊκό και ότι το διδακτικό προσωπικό των σχολείων δεν έχει επαρκή κατάρτιση για να υποστηρίξει αυτή

¹⁶ Educational activities with a European context: the study of the European Community in schools.

τη διδασκαλία, ενώ τα σχολεία δε διαθέτουν το κατάλληλο διδακτικό υλικό. Η Έκθεση της επιτροπής, που πρότεινε τα κράτη-μέλη να δώσουν προτεραιότητα στην ανάπτυξη της ευρωπαϊκής διάστασης, ενισχύθηκε λίγους μήνες αργότερα με ψήφισμα του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου. Τα δύο θεσμικά όργανα προχώρησαν σε επιχορήγηση δραστηριοτήτων σχετικά με ευρωπαϊκά θέματα και στα επόμενα χρόνια το θέμα της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση αποτέλεσε ζήτημα έντονων διαφωνιών ανάμεσα στα θεσμικά όργανα της Ε.Κ/Ε.Ε. Η έκθεση της Επιτροπής Παιδείας τον Ιούνιο του 1980 ουσιαστικά έκλεισε το κεφάλαιο της «ευρωπαϊκής διάστασης» στην εκπαίδευση.

Το 1981 η Επιτροπή ενοποιώντας τα τμήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης ανέδειξε την εκπαίδευση από δευτερεύον ζήτημα σε μια στρατηγική περιοχή άμεσης προτεραιότητας στο χώρο των κοινοτικών πολιτικών, ενώ το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο το 1982 έδωσε σαφή προτεραιότητα στην προώθηση της πολιτικής για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και στη συνέχεια τέθηκαν νέες κατευθύνσεις στο χώρο της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Το ζήτημα της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση φαίνεται να ακολουθεί παράλληλη πορεία με εκείνο της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης (Πασιάς 2006α, σ. 276-302). Το 1987 η Ενιαία Ευρωπαϊκή Πράξη (Ε.Ε.Π), ενσωμάτωσε δύο νέα άρθρα (118Α και 118Β), τα οποία αποσκοπούσαν στη βελτίωση και την εναρμόνιση των κοινωνικών πολιτικών που αφορούσαν στην προστασία και ασφάλεια των εργαζομένων στο χώρο εργασίας και στην ανάπτυξη κοινωνικού διαλόγου, σε ευρωπαϊκό επίπεδο, μεταξύ των εταίρων και στις διαδικασίες εκείνες που θα συνέβαλλαν στην προώθηση αποδεκτών «συμβατικών σχέσεων». Η Ε.Ε.Π επέβαλε μια νέα ευρωπαϊκή στρατηγική που απέβλεπε στη θεσμική δέσμευση των κρατών-μελών για την υλοποίηση του στόχου της Ενιαίας Εσωτερικής Αγοράς και στην ενίσχυση της οικονομικής και κοινωνικής συνοχής (Υφαντόπουλος, 2007).

Β) Η νεοφιλελεύθερη αναδιάρθρωση: Ο νεοφιλελευθερισμός πρώτης και δεύτερης γενιάς στις Ευρωπαϊκές Κοινότητες

Η τελική προσχώρηση της Ελλάδας στις Ευρωπαϊκές Κοινότητες το 1979-1981 αποτέλεσε την υλοποίηση της από το 1961 απόφασης για τη συνεργασία με την Ε.Ο.Κ. Η κοινωνική και εκπαιδευτική πολιτική προσλάμβαναν μια ιδιαίτερη διάσταση, ιδιαίτερα αυτή που διαμορφώθηκε στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Όλοι οι τρόποι κοινωνικής οργάνωσης της παραγωγής, μεταξύ αυτών και η εκπαίδευση, σχεδιάζονται και υλοποιούνται από το εθνικό κράτος, το οποίο, μέσω διεθνών συμφωνιών, χάνει αυτό που άλλοτε αποτελούσε: την κρατική κυριαρχία του. Ο θεσμός της εκπαίδευσης πια προσανατολίζεται προς τον

οικουμενισμό, την ιδεολογία της ηγεμονίας της παγκόσμιας αγοράς, την ιδεολογία του νεοφιλελευθερισμού, και η μάθηση αρχίζει να συνδέεται με την απόκτηση «νέων δεξιοτήτων». Η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική σιγά σιγά αρχίζει να επηρεάζει κατά τρόπο σημαντικό την αντίστοιχη ελληνική (Υφαντόπουλος, 2007).

Η Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε.) αποτελεί μια οικονομική και πολιτική ένωση, η οποία ιδρύθηκε την 1η Νοεμβρίου 1993, με τη θέση σε ισχύ της Συνθήκης για την Ευρωπαϊκή Ένωση (υπογραφή 7.2.1992), γνωστότερης ως Συνθήκη του Μάαστριχτ, βασιζόμενη στις τότε Ευρωπαϊκές Κοινότητες (Ευρωπαϊκή Κοινότητα Άνθρακα και Χάλυβα, Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα, Ευρωπαϊκή Κοινότητα Ατομικής Ενέργειας), τις οποίες και αντικατέστησε. Η υπογραφή της Συνθήκης του Μάαστριχτ (1992) παρείχε τη νομική θεμελίωση των ενδοενοσιακών, ενδοευρωπαϊκών και διεθνών εκπαιδευτικών προγραμμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Για πρώτη φορά σε ευρωπαϊκή Συνθήκη εντάσσονται στους τομείς δράσης της δύο άρθρα για την παιδεία και για την επαγγελματική εκπαίδευση (τα άρθρα 149 και 150).

Με τη Συνθήκη του Μάαστριχτ, η οποία αποτέλεσε την ουσιαστική τροποποίηση της Συνθήκης της Ρώμης, η εκπαίδευση θεσμοθετήθηκε ως περιοχή ευθύνης της κοινοτικής πολιτικής και τα κράτη-μέλη παρέμειναν οι αποκλειστικοί φορείς ελέγχου της γενικής εκπαίδευσης στα πλαίσια της άσκησης μιας εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία αφορούσε κυρίως στην υποχρεωτική εκπαίδευση και αποσκοπούσε στη διαμόρφωση εθνικής συνείδησης και ταυτότητας στους μαθητές. Επί της ουσίας, παρατηρεί ο Υφαντόπουλος (2007), οι στόχοι για Οικονομική και Νομισματική Ένωση (Ο.Ν.Ε) πρωτοστάτησαν, αφήνοντας αμετάβλητα τα κοινωνικά άρθρα (117-128) και άνοιξαν νέοι δρόμοι για μια «νέα κοινωνική Δυναμική», με σκοπό την ανάπτυξη ουσιαστικής Ευρωπαϊκής Πολιτικής. Η Συνθήκη, ουσιαστικά, ευθυγραμμίζεται με τα συμφέροντα της άρχουσας τάξης, ενώ αντιλαμβάνεται την Ευρώπη μόνο ως μια μεγάλη ενιαία αγορά ελεύθερης διακίνησης κεφαλαίων και εμπορευμάτων (Τζόκας, 1998).

Συνολικότερα, θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι κατά τη δεκαετία του '90 η κυριαρχία της συζήτησης περί παγκοσμιοποίησης επηρεάζει κατά τρόπο σημαντικό τις εξελίξεις στο επίπεδο των διεθνών και ευρωπαϊκών πολιτικών εκπαίδευσης και διά βίου μάθησης (Σταμέλος, κ.ά., 2015). Η διαδικασία της παγκοσμιοποίησης δημιουργεί νέους υπερκρατικούς θεσμούς, οι οποίοι ασχολούνται με τα πάντα, ακόμα και με την εκπαίδευση, και μάλιστα κατά τρόπο εντελώς διαφορετικό από εκείνον των Εθνικών Κρατών, καθώς η εκπαίδευση νοείται ως ένα ιδιωτικό αγαθό που πουλιέται και αγοράζεται, υποκείμενο στους νόμους της αγοράς και της ζήτησης. Οι ευρύτερες πολιτικοοικονομικές αλλαγές υπό την

πίεση της παγκοσμιοποίησης οδηγούν, κατά την ίδια άποψη, στην αλλαγή του ρόλου του κράτους, συνεπώς και των θεσμών του, δηλαδή και του εκπαιδευτικού συστήματος.

Η περίοδος 1989-1993, χαρακτηρίζεται σύμφωνα με το Γρόλλιο (2005, σ. 33-43) από προσωρινή οικονομική ανάκαμψη και πολιτικές επιτυχίες (υπογραφή της συνθήκης του Μάαστριχτ), ενώ ταυτόχρονα κορυφώνεται η ανοδική πορεία του νεοφιλελευθερισμού πρώτης γενιάς στην Ευρώπη. Η δεκαετία του '90 αναδεικνύεται ως η πιο αντιπροσωπευτική στη διαμόρφωση της κοινοτικής εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς συνδέεται με σημαντικές αποφάσεις των κρατών μελών στο θεσμικό, πολιτικό και οικονομικό επίπεδο, οι οποίες επέφεραν σημαντικές αλλαγές στην πολιτική ρητορική της Κοινότητας αλλά και στην οικονομική ευρωπαϊκή ενοποίηση.

Ο νεοφιλελευθερισμός πρώτης γενιάς, που ταυτίστηκε με τη σφοδρή και ευρύτατη επίθεση στο «σπάταλο και αναποτελεσματικό κράτος», αν και είχε καταγράψει κάποιες επιτυχίες, ωστόσο είχε αρχίσει να αμφισβητείται έντονα, ακριβώς γιατί άρχισε να θέτει σε κίνδυνο τα ελάχιστα όρια της συνοχής των αναπτυγμένων καπιταλιστικών κοινωνικών σχηματισμών, γεγονός που καταμαρτυρά η υπογραφή της Λευκής Βίβλου (1994) για την «ανάπτυξη, την ανταγωνιστικότητα και την απασχόληση», η οποία αναφερόταν όχι μόνο στην απασχόληση αλλά και σε άλλους τομείς, στους οποίους γίνεται άμεση σύνδεση της εκπαίδευσης με την απασχόληση και την οικονομική μεγέθυνση της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η οικοδόμηση μιας ευρωπαϊκής αγοράς εργασίας προτάσσεται τώρα μέσα από την επένδυση στο εργατικό δυναμικό με ευρωπαϊκά προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης. Στο κείμενο αυτό γίνεται μια πρώτη προσπάθεια για «λιγότερο και ισχυρότερο κράτος», αντίληψη που διαπερνούσε τις νεοφιλελεύθερες πολιτικές πρώτης γενιάς, στην κατεύθυνση πια της αξιοποίησης του κράτους για την υποβοήθηση της οικονομικής ανάπτυξης σε συνδυασμό με τη διατήρηση της κοινωνικής συνοχής και την ισχυροποίηση των κοινωνικο-πολιτικών συσχετισμών υπέρ των δυνάμεων του κεφαλαίου (Γρόλλιος, 2005).

Την περίοδο αυτή η Κοινότητα δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στον εκπαιδευτικό θεσμό, ώστε αυτός να διαμεσολαβήσει για την αποτελεσματική μετάβαση και ένταξη των νέων στην αγορά εργασίας. Ιδιαίτερα, επισημαίνεται ότι κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1990 η εκπαίδευση απέκτησε κεντρική σημασία, ως μια από τις κύριες περιοχές των εσωτερικών πολιτικών της κοινότητας και συνδέθηκε άμεσα με την επίτευξη των βασικών στόχων της (π.χ. δια βίου εκπαίδευση, ενίσχυση της ιδιότητας του Ευρωπαίου πολίτη, διάχυση των αξιών του ευρωπαϊκού πολιτισμού, κ.ά.). Η εκπαιδευτική πολιτική που παρουσιάζεται στο Λευκό Βιβλίο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την εκπαίδευση και την κατάρτιση περιέχει ένα φιλόδοξο στόχο σύμφωνα με το Γρόλλιο (2005, σελ. 17): «τη διαμόρφωση ενός νέου τύπου

«συλλογικού εργαζόμενου», πολυδύναμου και πολυλειτουργικού, ο οποίος μπορεί να προσαρμόζεται στις αλλαγές των συνθηκών της παραγωγής και να εργάζεται σε ομάδες και δίκτυα». Ο στόχος αυτός, που θεμελιώνεται ως αναγκαίος, θεωρείται ότι μπορεί να επιτευχθεί μέσω της αναδιάρθρωσης των λειτουργιών των εκπαιδευτικών μηχανισμών με έμφαση στη γενική μόρφωση και την «εκμάθηση της μάθησης» στη σχολική εκπαίδευση. Επίσης, η Ε.Ε. την περίοδο αυτή διακήρυσσε την αναγκαιότητα μιας νέας παιδαγωγικής για την υλοποίηση των παραπάνω στόχων, η οποία θεωρούνταν ότι έπρεπε να συγκροτηθεί στο πεδίο των παιδαγωγικών ιδεών του κινήματος της προοδευτικής εκπαίδευσης των αρχών του αιώνα.

Η γενική μόρφωση, λοιπόν, ως πλαίσιο για την προώθηση της «εκμάθησης της μάθησης», αποκτά μεγάλη σημασία στα ευρωπαϊκά προγράμματα για τη σχολική εκπαίδευση.

Στα μέσα της δεκαετίας του '90 εισάγονται στη διεθνή-ευρωπαϊκή συζήτηση οι όροι «Κοινωνία της Γνώσης» και «Διά Βίου Μάθηση». Ο πρώτος περιγράφει μια αλλαγή στον τρόπο συγκρότησης της κοινωνίας, η οποία είναι τόσο ριζική που αποτελεί αλλαγή παραδείγματος κατά την κουνιανή έννοια, ενώ ο δεύτερος όρος σκιαγραφεί την προϋπόθεση επιβίωσης του νέου τύπου κοινωνικού υποκειμένου στο πλαίσιο της «κοινωνίας της γνώσης», που χαρακτηρίζεται από την παγκοσμιοποίηση και τον σκληρό ανταγωνισμό (Σταμέλος, κ.ά., 2015, σ. 101-116). Πιο συγκεκριμένα, ο όρος της «διά βίου μάθησης» εισάγεται ταυτόχρονα το 1996 από τον Ο.Ο.Σ.Α, την Ευρωπαϊκή Επιτροπή¹⁷ και την UNESCO, η οποία δημοσίευσε την Έκθεση της διεθνούς επιτροπής, υπό την προεδρία του Ντελόρ «Η Εκπαίδευση-Μέσα της κρύβει έναν Θησαυρό» σύμφωνα με την οποία η «διά βίου μάθηση» αποτελεί έναν από τους τέσσερις πυλώνες της εκπαίδευσης (Τσαούσης, 2007).

Αργότερα με τη Συνθήκη του Άμστερνταμ (1997) ενισχύθηκε ακόμη περισσότερο η αναγνώριση της σημασίας και ο ρόλος της εκπαίδευσης στον οικονομικό και κοινωνικό μετασχηματισμό των σύγχρονων κοινωνιών. Η ενσωμάτωση της εκπαίδευσης στο προοίμιο της Συνθήκης του Άμστερνταμ παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, επειδή τα κράτη-μέλη αναγνώρισαν τον εκπαιδευτικό θεσμό ως παράγοντα καθοριστικής σημασίας για το μέλλον των ευρωπαϊκών κοινωνιών. Με τις ουσιαστικές μεταρρυθμίσεις που επέφερε η Συνθήκη στον τομέα της απασχόλησης (κεφάλαια 125-130, τίτλος VIII) τέθηκαν ουσιαστικά οι βάσεις

¹⁷ Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή ορίζει το 1996 ως «Ευρωπαϊκό Έτος της Διά βίου Μάθησης». Παράλληλα, την περίοδο εκείνη κυκλοφορεί το Λευκό Βιβλίο: «Διδασκαλία και Μάθηση-Προς την Κοινωνία της Γνώσης».

για την προώθηση της απασχόλησης. Ιδιαίτερα, επισημαίνει ο Πασιάς (2006a) πως οι προθέσεις των εθνικών-κρατών παρέμειναν σταθερές και αναλλοίωτες από το 1957 μέχρι το 1997.

Γ) Ο εναρμονισμός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος με τις διεθνείς τάσεις

Στα τέλη της δεκαετίας του 1990 η εκπαίδευση απέκτησε κεντρική σημασία, καθώς αποτέλεσε βασικό άξονα των εσωτερικών πολιτικών της Κοινότητας, και συνδέθηκε άμεσα με την επίτευξη βασικών της στόχων, με σκοπό να καταστεί η Ευρώπη η πιο ανταγωνιστική οικονομία της γνώσης στο πλαίσιο του παγκόσμιου ανταγωνισμού (Πασιάς, 2006b). Αυτή την περίοδο διαπιστώθηκε ότι, παρά τα κοινωνικά μέτρα και τις πολιτικές που πάρθηκαν για να ξεπεραστούν τα προβλήματα της φτώχειας και της ανεργίας που διαρκώς οξύνονταν, θα έπρεπε να βρεθεί μια λύση μέσω της ανταγωνιστικότητας, η οποία θα συνοδοιπορούσε με την κοινωνική συνοχή. Η Στρατηγική της Λισαβώνας (2000), που ακολούθησε, συνδέθηκε με τον έλεγχο του σχεδιασμού των εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών και σηματοδότησε την αρχή του τέλους της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Ο στόχος πια ήταν σαφής: «Η Ευρωπαϊκή Ένωση θα έπρεπε να γίνει η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο».

Η μεταρρύθμιση του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος το 1996-2002 μπορεί να θεωρηθεί ως η μεγαλύτερη από τις αρχές της δεκαετίας του 1980. Η Κοινοτική χρηματοδότηση, στο πλαίσιο της υλοποίησης των διαρθρωτικών πολιτικών της Ε.Ε. μέσω των Κ.Π.Σ., έδωσε την ευκαιρία στην Ελληνική πολιτεία να σχεδιάσει και να εφαρμόσει εκτεταμένες μεταρρυθμιστικές αλλαγές στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, οι οποίες επικρίθηκαν σφοδρά και έγιναν αντικείμενο έντονης αντιπαράθεσης στο χώρο της Ελληνικής εκπαίδευσης.

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, σύμφωνα με τους Πασιά & Ρουσσάκη (2002), διακρίνεται σε δύο ξεχωριστές περιόδους (1996-99 και 2000-2002), οι οποίες χαρακτηρίζονται από διαφορετική φιλοσοφία, διαφορετική στοχοθεσία καθώς και διαφορετικές διαδικασίες διαχείρισης της Κοινοτικής χρηματοδότησης (Β΄ και Γ΄ Κ.Π.Σ.).

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, που ουσιαστικά επιχειρήθηκε την τριετία (1997-2000), συντελέστηκε μέσω του 1ου Επιχειρησιακού Προγράμματος της Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.), το οποίο διεξήχθη στο πλαίσιο του Β΄ Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης για την Ελλάδα (1996-1999). Ως στόχος της εκπαιδευτικής πολιτικής που προωθήθηκε με το Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. Ι (1994-99) προβλήθηκε η επιδίωξη να γίνει το Ελληνικό σχολείο ένας αταξικός μικρόκοσμος, χώρος στον οποίο θα

περιορίζονταν οι διακρίσεις κατά το δυνατόν. Τονίστηκε, επίσης, ότι η παιδαγωγική αντίληψη της μεταρρύθμισης, η οποία θα χρηματοδοτούνταν από τους πόρους του προγράμματος, θα έπρεπε να εναρμονίζεται με τον θεωρητικό προσανατολισμό του εκπαιδευτικού μας συστήματος, ο οποίος περιγράφεται με τον όρο «κοινωνικός ανθρωπισμός» και με βάση τον οποίο επιδιωκόταν η «ατομική», η «κοινωνική» και η «γνωστική ολοκλήρωση του ανθρώπου», καθώς και η «Εθνική αυτογνωσία του» (Πασιάς, & Ρουσσάκης, 2002). Ένας από τους βασικούς άξονες ήταν η Γενική και Τεχνική Εκπαίδευση (Αναμόρφωση Προγραμμάτων Γενικής Εκπαίδευσης, Ενιαίο Λύκειο, κ.ά.). Βασικοί άξονες και περιεχόμενο των πολιτικών της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης στις διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης (1997-2000) όσον αφορά στην υποχρεωτική εκπαίδευση ήταν, εκτός των άλλων, το Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Ε.Π.Π.Σ.) από το Δημοτικό μέχρι το Λύκειο.

Κύρια σημεία κριτικής που αφορούσαν περισσότερο στο 1ο Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ., το οποίο ολοκληρώθηκε στο τέλος του 2000, ήταν, όπως επισημαίνουν οι Πασιάς & Ρουσσάκης (2002): α) Οι άξονες πολιτικής που επιλέχθηκαν για χρηματοδότηση. Σε αρκετές περιπτώσεις μεταρρυθμιστικές επιλογές ανασκευάστηκαν για να καταστούν «επιλέξιμες» για κοινοτική χρηματοδότηση. β) Σε πολλές περιπτώσεις το πρόταγμα της κοινωνικής και εκπαιδευτικής αποδοτικότητας/αποτελεσματικότητας των χρηματοδοτούμενων δράσεων υποτάχθηκε στο πρόταγμα της απορροφητικότητας των πόρων και της διαχειριστικής ικανότητας.

Ήδη από τα μέσα της δεκαετίας του 1980 άρχισε να ενισχύεται η σημασία της πολιτικής διάστασης της κοινότητας (Ενιαία Ευρωπαϊκή Πράξη, Συνθήκη του Μάαστριχτ (1992), Συνθήκη του Άμστερνταμ (1997), θέσπιση Ευρωπαϊκού Συντάγματος). Η εκπαιδευτική πολιτική, σύμφωνα με την παραπάνω άποψη, ακολούθησε σε σημαντικό βαθμό την εξέλιξη της πολιτικής και οικονομικής ανάπτυξης της κοινότητας. Η αγορά ως διεθνής παράγοντας, ως πολιτικό αποτέλεσμα της παραγωγής των νομικών ρυθμίσεων, και ως ιδεολόγημα (νεοφιλελευθερισμός), σύμφωνα με τον Πασιά (2006a), άσκησε επίδραση τόσο στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού λόγου, όσο και στις πολιτικές για την επαγγελματική εκπαίδευση και την κατάρτιση. Αυτό στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική αντανακλάται στα Προγράμματα Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. I & II, στην αλλαγή των Αναλυτικών Προγραμμάτων (Δ.Ε.Π.Π.Σ & Α.Π.Σ.) και των σχολικών εγχειριδίων Κοινωνικών Επιστημών.

3.7. Συμπεράσματα πρώτου μέρους

Στο Πρώτο Μέρος διαπιστώσαμε ότι αρχικά οι επιστήμες διακατέχονταν από θεοκρατούμενες αντιλήψεις, οι οποίες ξεπεράστηκαν μετά το Μεσαίωνα, όταν χρησιμοποιώντας τα πορίσματα των Φυσικών Επιστημών για οικονομικούς σκοπούς, πραγματοποίησαν μια ανθρωποκεντρική στροφή. Αρχικά οι Κοινωνικές επιστήμες ήταν συνδεδεμένες με τη Φιλοσοφία, από την οποία άρχισαν σιγά σιγά να αποσπώνται. Πρώτα συγκροτήθηκε ως αυτόνομη επιστήμη η Νομική, έπειτα η Οικονομική Επιστήμη και ακολούθησαν η Κοινωνιολογία και η Πολιτική Επιστήμη. Οι Κοινωνικές επιστήμες, οι οποίες θεμελιώθηκαν στη βάση του θετικιστικού παραδείγματος, που καθιέρωσαν οι Φ.Ε. άρχισαν να αυτονομούνται σιγά σιγά μετά το 19^ο αιώνα. Η αυτονόμησή τους καθώς και η υιοθέτηση μεθόδων διαφορετικών από αυτές που χρησιμοποιούσαν οι Φυσικές Επιστήμες ξεδίπλωσαν μια σειρά από μεγάλες διαμάχες.

Τα τρία βασικά επιστημολογικά παραδείγματα των Κ.Ε., το θετικιστικό, το ερμηνευτικό και το διαλεκτικό, συγκροτήθηκαν και στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, η οποία ανέδειξε τη συμβολή του σχολείου στη διατήρηση των κοινωνικών ανισοτήτων, διαπίστωση που άνοιξε νέους ορίζοντες στην εκπαιδευτική έρευνα (μελέτη των Α.Π.). Το θετικιστικό παράδειγμα επικρίθηκε από τη Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, η οποία κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι γνώσεις που παρέχει το σχολείο δεν είναι ουδέτερες και ότι το εκπαιδευτικό σύστημα είναι βασικός ιδεολογικός μηχανισμός και παράγοντας αναπαραγωγής του συστήματος. Η Ν.Κ.Ε με τις έρευνές της ανέδειξε, δηλαδή, την ταξική φύση και την αναπαραγωγική λειτουργία της εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο του μαρξιστικού παραδείγματος οι θεωρητικοί της ριζοσπαστικής θεωρίας της αναπαραγωγής αντιλαμβάνονταν το σχολείο ως προϊόν της κοινωνικής δομής και της οργάνωσης της οικονομίας, ενώ οι υποστηρικτές της θεωρίας της αντίστασης στην εκπαίδευση έδωσαν έμφαση στους εξαναγκασμούς των δομών του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά ταυτόχρονα υπογράμμισαν τη δυνατότητα του ατόμου να αρνείται τη νομοτέλεια των φαινομένων. Οι θεωρήσεις αυτές επικρίθηκαν ότι αντικειμενικοποίησαν την εκπαιδευτική πραγματικότητα και επιδίωξαν να την ερμηνεύσουν χρησιμοποιώντας τη θετικιστική μεθοδολογία που εισήγαγαν οι Φ.Ε.

Διαφορετικές επιστημολογικές κατευθύνσεις συγκροτούνται και στο χώρο της Παιδαγωγικής, στον οποίο εκτυλίσσονται διαμάχες ανάμεσα σε τρεις Σχολές: τη Θετικιστική, την Ερμηνευτική και την Κριτική με αντικείμενο της έριδας τη φύση των κοινωνικών φαινομένων, του ανθρώπου, της γνώσης και την επιστημονική μεθοδολογία, ζητήματα για το καθένα από τα οποία επιχειρήθηκαν διαφορετικές απαντήσεις.

Ο τρόπος που διδάσκονται οι επιστήμες απασχόλησε και τους διδακτολόγους, ορισμένοι από τους οποίους διερεύνησαν τον τρόπο με τον οποίο οικοδομείται η σχολική γνώση. Αυτοί αφορμώνται από τις «ιδέες των παιδιών», επιστημολογική τοποθέτηση η οποία στηρίζεται στην ασυνέχεια της επιστημονικής ανάπτυξης και την ασυμμετρία των διαδοχικών επιστημονικών θεωριών ενός κλάδου. Το επιστημολογικό και γνωσιοθεωρητικό υπόβαθρο του χειρισμού της «πρότερης γνώσης» εξετάζεται, εν γένει, στο πλαίσιο τριών επιλογών: της σχετικιστικής, της βελτιωτικής και της παραδοσιακής, γνωστής ως μοντέλο της «αντικατάστασης». Το σχολείο αναδεικνύοντας μία από τις τρεις επιλογές, αναπαράγει στην ουσία μία συγκεκριμένη μορφή γνώση. Δεν είναι όμως μόνο η ανάδειξη των επιστημολογικών επιλογών της διδακτικής, οι οποίες συμβάλλουν σε μια ολοκληρωμένη αντίληψη περί της σχολικής γνώσης και της διαδικασίας απόκτησής της, αλλά και η διερεύνηση των βασικών επιστημολογικών προσεγγίσεων των Προγραμμάτων. Για το λόγο αυτό στην παρούσα εργασία επιχειρείται η εμπειρική έρευνα στο Δεύτερο Μέρος.

Στο Πρώτο Μέρος της διατριβής, το Θεωρητικό, επιχειρήσαμε επίσης, να διερευνήσουμε τον τρόπο συγκρότησης των Κοινωνικών Επιστημών διεθνώς και στην Ελλάδα. Καταγράψαμε, λοιπόν, ότι στην Αμερική μετά το 1920 έκανε την εμφάνισή του ένα προοδευτικό κίνημα στο χώρο της εκπαίδευσης, το οποίο ασπάστηκε τη θεωρία μιας διαφορετικής παιδείας από εκείνη που οραματιζόνταν οι παραδοσιακοί εκπρόσωποι, που, επι της ουσίας, αποσκοπούσε να ενσωματώσει το άτομο στην κοινωνία ώστε να διατηρηθεί η «κοινωνική ισορροπία». Οι Κοινωνικές Σπουδές αντικατέστησαν τις Κλασικές Σπουδές από τα σχολικά προγράμματα της Αμερικάνικης εκπαίδευσης με νέα Αναλυτικά Προγράμματα, η χρήση των οποίων θεμελιώνονταν σε έρευνες και οι οποίες εξέφραζαν το νέο σύστημα αξιών της αναπτυσσόμενης καπιταλιστικής κοινωνίας. Οι Κοινωνικές Σπουδές έστρεφαν, τώρα, τους μαθητές/τριες στην επίλυση των κοινωνικών προβλημάτων και όχι στην προετοιμασία για σπουδές. Στα μαθήματα αυτά, τα οποία ήταν μαθήματα των Κοινωνικών Επιστημών ειδικά προσαρμοσμένα στις συνθήκες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, διαπιστώθηκε ότι υπήρχε μια ασάφεια ως προς τους στόχους τους, που, κυρίως, ήταν η αγωγή του πολίτη, η διαμόρφωση του «καλού πολίτη». Τα μαθήματα αυτά είχαν ως θεμελιώδη αρχή τους την «κοινωνική αποδοτικότητα», γεγονός που δικαιολογεί τη μονοδιάστατη άποψη της πραγματικότητας που παρουσίαζαν. Τα Αναλυτικά Προγράμματα που εκπονήθηκαν για τα γνωστικά αντικείμενα των Κοινωνικών Σπουδών περιλάμβαναν μια τεράστια ποικιλία θεμάτων, για παράδειγμα κάθε περιφέρεια δημοσίευε κι από ένα διαφορετικό πλαίσιο σπουδών.

Στην Ελλάδα οι Κοινωνικές Επιστήμες ήρθαν με καθυστέρηση. Οι κοινωνικοί επιστήμονες για μακρό χρονικό διάστημα υπηρετούσαν μια επιστήμη που βρίσκονταν σε κρίση. Η περίοδος του μεσοπολέμου σηματοδότησε μια πρώτη κοινωνιολογική παράδοση, η οποία στηρίχθηκε σε γνώση που εισήχθη στην χώρα μας από το εξωτερικό. Την περίοδο αυτή είναι χαρακτηριστικό ότι δεν έβλεπαν την Κοινωνιολογία υποταγμένη στην πολιτική, την αντιλαμβάνονταν όμως ως επιστήμη χρήσιμη για την πολιτική. Η δικτατορία του Μεταξά, η κατοχή και η δικτατορία των Συνταγματαρχών περιόρισαν τις όποιες πνευματικές δραστηριότητες. Το Ακαδημαϊκό κατεστημένο, επιπρόσθετα, στυλοβάτης της άρχουσας τάξης, άσκησε κοινωνικό έλεγχο. Καταπολέμησε και απομόνωσε για καθαρά εξωεπιστημονικούς λόγους σημαντικούς διανοούμενους. Η κυρίαρχη θέση της Νομικής και του νομικίστικου πνεύματος, που έτρεφε ιδιαίτερη συμπάθεια στη συνέχεια, την παράδοση και το δεδικασμένο, αντιμετώπισε τους κοινωνικούς επιστήμονες με καχυποψία, επειδή, εκείνοι, δε σταματούσαν στην κατανόηση των θεσμών και τη συντήρηση των σχέσεων, αλλά προχωρούσαν και σε διαδικασίες της αλλαγής τους. Ο φανατικός αντικομμουνισμός με παράλληλη διατήρηση της παράδοσης, της σταθερότητας, της τάξης, της θρησκείας και της ταξικής δομής της κοινωνίας αποτέλεσαν τη βάση πάνω στην οποία αναπτύχθηκαν οι Κοινωνικές Επιστήμες στη χώρα μας. Ήταν τόσο μεγάλος ο έλεγχος που επιδρούσε ακόμη και στα μαθήματα που διδάσκονταν στα Πανεπιστήμια, ακόμη και στην παρακολούθηση των παραδόσεων, γεγονός που δικαιολογεί τη στροφή των Κοινωνικών Επιστημών προς την ποσοτική ανάλυση, καθώς και την αποφυγή της ανάλυσης των κοινωνικών και οικονομικών δομών. Αν και επιχειρήθηκε ο εκσυγχρονισμός των Πανεπιστημιακών Τμημάτων, ωστόσο αυτά δεν αποτόλμησαν εύκολα την ουσιαστική τους αποστολή, που ήταν η έρευνα και η ανάλυση των κοινωνικών, οικονομικών και πολιτικών φαινομένων. Την όλη κατάσταση επιδείνωσε η υποβάθμιση του ρόλου του επιστήμονα. Οι Κοινωνικές Επιστήμες στην Ελλάδα στις αρχές της δεκαετίας του '80 ήταν αντιγραφή των ξένων προτύπων, επισημαίνει ο Καθηγητής Νικολινάκος (1985), ο οποίος αναγνώριζε ότι αντίστοιχο ήταν και το σύστημα παραγωγής κοινωνικών επιστημόνων: οι Οικονομικές Σχολές παρήγαγαν λογιστές, ενώ βασικά η Κοινωνιολογία ήταν ανύπαρκτη, όπως ανύπαρκτες ήταν και άλλες Κοινωνικές Επιστήμες.

Το μεταπολεμικό ελληνικό κράτος θεώρησε ως ύψιστο εχθρό τον «κομμουνισμόν και την συνοδοιπορίαν αυτού», τον οποίο προσπαθούσε να αποτρέψει μέσα από το κατεξοχήν «εθνικό» σχολείο, που ήταν το Κλασικό Γυμνάσιο, με τα χαρακτηριστικά που το διέκρινε. Την αποτυχημένη εσωτερική μεταρρυθμιστική προσπάθεια του Ν.Δ. 3271/1959 διαδέχθηκε άλλη μια πρόταση της Ένωσης Κέντρου, η οποία επέφερε αποφασιστικές

εκσυγχρονιστικές αλλαγές στη μέση Γενική Εκπαίδευση, που προσέδωσε έναν κοινωνικό χαρακτήρα στη νέα εκπαιδευτική πολιτική. Η μεταρρύθμιση αυτή διαπνέονταν από δημοκρατικό πνεύμα και είχε ανθρωπιστικό χαρακτήρα. Το νομοσχέδιο αυτό, που αποτύπωνε το όραμα ότι η παιδεία αποτελεί επένδυση κατ' εξοχήν παραγωγική, επεδίωκε μέσα από τα Α.Π. κυρίως του Λυκείου τον εκσυγχρονισμό των μαθημάτων. Στο πνεύμα αυτών των μεταρρυθμίσεων προτάθηκε η εισαγωγή νέων μαθημάτων (Στοιχεία Οικονομίας, Στοιχεία Δικαίου, Κοινωνιολογία, Ψυχολογία, Φιλοσοφία), τα οποία θα ανταποκρίνονταν στις μορφωτικές ανάγκες των νέων, που καλούνταν να ζήσουν σε ένα σύνθετο περιβάλλον.

Ο αντικομμουνισμός και οι αναφορές στην «εθνική ιδεολογία» του ελληνοχριστιανικού πολιτισμού αναβίωσαν με την επιβολή της Χούντας των Συνταγματαρχών της 21^η Απριλίου του 1967, η οποία ανέστειλε κάθε μεταρρυθμιστική προσπάθεια. Η αποκατάσταση της δημοκρατίας επέτρεψε για άλλη μια φορά μια απόπειρα αστικού εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού συστήματος. Δύο βασικοί νόμοι, τους οποίους εισηγείται η παράταξη της Νέας Δημοκρατίας (Ν. 309/1976 & 576/1977) θεσμοθέτησαν την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, μέρος της οποίας αποτελεί και η εκπόνηση και εφαρμογή νέων Αναλυτικών και Ωρολογίων Προγραμμάτων για το Γυμνάσιο και το Λύκειο. Το βασικό συμπέρασμα από τις αλλαγές που επέφερε η μεταρρύθμιση αυτή είναι η προσπάθεια προσαρμογής του σχολείου στις ανάγκες της οικονομικής ανάπτυξης. Η γνώση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση τώρα αρχίζει να προσεγγίζεται με όρους οικονομικής αξίας.

Η τελική προσχώρηση της Ελλάδας στις Ευρωπαϊκές Κοινότητες το 1979-1981 συνέπεσε με την πρόταξη της ιδεολογίας της ηγεμονίας της παγκόσμιας αγοράς, την ιδεολογία του νεοφιλελευθερισμού, η οποία πρόβαλε την απαίτηση της απόκτησης «νέων δεξιοτήτων» στη μάθηση. Με τη συνθήκη του Μάαστριχτ, η εκπαίδευση ορίστηκε στην περιοχή ευθύνης των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, ενώ τα κράτη μέλη παρέμειναν οι αποκλειστικοί φορείς ελέγχου της Γενικής Εκπαίδευσης στα πλαίσια της άσκησης μιας εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Η παγκοσμιοποίηση δημιούργησε υπερκρατικούς θεσμούς, μέσα στους οποίους συμπεριλαμβάνονταν και η εκπαίδευση, που στο νέο αυτό πλαίσιο, νοείται πια ως ιδιωτικό αγαθό, υποκείμενο στους νόμους της αγοράς και της ζήτησης. Η εκπαιδευτική ευρωπαϊκή πολιτική για τη σχολική εκπαίδευση στόχευε πια στη γενική μόρφωση και στην «εκμάθηση της μάθησης». Στα μέσα της δεκαετίας του '90 εισάγονται οι όροι «Κοινωνία της Γνώσης» και «Δια Βίου Μάθηση», η πρόταξη των οποίων συνιστά έναν από τους τέσσερις πυλώνες της Εκπαίδευσης.

Η Συνθήκη του Άμστερνταμ (1997) έρχεται να ενισχύσει ακόμη περισσότερο το ρόλο της εκπαίδευσης στον οικονομικό και κοινωνικό μετασχηματισμό των σύγχρονων

κοινωνιών. Σε αυτό το πλαίσιο οι Ευρωπαϊκές Κοινότητες θα αναζητήσουν μια λύση στα σοβαρά κοινωνικά προβλήματα της φτώχειας και της ανεργίας, η οποία χωρίς να διαρρηγνύει την κοινωνική συνοχή, θα είναι σε θέση να δώσει μια διαφορετική προοπτική. Είναι η περίοδος που η Ε.Ε. στοχεύει στην ανταγωνιστικότητα, η οποία επιδιώκεται μέσω της Κοινοτικής χρηματοδότησης, στο πλαίσιο της υλοποίησης των διαρθρωτικών πολιτικών αλλαγών της (Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. I & II). Ένα σύνολο αλλαγών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, μεταξύ των οποίων και η αλλαγή των Αναλυτικών Προγραμμάτων, παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού και η συγγραφή νέων βιβλίων οφείλεται σε αυτού του είδους τις χρηματοδοτήσεις και πολιτικές.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

**ΤΑ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

(1982-2004):

ΠΟΙΟΤΙΚΗ-ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Κεφάλαιο 4. Η μεθοδολογία και η ταυτότητα της έρευνας

4.1. Η εκλογή και τα όρια του θέματος

Οι έρευνες που εκπονήθηκαν στο πλαίσιο της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης κατέδειξαν ότι οι μαθητές εκλάμβαναν ως μόνη δυνατή πραγματικότητα αυτό που δεν ήταν παρά μια ιδεολογική εκδοχή της γεγονός που συνέβαλλε στη διατήρηση του status quo και του κοινωνικού ελέγχου. Κεντρικό θέμα ανάλυσης της Νέας Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης ήταν το Αναλυτικό Πρόγραμμα, η μελέτη του οποίου αποκάλυψε τη σχολική αποτυχία των παιδιών της εργατικής τάξης και ότι τα επιλεκτικά χαρακτηριστικά του ακαδημαϊκού Α.Π. ήταν η κύρια αιτία για την άνιση κατανομή της εκπαίδευσης (Νικολακάκη, 2012). Το ακαδημαϊκό Α.Π., με τα ιδιαίτερα γνωστικά αντικείμενα, με τις ιεραρχίες της αξιολογημένης γνώσης και την απόρριψη της μη εκπαιδευτικής γνώσης, θεωρήθηκε από τη Ν.Κ.Ε. ως ένα όργανο κοινωνικού αποκλεισμού. Το έναυσμα της έρευνας της διατριβής προέκυψε από τα πορίσματα αυτής της συζήτησης. Άρχισε, λοιπόν, να δημιουργείται ένας προβληματισμός γύρω από το ερώτημα αν τα μοντέλα σχεδιασμού των Αναλυτικών Προγραμμάτων προκρίνουν συγκεκριμένες μορφές γνώσης.

Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας κατέδειξε ότι δεν έχουν εκπονηθεί πολλές μελέτες με αντικείμενο τα Αναλυτικά Προγράμματα. Ο Νούτσος (1979) μελέτησε τη σχολική γνώση (Αναλυτικά και Ωρολόγια Προγράμματα) και την ιεράρχησή της στην έρευνά του «Προγράμματα Μέσης Εκπαίδευσης και Κοινωνικός Έλεγχος» (1931-1973), στην οποία διαπίστωσε ότι τα Αναλυτικά Προγράμματα χρησιμοποιήθηκαν ως μέσο κοινωνικού, οικονομικού και πολιτισμικού ελέγχου. Ο Νούτσος εξετάζοντας τα Ω.Π. διαπίστωσε ότι, παρά τις αλλαγές και τις μεταρρυθμίσεις, αυτά δομούνται σε ένα σκληρό πυρήνα μαθημάτων, στον οποίο τα Θρησκευτικά, τα Αρχαία Ελληνικά, τα Μαθηματικά, τα Φυσικά και τα Νέα Ελληνικά διατηρούν μια πρωτοκαθεδρία. Εξετάζοντας δε το περιεχόμενο των μαθημάτων αυτών μπορούμε να παρατηρήσουμε μια εμμονή στη γραμματική, το συντακτικό, τις εξισώσεις, δηλαδή σ' αυτό που αποκαλείται διδακτικός φορμαλισμός, ο οποίος «τηρεί» τις αποστάσεις του από τη φυσική και κοινωνική πραγματικότητα των μαθητών.

Την ιεράρχηση της σχολικής γνώσης επιχειρεί και ο Μαυρογιώργος (1992) μέσα από τη μελέτη των μαθημάτων που πρέπει να διδάσκονται. Εξετάζοντας συγγράμματα διδακτικής και παιδαγωγικής καθώς και εγκυκλίους του ΥΠ.Ε.Π.Θ. κατέδειξε ότι τα «πρωτεύοντα» μαθήματα (Αρχαία Ελληνικά, Γραμματική, Μαθηματικά, Φυσικές

Επιστήμες) «ενδείκνυνται» να μπαίνουν τις πρώτες ώρες που οι μαθητές είναι ξεκούραστοι, ενώ στις τελευταίες ώρες επιλέγονται να διδάσκονται μαθήματα όπως η Αγωγή του Πολίτη, η Ψυχολογία, τα Καλλιτεχνικά και γενικά μαθήματα πέραν του φορμαλισμού της επίσημης διδακτικής.

Πιο κοντά στο ερευνητικό πεδίο της εργασίας μας μπορούμε να θεωρήσουμε δύο μελέτες, του Πλιάκη (2015) με τίτλο: «Η Διεπιστημονική προσέγγιση του μαθήματος της Οικονομίας στα πλαίσια του Γενικού Λυκείου» και της Κουγιουμουτζάκη (2001): «Η επιστήμη της Κοινωνιολογίας στην Ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: αναπλαισίωση της κοινωνιολογικής γνώσης μέσω του αναλυτικού Προγράμματος και του Εκπαιδευτικού». Ο Πλιάκης στην διατριβή του επικεντρώνεται κυρίως στο πώς εφαρμόζεται η διεπιστημονικότητα στις Κοινωνικές Επιστήμες, συγκεκριμένα στο μάθημα της Κοινωνιολογίας και της Πολιτικής Παιδείας. Αφού πρώτα μελέτησε τις εκδοχές δημιουργίας ενός σύγχρονου εργαλείου μέτρησης των οικονομικών γνώσεων των μαθητών του Γενικού Λυκείου, ύστερα επιχείρησε την παρουσίαση ενός τρόπου δημιουργίας ενός πολυμεσικού Διεπιστημονικού Προγράμματος Σπουδών. Ο σκοπός της μελέτης του ήταν η δημιουργία ενός νέου πλαισίου διδασκαλίας των οικονομικών εννοιών, προσαρμοσμένων στα σύγχρονα δεδομένα του Λυκείου.

Η Κουγιουμουτζάκη εξέτασε πώς οι διδάσκοντες του μαθήματος της Κοινωνιολογίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στη χώρα μας, αναπλαισιώνουν την ήδη αναπλαισιωμένη από το Αναλυτικό Πρόγραμμα κοινωνιολογική γνώση και διερεύνησε προς ποια κατεύθυνση λαμβάνει χώρα αυτή η αναπλαισίωση σε σχέση με την οργάνωση του Αναλυτικού Προγράμματος. Προκειμένου να εξάγει συμπεράσματα ανέλυσε τα σχολικά βιβλία και τις οδηγίες από τα βιβλία ύλης που δόθηκαν προς τους καθηγητές των μαθημάτων της Κοινωνιολογίας και της Πολιτικής Οικονομίας, οι οποίες αφορούσαν στον τρόπο χρήσης των συγκεκριμένων σχολικών εγχειριδίων, που διδάσκονταν το σχολικό έτος 1997/1998.

Άλλη μία διατριβή που διερευνά τα Α.Π. είναι του Φωτεινού (2004), η οποία έχει τίτλο: «Ιστορική Θεώρηση και Συγκριτική προσέγγιση των Αναλυτικών Προγραμμάτων της Μέσης Γενικής και Μέσης Τεχνικής Εκπαίδευσης: 1950-1977. Ιδεολογία, συγκρότηση και ο ρόλος των Φορέων δράσης». Στην εργασία του επιχειρεί να εξετάσει τα Αναλυτικά Προγράμματα της Μέσης Γενικής και Μέσης Τεχνικής εκπαίδευσης μιας συγκεκριμένης περιόδου. Η εργασία διερευνά τον τρόπο μετασχηματισμού των κοινωνικών δομών και πως αυτός συνδέεται με τον τρόπο μετασχηματισμού των Αναλυτικών Προγραμμάτων της μέσης βαθμίδας. Τα Προγράμματα αναλύονται στη βάση δύο μεταβλητών, της ταξινόμησης, για να διαπιστωθεί ο βαθμός και η κατεύθυνση μετασχηματισμού τους κατά τη διάρκεια της

εξεταζόμενης περιόδου, και του λόγου συγκεκριμένων φορέων δράσης ώστε να διαπιστωθεί κατά πόσο ο τρόπος παραγωγής επιδρά στον τρόπο κυριαρχίας.

Αρκετές μελέτες που έχουν εκπονηθεί στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση αφορούν κυρίως στην κοινωνική και πολιτική αγωγή-εκπαίδευση. Το αντικείμενο αυτό μελετάται από τον Ζεύλα (1999) στη διατριβή του που έχει τίτλο «Η φιλοσοφία της Πολιτικής Αγωγής στην Ελληνική Εκπαίδευση (1929-1989)» και την Παπαδοπούλου (2007) στην εργασία της με τίτλο «Η Κοινωνική και Πολιτική Εκπαίδευση στο Γυμνάσιο: Οι εννοιολογήσεις των μαθητών για την έννοια του πολίτη και το ρόλο του κράτους».

Καταγράψαμε, επίσης, δύο διπλωματικές διατριβές που άπτονται του αντικειμένου των Κοινωνικών Επιστημών. Η πρώτη αφορά στη Δ.Ε. και έχει τίτλο: «Το μάθημα της Κοινωνιολογίας στην Ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Μια συνθετική καταγραφή των σκοπών των αναλυτικών προγραμμάτων» (Σπυροπούλου, 2010). Η εργασία αυτή διερεύνησε πώς η σχολική κοινωνιολογία διαμορφώνει το περιεχόμενο της γνώσης που προωθεί και τι στόχους εξυπηρετεί αυτή η γνώση. Η δεύτερη εργασία προέρχεται από το χώρο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και έχει τίτλο: «Η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών στις κοινωνικές επιστήμες με την αξιοποίηση του διαδικτύου: Μια μελέτη περίπτωσης» (Χατζηκυριάκου, 2013). Ως βασικό σκοπό η εργασία αυτή είχε τη διερεύνηση της δυνατότητας εκπαιδευτικής αξιοποίησης του διαδικτύου στο χώρο των Κοινωνικών Επιστημών για την ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας των μαθητών της ΣΤ΄ τάξη Δημοτικού. Τέλος, υπάρχει και μία πτυχιακή εργασία με τίτλο «Η διάχυση της Οικονομικής επιστήμης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Στα Ενιαία Λύκεια και Τ.Ε.Ε. Από το 1969 έως σήμερα» (Δράκου-Τσουμάνη, 2006).

Στη χώρα μας εκπονήθηκαν, τέλος, και έρευνες που ανέλυσαν την εκπαίδευση ως μηχανισμό αναπαραγωγής (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 2003, σ. 69-70). Αυτές είναι: α) του Τσουκαλά (1987), που έχει αποτελέσει έργο αναφοράς στην ελληνική βιβλιογραφία, β) χωρίς σαφείς διατυπώσεις για τον αναπαραγωγικό ρόλο, αλλά με σαφείς προεκτάσεις, είναι το έργο της Φραγκουδάκη (1987) που προσεγγίζει την ελληνική γλώσσα και το γλωσσικό ζήτημα από κοινωνιολογική σκοπιά, αλλά και το έργο της (Φραγκουδάκη, 1977) που αναλύει κριτικά τη φιλελεύθερη μεταρρυθμιστική αντίληψη της εκπαίδευσης στην Ελλάδα, γ) των Παπακωνσταντίνου και Μυλωνά (1982), οι οποίοι διατυπώνουν ότι το σχολείο αναπαράγει τις κοινωνικές τάξεις, και, δ) της Τζάνη (1983), η οποία αποδίδει τη σχολική επιτυχία μονοσήμαντα στην ταξική προέλευση, ε) τέλος, της Ανθογαλίδου (1987), η οποία φωτίζει διαφορετικά το ρόλο του σχολείου και τη συμβολή του στην αναπαραγωγή και εξέλιξη της παραδοσιακής κοινωνίας.

Οι εργασίες που επιχειρούν τη μελέτη του θεσμού της εκπαίδευσης ως ιδεολογικού μηχανισμού είναι αυτές των Τσουκαλά (1987), Νούτσου (1979) και Μαυρογιώργου (1992), οι οποίες, ωστόσο, έχουν ως αντικείμενο ανάλυσης μόνο τα Ωρολόγια Προγράμματα και συγγράμματα. Τα συμπεράσματα αυτών των ερευνών ήταν ότι η οργανωτική μορφή της σχολικής γνώσης συμπυκνώνει και υλοποιεί την κυρίαρχη ιδεολογία που διοχετεύεται στο σχολικό μηχανισμό. Τέλος, άλλη μία εργασία που επιχειρήσει να μελετήσει την ιδεολογική λειτουργία του ελληνικού εκπαιδευτικού μηχανισμού αναδεικνύοντας την απόκρυψη των κοινωνικών σχέσεων εξουσίας από το θεσμό της εκπαίδευσης, είναι αυτή του Μηλιού (1986).

Η εκπόνηση και η εφαρμογή νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων για το Γυμνάσιο και το Λύκειο έγινε το 1976-77, όταν η κυβέρνηση της Νέας Δημοκρατίας με δυο νόμους (Ν. 309/1976 και Ν. 576/1977) θεσμοθέτησε την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση με την οποία επέφερε αλλαγές οι οποίες αποσκοπούσαν στην προσαρμογή του σχολείου στις ανάγκες της οικονομικής ανάπτυξης (Αχλη, 1990). Προς την υλοποίηση του σκοπού αυτού συνέβαλε η καλλιέργεια του κυρίαρχου μοντέλου πολιτικής αγωγής-διαπαιδαγώγησης που διατηρήθηκε μέχρι το 1981, σύμφωνα με την Καρακατσάνη (2004), το οποίο ήταν η «αγωγή του πολίτη», που αποσκοπούσε στον εθνικό προσηλυτισμό και το φρονηματισμό των μαθητών, στην ενδυνάμωση της σχέσης με το έθνος, την πατρίδα και τον ελληνοχριστιανικό πολιτισμό. Οι σκοποί και οι στόχοι της πολιτικής αγωγής-διαπαιδαγώγησης άρχισαν να διαφοροποιούνται, επισημαίνει η Καρακατσάνη (2004), με τη μεταρρύθμιση του 1976 και αισθητά μετά το 1982, όταν υιοθετήθηκε μια διαφορετική αντίληψη της σχολικής γνώσης και της διαπαιδαγώγησης του πολίτη. Είναι η εποχή που η πολιτική και κοινωνική διδασκαλία αντικαθίσταται σταδιακά από την ανάλυση θεμάτων κοινωνικού-πολιτικού ενδιαφέροντος και προβληματισμού και προωθείται η διαπαιδαγώγηση μέσα από την πράξη και την εμπειρία, ώστε ο «καλός και σωστός πολίτης» να είναι ικανός να ενταχθεί αρμονικά στην κοινωνική, πολιτική και οικονομική ζωή υιοθετώντας μια συμπεριφορά προσδιορισμένη από σειρά υποχρεώσεων και καθηκόντων απέναντι στο εθνικό και κοινωνικό σύνολο. Παρατηρείται λοιπόν μια στροφή της φιλοσοφίας αλλά και των στόχων του σχολείου η οποία αποτυπώνεται στην εισαγωγή νέων μαθημάτων, όπως αυτό της Κοινωνιολογίας, των Οικονομικών και του μαθήματος Στοιχεία Δημοκρατικού πολιτεύματος, στο Λύκειο, καθώς και του μαθήματος Στοιχεία Δημοκρατικού Πολιτεύματος, στο Γυμνάσιο.

Η έναρξη αυτής της εποχής, κατά την οποία συντάσσονται Αναλυτικά Προγράμματα νεοεισερχόμενων μαθημάτων, τίθεται ως η αφετηρία της εμπειρικής μας έρευνας (1982), ενώ ως λήξη της τέθηκε το 2004, χρονική περίοδος κατά την οποία δημοσιεύθηκε το

τελευταίο Αναλυτικό Πρόγραμμα του μαθήματος «Πολιτική και Δίκαιο». Τα περισσότερα Αναλυτικά Προγράμματα των Κοινωνικών Επιστημών ισχύουν μέχρι και σήμερα, εκτός από κάποια που καταργήθηκαν σε ορισμένα μαθήματα (Στοιχεία Δημοκρατικού Πολιτεύματος, Μελέτη Χώρων Παραγωγής και Διοίκησης, Κοινωνική και Πολιτική Οργάνωση στην Αρχαία Ελλάδα, Εισαγωγή στο Δίκαιο και στους Πολιτικούς Θεσμούς, Πολιτική και Δίκαιο).

Ως προς το Α.Π. του μαθήματος «Κοινωνική και Πολιτική Οργάνωση στην Αρχαία Ελλάδα» (1998) θα πρέπει να επισημάνουμε ότι εντάχθηκε στο ερευνητικό corpus, αν και μάθημα Ιστορίας (Θεωρητικής Κατεύθυνσης), διότι υπήρξε μάθημα πρώτης ανάθεσης για τους κοινωνιολόγους (ΠΕ10) και δεύτερης ανάθεσης για του φιλολόγους (ΠΕ02) και τους εκπαιδευτικούς Νομικών-Πολιτικών Επιστημών (ΠΕ13).

Κάποια μαθήματα αντικαταστάθηκαν ύστερα από την εσωτερική μεταρρύθμιση που επιχειρήθηκε το 2011 από άλλα, όπως Πολιτική Παιδεία Α΄ και Β΄ Λυκείου, Βασικές Αρχές Κοινωνικών Επιστημών. Τα Αναλυτικά Προγράμματα αυτών των τελευταίων μαθημάτων δε θα μπορούσαν να ενταχθούν στην έρευνά μας διότι η εισαγωγή τους μαζί με τις γενικότερες εκπαιδευτικές αλλαγές της περιόδου εκείνης (2011, Νέο Σχολείο) σηματοδοτούν την εξαγγελία έναρξης μιας διαφορετικής εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία αποσκοπούσε στη σύνδεσή της με τους στόχους της αντίστοιχης ευρωπαϊκής, και θα μπορούσε να αποτελέσει ένα νέο πεδίο έρευνας μιας και συνιστά ένα διαφορετικό επιστημονικό παράδειγμα.

4.2. Ο Σκοπός της έρευνας-τα ερευνητικά ερωτήματα

Γενικός σκοπός αυτής της εργασίας είναι η ανάδειξη των επιστημολογικών επιλογών της Διδακτικής, όπως αυτές εγγράφονται στο προτεινόμενο μοντέλο Προγράμματος των υπό έρευνα Αναλυτικών Προγραμμάτων των Κοινωνικών Επιστημών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η ανάλυση αυτή καθώς επίσης και η διερεύνηση σύμπλευσης των διδακτικών σκοπών των Προγραμμάτων με τους σκοπούς της εκπαίδευσης επιδιώκουν την αποσαφήνιση του ρόλου των Κοινωνικών Επιστημών στην εκπαίδευση την υπό έρευνα περίοδο.

Σύμφωνα με τον Barthes (1981) το υπό ανάλυση υλικό πρέπει να συσπειρώνεται σε μια «τομή» της ιστορίας, στην οποία θα συσφίγγονται όσο πιο πολύ γίνεται τα συγχρονικά σύνολα και θα απαλείφονται τα διαχρονικά. Τα κριτήρια προσδιορισμού και περιορισμού του υπό έρευνα υλικού, δηλαδή των Α.Π., ήταν:

-να υπάγονται στο γνωστικό αντικείμενο των Κ.Ε., ώστε να μπορούν να μας δώσουν περισσότερα στοιχεία σε σχέση με τις υποθέσεις της έρευνάς μας,

-να είναι δυνατή η εφαρμογή της ίδιας μεθοδολογικής τεχνικής στο σύνολο του ερευνητικού corpus,

-η χρονική ομοιογένεια. Για το κριτήριο αυτό κρίνονται απαραίτητες μερικές διευκρινήσεις:

Η έρευνα εκτείνεται σε τρεις διακριτές περιόδους, όπως αυτές προκύπτουν με βάση τα σημαντικά μεταρρυθμιστικά επεισόδια στη χώρα μας (Κυπριανός, 2004) αλλά και σύμφωνα με τις αλλαγές που επιχειρήθηκαν στα Αναλυτικά Προγράμματα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Διακρίναμε τρεις περιόδους που διαδέχεται η μία την άλλη:

- Α΄ περίοδος (1982-1997), στην οποία ψηφίζεται ο Ν. 1566/85, ο οποίος επιφέρει καθοριστικές αλλαγές στη δομή της εκπαίδευσης.
- Β΄ περίοδος (1998-2000), κατά την οποία σχεδιάζεται το Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Ε.Π.Π.Σ), και
- Γ΄ περίοδος (2001-2004), που θεσμοθετήθηκε το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.).

Τα Α.Π. ταξινομήθηκαν και αναλύονται με βάση τις τρεις αυτές περιόδους. Η ανάλυση και ερμηνεία τους θα ακολουθήσει τη χρονική αυτή σειρά, η οποία διαποτίζεται από πολιτικές αποφάσεις σχετικές με το περιεχόμενο της εκπαίδευσης. Ακολουθεί μία ανάλυση σε δεύτερο επίπεδο η οποία γίνεται ανά γνωστικό αντικείμενο. Πρώτα αναλύονται τα ευρήματα του Γυμνασίου και ύστερα του Λυκείου.

Η παρούσα έρευνα περιλαμβάνει μόνο τα Αναλυτικά Προγράμματα των Ημερησίων Γυμνασίων και Λυκείων. Κρίναμε ότι η περιοχή της Γενικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης χρήζει ειδικής ανάλυσης, λόγω των κοινωνικών και πολιτικών γνώσεων, αναπαραστάσεων, στάσεων, αντιλήψεων και συμπεριφορών που καλλιεργεί και διότι αναλαμβάνει ρητά και ευθέως το ρόλο της κοινωνικο-πολιτικής διαπαιδαγώγησης και της οικονομικής εκπαίδευσης των μαθητών/τριών.

Στο πλαίσιο της ερευνητικής περιόδου που διεξάγεται η έρευνα καταγράψαμε διαφορετικούς τύπους Σχολείων, ο καθένας από τους οποίους έχει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τα οποία ωστόσο δεν μπορούν να ενταχθούν στην ανάλυση της παρούσας διατριβής. Επιχειρήθηκε μόνο μια σύντομη παρουσίαση και κριτική της βασικής νομοθεσίας (ν. 1566/85 & 2525/97). Ωστόσο αξίζει να αναφέρουμε ότι από το 1982 ως το 2004 επικράτησαν οι εξής τίτλοι:

1982-1986: Ημερήσια Γυμνάσια & Ημερήσια Λύκεια Μέσης Γενικής Κατεύθυνσης.

1983-1984: Σχολεία Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης (Ημερήσια Γυμνάσια & Ημερήσια

Λύκεια Γενικής Κατεύθυνσης).

1987-1990: Σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Ημερήσια Γυμνάσια & Ημερήσια Γενικά Λύκεια).

1993-1996: Σχολικές Μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

1997-2007: Ενιαίο Λύκειο.

2002-2003: Υποχρεωτική Εκπαίδευση.

Από τους τίτλους μπορούμε να συμπεράνουμε ότι αποτυπώνεται μια διαφορετική αντίληψη για την οργάνωση της εκπαίδευσης στις διαφορετικές της βαθμίδες, η οποία ξεκινάει στις αρχές της δεκαετίας του '80 από τη διάκριση Γυμνασίου-Λυκείου, ύστερα κατά την περίοδο 1987-1996 παρατηρείται μια ενοποίηση με την εισαγωγή του τίτλου «Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση» (Γυμνάσια και Γενικά Λύκεια) και, τέλος, με το νόμο 2525/1997 και την εισαγωγή του Ενιαίου Λυκείου καταγράψαμε μια διαφορετική εκπαιδευτική πολιτική, η οποία επιχειρεί την αυτονόμηση του Λυκείου και, επίσης, ενσωματώνει το Γυμνάσιο στην υποχρεωτική εκπαίδευση.

Εξαιρούνται από την έρευνα:

1) Τα δεδομένα των Ενιαίων Πολυκλαδικών Λυκείων¹⁸ (Ε.Π.Λ.), τα οποία δημιουργήθηκαν με το Ν. 1566/85 και επιδίωκαν την ενσωμάτωση της γενικής και τεχνικο-επαγγελματικής εκπαίδευσης, ώστε να ανταποκριθεί στους στόχους της τότε εθνικής αναπτυξιακής στρατηγικής, να εξυπηρετήσει μια συνολική ανάπτυξη της ελληνικής κοινωνίας, ενώ ταυτόχρονα επιδίωκε να δώσει μια καθολική και ολοκληρωμένη ανάπτυξη της προσωπικότητας του νέου. Στα Ε.Π.Λ. τα μαθήματα στην Α' τάξη ήταν κοινά για όλους τους μαθητές/τριες και εξασφαλιζόνταν παράλληλα η δυνατότητα παρακολούθησης μαθημάτων επιλογής καθώς και προαιρετικών μαθημάτων, όταν οι μαθητές/τριές είχαν ελεύθερες ώρες. Στις τάξεις Β' και Γ' διδάσκονταν μαθήματα κοινά για όλους του μαθητές/τριες και μαθήματα κύκλων ή κλάδων. Η ανάλυση των Αναλυτικών και Ωρολογίων Προγραμμάτων αυτού του τύπου σχολείου απαιτεί εξειδικευμένες γνώσεις της τεχνικο-επαγγελματικής εκπαίδευσης, γνώση των γνωστικών αντικειμένων, αλλά και των περιεχομένων αυτών και για το λόγο αυτό εξαιρέθηκαν από το ερευνητικό corpus.

2) Τα δεδομένα των σχολείων Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, των οποίων το περιεχόμενο σπουδών εμπεριέχει και την κατάρτιση, επειδή συνδέεται άμεσα με την αγορά εργασίας. Αυτός ο τύπος σχολείου χρήζει ιδιαίτερης μελέτης λόγω αφενός του μεγάλου

¹⁸ Η λειτουργία των Ενιαίων Πολυκλαδικών Λυκείων άρχισε πειραματικά το 1984 και έληξε το 1997.

όγκου των ερευνητικών δεδομένων που διαθέτει μέσα από τις ειδικότητες και υποειδικότητες που δημιουργήθηκαν για να εξυπηρετήσουν όχι μόνο συγκεκριμένες ανάγκες της παραγωγικής διαδικασίας, αλλά και συντεχνιακά συμφέροντα, και, αφετέρου, επειδή τα Αναλυτικά και Ωρολόγια Προγράμματα απαιτούν ιδιαίτερη εμβάθυνση στη φιλοσοφία συγκρότησης της Τεχνικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Σχετικά με τα Αναλυτικά Προγράμματα, η δυσκολία που συναντήσαμε αφορούσε στη συγκέντρωση αυτών που είχε εκδώσει το ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι., αλλά και η χρονοβόρα και σε βάθος αναζήτηση των Φύλλων της Εφημερίδας της Κυβερνήσεως, λόγω του πολύ μεγάλου όγκου που έπρεπε να συλλεγεί και των διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων. Όταν ξεκίνησε η έρευνα ήταν η περίοδος κατά την οποία η Βιβλιοθήκη του Π.Ι. λίγο πριν κλείσει είχε διαμοιράσει σημαντικές εκδόσεις, ανάμεσα στις οποίες ήταν και σε εκτυπωμένη μορφή Αναλυτικά Προγράμματα διαφόρων μαθημάτων, μεταξύ των οποίων και ορισμένα των Κοινωνικών Επιστημών, τα οποία καταφέραμε να εξασφαλίσουμε, μέσα από την αναζήτηση ενός τεράστιου όγκου εκπαιδευτικού υλικού. Δυστυχώς ένα μεγάλο μέρος αυτού του αξιόλογου προς έρευνα υλικού πέρασε στα χέρια ιδιωτών, εκπαιδευτικών και μη, μετά την απόφαση του Π.Ι. να τα χαρίσει, λόγω έλλειψης χώρου φύλαξής τους.

Βασική υπόθεση της εργασίας είναι ότι στις προτεινόμενες διδακτικές επιλογές υποκρύπτονται συγκεκριμένες επιστημολογικές παραδοχές. Όσο η εκπαιδευτική θεωρία αφήνει έξω από το πεδίο διερεύνησής της αυτές τις επιλογές, τις οποίες δύναται να διερευνήσει υπό το πρίσμα της επιστημολογίας, τόσο απομακρυνόμαστε από μια συγκροτημένη αντίληψη περί της σχολικής γνώσης και της διαδικασίας απόκτησής της. Ο τρόπος, λοιπόν, οργάνωσης της σχολικής γνώσης (μοντέλα Αναλυτικών Προγραμμάτων) αλλά και οι διαδικασίες «μετάδοσης» της επιστημονικής γνώσης, οι οποίες αναδεικνύονται μέσα από τις προτεινόμενες διδακτικές επιλογές, διαυγάζουν τις συνέπειες αυτών στις προκρινόμενες μορφές γνώσης.

Με βάση την παραπάνω υπόθεση εργασίας διατυπώσαμε τα εξής ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία σχετίζονται με το ζητούμενο Β1 (το περιεχόμενο των Α.Π. των Κ.Ε. του Γυμνασίου και του Λυκείου από το 1982-2004) και Β2 (το περιεχόμενο των Α.Π. των Κ.Ε. κατά γνωστικό αντικείμενο και βαθμίδα εκπαίδευσης):

1) Ποιο μοντέλο Αναλυτικών Προγραμμάτων αναδεικνύεται από τη μελέτη των Προγραμμάτων των Κοινωνικών Επιστημών;

Επιμέρους ερωτήματα:

1) Ποια είναι τα σημαντικά χαρακτηριστικά των Αναλυτικών Προγραμμάτων των Κοινωνικών Επιστημών;

Τα κριτήρια που θέσαμε προκειμένου να απαντήσουμε σε αυτό το ερώτημα είναι η διερεύνηση των εξής κύριων δομικών στοιχείων των Αναλυτικών Προγραμμάτων (Βρεττός & Καψάλης, 2009, Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, 2013):

- Γενική περιγραφή
- Σκοποί και στόχοι
- Περιεχόμενο
- Διδακτική Μεθοδολογία και Αξιολόγηση
- Χαρακτηρισμός
- Σύγκριση Προγραμμάτων του ίδιου γνωστικού αντικειμένου.

2) Αν και κατά πόσο δίνεται έμφαση στο περιεχόμενο της γνώσης, στο «τι» θα μάθουν οι μαθητές/ριες;

Επιλέξαμε να θέσουμε τα εξής κριτήρια, με βάση τα οποία θα ανιχνεύσουμε τη μορφή περιεχομένου:

- Εννοιολογική μορφή (βασικές έννοιες-ορισμοί).
- Θεματική (αναφορές σε επιμέρους θέματα).
- Ιστορική (αναφορές στην ιστορία του κλάδου).
- Κατά σχολές (κοινωνιολογικές και άλλες θεωρίες).
- Κατά Κλάδους
- Κατά επιστήμη
- Κριτική (διδασκαλία των επιμέρους σχολών των Κ.Ε. στη βάση μιας συγκεκριμένης θεωρίας-σκοπιάς).

3) Αν και κατά πόσο δίνεται έμφαση στον τρόπο σκέψης των μαθητών/τριών, δηλαδή στο «πώς» θα μάθουν;

Το ερώτημα αυτό σχετίζεται με τη διδακτική μεθοδολογία, το προτεινόμενο υλικό και τα είδη της αξιολόγησης. Προκειμένου να διερευνήσουμε ποιο είδος αξιολόγησης προκρίνεται θέσαμε τα εξής κριτήρια με βάση τα οποία θα αναλύσουμε τα ευρήματά μας:

- α) Αναφέρει βασικό σκοπό η αξιολόγηση;
- β) Ποιες βασικές αρχές της αξιολόγησης αναδεικνύονται;
- γ) Ποιοι τρόποι αξιολόγησης προτείνονται;

2) Ποιες επιλογές διδακτικής (επιλογές διαδικασιών μάθησης) αναδεικνύονται μέσα από την ανάλυση των Α.Π. των Κ.Ε. και ποια επιστημολογική παραδοχή βρίσκεται στη βάση των προτεινόμενων διδακτικών επιλογών;

3) Ποιος είναι ο ρόλος των Κοινωνικών Επιστημών, όπως αυτός αναδεικνύεται από τα χαρακτηριστικά των Αναλυτικών Προγραμμάτων της εν λόγω περιόδου;

4.3. Η μέθοδος της έρευνας και τα ερευνητικά της εργαλεία

Η μέθοδος προσέγγισης που εφαρμόσαμε είναι η ποιοτική ή ερμηνευτική, η οποία, σύμφωνα με τον Bird κ.ά. (1999): α) επιχειρεί να δώσει μια ιδιαίτερη έμφαση στη διερεύνηση της φύσης των εκπαιδευτικών φαινομένων, β) δεν αποσκοπεί κυρίως στον έλεγχο προκαθορισμένων υποθέσεων, γ) επιτρέπει να χρησιμοποιούνται δεδομένα τα οποία δεν έχουν κωδικοποιηθεί τη στιγμή της συλλογής τους σε πεπερασμένο σύνολο αναλυτικών κατηγοριών, δ) τέλος, επιδιώκει μια σαφή ερμηνεία της σημασίας και του σκοπού της λειτουργίας των δεδομένων.

Η ποιοτική μέθοδος στην εκπαιδευτική έρευνα αποσκοπεί στη σφαιρική προσέγγιση, η οποία τεκμαίρεται από τα πλούσια και λεπτομερή στοιχεία, όπως αυτά εμφανίζονται στο φυσικό κοινωνικό τους πλαίσιο (Mason, 2003). Επίσης, εντάσσει τα παιδαγωγικά φαινόμενα μέσα στο κοινωνικο-πολιτιστικό και ιστορικό τους πλαίσιο στην προσπάθεια να τα ερμηνεύσει (Ξωχέλλης, 1987). Η κεντρική θέση, δηλαδή, στην οποία θεμελιώνεται η ποιοτική έρευνα είναι η «ερμηνευτική» με την έννοια ότι την απασχολεί ο τρόπος με τον οποίο ερμηνεύεται, κατανοείται ή βιώνεται ο κοινωνικός κόσμος (Mason, 2003).

Τα ερευνητικά μας δεδομένα μπορούν να προσεγγιστούν με την παραπάνω μέθοδο, αφού αντικείμενο μελέτης είναι τα Αναλυτικά Προγράμματα, τα οποία παρέχουν στοιχεία, που, με την ανάλογη κατηγοριοποίηση, μπορούν να αναδείξουν χρήσιμα συμπεράσματα για τις διδακτικές επιλογές και την οργανωτική μορφή της σχολικής γνώσης. Η έρευνά μας, λοιπόν, είναι τέτοια που προϋποθέτει την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων, καθώς και την ερμηνεία των ευρημάτων που θα προκύψουν από αυτήν.

Στο πλαίσιο της ποιοτικής-ερμηνευτικής μεθοδολογικής προσέγγισης επιλέγουμε ως ερευνητικό εργαλείο την ανάλυση περιεχομένου (content analysis), η οποία εφαρμόζεται στην περίπτωση που υπάρχουν γραπτά τεκμήρια. Σύμφωνα με το Weber (1990), η ανάλυση περιεχομένου είναι μία ερευνητική μέθοδος που χρησιμοποιεί συγκεκριμένους κανόνες για την εξαγωγή έγκυρων συμπερασμάτων από την ανάλυση γραπτών κειμένων. Τα συμπεράσματα μπορούν να αφορούν τον αποστολέα, το ίδιο το μήνυμα ή τον παραλήπτη του μηνύματος. Οι κανόνες αυτής της διαδικασίας διαφέρουν ανάλογα με το θεωρητικό

υπόβαθρο και το υπό έρευνα θέμα. Στο κλασσικό βιβλίο «Content analysis in Communication research» ο Berelson (1952) ορίζει την ανάλυση περιεχομένου σαν «*μια ερευνητική τεχνική για αντικειμενική, συστηματική και ποσοτική περιγραφή του δηλωμένου περιεχομένου της γραπτής και προφορικής επικοινωνίας*» (σ. 18). Η ανάλυση περιεχομένου αυτή καθ' εαυτή δεν οδηγεί στον έλεγχο των υποθέσεων, αλλά μόνο στην ανάδειξη και τη διαμόρφωση των κατηγοριών βάσει των οποίων χαρακτηρίζεται το υπό έρευνα περιεχόμενο. Ο Berelson (όπως αναφέρει ο Φίλιας, 2003) έχει υποδείξει τρεις βασικούς στόχους τους οποίους εξυπηρετεί η ανάλυση περιεχομένου:

Στον πρώτο ο ερευνητής ενδιαφέρεται κυρίως για τα χαρακτηριστικά αυτού καθεαυτού του περιεχομένου. Στο δεύτερο προσπαθεί να βγάλει έγκυρα συμπεράσματα για τα χαρακτηριστικά των δημιουργών του περιεχομένου ή για τις αιτίες του από τη φύση του περιεχομένου. Στον τρίτο προσπαθεί να ανακαλύψει κάτι για τη φύση του ακροατηρίου στο οποίο απευθύνεται η επικοινωνία, ή για τις επιπτώσεις του σ' αυτό. Οποιαδήποτε έρευνα μπορεί να έχει σαν σκοπό όλους ή μερικούς από τους παραπάνω στόχους (σ. 197)

Η ανάλυση περιεχομένου χρησιμοποιείται, σύμφωνα με το Hopkins (1985, σ. 92-93) σε διάφορες επιστήμες προκειμένου να αναλυθούν κείμενα που αφορούν ένα ευρύ φάσμα προβλημάτων και που το περιεχόμενό τους είναι δυνατόν να χρησιμεύσει ως βάση για την εξαγωγή συμπερασμάτων. Έχει, δε, οριστεί με πολλαπλούς σκοπούς και έχει αναπτυχθεί ειδικά για να αναζητήσει ένα ευρύ φάσμα προβλημάτων, στη διερεύνηση των οποίων το περιεχόμενο της επικοινωνίας χρησιμεύει ως βάση για εξαγωγή συμπερασμάτων (Cohen & Manion, 1994). Σκοπός της ανάλυσης περιεχομένου είναι η μετατροπή «ακατέργαστων» φαινομένων σε δεδομένα που μπορούν να υποστούν επιστημονική επεξεργασία, ώστε να αποτελέσουν ένα σώμα γνώσεων (Φίλιας, 2003).

Πριν αναφερθούν οι κύριοι λόγοι που επιλέγεται η παραπάνω μέθοδος, θεωρείται αναγκαίο να γίνει μια σύντομη παρουσίαση των βασικών γνωρισμάτων της, τα οποία συνοψίζει ο Φίλιας (2003) στα εξής σημεία: α) αντικειμενικότητα, δηλαδή δυνατότητα εξαγωγής όμοιων συμπερασμάτων από διαφορετικά πρόσωπα, β) συστηματικότητα, δηλαδή ύπαρξη κριτηρίων που εφαρμόζονται για τον έλεγχο των υποθέσεων της έρευνας, γ) γενικότητα, δηλαδή θεωρητική συσχέτιση με το σύνολο των ευρημάτων και δυνατότητα γενίκευσης εκτός από τα συγκεκριμένα αναλυόμενα δεδομένα, και δ) σημαντικότητα, δηλαδή δυνατότητα χρήσης των ευρημάτων σε μια συστηματική θεωρία.

Πλεονεκτήματα της μεθόδου είναι (Weber, 1990): α) η χρήση συγκεκριμένων κανόνων για την εξαγωγή έγκυρων αποτελεσμάτων από την ανάλυση των γραπτών

κειμένων, β) η συστηματική διερεύνηση του κειμένου, γεγονός που ανταποκρίνεται στην ανάγκη εξέτασης του κειμένου ως συνόλου, γ) η δυνατότητα επανάληψης και ελέγχου της διαδικασίας, αφού οι κατηγορίες ορίζονται με σαφήνεια, δ) η έμμεση παρατήρηση των γραπτών τεκμηρίων, όπως στην περίπτωση της έρευνάς μας.

Στα θετικά στοιχεία της ανάλυσης περιεχομένου συγκαταλέγονται το χαμηλό κόστος της έρευνας και το γεγονός ότι ο ερευνητής δεν είναι δυνατόν να επηρεάσει με την παρουσία του το περιεχόμενο του υλικού (Κυριαζή, 2002). Κατά τη διαδικασία κατηγοριοποίησης, ο/η ερευνητής/τρια ερμηνεύει το περιεχόμενο της υπό ανάλυση μονάδας με βάση τις κατηγορίες που κατασκευάζει, κατά συνέπεια, η κατηγοριοποίηση παραμένει μια διαδικασία υποκειμενική, που σημαίνει ότι τα συμπεράσματα της ανάλυσης στηρίζονται σε μεγάλο βαθμό στην υποκειμενική κρίση και στην απλή κοινή λογική του ερευνητή (Κυριαζή 2002), γεγονός που συνιστά μειονέκτημα της μεθόδου.

Η διαδικασία της ανάλυσης περιεχομένου περιλαμβάνει (Τζάνη, 2005): α) τον ορισμό και την επιλογή της ενότητας ανάλυσης (η λεξικολογική, η φραστική και η θεματική ή σημασιολογική), β) τον ορισμό και επιλογή της μονάδας μέτρησης, που στις ποιοτικές έρευνες το ενδιαφέρον στρέφεται στο καινούργιο, το ενδιαφέρον και την αξία που παρουσιάζει η ενότητα ανάλυσης, ως προς το σκοπό της έρευνας, ανεξάρτητα με τη συχνότητα εμφάνισης κάθε στοιχείου, γ) τη δημιουργία ενός συστήματος κατηγοριών, δηλαδή επιλέγεται η μονάδα μέτρησης, η οποία υποβάλλεται σε αυστηρή παρατήρηση του περιεχομένου και του υλικού επικοινωνίας. Με τον όρο «κατηγορία» δηλώνεται *«η ομάδα αντικειμένων, πραγμάτων, καταστάσεων, που έχουν έναν ορισμένο αριθμό κοινών χαρακτηριστικών ή ιδιοτήτων τα οποία την διαφοροποιούν από τις άλλες ομάδες με κριτήρια ποιοτικά»* (Τζάνη, 2005, σ.7). Η διάκριση σε κατηγορίες αποτελεί την πεμπτούσια της ανάλυσης περιεχομένου, επειδή οι ομάδες των κατηγοριών χρησιμεύουν ως πλαίσιο για τη διαλογή του αναλυτέου υλικού. Η αυστηρότητα των αποτελεσμάτων της διερεύνησης, δηλαδή, εξαρτάται, σύμφωνα με το Βάμβουκα (1998), από την αξία της ανάλυσης που χρησιμοποιείται ως βάση, δηλαδή από την ακρίβεια ταξινόμησης, η οποία εξαρτάται από την αξία των κατηγοριών. Οι ταξινομικές κατηγορίες, επισημαίνει η Τζάνη (2005), κάνοντας διακριτή την ανάλυση προσδίδουν εγκυρότητα στην έρευνα και οι όποιες δυσκολίες μπορούν να ξεπεραστούν από τη στιγμή που θα αποκρυσταλλωθεί σε αυτές η κοινή σημασιολογική τους χροιά.

Η εφαρμογή της μεθόδου στην εργασία περιλαμβάνει τα παρακάτω βήματα:

Το πρώτο βήμα είναι η καταγραφή και αποτύπωση των θεματικών κατηγοριών. Η μέτρηση βασίστηκε στην παρουσία των Αναλυτικών Προγραμμάτων και όχι/ή και στην

απουσία αυτών. Η ανάλυση εστίασε σε έννοιες, νοήματα ή θέματα (βλ. αναλυτικά στο κεφάλαιο 5.3.1) που ανακαλούνται αναφορικά με το αντικείμενο μελέτης. Το «θέμα» χρησιμοποιήθηκε με σκοπό την επιλογή και την ορθολογική οργάνωση κατηγοριών οι οποίες συμπεκνώνουν το περιεχόμενο ενός κειμένου, μιας επικοινωνίας. Το περιεχόμενο διακρίθηκε σε ενότητες ανάλυσης, επιτρέποντας τη σύγκριση, με προϋπόθεση τον ισότιμο υπολογισμό των μονάδων της κατηγοριοποίησης. Κάθε ενότητα ανάλυσης έλαβε υπόψη μόνο μια φορά τα αναζητούμενα πληροφοριακά στοιχεία.

Η κωδικοποίηση, η διαδικασία δηλαδή επιλεκτικής αφαίρεσης, έγινε με τον τεμαχισμό του κειμένου σε κατηγορίες με βάση το θέμα. Οι κατηγορίες που χρησιμοποιήσαμε διαμορφώθηκαν μέσα από το αναλυτικό μας πεδίο, δηλαδή προσαρμόσαμε το σύστημα κατηγοριών στο υπάρχον υλικό μας, τα Α.Π., ξεκινώντας από τα επιμέρους στοιχεία, τα οποία προοδευτικά τα ομαδοποιήσαμε σε ευρύτερες κατηγορίες μέχρι να καταλήξουμε στο τελικό σχήμα, αφού πρώτα εξαντλήσαμε όλα τα στοιχεία που μας ενδιέφεραν από κάθε κείμενο αρχικά και από το σύνολο στη συνέχεια. Το σύστημα κατηγοριών και υποκατηγοριών διαμορφώθηκε προοδευτικά με κριτήριο τη νοηματική συνάφεια των θεμάτων, ώστε να τηρηθούν όσο το δυνατόν περισσότερο τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και η λογική των κειμένων της ανάλυσης. Οδηγός μας ήταν το ίδιο το περιεχόμενο των υπό ανάλυση εγγράφων (ΦΕΚ) στη συγκρότηση των κατηγοριών. Στην αρχή αναγνώστηκαν όλα τα Α.Π. και στη συνέχεια κατασκευάστηκε ένας σκελετός ταξινόμησης, ώστε να μπορεί να πραγματοποιηθεί η τελική γενίκευση των δεδομένων.

Ο τελικός στόχος, σύμφωνα με τον Berelson (1952) είναι η θεμελίωση ενός δεσμού μεταξύ του εμπειρικού επιπέδου και του αντίστοιχου θεωρητικού, ώστε να εξασφαλιστεί η επαλήθευση του συνόλου των υποθέσεων από τα δεδομένα της ανάλυσης περιεχομένου.

Πρώτος στόχος μας ήταν η καταγραφή του έκδηλου περιεχομένου, η οποία επιχειρήθηκε με την πρώτη «ανιχνευτική» ανάγνωση όλων των κειμένων του corpus. Αυτή η αποδελτίωση του έκδηλου περιεχομένου, μας επέτρεψε να εκτιμήσουμε άμεσα και με ασφάλεια τα σημαντικά χαρακτηριστικά του corpus. Η πρώτη αυτή ταξινόμηση μας έδωσε τη δυνατότητα να απαντήσουμε στο ερώτημα «ποια είναι τα κεντρικά θέματα που σχετίζονται με το υπό ανάλυση ζήτημα». Πιο αναλυτικά, οι βασικές κατηγορίες που κατασκευάστηκαν είναι:

I. Τα αναλυτικά προγράμματα Γυμνασίου-Λυκείου:

Συνολικά ταξινομήθηκαν και αναλύθηκαν επτά (07) Αναλυτικά Προγράμματα του Γυμνασίου και τριάντα οκτώ (38) του Λυκείου ως εξής:

α) Όλα τα Αναλυτικά Προγράμματα στη βάση τριών ερευνητικών περιόδων:

-Α' ερευνητική περίοδος: 1982-1997, συνολικά ταξινομήθηκαν και αναλύθηκαν δεκαεπτά (17) Α.Π.

-Β' ερευνητική περίοδος: 1998-2000, ταξινομήθηκαν και αναλύθηκαν δεκαέξι (16) Α.Π.

-Γ' ερευνητική περίοδος: 2001-2004, ταξινομήθηκαν και αναλύθηκαν δώδεκα (12) Α.Π.

β) Τα Α.Π. στη βάση του τύπου σχολείου και του γνωστικού τους αντικειμένου:

1) Αναλυτικά προγράμματα του Γυμνασίου:

Στοιχεία Δημοκρατικού Πολιτεύματος (02) και Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή (05)

2) Αναλυτικά προγράμματα του Λυκείου:

-Β' Λυκείου: Α.Π. μαθημάτων Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών (10).

-Γ' Λυκείου: -Στοιχεία Δημοκρατικού Πολιτεύματος (03).

-Κοινωνιολογία (08).

-Οικονομικά Α.Π. μαθημάτων Α' Λυκείου: Αρχές Οικονομίας (03).

-Οικονομικά Α.Π. μαθημάτων 5^{ης} Δέσμης (03).

-Οικονομικά Α.Π. μαθημάτων 4^{ης} Δέσμης (11).

Κεφάλαιο 5. Ανάλυση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων της εμπειρικής έρευνας

5.1. Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται και ερμηνεύονται τα αποτελέσματα της εμπειρικής έρευνας. Πιο συγκεκριμένα εξετάζεται το Ζητούμενο Β της διατριβής, δηλαδή επιχειρείται η καταγραφή της μορφής των Αναλυτικών Προγραμμάτων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Ειδικότερα εξετάζονται τα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν στο κεφάλαιο 4, ώστε η ανάλυση των Προγραμμάτων να σκιαγραφήσει το ρόλο των Κοινωνικών Επιστημών στην υπό έρευνα περίοδο.

Η παρουσίαση αυτή γίνεται στις τέσσερις επόμενες ενότητες ως εξής: η ενότητα 5.2. αφορά στην ταξινόμηση και ανάλυση των Α.Π. της πρώτης, δεύτερης και τρίτης περιόδου. Στόχος της ενότητας αυτής είναι να απαντήσει στο Ζητούμενο Β1 τα πορίσματα της οποίας θα ενισχύσουν την γνώση μας για την οργάνωση του Αναλυτικού Προγράμματος.

Στην ενότητα 5.3, που επιχειρεί να απαντήσει στο Ζητούμενο Β2, παρουσιάζονται και ερμηνεύονται τα δεδομένα των Αναλυτικών Προγραμμάτων του κάθε γνωστικού αντικείμενου ξεχωριστά, πρώτα του Γυμνασίου και ύστερα του Λυκείου ανά τάξη. Η ανάλυση αυτή θα μας δώσει τη δυνατότητα να αναδείξουμε τα ιδεολογικά στοιχεία συγκρότησης των Αναλυτικών Προγραμμάτων.

5.2. Τα Αναλυτικά Προγράμματα των Κοινωνικών Επιστημών (1982-2004)

5.2.1. Τα Αναλυτικά Προγράμματα της πρώτης περιόδου (1982-1997)

Στην πρώτη υπό έρευνα περίοδο (1982-1997) συντάχθηκαν δεκαεπτά (17) συνολικά Αναλυτικά Προγράμματα διαφόρων μαθημάτων των Κ.Ε., του Γυμνασίου και του Λυκείου, τα οποία ταξινομήσαμε κατά χρονολογική σειρά (Πίνακας 5.1). Τα τρία (03) Προγράμματα αφορούν σε μαθήματα του Γυμνασίου και τα δεκατέσσερα (14) του Λυκείου.

Πίνακας 5.1

Αναλυτικά Προγράμματα μαθημάτων Γυμνασίου-Λυκείου ανά έτος & βαθμίδα εκπαίδευσης πρώτης περιόδου

Πρώτη περίοδος: 1982-1997			
Α/Α	ΕΤΟΣ	Α.Π. ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ-ΛΥΚΕΙΟΥ ΑΝΑ ΕΤΟΣ & ΒΑΘΜΙΔΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	ΒΑΘΜΙΔΑ
1	1982-1983	Στοιχεία Δημοκρατικού Πολιτεύματος ΦΕΚ 157/31-12-1982, τ.Α΄, σε ισχύ το ΦΕΚ 79/15-5-78, τ.Α΄, Π.Δ. 374	Γ΄ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ
2	1982-1983	Κοινωνιολογία, 4 ^{ης} Δέσμης, ΦΕΚ 1/7-1-1983, τ.Α΄	Γ΄ ΛΥΚΕΙΟΥ
3	1982-1983	Στοιχεία Δημοκρατικού Πολιτεύματος, ΦΕΚ 157/31-12-1982 (από 13-9-1982 Έως 23-12- 1982) & ΦΕΚ 1/7-1-1983, τ.Α΄ (8-1-1983)	Γ΄ ΛΥΚΕΙΟΥ
4	1982-1983	Οικονομικά, 4 ^{ης} Δέσμης, ΦΕΚ 1/7-1-1983, τ.Α΄	Γ΄ ΛΥΚΕΙΟΥ
1	1983-1984	Κοινωνιολογία, 4 ^{ης} Δέσμης, ΦΕΚ 35/23-3-1984, τ.Α΄, Π.Δ. 91	Γ΄ ΛΥΚΕΙΟΥ
2	1983-1984	Πολιτική Οικονομία, 4 ^η Δέσμη, ΦΕΚ 35/23-3-1984, τ.Α΄, Π.Δ. 91	Γ΄ ΛΥΚΕΙΟΥ
3	1983-1984	Εφαρμοσμένα Οικονομικά, 5 ^η Δέσμη, ΦΕΚ 35/23-3-1984, τ.Α΄, Π.Δ. 91	Γ΄ ΛΥΚΕΙΟΥ
1	1985-1986	Στοιχεία Δημοκρατικού Πολιτεύματος ΦΕΚ 158/19-9-1985, τ.Α΄, Π.Δ. 438	Γ΄ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ
2	1985-1986	Κοινωνιολογία, 4 ^{ης} Δέσμης, ΦΕΚ 170/7-10-1985, τ.Α΄, Π.Δ. 479	Γ΄ ΛΥΚΕΙΟΥ
3	1985-1986	Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία, 5 ^η Δέσμη, ΦΕΚ 170/7-10-1985, τ.Α΄, Π.Δ. 479	Γ΄ ΛΥΚΕΙΟΥ
4	1985-1986	Πολιτική Οικονομία, 4 ^η Δέσμη, ΦΕΚ 170/7-10-1985, τ.Α΄, Π.Δ. 479	Γ΄ ΛΥΚΕΙΟΥ

5	1985-1986	Αρχές Πολιτικής Επιστήμης-Στοιχεία Δημοκρατικού Πολιτεύματος, ΦΕΚ 170/7-10-1985, τ.Α΄, Π.Δ. 479	Γ΄ΛΥΚΕΙΟΥ
6	1985-1986	Εφαρμοσμένα Οικονομικά, 5 ^η Δέσμη, ΦΕΚ 170/7-10-1985, τ.Α΄, Π.Δ. 479	Γ΄ΛΥΚΕΙΟΥ
7	1985-1986	Μελέτη Χώρων Παραγωγής και Διοίκησης, 5 ^η Δέσμη, ΦΕΚ 170/7-10-1985, τ.Α΄, Π.Δ. 479	Γ΄ΛΥΚΕΙΟΥ
1	1987-1988	Αρχές Πολιτικής Επιστήμης-Στοιχεία Δημοκρατικού Πολιτεύματος, ΦΕΚ 8/15-1-1988, τ.Α΄	Γ΄ΛΥΚΕΙΟΥ
1	1993-1994	Πολιτική Οικονομία, 4 ^η Δέσμη, ΦΕΚ 187/8-10-1993, τ.Α΄, Π.Δ. 451	Γ΄ΛΥΚΕΙΟΥ
1	1996-1997	Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή ΦΕΚ 239/29-9-1997, τ.Α΄, Π.Δ. 369	Γ΄ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ
17	1982-1997	ΣΥΝΟΛΟ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΛΥΚΕΙΟ

Όπως παρατηρούμε την περίοδο αυτή συντάσσονται Προγράμματα τις εξής χρονικές περιόδους:

-1982-1983: τέσσερα (04), ένα για το Γυμνάσιο και τρία για το Λύκειο.

-1983-1984: τρία (03) Προγράμματα Λυκείου.

-1985-1986: επτά (07), ένα για το Γυμνάσιο και έξι για το Λύκειο.

-1987-1988: ένα (01) για το Λύκειο.

-1993-1994: ένα (01) για το Λύκειο.

-1996-1997: ένα (01) για το Γυμνάσιο.

Στον πίνακα 5.2 παρουσιάζεται ο συνολικός αριθμός των Προγραμμάτων κατά έτος έκδοσης και βαθμίδα εκπαίδευσης.

Πίνακας 5.2

Σύνολο Προγραμμάτων ανά έτος έκδοσης και βαθμίδα εκπαίδευσης πρώτης περιόδου

Σχ. Έτος	1982-1983	1983-1984	1985-1986	1987-1988	1993-1994	1996-1997
Σύνολο Προ/των	4	3	7	1	1	1
Βαθμίδα Εκ/σης	1Γ+3Λ ¹⁹	Λ	1Γ+6Λ	Λ	Λ	Γ

Παρατηρούμε, λοιπόν, με βάση τα στοιχεία του πίνακα 5.2 ότι το Σχ. Έτος 1985-1986, συντάχθηκαν τα περισσότερα Προγράμματα, επτά (07) συνολικά, ακολούθως το Σχ. Έτος 1982-1983 τέσσερα (04), το Σχ. Έτος 1983-1984 τρία (03) και τα υπόλοιπα έτη συντάχθηκε ένα (01) Πρόγραμμα.

Το σύνολο των Προγραμμάτων που συντάχθηκαν αυτή την περίοδο κατά χρονολογική περίοδο, ομάδα γνωστικών αντικειμένων και βαθμίδα εκπαίδευσης εμφανίζεται στον πίνακα 5.3.

Πίνακας 5.3

Αναλυτικά Προγράμματα ανά χρονολογική περίοδο/ομάδα γνωστικών αντικειμένων/βαθμίδα εκπαίδευσης και τάξη πρώτης περιόδου

Πρώτη περίοδος: 1982-1997			
Α/Α	ΕΤΟΣ	ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΑΝΑ ΟΜΑΔΑ ΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΩΝ	ΒΑΘΜΙΔΑ
1	1982-1983	Στοιχεία Δημοκρατικού Πολιτεύματος, Σε ισχύ το ΦΕΚ 79/15-5-78, τ.Α΄, Π.Δ. 374	Γ΄ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ
2	1985-1986	Στοιχεία Δημοκρατικού Πολιτεύματος, 158/19-9-1985, τ.Α΄, Π.Δ. 438	Γ΄ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ
3	1996-1997	Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, ΦΕΚ 239/29-9-1996 τ.Α΄, Π.Δ. 369	Γ΄ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ
1	1982-1983	Στοιχεία Δημοκρατικού Πολιτεύματος, ΦΕΚ 157/31-12-1982 (από 13-9-1982 έως 23-12-1982) & ΦΕΚ 1/7-1-1983, τ.Α΄ (8-1-1983)	Γ΄ ΛΥΚΕΙΟΥ

¹⁹ Γ=Γυμνάσιο, Λ=Λύκειο

2	1985-1986	Αρχές Πολιτικής Επιστήμης-Στοιχεία, Δημοκρατικού Πολιτεύματος, Γ τάξη ΦΕΚ 170/7-10-1985, τ.Α΄, Π.Δ. 479	Γ΄ ΛΥΚΕΙΟΥ
3	1987-1988	Αρχές Πολιτικής Επιστήμης-Στοιχεία Δημοκρατικού Πολιτεύματος, ΦΕΚ 8/15-1-1988 τ.Α΄	Γ΄ ΛΥΚΕΙΟΥ
1	1982-1983	Κοινωνιολογία, 4 ^{ης} Δέσμης, ΦΕΚ 1/7-1-1983, τ.Α΄	Γ΄ ΛΥΚΕΙΟΥ
2	1983-1984	Κοινωνιολογία, 4 ^{ης} Δέσμης, ΦΕΚ 35/23-3-1984, τ.Α΄ Π.Δ. 91	Γ΄ ΛΥΚΕΙΟΥ
3	1985-1986	Κοινωνιολογία, 4 ^{ης} Δέσμης, ΦΕΚ 170/7-10-1985, τ.Α΄, Π.Δ 479	Γ΄ ΛΥΚΕΙΟΥ
4	1985-1986	Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία, 5 ^η Δέσμη, ΦΕΚ 170/7-10-1985, τ.Α΄, Π.Δ 479	Γ΄ ΛΥΚΕΙΟΥ
1	1982-1983	Οικονομικά, 4 ^η Δέσμη, Γ΄ Τάξη, ΦΕΚ 1/7-1-1993, τ.Α΄,	Γ΄ ΛΥΚΕΙΟΥ
2	1983-1984	Πολιτική Οικονομία, 4 ^η Δέσμη, ΦΕΚ 35/23-3-1984, τ.Α΄ Π.Δ 91	Γ΄ ΛΥΚΕΙΟΥ
3	1983-1984	Εφαρμοσμένα Οικονομικά, 5 ^η Δέσμη, ΦΕΚ 35/23-3-1984, τ.Α΄ Π.Δ 91	Γ΄ ΛΥΚΕΙΟΥ
4	1985-1986	Πολιτική Οικονομία, 4 ^η Δέσμη, ΦΕΚ 170/7-10-1985, τ.Α΄, Π.Δ 479	Γ΄ ΛΥΚΕΙΟΥ
5	1985-1986	Εφαρμοσμένα Οικονομικά, 5 ^η Δέσμη, ΦΕΚ 170/7-10-1985, τ.Α΄, Π.Δ 479	Γ΄ ΛΥΚΕΙΟΥ
6	1985-1986	Μελέτη Χώρων Παραγωγής και Διοίκησης, 5 ^η Δέσμη, ΦΕΚ 170/7-10-1985, τ.Α΄, Π.Δ 479	Γ΄ ΛΥΚΕΙΟΥ
7	1993-1994	Πολιτική Οικονομία, 4 ^η Δέσμη, ΦΕΚ 187/8-10-1993, τ.Α΄ Π.Δ 451	Γ΄ ΛΥΚΕΙΟΥ
17	1982-1997	ΣΥΝΟΛΟ	3 ΓΥΜ/ΣΙΟ 14 ΛΥΚΕΙΟ

Παρατηρείται ότι συντάχθηκαν την πρώτη περίοδο περισσότερα Προγράμματα Οικονομικών Επιστημών (7), την δεύτερη θέση καταλαμβάνουν τα Προγράμματα των

μαθημάτων των Πολιτικών Επιστημών (5), ακολουθούν τα Προγράμματα της Κοινωνιολογίας (4), και, τέλος, του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής (1). Τα Προγράμματα αφορούν στη Γ΄ Γυμνασίου και Λυκείου.

Συνολικά την πρώτη περίοδο θα συνταχθούν Προγράμματα για τρεις διαφορετικές ομάδες μαθημάτων:

- I. Στοιχεία Δημοκρατικού Πολιτεύματος-Αρχές Πολιτικής Επιστήμης-Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή,
- II. Κοινωνιολογία και Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία, και
- III. Οικονομικά Μαθήματα (Πολιτική Οικονομία, Εφαρμοσμένα Οικονομικά, Μελέτη Χώρων Παραγωγής και Διοίκησης).

5.2.1.1. Ο σκοπός της εκπαίδευσης Γυμνασίου-Λυκείου

Η Πολιτεία προκειμένου να δώσει έναν προσανατολισμό στην εκπαίδευση, διατυπώνει το ιδεώδες της αγωγής, το οποίο παραπέμπει σε συγκεκριμένο τύπο ανθρώπου που επιδιώκει να καλλιεργήσει (Βρεττός & Καψάλης, 1994). Αυτός καταλαμβάνει την κορυφή στην πυραμίδα της εκπαιδευτικής σκοποθεσίας. Τα ιδεώδη ομαδοποιούνται, σύμφωνα με τον Ξωχέλη (όπως αναφέρουν οι Βρεττός & Καψάλης, 1994, σ. 48) σε ατομικά, ανθρωπιστικά και θρησκευτικά. Το θρησκευτικό ιδεώδες (καλλιέργεια της θρησκευτικής πίστης) του 19^{ου} αιώνα αντικαταστάθηκε σιγά σιγά από το ατομικό ιδεώδες (ανάπτυξη ελεύθερου ατόμου) και σύντομα από το ανθρωπιστικό.

Οι εκπαιδευτικοί σκοποί αναγράφονται στο Ελληνικό Σύνταγμα (άρθρο 16, §2), στο οποίο αναφέρεται ότι «Η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του Κράτους και έχει σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες». Το Σύνταγμα ορίζει ως ιδεώδες του εκπαιδευτικού μας συστήματος τον «ελεύθερο και υπεύθυνο πολίτη», χωρίς, ωστόσο, να κατονομάζει τα βασικά χαρακτηριστικά του. Ο γενικός αυτός σκοπός της παιδείας προσδιορίζει με τη σειρά του τους επιμέρους σκοπούς της κάθε εκπαιδευτικής βαθμίδας, οι οποίοι ορίζουν τα αντίστοιχα πλαίσια, μέσα στα οποία κινείται η εκπαιδευτική διαδικασία κάθε βαθμίδας.

Η ένταξη της χώρας μας στην Ευρωπαϊκή Ένωση, σηματοδότησε και τη μετατροπή των σκοπών της Εκπαίδευσης που οι βασικοί άξονές τους ήταν μέτρα κοινωνικής δικαιοσύνης για την εκπαίδευση (εσωσχολική βοήθεια), ο αναπτυξιακός-οικονομικός ρόλος της εκπαίδευσης (δημιουργία Τεχνικών και Επαγγελματικών Λυκείων), η εννιάχρονη εκπαίδευση, η εισαγωγή νέων μαθημάτων, η συγγραφή νέων βιβλίων και Αναλυτικών

Προγραμμάτων. Οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες της περιόδου εστιάζονται σε νέες αντιλήψεις για τη σχολική γνώση, τον εκπαιδευτικό και το μαθητή.

Τα Α.Π. που συντάσσονται βασίζονται στη νέα φιλοσοφία για την εκπαίδευση η οποία αποτυπώνεται στην κύρωση του ν. 1566/1985 («Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις»), με τον οποίο αλλάζουν οι σκοποί της εκπαίδευσης. Ο νόμος εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο του «Πενταετούς Προγράμματος Οικονομικής και Κοινωνικής Ανάπτυξης 1983-1987»²⁰ που εισήγαγε η κυβέρνηση του ΠΑ.ΣΟ.Κ. Με το νέο νόμο για την εκπαίδευση καθιερώνεται «η αρχή της συμμετοχής και της κοινωνικής ευθύνης» (μαθητικά συμβούλια, κ.ά.).

Ο Νόμος 1566/85, που αντικατέστησε τον 309/76, καθορίζει ως γενικό σκοπό όλων των βαθμίδων της Γενικής εκπαίδευσης (άρθρο 1): «την ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά. Στο άρθρο αποτυπώνεται η ιδεολογία των «ίσων ευκαιριών» και της «ίσης πρόσβασης στη γνώση».

Ο σκοπός του Γυμνασίου είναι (άρθρο 5): «να προωθήσει, μέσα στο πνεύμα του ευρύτερου σκοπού της εκπαίδευσης, την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών σε σχέση με τις δυνατότητες που έχουν στην ηλικία αυτή και τις αντίστοιχες απαιτήσεις της ζωής. Ειδικότερα το γυμνάσιο βοηθεί τους μαθητές:

Α) Να διευρύνουν, το σύστημα αξιών τους (ηθικές, θρησκευτικές, εθνικές, ανθρωπιστικές και άλλες αξίες), ώστε να ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους σύμφωνα με τις επιταγές του. Να ελέγχουν και να κατευθύνουν το συναισθηματικό τους κόσμο σε στόχους δημιουργικούς και πράξεις ανθρωπιστικές. [ΗΘΙΚΕΣ ΑΞΙΕΣ]

Β) Να συμπληρώνουν και να συνδυάζουν την κατάκτηση της γνώσης με τους ανάλογους κοινωνικούς προβληματισμούς, ώστε να αντιμετωπίζουν με επιτυχία διάφορες καταστάσεις και να αναζητούν λύσεις των προβλημάτων της ζωής με υπευθυνότητα, μέσα σε κλίμα δημιουργικού διαλόγου και συλλογικής προσπάθειας. [ΓΝΩΣΗ/ΕΠΙΛΗΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ]

Γ) Να καλλιεργούν τη γλωσσική τους έκφραση, ώστε να διατυπώνουν τις σκέψεις τους στον προφορικό και γραπτό λόγο με σαφήνεια και ορθότητα. [ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ]

²⁰ Υπουργείο Εθνικής Οικονομίας, Αθήνα, 1984, κεφάλαιο για την Παιδεία.

Δ) Να αναπτύσσουν ομαλά το σώμα τους για τη λειτουργική βελτίωση του οργανισμού και να καλλιεργούν τις κινητικές κλίσεις και ικανότητες. [ΣΩΜΑΤΙΚΗ ΔΙΑΠΛΑΣΗ]

Ε) Να γνωρίζουν τις διάφορες μορφές της τέχνης και να διαμορφώνουν αισθητικό κριτήριο, χρήσιμο και για τη δική τους καλλιτεχνική έκφραση. [ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ]

ΣΤ) Να συνειδητοποιούν τις δυνατότητες, τις κλίσεις, τις δεξιότητες και τα ενδιαφέροντά τους, να αποκτούν γνώση για τα διάφορα επαγγέλματα και να επιδιώκουν την παραπέρα βελτίωση μέσα στα πλαίσια της πολιτιστικής, κοινωνικής και οικονομικής ζωής, ώστε να αναπτύσσονται σύμμετρα ως άνθρωποι και ως μελλοντικοί εργαζόμενοι, κατανοώντας την ισότιμη συμβολή της πνευματικής και χειρωνακτικής εργασίας στην κοινωνική πρόοδο και την ανάπτυξη. [ΑΥΤΟΓΝΩΣΙΑ/ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΣ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ]

Κριτική θεώρηση του σκοπού του Γυμνασίου:

1) Στον πρώτο και δεύτερο στόχο, οι συντάκτες εκφράζουν μια συγκεκριμένη αντίληψη, εκείνη της (Δομο)λειτουργιστικής προσέγγισης, που υποστήριξε ότι ο ρόλος της εκπαίδευσης στις βιομηχανικές κοινωνίες είναι να προετοιμάσει τους αυριανούς πολίτες, ώστε να γίνουν αποτελεσματικά μέλη της παραγωγικής διαδικασίας, και από την άλλη, τα άτομα να εσωτερικεύσουν τις κυρίαρχες «αξίες» και νόρμες της κοινωνίας, ώστε η συναίνεση των μελών της κοινωνίας να νομιμοποιεί την ηγεμονία της κυρίαρχης τάξης (Ράσης, 1987). Οι μαθητές/τριες, λοιπόν, καλούνται να «διευρύνουν» το σύστημα αξιών τους, σε σχέση με ποιες αξίες και ποιοι είναι εκείνοι που πρέπει να διευρύνουν; Οι συντάκτες/τριες υπονοούν «κάποιοι» μαθητές/τριες και όχι «όλοι» σε σχέση με το κυρίαρχο σύστημα αξιών, σύμφωνα με το οποίο, μάλιστα, καλούνται να «ρυθμίζουν» τη συμπεριφορά τους, να «ελέγχουν» και να «κατευθύνουν» το συναισθηματικό τους κόσμο σε στόχους δημιουργικούς και πράξεις ανθρωπιστικές. Οφείλουν να «ρυθμίζουν» τη συμπεριφορά τους με βάση τις κυρίαρχες αξίες «εκείνοι/ες» που δεν τις έχουν ακόμη, για κάποιους λόγους, υιοθετήσει; Η φράση «με κοινωνικούς προβληματισμούς» νοηματοδοτεί την παρεμβολή του κοινωνικού ελέγχου, προκειμένου να διατηρηθούν οι γνώσεις και να αφομοιωθούν οι αξίες. Η φράση «Να αναζητούν λύσεις των προβλημάτων της ζωής με υπευθυνότητα, μέσα σε κλίμα δημιουργικού διαλόγου και συλλογικής προσπάθειας» υπονοεί ότι τα «προβλήματα της ζωής» είναι ίδια για όλους τους μαθητές/τριες και πρέπει να επιλύονται χωρίς συγκρούσεις και αντιπαραθέσεις, δηλαδή συλλογικά, για το συμφέρον όλων, με τη συμμετοχή «εκείνων» που έχουν τα προβλήματα, οι οποίοι πρέπει να είναι «υπεύθυνοι». «Εκείνοι/νες», λοιπόν που δε θα «συναινέσουν» και δε θα λύσουν τα προβλήματά τους μέσω του «δημιουργικού διαλόγου και της συλλογικής προσπάθειας» υπονοείται ότι δεν είναι «υπεύθυνοι».

2) Στον τελευταίο σκοπό παρατηρείται μια σημαντική αντίφαση: από τη μια, επισημαίνεται ότι το Γυμνάσιο «βοηθάει τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν τις ..., ώστε να αναπτύσσονται σύμμετρα ως άνθρωποι και ως μελλοντικοί εργαζόμενοι, κατανοώντας την ισότιμη συμβολή της πνευματικής και χειρωνακτικής εργασίας στην κοινωνική πρόοδο και την ανάπτυξη». Το στοιχείο εκείνο της ιδεολογίας των συντακτών/τριών που αναδεικνύεται μέσα από το κείμενο είναι αυτό που διαμεσολαβεί στο μαθητή/τρια μια παραμορφωμένη εικόνα, μια φαντασική σχέση με τις πραγματικές συνθήκες ύπαρξής του, ότι «όλα τα επαγγέλματα είναι ίδια», «πνευματικά» και «χειρωνακτικά», γεγονός που δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα, εφόσον απαιτούν άλλο επίπεδο εκπαίδευσης, συνοδεύονται από διαφορετικό κύρος, αλλά και οικονομικές απολαβές. Ουσιαστικά πρόκειται για τη θετικιστική αντίληψη, η οποία αποσιωπά τον κοινωνικό καταμερισμό εργασίας, που συγκροτείται και διαρθρώνεται γύρω από μια κατ' αρχήν ισοτιμία χειρωνακτικής-διανοητικής εργασίας και την επικυριαρχία της δεύτερης πάνω στην πρώτη. Κι ενώ δίνεται στο σχολείο προτεραιότητα (μέσω των μαθημάτων και των ωρών διδασκαλίας τους) σε γνωστικά αντικείμενα, αλλά κυρίως μεθόδους που επισφραγίζουν την πρωταρχικότητα της εμπειρίας στη συγκρότηση της θεωρίας (Φυσικές Επιστήμες), στοιχείο που εγκαθιδρύει την κυριαρχία της διανοητικής εργασίας πάνω στην χειρωνακτική, οι συντάκτες καλούν εδώ «εκείνους/ες» να «κατανοήσουν την ισότιμη συμβολή της πνευματικής και χειρωνακτικής εργασίας στην κοινωνική πρόοδο και την ανάπτυξη». Η αντίληψη αυτή είναι πολύ «χρήσιμη», επειδή επιδιώκει τους όρους εκείνους που θα συμβάλουν στην αναπαραγωγή του κοινωνικού καταμερισμού εργασίας.

Συνοπτικά θα λέγαμε ότι οι στόχοι του Γυμνασίου επιδιώκουν να προσαρμόσουν τη συμπεριφορά σύμφωνα με τις κυρίαρχες αξίες, διατυπώνονται σε επίπεδο γνώσεων και κάποιοι σε επίπεδο δεξιοτήτων, αποσκοπούν στην αλλαγή συμπεριφοράς, χωρίς να κατονομάζονται, ωστόσο, οι απαιτούμενες δεξιότητες και στάσεις (κοινωνικές, πολιτικές, καλλιτεχνικές, κ.λ.π) που πρέπει να καλλιεργηθούν. Στους σκοπούς του Γυμνασίου αναγνωρίζουμε το Μοντέλο των γενικευμένων στόχων (Ματσαγγούρας, 2000, σ. 193-194), το οποίο εφαρμόζει σε γενικές γραμμές η Παραδοσιακή Διδακτική, που ορίζει τι να κάνουν οι μαθητές/τριες, αλλά όχι και πως ή κάτω από ποιες συνθήκες, αναμένεται να καταστούν ικανοί/ες οι μαθητές/τριες να κάνουν.

Ο σκοπός του Λυκείου αναφέρεται στο άρθρο 6:

1. Τα λύκεια λειτουργούν ως γενικά, κλασικά, τεχνικά-επαγγελματικά και ενιαία πολυκλαδικά. Με τη διαδικασία της παρ. 1 του άρθρου 8 μπορεί να ιδρύονται αθλητικά και

μουσικά σε ορισμένες πόλεις της χώρας. Το λύκειο επιδιώκει την ολοκλήρωση των σκοπών της εκπαίδευσης. Ιδιαίτερα βοηθεί τους μαθητές:

A) Να κατανοήσουν καλύτερα την κοινωνική πραγματικότητα, να κάνουν σωστές επιλογές για τις παραπέρα σπουδές, και την επαγγελματική τους αποκατάσταση και να διαμορφώσουν το χαρακτήρα και την προσωπικότητά τους, έτσι, ώστε να εντάσσονται αρμονικά στο κοινωνικό σύνολο και να συμβάλουν στην οικονομική, κοινωνική και πολιτιστική ανάπτυξη της πατρίδας. [ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ/ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΣ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ & ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΤΙΚΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ]

B) Να συνειδητοποιήσουν τη βαθύτερη σημασία του ορθόδοξου χριστιανικού ήθους και της σταθερής προσήλωσης στις πανανθρώπινες αξίες και να κατανοούν τη σπουδαιότητα του δημοκρατικού διαλόγου και της συμμετοχής σε συλλογικές δραστηριότητες.

[ΓΝΩΣΗ/ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ]

Γ) Να αποκτούν βαθύτερη και ουσιαστικότερη γνώση και αυτογνωσία, ώστε να αντιμετωπίζουν με κριτικό και δημιουργικό πνεύμα τη ζωή, την επιστήμη, την τέχνη και τον ελληνικό και παγκόσμιο πολιτισμό.

[ΓΝΩΣΗ/ΑΥΤΟΓΝΩΣΙΑ]

Δ) Να αναπτύσσουν τον προβληματισμό τους με τη μελέτη και τη βαθύτερη γνώση των ιστορικών γεγονότων (ελληνικών και παγκόσμιων) και της ιστορίας της τέχνης και της επιστήμης.

[ΓΝΩΣΗ ΙΣΤΟΡΙΑΣ, ΤΕΧΝΗΣ, ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ]

E) Να εμπλουτίζουν το γνωστικό και γλωσσικό τους εξοπλισμό και να αναπτύσσουν το αισθητικό τους κριτήριο και την ποιότητα της καλλιτεχνικής τους έκφρασης.

[ΓΝΩΣΗ/ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ/ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ]

ΣΤ) Να εμπεδώσουν τις κινητικές ικανότητες και κλίσεις μέσα από συγκεκριμένες αθλητικές δραστηριότητες και να αποκτούν αθλητικές συνήθειες που αναβαθμίζουν την ποιότητα της ζωής τους.

[ΚΙΝΗΤΙΚΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ/ΑΘΛΗΤΙΚΕΣ ΣΥΝΗΘΕΙΕΣ]

Κριτική θεώρηση του σκοπού του Λυκείου:

Στον πρώτο σκοπό η φράση των συντακτών «να κάνουν σωστές επιλογές για τις παραπέρα σπουδές και την επαγγελματική τους αποκατάσταση...» υπονοεί τη μετατόπιση της «ευθύνης» από την Πολιτεία στο άτομο. Διαφαίνεται η πρόθεση των συντακτών/τριών που είναι η αποσιώπηση των ταξικών ανισοτήτων, και η ανάδειξη της «ατομικής προσπάθειας» ως υπέρτατης αξίας, η οποία μπορεί να επιφέρει τα καλύτερα αποτελέσματα, την εισαγωγή τους στο Πανεπιστήμιο αρχικά και μετέπειτα μια «καλή» δουλειά, ωστόσο αυτό αποτελεί μια ουτοπική παραίνεση, διότι οι θέσεις είναι αριθμητικά καθορισμένες και τα παιδιά των λαϊκών στρωμάτων αντιμετωπίζουν πολύ περισσότερες δυσκολίες στην εκπαίδευση απ' ότι τα παιδιά των μεσοαστικών και αστικών στρωμάτων, όπως έδειξαν οι

έρευνες (Bourdieu, Bernstein, Φραγκουδάκη, κ.λ.π.). Επιδιώκεται, λοιπόν, «να εντάσσονται αρμονικά στο κοινωνικό σύνολο», δηλαδή χωρίς συγκρούσεις, ειρηνικά, να αποδέχονται το status quo, και, «να συμβάλλουν στην οικονομική, κοινωνική και πολιτιστική ανάπτυξη της πατρίδας». Από την αρχή διαφαίνεται η «κοινωνικο-κεντρική» ιδεολογία, σύμφωνα με την οποία το σχολείο ως κοινωνικός θεσμός έχει χρέος να υπηρετήσει τις αναπτυξιακές ανάγκες της κοινωνίας που την στηρίζει και τη χρηματοδοτεί (Ματσαγγούρας, 2000, σ. 193-194).

Ένας από τους στόχους είναι «να συνειδητοποιήσουν [οι μαθητές/τριες] τη βαθύτερη σημασία του ορθόδοξου χριστιανικού ήθους και της σταθερής προσήλωσης στις πανανθρώπινες αξίες...». Οι συντάκτες/τριες εδώ αποτυπώνουν μια συγκεκριμένη αντίληψη του «πολίτη», τον οποίο που επιδιώκουν, που δεν είναι άλλη από αυτή του «χρηστού πολίτη», που αναθρέφεται από την οικογένεια και το σχολείο μέσα από την «καλλιέργεια των ηθών», την ευσέβεια, την υπακοή, την αρετή κ.λ.π. Το Λύκειο στοχεύει στην ηθική αγωγή, η οποία θα διδάξει πώς οφείλει να ζει κανείς σωστά: ως «καλός ορθόδοξος χριστιανός». Εδώ εγγράφεται και μία βασική αντίφαση: από τη μια οι μαθητές/τριες πρέπει να «συνειδητοποιήσουν τη βαθύτερη σημασία του ορθόδοξου χριστιανικού ήθους» από την άλλη «να προσηλωθούν «στις πανανθρώπινες αξίες». Αφού, λοιπόν, δώσουν προτεραιότητα στο «χριστιανικό ήθος», κατατάσσοντάς το, δηλαδή αξιολογώντας το σε ανώτερη θέση, επειδή αυτό έχει «βαθύτερη» σημασία, οι συντάκτες/τριες επικαλούνται και τις «πανανθρώπινες αξίες» (εντιμότητα, αρετή, αξιοπρέπεια, δικαιοσύνη, αλληλεγγύη, ειρήνη, κ.λ.π.), παρόλο που αυτές ουσιαστικά εμπεριέχουν το «ορθόδοξο χριστιανικό ήθος».

Όσον αφορά την «βαθύτερη» γνώση «της ιστορίας της τέχνης» αυτός ο σκοπός δεν θα μπορούσε να ισχύει στο Λύκειο αφού τα μαθήματα διδάσκονταν το:

-1982 η Μουσική για μία ώρα (1/30 ώρες) στην Α', Β' και Γ' τάξη και τα Καλλιτεχνικά για 2/30 στην Α', μία στην Β' και μία στη Γ' τάξη του Λυκείου.

-1984 τα Καλλιτεχνικά και η Μουσική αντίστοιχα για μία ώρα (1/30) στην Α', Β' και Γ' τάξη.

-1985 τα Καλλιτεχνικά-Μουσική για μία ώρα (1/30) στην Α' τάξη και καμία ώρα διδασκαλίας στη Β' και Γ' Λυκείου.

-1997 η Αισθητική Αγωγή διδάσκονταν για δύο ώρες (2/31) στην Α' Λυκείου, δεν διδάσκονταν καθόλου (0/31) στη Β' Λυκείου και στη Γ' Λυκείου διδάσκονταν ως μάθημα επιλογής η Ιστορία της Τέχνης (Θεωρητική κατεύθυνση/Θετική κατεύθυνση/Τεχνολογική κατεύθυνση) για δύο ώρες (2/30). Από τα δεδομένα του Ω.Π. των αντίστοιχων ετών καταδεικνύεται ότι η Πολιτεία αυτή την περίοδο δεν μερίμνησε για τη «βαθύτερη» γνώση

της Τέχνης και την καλλιέργεια της αισθητικής και καλλιτεχνικής έκφρασης, ιδιαίτερα συνυπολογίσαμε ότι την περίοδο αυτή δεν υπήρχαν εξωσχολικές δραστηριότητες, οι οποίες να ενισχύουν αυτό το επιχείρημα.

Τέλος, ο στόχος της αναβάθμισης της ποιότητας της ζωής των μαθητών/τριών μέσα από συγκεκριμένες αθλητικές δραστηριότητες και η απόκτηση αθλητικών συνηθειών, φαντάζει εντελώς ουτοπικός, σε μια περίοδο που χαρακτηρίζεται από έλλειψη υποδομής και αθλητικών εγκαταστάσεων στα σχολεία της χώρας μας, γεγονός που χαρακτηρίζει τα σχολεία μέχρι σήμερα σε πολλές των περιπτώσεων.

Συνοπτικά, θα επισημαίναμε ότι οι σκοποί του Λυκείου είναι διατυπωμένοι σύμφωνα με τη στοχοταξινόμια του Bloom et al. (1956), και αφορούν το επίπεδο της γνώσης, της κατανόησης, εκφράζουν αξιακές και όχι επιστημολογικές επιλογές («αρμονική διαβίωση», που παραπέμπει στο λειτουργισμό, «ορθόδοξο χριστιανικό ήθος», από τον οποίο αποκλείονται οι «Άλλοι», εκείνοι που δεν διαθέτουν «ήθος»). Αποτυπώνεται στο σκοπό του Λυκείου η (Δομο)λειτουργιστική θεωρία, σύμφωνα με την οποία ο ρόλος της εκπαίδευσης είναι διττός: από τη μια να εντάξει τους αυριανούς πολίτες στην παραγωγική διαδικασία και, από την άλλη, τα άτομα να εσωτερικεύσουν τις κυρίαρχες «αξίες», ώστε να διατηρείται αναλλοίωτο το status quo.

5.2.1.2. Ανάλυση Προγραμμάτων Γυμνασίου

Στο κεφάλαιο αυτό αναλύονται δύο αναλυτικά προγράμματα, του μαθήματος «Στοιχεία Δημοκρατικού πολιτεύματος» και «Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή».

1) Στοιχεία Δημοκρατικού Πολιτεύματος (1982 & 1985)

1) Γενική περιγραφή: Κατά το σχ. Έτος 1982-1983 (ΦΕΚ 157/31-12-1982, τ.Α') η διδακτέα ύλη των μαθημάτων που διδάσκονταν στις τάξεις των Ημερησίων Γυμνασίων ήταν η προβλεπόμενη από το ΦΕΚ 79/15-5-78, Π.Δ. 374, «Περί του αναλυτικού προγράμματος της Γ' τάξεως του ημερησίου Γυμνασίου και του ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος του Εσπερινού Γυμνασίου». Το Πρόγραμμα του μαθήματος καταλαμβάνει έκταση $\frac{3}{4}$ της σελίδας (σ. 736-7) και διατίθεται για μία ώρα. Το ίδιο Πρόγραμμα επαναλαμβάνεται στο ΦΕΚ 158/19-9-1985, τ.Α', Π.Δ. 438, έχει έκταση $\frac{1}{2}$ της σελίδας (σ. 2479) και προτείνεται να διδάσκεται, επίσης, για μία ώρα/εβδομάδα.

2) Ο σκοπός του Προγράμματος «είναι να εισαγάγει το μαθητή εις την έννοιαν και την οργάνωσιν του κοινωνικού βίου, να του γνωρίσει τας βασικάς λειτουργίας της δημοκρατικής Πολιτείας και να του καλλιεργήσει τη συνείδηση ευθύνης προς την Πολιτείαν και το

κοινωνικό σύνολο». Ο σκοπός που διατυπώνεται επιδιώκει μία «εισαγωγή» στην έννοια και την οργάνωση του κοινωνικού βίου, μία «γνωριμία» με τις βασικές λειτουργίες της δημοκρατίας, αλλά κυρίως μία «καλλιέργεια» της «συνείδησης ευθύνης» προς την Πολιτεία και το κοινωνικό σύνολο. Ο σκοπός διατυπώνεται σε επίπεδο γνώσης (να εισαγάγει, να του γνωρίσει) και στάσης (να του καλλιεργήσει τη συνείδηση ευθύνης). Πρόθεση της Πολιτείας είναι «η καλλιέργεια της συνείδησης της ευθύνης προς αυτή και προς το κοινωνικό σύνολο», ωστόσο αποφεύγεται εσκεμμένα η αντίστοιχη «καλλιέργεια», «εισαγωγή», «γνωριμία» με τα «δικαιώματα του πολίτη».

3) Το περιεχόμενο έχει μορφή εννοιολογική, περιλαμβάνει δηλαδή βασικές έννοιες-ορισμούς (το άτομο, η έννοια του πολιτισμού, εθνικός πολιτισμός, κοινωνία-κράτος, Πολιτεία και Πολίτευμα, η Δημοκρατία, δικαιώματα και καθήκοντα του Πολίτη, Δικαιώματα και καθήκοντα ατομικά και κοινωνικά, κράτος και έθνος, Διεθνείς Οργανισμοί), διάκριση των δύο εννοιών (κοινωνία-κράτος), ιστορική (γένεση και εξέλιξη του κοινωνικού βίου) και θεματική (η υποχρέωση του ατόμου για διατήρηση και συνέχιση του πολιτισμού, Προβλήματα της κοινωνικής ζωής, αναγκαίοι όροι της κοινωνικής ζωής, ίση μεταχείριση-Δικαιοσύνη, διαρκής μεταβολή στις μεταβαλλόμενες συνθήκες-το νόημα των μεταρρυθμίσεων, το άτομο μέσα στην έννομη κοινωνία, το ισχύον Σύνταγμα της Προεδρευομένης Δημοκρατίας και οι βασικές αρχές του, οι τρεις λειτουργίες της Πολιτείας, ο Πρόεδρος της Δημοκρατίας και οι βασικές αρμοδιότητές του, η Βουλή, η ανάδειξη, η λειτουργία και το έργο της, η κυβέρνηση και η σχέση της προς τη Βουλή, η δικαστική εξουσία, τα δικαστήρια, νομοθετήματα και η διαδικασία θέσπισής τους, η κοινή γνώμη και οι παράγοντες της διαμόρφωσής της, άλλοι θεσμοί και λειτουργίες-Εκκλησία, εργασία και επάγγελμα).

4) Διδακτική μεθοδολογία και Αξιολόγηση: δεν αναφέρονται διδακτική μεθοδολογία και εργαλεία αξιολόγησης. Η αξιολόγηση περιορίζεται, με βάση τα σχετικά διατάγματα της εποχής, στον αριθμό των γραπτών διαγωνισμάτων και της προφορικής εξέτασης.

5) Χαρακτηρισμός: Τα δύο Α.Π. του μαθήματος χαρακτηρίζονται παραδοσιακά²¹, περιορίζονται κυρίως στη διδακτέα ύλη και είναι «προγράμματα περιεχομένων», τα οποία παρέχουν τις απαραίτητες πληροφορίες σχετικά με την οργάνωση και λειτουργία των

²¹ Το «παραδοσιακό» Α.Π. συνιστά έναν κατάλογο περιεχομένων καθώς και των προβλεπόμενων για κάθε γνωστικό αντικείμενο διδακτικών ωρών, δεν αναφέρει σκοπούς και στόχους διδασκαλίας, ούτε διδακτική μεθοδολογία, χρησιμοποιεί δε παραδοσιακά μοντέλα αξιολόγησης και αναδεικνύει τον/την εκπαιδευτικό ως αποκλειστικός φορέας γνώσης (Βέικου, Βαρέση & Πατούνα, χ.χ.ε.).

δημοκρατικών κοινωνιών. Το τι θα μάθει ο μαθητής/τρια βρίσκεται μέσα στα συγκεκριμένα περιεχόμενα (Χατζηγεωργίου, 2012).

2) Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή

1) Γενική περιγραφή: Το Πρόγραμμα αναφέρεται στο ΦΕΚ 239/29-9-1996, τ.Α', Π.Δ. 369 «Τροποποίηση αναλυτικών προγραμμάτων σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης», έχει συνάφεια με το προηγούμενο, αν και εμπεριέχει διακριτά γνωστικά αντικείμενα (Πολιτική Επιστήμη, Κοινωνιολογία, Διεθνείς Σχέσεις, κ.ά.). Το Πρόγραμμα, που κατήγγησε τις διατάξεις του άρθρου 4 του Π.Δ. 438/85 (ΦΕΚ 158 τ.Α'), δεν αναφέρει ώρες διδασκαλίας, καταλαμβάνει έκταση 12 σελίδων (450-4512).

2) Ο σκοπός της διδασκαλίας διατυπώνεται σε επίπεδο: γνώσης (4), να ενημερωθούν (3 αναφορές), συνειδητοποιήσουν (1), κατανόησης (2), να κατανοήσουν, να εκτιμήσουν), στάσης (2), να βοηθηθούν στο να αποκτήσουν σεβασμό, σεβασμό και ανεκτικότητα), κοινωνικής δεξιότητας (1), να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες). Οι στόχοι, ωστόσο που αφορούν στην καλλιέργεια στάσεων και δεξιοτήτων δεν διατυπώνονται με σαφήνεια, δεν διευκρινίζεται δηλαδή πως αυτό θα μπορούσε να επιτευχθεί. Στο παρόν Πρόγραμμα παρατίθενται, επίσης, επιμέρους στόχοι ανά ενότητα, οι οποίοι διατυπώνονται σε επίπεδο γνώσης (20 αναφορές): γνωρίσουν (5) ενημερωθούν (6) μάθουν (2), αντιληφθούν (2) συνειδητοποιήσουν (5), κατανόησης (22) καταλάβουν/κατανοήσουν (21), εκτιμήσουν (1), ανάλυσης (2) προβληματιστούν, διακρίνουν το ρόλο), αξιολόγησης (1) επεξεργαστούν, στάσης (1), ομαδική συνείδηση), διαμόρφωση ταυτότητας (1), και δεξιότητας (2), να καλλιεργηθεί ο σεβασμός για τον τρόπο που σκέπτονται άλλες ομάδες, να μάθουν να διαμορφώνουν κριτήρια.

3) Το περιεχόμενο έχει μορφή:

-εννοιολογική (το άτομο, η κοινωνική ομάδα, η κοινωνία, οι κοινωνικές δομές, τα κοινωνικά προβλήματα, οι κοινωνικοί κανόνες, οι κοινωνικές θέσεις και οι κοινωνικοί ρόλοι, πολιτισμός, υποκουλτούρα, κοινωνικές μεταβολές, κοινωνικές ομάδες και κοινωνικές κατηγορίες, βασικοί τύποι κοινωνικών ομάδων, προκατάληψη και στερεότυπα, κοινωνικοποίηση, η κοινωνία και η πολιτεία, κοινωνικά και πολιτικά φαινόμενα, η έννοια της πολιτικής οργάνωσης και της πολιτικής συμπεριφοράς, κράτος, εξουσία, πολίτευμα).

-θεματική (χαρακτηριστικά της κοινωνικής ομάδας, σχέσεις μεταξύ φυλών, φύλων, ηλικιών και καθηγητών, φορείς κοινωνικοποίησης, το άτομο παθητικός δέκτης ή δημιουργός νέων θεσμών και πολιτισμού, κοινωνική απόκλιση, προβλήματα της κοινωνίας, τα βασικά αίτια των κοινωνικών προβλημάτων, τρόποι αντιμετώπισης των κοινωνικών προβλημάτων,

παράγοντες που επηρέασαν τη διαμόρφωση των πολιτευμάτων, διάκριση και είδη πολιτευμάτων, η κατάκτηση των ελευθεριών και η δημοκρατία, θεμελιώδεις αξίες, αρχές και σκοποί της δημοκρατίας, οι μορφές της δημοκρατίας, το Σύνταγμα, θεσμικά στοιχεία των Συνταγμάτων, χαρακτηριστικά τους, σύγκριση με συντάγματα άλλων χωρών, το ελληνικό σύνταγμα του 1975/1986 και οι βασικές αρχές του, θεσμοί, όργανα, λειτουργίες του δημοκρατικού πολιτεύματος, Νομοθετική, Εκτελεστική, Δικαστική λειτουργία, η συνύπαρξη, συνύφανση και αντιστοιχία δικαιωμάτων και υποχρεώσεων στο δημοκρατικό πολίτευμα, δικαιώματα, καθήκοντα, τήρηση του Συντάγματος και των νόμων, ενσυνείδητη άσκηση του επαγγέλματος ως κοινωνικού λειτουργήματος, σεβασμός των δικαιωμάτων και της ελευθερίας των άλλων, αναγκαιότητα της διεθνούς οργάνωσης και συνεργασίας, τύποι διεθνών οργανισμών ανάλογα με το στόχο, στόχοι των κοινωνικών διεθνών οργανισμών, τύποι και παραδείγματα κοινωνικών Διεθνών Οργανισμών, στόχοι Δ.Ο. Α/Ε, αμυντικοί Δ.Ο, οργανισμοί ειρήνης και συνεργασίας, δομή, βασικά όργανα και οι λειτουργίες της Ε.Ε., υποχρεώσεις και δικαιώματα των κρατικών μελών και των ευρωπαίων πολιτών, ευρωπαϊκή και ελληνική ταυτότητα).

-Ιστορική (ιστορικά στοιχεία των ελληνικών συνταγμάτων, το ιστορικό δημιουργίας της Ε.Ε., το ιστορικό ένταξης της Ελλάδας στην Ε.Ε.).

4) Διδακτική Μεθοδολογία και Αξιολόγηση: Το Πρόγραμμα δεν αναφέρει εργαλεία Αξιολόγησης. Αυτή την περίοδο είναι σε ισχύ το ΦΕΚ 226/1994, με το οποίο ορίζεται η αξιολόγηση των μαθητών Γυμνασίου. Προτείνονται ανά κεφάλαιο διάφορες δραστηριότητες, ενεργητικές και παραδοσιακές.

5) Χαρακτηρισμός: Το Πρόγραμμα ως προς την τυπολογία του εντάσσεται στην κατηγορία των Α.Π. μορφής ή τύπου curriculum. Στο Α.Π. οι σκοποί αναλύονται σε συγκεκριμένους και σαφείς στόχους, τα περιεχόμενα συνδέονται με την επίτευξη των στόχων, παρατίθενται ενδεικτικές μεθοδολογικές δραστηριότητες και εναλλακτικές δυνατότητες χρήσης διδακτικών μέσων.

5.2.1.3. Ανάλυση Προγραμμάτων Λυκείου

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιαστούν τα Αναλυτικά Προγράμματα των εξής μαθημάτων:

- Στοιχεία Δημοκρατικού Πολιτεύματος και Αρχές Πολιτικής Επιστήμης
- Αρχές Πολιτικής Επιστήμης-Στοιχεία Δημοκρατικού Πολιτεύματος
- Κοινωνιολογία και Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία

- Οικονομικά Μαθήματα (Οικονομικά, Πολιτική Οικονομία, Εφαρμοσμένα Οικονομικά, Μελέτη Χώρων Παραγωγής και Διοίκησης).

1) Στοιχεία Δημοκρατικού Πολιτεύματος και Αρχές Πολιτικής Επιστήμης (1982 & 1985)

1) Στοιχεία Δημοκρατικού Πολιτεύματος & Α.Π.Ε.-Σ.Δ.Π.

1) Γενική περιγραφή: Το Πρόγραμμα του μαθήματος «Στοιχεία Δημοκρατικού Πολιτεύματος» (Σ.Δ.Π.), της Γ΄ Τάξης του Ημερήσιου Λυκείου Γενικής Κατεύθυνσης, αναφέρεται στο ΦΕΚ 157/31-12-1982 (από 13-9-1982 έως 23-12-1982) και στο ΦΕΚ 1/7-1-1983, τ. Α΄ (από 8-1-1983 έως το τέλος του διδακτικού έτους 1982-1983). Η ύλη των Προγραμμάτων καθορίζεται από το Π.Δ. 826/79, ΦΕΚ 240/23-10-1979, τ.Α΄ και διατίθεται για τη διδασκαλία 2 ωρών/εβδομάδα. Με το ΦΕΚ 170/7-10-1985, τ΄Α, Π.Δ. 479, το οποίο είναι ουσιαστικά επανάληψη του προηγούμενου (ΦΕΚ 240/79) εισάγεται το μάθημα «Αρχές Πολιτικής Επιστήμης-Στοιχεία Δημοκρατικού Πολιτεύματος». Το Πρόγραμμα καταλαμβάνει έκταση μιας σελίδας (σ. 2390-1), κάνει μία συνοπτική αναφορά στο σκοπό και παραθέτει τη διδακτέα ύλη, η οποία περιλαμβάνει δώδεκα βασικά κεφάλαια με υποενότητες.

2) Ο Σκοπός της διδασκαλίας είναι:

- Η ενημέρωση στη λειτουργία, δομή και στο σκοπό της δημοκρατικής πολιτείας.
- Η καλλιέργεια πολιτικού ήθους για ενεργό συμμετοχή στη ζωή της ελληνικής κοινωνίας.

Ο πρώτος σκοπός, που κινείται στο επίπεδο της γνώσης (ενημέρωση), σύμφωνα με την στοχοταξινόμια του Bloom et al. (1956), παρουσιάζει ενδιαφέρον διότι επιδιώκει τη γνωριμία με τη «δημοκρατική πολιτεία». Ο δεύτερος, που επιδιώκει την καλλιέργεια του πολιτικού ήθους για «ενεργό συμμετοχή» στη ζωή της ελληνικής κοινωνίας, αναφέρεται στην καλλιέργεια στάσης, χωρίς ωστόσο να διευκρινίζεται πως θα μπορούσε αυτό να επιτευχθεί, αφού δεν προτείνεται από το Πρόγραμμα καμία ενεργητική δραστηριότητα, όπως άλλωστε και τα βιβλία της εποχής εκείνης. Δεν είναι τυχαίο που από το πρόγραμμα απουσιάζει η ενότητα των «δικαιωμάτων» του πολίτη, αλλά αντίθετα γίνεται αναφορά στα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις μόνο των πολιτών.

3) Το Περιεχόμενο έχει μορφή εννοιολογική (περιλαμβάνει βασικές έννοιες και ορισμούς), ιστορική (κάνει μια σύντομη αναδρομή στη Συνταγματική Ιστορία της Ελλάδας), και θεματική (Το αντιπροσωπευτικό σύστημα και η λειτουργία των πολιτικών κομμάτων, η διοίκηση του κράτους και η Τοπική Αυτοδιοίκηση, η άμυνα της χώρας, οι σχέσεις της χώρας

μας με άλλα κράτη, τα οικονομικά του κράτους). Από την ανάλυση της διδακτέας ύλης παρατηρήσαμε ότι κυρίως αυτή επικεντρώνεται στα καθήκοντα του πολίτη και στις υποχρεώσεις της Πολιτείας, χωρίς όμως ταυτόχρονα να αναφέρεται και στα δικαιώματα (ατομικά, κοινωνικά, πολιτικά). Επιπλέον, για πρώτη φορά εισάγεται η έννοια των οικονομικών του Κράτους.

4) Διδακτική Μεθοδολογία και Αξιολόγηση: δεν αναφέρονται.

5) Χαρακτηρισμός: Το Πρόγραμμα χαρακτηρίζεται παραδοσιακό.

2) Αρχές Πολιτικής Επιστήμης-Στοιχεία Δημοκρατικού Πολιτεύματος

1) Γενική περιγραφή: Το Πρόγραμμα αναφέρεται στο ΦΕΚ 8/15-1-1988, τ.Α΄, διάταγμα 21 «Τροποποίηση και συμπλήρωση ωρολογίων και αναλυτικών προγραμμάτων σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», διατίθεται για 1/εβδομάδα, καταλαμβάνει έκταση ½ της μίας από τις δύο στήλες της σελίδας (σ. 88) και παραθέτει σκοπό και διδακτέα ύλη, που χωρίζεται σε τρία μέρη: α) Αρχές Πολιτικής Επιστήμης, β) Στοιχεία Δημοκρατικού Πολιτεύματος, και γ) Η Ελλάδα και η Διεθνής Κοινωνία. Το Πρόγραμμα αντικαθιστά την παράγραφο 3 του άρθρου 3 του ΠΔ 479/85 (ΦΕΚ 170/Α).

2) Ο σκοπός: επαναλαμβάνεται ο ίδιος που διατυπώνεται στο ΦΕΚ 240/1979.

3) Το Περιεχόμενο έχει μορφή εννοιολογική (πολιτική κοινωνικοποίηση και επιστημονική γνώση, πολιτικά φαινόμενα και Πολιτική Επιστήμη, η μορφή του πολιτεύματος και οι βασικοί κανόνες της λειτουργίας του, σεβασμός και προστασία του ανθρώπου: ατομικά και κοινωνικά δικαιώματα), θεματική (το αίτημα για επιστημονική θεώρηση των πολιτικών φαινομένων, η κρατική οργάνωση της νεοελληνικής κοινωνίας, το ελληνικό Σύνταγμα, τα πολιτικά φαινόμενα στις διεθνείς σχέσεις, νομικοί θεσμοί στο σημερινό διεθνή χώρο, η διεθνής θέση της χώρας μας, Χάρτης του Ο.Η.Ε. και διακήρυξη των δικαιωμάτων του ανθρώπου), και ιστορική (κείμενα από την ιστορία της πολιτικής σκέψης).

4) Διδακτική Μεθοδολογία και Αξιολόγηση: Δεν αναφέρονται.

5) Χαρακτηρισμός: Το Πρόγραμμα χαρακτηρίζεται παραδοσιακό.

2) Κοινωνιολογία και Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία

1) Κοινωνιολογία (1983)

1) Γενική περιγραφή: Το Πρόγραμμα του μαθήματος της Κοινωνιολογίας εισάγεται για πρώτη φορά στο ΦΕΚ 1/7-1-1983, τ.Α΄, Διάταγμα 1: «Ωρολόγιο και αναλυτικό πρόγραμμα της τελευταίας τάξης Λυκείου Μέσης Γενικής Κατεύθυνσης από 8 Ιανουαρίου 1983».

Προτείνεται για 4 ώρες/εβδομάδα, καταλαμβάνει έκταση μίας σελίδας και περιλαμβάνει Σκοπό και Διδακτέα Ύλη, η οποία χωρίζεται σε επτά κεφάλαια.

Σκοπός του Προγράμματος είναι: Α) Να γνωρίσουν οι μαθητές το αντικείμενο, τα πλαίσια, την έκταση και τη σημασία της Κοινωνιολογίας, στοιχεία απαραίτητα για την παραπέρα κοινωνιολογική γνωστική δομή και προβληματισμός τους. Β) Τα κοινωνικά φαινόμενα και προβλήματα να προκαλέσουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον στους μαθητές αυτής της ηλικίας, που μάχονται για την ιδεολογική, την επαγγελματική και γενικά την κοινωνική και πολιτιστική ένταξή τους. Οι σκοποί διατυπώνονται στο επίπεδο της γνώσης (2 αναφορές).

2) Το Περιεχόμενο έχει μορφή:

-εννοιολογική (Τι είναι κοινωνικό φαινόμενο, ορισμός της Κοινωνιολογίας, κοινωνικά προβλήματα, κοινωνικές δυνάμεις, βασικές έννοιες της Κοινωνιολογίας, ορισμός κοινωνικών θεσμών, κοινωνικοποίηση, τι σημαίνει κοινωνική αλλαγή, σχέσεις με άλλες επιστήμες).

-θεματική (αντικείμενο και σκοποί της Κοινωνιολογίας, εξέλιξη του πολιτισμού και της τεχνολογίας, καταμερισμός εργασίας, διαμόρφωση κοινωνικών τάξεων, αιτίες γένεσης, διατήρησης ή αλλαγής των θεσμών, απαρίθμηση και ταξινόμηση βασικών κοινωνικών θεσμών, λειτουργία των θεσμών, αλληλεξάρτηση των θεσμών, στοιχεία για κάποιους βασικούς κοινωνικούς θεσμούς, φορείς κοινωνικοποίησης, συνέπειες της κακής δράσης των φορέων κοινωνικοποίησης, ταξινόμηση των θεωριών αλλαγής, σχεδιασμένες αλλαγές, ρυθμοί αλλαγής, αντίσταση στην αλλαγή, μέθοδοι της Κοινωνιολογίας).

-ιστορική (αναφορές στην ιστορία του κλάδου: Ο κύκλος των κοινωνικών επιστημών και η εμφάνιση της Κοινωνιολογίας απ' τον περασμένο αιώνα, ιστορική αναδρομή στην ιστορική σκέψη και τη γένεση της Κοινωνικής Επιστήμης, κοινωνικός προβληματισμός: από τους αρχαίους σοφιστές, τον Πλάτωνα και τον Αριστοτέλη ως τους νεότερους πολιτικούς στοχαστές και τους διαφωτιστές του 18^{ου} αιώνα, εξέλιξη της ανθρώπινης κοινωνίας από την πρωτόγονη κατάσταση ως τη βιομηχανική εποχή, γένεση και εξέλιξη των κοινωνικών θεσμών, ιστορική επισκόπηση της θεωρίας της αλλαγής).

-κατά σχολές (κοινωνιολογικές και άλλες θεωρίες: θεωρίες για την αλλαγή) , και

-κλάδους της Κοινωνιολογίας (Κοινωνιολογία της Γνώσης, Κοινωνιολογία της Παιδείας).

3) Διδακτική Μεθοδολογία και Αξιολόγηση: δεν αναφέρονται.

4) Χαρακτηρισμός: Το Πρόγραμμα χαρακτηρίζεται παραδοσιακό. Ως προς το περιεχόμενό του επιχειρεί να εισάγει τους μαθητές/τριες στην επιστήμη της Κοινωνιολογίας, χωρίς να συνδέει την πραγματικότητα την οποία βιώνουν οι μαθητές με την επιστήμη της Κοινωνιολογίας (προβλήματα του καιρού). Τα ίδια τα περιεχόμενα γίνονται αυτοσκοπός.

2) Κοινωνιολογία (1984)

1) Γενική περιγραφή: Το Α.Π. που αναφέρεται στο ΦΕΚ 35/23-3-1984, Π.Δ. 91 «Ωρολόγιο και Αναλυτικό Πρόγραμμα των Σχολείων Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης», περιγράφεται στο ½ της στήλης (σ. 378-379) από τις δύο της σελίδας αναφέροντας μόνο τις ώρες διδασκαλίας (4 την εβδομάδα) και τη διδακτέα ύλη, η οποία περιλαμβάνει εισαγωγή, μέρος Πρώτο (πέντε κεφάλαια) και Μέρος Δεύτερο (7 κεφάλαια). Πρόκειται για ένα εντελώς διαφορετικό, ως προς το περιεχόμενο Πρόγραμμα, το οποίο μάλιστα συνοδεύτηκε και από τη συγγραφή βιβλίου (Φίλιας κ.ά. Κοινωνιολογία, Γ' Λυκείου), που διδάχθηκε επί σειρά ετών.

2) Ο Σκοπός: δεν αναφέρεται.

3) Το Περιεχόμενο έχει μορφή εννοιολογική (κοινωνία και κράτος, κοινωνική διαστρωμάτωση-κοινωνική κινητικότητα, κοινωνικοί θεσμοί, ιδεολογία-κουλτούρα, προσωπικότητα και κοινωνική συμπεριφορά, κοινωνικοποίηση και κοινωνικός έλεγχος, νοοτροπίες, στερεότυπα, πεποιθήσεις και προκαταλήψεις, κοινωνική στάση, γνώμες-κοινή γνώμη, ανομία-αλλοτρίωση, η αποκλίνουσα συμπεριφορά), θεματική (η Αγροτική και Προβιομηχανική κοινωνία, η Βιομηχανική κοινωνία, προσδιοριστικοί παράγοντες της κοινωνικής συμπεριφοράς, κοινωνική συμπεριφορά και τρόποι εκδήλωσής της, προβλήματα κοινωνικής προσαρμογής), και ιστορική (τύποι κοινωνικής οργάνωσης, Αγροτική και Προβιομηχανική Κοινωνία, Βιομηχανική κοινωνία). Οι γνώσεις αυτές επιχειρούν, για πρώτη φορά, να συνδέσουν το μαθητή με το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο εντάσσεται.

4) Διδακτική Μεθοδολογία και Αξιολόγηση: δεν αναφέρεται.

5) Χαρακτηρισμός: Το Πρόγραμμα χαρακτηρίζεται παραδοσιακό, περιέχει έναν κατάλογο περιεχομένων, χωρίς ωστόσο να αναφέρονται οι σκοποί τους.

3) Κοινωνιολογία (1985)

1) Γενική περιγραφή: Το Πρόγραμμα, που διατίθεται για 4 ώρες/εβδομάδα, αναφέρεται στο ΦΕΚ 170/7-10-1985, τ.Α', Π.Δ. 479, «Ωρολόγιο και αναλυτικό πρόγραμμα Λυκείων Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης», καταλαμβάνει έκταση ½ της μίας από τις δύο στήλες της σελίδας (σ. 2660).

2) Ο Σκοπός: επαναλαμβάνεται ο σκοπός του ΦΕΚ 1/7-1-1983.

3) Το Περιεχόμενο: επαναλαμβάνεται η διδακτέα Ύλη του ΦΕΚ 35/23-3-1984.

4) Διδακτική Μεθοδολογία και Αξιολόγηση: Δεν αναφέρονται.

5) Χαρακτηρισμός: Το Πρόγραμμα χαρακτηρίζεται παραδοσιακό.

4) Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία (1985)

1) Γενική περιγραφή: Το σχολικό έτος 1985-1986 με το ΦΕΚ 170/7-10-1985, τ.Α΄, Π.Δ. 479, εισάγεται το μάθημα Γενικής Ωφελιμότητας, «Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία», της 5^{ης} Δέσμης, της Γ΄ τάξης του Ημερήσιου Λυκείου Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης, το οποίο διατίθεται για 4 ώρες την εβδομάδα από την αρχή μέχρι το τέλος της διδασκαλίας των μαθημάτων, εκτείνεται σε μία στήλη από τις δύο της σελίδας (σ. 2662-3) και περιλαμβάνει σκοπό και διδακτέα ύλη.

2) Ο Σκοπός: Επαναλαμβάνεται ο σκοπός του ΦΕΚ 1/7-1-1983.

3) Το Περιεχόμενο: Επαναλαμβάνεται η ύλη του ΦΕΚ 35/23-3-1984.

4) Διδακτική Μεθοδολογία και Αξιολόγηση: Δεν αναφέρονται.

5) Χαρακτηρισμός: Το Πρόγραμμα χαρακτηρίζεται παραδοσιακό.

3) Τα Προγράμματα των Οικονομικών Μαθημάτων

Τα Προγράμματα των μαθημάτων των Οικονομικών Επιστημών είναι επτά (7) στο σύνολο. Συγκεκριμένα, συντάσσεται Πρόγραμμα το Σχ. Έτος 1982-1983, για το μάθημα των «Οικονομικών» της Γ΄ Λυκείου, της 4^{ης} Δέσμης, το οποίο μετονομάζεται σε Πολιτική Οικονομία το Σχ. Έτος 1983-1984 και επανεμφανίζεται άλλες δύο φορές. Τα Προγράμματα των «Εφαρμοσμένων Οικονομικών», της 5^{ης} Δέσμης πρωτοεμφανίζονται το 1983-1984 και αναφέρονται ξανά το 1985-1986. Την ίδια χρονιά συντάσσεται άλλο ένα Πρόγραμμα, για την 5^η Δέσμη για το μάθημα «Μελέτη Χώρων Παραγωγής και Διοίκησης».

1) Το Πρόγραμμα του μαθήματος των Οικονομικών (1983)

1) Γενική περιγραφή: Το Πρόγραμμα της 4^{ης} Δέσμης της Γ΄ Τάξης του Ημερήσιου Λυκείου Γενικής Κατεύθυνσης αναφέρεται στο ΦΕΚ 1/7-1-1983, τ.Α΄, καταλαμβάνει έκταση περίπου του 1/3 της μίας από τις δύο στήλες της σελίδας (σελ. 4), διατίθενται 4 ώρες από 8 Ιανουαρίου μέχρι το τέλος της διδασκαλίας των μαθημάτων και αναφέρει σκοπό και διδακτέα ύλη.

2) Ο σκοπός του μαθήματος είναι «να επεκτείνουν οι μαθητές τις γνώσεις τους σε οικονομικά θέματα και να εμβαθύνουν πάνω σ΄ αυτές». Ο σκοπός διατυπώνεται σε επίπεδο γνώσης (1) «να επεκτείνουν» και κατανόησης (1) «να εμβαθύνουν».

3) Το περιεχόμενο έχει μορφή εννοιολογική (πληθυσμός, ανάγκες, αγαθά, συντελεστές παραγωγής, κόστος παραγωγής, μονοπώλιο, κέρδος, εθνικό εισόδημα, Εθνικό Προϊόν, κατανάλωση, αποταμίευση, επένδυση, χρήμα), ιστορική μορφή (στάδια οικονομικής

εξέλιξης), και θεματική μορφή (συστήματα οικονομικής εξέλιξης, Βασικό επίπεδο και την ανάπτυξη «Χρήμα στις Διεθνείς συναλλαγές και τη διεθνή οικονομική πολιτική», νομικοί κύκλοι και οι διακυμάνσεις του).

4) Διδακτική Μεθοδολογία και Αξιολόγηση: δεν αναφέρονται.

5) Χαρακτηρισμός: Το πρόγραμμα χαρακτηρίζεται παραδοσιακό

2) Πολιτική Οικονομία (1984)

1) Γενική περιγραφή: Το Πρόγραμμα της 4^{ης} Δέσμης, της Γ' Τάξης του Ημερήσιου Λυκείου Γενικής Κατεύθυνσης αναφέρεται στο ΦΕΚ 35/23-3-1984, τ.Α', ΠΔ 91, καταλαμβάνει έκταση ½ της μίας στήλης από τις δύο της σελίδας (σ. 379), προτείνεται η διδασκαλία για 4 ώρες και αναφέρει μόνο διδακτέα ύλη.

2) Ο σκοπός: δεν αναφέρεται.

3) Το περιεχόμενο έχει εννοιολογική μορφή (Εισαγωγικές έννοιες, οι ανάγκες των ατόμων και η ζήτηση των αγαθών, η παραγωγή και το κόστος της, ανταγωνισμός, μονοπώλιο, ολιγοπώλιο, οι τιμές των συντελεστών παραγωγής, εθνικό προϊόν, κατανάλωση, αποταμίευση, επένδυση, χρήμα και τραπεζικό σύστημα, οικονομικές διακυμάνσεις και πληθωρισμός, δημόσιος τομέας, καπιταλιστικός τύπος παραγωγής, έννοια και μέτρηση της αξίας, υπεραξία και κέρδος, οικονομικές κρίσεις, ιμπεριαλισμός, σοσιαλιστική οικονομία, ελληνική οικονομία), και θεματική μορφή (αντικείμενο της Πολιτικής Οικονομίας, ο ρόλος του κράτους στην οικονομία, η οργάνωση των επιχειρήσεων).

4) Διδακτική Μεθοδολογία και Αξιολόγηση: δεν αναφέρονται.

5) Χαρακτηρισμός: Το πρόγραμμα χαρακτηρίζεται παραδοσιακό.

3) Εφαρμοσμένα Οικονομικά (1984 & 1985)

1) Γενική περιγραφή: Το Πρόγραμμα του μαθήματος Εφαρμοσμένα Οικονομικά, της 5^{ης} Δέσμης της Γ' τάξης του Ημερήσιου Λυκείου Γενικής Κατεύθυνσης αναφέρεται στο ΦΕΚ 35/23-3-1984, τ.Α', ΠΔ 91, σ. 379, καταλαμβάνει έκταση 1/3 της μίας στήλης από τις δύο σελίδες, διατίθεται για 4 ώρες/εβδομάδα και περιλαμβάνει σκοπό και διδακτέα ύλη (14 κεφάλαια). Δύο χρόνια αργότερα θα συνταχθεί νέο Πρόγραμμα, ΦΕΚ 170/7-10-1985, τ.Α', Π.Δ. 479, σ. 2661, για το Μάθημα Γενικής Ωφελιμότητας, το οποίο προτείνεται για 4 ώρες/εβδομάδα. Ουσιαστικά πρόκειται για επανάληψη του ΦΕΚ 35/1984.

2) Ο σκοπός είναι «να βοηθήσει τους μαθητές που δε θα ακολουθήσουν την τριτοβάθμια εκπαίδευση, να αποκτήσουν τις απαραίτητες οικονομικές γνώσεις, που έχουν σχέση με την ενεργό ζωή» (επίπεδο γνώσης).

3) Το περιεχόμενο: Το Πρόγραμμα ως προς τη μορφή του οργανώνεται γύρω από τις βασικές οικονομικές έννοιες (ανάγκες, αγαθά, συντελεστές παραγωγής της οικονομίας, ζήτηση και προσφορά αγαθών, επιχείρηση, συνεταιρισμοί, οικονομικές συναλλαγές, πιστωτικοί τίτλοι, το χρήμα, Τράπεζες-Ασφάλειες, ο τόκος, Δημόσια έσοδα, Δημόσιες δαπάνες, Διεθνείς συναλλαγές, οικονομικά συστήματα, δικαιώματα και υποχρεώσεις εργαζομένων).

4) Διδακτική Μεθοδολογία και Αξιολόγηση: δεν αναφέρονται.

5) Χαρακτηρισμός: Το πρόγραμμα χαρακτηρίζεται παραδοσιακό.

4) Πολιτική Οικονομία (1985)

1) Γενική περιγραφή: Το Πρόγραμμα της 4^{ης} Δέσμης της Γ' τάξης του Ημερήσιου Λυκείου Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης αναφέρεται στο ΦΕΚ 170/7-10-1985, τ.Α', Π.Δ. 479, σ. 2660-1 («Ωρολόγιο και αναλυτικό πρόγραμμα Λυκείων Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης»), διατίθεται για 4 ώρες/εβδομάδα, καταλαμβάνει έκταση $\frac{1}{2}$ της μίας από τις δύο στήλες της σελίδας και αναφέρει σκοπό και διδακτέα ύλη (22 κεφάλαια).

2) Ο σκοπός: Επαναλαμβάνεται εκείνος του ΦΕΚ 1/7-1-1983.

3) Το περιεχόμενο: Επαναλαμβάνεται η ύλη του ΦΕΚ 35/23-3-1984.

4) Διδακτική Μεθοδολογία και Αξιολόγηση: δεν αναφέρει.

5) Χαρακτηρισμός: Το Πρόγραμμα χαρακτηρίζεται παραδοσιακό.

5) Μελέτη Χώρων Παραγωγής και Διοίκησης (1985)

1) Γενική περιγραφή: Το Πρόγραμμα ενός νέου μαθήματος, της 5^{ης} Δέσμης της Γ' τάξης του Ημερήσιου Λυκείου Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης, αναφέρεται στο ΦΕΚ 170/7-10-1985, τ.Α', ΠΔ 479, σ. 2663, καταλαμβάνει έκταση μίας σελίδας και διατίθεται για 4 ώρες/εβδομάδα. Συγκεκριμένα προτείνονται στο πλαίσιο του μαθήματος τετράωρες επισκέψεις-ξεναγήσεις. Στον πίνακα 5.4 παραθέτουμε τους προτεινόμενους φορείς και τα θέματα επίσκεψης/ξενάγησης.

Πίνακας 5.4

Προτεινόμενοι φορείς επισκέψεων-ξεναγήσεων στο μάθημα Μελέτη Χώρων Παραγωγής και Διοίκησης και τα θέματα επίσκεψης/ξενάγησης

Φορείς	Τα θέματα τα ρυθμίζει	Σημειώσεις
<p>Νομαρχία, Δημαρχείο, Εφορία-Δημόσιο Ταμείο, Δασαρχείο, Λιμεναρχείο-Τελωνείο, μεγάλη στρατιωτική μονάδα, Νοσοκομείο, Μητρόπολη, εργοστάσιο, ορυχείο-αλυκές, ναυπηγείο, αγροτικός συνεταιρισμός, αγροτικές εγκαταστάσεις π.χ. εκκοκκιστήριο, συσκευαστήριο, σιλό, συγκοινωνιακό κέντρο, Κ.Τ.Ε.Λ., σιδηροδρομικός σταθμός, άλλοι οργανισμοί, τράπεζες, βιοτεχνίες, κ.λ.π.</p>	<p>Διευθυντής Νομαρχίας, Δήμαρχος, Έφορος, Δασάρχης</p>	<p>Τοπική αυτοδιοίκηση, υπηρεσίες</p>

2) Ο σκοπός του προγράμματος είναι γνωστικός (2 αναφορές), «...να αποκτήσουν τις απαραίτητες οικονομικές γνώσεις...» και «η εξοικείωση του μαθητή με ...».

3) Το περιεχόμενο: το Πρόγραμμα δεν αναφέρει διδακτέα ύλη, ενθαρρύνονται όμως οι μαθητές/τριες να κρατήσουν σημειώσεις και να παράξουν μόνοι τους το εκπαιδευτικό υλικό τους.

4) Διδακτική Μεθοδολογία και Αξιολόγηση: Το Πρόγραμμα προτείνει διαφορετικές διδακτικές μεθόδους (επίσκεψη και ξενάγηση σε διάφορες υπηρεσίες και οργανισμούς, συζήτηση, άσκηση, ομαδικές εργασίες). Δεν αναφέρει κανένα είδος αξιολόγησης.

5) Χαρακτηρισμός: Το Πρόγραμμα έχει ασαφές σκοπό και ελλιπές περιεχόμενο και βασίζεται στην αυτενέργεια των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Προσιδιάζει με Πρόγραμμα διαδικασίας.

6) Πολιτική Οικονομία (1993)

1) Γενική περιγραφή: Το πρόγραμμα διδασκαλίας του μαθήματος της 4^{ης} Δέσμης, της Γ' τάξης είναι το τρίτο κατά σειρά και αναφέρεται στο ΦΕΚ 187/8-10-1993, τ.Α' Π.Δ. 451, σ. 4691, («Τροποποίηση και συμπλήρωση Αναλυτικών Προγραμμάτων Σχολικών Μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις»). Ουσιαστικά τροποποιεί την παράγραφο 3 του άρθρου 3 του Π.Δ. 479/1985 (ΦΕΚ 170/τ.Α'), καταλαμβάνει έκταση ½ της σελίδας και αναφέρει σκοπό και διδακτέα ύλη, όχι όμως και ώρες διδασκαλίας.

2) Ο σκοπός είναι να «αποκτήσουν οι μαθητές γνώσεις γύρω από βασικές οικονομικές έννοιες και να κατανοήσουν τον τρόπο λειτουργίας της Οικονομίας καθώς και τη σημασία της». Οι σκοποί διατυπώνονται στο επίπεδο της γνώσης και της κατανόησης.

3) Το περιεχόμενο έχει μορφή εννοιολογική (βασικές έννοιες-ορισμοί, τα οικονομικά συστήματα, το οικονομικό κύκλωμα, ανάγκες-αγαθά-χρησιμότητα, παραγωγή και συντελεστές της παραγωγής, το κόστος παραγωγής, εθνικό εισόδημα-βιοτικό επίπεδο, κατανάλωση-αποταμίευση-επένδυση, χρήμα και αξία του χρήματος, πληθωρισμός-ανεργία, οικονομικές διακυμάνσεις, Δημόσια οικονομικά), θεματική (αντικείμενο της Οικονομικής Επιστήμης, το οικονομικό πρόβλημα και οι επιπτώσεις του, η οικονομική αρχή ή οικονομικό αξίωμα, οι παραγωγικές δυνατότητες της οικονομίας, σχηματισμός των τιμών στην αγορά αγαθών, ελαστικότητα ζήτησης και προσφοράς, μορφές αγοράς και συμπεριφορά επιχειρήσεων, αμοιβές των συντελεστών της παραγωγής, διεθνείς συναλλαγές-διεθνές εμπόριο, Η Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα). Αξιοσημείωτη είναι η εισαγωγή της ενότητας «Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα», η οποία εντάσσεται στην ύλη μετά από δώδεκα ήδη χρόνια ένταξης της Ελλάδας στη τότε Ε.Ο.Κ. Τέλος, κάνει μια αναφορά στους κλάδους της Οικονομικής Επιστήμης,

4) Διδακτική Μεθοδολογία και Αξιολόγηση: δεν αναφέρονται.

5) Χαρακτηρισμός: Το Πρόγραμμα χαρακτηρίζεται παραδοσιακό, συνιστά δηλαδή έναν κατάλογο περιεχομένου, που περιέχει μόνο το τι θα διδαχθεί και για πόσες ώρες. Η διατύπωση προκαθορισμένων σκοπών και στόχων της διδασκαλίας, καθώς και οδηγιών για τη μεθόδευσή της παραλείπεται. Ο/η εκπαιδευτικός αναδεικνύεται σε αποκλειστικός/η φορέας γνώσης.

5.2.2. Τα Αναλυτικά Προγράμματα της δεύτερης περιόδου (1998-2000)

Τη δεύτερη ερευνητική περίοδο (1998-2000) συντάχθηκαν δεκαέξι (16) συνολικά Προγράμματα μαθημάτων του Γυμνασίου και του Λυκείου, τα οποία παρατίθενται στον Πίνακα 5.5. Το ένα αφορά σε μάθημα του Γυμνασίου (Κ.Π.Α.) και τα δεκαπέντε του Ενιαίου Λυκείου. Το Πρόγραμμα Σπουδών αυτής της περιόδου έχει ως εξής (Ν. 2525/1997, άρθρο 1 §2): Στην Α΄ Λυκείου εφαρμόζεται Πρόγραμμα μαθημάτων Γενικής Παιδείας, κοινών για όλους τους μαθητές. Στη Β΄ Λυκείου περιλαμβάνονται τρεις Κατευθύνσεις, Θεωρητική, Θετική και Τεχνολογική. Διδάσκονται μαθήματα Γενικής Παιδείας, κοινά για όλους τους μαθητές, σε ποσοστό 60% μέχρι 65% επί του συνόλου του Προγράμματος και μαθήματα Κατεύθυνσης σε ποσοστό 35% μέχρι 40%.

Στη Γ΄ Λυκείου κάθε μια από τις τρεις κατευθύνσεις μπορεί να περιλαμβάνει κύκλους σπουδών για τη διδασκαλία μαθημάτων επιλογής. Στην τάξη αυτή διδάσκονται μαθήματα Γενικής Παιδείας σε ποσοστό 50% μέχρι 55% επί του συνόλου του Προγράμματος και μαθήματα επιλογής ανά κύκλο σπουδών σε ποσοστό 45% μέχρι 50%.

Τα Προγράμματα που συντάσσονται το 1998 αναφέρονται στο ΦΕΚ 327, τ.Β΄, 3-4-1998, το οποίο καθορίζει τα Προγράμματα Σπουδών των μαθημάτων της Α΄ και Β΄ τάξης του Ενιαίου Λυκείου για το Σχ. Έτος 1998-1999, τα οποία αφορούν σε τρία (03) μαθήματα της Β΄ Λυκείου: Κοινωνική και Πολιτική Οργάνωση στην Αρχαία Ελλάδα, Εισαγωγή στο Δίκαιο και στους Πολιτικούς Θεσμούς και Ιστορία Κοινωνικών Επιστημών.

Τα Προγράμματα που συντάσσονται το 1999 αναφέρονται στο ΦΕΚ 1540, τ.Β΄, 29-7-1999 (το οποίο κατάργησε την αριθμ. 2055/18398 (ΦΕΚ 327 Β/3-4-98) Υπουργική Απόφαση), αλλά και σε ειδική έκδοση του ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι. (1999). Συντάσσονται συνολικά δεκατρία (13) Προγράμματα το 1999 (ΦΕΚ 1540/1999 και έκδοση του Π.Ι., 1999).

Πίνακας 5.5

Αναλυτικά Προγράμματα μαθημάτων Γυμνασίου-Λυκείου ανά έτος & βαθμίδα εκπαίδευσης δεύτερης περιόδου

Δεύτερη περίοδος: 1998-2000 (Ε.Π.Π.Σ.)			
Α/Α	ΕΤΟΣ	Α.Π. ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ-ΛΥΚΕΙΟΥ ΑΝΑ ΕΤΟΣ & ΒΑΘΜΙΔΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	ΒΑΘ/ΔΑ
1	1998	Κοινωνική και Πολιτική Οργάνωση στην Αρχαία Ελλάδα, Ενιαίου Λυκείου ΦΕΚ 327/3-4-1998, τ.Β΄, Άρθρο 15, σ. 122-123	Β΄ ΛΥΚΕΙΟΥ
2	1998	Εισαγωγή στο Δίκαιο και στους Πολιτικούς Θεσμούς, Ενιαίου Λυκείου ΦΕΚ 327/3-4-1998, τ.Β΄, Άρθρο 17, σ. 124	Β΄ ΛΥΚΕΙΟΥ
3	1998	Ιστορία Κοινωνικών Επιστημών, Ενιαίου Λυκείου ΦΕΚ 327/3-4-1998, τ.Β΄, Άρθρο 18, σ. 125-126	Β΄ ΛΥΚΕΙΟΥ

1	1999	Αρχές Οικονομίας, Ενιαίου Λυκείου, ΦΕΚ 1540/29-7-1999, τ.Β΄	Α΄ ΛΥΚΕΙΟΥ
2	1999	Αρχές Οικονομική Θεωρίας, Ενιαίου Λυκείου, ΦΕΚ 1540/29-7-1999, τ.Β΄	Γ΄ ΛΥΚΕΙΟΥ
3	1999	Κοινωνιολογία, Θεωρητικής Κατεύθυνσης Ε.Λ. (ΦΕΚ 1540/29-7-1999, τ.Β΄	Γ΄ ΛΥΚΕΙΟΥ
4	1999	Εισαγωγή στο Δίκαιο και τους Πολιτικούς Θεσμούς, Ε.Λ., ΦΕΚ 1540/29-7-1999, τ.Β΄	Β΄ ΛΥΚΕΙΟΥ
5	1999	Ιστορία Κοινωνικών Επιστημών, Ενιαίου Λυκείου, ΦΕΚ 1540/29-7-1999, τ.Β΄	Β΄ ΛΥΚΕΙΟΥ
6	1999	Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων και Υπηρεσιών, Ενιαίου Λυκείου, ΦΕΚ 1540/29-7-1999, τ.Β΄	Γ΄ ΛΥΚΕΙΟΥ
7	1999	Αρχές Λογιστικής, Τεχνολογικής Κατεύθυνσης, Ενιαίου Λυκείου ΦΕΚ 1540/29-7-1999, τ.Β΄	Γ΄ ΛΥΚΕΙΟΥ
8	1999	Κοινωνικές Επιστήμες Ι: Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, ΥΠ.Ε.Π.Θ-ΠΙ	Γ΄ ΓΥΜ/ΣΙΟΥ
9	1999	Κοινωνικές Επιστήμες Ι: Ιστορία Κοινωνικών Επιστημών, ΥΠ.Ε.Π.Θ-ΠΙ	Β΄ ΛΥΚΕΙΟΥ
10	1999	Κοινωνικές Επιστήμες Ι: Εισαγωγή στο Δίκαιο και τους Πολιτικούς Θεσμούς, ΥΠ.Ε.Π.Θ-ΠΙ	Β΄ ΛΥΚΕΙΟΥ
11	1999	Κοινωνικές Επιστήμες Ι: Κοινωνιολογία ΥΠ.Ε.Π.Θ-ΠΙ	Γ΄ ΛΥΚΕΙΟΥ
12	1999	Κοινωνικές Επιστήμες Ι: Αρχές Οικονομίας, ΥΠ.Ε.Π.Θ-ΠΙ	Α΄ ΛΥΚΕΙΟΥ
13	1999	Κοινωνικές Επιστήμες Ι: Αρχές Οικονομικής Θεωρίας, ΥΠ.Ε.Π.Θ-ΠΙ	Γ΄ ΛΥΚΕΙΟΥ
16	1998-2000	Α.Π.	1 ΓΥΜ/ΣΙΟ 15 ΛΥΚΕΙΟ

Την περίοδο αυτή συντάσσονται τα Προγράμματα των εξής μαθημάτων:

1. Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Γ΄ Γυμνασίου,
2. Αρχές Οικονομίας, Α΄ Λυκείου,
3. Κοινωνική και Πολιτική Οργάνωση στην Αρχαία Ελλάδα, Β΄ Λυκείου,
4. Εισαγωγή στο Δίκαιο και τους Πολιτικούς Θεσμούς, Β΄ Λυκείου,
5. Ιστορία Κοινωνικών Επιστημών, Β΄ Λυκείου,
6. Αρχές Οικονομικής Θεωρίας, Γ΄ Λυκείου,
7. Κοινωνιολογία, Γ΄ Λυκείου,
8. Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων και Υπηρεσιών, Γ΄ Λυκείου,
9. Αρχές Λογιστικής, Γ΄ Λυκείου.

Παρατηρείται ότι συντάχθηκαν την πρώτη περίοδο περισσότερα Προγράμματα του μαθήματος Εισαγωγή στο Δίκαιο και τους Πολιτικούς θεσμούς, της Β΄ τάξης καθώς και του μαθήματος Ιστορία Κοινωνικών Επιστημών, της Β΄ Τάξης, τρία συνολικά για το κάθε μάθημα. Δύο Προγράμματα συντάχθηκαν για το μάθημα Αρχές Οικονομίας της Α΄ τάξης, Αρχές Οικονομικής Θεωρίας της Γ΄ τάξης και για το μάθημα της Κοινωνιολογίας της Γ΄ τάξης. Τέλος, ένα Πρόγραμμα εμφανίζουν τα μαθήματα Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή της Γ΄ Γυμνασίου, Κοινωνική και Πολιτική Οργάνωση στην Αρχαία Ελλάδα της Β΄ τάξης, Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων και Υπηρεσιών της Γ΄ τάξης, και, τέλος, Αρχές Λογιστικής, της Γ΄ τάξης. Συνολικά εκπονήθηκαν Αναλυτικά Προγράμματα για εννέα διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα.

Το σύνολο των Προγραμμάτων που συντάχθηκαν αυτή την περίοδο ανά χρονολογική περίοδο, ομάδα γνωστικών αντικειμένων και βαθμίδα εκπαίδευσης αποτυπώνεται στον πίνακα 5.6.

Πίνακας 5.6

Αναλυτικά Προγράμματα ανά χρονολογική περίοδο/ομάδα γνωστικών αντικειμένων/βαθμίδα εκπαίδευσης & τάξη δεύτερης περιόδου

Δεύτερη περίοδος: 1998-2000 (Ε.Π.Π.Σ.)			
Α/Α	ΕΤΟΣ	ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΑΝΑ ΟΜΑΔΑ ΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΩΝ	ΒΑΘΜΙΔΑ
1	1999	Κοινωνικές Επιστήμες Ι: Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι	Γ΄ ΤΥΜ/ΣΙΟΥ

1	1999	Αρχές Οικονομίας, Ενιαίου Λυκείου, ΦΕΚ 1540/29-7-1999, τ.Β΄	Α΄ΛΥΚΕΙΟΥ
2	1999	Κοινωνικές Επιστήμες Ι: Αρχές Οικονομίας, Ενιαίου Λυκείου, ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι	Α΄ΛΥΚΕΙΟΥ
1	1998	Κοινωνική και Πολιτική Οργάνωση στην Αρχαία Ελλάδα, Ενιαίου Λυκείου ΦΕΚ 327/3-4-1998, Άρθρο 15, σ. 122-123	Β΄ΛΥΚΕΙΟΥ
1	1998	Εισαγωγή στο Δίκαιο και τους Πολιτικούς Θεσμούς, Ενιαίου Λυκείου ΦΕΚ 327/3-4-1998, Άρθρο 17, σ. 124	Β΄ΛΥΚΕΙΟΥ
2	1999	Εισαγωγή στο Δίκαιο και τους Πολιτικούς Θεσμούς, Ενιαίου Λυκείου, Ε.Λ., ΦΕΚ 1540/29-7-1999, τ.Β΄	Β΄ΛΥΚΕΙΟΥ
3	1999	Κοινωνικές Επιστήμες Ι: Εισαγωγή στο Δίκαιο και τους Πολιτικούς Θεσμούς, Ε.Λ., ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι	Β΄ΛΥΚΕΙΟΥ
1	1998	Ιστορία Κοινωνικών Επιστημών, ΦΕΚ 327/3-4-1998, Άρθρο 18, σ. 125-126	Β΄ΛΥΚΕΙΟΥ
2	1999	Ιστορία Κοινωνικών Επιστημών, Ενιαίου Λυκείου, ΦΕΚ 1540/29-7-1999, τ.Β΄	Β΄ΛΥΚΕΙΟΥ
3	1999	Κοινωνικές Επιστήμες Ι: Ιστορία Κοινωνικών Επιστημών, Ενιαίου Λυκείου, ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι	Β΄ΛΥΚΕΙΟΥ
1	1999	Αρχές Οικονομική Θεωρίας, Ενιαίου Λυκείου, ΦΕΚ 1540/29-7-1999, τ.Β΄	Γ΄ΛΥΚΕΙΟΥ
2	1999	Κοινωνικές Επιστήμες Ι: Αρχές Οικονομικής Θεωρίας, Ε.Λ., ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι	Γ΄ΛΥΚΕΙΟΥ
1	1999	Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων και Υπηρεσιών, Ε.Λ. ΦΕΚ 1540/29-7-1999, τ.Β΄	Γ΄ΛΥΚΕΙΟΥ
1	1999	Αρχές Λογιστικής, Τεχνολογική Κατ/νση, Ε.Λ., ΦΕΚ 1540/29-7-1999, τ.Β΄	Γ΄ΛΥΚΕΙΟΥ
1	1999	Κοινωνιολογία, Θεωρητική Κατ/νση, Ε.Λ., ΦΕΚ 1540/29-7-1999, τ.Β΄	Γ΄ΛΥΚΕΙΟΥ
2	1999	Κοινωνικές Επιστήμες Ι: Κοινωνιολογία Ενιαίου Λυκείου, ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι	Γ΄ΛΥΚΕΙΟΥ

16	1998 2000	Α.Π.	1 ΓΥΜΝΑΣΙΟ 15 ΛΥΚΕΙΟ
----	--------------	------	-------------------------

5.2.2.1. Ο σκοπός της εκπαίδευσης Γυμνασίου-Λυκείου

Το 1997 ψηφίζεται ο Νόμος 2525 (ΦΕΚ 188/23-9-1997, τ.Α'), ο οποίος αφορά στη θεσμοθέτηση του Ενιαίου Λυκείου, την πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις.

Στο άρθρο 1 ο νόμος αναφέρει ότι Σκοπός του Λυκείου είναι:

- Α) η παροχή γενικής παιδείας υψηλού επιπέδου.
- Β) η ανάπτυξη των ικανοτήτων, της πρωτοβουλίας, της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης των μαθητών.
- Γ) Η προσφορά στους μαθητές των απαραίτητων γνώσεων και εφοδίων για τη συνέχιση των σπουδών τους στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα.
- Δ) Η καλλιέργεια στους μαθητές δεξιοτήτων που θα τους διευκολύνουν την πρόσβαση, ύστερα από περαιτέρω εξειδίκευση ή κατάρτιση, στην αγορά εργασίας.

Το 1998 με αφετηρία το Ν. 2525/97 άρθ. 7, συντάχτηκε και εφαρμόστηκε μόνο στο Λύκειο το Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Ε.Π.Π.Σ.) από το Νηπιαγωγείο μέχρι και το Λύκειο. Οι συντάκτες/τριες²² των Ε.Π.Π.Σ. και των Α.Π. αποσκοπούσαν στην εξασφάλιση της συνέχειας της ύλης και στην εξάλειψη της αποσπασματικότητας των Προγραμμάτων Σπουδών» (ΥΠ.Ε.Π.Θ, Π.Ι., 2000, σ. 10-11). Βασικός άξονας της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης ήταν αυτή την περίοδο η ποιοτική βελτίωση της σχολικής εκπαίδευσης (ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι., 1999). Στο πλαίσιο της αντίληψης αυτής το Π.Ι. διαμόρφωσε το Ε.Π.Π.Σ., στο οποίο περιγράφονται οι αρχές, οι γενικοί σκοποί της εκπαίδευσης και οι στόχοι των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων για όλες τις βαθμίδες και τις τάξεις της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Στα Προγράμματα αυτά επιχειρείται η οριζόντια διασύνδεση των γνωστικών αντικειμένων (συγκρότηση ενιαίων «διαθεματικών διδακτικών αντικειμένων/μαθημάτων», π.χ. η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή), ενώ προτείνονται ενεργητικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις (διερευνητικές/ανακαλυπτικές, ομαδοσυνεργατικές).

Με βάση το Ε.Π.Π.Σ. εκπονήθηκαν τα νέα Προγράμματα Σπουδών των επιμέρους μαθημάτων τα οποία περιέγραφαν τους γενικούς στόχους, τη μέθοδο αξιολόγησης και τους

²² Ομάδες ειδικών με προσέλευση υποψηφίων σε πανελλήνιο επίπεδο, στις οποίες μετείχε και μέλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

άξονες περιεχομένου, τους ειδικούς στόχους και τη διδακτική προσέγγιση για τα μαθήματα συνολικά και τις επιμέρους ενότητες. Το Π.Ι. συνέταξε Προγράμματα για το γνωστικό αντικείμενο των Κοινωνικών Επιστημών Ι (Μαθήματα Κοινωνιολογίας, Πολιτικών Επιστημών, Οικονομίας) και Κοινωνικών Επιστημών ΙΙ (Θρησκευτικά, Ψυχολογία, Φιλοσοφία, Οικιακή Οικονομία). Με βάση τα νέα Προγράμματα Σπουδών δημιουργήθηκε το νέο πολλαπλό διδακτικό υλικό (βιβλίο μαθητή και καθηγητή, εργαστηριακός οδηγός, τετράδιο μαθητή, CD-ROM, video κ.λ.π) στα αντίστοιχα μαθήματα. Κατά τη διετία 1998-2000, εκδόθηκαν βιβλία για τον καθηγητή του Ενιαίου Λυκείου και 26 νέα βιβλία του μαθητή (Βέικου, Βαρέση & Πατούνα, 2007). Την ίδια περίοδο προσαρμόστηκαν στις εκπαιδευτικές ανάγκες ή παρήχθησαν ογδόντα περίπου νέα εκπαιδευτικά λογισμικά.

Το κυριότερο στοιχείο αυτής της μεταρρύθμισης ήταν η ανάπτυξη πολυκλαδικού Α.Π. για την υποχρεωτική εκπαίδευση. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στον καλύτερο συντονισμό μεταξύ των επιπέδων της Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

5.2.2.2. Ανάλυση Προγραμμάτων Γυμνασίου

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιαστούν τα Αναλυτικά Προγράμματα του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής.

1) Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή

1) Γενική περιγραφή: Το Πρόγραμμα του μαθήματος της Γ΄ Γυμνασίου, αναφέρεται στο έντυπο που εξέδωσε το ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι. (1999) «Προγράμματα Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Κοινωνικές Επιστήμες Ι». Πρόκειται για ένα ενοποιημένο πρόγραμμα Σπουδών, που συντάσσεται για πρώτη φορά και περιλαμβάνει τα μαθήματα των Κοινωνικών, Πολιτικών και Οικονομικών Επιστημών²³. Το Πρόγραμμα που καταλαμβάνει έκταση επτά σελίδων (σ. 11-18), αποτυπώνεται σε πίνακα, ο οποίος περιλαμβάνει τους σκοπούς του μαθήματος, το περιεχόμενο και συνοδεύεται με αντίστοιχους εκπαιδευτικούς στόχους και οδηγίες-δραστηριότητες και περιλαμβάνει και μια Εισαγωγή στην οποία αναφέρονται:

-η ανάγκη συμβίωσης και συνεργασίας των ανθρώπων και η συγκρότηση κοινωνίας με δικαιώματα (προσδοκίες) και υποχρεώσεις (περιορισμούς).

²³ Συγκεκριμένα το έντυπο του Π.Ι. περιλαμβάνει τα Προγράμματα Σπουδών των εξής μαθημάτων, σύμφωνα με τη σειρά εμφάνισής τους: της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, της Ιστορίας Κοινωνικών Επιστημών, της Εισαγωγής στο Δίκαιο και στους Πολιτικούς Θεσμούς, της Κοινωνιολογίας και των Αρχών Οικονομίας & Οικονομικής Θεωρίας.

-από την κοινωνία των άγραφων κανόνων στη νομικά οργανωμένη πολιτεία, όπου ο νόμος επιβάλλει περιορισμούς και παρέχει δικαιώματα.

-από την εθνική κοινωνία-πολιτεία στη διεθνή συνεργασία και τους διεθνείς οργανισμούς, όπου τα επιμέρους ανεξάρτητα κράτη-μέλη αναλαμβάνουν δεσμεύσεις κοινής αντιμετώπισης διεθνών και πανανθρώπινων προβλημάτων.

Παρατηρούμε ότι οι συντάκτες/τριες αναγνωρίζουν πια την ανάγκη συγκρότησης της κοινωνίας στη βάση εκμάθησης των δικαιωμάτων αλλά και των υποχρεώσεων, σε αντίθεση με την πρώτη περίοδο που κυριαρχούσε η εκμάθηση μόνο των υποχρεώσεων του πολίτη έναντι της κοινωνίας και της Πολιτείας.

2) Οι σκοποί διατυπώνονται σε επίπεδο γνώσης (3 αναφορές: να συνειδητοποιήσουν, αντιληφθούν, ενημερωθούν), κατανόησης (2: κατανοήσουν, εκτιμήσουν), δεξιοτήτων (1 αναφορά: να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες), στάσης (2: να αποκτήσουν σεβασμό, να καλλιεργήσουν τον σεβασμό και την ανεκτικότητα). Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς στόχους, όπως αυτοί καταγράφονται ανά ενότητα, παρατηρούμε ότι διατυπώνονται σε επίπεδο γνώσης (9), να γνωρίσουν, να μάθουν, να ενημερωθούν (7), κατανόησης (23), να κατανοήσουν, να προβληματιστούν, να συνειδητοποιήσουν (21), ανάλυσης (7), να αναζητήσουν, να διακρίνουν, να εκτιμήσουν, να μάθουν να ταξινομήσουν (4), και αξιολόγησης (2), να αντιληφθούν (2), δεξιοτήτων (1), να καλλιεργήσουν σεβασμό και ανεκτικότητα, και στάσεων (2), να αναπτύξουν ομαδική συνείδηση, να αναπτυχθεί η Ευρωπαϊκή ταυτότητα). Παρατηρούμε ότι κυριαρχούν στους σκοπούς και στους στόχους δύο στοχοταξινομίες: η γνωστική, που αναφέρεται στη μνήμη, τη γνώση, την αντίληψη και τη σκέψη, και η συναισθηματική, που αναφέρεται στις στάσεις, τις αξίες και τις διαθέσεις (Ματσαγγούρας, 2000).

3) Το περιεχόμενο έχει μορφή εννοιολογική (παραθέτει βασικές έννοιες: άτομο, κοινωνική ομάδα, κοινωνικές δομές, κοινωνικές διαδικασίες, κοινωνικά προβλήματα, κοινωνία και Πολιτεία, πολιτική οργάνωση κ.ά.), και ιστορική (λ.χ. ιστορικά και θεσμικά στοιχεία των ελληνικών συνταγμάτων, το ιστορικό ένταξης της Ελλάδας στην Ε.Ε., κ.λ.π).

4) Διδακτική Μεθοδολογία και Αξιολόγηση: Το Πρόγραμμα αν και δεν προτείνει εργαλεία αξιολόγησης, παραθέτει 22 διαφορετικούς τρόπους διδασκαλίας: ομαδική μελέτη, παιχνίδι ρόλων, εφαρμογή, έρευνα πεδίου, επισκέψεις εκπροσώπων, συζήτηση, διεξαγωγή μικροέρευνας, χρήση λογισμικού, προβολή διαφανειών, χρήση φωτογραφιών, μικρομελέτες, προβολή ταινιών, αξιοποίηση οπτικο-ακουστικού (CD-ROM) και καλλιτεχνικού υλικού, παρακολούθηση συνεδρίασης της Βουλής ή οργάνων τοπικής αυτοδιοίκησης, συγκριτική μελέτη εκλογικών συστημάτων, αναπαράσταση εκλογικής διαδικασίας, εκπαιδευτικές

επισκέψεις, δημιουργία μικρού ανθολογίου με κείμενα, έκθεση φωτογραφικού υλικού, θεατρικό παιχνίδι, διοργάνωση εκδηλώσεων (π.χ. εκθέσεων, ομιλίες εκπροσώπων).

5) Χαρακτηρισμός: Το Πρόγραμμα ως προς την τυπολογία του εντάσσεται στην κατηγορία των Α.Π. μορφής ή τύπου curriculum επειδή εμπεριέχει γενικούς και ειδικούς στόχους, περιεχόμενα μάθησης/διδασκεία ύλη, αν και δεν προτείνονται ο απαιτούμενος για κάθε ενότητα διδακτικός χρόνος και υποδείξεις για τη μεθόδευση της διδασκαλίας. Επίσης, το Πρόγραμμα δεν εμπεριέχει πρόσθετο βοηθητικό υλικό για τον εκπαιδευτικό, οδηγίες και ενδεικτικά σχέδια μαθήματος, όπως συνηθίζεται στην κατηγορία των Αναλυτικών Προγραμμάτων μορφής ή τύπου curriculum. Ως προς τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του συνιστά «ανοιχτού» τύπου curriculum, δηλαδή αφήνει τα περιθώρια διατύπωσης των ειδικών στόχων στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι με αυτό τον τρόπο μπορούν να καλύψουν τις ιδιαίτερες ανάγκες της τάξης τους.

5.2.2.3. Ανάλυση Προγραμμάτων Λυκείου

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα Αναλυτικά Προγράμματα των μαθημάτων της Α΄ Λυκείου (Αρχές Οικονομίας), της Β΄ Λυκείου (Κοινωνική και Πολιτική Οργάνωση στην Αρχαία Ελλάδα, Εισαγωγή στο Δίκαιο και στους Πολιτικούς Θεσμούς και Ιστορία Κοινωνικών Επιστημών) και της Γ΄ Λυκείου (Κοινωνιολογία, Αρχές Οικονομικής Θεωρίας, Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων και Υπηρεσιών και Αρχές Λογιστικής). Πιο αναλυτικά:

Τα Προγράμματα της Α΄ Λυκείου

Αρχές Οικονομίας (ΦΕΚ 1540/1999)

1) Γενική περιγραφή: Το Πρόγραμμα του μαθήματος αναφέρεται στο ΦΕΚ 1540/29-7-1999, τ.Β΄, σ. 20192-3. Οι διατάξεις της απόφασης εφαρμόζονται από το σχολικό έτος 1999-2000 και με την έναρξη ισχύος της διάταξης αυτής καταργείται η αριθμ. 2055/18398 (ΦΕΚ 327/3-4-1998, τ.Β΄) Υπουργική Απόφαση. Περιγράφεται στο ½ της μίας από τις δύο στήλες της σελίδας, αναφέρεται ότι θα διδάσκεται 2 ώρες/εβδομάδα και χωρίζεται σε δύο μέρη: α) σκοποί διδασκαλίας του μαθήματος, και β) διδασκεία ύλη, η οποία αποτελείται από δεκατρείς ενότητες.

2) Σκοπός είναι «να δώσει στους μαθητές τα κατάλληλα ερεθίσματα, για να σκεφτούν πάνω σε προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην καθημερινή τους ζωή και να ανακαλύψουν τις οικονομικές διαστάσεις. Να εξοικειωθούν με οικονομικούς όρους και έννοιες, καθώς και να

προετοιμαστούν (δηλαδή να προσλάβουν παραστάσεις) για μαθήματα οικονομικού περιεχομένου που ακολουθούν σε επόμενες τάξεις. Επομένως, ο στόχος του μαθήματος είναι διπλός: το μάθημα πρέπει να λειτουργήσει ως μάθημα γενικού ενδιαφέροντος, ώστε να διευκολύνει το μαθητή να κατανοήσει πτυχές του κοινωνικού του περιγυρου, και ως μάθημα προσανατολισμού και προετοιμασίας». Το Πρόγραμμα διατυπώνει σκοπό που κινείται στο επίπεδο της γνώσης και κατανόησης.

3) Το περιεχόμενο έχει μορφή εννοιολογική (βασικές έννοιες-ορισμοί: το εμπόρευμα, η κατανάλωση, η παραγωγή, το χρήμα, η διανομή του εισοδήματος, η ανταλλαγή των εμπορευμάτων-τιμές, η μισθωτή εργασία, οι εθνικοί λογαριασμοί, ο οικονομικός ρόλος του κράτους) και θεματική (το οικονομικό σύστημα σε μεγέθυνση, το οικονομικό σύστημα σε κρίση, η Ευρωπαϊκή Ένωση).

4) Διδακτική μεθοδολογία και Αξιολόγηση: δεν αναφέρει. Πρέπει να αναφέρουμε όμως ότι το ΥΠ.Ε.Π.Θ & το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (1999a) εξέδωσαν βιβλίο για την αξιολόγηση των μαθητών της Α' τάξης του ενιαίου Λυκείου στο μάθημα «Αρχές Οικονομίας».

5) Χαρακτηρισμός: Το Πρόγραμμα χαρακτηρίζεται παραδοσιακό.

Αρχές Οικονομίας (ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι. 1999)

1) Γενική περιγραφή: Το Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Α' τάξης του Ενιαίου Λυκείου, αναφέρεται στην έκδοση του ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι. «Προγράμματα Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Κοινωνικές Επιστήμες Ι» (1999). Περιγράφεται σε πίνακα που εκτείνεται σε οκτώ σελίδες (σ. 55-63), αναφέρει ότι θα διδάσκεται 2 ώρες/εβδομάδα και περιλαμβάνει σκοπό και στόχο του μαθήματος, τα περιεχόμενα με δεκατρείς ενότητες, με τους αντίστοιχους εκπαιδευτικούς στόχους, καθώς και οδηγίες-δραστηριότητες.

2) Σκοπός: επαναλαμβάνεται ο σκοπός και ο στόχος του ΦΕΚ 1540/29-7-1999. Η μόνη διαφορά είναι ότι το παρόν Πρόγραμμα κάνει αναφορά στο αρσενικό και το θηλυκό γένος (μαθητές/τριες). Οι εκπαιδευτικοί στόχοι των επιμέρους ενότητων αναφέρονται σε επίπεδο γνώσης (43 αναφορές), αναφέρουν (15), εξηγούν (9), ορίζουν (7), αντιληφθούν (3), ταξινομούν (2), απαριθμούν (2), πληροφορούν (2), δείχνουν, εντοπίζουν, συνειδητοποιήσουν, κατανοούν (21), περιγράφουν (10), κατανοήσουν (9), εμπεδώσουν (2), εφαρμογής (3), να παρουσιάζουν, ανάλυσης (4), αναλύσουν, σύνθεσης (2), κάνουν αντιδιαστολή, συνδέσουν), αξιολόγησης (4), διακρίνουν (4).

3) Το περιεχόμενο έχει μορφή εννοιολογική (το εμπόρευμα, η κατανάλωση, οι ανάγκες, το αγαθό, η παραγωγή, η εργασία, η ανταλλαγή, η τιμή, το χρήμα, το εισόδημα, η έννοια των Εθνικών λογαριασμών και των συνολικών μεγεθών, η ανεργία κ.λ.π), θεματική (μισθωτή εργασία και εργασιακές σχέσεις, εθνικοί λογαριασμοί, το οικονομικό σύστημα σε μεγέθυνση/σε κρίση, η Ευρωπαϊκή Ένωση, κ.λ.π), και ιστορική (ιστορική διάσταση στην παραγωγή εμπορευμάτων, Ιστορικό Ευρωπαϊκής Ένωσης).

4) Διδακτική Μεθοδολογία και Αξιολόγηση: Δεν αναφέρονται εργαλεία αξιολόγησης αλλά προτείνεται η εξής διδακτική μεθοδολογία: παραδείγματα (32 αναφορές π.χ. να χρησιμοποιηθεί το καλάθι της νοικοκυράς, κ.ά.), ταξινόμηση (αγαθών, επιχειρήσεων), παρουσίαση (11), διαφόρων μορφών χρήματος, παρουσίαση Εθνικών λογαριασμών, παρουσίαση στοιχείων από τον προϋπολογισμό του κράτους (4), παρουσίαση στατιστικών πινάκων και διαγραμμάτων, παρουσίαση/ανάλυση λογοτεχνικών κειμένων, παρουσίαση άρθρων από τον ημερήσιο και περιοδικό τύπο, παρουσίαση και διανομή έντυπου πληροφοριακού υλικού που εκδίδει η Ε.Ε., συζήτηση (6 αναφορές), αντιπαραβολή με μονάδες άλλων εποχών, επίσκεψη (6), σε βιομηχανική μονάδα, σε Τράπεζα, στο χρηματιστήριο αξιών Αθηνών, εργοστάσιο ή επιχείρηση, σε τοπική υπηρεσία του Ο.Α.Ε.Δ., στα γραφεία της Ε.Ε. στην Ελλάδα), καταγραφή (3 αναφορές: επιχειρήσεων, υπηρεσιών) πίνακας κατανομής συχνοτήτων, παιχνίδι, παιχνίδι ρόλων, αναφορές στον τρίτο κόσμο-Ευρωπαϊκή Ένωση-περιοχές Ελλάδας, χρήση εφημερίδων (μικρές αγγελίες), λογοτεχνικών κειμένων, στατιστικών, στατιστικών πινάκων, πληροφοριακού υλικού της Ε.Ε., του υλικού που προτείνει το διδακτικό βιβλίο, πρόσθετο υλικό από το διδάσκοντα.

5) Χαρακτηρισμός: Το Πρόγραμμα ως προς την τυπολογία του εντάσσεται στην κατηγορία των Α.Π. μορφής ή τύπου curriculum. Ως προς τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του συνιστά «ανοιχτού» τύπου curriculum.

Τα Προγράμματα της Β΄ Λυκείου

1) Κοινωνική και Πολιτική Οργάνωση στην Αρχαία Ελλάδα

1) Γενική περιγραφή: Το Πρόγραμμα του Υποχρεωτικού μαθήματος της Θεωρητικής Κατεύθυνσης, της Β΄ Τάξης του Ενιαίου Λυκείου, εισάγεται για πρώτη φορά και περιγράφεται στο ΦΕΚ 327/3-4-1998, τ.Β΄, άρθρο 15, σ. 122-123, καταλαμβάνει έκταση μίας σελίδας και χωρίζεται σε δύο μέρη: Α. Σκοποί της διδασκαλίας του μαθήματος και Β. Διδακτέα ύλη, η οποία περιλαμβάνει τρεις ενότητες.

2) Ο σκοπός του Προγράμματος είναι: «Με τη διδασκαλία του μαθήματος επιδιώκεται η γνώση κοινωνικών και πολιτικών συνθηκών που επικράτησαν στην αρχαία Ελλάδα, η κατανόηση της εξελικτικής πορείας των πολιτικών συστημάτων, η προσέγγιση-βίωση του τρόπου ζωής των αρχαίων Ελλήνων, η προσέγγιση βασικών θεωρητικών ζητημάτων που είναι απαραίτητα για τις θεωρητικές σπουδές». Οι στόχοι κινούνται στο επίπεδο της γνώσης και της κατανόησης. Αν και δηλώνεται ότι με τη διδασκαλία του μαθήματος, μεταξύ άλλων, επιδιώκεται «η προσέγγιση-βίωση του τρόπου ζωής των αρχαίων Ελλήνων», ωστόσο δε διευκρινίζεται πως αυτό θα επιτευχθεί.

3) Το περιεχόμενο οργανώνεται σε τρεις άξονες:

- Η κοινωνική και πολιτική οργάνωση στην Προκλασική εποχή (11^{ος} -6^{ος} αιώνας).
- Η κοινωνική και πολιτική οργάνωση στην Κλασική εποχή (5^{ος}-4^{ος} αιώνας).
- Η κοινωνική και πολιτική οργάνωση στην Ελληνιστική εποχή (3^{ος}-1^{ος} αιώνας).

Το περιεχόμενο έχει μορφή εννοιολογική (βασικές έννοιες-ορισμοί: οι πολιτικοί θεσμοί, η έννοια του εθνικού κράτους, η κοινωνική δομή της πόλης-κράτους, κοινωνικοί θεσμοί, κοινωνικοί ρόλοι, η πολιτική οργάνωση της πόλης-κράτους (πολιτικοί θεσμοί, όργανα εξουσίας κ.λ.π.), η κοινωνική διαστρωμάτωση στην κλασική εποχή, η κοινωνική διαστρωμάτωση (κοινωνικές τάξεις και εθνική προέλευση), εθνότητες και οικονομικές ομάδες, η διαμόρφωση των κοινωνικών θεσμών (ανατολικές επιρροές), οικονομικοί θεσμοί, Τράπεζες), θεματική (η δομή του φυλετικού κράτους, η δομή της οικογένειας, η θέση της γυναίκας, κ.λ.π., η κοινωνική ρύθμιση της συμπεριφοράς, η καθημερινή ζωή, παράδειγμα: Η Σπάρτη, παράδειγμα: η Αθήνα, η οργάνωση της παραγωγής, επαγγελματικοί ρόλοι, κ.λ.π., κοινωνική ρύθμιση της συμπεριφοράς (ενδυμασία, γιορτές, συμπόσια, έθιμα κ.λ.π), η καθημερινή ζωή, συμμαχικές ηγεμονίες, η παρακμή της πόλης-κράτους και οι νέες μορφές κρατικής οργάνωσης (τα «κοινά» και το κράτος της Μακεδονίας), η διαφοροποίηση της κοινωνικής συμπεριφοράς, η καθημερινή ζωή έθνη-πόλεις-κοινά, η ελληνιστική μοναρχία, παράδειγμα: Η Αίγυπτος) και ιστορική (Η εξέλιξη των πολιτευμάτων (Αριστοκρατία, Ολιγαρχία, Τυραννία), η εξέλιξη των κοινωνικών θεσμών (οικογένεια, παιδεία, στρατός, κ.λ.π), η εξέλιξη των πολιτικών θεσμών (άρχοντες, βουλή, εκκλησία του δήμου, κ.λ.π).

4) Διδακτική Μεθοδολογία και Αξιολόγηση: δεν γίνεται καμία αναφορά. Το ΥΠ.Ε.Π.Θ & το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (1998, 1999b) δημοσίευσαν βιβλίο για την αξιολόγηση των μαθητών της Β' Λυκείου στο μάθημα η «Κοινωνική και Πολιτική Οργάνωση στην Αρχαία Ελλάδα».

5) Χαρακτηρισμός: Το Πρόγραμμα χαρακτηρίζεται παραδοσιακό, δίνει δηλαδή έμφαση στο περιεχόμενο της γνώσης (μοντέλο των περιεχομένων).

2) Εισαγωγή στο Δίκαιο και τους Πολιτικούς Θεσμούς

1) Εισαγωγή στο Δίκαιο και τους Πολιτικούς Θεσμούς (1998)

1) Γενική περιγραφή: Το Πρόγραμμα του μαθήματος της Γενικής Παιδείας της Β΄ τάξης του Ενιαίου Λυκείου, εισάγεται για πρώτη φορά με το ΦΕΚ 327/3-4-1998, τ.Β΄, άρθρο 17, σ. 124-125, καταλαμβάνει έκταση μίας σελίδας και χωρίζεται σε δύο μέρη: Α. Σκοποί της διδασκαλίας του μαθήματος, και Β. Διδακτέα ύλη.

2) Ο σκοπός διατυπώνεται σε επίπεδο γνώσης (5), ανάλυσης (1) και στάσης (1).

3) Το περιεχόμενο οργανώνεται σε τέσσερα μέρη: Α) εισαγωγή, Β) πολιτικοί θεσμοί, Γ) δίκαιο και Δ) διεθνείς πολιτικοί θεσμοί και έχει μορφή εννοιολογική (πολιτικοί θεσμοί, θεσμοί του δικαίου και κοινωνικοί θεσμοί, κράτος, κυβέρνηση, Ο.Τ.Α., κ.λ.π., Πολιτεύματα-Κόμματα-Κοινοβούλιο, ομάδες συμφερόντων-συνδικάτα, μαθητικές κοινότητες και μαθητικά συμβούλια, Μ.Μ.Ε: Η τέταρτη εξουσία), ιστορική (ανασκόπηση της πολιτικής σκέψης), και θεματική μορφή (εσωτερικό/εξωτερικό-έμφαση στο εσωτερικό δίκαιο-διάκριση μεταξύ Δημοσίου και Ιδιωτικού Δικαίου, τυπικοί πολιτικοί θεσμοί, άλλοι πολιτικοί θεσμοί-κοινωνία των πολιτών, Δημόσιο δίκαιο, Συνταγματικό, Διοικητικό, Φορολογικό, άλλες μορφές δικαίου (ποινικό, δικονομικό, εκκλησιαστικό, κ.λ.π), διάκριση κράτους, κυβέρνησης, κοινωνίας, Ιδιωτικό Δίκαιο, Αστικό (οικογενειακό-κληρονομικό, εμπράγματο, ενοχικό με έμφαση στο οικογενειακό-κληρονομικό). Εργατικό και Εμπορικό δίκαιο. Ιδιωτικό Διεθνές δίκαιο, διεθνείς πολιτικοί οργανισμοί (π.χ. Ε.Ε.-Ευρωπαϊκό κοινοβούλιο, Ο.Η.Ε., κ.λ.π), Διεθνές δίκαιο (Διεθνή δικαστήρια, κ.λ.π).

4) Διδακτική Μεθοδολογία και Αξιολόγηση: δεν αναφέρει.

5) Χαρακτηρισμός: Το Πρόγραμμα χαρακτηρίζεται παραδοσιακό.

2. Εισαγωγή στο Δίκαιο και τους Πολιτικούς Θεσμούς (1540/1999)

1) Γενική περιγραφή: Το Πρόγραμμα του μαθήματος της Β΄ τάξης του Ενιαίου Λυκείου, αναφέρεται στο ΦΕΚ 1540/29-7-1999, τ.Β΄, σ. 20193-4. Οι διατάξεις της απόφασης εφαρμόζονται από το σχολικό έτος 1999-2000 και με την έναρξη ισχύος της διάταξης αυτής καταργείται η αριθμ. 2055/18398 (ΦΕΚ 327/3-4-1998, τ.Β΄) Υπουργική Απόφαση. Η διδασκαλία του μαθήματος ορίζεται για 2 ώρες/εβδομάδα, το Πρόγραμμα καταλαμβάνει τη μία στήλη από τις δύο της σελίδας και περιλαμβάνει Α. Σκοπούς διδασκαλίας του μαθήματος και Β. Διδακτέα ύλη.

2) Σκοποί: Επαναλαμβάνονται οι σκοποί του ΦΕΚ 327/3-4-1998.

- 3) Το περιεχόμενο είναι ίδιο με εκείνο του ΦΕΚ 327/3-4-1998, με τη διαφορά ότι το τελευταίο έχει επιπλέον στο τρίτο Μέρος (Δίκαιο) μία Εισαγωγή «Εσωτερικό/Εξωτερικό-έμφαση στο εσωτερικό δίκαιο-διάκριση μεταξύ Δημοσίου και Ιδιωτικού Δικαίου» (σ. 125).
- 4) Διδακτική Μεθοδολογία και Αξιολόγηση: δεν αναφέρονται. Το ΥΠ.Ε.Π.Θ & το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (1999c) δημοσίευσαν βιβλίο σχετικό με την αξιολόγηση των μαθητών της Β' Λυκείου στο μάθημα «Εισαγωγή στο Δίκαιο και τους Πολιτικούς Θεσμούς».
- 5) Χαρακτηρισμός: Το Πρόγραμμα χαρακτηρίζεται παραδοσιακό.

3. Εισαγωγή στο Δίκαιο και τους Πολιτικούς Θεσμούς (ΥΠ.Ε.Π.Θ-ΠΙ, 1999)

- 1) Γενική περιγραφή: Το Πρόγραμμα της Β' τάξης του Ε.Λ., αναφέρεται σε έντυπο του ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι., «Προγράμματα Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Κοινωνικές Επιστήμες Ι» (1999). Καταλαμβάνει έκταση δέκα σελίδων (σ. 29-39) και περιλαμβάνει σκοπό, περιεχόμενα με τους εκπαιδευτικούς τους στόχους καθώς και οδηγίες-δραστηριότητες.
- 2) Ο σκοπός κινείται στο επίπεδο της γνώσης (6), ένας (1) στο επίπεδο της κατανόησης, ένας (1) στο επίπεδο της ανάλυσης/κατανόησης, και, τέλος, ένας (1) επιδιώκει την καλλιέργεια δεξιοτήτων. Επιπλέον, παρατίθενται οι εκπαιδευτικοί στόχοι, οι οποίοι κινούνται στο επίπεδο της γνώσης (να γνωρίσουν (28 αναφορές), να εξοικειωθούν (2), να συνειδητοποιήσουν (11), να έρθουν σε επαφή (1), να πληροφορηθούν (1), να αναγνωρίζουν (1), να ενημερωθούν (4 αναφορές), να απαριθμούν (1), να ορίζουν (3)), κατανόησης (να κατανοήσουν (13), να περιγράφουν (4), να εντοπίζουν (1), να αντιληφθούν (2), να επισημαίνουν (1)) και ανάλυσης (να διακρίνουν (13), να εξετάζουν (1)).
- 3) Το περιεχόμενο έχει μορφή εννοιολογική (Πολιτική Επιστήμη, έννοια του πολίτη, κανόνες κοινωνικής συμπεριφοράς, Διεθνείς πολιτικοί θεσμοί, βασικοί κανόνες λειτουργίας του πολιτεύματος), ιστορική (ιστορία πολιτικών ιδεών, ανασκόπηση της ιστορίας των Πολιτικών Επιστημών, επισκόπηση της επιστήμης του Δικαίου, σταθμοί της Ευρωπαϊκής Ένωσης, βασικοί σταθμοί στη διαμόρφωση του δημοκρατικού πολιτεύματος), θεματική (βασικά στάδια ανάπτυξης της πολιτικής σκέψης, πολιτικοί θεσμοί, Ευρωπαϊκή Ένωση, διοικητική οργάνωση της ελληνικής κοινωνίας, ποινικός κολασμός, το δικαϊκό πλαίσιο κοινωνικών σχέσεων, νομικοί κανόνες και οικονομικές δραστηριότητες, δικαϊκή οργάνωση της διεθνούς κοινωνίας, κ.ά.) και κατά σχολές (σχολές πολιτικού στοχασμού).
- 4) Διδακτική Μεθοδολογία και Αξιολόγηση: Το Πρόγραμμα Σπουδών δεν αναφέρει εργαλεία αξιολόγησης, προτείνει όμως τις εξής μεθόδους διδασκαλίας: έρευνα (5), έρευνα και καταγραφή, έρευνα και παρουσίαση των αποτελεσμάτων της, οργάνωση έρευνας για

αλλοδαπούς, έρευνα στα Μ.Μ.Ε.), επισκέψεις (5), Βουλή, Ο.Τ.Α., κ.α., επισκέψεις σε Ιδρύματα κ.ά., και περιγραφή της λειτουργίας τους, επισκέψεις σε Δημόσιες Υπηρεσίες και καταστήματα της Γ.Α., επίσκεψη σε δικαστήρια και σωφρονιστικά ιδρύματα, επισκέψεις στα χωριά Σ.Ο.Σ.), καταγραφή στοιχείων (4), καταγραφή πολιτικών θεσμών, κομμάτων κ.λ.π., καταγραφή ειδών εμπορικών δραστηριοτήτων, συζήτηση (3), με συνδικαλιστές, συζήτηση, συζήτηση στην τάξη, συζήτηση παραδειγμάτων επίκαιρων θεμάτων), εργασίες (2), χρήση πηγών πληροφόρησης (2), παιχνίδι (2), εκλογικής διαδικασίας, παιχνίδι αναπαράστασης δίκης, συνέντευξη (2) και από σχολικούς παράγοντες, συνέντευξη), αναφορά παραδειγμάτων, ομαδικές ή ατομικές εργασίες, αξιοποίηση εμπειρίας μαθητών, δημιουργία ομάδας μαθητών, οργάνωση δημοσκόπησης, συλλογή πληροφοριακού υλικού, ανάδειξη συνεπειών στην καθημερινή ζωή, δημιουργία πινάκων ή σχεδιαγραμμάτων, περιγραφή του τρόπου θέσπισης ενός νόμου, συγκέντρωση πληροφοριών και υλικού, συνάντηση με Βουλευτές, οργάνωση εκδήλωσης στο σχολείο, οργάνωση παιχνιδιού αναπαράστασης δίκης, προβολή βιντεοταινίας.

5) Χαρακτηρισμός: Το Πρόγραμμα ως προς την τυπολογία του εντάσσεται στην κατηγορία των Α.Π. μορφής ή τύπου curriculum.

3) Ιστορία Κοινωνικών Επιστημών

1) Ιστορία Κοινωνικών Επιστημών (1998)

1) Γενική περιγραφή: Το Πρόγραμμα του μαθήματος επιλογής της Θεωρητικής Κατεύθυνσης, της Β΄ τάξης του Ενιαίου Λυκείου αναφέρεται στο ΦΕΚ 327/3-4-1998, τ.Β΄, άρθρο 18, σ. 125-126. Το Πρόγραμμα δεν αναφέρει ώρες διδασκαλίας, παρουσιάζει το σκοπό του μαθήματος, επισημαίνει που πρέπει να δοθεί ιδιαίτερο βάρος και παραθέτει τη διδακτέα ύλη, η οποία αποτελείται από δώδεκα ενότητες.

2) Ο σκοπός είναι να παρουσιάσει «με κριτικό τρόπο τις προσπάθειες που κατέβαλε ο άνθρωπος από την αρχαιότητα ως σήμερα για να εξηγήσει, να αξιολογήσει και να αντιμετωπίσει τα προβλήματα που δημιουργεί η κοινωνική ζωή». Οι σκοποί διατυπώνονται σε επίπεδο γνώσης (παρουσιάσει), κατανόησης (εξηγήσει), αξιολόγησης (αξιολογήσει), εφαρμογής (αντιμετωπίσει τα προβλήματα).

3) Το περιεχόμενο έχει μορφή εννοιολογική (βασικές έννοιες των εμπειρικών και δεοντολογικών κοινωνικών επιστημών), θεματική (θέση των Κοινωνικών Επιστημών, οι Κοινωνικές Επιστήμες στην Ελλάδα), ιστορική (κοινωνική σκέψη στην Αρχαιότητα, στο μεσαίωνα, στους νεότερους χρόνους) και επιχειρείται και μία αναφορά κατά επιστήμη

(Κοινωνιολογία, Κοινωνική Ανθρωπολογία, Κοινωνιοβιολογία, Κοινωνική Ψυχολογία και Πολιτική Επιστήμη).

4) Διδακτική Μεθοδολογία και Αξιολόγηση: δεν αναφέρει.

5) Χαρακτηρισμός: Πρόκειται για ένα παραδοσιακού τύπου Πρόγραμμα.

2. Ιστορία Κοινωνικών Επιστημών (1999)

1) Γενική περιγραφή: Το Πρόγραμμα της Β΄ τάξης του Ενιαίου Λυκείου της Θεωρητικής Κατεύθυνσης αναφέρεται στο ΦΕΚ 1540/29-7-1999, τ.Β΄, σ. 20194. Οι διατάξεις της απόφασης εφαρμόζονται από το σχολικό έτος 1999-2000 και με την έναρξη ισχύος της διάταξης αυτής καταργείται η αριθμ. 2055/18398 (ΦΕΚ 327/3-4-1998, τ.Β΄) Υπουργική Απόφαση. Το Πρόγραμμα καταλαμβάνει έκταση μίας από τις δύο στήλες της σελίδας, προτείνεται η διδασκαλία του για 2 ώρες και παρουσιάζεται σε δύο μέρη: Α. Σκοποί διδασκαλίας του μαθήματος και Β. Διδακτέα ύλη.

2) Ο σκοπός: επαναλαμβάνεται ο σκοπός του ΦΕΚ 327/3-4-1998.

3) Το περιεχόμενο: επαναλαμβάνεται η ύλη του ΦΕΚ 327/3-4-1998, με τη διαφορά ότι στο Πρόγραμμα αυτό παραλείπεται η 11^η ενότητα «Η ιστορία στο μεταίχμιο μεταξύ ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών».

4) Διδακτική Μεθοδολογία και Αξιολόγηση: δεν αναφέρει.

5) Χαρακτηρισμός: Το Πρόγραμμα χαρακτηρίζεται παραδοσιακό.

3. Ιστορία Κοινωνικών Επιστημών (ΥΠ.Ε.Π.Θ-ΠΙ, 1999)

1) Γενική περιγραφή: Το Πρόγραμμα του μαθήματος της Β΄ τάξης του Λυκείου, αναφέρεται στο έντυπο του ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι. «Προγράμματα Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Κοινωνικές Επιστήμες Ι» (1999). Το Πρόγραμμα εκτείνεται σε τέσσερις σελίδες (σ. 21-25) και περιλαμβάνει σκοπούς, περιεχόμενα με τους εκπαιδευτικούς στόχους, καθώς και οδηγίες-δραστηριότητες.

2) Ο σκοπός του Προγράμματος διατυπώνεται σε επίπεδο κατανόησης (κατανοήσουν), γνώσης/κατανόησης (γνωρίσουν, αντιληφθούν), ανάλυσης (ασκηθούν...να συγκρίνουν και να αντιπαραβάλλουν, να διακρίνουν), γνώσης (να αποκτήσουν συμπληρωματικές, αλλά ουσιαστικές, γνώσεις) και γνώσης/εφαρμογής (να ενημερωθούν και να ασκηθούν στη χρήση). Οι Εκπαιδευτικοί στόχοι διατυπώνονται στα περιεχόμενα του Προγράμματος σε επίπεδο: γνώσης (15 αναφορές), κατανόησης (5), ανάλυσης (4), και σύνθεσης (2).

3) Το περιεχόμενο έχει μορφή: εννοιολογική (4^η ενότητα) και θεματική (2^η, 4^η, 5^η και 6^η ενότητα), ιστορική (1^η και 2^η ενότητα), γίνεται μία αναφορά κατά επιστήμη (3^η ενότητα) και κατά σχολές (4^η ενότητα).

4) Διδακτική Μεθοδολογία και Αξιολόγηση: Το Πρόγραμμα δεν αναφέρει εργαλεία αξιολόγησης, προτείνει δε τις εξής μεθόδους διδασκαλίας: ανάλυση κειμένων, παρουσίαση και συζήτηση κειμένων (2), μουσική ακρόαση αποσπασμάτων (2), παρουσίαση φωτογραφικού υλικού, προβολή διαφανειών, παρουσίαση βιβλίων με εικαστικά έργα τέχνης (2), προβολή κινηματογραφικών ταινιών, παρουσίαση και σχολιασμός εικονογραφημένων βιογραφιών, χρήση CD-ROM διαφανειών και ταινιών (2), ανάγνωση και ανάλυση αποσπασμάτων (2), παρουσίαση και συζήτηση θεμάτων επιστημονικών περιοδικών ή ημερίδων των Κ.Ε., εφαρμογή διαφόρων τεχνικών και μεθόδων (ερωτηματολόγιο, συμμετοχική παρατήρηση, ανάλυση περιεχομένου, κ.λ.π), περιγραφή κοινωνικών προβλημάτων, διερεύνηση των αιτίων των κοινωνικών προβλημάτων, επιλογή κειμένων από την επικαιρότητα, ομαδική εργασία (2) μετά από ανάγνωση και παρουσίαση αποσπασμάτων, βιβλίων, ξενάγηση σε κέντρα Κ.Ε., οργάνωση επισκέψεων εκπροσώπων επιστημονικών ενώσεων, εκπαιδευτικές επισκέψεις σε χώρους εργασίας των κοινωνικών επιστημόνων και άσκησης κοινωνικής πολιτικής, παιχνίδι ρόλων.

5) Χαρακτηρισμός: Το Πρόγραμμα ως προς την τυπολογία του εντάσσεται στην κατηγορία των Α.Π. μορφής ή τύπου curriculum. Ως προς τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του συνιστά «ανοιχτού» τύπου curriculum.

Τα Προγράμματα της Γ΄ Λυκείου

1) Κοινωνιολογία

1) Κοινωνιολογία (ΦΕΚ 1540/1999)

1) Γενική περιγραφή: Το Πρόγραμμα του μαθήματος της Θεωρητικής Κατεύθυνσης της Γ΄ τάξης του Ενιαίου Λυκείου αναφέρεται στο ΦΕΚ 1540/29-7-1999, προτείνεται να διδάσκεται για 2 ώρες/εβδομάδα, καταλαμβάνει έκταση $\frac{3}{4}$ της μίας από τις δύο στήλες της σελίδας (20193) και περιλαμβάνει Α. Σκοπούς διδασκαλίας και Β. Διδακτέα ύλη, η οποία περιλαμβάνει τρεις ενότητες:

- Εισαγωγή στην επιστήμη της Κοινωνιολογίας
- Κοινωνία, πολιτισμός και κοινωνικός μετασχηματισμός, και
- Κοινωνικές δομές και κοινωνικά προβλήματα.

Οι διατάξεις της απόφασης εφαρμόζονται από το σχολικό έτος 1999-2000 και με την έναρξη ισχύος της διάταξης αυτής καταργείται η αριθμ. 2055/18398 (ΦΕΚ 327/ 3-4-1998, τ.Β') Υπουργική Απόφαση.

2) Ο σκοπός: Πρόκειται για ένα διαφορετικό Πρόγραμμα, το οποίο δίνει περιθώρια στο δάσκαλο να εφαρμόσει όποιες τεχνικές και μεθόδους κρίνει κατάλληλες, ώστε να καλλιεργήσει στους μαθητές την κριτική και δημιουργική σκέψη, αλλά και τις κοινωνικές δεξιότητες, στάσεις και συμπεριφορές.

3) Το περιεχόμενο έχει μορφή εννοιολογική (κουλτούρα και πολιτισμός, κοινωνικοί θεσμοί, κοινωνικοποίηση και κοινωνικός έλεγχος, κοινωνικός σχηματισμός, κοινωνική οργάνωση, διαστρωμάτωση, κοινωνική κινητικότητα, κοινωνικά προβλήματα και κοινωνική απόκλιση, προκαταλήψεις και στερεότυπα) και επιχειρεί θεωρητικές προσεγγίσεις της Κοινωνιολογίας. Τέλος, γίνεται αναφορά στην κοινωνιολογική έρευνα.

4) Διδακτική Μεθοδολογία και Αξιολόγηση: δεν αναφέρει.

5) Χαρακτηρισμός: Το Πρόγραμμα χαρακτηρίζεται παραδοσιακό.

2. Κοινωνιολογία (ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι, 1999)

1) Γενική περιγραφή: Το Πρόγραμμα του μαθήματος της Γ' τάξης του Ενιαίου Λυκείου αναφέρεται στο έντυπο του ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι. «Πρόγραμμα Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Κοινωνικές Επιστήμες Ι», που εκδόθηκε στην Αθήνα το 1999. Το Πρόγραμμα προτείνεται να διδάσκεται για 2 ώρες, εκτείνεται σε εννέα σελίδες (σ. 43-52) και περιλαμβάνει σκοπούς του μαθήματος, Μέρος I: Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία, Μέρος II: Κοινωνική Οργάνωση, Κοινωνικές Δομές και Κοινωνικοποίηση, Μέρος III: Κοινωνικά Προβλήματα και Κοινωνικός Μετασχηματισμός. Τα τρία Μέρη αναλύονται σε πίνακα, ο οποίος περιλαμβάνει περιεχόμενα, εκπαιδευτικούς στόχους αυτών και οδηγίες-δραστηριότητες.

2) Σκοποί της διδασκαλίας του μαθήματος διατυπώνονται σε επίπεδο γνώσης (3), κατανόησης (2), ανάλυσης (1), δεξιοτήτων (5) και στάσεων (4). Παρατηρείται, λοιπόν, ότι για πρώτη φορά στο Πρόγραμμα της Κοινωνιολογίας, αλλά και όλων των Προγραμμάτων της πρώτης και δεύτερης περιόδου, διατυπώνονται σκοποί που επιδιώκουν να μεταδώσουν γνώσεις, τις οποίες θα είναι ικανοί οι μαθητές και οι μαθήτριες να κατανοούν και να αναλύουν, αλλά, επίσης, να καλλιεργήσουν δεξιότητες και στάσεις, που θα τους καταστήσουν ικανούς να επιλέξουν ακόμη και σπουδές ή εργασία. Επίσης, σε επίπεδο στάσεων, επιδιώκεται η «ανθρωπιστική οπτική» της κοινωνιολογικής διερεύνησης των κοινωνικών φαινομένων.

Με τον όρο «ανθρωπιστική οπτική» εννοείται μία στάση ζωής που βασίζεται στην επιστημονική μέθοδο, μέσω της οποίας μπορεί ο άνθρωπος να λαμβάνει ηθικές αποφάσεις που βασίζονται στη λογική, την ενσυναίσθηση, στο ενδιαφέρον για τον συνάνθρωπο και στο γενικότερο καλό της ανθρωπότητας. Η έννοια του «ανθρωπισμού» μπορεί να οριστεί ως φιλοσοφική στάση η οποία πρεσβεύει ότι ο άνθρωπος πρέπει να είναι στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος της κοινωνίας και του πολιτισμού και κριτήριο της προόδου σε κάθε τομέα οφείλει να είναι η ελευθερία του.

Ο ανθρωπισμός, ιδεώδες που παραμένει ως τις μέρες μας, ως ρεύμα του 14^{ου} αιώνα, απέβλεπε στην αναβίωση του αρχαίου κλασικού πνεύματος, για την αρμονική μόρφωση του ανθρώπου κατά τα πρότυπα της αρχαίας ελληνικής και ρωμαϊκής εποχής. Η κλασική παιδεία εκείνο που θέλει είναι να κρατήσει ζωντανό το όραμα ενός μυθικού ανθρώπου, γι' αυτό ήταν και είναι πολύ χρήσιμο το αρχαίο ελληνικό μορφωτικό ιδεώδες, που χάρη σ' αυτό αναδείχθηκε ο άνθρωπος ως ανυπέβλητη αξία. Ένας άνθρωπος που μέσα από τη σωστή παιδεία μαθαίνει να εφαρμόζει αξίες. Στην εποχή της αναζήτησης της «ωφέλιμης» γνώσης, του σχολείου της «διαχείρισης», της προβολής των υλιστικών αξιών, του ανταγωνισμού, του ατομικού συμφέροντος, του φανατισμού, της έλλειψης ιδανικών, οι συντάκτες/τριες έκριναν αναγκαία την ανθρωπιστική καλλιέργεια των νέων.

Οι εκπαιδευτικοί στόχοι διατυπώνονται σε επίπεδο γνώσης (16), αντιληφθούν (5), γνωρίσουν (3), συνειδητοποιήσουν (5), ενημερωθούν (3) και κατανόησης (13), κατανοήσουν/καταλάβουν (11) και επισημάνουν (2).

Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι ενώ οι σκοποί διατυπώνονται σε επίπεδο γνώσης, κατανόησης και ανάλυσης, δεξιοτήτων και στάσεων οι εκπαιδευτικοί στόχοι των επιμέρους ενοτήτων διατυπώνονται, ωστόσο, μόνο σε επίπεδο γνώσης και κατανόησης. Επομένως υπάρχει μια αναντιστοιχία μεταξύ σκοπών και στόχων.

3) Το περιεχόμενο έχει:

-εννοιολογική μορφή (η επιστήμη της κοινωνιολογίας, κοινωνική οργάνωση, κοινωνική διαστρωμάτωση και κοινωνική κινητικότητα, κοινωνικοί θεσμοί, κουλτούρα και πολιτισμός, κοινωνικά προβλήματα, κοινωνική απόκλιση και παραβατικότητα ως κοινωνικό πρόβλημα, ανομία, αλλοτρίωση, διομαδικές σχέσεις, προκατάληψη και κοινωνικός αποκλεισμός, κοινωνικός μετασχηματισμός).

-θεματική (η Κοινωνιολογία στην Ελλάδα, κοινωνιολογική έρευνα: μέθοδοι και τεχνικές, περιεχόμενο της κοινωνικοποίησης, φορείς και τύποι κοινωνικοποίησης, κοινωνικός έλεγχος, ο ρόλος των Μ.Μ.Ε., πρακτικές αντιμετώπισης της τοξικομανίας ή του

χουλιγκανισμού, μορφές προκατάληψης και στερεότυπα στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία, απασχόληση, ανεργία, ελεύθερος χρόνος).

-ιστορική (Ιστορία της κοινωνιολογικής σκέψης, ιστορική εξέλιξη των κοινωνιών, γένεση και εξέλιξη της νεοελληνικής κοινωνίας) και

-κατά σχολές (Σχολές και τάσεις της Κοινωνιολογίας, θεωρητικές προσεγγίσεις της κοινωνικής διαστρωμάτωσης, θεωρίες ερμηνείας και συνέπειες της προκατάληψης, θεωρίες του κοινωνικού μετασχηματισμού).

4) Διδακτική Μεθοδολογία και Αξιολόγηση: Το Πρόγραμμα δεν αναφέρει εργαλεία αξιολόγησης, ωστόσο, πρέπει να επισημάνουμε ότι το ΥΠ.Ε.Π.Θ και το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (1999e, 1999f) εξέδωσε βιβλίο σχετικό με την αξιολόγηση των μαθητών της Γ΄ Λυκείου στην Κοινωνιολογία (τεύχος Α΄ & Β΄).

Το Πρόγραμμα προτείνει τις εξής μεθόδους διδασκαλίας: συζήτηση (11 αναφορές), έρευνα και μικροέρευνα (8), καταγραφή (μαρτυριών, κοινωνικών θέσεων, αξιών/προτύπων, ομάδων, κ.λ.π) (8), μελέτες (5) επισκέψεις (5), προβολή ταινιών (5), παιχνίδι ρόλων (4), αξιοποίηση υλικού (4), επισκέψεις εκπροσώπων (3), οργάνωση/παρουσίαση έκθεσης (2), άσκηση σε ομάδες (2), κατασκευή σεναρίων (2) και από μία αναφορά καταγράψαμε: παρουσίαση των κοινωνιολόγων σε διάφορους ρόλους, χρήση λογοτεχνικών και ιστορικών πηγών, παρουσίαση στατιστικών πινάκων, κατασκευή οργανογραμμάτων οργανισμών/υπηρεσιών, χρήση παραδειγμάτων, περιγραφή της βιογραφικής επαγγελματικής τροχιάς γονέων, άσκηση και ανάλυση δημοσκοπήσεων και συγκρότηση ομάδων ανάλογα με τα κυρίαρχα ερμηνευτικά πρότυπα της προκατάληψης. Παρατηρήσαμε, επίσης, ότι στις οδηγίες/δραστηριότητες του Προγράμματος προτείνονται για πρώτη φορά πολλές ομαδικές εργασίες (10 αναφορές)

5) Χαρακτηρισμός: Το Πρόγραμμα ως προς την τυπολογία του εντάσσεται στην κατηγορία των Α.Π. μορφής ή τύπου curriculum. Ως προς τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του συνιστά «ανοιχτού» τύπου curriculum.

2) Αρχές Οικονομικής Θεωρίας

1) Αρχές Οικονομικής Θεωρίας (1999)

1) Γενική περιγραφή: Το Πρόγραμμα του μαθήματος της Γ΄ τάξης του Ενιαίου Λυκείου αναφέρεται στο ΦΕΚ 1540/29-7-1999. Οι διατάξεις της απόφασης εφαρμόζονται από το σχολικό έτος 1999-2000 και με την έναρξη ισχύος της διάταξης αυτής καταργείται η αριθμ. 2055/18398 (ΦΕΚ 327/3-4-1998, τ.Β΄) Υπουργική Απόφαση. Καταλαμβάνει έκταση ½ της

μίας από τις δύο στήλες της σελίδας, αναφέρει σκοπούς και διδακτέα ύλη. Προτείνεται η διδασκαλία 2ωρών/εβδομάδα.

2) Ο σκοπός της διδασκαλίας διατυπώνεται σε επίπεδο γνώσης και κατανόησης. Οι συντάκτες/τριες του Προγράμματος στον τέταρτο σκοπό εντελώς αυθαίρετα εξάγουν το συμπέρασμα ότι αφού οι μαθητές/τριες θα «αποκτήσουν ένα υπόβαθρο οικονομικών γνώσεων», αυτό θα είναι ικανό να τους βοηθήσει να «αναπτύξουν ικανότητες και δεξιότητες και στάσεις συναφείς με το περιεχόμενο του μαθήματος, καθώς και να εξασκηθούν σε τρόπους σκέψης και μεθόδους εργασίας ανάλογες με το επίπεδο των γνώσεών τους». Η γνώση, ωστόσο αναφέρεται στο κατώτερο επίπεδο νοητικής λειτουργίας και αντιπροσωπεύει κατά κύριο λόγο την ικανότητα ανάκλησης, επαναφοράς στη μνήμη πραγμάτων κ.λ.π., αλλά και οποιασδήποτε άλλης πληροφορίας έχει αποθηκευτεί στη μνήμη από παλαιότερες εμπειρίες ή προσπάθειες μάθησης (Δημητρόπουλος, 1999, σ. 42). Η οικονομική γνώση που θα αποκτήσουν οι μαθητές/τριες δεν είναι αναγκαίο να οδηγήσει σε καλλιέργεια ικανοτήτων, δεξιοτήτων ή στάσεων. Αυτή θα μπορούσε να επιτευχθεί μέσα από συστηματική άσκηση των μαθητών/τριών.

3) Το περιεχόμενο έχει εννοιολογική μορφή (βασικές έννοιες-ορισμοί).

4) Διδακτική Μεθοδολογία και Αξιολόγηση: δεν αναφέρει. Το ΥΠ.Ε.Π.Θ & το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (1999d) εξέδωσαν βιβλίο για την αξιολόγηση των μαθητών της Γ' τάξης του Ενιαίου Λυκείου στο μάθημα «Αρχές Οικονομικής Θεωρίας».

5) Χαρακτηρισμός: Το Πρόγραμμα χαρακτηρίζεται παραδοσιακό.

2. Αρχές Οικονομικής Θεωρίας (ΥΠ.Ε.Π.Θ-ΠΙ, 1999)

1) Γενική περιγραφή: Το Πρόγραμμα του μαθήματος της Γ' τάξης του Ενιαίου Λυκείου συντάχθηκε από το ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι. «Πρόγραμμα Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Κοινωνικές Επιστήμες Ι» (1999), προτείνεται για 2 ώρες/εβδομάδα και εκτείνεται σε 12 σελίδες (σ. 67-78), περιλαμβάνοντας: Α. Σκοπό του μαθήματος, Β. Περιεχόμενα (ένδεκα ενότητες με υποενότητες) με αντίστοιχους εκπαιδευτικούς στόχους, και οδηγίες-δραστηριότητες. Για πρώτη φορά Πρόγραμμα εντάσσεται σε ενοποιημένο Πρόγραμμα Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης («Κοινωνικές Επιστήμες Ι»).

2) Ο σκοπός: Οι τρεις πρώτοι σκοποί είναι ίδιοι με τους αντίστοιχους τρεις πρώτους του Προγράμματος του μαθήματος, όπως αυτό αναφέρεται στο ΦΕΚ 1540/29-7-1999. Πρόκειται δηλαδή για σκοπούς που αναφέρονται στη γνώση και στην κατανόηση. Όσον αφορά τον τέταρτο σκοπό, αυτός διατυπώνεται μεν σε επίπεδο Γνώσης, όπως και ο αντίστοιχος του

Προγράμματος στο ΦΕΚ 1540/29-7-1999, αλλά διαφοροποιείται ως προς το δεύτερο μέρος της πρότασης, που αποσκοπεί στην προετοιμασία των μαθητών για την ένταξή τους στην αγορά εργασίας ή για τη συνέχιση ανώτερων και ανώτατων οικονομικών σπουδών. Με τον τελευταίο σκοπό επιδιώκεται η «ανάπτυξη ικανοτήτων, δεξιοτήτων και στάσεων». Στο Πρόγραμμα του ΦΕΚ 1540/29-7-1999 είναι ενσωματωμένος στον τέταρτο σκοπό, διαχωρίζεται, γίνεται πιο ρεαλιστικός, δηλαδή οι ικανότητες, δεξιότητες και στάσεις θα είναι «συναφείς με το περιεχόμενο του μαθήματος», ωστόσο δε διευκρινίζεται πως θα επιτευχθεί αυτή η «ανάπτυξη».

Οι εκπαιδευτικοί στόχοι διατυπώνονται στο επίπεδο της:

-Γνώσης (113 αναφορές): αναφέρουν (35), ορίζουν (34), περιγράφουν (21), διατυπώνουν (10), απαριθμούν (4), κατατάσσουν (3), δείχνουν (2), απεικονίζουν, προσδιορίζουν, αναγνωρίζουν και κατατάσσουν (1 αναφορά/λέξη).

-Κατανόησης (27): εξηγούν (18), αιτιολογούν (6), υπολογίζουν, ερμηνεύουν και συγκρίνουν (1 αναφορά/λέξη).

-Εφαρμογής (29): υπολογίζουν (13), σχεδιάζουν (8), προσδιορίζουν (2), συντάσσουν πίνακα (2), να δείχνουν διαγραμματικά (2), να αναφέρουν παραδείγματα (1), να εξάγουν το οικονομικό αποτέλεσμα της επιχείρησης (1).

-Ανάλυσης (15): διακρίνουν (8), αναλύσουν (6), χαρακτηρίζουν (1).

-Αξιολόγησης (3): Διακρίνουν, αξιολογούν, να παραθέτουν απόψεις.

3) Το περιεχόμενο έχει μορφή:

- Εννοιολογική (βασικές οικονομικές έννοιες, ανάγκες, κορεσμός, αγαθά, ορισμός της χρησιμότητας, ορισμός του οικονομικού προβλήματος, ορισμός της οικονομικής επιστήμης, κόστος, οικονομική μεγέθυνση, οικονομική ανάπτυξη, έννοια νοικοκυριού, επιχείρησης και κράτους, τι είναι το οικονομικό σύστημα, η ζήτηση των αγαθών, ελαστικότητα ζήτησης, οι συντελεστές της παραγωγής, ο καταμερισμός των έργων, έννοια της παραγωγής, εργασία, η έννοια της επιχείρησης, του κλάδου και του τομέα παραγωγής, η συνάρτηση παραγωγής, ο νόμος της φθίνουσας απόδοσης, έννοια του κόστους, ο νόμος της προσφοράς, έννοια της αγοράς, ορισμός του Ακαθάριστου Εγχώριου Προϊόντος, ο ορισμός των οικονομικών διακυμάνσεων, η έννοια της προστιθέμενης αξίας, η έννοια του πληθωρισμού, η έννοια των Δημοσίων Δαπανών, η έννοια της ανεργίας, έννοια των φόρων), και

-Θεματική (αναφορά στην αρνητική εκδοχή της διαφήμισης που δημιουργεί ο υπερκαταναλωτισμός, διακρίσεις αγαθών, επιμέρους οικονομικά προβλήματα, το κόστος ευκαιρίας και η καμπύλη παραγωγικών δυνατοτήτων, πραγματική και χρηματική ροή, χαρακτηριστικά και λειτουργία των κυριότερων σύγχρονων οικονομικών συστημάτων,

ατομική και αγοραία καμπύλη ζήτησης, οι άλλοι προσδιοριστικοί παράγοντες της ζήτησης, η μεταβολή στη ζητούμενη ποσότητα, υπολογισμός ελαστικότητας, ελαστικότητα ζήτησης ως προς το εισόδημα, τι είναι βραχυχρόνια και μακροχρόνια περίοδος στην παραγωγή, ποιοι είναι οι κυριότεροι συντελεστές παραγωγής, περιγραφή των βασικών τομέων παραγωγής, παραδείγματα επιχειρήσεων, η επίδραση της μεταβολής της τεχνολογίας στην παραγωγή, οι προσδιοριστικοί παράγοντες της προσφοράς, η ελαστικότητα της προσφοράς, προσδιορισμός της τιμής και της ποσότητας ισορροπίας, μεταβολές της τιμής και ποσότητες ισορροπίας, η κρατική παρέμβαση στην αγορά, μορφές αγοράς, η αγορά του τέλει ανταγωνισμού, μονοπώλιο-ολιγοπώλιο-μονοπωλιακός ανταγωνισμός, ακαθάριστο εγχώριο προϊόν, μέτρηση του ακαθάριστου εγχώριου προϊόντος, η επίδραση της μεταβολής των τιμών στο ακαθάριστο εγχώριο προϊόν, από το Α.Ε.Π. στο κατά κεφαλήν εισόδημα, το Α.Ε.Π. ως δείκτης οικονομικής ευημερίας, το Τραπεζικό σύστημα, η Εκδοτική Τράπεζα, τα αίτια των οικονομικών διακυμάνσεων, τα είδη και τα αίτια του πληθωρισμού, μέτρα καταπολέμησης του πληθωρισμού, είδη ανεργίας, συνέπειες ανεργίας, μέτρα καταπολέμησης ανεργίας, δημόσια οικονομικά, ο κρατικός προϋπολογισμός, διεθνείς οικονομικές σχέσεις-Ευρωπαϊκή Ένωση-Ελληνική οικονομία, συνάλλαγμα και συναλλαγματικές ισοτιμίες, το ισοζύγιο πληρωμών, μορφές οικονομικής ενοποίησης, η Ευρωπαϊκή Ένωση, η ελληνική οικονομία).

4) Διδακτική Μεθοδολογία και Αξιολόγηση: Το Πρόγραμμα δεν αναφέρει εργαλεία Αξιολόγησης, προτείνει τις εξής μεθόδους διδασκαλίας: εφαρμογές-ασκήσεις (9 αναφορές), παρουσίαση άρθρων (9), επίσκεψη (6), προβολή βιντεοταινίας (4), παρουσίαση (3), παρουσίαση οργανογράμματος/πληροφοριακού υλικού (2), εφαρμογές (2), ατομική ή ομαδική εργασία (2), συζήτηση (2), ασκήσεις (2), αναζήτηση τρόπων αντιμετώπισης του οικονομικού προβλήματος (1), σύνταξη πίνακα ατομικής ζήτησης και υπολογισμός συνολικής ζήτησης (1), αναζήτηση παραγόντων, που τους οδηγούν σε μεταβολή της ποσότητας που αγοράζουν (1), κατασκευή διαγραμμάτων (1), παιχνίδι (1), αναφορά σε πραγματικές καταστάσεις κρατικής παρέμβασης (1), μικρή έρευνα (1), εξήγηση (1).

5) Χαρακτηρισμός: Το Πρόγραμμα ως προς την τυπολογία του εντάσσεται στην κατηγορία των Α.Π. μορφής ή τύπου curriculum. Ως προς τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του συνιστά «ανοιχτού» τύπου curriculum.

3) Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων και Υπηρεσιών

1) Γενική περιγραφή: Το Πρόγραμμα του μαθήματος της Τεχνολογικής Κατεύθυνσης της Γ΄ τάξης του Ενιαίου Λυκείου αναφέρεται στο ΦΕΚ 1540/29-7-1999. Οι διατάξεις της

απόφασης εφαρμόζονται από το σχολικό έτος 1999-2000 και με την έναρξη ισχύος της διάταξης αυτής καταργείται η αριθμ. 2055/18398 (ΦΕΚ 327/τ.Β'/3-4-1998) Υπουργική Απόφαση. Καταλαμβάνει έκταση $\frac{1}{2}$ της μίας από τις δύο στήλες, περιλαμβάνει Α. Σκοπούς διδασκαλίας του μαθήματος και Β. Διδακτέα ύλη, η οποία αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια. Το μάθημα προτείνεται να διδάσκεται για 2 ώρες/εβδομάδα.

2) Ο σκοπός διατυπώνεται σε επίπεδο κατανόησης και ένας από τους στόχους είναι ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός.

3) Το περιεχόμενο περιορίζεται στη «δόμηση ενός εννοιολογικού υπόβαθρου», το οποίο θα βοηθήσει τους μαθητές/τριες να προσεγγίσουν βασικές έννοιες της Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων και Οργανισμών. Παρατηρούμε ότι δε γίνεται καμία αναφορά στις αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης «Υπηρεσιών».

4) Διδακτική Μεθοδολογία και Αξιολόγηση: δεν αναφέρει.

5) Χαρακτηρισμός: Το Πρόγραμμα χαρακτηρίζεται παραδοσιακό.

4) Αρχές Λογιστικής

1) Γενική περιγραφή: Το Πρόγραμμα του μαθήματος της Τεχνολογικής Κατεύθυνσης της Γ' τάξης του Ενιαίου Λυκείου αναφέρεται στο ΦΕΚ 1540/29-7-1999. Οι διατάξεις της απόφασης εφαρμόζονται από το σχολικό έτος 1999-2000 και με την έναρξη ισχύος της διάταξης αυτής καταργείται η αριθμ. 2055/18398 (ΦΕΚ 327/τ.Β'/3-4-1998) Υπουργική Απόφαση²⁴. Το Πρόγραμμα καταλαμβάνει έκταση $\frac{1}{2}$ της μίας από τις δύο στήλες και περιλαμβάνει Α. Σκοπούς διδασκαλίας του μαθήματος και Β. Διδακτέα ύλη, η οποία αποτελείται από δέκα κεφάλαια. Το μάθημα προτείνεται να διδάσκεται για 2 ώρες/εβδομάδα.

2) Ο σκοπός είναι «να γνωρίσουν οι μαθητές «τις βασικές αρχές της σύγχρονης Λογιστικής και να αποκτήσουν λογιστική σκέψη, που θα τους προετοιμάσει για την ένταξή τους στην αγορά εργασίας ή για τη συνέχιση ανώτερων ή ανώτατων σπουδών στη Λογιστική». Γενικά αυτό που επιδιώκεται με την εισαγωγή αυτού του Προγράμματος είναι η απόκτηση βασικής γνώσης στη σύγχρονη Λογιστική, που θα δώσει τη δυνατότητα στους μαθητές/τριες να α) ενταχθούν στην αγορά εργασίας, ή β) να συνεχίσουν τις σπουδές τους. Επιδιώκεται δηλαδή

²⁴ Το ΦΕΚ περιλαμβάνει: Εισαγωγή στο Δίκαιο και τους Πολιτικούς Θεσμούς, Β' τάξη Ενιαίου Λυκείου, Ιστορία Κοινωνικών Επιστημών, Β' τάξη Ενιαίου Λυκείου, Αρχές Οικονομίας, Α' τάξη Ενιαίου Λυκείου, Αρχές Οικονομικής Θεωρίας, Γ' τάξη Ενιαίου Λυκείου, Κοινωνιολογία, Θεωρητικής Κατεύθυνσης, Γ' τάξη Ενιαίου Λυκείου, Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων και Υπηρεσιών, Γ' τάξη Ενιαίου Λυκείου, Αρχές Λογιστικής, Τεχνολογικής Κατεύθυνσης, Γ' τάξης Ενιαίου Λυκείου.

ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός των νέων. Οι σκοποί του Προγράμματος κινούνται στο επίπεδο της γνώσης και της εφαρμογής.

3) Το περιεχόμενο έχει μορφή εννοιολογική (βασικές έννοιες) και θεματική (εμφάνιση της παρουσίας ή οικονομικής κατάστασης της επιχείρησης, Οι μεταβολές των περιουσιακών στοιχείων της επιχείρησης και η παρακολούθησή τους, διπλογραφική ή διγραφική μέθοδος εγγραφών, κατάταξη λογαριασμών σε γενικές ομάδες-μεγαλύτερη ανάλυση της καθαρής παρουσίας, οι λογαριασμοί από οργανωτική άποψη και η διάκριση τους κατά μέγεθος, διάκριση των λογαριασμών ανάλογα με τη φύση ή το περιεχόμενό τους, λογιστικά βιβλία και στοιχεία-λογιστικά σφάλματα, ισολογισμός τέλους χρήσης, Ελληνικό γενικό λογιστικό σχέδιο).

4) Διδακτική Μεθοδολογία και Αξιολόγηση: δεν αναφέρει.

5) Χαρακτηρισμός: Το Πρόγραμμα χαρακτηρίζεται παραδοσιακό.

5.2.3. Τα Αναλυτικά Προγράμματα της τρίτης περιόδου (2001-2004)

Στην τρίτη υπό έρευνα περίοδο συντάχθηκαν δώδεκα Προγράμματα μαθημάτων του Γυμνασίου και του Λυκείου, τα οποία παρατίθενται στον πίνακα 5.7. Το 2001 συνάσσεται το Πρόγραμμα του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, το 2002 συντάσσονται οκτώ Προγράμματα και από ένα Πρόγραμμα το 2003, 2004 και 2005. Συνολικά συντάχθηκαν Προγράμματα για οκτώ διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα (Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Αρχές Οικονομίας, Αρχές Οικονομικής Θεωρίας, Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων & Υπηρεσιών, Αρχές Λογιστικής, Κοινωνιολογία, Ιστορία Κοινωνικών Επιστημών, Εισαγωγή στο Δίκαιο και τους Πολιτικούς Θεσμούς). Τα τρία (03) Προγράμματα αφορούν σε μαθήματα του Γυμνασίου και τα εννέα (09) του Ενιαίου Λυκείου.

Πίνακας 5.7

Αναλυτικά Προγράμματα μαθημάτων Γυμνασίου-Λυκείου ανά έτος & βαθμίδα εκπαίδευσης και τάξη τρίτης περιόδου

Τρίτη περίοδος: 2001-2004			
Α/Α	ΕΤΟΣ	Α.Π. ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ-ΛΥΚΕΙΟΥ ΑΝΑ ΕΤΟΣ & ΒΑΘΜΙΔΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	ΒΑΘΜΙΔΑ
1	2001	Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή ΦΕΚ 1374/18-10-2001, τ.Β', Γ2/5051γ, σ. 18945 & 19055-19064	Γ' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

1	2002	Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι, σ. 298-304, (Δ.Ε.Π.Π.Σ-Α.Π.Σ)	Γ' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ
2	2002	Αρχές Οικονομίας, ΦΕΚ 131/7-2-2002, τ.Β', Αριθ. 8212/Γ2, άρθρο 19, σ. 1369	Α' ΛΥΚΕΙΟΥ
3	2002	Αρχές Οικονομικής Θεωρίας, ΦΕΚ 131/7-2-2002, τ.Β', Αριθ. 8212/Γ2, άρθρο 20, σ. 1369	Γ' ΛΥΚΕΙΟΥ
4	2002	Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων & Υπηρεσιών, ΦΕΚ 131/7-2-2002, τ.Β', Αριθ. 8212/Γ2, άρθρο 21, σ. 1369	Γ' ΛΥΚΕΙΟΥ
5	2002	Αρχές Λογιστικής, ΦΕΚ 131/7-2-2002, τ.Β', Αριθ. 8212/Γ2, άρθρο 22, σ. 1369-1370	Γ' ΛΥΚΕΙΟΥ
6	2002	Κοινωνιολογία, ΦΕΚ 131/7-2-2002, τ.Β', Αριθ. 8212/Γ2, άρθρο 23, σ. 1370	Γ' ΛΥΚΕΙΟΥ
7	2002	Ιστορία Κοινωνικών Επιστημών, ΦΕΚ 131/7-2-2002, , τ.Β', Αριθ. 8212/Γ2, άρθρο 24, σ. 1370-1	Β' ΛΥΚΕΙΟΥ
8	2002	Εισαγωγή στο Δίκαιο και τους Πολιτικούς Θεσμούς, ΦΕΚ 131/7-2-2002, , τ.Β', Αριθ. 8212/Γ2, άρθρο 25, σ. 1371	Β' ΛΥΚΕΙΟΥ
1	2003	Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή ΦΕΚ 303/13-3-2003, τ.Α', Αριθ. 21072α/Γ2, σ. 3976-3982 (Δ.Ε.Π.Π.Σ & Α.Π.Σ)	Γ' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ
2	2003	Κοινωνιολογία, Ε.Λ., Γενικής Παιδείας, ΦΕΚ 1374/25-11-2003, τ.Β', Αριθ. 99624/Γ2, σ. 19221-19232 (Α.Π.Σ)	Γ' ΛΥΚΕΙΟΥ
1	2004	Πολιτική και Δίκαιο, Ε.Λ., ΦΕΚ 1064/14-7-2004, τ.Β', Αριθ. 63804/Γ2, σ. 13393-13397 (Α.Π.Σ)	Β' ΛΥΚΕΙΟΥ

12	2001- 2005	ΣΥΝΟΛΟ	3 ΓΥΜΝΑΣΙΟ 9 ΛΥΚΕΙΟ
----	---------------	--------	------------------------

Την περίοδο αυτή συντάσσονται τα Προγράμματα των παρακάτω μαθημάτων σε τέσσερις διαφορετικές χρονικές περιόδους: α) Το 2001 η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή της Γ΄ Γυμνασίου, β) Το 2002 η Κοινωνική και Πολιτικής Αγωγή της Γ΄ Γυμνασίου και τα Προγράμματα Αρχές Οικονομίας της Α΄ τάξης του Ενιαίου Λυκείου (Ε.Λ.), Αρχές Οικονομικής Θεωρίας της Γ΄ τάξη του Ε.Λ., Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων & Υπηρεσιών της Γ΄ τάξης του Ε.Λ., Αρχές Λογιστικής της Γ΄ τάξη του Ε. Λ., Κοινωνιολογία της Γ΄ τάξης του Ε.Λ., Ιστορία Κοινωνικών Επιστημών της Β΄ τάξης του Ε.Λ. και Εισαγωγή στο Δίκαιο και στους Πολιτικούς Θεσμούς της Β΄ τάξης του Ε.Λ, γ) Το 2003 συντάχθηκε το Α.Π.Σ. της Κοινωνιολογίας, δ) Το 2004 το Πρόγραμμα του μαθήματος Πολιτική και Δίκαιο της Β΄ τάξης του Ενιαίου Λυκείου.

Το σύνολο των Προγραμμάτων που συντάχθηκαν αυτή τη περίοδο εμφανίζεται στον πίνακα 5.8.

Πίνακας 5.8

Αναλυτικά Προγράμματα ανά χρονολογική περίοδο/ομάδα γνωστικών αντικειμένων/βαθμίδα εκπαίδευσης τρίτης περιόδου

Τρίτη περίοδος: 2001-2004			
Α/ Α	ΕΤΟΣ	ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΑΝΑ ΟΜΑΔΑ ΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΩΝ	ΒΑΘΜΙΑΔΑ
1	2001	Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή ΦΕΚ 1374/18-10-2001, τ.Β΄, Αριθ. Γ2/5051γ, σ. 18945 & 19055-19064	Γ΄ΓΥΜ/ΣΙΟΥ
2	2002	Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή ΥΠ.Ε.Π.Θ-ΠΙ (Δ.Ε.Π.Π.Σ-Α.Π.Σ), σ. 298-304	Γ΄ΓΥΜ/ΣΙΟΥ
3	2003	Δ.Ε.Π.Π.Σ & Α.Π.Σ Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, ΦΕΚ 303/13-3-2003, τ.Α΄, Αριθ. 21072α/Γ2, σ. 3676-3982	Γ΄ΓΥΜ/ΣΙΟΥ

1	2002	Αρχές Οικονομίας Ε.Λ., ΦΕΚ 131/7-2-2002, τ.Β΄, Αριθ. 8212/Γ2, άρθρο 19, σελ. 1369	Α΄ ΛΥΚΕΙΟΥ
1	2002	Ιστορία Κοινωνικών Επιστημών Ε.Λ., ΦΕΚ 131/7-2-2002, τ.Β΄, Αριθ. 8212/Γ2, άρθρο 24, σ. 1370-1	Β΄ ΛΥΚΕΙΟΥ
1	2002	Εισαγωγή στο Δίκαιο και τους Πολιτικούς Θεσμούς, Ε.Λ., ΦΕΚ 131/7-2-2002, τ.Β΄, Αριθ. 8212/Γ2, άρθρο 25, σ. 1371	Β΄ ΛΥΚΕΙΟΥ
2	2004	Α.Π.Σ. Πολιτική και Δίκαιο Ε.Λ., ΦΕΚ 1064/14-7-2004, τ.Β΄, Αριθ. 63804/Γ2, σ. 13393-13397	Β΄ ΛΥΚΕΙΟΥ
1	2002	Αρχές Οικονομικής Θεωρίας Ε.Λ., ΦΕΚ 131/7-2-2002, τ.Β΄, Αριθ. 8212/Γ2, άρθρο 20, σ. 1369	Γ΄ ΛΥΚΕΙΟΥ
1	2002	Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων & Υπηρεσιών Ε.Λ., ΦΕΚ 131/7-2-2002, τ.Β΄, Αριθ. 8212/Γ2, άρθρο 21, σ. 1369	Γ΄ ΛΥΚΕΙΟΥ
1	2002	Αρχές Λογιστικής Ε.Λ., ΦΕΚ 131/7-2-2002, τ.Β΄, Αριθ. 8212/Γ2, άρθρο 22, σ. 1369-1370	Γ΄ ΛΥΚΕΙΟ
1	2002	Κοινωνιολογία Ε.Λ., ΦΕΚ 131/7-2-2002, τ.Β΄, Αριθ. 8212/Γ2, άρθρο 23, σ. 1370	Γ΄ ΛΥΚΕΙΟΥ
2	2003	Α.Π.Σ Κοινωνιολογίας Ε.Λ., ΦΕΚ 1374/25-11-2003, τ.Β΄, Αριθ. 99624/Γ2, σ. 19221-19232	Γ΄ ΛΥΚΕΙΟΥ
12	2001-2004	ΣΥΝΟΛΟ	3 ΓΥΜΝΑΣΙΟ 9 ΛΥΚΕΙΟ

Παρατηρείται ότι συντάχθηκαν την τρίτη περίοδο περισσότερα Προγράμματα Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής (3), δύο Προγράμματα Πολιτικής και Δικαίου, καθώς και

δύο Προγράμματα του μαθήματος της Κοινωνιολογίας. Τέλος, συντάχθηκε από ένα Πρόγραμμα για το μάθημα Αρχές Οικονομίας, Ιστορία Κοινωνικών Επιστημών, Αρχές Οικονομικής Θεωρίας, Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων & Υπηρεσιών και Αρχές Λογιστικής.

Συνολικά την περίοδο αυτή θα συνταχθούν Προγράμματα για τα εξής γνωστικά αντικείμενα:

I. Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή.

II. Κοινωνιολογία.

III. Οικονομικά Μαθήματα (Αρχές Οικονομίας, Αρχές Οικονομικής Θεωρίας, Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων & Υπηρεσιών και Αρχές Λογιστικής).

IV. Ιστορία Κοινωνικών Επιστημών.

V. Εισαγωγή στο Δίκαιο και τους Πολιτικούς Θεσμούς και Πολιτική και Δίκαιο.

5.2.3.1. Ο σκοπός της Εκπαίδευσης Γυμνασίου-Λυκείου

Το Π.Ι. το 2001 με χρηματοδότηση από το Γ΄ Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης (Κ.Π.Σ) σχεδίασε βάσει του άρθρου 1 του ν. 1566/1985 το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.), τα οποία δημοσιεύθηκαν ως Υπουργικές Αποφάσεις και αφορούσαν στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Η εσωτερική αξιολόγηση των Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. οδήγησε στην αναθεώρησή τους, στην οποία συνέβαλε και ο διάλογος με τους εκπαιδευτικούς και τα στελέχη της εκπαίδευσης. Το 2002 ακολούθησε η τροποποίηση και η εκ νέου έκδοσή τους, με νέα δημοσίευσή τους στην Εφημερίδα της Κυβέρνησης. Βάσει των Προγραμμάτων αυτών προκηρύχθηκε η συγγραφή ενός μεγάλου αριθμού βιβλίων για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές καθώς και η δημιουργία εκπαιδευτικού λογισμικού, μεγάλο μέρος των οποίων είχε ήδη ολοκληρωθεί το 2005.

Η σύνταξη ή και η αναθεώρηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων εντάσσονται στην «εσωτερική μεταρρύθμιση» που επιχειρήθηκε στη χώρα μας από επιτροπές ειδικών, που ορίστηκαν από το Υπουργείο Παιδείας και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Οι λόγοι που επικαλέστηκαν για τη σύνταξη των νέων Προγραμμάτων ήταν, σύμφωνα με τον Αλαχιώτη (2002) ότι:

... στην κοινωνία της πληροφορίας και της γνώσης, στην επιδιωκόμενη κοινωνία της ποιότητας, θα πρέπει το εκπαιδευτικό μας σύστημα να εμπλουτιστεί με όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που σηματοδοτούν την ποιοτική εκπαίδευση στη χώρα μας. Η κοινότοπη διαπίστωση της κοινωνικής ρευστότητας της εποχής μας, η

αυξανόμενη τάση της παγκοσμιοποίησης των πάντων, η πολυπολιτισμική πραγματικότητα και το ισχυρό ανταγωνιστικό πνεύμα που αναπτύσσεται σε κάθε πεδίο επιβάλλουν έναν επαναπροσδιορισμό του ρόλου του σχολείου με τελικό στόχο τη διαμόρφωση ενός ισχυρού παιδαγωγικού περιβάλλοντος, ικανού να συμβάλλει στην αρμονική ένταξη του μαθητή στην κοινωνία (σ. 3).

Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. ως προς τη δομή του περιέχει, ανά διδακτικό αντικείμενο, τους γενικούς σκοπούς της διδασκαλίας, τους γενικούς γνωστικούς, συναισθηματικούς και ψυχοκινητικούς στόχους, συνοπτικά περιεχόμενα μάθησης και ενδεικτικές θεμελιώδεις έννοιες διαθεματικής προσέγγισης, οι οποίες διαχέονται στο κείμενο των σχολικών βιβλίων και αποτελούν τη βάση για το σχεδιασμό διαθεματικών δραστηριοτήτων στα αντίστοιχα Α.Π.Σ. (Βέικου κ.ά., 2007). Στα Α.Π.Σ., που εξειδικεύονται ανά γνωστικό αντικείμενο, προσδιορίζονται οι σκοποί και οι στόχοι, περιέχονται τα Ωρολόγια Προγράμματα, ενδεικτικές δραστηριότητες, ενδεικτικά διαθεματικά σχέδια εργασίας για τα οποία διατίθεται περίπου το 10% του διδακτικού χρόνου, καθώς και προτάσεις για τη μεθόδευση και την αξιολόγηση της διδακτικής διαδικασίας (ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι., 2002).

Στα Προγράμματα αυτά υιοθετείται σύμφωνα με τους/τις συντάκτες/τριες τους «.....η διασύνδεση γνωστικών αντικειμένων, μέσα από τις κατάλληλες προεκτάσεις των διδασκομένων θεμάτων, η σφαιρική ανάλυση βασικών εννοιών και προβάλλεται η παράμετρος της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης στη σχολική πράξη, διαδικασία που ενισχύει γενικότερα τη γενική παιδεία» (Αλαχιώτης, 2002, σ. 3). Στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. από τη μια διατηρούνται τα διακριτά μαθήματα, από την άλλη προωθούνται ποικίλοι τρόποι συσχέτισης της γνώσης σε δύο άξονες διαθεματικότητας, τον κατακόρυφο (Ενιαίο) και τον οριζόντιο (Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Διαθεματικό)²⁵. Η εκπόνηση του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και των νέων Α.Π.Σ. επιτυγχάνει τη συνέχεια των Προγραμμάτων στην υποχρεωτική εκπαίδευση.

Η εισαγωγή της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης θεωρείται από ορισμένους μελετητές καινοτόμος προσπάθεια, μέσω της οποίας αναπροσαρμόζονται οι στόχοι και οι μέθοδοι της διδασκαλίας, η οποία δομεί το περιεχόμενο των διδασκόμενων αυτοτελών μαθημάτων στη βάση ισόρροπης οριζόντιας και κάθετης κατανομής της διδασκόμενης ύλης (Γιώτη, 2005). Η διαθεματική προσέγγιση, που αποτελεί όρο γενικότερο της διεπιστημονικότητας, υιοθετεί δύο διαφορετικές, αλλά παράλληλα συμπληρωματικές, μεταξύ τους στρατηγικές σχεδιασμού των Α.Π.Σ.: α) από τη μια συγκροτεί ενιαία

²⁵ ΦΕΚ 303/13-3-2003, σ. 3736

ανεξάρτητα «διαθεματικά» διδακτικά αντικείμενα/μαθήματα και β) από την άλλη διασυνδέει οριζόντια τα Α.Π.Σ. γνωστικών αντικειμένων που διδάσκονται αυτοτελώς σε μια βαθμίδα της σχολικής εκπαίδευσης, η οποία επιτυγχάνεται με (Γιώτη, 2005): α) την παράλληλη ή διαδοχική, ανάλογα με την περίπτωση, διδασκαλία θεμελιωδών διαθεματικών εννοιών, που προβλέπεται να διδάσκονται στο πλαίσιο περισσότερων του ενός διαφορετικών μαθημάτων, ώστε να εξασφαλίζεται η δυνατότητα αξιοποίησης γνώσεων και εμπειριών που έχει ήδη αποκτήσει ο μαθητής από τη διδασκαλία άλλου γνωστικού αντικειμένου, β) την πραγματοποίηση, στο πλαίσιο της διδασκαλίας κάθε θεματικής ενότητας των επιμέρους Α.Π.Σ., «Διαθεματικών δραστηριοτήτων/εργασιών» με διαφορετικά θέματα και περιεχόμενο, γ) επίσης, προτείνεται η εισαγωγή της καινοτόμου δράσης Ευέλικτη Ζώνη για το Νηπιαγωγείο, το Δημοτικό και το Γυμνάσιο.

Οι συντάκτες/τριες των Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. προώθησαν ορισμένες αρχές, με βάση τις οποίες επιδίωξαν να επιτευχθεί μια αναπροσαρμογή της εκπαιδευτικής λειτουργίας ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι (2002, σ. 6-9). Πιο συγκεκριμένα: α) την παροχή γενικής παιδείας, η οποία θα εξασφάλιζε την ισορροπία μεταξύ ανθρωπιστικών/κοινωνικών και θετικών/τεχνολογικών κατευθύνσεων, β) την καλλιέργεια δεξιοτήτων και ανάδειξη ενδιαφερόντων του μαθητή, γ) τις ίσες ευκαιρίες και δυνατότητες μάθησης για όλους τους μαθητές/τριες, δ) την ενίσχυση της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, ε) την ευαισθητοποίηση ως προς την προστασία του περιβάλλοντος, στ) την προετοιμασία για την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών πληροφόρησης και επικοινωνίας, ζ) τη φυσική, ψυχική και κοινωνική ανάπτυξη, η) την ευαισθητοποίηση σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων, παγκόσμιας ειρήνης και διασφάλισης της ανθρώπινης αξιοπρέπειας.

Στην εισαγωγή του Γενικού Μέρους (ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι., 2002, σ. 5-6) επισημαίνεται ότι οι συνθήκες διαμόρφωσης των γνωστικών δεδομένων είναι «πολύτροπες και πολυποίκιλες», γεγονός που αναδεικνύει ένα νέο ρόλο του σχολείου. Ο κίνδυνος διεύρυνσης των κοινωνικών ανισοτήτων, λόγω της ραγδαίας αύξησης της γνώσης και της πληροφορίας, σηματοδοτεί, για τους/τις συντάκτες/τριες, τη διασφάλιση της δυνατότητας πρόσβασης όλων στην πληροφορία και τη γνώση, η οποία επιβάλλει «την αναγκαιότητα παροχής ίσων ευκαιριών μάθησης». Επίσης, επισημαίνεται η αναγκαιότητα «Δια βίου μάθησης» και η «ελαχιστοποίηση» του ενδεχομένου της επιβολής ενός μονοδιάστατου πολιτισμικού μοντέλου καθώς και της ενίσχυσης φαινομένων ξеноφοβίας και ρατσισμού. Το νέο περιβάλλον απαιτεί, σύμφωνα με τους συντάκτες σεβασμό στις πνευματικές και ανθρωπιστικές αξίες. Στόχος, λοιπόν του σχολείου είναι «να συμβάλλει στη διαμόρφωση προσωπικοτήτων με στέρεες ηθικές αρχές και ισχυρή αυτοαντίληψη και να επικεντρωθεί

στην ικανοποίηση του συνόλου των συναισθηματικών και νοητικών αναγκών και ενδιαφερόντων των μαθητών». Καθίσταται επιτακτική η ανάγκη να ενισχυθούν οι μαθησιακές και κοινωνικοποιητικές λειτουργίες του σχολείου, ώστε να διαμορφωθεί ένα ισχυρό σχολικό περιβάλλον, το οποίο θα επιτευχθεί μέσα από έναν εκπαιδευτικό σχεδιασμό.

5.2.3.2. Ανάλυση Προγραμμάτων Γυμνασίου

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιάσουμε τα Α.Π. του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής.

1) Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή (2001)

1) Γενική περιγραφή: Το Πρόγραμμα αναφέρεται στο ΦΕΚ 1374/18-10-2001, τ.Β', Αριθ. Γ2/5051γ, «Πρόγραμμα Σπουδών Ιστορίας Δημοτικού και Γυμνασίου, Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής Δημοτικού και Γ' Γυμνασίου, Μαθηματικών Δημοτικού και Γυμνασίου, Μελέτης Περιβάλλοντος», καταλαμβάνει έκταση δέκα σελίδων (σ. 19055-19065) και περιλαμβάνει σε πίνακα σκοπούς και γενικούς διδακτικούς στόχους, το περιεχόμενο, συνοδεύεται με αντίστοιχους εκπαιδευτικούς στόχους, ενδεικτικές δραστηριότητες και χρόνο διδασκαλίας ανά ενότητα. Στο τέλος του πίνακα αναφέρεται η διδακτική μεθοδολογία, το διδακτικό υλικό και τα εργαλεία αξιολόγησης.

2) Ο σκοπός του μαθήματος κινείται στο επίπεδο της κατανόησης/δεξιότητας/στάσης (1), δεξιότητας/στάσης (1) και οι επόμενοι σκοποί επιδιώκουν μία κοινωνικοποιητική λειτουργία (3). Οι γενικοί διδακτικοί στόχοι κινούνται στο επίπεδο της γνώσης (4) της καλλιέργειας δεξιοτήτων (4) και της κοινωνικοποιητικής λειτουργίας (2). Η συσχέτιση των σκοπών με τους γενικούς διδακτικούς στόχους ανέδειξε ότι σε όλους τους σκοπούς αντιστοιχούν κάποιοι από τους γενικούς διδακτικούς στόχους, όχι όμως και στο σκοπό «η ανάπτυξη της ελληνικής μας ταυτότητας και συνείδησης με βάση την εθνική και πολιτιστική μας κληρονομιά».

Οι στόχοι ανά ενότητα διατυπώνονται σε επίπεδο γνώσης (18 αναφορές: συνειδητοποιήσουν (9), γνωρίσουν (5), ανακαλύψουν (1), μάθουν (3)), κατανόησης (20 αναφορές: κατανοήσουν (15), ξεχωρίζουν/διακρίνουν (4), βρίσκουν (1)), ανάλυσης (3 αναφορές: προβληματιστούν (1), συγκρίνουν (1), αναζητήσουν τους παράγοντες (1)), καλλιέργεια δεξιοτήτων (αναπτύξουν δεξιότητες) & στάσεων (αναπτύξουν πνεύμα συλλογικής συνεργασίας και σεβασμού των άλλων ομάδων). Παρατηρείται μία αναντιστοιχία μεταξύ σκοπών, γενικών διδακτικών στόχων και στόχων ανά ενότητα.

3) Το περιεχόμενο έχει εννοιολογική μορφή (βασικές έννοιες-ορισμοί: τι είναι κοινωνία, ατομική-κοινωνική συμπεριφορά, κοινωνική θέση, κοινωνικός ρόλος, κοινωνικοί κανόνες, κοινωνική διαστρωμάτωση, κοινωνική μεταβολή, θεσμός, κοινωνικοποίηση, κοινωνικός έλεγχος, κοινωνικά προβλήματα, ανεργία, φτώχεια, καταναλωτισμός, κοινωνία και κράτος, έθνος και πατρίδα, πολίτης και πολιτική, τα πολιτεύματα, το σύνταγμα, τα πολιτικά κόμματα, τα Μ.Μ.Ε., η Διοίκηση, η Τοπική Αυτοδιοίκηση, τα δικαιώματα) και θεματική (Ευρωπαϊκή Ένωση, διεθνής κοινότητα, κοινωνικές ομάδες, οι εκλογές, οι λειτουργίες του κράτους, η Διεθνής κοινότητα και το διεθνές δίκαιο, διεθνείς οργανισμοί, η θέση της Ελλάδας στον κόσμο).

4) Διδακτική Μεθοδολογία και Αξιολόγηση

Το πρόγραμμα παραθέτει την εξής Διδακτική Μεθοδολογία:

- Στην αρχή του σχολικού έτους ο καθηγητής κάνει ετήσιο και μηνιαίο προγραμματισμό.

- Ο εκπαιδευτικός είναι συνεργάτης και διευκολυντής της ομάδας/τάξης.

- Ενθαρρύνει τους μαθητές να συμμετέχουν στη διαδικασία της μάθησης και προσπαθεί να αναπτύξει όλα τα είδη νοημοσύνης (γλωσσική, μαθηματική, συναισθηματική, κ.λ.π) των μαθητών.

- Η διαρκής σύνδεση θεωρίας και πράξης είναι απαραίτητη, διότι κινητοποιεί το μαθητή, τον κάνει να έχει ενδιαφέρον και να συμμετέχει ενεργά στο κοινωνικό και πολιτικό γίγνεσθαι.

Προτείνονται βασικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στο μάθημα και γίνεται επισήμανση στους/στις εκπαιδευτικούς ότι οι προτεινόμενες προσεγγίσεις δεν είναι περιοριστικές, δηλαδή κάθε εκπαιδευτικός σε κάθε μάθημα μπορεί να εφαρμόσει «όποιες μεθόδους κρίνει προσφορότερες, αρκεί να αφήσει τη φαντασία του ελεύθερη, έχοντας ως οδηγό το στόχο του μαθήματος.

Το Πρόγραμμα προτείνει τη διδασκαλία διαθεματικών δραστηριοτήτων, τις οποίες παρουσιάζουμε στον πίνακα 5.9:

Πίνακας 5.9

Προτεινόμενες διαθεματικές δραστηριότητες

Θέμα: Η προστασία του περιβάλλοντος (Δίκαιο, Κοινωνιολογία, Φυσική, Χημεία). Εννοιολογική οπτική: Προστασία από το κράτος και τους πολίτες	1 ώρα
Θέμα: Έλληνες ευεργέτες (Ιστορία, Πολιτική, Οικονομία) Εννοιολογική οπτική: Κτίσματα και χορηγίες	1 ώρα
Θέμα: Η ρητορική τέχνη (Δίκαιο, Ιστορία, Γλώσσα, Ψυχολογία)	1 ώρα

Εννοιολογική οπτική: Διάλογος και πειθώ	
Θέμα: Αθλητισμός και βία (Δίκαιο, Κοινωνιολογία, Ψυχολογία, Γλώσσα)	1 ώρα
Εννοιολογική οπτική: Εμπορευματοποίηση του αθλητισμού	

Το Πρόγραμμα προτείνει τέσσερις διαθεματικές δραστηριότητες με τη συνεργασία των εξής μαθημάτων: του Δικαίου (3 αναφορές), της Κοινωνιολογίας (2), της Φυσικής, της Χημείας, της Ιστορίας (2), της Πολιτικής, της Οικονομίας, της Γλώσσας (2) και της Ψυχολογίας (2).

Αρκετά Μέσα και πολλές Τεχνικές (Διδακτικό Υλικό) μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την πιο ενδιαφέρουσα και αποτελεσματική διδασκαλία.

Το Διδακτικό Υλικό περιλαμβάνει «ερωτήσεις και δραστηριότητες διαφορετικών κατηγοριών, οι οποίες λαμβάνουν υπόψη και τους μαθητές που είναι άτομα με ειδικές ανάγκες. Αξιοσημείωτο είναι ότι για πρώτη φορά εκφράζεται ειδική μέριμνα για τα άτομα με ειδικές ανάγκες.

Η Αξιολόγηση των μαθητών/τριών συνίσταται αφενός στον έλεγχο επίτευξης των στόχων του Προγράμματος Σπουδών και της διδασκαλίας και αφετέρου στην παρακολούθηση της συμμετοχής και του βαθμού δραστηριοποίησης των μαθητών κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας. Βασικός σκοπός της αξιολόγησης είναι η ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ο εντοπισμός των ελλείψεων, σε επίπεδο μάθησης και συμπεριφοράς/στάσης, με στόχο την πρόοδο του μαθητή και τη βελτίωση της προσφερόμενης εκπαίδευσης.

Στην αξιολόγηση χρειάζεται να λαμβάνονται υπόψη οι βασικές αρχές:

- Η αξιολόγηση της προόδου των μαθητών είναι διαρκής και σκόπιμη λειτουργία, η οποία ενσωματώνεται στη διαδικασία της διδασκαλίας και μάθησης.
- Η λειτουργία της αξιολόγησης χαρακτηρίζεται από τη διαφάνεια των διαδικασιών της και την αξιοπιστία και εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της. Οι στόχοι και τα κριτήρια αξιολόγησης είναι σαφή και γνωστοποιούνται έγκαιρα στους μαθητές. Γίνονται γνωστά επίσης και τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, τα οποία χρησιμοποιούνται προς όφελος των μαθητών.
- Η αξιολόγηση του μαθητή βασίζεται κυρίως στη σύγκριση της επίδοσης του με συγκεκριμένα κριτήρια, τα οποία προκύπτουν από τους στόχους μάθησης και όχι από σύγκριση με τους μαθητές του.

- Η αξιολόγηση αφορά όχι μόνο τις γνώσεις που έχουν αποκτηθεί, αλλά και την απόκτηση ικανοτήτων, δεξιοτήτων, καθώς και τη διαμόρφωση στάσεων και αξιών από τους μαθητές.
- Η αξιολόγηση του μαθητή αφορά τόσο την επίδοσή του όσο και την πρόοδο που επιτυγχάνει. Η πρόοδος εστιάζεται στη βελτίωση του μαθητή σε σχέση με προηγούμενα επιτεύγματά του.
- Κατά τη διαδικασία αξιολόγησης χρησιμοποιούνται ποικίλες μέθοδοι ανάλογα με τους στόχους, το περιεχόμενο και τη διδακτική προσέγγιση του γνωστικού αντικείμενου. Οι μέθοδοι αξιολόγησης πρέπει να είναι κατάλληλες για την ηλικία, τις μαθησιακές ανάγκες και εμπειρίες των μαθητών.
- Κατά την αξιολόγηση λαμβάνονται υπόψη τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών, οι διαφορές στους τρόπους και τους ρυθμούς μάθησης. Επίσης, λαμβάνονται υπόψη παράγοντες όπως το στάδιο της γλωσσικής ανάπτυξης των μαθητών (π.χ. παιδιά μεταναστών, καθώς και οι ευκαιρίες που έχει κάθε παιδί για μάθηση στο κοινωνικό-οικογενειακό του περιβάλλον.
- Ο τρόπος αξιολόγησης των μαθητών εξαρτάται από τους στόχους και το περιεχόμενο του εξεταζόμενου γνωστικού αντικείμενου. Γενικά, μπορούν να χρησιμοποιηθούν τόσο οι παραδοσιακοί όσο και οι σύγχρονοι τρόποι αξιολόγησης. Ειδικότερα:
 - Η προφορική εξέταση. Γίνεται συνήθως με ερωτήσεις που απαιτούν σύντομη (όχι μονολεκτική) ή ελεύθερη απάντηση.
 - Η γραπτή εξέταση. Χρησιμοποιείται σ' αυτήν ποικιλία ερωτήσεων (ελεύθερης ανάπτυξης, επιλογής σωστού-λάθους, αντιστοίχισης, πολλαπλής επιλογής, σύντομης απάντησης, ερμηνείας γραφικών παραστάσεων κ.λ.π). Σημειώνεται ότι οι ερωτήσεις πρέπει να είναι ιεραρχημένες ως προς το βαθμό δυσκολίας και προσαρμοσμένες στις ανάγκες των μαθητών κάθε σχολείου.
 - Η παρακολούθηση και η συμμετοχή του μαθητή κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας.
 - Οι συνθετικές-δημιουργικές εργασίες. Δίνονται εργασίες είτε ατομικές είτε ομαδικές για διάφορα, συνήθως επίκαιρα, κοινωνικο-πολιτικά ζητήματα.
 - Ατομικό Δελτίο Εργασιών του μαθητή. Περιλαμβάνει εργασίες και δραστηριότητες του μαθητή.
 - Το ενδιαφέρον και η συμμετοχή του μαθητή σε ζητήματα του σχολείου και γενικότερα σε ζητήματα κοινωνικού/πολιτικού περιεχομένου.
 - Η αυτοαξιολόγηση του μαθητή. Ζητείται από το μαθητή να αξιολογήσει τη συμμετοχή του στο μάθημα, τις εργασίες του, την προφορική ή γραπτή εξέτασή του, με τρόπο αντικειμενικό, χωρίς υποεκτίμηση ή υπερεκτίμηση.

-Η αξιολόγηση των μαθητών μπορεί να γίνεται είτε κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας κάθε μαθήματος είτε μετά την ολοκλήρωση μιας διδακτικής ενότητας ή υποενότητας.

5) Χαρακτηρισμός: Το Πρόγραμμα ως προς την τυπολογία του εντάσσεται στην κατηγορία των Α.Π. μορφής ή τύπου curriculum.

2) Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή (2002)

1) Γενική περιγραφή: Το Πρόγραμμα του μαθήματος αναφέρεται στο έντυπο που εξέδωσε το ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι. (2002), με τίτλο «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.)», τόμος Α΄. Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα Α.Π.Σ. αφορούν στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση και αναλύονται σε δύο τόμους: Τόμος Α΄ (Γλώσσα, Λογοτεχνία, Αρχαία Ελληνικά, Εικαστικά, Θέατρο, Θρησκευτικά, Ιστορία, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Μαθηματικά και Μελέτη Περιβάλλοντος). Στον Πρώτο Τόμο, που αναλύεται η Κ.Π.Α. της Γ΄ Γυμνασίου, το περιεχόμενο διαρθρώνεται ως εξής:

Α) Γενικό Μέρος, το οποίο περιλαμβάνει:

- Εισαγωγή

- Γενικές Αρχές της Εκπαίδευσης

-Γενικές Αρχές του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ.) των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων

- Δομή των Δ.Ε.Π.Π.Σ. και των Α.Π.Σ. των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων

- Αξιολόγηση του μαθητή.

Β) Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής (Κ.Π.Α.) στην προσχολική και την υποχρεωτική εκπαίδευση (σελ. 281). Αρχικά αναφέρεται: 1) ο σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος, και 2) οι άξονες, οι γενικοί στόχοι, οι ενδεικτικές θεμελιώδεις έννοιες της Διαθεματικής προσέγγισης για το Δημοτικό (σ. 281-286) και για το Γυμνάσιο (σ. 287).

Γ) Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) της Κ.Π.Α του Γυμνασίου (σ. 298-304).

Δομή των Δ.Ε.Π.Π.Σ και των Α.Π.Σ. των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων

Το γενικό μέρος του Δ.Ε.Π.Π.Σ. (ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι., 2002, σ. 13-17) θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως το βασικό πλαίσιο αναφοράς για τη σύνταξη των επιμέρους Δ.Ε.Π.Π.Σ. των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων και των συνακόλουθων Α.Π.Σ.. Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. κάθε γνωστικού αντικειμένου χαρακτηρίζεται από την απαιτούμενη ευελιξία ώστε να υπάρχει ευχέρεια προσαρμογής του περιεχομένου του, όποτε αυτό κρίνεται απαραίτητο. Η ευελιξία

αυτή δεν αναιρεί, αλλά, αντίθετα, ενισχύει την ανάγκη υιοθέτησης κριτηρίων επιλογής των γνωστικών στοιχείων που θα πρέπει να αφομοιώνει ο μαθητής από κάθε διδακτικό αντικείμενο και σε κάθε τάξη.

Ως προς τη δομή του το Δ.Ε.Π.Π.Σ. κάθε επιμέρους διδακτικού αντικειμένου περιλαμβάνει: Α) γενικούς σκοπούς της διδασκαλίας του γνωστικού αντικειμένου, Β) άξονες του γνωστικού περιεχομένου, Γ) γενικούς γνωστικούς στόχους καθώς και τις αξίες, στάσεις και δεξιότητες που καλλιεργούνται με τη διδασκαλία του συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου και Δ) ενδεικτικές θεμελιώδες έννοιες διαθεματικής προσέγγισης, οι οποίες διαχέονται στο κείμενο των σχολικών βιβλίων και αποτελούν τη βάση για το σχεδιασμό διαθεματικών δραστηριοτήτων στα αντίστοιχα Α.Π.Σ.

Όσον αφορά τα επιμέρους Α.Π.Σ., στα οποία δίνονται συγκεκριμένες κατευθύνσεις για διαθεματικές προσεγγίσεις, αυτές έχουν την ακόλουθη δομή:

α) Ειδικοί σκοποί: οι ειδικοί σκοποί εκφράζουν γενικά τα επιδιωκόμενα από την εκπαιδευτική διαδικασία αποτελέσματα, κατά βαθμίδα σχολικής εκπαίδευσης και αναφέρονται στις γνώσεις, στάσεις και αξίες στις οποίες οι μαθητές πρέπει να κατέχουν για να ικανοποιούν τις προσωπικές αλλά και τις κοινωνικές τους ανάγκες. Οι ειδικοί σκοποί κάθε γνωστικού αντικειμένου θα πρέπει να είναι σύμφωνοι με τους γενικότερους σκοπούς του εκπαιδευτικού συστήματος, τους οποίους πρέπει να αναδεικνύουν.

β) Στόχοι: αποτελούν τις κατευθυντήριες γραμμές για το σχεδιασμό και τη διαμόρφωση των περιεχομένων των διδακτικών αντικειμένων αλλά και των διαδικασιών ελέγχου της επίτευξης των εκπαιδευτικών σκοπών. Οι στόχοι επιμερίζονται σε:

-Γνωστικούς: απόκτηση βασικών γνώσεων και καλλιέργεια νοητικών ικανοτήτων που είναι αναγκαίες για την επεξεργασία των πληροφοριακών δεδομένων, δηλαδή αναζήτηση και αναγνώριση δεδομένων, ταξινόμησή τους, διατύπωση υποθέσεων, ανάλυση, ερμηνεία, εξαγωγή συμπερασμάτων.

-Συναισθηματικούς: αναφέρονται στην ανάπτυξη του συναισθηματικού κόσμου του μαθητή, καθώς και στην καλλιέργεια του ενδιαφέροντός του για την επιστημονική γνώση. Σχετίζονται επίσης με την υιοθέτηση αξιών, στάσεων και συμπεριφορών. Οι αξίες αυτές παίζουν καταλυτικό ρόλο στη διαμόρφωση ενός ποιοτικού τρόπου ζωής σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο, εφόσον καθορίζουν, σε μεγάλο βαθμό, τη σχέση του ατόμου με τον εαυτό του και με το φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον.

-Ψυχοκινητικούς στόχους: αναφέρονται κυρίως στην ανάπτυξη δεξιοτήτων του μαθητή, όπως το να κάνει μετρήσεις, να εκτελεί πειράματα με βάση συγκεκριμένες οδηγίες, να χρησιμοποιεί όργανα, να κατασκευάζει και να χειρίζεται συσκευές, να σχεδιάζει χάρτες που

περιέχουν συγκεκριμένα στοιχεία/γεγονότα, να εφαρμόζει μηχανικά δεξιότητες που απέκτησε, να τροποποιεί τις κινήσεις του όταν το απαιτούν συγκεκριμένες καταστάσεις, να εκτελεί αποτελεσματικά και με ευχέρεια νέες δραστηριότητες κ.λ.π. Όλα αυτά θα βοηθήσουν όχι μόνο τα μαθητικά του χρόνια αλλά και την μετέπειτα ζωή του.

γ) Θεματικές ενότητες

Το περιεχόμενο κάθε διδακτικού αντικειμένου δεν μπορεί να ταυτίζεται με το περιεχόμενο της αντίστοιχης επιστήμης αλλά να προκύπτει από αυτή μέσα από κατάλληλους μετασχηματισμούς και αναπλαισιώσεις. Για την επιλογή της διδασκόμενης ύλης που περιέχεται στα Α.Π.Σ. των επιμέρους μαθημάτων λαμβάνονται υπόψη τα ακόλουθα κριτήρια:

- Η συμπληρωματικότητα με τα Α.Π.Σ. των άλλων μαθημάτων ώστε να αποφεύγονται περιττές επικαλύψεις.
- Η προβολή του ουσιώδους, του σημαντικού και του παιδαγωγικά γόνιμου, ώστε να αποφεύγεται η μεγάλη ποσότητα ύλης, η οποία πρέπει να είναι τόση όση μπορεί να αφομοιώσει ο μαθητής/τρια στο διατιθέμενο διδακτικό χρόνο.
- Η ευελιξία, ώστε να διευκολύνεται η προσαρμογή στις ραγδαίες επιστημονικές και τεχνολογικές εξελίξεις αλλά και στις διαφοροποιημένες ικανότητες των μαθητών.
- Η συνέχεια και σύνδεση με όσα έχουν προηγηθεί αλλά και με όσα ακολουθούν.
- Η συσχέτιση και σύνδεση με θέματα που αναπτύσσονται με άλλα γνωστικά αντικείμενα.
- Η έμφαση στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών, της συλλογικής προσπάθειας, και της απόκτησης της γενικής παιδείας.

Η σπειροειδής διάταξη της ύλης από τάξη σε τάξη και από βαθμίδα σε βαθμίδα περιγράφεται με σαφήνεια, ώστε να αποφεύγονται οι επικαλύψεις και οι περιττές επαναλήψεις. Επιπλέον για τον προσδιορισμό του περιεχομένου κάθε γνωστικού αντικειμένου λαμβάνεται υπόψη και το περιεχόμενο των άλλων γνωστικών αντικειμένων, ώστε να δίνονται δυνατότητες διαθεματικών προσεγγίσεων.

δ) Ενδεικτικές δραστηριότητες

Αυτές ταξινομούνται σε δύο κατηγορίες:

- 1) Δραστηριότητες με χαρακτήρα θεματικό, οι οποίες διευκολύνουν την προώθηση των στόχων του συγκεκριμένου διδακτικού αντικειμένου, με την κατανόηση και επεξεργασία βασικών εννοιών της αντίστοιχης επιστήμης και την απόκτηση σχετικών δεξιοτήτων.
- 2) Δραστηριότητες με χαρακτήρα διαθεματικό, οι οποίες βασίζονται στην επεξεργασία διαθεματικών εννοιών, όπως αυτές προσδιορίζονται στα αντίστοιχα Δ.Ε.Π.Π.Σ., οι

οποίες, επιπλέον, διευκολύνουν τη διαθεματική προσέγγιση με τη συσχέτιση γνώσεων από διαφορετικά διδακτικά αντικείμενα αλλά και με εμπειρίες από την καθημερινή ζωή.

ε) Πρόσθετα διαθεματικά σχέδια εργασίας.

Τα σχέδια εργασίας αφορούν ευρύτερες θεματικές ενότητες και είναι ενδεικτικά, μπορεί να συμπληρώνουν εναλλακτικά τις αναφερόμενες στο Α.Π.Σ. «ενδεικτικές διαθεματικές δραστηριότητες», για τις οποίες διατίθεται περίπου το 10% του διδακτικού χρόνου.

Το Α.Π.Σ. του 2002 προτείνει τα εξής διαθεματικά σχέδια εργασίας:

- Φτώχεια, ανεργία, καταναλωτισμός: εκπόνηση ατομικών ή ομαδικών εργασιών (πίνακες, διαγράμματα, εκθέσεις, κ.λ.π) μετά από συγκέντρωση στοιχείων από εφημερίδες, περιοδικά, βιβλία, Ε.Σ.Υ.Ε., Ο.Α.Ε.Δ., κ.λ.π. για τη φτώχεια, την ανεργία, τον καταναλωτισμό. Θεμελιώδεις έννοιες: αλληλεπίδραση, μεταβολή, άτομο-κοινωνία, σύστημα, πολιτισμός κ.λ.π. Προεκτάσεις στην Οικιακή Οικονομία, την Ιστορία, τα Μαθηματικά, τη Γεωγραφία, το Σ.Ε.Π. και τη Γλώσσα.
- Τροχαία ατυχήματα-κυκλοφοριακή αγωγή: εκπόνηση ατομικών ή ομαδικών εργασιών μετά από έρευνα σε επίπεδο Δήμου/Νομού/Χώρας/ΕΕ., για τον αριθμό, τις αιτίες και τις επιπτώσεις των τροχαίων ατυχημάτων. Επιλογή και καταγραφή των σημαντικότερων κανόνων κυκλοφοριακής αγωγής (Κ.Ο.Κ.) μετά από την επίσκεψη στην Τροχαία της περιοχής. Καταγραφή δεξιοτήτων και στάσεων για την πρόληψη των ατυχημάτων. Θεμελιώδεις έννοιες: σύστημα, πολιτισμός, αλληλεπίδραση, επικοινωνία, προσωπικότητα. Προεκτάσεις στην Οικιακή Οικονομία, τα Μαθηματικά και την Τεχνολογία.
- Ο αθλητισμός και η βία: ανάληψη ατομικών ή ομαδικών εργασιών με καταγραφή, ανάλυση και ερμηνεία κρουσμάτων βίας-εντός και εκτός αθλητικών χώρων. Καταγραφή των επιπτώσεων της βίας στο άτομο και την κοινωνία. Συγκριτική μελέτη για τις αξίες και τους στόχους του αθλητισμού στην αρχαιότητα (ολυμπιακό ιδεώδες) και στη σύγχρονη εποχή. Καταγραφή κοινωνικών και προσωπικών δεξιοτήτων για την πρόληψη της βίας. Θεμελιώδεις έννοιες: σύστημα, αλληλεπίδραση, μεταβολή, επικοινωνία, πολιτισμός. Προεκτάσεις στην Ιστορία, τη Φυσική αγωγή, τη Γλώσσα.
- Προστασία του περιβάλλοντος, περιβαλλοντική αγωγή: καταγραφή περιπτώσεων και των επιπτώσεων της ρύπανσης του περιβάλλοντος στο πλαίσιο του Δήμου/Κοινότητας/Χώρας/Ε.Ε./Κόσμου και προτάσεις για την αντιμετώπισή τους.

καταγραφή ενός αριθμού διαφορετικών ειδών (φυτών, ζώων, προϊόντων κ.λ.π) που έχουν σχέση απόλυτης αλληλεξάρτησης μεταξύ τους και με το περιβάλλον. Θεμελιώδεις έννοιες: σύστημα, αλληλεπίδραση, μεταβολή, πολιτισμός. Προεκτάσεις στη Γεωγραφία, την Τεχνολογία, τη Βιολογία, την Ιστορία, τη Γλώσσα.

στ) Ώρες διδασκαλίας.

Στα Α.Π.Σ. προβλέπεται ο χρόνος που πρέπει να αφιερωθεί για τη διδασκαλία κάθε συγκεκριμένης θεματικής ενότητας, ανάλογα με τον όγκο των γνωστικών στοιχείων, τη βαρύτητα των θεμάτων και το βαθμό δυσκολίας στην κατανόησή τους.

ζ) Διδακτική μεθοδολογία

Η διδακτική μεθοδολογία θα πρέπει να συμβάλλει ουσιαστικά στην επίτευξη των διδακτικών στόχων που τίθενται για κάθε γνωστικό αντικείμενο με μέσα και διαδικασίες που προάγουν ταυτόχρονα και τις απώτερες επιδιώξεις της σχολικής εκπαίδευσης. Η διαθεματική και ολιστική προσέγγιση της γνώσης είναι απαραίτητες για την ανάπτυξη της ικανότητας του μαθητή για μια πιο αποτελεσματική εξέταση θεμάτων και προβλημάτων της καθημερινής ζωής. Με την εφαρμογή διαθεματικών προσεγγίσεων περιορίζεται ο γνωσιοκεντρικός προσανατολισμός της διδασκαλίας και αξιοποιείται στο μέγιστο δυνατό βαθμό ο σχολικός χρόνος. Στο πλαίσιο αυτό ο εκπαιδευτικός είναι μεσολαβητής στην αυτόνομη μάθηση την οποία οι μαθητές αποκτούν μέσα από την ενεργό συμμετοχή τους σε σχετικές δραστηριότητες. Στα Δ.Ε.Π.Π.Σ. δίνεται έμφαση στην ενεργητική μεθοδολογία και ορίζονται γενικώς οι προδιαγραφές για τη δημιουργία του απαραίτητου υποστηρικτικού διδακτικού υλικού στο οποίο πρέπει να διασφαλίζεται και η πρόσβαση των ατόμων με αναπηρίες (Α.Μ.Ε.Α).

Προτεινόμενες μεθοδολογικές προσεγγίσεις

Οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις αναφέρονται στις διδακτικές ενέργειες και προσδιορίζουν τον τρόπο με τον οποίο είναι σκόπιμο να διδαχθεί ένα γνωστικό αντικείμενο ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι που έχουν τεθεί, με απώτερο σκοπό την κατά το δυνατόν ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή. Προτεινόμενες στρατηγικές διδασκαλίας που μπορεί να χρησιμοποιηθούν, κατά περίπτωση ή σε συνδυασμό μεταξύ τους, είναι οι ακόλουθες:

- διερεύνηση και ανακάλυψη (ενεργητική προσέγγιση της γνώσης),
- επισκέψεις στο περιβάλλον (φυσικό και ανθρωπογενές),
- επιδείξεις με τη χρήση κατάλληλου εποπτικού υλικού,
- συζήτηση-διάλογος δασκάλου με τους μαθητές ή συζήτηση σε ομάδες,
- άμεση μορφή διδασκαλίας-αφήγηση,
- ομαδοσυνεργατικές μορφές διδασκαλίας.

Οι προτεινόμενες διδακτικές στρατηγικές μπορούν να εφαρμόζονται, κατά περίπτωση, μόνες ή σε συνδυασμό μεταξύ τους, ανάλογα με τη διδακτική ενότητα, τις ανάγκες των μαθητών και τις συνθήκες του σχολείου ή τα μέσα που διαθέτει ο εκπαιδευτικός.

Β. α) Δ.Ε.Π.Π.Σ. Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής Γ' Γυμνασίου (σ. 281 και 287)

1) Ο σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος, που αφορά στην Υποχρεωτική εκπαίδευση είναι (ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι., 2002):

Η κοινωνική και πολιτική αγωγή των μαθητών, αυριανών πολιτών, στην προσχολική και την υποχρεωτική εκπαίδευση διαμορφώνεται κυρίως μέσω των μαθημάτων της «Μελέτης του Περιβάλλοντος» (Νηπιαγωγείο και πρώτες τέσσερις τάξεις του Δημοτικού) και της «Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής» (Ε'-ΣΤ' τάξεις του Δημοτικού και Γ' τάξη του Γυμνασίου). Τα μαθήματα μέσω των οποίων διδάσκεται η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή υποβοηθούν με ένα συνεκτικό και συστηματικό τρόπο τους μαθητές να κατανοήσουν τους ρόλους, τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους ως πολιτών. Ταυτόχρονα, μαζί με άλλα μαθήματα και δραστηριότητες της σχολικής ζωής όπως η Φυσική Αγωγή, η Οικιακή Οικονομία, ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός, η Αγωγή Υγείας, η Αγωγή Καταναλωτή, η Κυκλοφοριακή Αγωγή και η Περιβαλλοντική Αγωγή, συντελούν ώστε να καταστούν οι μαθητές ικανοί να διαχειρίζονται και να αντιμετωπίζουν τα δύσκολα κοινωνικά και ηθικά προβλήματα, που συχνά εμφανίζονται στη ζωή τους, τόσο στο άμεσο και στο ευρύτερο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον (σ. 281).

Η κοινωνική και πολιτική αγωγή στο Γυμνάσιο διαμορφώνεται α) κυρίως μέσω της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, μαθήματος που βοηθάει τους μαθητές/τριες να κατανοήσουν τους ρόλους, τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους, β) ταυτόχρονα μαζί με άλλα μαθήματα και δραστηριότητες της σχολικής ζωής (Επαγγελματικός Προσανατολισμός, Αγωγή Υγείας, Αγωγή Καταναλωτή, κ.λ.π) συντελούν ώστε να καταστούν οι μαθητές ικανοί να διαχειρίζονται και να αντιμετωπίζουν τα δύσκολα κοινωνικά και ηθικά προβλήματα.

2) Άξονες, γενικοί στόχοι, ενδεικτικές θεμελιώδεις έννοιες διαθεματικής προσέγγισης

Οι άξονες, οι γενικοί στόχοι και οι ενδεικτικές θεμελιώδεις έννοιες διαθεματικής προσέγγισης παρατίθενται στον πίνακα 5.10.

Πίνακας 5.10

Άξονες, Γενικοί στόχοι, Ενδεικτικές Θεμελιώδεις έννοιες Διαθεματικής προσέγγισης

Τ Α Ξ Η	Άξονες γνωστικού περιεχομένου	Γενικοί στόχοι (γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες)	Ενδεικτικές Θεμελιώδεις έννοιες Διαθεματικής προσέγγισης
Γ	Το άτομο και η κοινωνία	<p>Οι μαθητές:</p> <p>Να συνειδητοποιήσουν την αλληλεπίδραση ατόμου και κοινωνίας και να αναπτύξουν πνεύμα συνεργασίας και ευθύνης</p> <p>Να διακρίνουν τις κοινωνικές ομάδες και να προβληματίζονται για την οργάνωση και τη μεταβολή των ομάδων και της κοινωνίας</p> <p>Να αξιολογούν τη χρησιμότητα των θεσμών και της κοινωνικοποίησης, να διακρίνουν τις αλληλεπιδράσεις και τη μεταβολή τους και να προβληματίζονται για το περιεχόμενό τους</p>	<p>Άτομο-κοινωνία</p> <p>Αλληλεπίδραση</p> <p>Ομοιότητα-διαφορά</p> <p>Μεταβολή</p>
	Το άτομο-πολίτης και η πολιτεία	<p>Να συνειδητοποιήσουν την αξία του πολίτη και της πολιτικής.</p> <p>Να διακρίνουν και να αξιολογούν τα διάφορα πολιτικά ρεύματα και αν συνειδητοποιήσουν τη σπουδαιότητα του Συντάγματος.</p> <p>Να εκτιμούν τη λειτουργία βασικών πολιτικών θεσμών και να συμμετέχουν στο πολιτικό γίγνεσθαι.</p> <p>Να κατανοούν τις λειτουργίες του κράτους και να διαπιστώνουν την αντιστοιχία δικαιωμάτων και υποχρεώσεων</p>	<p>Πολίτης-πολιτεία</p> <p>Σύστημα</p> <p>Μεταβολή</p> <p>Εξουσία</p>

<p>Το άτομο-Ευρωπαίος πολίτης και η Ευρωπαϊκή Ένωση</p>	<p>Να κατανοήσουν την οργάνωση και τη λειτουργία της Ευρωπαϊκής Ένωσης και την εξέλιξή της.</p> <p>Να συμμετέχουν ως Ευρωπαίοι πολίτες ενεργά στο Ευρωπαϊκό γίγνεσθαι, έχοντας συνείδηση ότι είναι ταυτόχρονα Έλληνες και Ευρωπαίοι πολίτες.</p> <p>Να αναπτύσσουν θετική στάση για τα αισθήματα αλληλεγγύης και συνεργασίας μεταξύ λαών και κρατών</p>	<p>Σύστημα Πολιτισμός Αλληλεπίδραση Μεταβολή</p>
<p>Το άτομο-κοσμοπολίτης και η διεθνής κοινότητα</p>	<p>Να κατανοούν την αλληλεπίδραση κρατών και λαών, καθώς και την αναγκαιότητα οργάνωσης της διεθνούς κοινωνίας.</p> <p>Να αναγνωρίζουν την ανάγκη για διεθνή ειρήνη και ασφάλεια, καθώς και το σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και να δραστηριοποιούνται για την προστασία τους</p>	<p>Σύστημα Αλληλεπίδραση Ομοιότητα-Διαφορά</p>

Οι γενικοί στόχοι του μαθήματος διατυπώνονται σε επίπεδο: γνώσης (4 αναφορές): να συνειδητοποιήσουν (3), να αναγνωρίζουν (1), κατανόησης (4 αναφορές): να εκτιμούν, να διαπιστώνουν, να κατανοήσουν (2), ανάλυσης (3 αναφορές): να διακρίνουν (3), αξιολόγησης (2 αναφορές): να αξιολογούν (2), και καλλιέργεια στάσεων (5 αναφορές): να αναπτύξουν πνεύμα συνεργασίας και ευθύνης, να συμμετέχουν στο πολιτικό γίγνεσθαι, να συμμετέχουν ως Ευρωπαίοι πολίτες ενεργά, να αναπτύσσουν θετική στάση, να δραστηριοποιούνται για την προστασία τους.

Οι γενικοί στόχοι του μαθήματος, ενώ προαναγγέλλεται ότι αφορούν σε γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες, διατυπώνονται αντίθετα σε επίπεδο γνώσης, κατανόησης, ανάλυσης, αξιολόγησης και επιδιώκουν μόνο την ενεργοποίηση των στάσεων των μαθητών/τριών. Δεν αναδεικνύεται πουθενά η επιδίωξη καλλιέργειας αξιών ή δεξιοτήτων.

B. Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής

1) Γενική περιγραφή: Το Α.Π.Σ. καταλαμβάνει έκταση επτά σελίδων (σ. 298-304) και περιλαμβάνει ειδικούς σκοπούς, πίνακα με θεματικές ενότητες και διατιθέμενο χρόνο διδασκαλίας, στόχους ανά θεματική ενότητα και ενδεικτικές δραστηριότητες.

2) Ο Σκοπός

I. Ειδικοί σκοποί στο Γυμνάσιο (σ. 298), επαναλαμβάνονται οι σκοποί του ΦΕΚ 1374/2001, όπως διατυπώνονται στους Γενικούς διδακτικούς στόχους του Προγράμματος, με τη διαφορά ότι παραλείπονται ο 7^{ος} και ο 8^{ος} στόχος. Επιπρόσθετα, το Πρόγραμμα αυτό συμπεριλαμβάνει τον πρώτο από τους πέντε σκοπούς του προηγούμενου Προγράμματος. Οι ειδικοί σκοποί κινούνται στο επίπεδο της κατανόησης/δεξιότητας/ στάσης (1 αναφορά), κατανόησης (3), γνώσης (3) δεξιότητας (4), κοινωνικοποιητικής λειτουργίας (2) και τέλος της στάσης (1).

II. Οι στόχοι ανά θεματική ενότητα (Α.Π.Σ.) διατυπώνονται σε επίπεδο γνώσης (24 αναφορές): συνειδητοποιήσουν (10), γνωρίσουν (6), μελετήσουν (2), μάθουν (2), αντιληφθούν (2), αναγνωρίσουν (1), βρίσκουν στο κείμενο (1), κατανόησης (18 αναφορές): προσεγγίσουν (1), κατανοήσουν (17), ανάλυσης (9): ανακαλύψουν (1), αναζητήσουν (1), διακρίνουν (5), ξεχωρίσουν (1), εκτιμήσουν (1), αξιολόγησης (5 αναφορές): συγκρίνουν (1), διαπιστώσουν (3), αξιολογούν (1), καλλιέργειας δεξιοτήτων (1 αναφορά): αναπτύξουν δεξιότητες, και, τέλος, καλλιέργεια στάσεων (6 αναφορές): αναπτύξουν πνεύμα (1), διαμορφώσουν μια ορθολογική συμπεριφορά (1), βελτιώσουν (1), ευαισθητοποιηθούν (3).

3) Το περιεχόμενο έχει μορφή (σ. 298-303) εννοιολογική: α) Το άτομο και η κοινωνία: κοινωνικές ομάδες, κοινωνική οργάνωση και κοινωνική μεταβολή, κοινωνική θέση, κοινωνικός ρόλος, κοινωνικοί κανόνες, κοινωνική διαστρωμάτωση και κοινωνική κινητικότητα, κοινωνική μεταβολή, κοινωνικός θεσμός, κοινωνικοποίηση και κοινωνικός έλεγχος, κοινωνικά προβλήματα (φτώχεια, ανεργία, βία), και β) Το άτομο και η πολιτεία: κοινωνία και πολιτεία, έθνος και πατρίδα, πολίτης και πολιτική, τα πολιτεύματα και το Σύνταγμα, και θεματική: εκλογές, κόμματα, Μ.Μ.Ε., λειτουργίες του κράτους (νομοθετική, εκτελεστική, δικαστική), η Διοίκηση (του κράτους, η Τοπική Αυτοδιοίκηση), Δικαιώματα και Υποχρεώσεις του πολίτη (ατομικά, πολιτικά, κοινωνικά). Το άτομο και η Ευρωπαϊκή Ένωση, Το άτομο και η Διεθνής κοινότητα (Διεθνής κοινότητα και διεθνές Δίκαιο, Διεθνείς οργανισμοί), τα ανθρώπινα δικαιώματα, η θέση της Ελλάδας στον κόσμο.

4) Διδακτική Μεθοδολογία και Αξιολόγηση

Το Πρόγραμμα προτείνει διαθεματικά σχέδια εργασίας τα οποία μπορούν να συμπληρώσουν εναλλακτικά τις αναφερόμενες στο Α.Π.Σ. «ενδεικτικές διαθεματικές δραστηριότητες» για

τις οποίες διατίθεται περίπου το 10% του διδακτικού χρόνου και ανταποκρίνονται σε όσα προτείνονται στην τρίτη στήλη του πίνακα του Δ.Ε.Π.Π.Σ..

Στην αρχή του σχολικού έτους, αναφέρει το Πρόγραμμα, ο καθηγητής κάνει ετήσιο και μηνιαίο προγραμματισμό της διδακτέας ύλης. Ο εκπαιδευτικός καλείται τώρα να είναι συνεργάτης και διευκολυντής της ομάδας/τάξης, να ενθαρρύνει τους μαθητές να συμμετέχουν στη διαδικασία της μάθησης και να προσπαθεί να αναπτύξει όλα τα είδη νοημοσύνης (γλωσσική, μαθηματική, συναισθηματική, κ.λ.π) των μαθητών. Επίσης, επιδιώκεται, από τους συντάκτες, η διαρκής σύνδεση θεωρίας και πράξης.

Α. Οι βασικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στο μάθημα, σύμφωνα με τους/τις συντάκτες/τριες είναι:

-Η μαθητοκεντρική και εξατομικευμένη διδασκαλία με στόχο την ενεργοποίηση και συμμετοχή του μαθητή: «Να μάθει ο μαθητής πώς να μαθαίνει».

-Η διαθεματική/διεπιστημονική προσέγγιση με στόχο τη συνολική αντίληψη του αντικειμένου και της πραγματικότητας.

-Η μικρότερη έμφαση στο περιεχόμενο και η μεγαλύτερη έμφαση στη διαδικασία με στόχο την ανάπτυξη της αναλυτικής και συνθετικής ικανότητας και την κριτική σκέψη.

-Τα παιχνίδια ρόλων και η δραματοποίηση, δηλαδή η βιωματική προσέγγιση με στόχο την καλύτερη κατανόηση της πραγματικότητας.

-Η άσκηση των μαθητών στην παρατήρηση, περιγραφή, ανάλυση και ερμηνεία ενός κοινωνικοπολιτικού φαινομένου, θεσμού κ.λπ.

-Η έρευνα με ερωτηματολόγιο, συνεντεύξεις κ.λ.π., για τη διερεύνηση ενός ζητήματος τοπικού, εθνικού ή διεθνούς ενδιαφέροντος, καθώς και η εύρεση και διατύπωση λύσεων για την αντιμετώπισή του.

-Η διοργάνωση ομαδικών συζητήσεων, συζητήσεων στρογγυλής τράπεζας, για διάφορα επίκαιρα κοινωνικο-πολιτικά θέματα, που σχετίζονται με το περιεχόμενο του μαθήματος, με στόχο οι μαθητές να αποκτήσουν ικανότητες ομιλίας/έκφρασης, ακρόασης, διαλόγου, επιχειρηματολογίας, διαχείρισης και επίλυσης προβλημάτων, ανάληψης ευθυνών.

-Η μελέτη πηγών με στόχο την ενεργοποίηση του μαθητή και την ιστορική και συγκριτική προσέγγιση της γνώσης.

-Η χρήση των παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας (αφήγηση, ερωταποκρίσεις, χρήση σχολικού εγχειριδίου και βοηθημάτων, εργασίες μαθητών κ.λ.π).

Οι συντάκτες/τριες του Προγράμματος επισημαίνουν ότι οι παραπάνω προσεγγίσεις δεν είναι περιοριστικές, ότι κάθε εκπαιδευτικός, ανάλογα με το περιεχόμενο κάθε ενότητας,

μπορεί να εφαρμόσει όποιες μεθόδους κρίνει προσφορότερες, αρκεί να αφήσει τη φαντασία του ελεύθερη, έχοντας ως οδηγό το στόχο του μαθήματος.

B. Η Αξιολόγηση

Έχοντας υπόψη τις μορφές και τις βασικές αρχές αξιολόγησης οι συντάκτες/τριες του Προγράμματος ορίζουν τους τρόπους αξιολόγησης που κρίνονται καταλληλότεροι:

-Η προφορική εξέταση: γίνεται συνήθως με ερωτήσεις που χρειάζονται σύντομη, ελεύθερη απάντηση.

-Η γραπτή εξέταση: χρησιμοποιείται ποικιλία ερωτήσεων, όπως ελεύθερη ανάπτυξη, κλειστού ή αντικειμενικού τύπου, κ.λ.π.

-Οι συνθετικές δημιουργικές εργασίες: δίνονται εργασίες είτε ατομικές είτε ομαδικές για διάφορα, συνήθως επίκαιρα, κοινωνικο-πολιτικά ζητήματα.

-Ατομικός φάκελος Εργασιών του μαθητή: περιλαμβάνει εργασίες και δραστηριότητες του μαθητή.

-Η αυτοαξιολόγηση του μαθητή: ζητείται από το μαθητή να αξιολογήσει τη συμμετοχή του στο μάθημα, τις εργασίες του, την προφορική ή γραπτή εξέτασή του, με τρόπο αντικειμενικό, χωρίς υποεκτίμηση ή υπερεκτίμηση.

Γ. Διδακτικό υλικό

-Το βιβλίο και το τετράδιο ασκήσεων του μαθητή.

-Τα παραδοσιακά εποπτικά μέσα διδασκαλίας (πίνακας, διαφάνειες, slides, κ.λ.π).

-Οι νέες τεχνολογίες (εκπαιδευτική τηλεόραση, βίντεο, εκπαιδευτικό λογισμικό, κ.λ.π).

-Το επίκαιρο έντυπο υλικό (εφημερίδες, περιοδικά, αφίσες, κ.λ.π).

-Οι πίνακες, τα διαγράμματα, τα στατιστικά δεδομένα, κ.λ.π., που υπάρχουν στο σχολικό βιβλίο ή σε άλλο έντυπο υλικό.

-Οι επισκέψεις σε χώρους και θεσμούς (Βουλή, Δήμος, Κοινότητα, Διεθνής Οργανισμός κ.λ.π) για να τους γνωρίσουν άμεσα οι μαθητές και να ενημερωθούν για την οργάνωση και λειτουργία τους.

5) Χαρακτηρισμός: Το Α.Π.Σ. του 2002 της Κ.Π.Α. ως προς την τυπολογία του εντάσσεται στην κατηγορία των Α.Π. μορφής ή τύπου curriculum, επειδή περιλαμβάνει τα τέσσερα δομικά στοιχεία του: α) ειδικούς σκοπούς και στόχους/θεματική ενότητα, β) περιεχόμενο, που συνδέεται με την επίτευξη των στόχων, γ) διαθεματικά σχέδια εργασίας, διδακτική μεθοδολογία (βασικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις) και διδακτικό υλικό, που χρησιμεύει ως μέσο διδασκαλίας. Επίσης, εδώ ο σχεδιασμός και η οργάνωση της διδασκαλίας δεν θεωρούνται ανεξάρτητοι από τους στόχους και τα περιεχόμενα, γι' αυτό στην τρίτη στήλη

παρατίθενται ενδεικτικές μεθοδολογικές δραστηριότητες και εναλλακτικές δυνατότητες χρήσης διδακτικών μέσων, δ) τέλος, περιλαμβάνει εργαλεία ελέγχου της επίδοσης.

3) Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή (2003)

1) Γενική περιγραφή: Το Πρόγραμμα του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής αναφέρεται στο ΦΕΚ 303/13-3-2003, τ.Α΄, Αριθ. 21072α/Γ2, «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ) Δημοτικού-Γυμνασίου, Α) Γενικό Μέρος, β) Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. Ελληνικής Γλώσσας, Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας, Εικαστικών, Σπουδών Θεάτρου, Θρησκευτικών, Ιστορίας, Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, Μελέτης Περιβάλλοντος». Το Πρόγραμμα περιλαμβάνει:

Α) Το Γενικό Μέρος (σ. 3733-3744), που είναι επανάληψη του Προγράμματος του ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι. (2002),

Β) Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. (σ. 3962, 3966-3967), που είναι επανάληψη του Προγράμματος του ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι. (2002, σ. 281 και 287) όπως επίσης και

Γ) Το Α.Π.Σ. (σ. 3976-3982) επίσης επανάληψη του Προγράμματος του ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι. (2002, σ. 298-304).

Χαρακτηρισμός: Το Α.Π.Σ. του 2003 ως προς την τυπολογία του εντάσσεται στην κατηγορία των Α.Π. μορφής ή τύπου curriculum, όπως και το Πρόγραμμα του 2002.

5.2.3.3. Ανάλυση Προγραμμάτων Λυκείου

Στο κεφάλαιο αυτό θα αναλύσουμε τα Προγράμματα των μαθημάτων της Α΄ Λυκείου (Αρχές Οικονομίας), τα Προγράμματα των μαθημάτων της Β΄ Λυκείου (Ιστορία Κοινωνικών Επιστημών, Εισαγωγή στο Δίκαιο και στους Πολιτικούς Θεσμούς και Πολιτική και Δίκαιο) και τα Προγράμματα των μαθημάτων της Γ΄ Λυκείου (Κοινωνιολογία, Αρχές Οικονομικής Θεωρίας, Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων και Υπηρεσιών και Αρχές Λογιστικής).

Τα Προγράμματα της Α΄ Λυκείου

1) Αρχές Οικονομίας

1) Γενική περιγραφή: Το Πρόγραμμα της Α΄ τάξης του Ενιαίου Λυκείου αναφέρεται στο ΦΕΚ 131, τ.Β΄, 7-2-2002, καταλαμβάνει έκταση $\frac{1}{2}$ της μίας από τις δύο στήλες της σελίδας

(Άρθρο 19, σ. 1369) και προτείνεται να διδάσκεται για 2 ώρες την εβδομάδα. Περιλαμβάνει Α. Σκοπούς διδασκαλίας του μαθήματος και Β. Διδακτέα ύλη.

2) Ο σκοπός διατυπώνεται σε επίπεδο κατανόησης (3) και γνώσης (1).

3) Το περιεχόμενο: επαναλαμβάνεται η διδακτέα ύλη του ΦΕΚ 1540/29-7-1999, με ελάχιστες τροποποιήσεις. Στο παρόν Πρόγραμμα δεν περιλαμβάνεται η εισαγωγή και τροποποιήθηκαν οι τίτλοι τριών κεφαλαίων («Η κατανάλωση», από «Η κατανάλωση των εμπορευμάτων», «Μισθωτή εργασία και εργασιακές σχέσεις», από «Η μισθωτή εργασία», και «Ο ρόλος του κράτους», από «Ο οικονομικός ρόλος του κράτους»).

Το Πρόγραμμα έχει μορφή εννοιολογική και θεματική.

4) Διδακτική Μεθοδολογία και Αξιολόγηση: Δεν αναφέρονται.

5) Χαρακτηρισμός: Το Πρόγραμμα χαρακτηρίζεται παραδοσιακό.

Τα Προγράμματα της Β΄ Λυκείου

1) Ιστορία Κοινωνικών Επιστημών

1) Γενική περιγραφή: Το Πρόγραμμα του μαθήματος Επιλογής της Β΄ τάξης του Ενιαίου Λυκείου αναφέρεται στο ΦΕΚ 131/7-2-2002, τ.Β΄, καταλαμβάνει έκταση περίπου μίας στήλης από της δύο (Άρθρο 24, σ. 1370-1), προτείνεται να διδάσκεται για 2 ώρες και αναγράφει Α. Σκοπούς διδασκαλίας του μαθήματος και Β. Διδακτέα ύλη.

2) Ο σκοπός: Επαναλαμβάνονται οι σκοποί του Προγράμματος του ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι., (1999), οι οποίοι διατυπώνονται σε επίπεδο γνώσης (5) και κατανόησης (1).

3) Το περιεχόμενο διαφέρει από την ύλη του Προγράμματος του ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι. (1999). Στο παρόν Πρόγραμμα περιλαμβάνονται μόνο οι τίτλοι του προηγούμενου Προγράμματος, δηλαδή:

- Επιστημονική σκέψη στην Ευρώπη πριν την γένεση των Κ.Ε.
- Δημιουργία και διαμόρφωση των Κ.Ε.
- Θεμελιωτές κοινωνικοί επιστήμονες και η επίδρασή τους.
- Αντικείμενα, θεωρητικοί ορίζοντες, μεθοδολογίες και τεχνικές των Κ.Ε.
- Το κοινωνικό δεδομένο: αντικείμενο και υποκείμενο των Κ.Ε.
- Οι Κ.Ε. σήμερα: Ευρώπη-Ελλάδα.

Το Πρόγραμμα έχει μορφή ιστορική (Επιστημονική σκέψη στην Ευρώπη πριν την γένεση των Κ.Ε., δημιουργία και διαμόρφωση των Κ.Ε., θεμελιωτές κοινωνικοί επιστήμονες και η επίδρασή τους), και θεματική (Αντικείμενα, θεωρητικοί ορίζοντες, μεθοδολογίες και

τεχνικές των Κ.Ε. Το κοινωνικό δεδομένο: αντικείμενο και υποκείμενο των Κ.Ε., οι Κ.Ε. σήμερα: Ευρώπη-Ελλάδα).

4) Διδακτική Μεθοδολογία και Αξιολόγηση: Δεν αναφέρονται.

5) Χαρακτηρισμός: Το Πρόγραμμα χαρακτηρίζεται παραδοσιακό.

2) Εισαγωγή στο Δίκαιο και τους Πολιτικούς Θεσμούς

1) Γενική περιγραφή: Το Πρόγραμμα της Β΄ τάξης του Ενιαίου Λυκείου, αναφέρεται στο ΦΕΚ 131/ 7-2-2002, τ.Β΄, καταλαμβάνει έκταση ½ της σελίδας (Άρθρο 25, σελ. 1371), προτείνεται να διδάσκεται για 2 ώρες/εβδομάδα, αναφέρει Α. Σκοπούς διδασκαλίας του μαθήματος και Β. Διδακτέα ύλη.

2) Ο σκοπός είναι σχεδόν ίδιος με αυτόν που διατυπώνεται στο έντυπο του ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι. (1999). Ο σκοπός διατυπώνεται σε επίπεδο δεξιοτήτων (1), γνώσης (6) και ανάλυσης/κατανόησης (1).

3) Το περιεχόμενο: Η διδακτέα ύλη Περιλαμβάνει μόνο τρία κεφάλαια:

- Πολιτική Επιστήμη και Επιστήμη του Δικαίου στο σύγχρονο κόσμο.
- Εισαγωγή στους πολιτικούς θεσμούς του σύγχρονου κράτους.
- Εισαγωγή στο Δίκαιο.

Το Πρόγραμμα έχει μορφή εννοιολογική (Τι είναι Πολιτική Επιστήμη, τι είναι η επιστήμη του Δικαίου, έννοια του Πολίτη στο σύγχρονο κόσμο), και θεματική (Στοιχεία σύγχρονου δημοκρατικού πολιτεύματος, δημιουργία πολιτικών θεσμών, Ευρωπαϊκή Ένωση, Διεθνείς πολιτικοί θεσμοί, κανόνες κοινωνικής συμπεριφοράς και κανόνες δικαίου, θέσπιση κανόνων δικαίου, κρατική οργάνωση του νέου Ελληνισμού, βασικοί κανόνες λειτουργίας του πολιτεύματος, διοικητική οργάνωση της Ελληνικής κοινωνίας, το σύστημα αξιών και ο ποινικός κολασμός, το δικαιοσύνη πλαίσιο των κοινωνικών σχέσεων, οικονομικές δραστηριότητες και νομικοί κανόνες-ειδική προστασία των δικαιοσύνη σχέσεων, Έλληνες πολίτες και πολίτες της Ελληνικής Κοινωνίας, δικαιοσύνη οργάνωση της διεθνούς κοινωνίας).

4) Διδακτική Μεθοδολογία και Αξιολόγηση: Δεν αναφέρονται. Το ΥΠ.Ε.Π.Θ & το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (2000b) εξέδωσε βιβλίο για την αξιολόγηση των μαθητών της Β' Λυκείου στο μάθημα Εισαγωγή στο Δίκαιο και τους Πολιτικούς Θεσμούς.

5) Χαρακτηρισμός: Το Πρόγραμμα χαρακτηρίζεται παραδοσιακό.

3) Πολιτική και Δίκαιο

1) Γενική περιγραφή: Το Πρόγραμμα της Β΄ τάξης του Ενιαίου Λυκείου αναφέρεται στο ΦΕΚ 1064/ 14-7-2004, τ.Β΄, Αριθ. 63804/Γ2, καταλαμβάνει έκταση πέντε σελίδων (13393-13397) και περιλαμβάνει: σκοπούς του μαθήματος, ειδικούς σκοπούς, στόχους/θεματικές ενότητες/ενδεικτικές δραστηριότητες. Οι θεματικές ενότητες είναι δέκα συνολικά, στις οποίες αντιστοιχούν στόχοι και ενδεικτικές δραστηριότητες.

2) Ο σκοπός του μαθήματος «είναι να αποκτήσει ο μαθητής πολιτική παιδεία. Ειδικότερα, να κατανοήσει την οργάνωση και λειτουργία της πολιτείας και να αναπτύξει πολιτική συνείδηση και κριτική σκέψη, ώστε να συμμετέχει ενεργά στο κοινωνικό και πολιτικό «γίγνεσθαι» ως ελεύθερος και υπεύθυνος πολίτης». Ο σκοπός διατυπώνεται σε επίπεδο γνωστικό: «να κατανοήσει», συναισθηματικό: «να αναπτύξει πολιτική συνείδηση», δεξιότητας «να αναπτύξει..... κριτική σκέψη», συμμετοχικό: (κοινωνικοποιητική λειτουργία) «να συμμετέχει ενεργά στο κοινωνικό και πολιτικό «γίγνεσθαι» ως ελεύθερος και υπεύθυνος πολίτης».

Οι ειδικοί σκοποί διατυπώνονται σε επίπεδο γνώσης κατανόησης/δεξιότητας, κατανόησης, κατανόησης/αξιολόγησης, κατανόησης, ανάλυσης, στάσης.

Οι στόχοι ανά θεματική ενότητα διατυπώνονται σε επίπεδο γνώσης (3 αναφορές): διακρίνουν (2), γνωρίζουν (1), κατανόησης (14 αναφορές): κατανοήσουν (9), διαπιστώσουν (3), ανάλυσης (12 αναφορές): διακρίνουν (8), αποκωδικοποιούν με κριτική σκέψη, εκτιμούν, συγκρίνουν, προβληματίζονται, αξιολογούν (15 αναφορές): αξιολογούν (13), διερευνούν (3), στάσης (1 αναφορά): υποστηρίζουν, και ένας συναισθηματικός στόχος (1): συνειδητοποιήσουν.

3) Το περιεχόμενο έχει μορφή εννοιολογική (τι σημαίνει πολιτική, πόλη-πολίτης-πολιτική, πολιτική κοινωνικοποίηση, έννοια Δικαίου, έννοια και ρόλος του Συντάγματος, Δικαιώματα και Υποχρεώσεις, εξουσία και πολιτική, η παγκοσμιοποίηση), θεματική (οι ιδιότητες του πολιτικού, κανόνες ηθικής και κανόνες Δικαίου: η διαφορά, υποκείμενα δικαίου, τα φυσικά πρόσωπα, τα Νομικά πρόσωπα, διακρίσεις Δικαίου, η οργάνωση της Πολιτείας (το πολίτευμα της Ελλάδας, εκλογικό σώμα, βασικές αρχές Συντάγματος, η Νομοθετική λειτουργία, η Εκτελεστική, Ανεξάρτητες Διοικητικές Αρχές, η Δικαστική λειτουργία, ατομικά, πολιτικά και κοινωνικά δικαιώματα, εξουσία και πολιτική εξουσία, πολιτικά συστήματα, τα Μ.Μ.Ε., θεσμοί και πολιτικές της Ε.Ε., Διεθνής κοινότητα-Διεθνείς Οργανισμοί, τα Ανθρώπινα Δικαιώματα-το ανθρωπιστικό δίκαιο, η θέση της Ελλάδας στον κόσμο-η άσκηση εξωτερικής πολιτικής, ο Ελληνικός πολιτισμός, η Ελληνική ναυτιλία, ο Ελληνισμός της διασποράς, και ιστορική (εξέλιξη του Δικαίου, από την πόλη-κράτος στο

Ελληνικό κράτος (Αρχαία Ελλάδα, Αθηναϊκή Δημοκρατία, Αριστοτέλους Πολιτικά, ελληνοιστική εποχή, ελληνική συνταγματική ιστορία), μορφές πολιτευμάτων, ιστορική επισκόπηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης).

4) Διδακτική Μεθοδολογία και Αξιολόγηση: Το Πρόγραμμα δεν αναφέρει εργαλεία αξιολόγησης, προτείνει όμως ενδεικτικές δραστηριότητες, τις οποίες παραθέτουμε με τη σειρά εμφάνισης ως προς τη συχνότητα: συζήτηση (12), σύγκριση (10), δημιουργία καταλόγου (2), συγκέντρωση στοιχείων (2), εργασία, έρευνα, εύρεση βασικών αρχών του Συντάγματος, επιλογή και ανάλυση άρθρου, οργανωμένες επισκέψεις, αναπαραστάσεις λειτουργίας Βουλής, άσκηση στη ρητορική, καταγραφή περιπτώσεων, σύνταξη ερωτηματολογίου, επισκέψεις, έκδοση μαθητικής εφημερίδας, συγκρότηση ομάδων, αξιοποίηση ταινιών, στατιστικών στοιχείων κ.λ.π., συγκέντρωση στοιχείων (1/δραστηριότητα).

5) Χαρακτηρισμός: Το Πρόγραμμα αναπτύσσει χαρακτηριστικά των Προγραμμάτων μορφής ή τύπου curriculum, επειδή περιλαμβάνει βασικά δομικά στοιχεία τους (σκοπό του μαθήματος, ειδικούς σκοπούς και στόχους/θεματική ενότητα, περιεχόμενο, βασικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις).

Τα Προγράμματα της Γ΄ Λυκείου

1) Κοινωνιολογία (2002)

1) Γενική περιγραφή: Το Πρόγραμμα της Γ΄ τάξης του Ενιαίου Λυκείου αναφέρεται στο ΦΕΚ 131/ 7-2-2002, τ.Α΄, «Πρόγραμμα Σπουδών των μαθημάτων των Α΄, Β΄, Γ΄ τάξεων του Ενιαίου Λυκείου», προτείνεται για 2 ώρες/εβδομάδα, καταλαμβάνει έκταση ½ της σελίδας (Άρθρο 23, σ. 1370) και αναφέρει Α. Σκοπούς και Β. Διδακτέα ύλη.

2) Ο Σκοπός διατυπώνεται σε επίπεδο γνώσης (3 αναφορές), κατανόησης (1), δεξιοτήτων (3) και στάσεων (3).

3) Το περιεχόμενο: Η διδακτέα ύλη περιλαμβάνει τρία κεφάλαια:

- Εισαγωγή στην επιστήμη της Κοινωνιολογίας.
- Κοινωνική Οργάνωση, Κοινωνικές Δομές και Κοινωνικοποίηση.
- Κοινωνικά προβλήματα και κοινωνικός μετασχηματισμός.

Το Πρόγραμμα έχει μορφή εννοιολογική (Κοινωνική Οργάνωση, Κοινωνικές Δομές και Κοινωνικοποίηση: κοινωνική οργάνωση, κοινωνική διαστρωμάτωση και κοινωνική κινητικότητα, κοινωνικοί θεσμοί, κουλτούρα και πολιτισμός, κοινωνικοποίηση και κοινωνικός έλεγχος, κοινωνικά προβλήματα και κοινωνικός μετασχηματισμός: κοινωνικά

προβλήματα, κοινωνική απόκλιση, προκαταλήψεις και κοινωνικός αποκλεισμός, κοινωνικός μετασχηματισμός: παλαιότερες και νεότερες κοινωνίες), θεματική (Εισαγωγή στην επιστήμη της Κοινωνιολογίας, η επιστήμη της Κοινωνιολογίας, θεμελίωση της Κοινωνιολογίας, κοινωνιολογική έρευνα, μέθοδοι και τεχνικές) και κατά σχολές (θεωρητικές προσεγγίσεις της Κοινωνιολογίας).

4) Διδακτική Μεθοδολογία και Αξιολόγηση: Δεν αναφέρονται.

5) Χαρακτηρισμός: Το Πρόγραμμα χαρακτηρίζεται παραδοσιακό.

2) Κοινωνιολογία (2003)

1) Γενική περιγραφή: Το Α.Π.Σ. της Γ΄ τάξης του Ενιαίου Λυκείου της Γενικής Παιδείας αναφέρεται στο ΦΕΚ 1374/25-9-2003, τ.Β΄, Αριθ. 99624²⁶, καταλαμβάνει έκταση 11 σελίδων (19221-19232) και σε κάθε ενότητα αναφέρει ώρες διδασκαλίας. Πιο αναλυτικά: Στην Εισαγωγή αναφέρεται ότι με την ένταξη του μαθήματος της Κοινωνιολογίας στα μαθήματα Γενικής Παιδείας της Δ.Ε., προκύπτει η ανάγκη ριζικής αναμόρφωσης του Προγράμματος Σπουδών, ώστε να εξυπηρετούνται οι ανάγκες όλων των μαθητών ανεξάρτητα από την κατεύθυνση και τη σχολή της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που θα ακολουθήσουν. Στο Α.Π.Σ. δεν υπάρχουν αυτοτελείς ενότητες για τις θεωρίες, μεθοδολογίες και τεχνικές της Κοινωνιολογίας. Οι θεωρίες διαχέονται στο Α.Π.Σ., ανάλογα με τη σχετικότητά τους με την ενότητα περιεχομένου, γίνεται συνοπτική αναφορά στις βασικές θεωρητικές σχολές στο Βιβλίο του Καθηγητή, ενώ σε ότι αφορά τις μεθοδολογίες και τις τεχνικές αυτές καλύπτονται στο Βιβλίο του Καθηγητή αλλά και στο Τετράδιο Εργασίας και Έρευνας του Μαθητή.

2) Ο Σκοπός

Ι. Γενικός σκοπός του μαθήματος είναι: «η αξιοποίηση της κοινωνιολογικής σκέψης και των κοινωνιολογικών εργαλείων για τη βαθύτερη κατανόηση της δυναμικής της κοινωνίας την ανάπτυξη της αυτογνωσίας και της κοινωνικής συνείδησης με απώτερο στόχο τη δημιουργική ένταξη και παρέμβαση σε ένα πολυπολιτισμικό και συνεχώς μεταβαλλόμενο κοινωνικό περιβάλλον».

²⁶ Πρώτα κυκλοφόρησε από το Υπουργείο και μετά έγινε ΦΕΚ (Αριθ. 99624/Γ2/17-9-2003, Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος «Κοινωνιολογία» Γ΄ Ενιαίου Λυκείου Γενικής Παιδείας.

II. Οι ειδικοί σκοποί διατυπώνονται σε επίπεδο γνώσης (3 αναφορές), κατανόησης (2 αναφορές), ανάλυσης (1 αναφορά), δεξιότητας (3 αναφορές), στάσης (3 αναφορές), δεξιότητας/αξίας/στάσης (1 αναφορά).

III. Οι εκπαιδευτικοί στόχοι/ενότητα διατυπώνονται σε επίπεδο:

-Γνώσης (12): γνωρίσουν (4), συνειδητοποιήσουν (6), εξοικειωθούν, εντοπίσουν.

-Κατανόησης (3): κατανοήσουν.

-Ανάλυσης (23): προβληματιστούν (7), διακρίνουν (2), ερευνήσουν (2), εξετάσουν (4), αναλύσουν (3), συγκρίνουν (2), εντοπίσουν, συσχετίσουν, συνδέσουν.

-Σύνθεσης (3): συνδέσουν (2), διατυπώσουν λύσεις.

-Αξιολόγησης (6): διακρίνουν (4), διερευνήσουν, να συλλάβουν.

-Δεξιότητας (3): αναπτύξουν δεξιότητες (2), αναπτύξουν αυτογνωσία.

-Στάσεων (3): αναπτύξουν συμπεριφορές, αναπτύξουν θετικές στάσεις, να σέβονται.

-Συναισθηματικός στόχος (να ευαισθητοποιηθούν).

3) Το περιεχόμενο έχει μορφή:

-εννοιολογική (φτώχεια, πλούτος και κοινωνική διαστρωμάτωση).

-θεματική (αντικείμενο της Κοινωνιολογίας, χρησιμότητα, διεπιστημονική προσέγγιση, οι σύγχρονες κοινωνίες σε διάφορα στάδια ανάπτυξης, οικονομικοί-κοινωνικοί δείκτες, η Ελλάδα στη σύγχρονη μεταβιομηχανική κοινωνία της πληροφορίας: βασικά χαρακτηριστικά και τάσεις, στόχοι της κοινωνικοποίησης και σημασία του κοινωνικού περιβάλλοντος για τον άνθρωπο, ανάπτυξη του κοινωνικού εαυτού, παράγοντες κοινωνικοποίησης, η κοινωνικοποίηση ως δια βίου διαδικασία κοινωνικής μάθησης, μορφές-λειτουργίες και κοινωνικο-οικονομικές βάσεις της ελληνικής οικογένειας στο παρόν και το πρόσφατο παρελθόν, καταμερισμός εργασίας και εξουσίας στη σύγχρονη ελληνική οικογένεια, μαθαίνοντας το ρόλο του άνδρα και της γυναίκας, προκλήσεις, προβλήματα και προοπτικές της ελληνικής οικογένειας, ρόλος της εκπαίδευσης, συστήματα και νέες μορφές εκπαίδευσης, η εκπαίδευση παράγοντας αναπαραγωγής και αλλαγής της κοινωνίας, εκπαιδευτικός προσανατολισμός στο πλαίσιο της κοινωνίας της πληροφορίας, ρόλος της εργασίας τρόποι παραγωγής, μορφές εργασίας και ανεργίας, αίτια και συνέπειες της φτώχειας, του πλούτου και της διαστρωμάτωσης, τρόποι αντιμετώπισης της φτώχειας και της οικονομικής ανισότητας, μορφές εξουσίας, κρατική και υπερκρατική διακυβέρνηση, κοινωνικές βάσεις της εξουσίας/κοινωνικής διαστρωμάτωσης, πολιτική συμπεριφορά, κοινή γνώμη και κοινωνικοί παράγοντες που τις επηρεάζουν, πολιτική αλλοτρίωση, αίτια, συνέπειες, πρόληψη και η αντιμετώπισή της, τα Μ.Μ.Ε., κοινωνικές επιδράσεις των Μ.Μ.Ε./Η.Υ, αγωγή αναγνωστών, θεατών, ακροατών και χρηστών, παραβατικότητα και

εγκληματικότητα, τύποι εγκλημάτων και μορφές παραβατικότητας των νέων, σωφρονισμός, κοινωνική επανένταξη και πρόληψη της παραβατικότητας και εγκληματικότητας, ετερότητα, πολιτισμικές διαφορές, και υποκουλτούρες, προκατάληψη, ρατσισμός και σοβινισμός: αίτια και συνέπειες, πόλεμος και τρομοκρατία: τύποι, αίτια και συνέπειες, τρόποι αντιμετώπισης της προκατάληψης, του σοβινισμού και της οργανωμένης βίας από το άτομο, την κοινωνία και τη διεθνή κοινότητα),

-ιστορική (ιστορία της Κοινωνιολογίας, αγροτική, βιομηχανική, μεταβιομηχανική κοινωνία της πληροφορίας) και

-κατά σχολές (Κοινωνιολογικές θεωρητικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις, θεωρίες παραβατικότητας: ανομίας, ετικέτας, οικονομικής ανέχειας, κ.λ.π).

4) Διδακτική Μεθοδολογία και Αξιολόγηση: Το Πρόγραμμα δεν προτείνει εργαλεία αξιολόγησης, προτείνονται όμως οι παρακάτω δραστηριότητες, οι οποίες παρουσιάζονται κατά φθίνουσα σειρά: [οι μαθητές/τριες να]: οργανώνουν συζήτηση (28 αναφορές), αναζητούν στοιχεία (18), διενεργούν μικροέρευνα (15), αξιοποιούν σχετικό οπτικο-ακουστικό υλικό (10), ερευνούν βιβλία (8), καλούν στην τάξη ειδικούς (4), επισκέπτονται διαφορετικούς χώρους εργασίας (3), δουλεύουν σε ομάδες (3), πραγματοποιούν έρευνα αρχείου (2), αξιοποιούν την τυχόν διαπολιτισμική σύνθεση της τάξης, κατασκευάζουν διάφορα σενάρια κοινωνικής οργάνωση και να τα παρουσιάζουν στην τάξη, πραγματοποιούν συνεντεύξεις, επιλέγουν ένα θέμα από την πολιτική επικαιρότητα.

Διδακτικό Υλικό

Μέχρι την περίοδο αυτή το διδακτικό υλικό για τα μαθήματα της Κοινωνιολογίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση περιορίζονταν μόνο στο σχολικό εγχειρίδιο. Κρίθηκε, λοιπόν, σκόπιμο από τη συγγραφική ομάδα, για λόγους παιδαγωγικούς και επιστημονικούς, να συνοδεύεται το εγχειρίδιο του μαθητή/τριας και από το Βιβλίο για τον Καθηγητή/τρια, καθώς και από Τετράδιο Εργασίας και Έρευνας για το μαθητή/τρια. Επισημάνθηκε ότι για επιστημονικούς λόγους, θα έπρεπε να αναδειχτεί η διερευνητική και εργαστηριακή διάσταση της Κοινωνιολογίας, δεδομένου ότι ο όρος «εργαστήριο» έχει σχεδόν ταυτιστεί με τις φυσικές και καλλιτεχνικές επιστήμες.

Το βιβλίο για τον καθηγητή (ΒτΚ) αποτελούσε, σύμφωνα με τη συγγραφική ομάδα, ένα σημαντικό εργαλείο το οποίο θα ενίσχυε τις παιδαγωγικές, θεωρητικές και μεθοδολογικές γνώσεις των διδασκόντων. Το βιβλίο του καθηγητή θα περιείχε οδηγίες για τη διδασκαλία των κειμένων, ένα ενδεικτικό σχέδιο μαθήματος ανά κεφάλαιο, συνοπτική αναφορά στις αρχές των τριών βασικών θεωρητικών κοινωνιολογικών μοντέλων, οδηγίες για την εφαρμογή των μεθόδων/τεχνικών Κοινωνιολογίας, που θα αντιστοιχούν στις

μεθόδους/τεχνικές που εφαρμόζονται στο τετράδιο εργασίας και έρευνας των μαθητών, οδηγίες για την εφαρμογή της μεθόδου project στην Κοινωνιολογία, οδηγίες για τη διαχείριση κρίσεων στην τάξη, συμβατική και ηλεκτρονική βιβλιογραφία και λίστα βιντεοταινιών, κινηματογραφικών ταινιών, και εκπαιδευτικών λογισμικών, σχετικές ηλεκτρονικές διευθύνσεις και οδηγίες για τη χρήση του ηλεκτρονικού και οπτικο-ακουστικού υλικού.

Το βιβλίο για το μαθητή (BtM) περιείχε το κείμενο, παραθέματα, στατιστικούς πίνακες και διαγράμματα, εικονογράφηση με φωτογραφικό υλικό, γελοιογραφίες, κ.λ.π., ασκήσεις/εργασίες/ερωτήσεις, βιβλιογραφία, γλωσσάρι, ευρετήριο όρων και ονομάτων.

Το υλικό θα έπρεπε να απευθύνεται στο μέσο μαθητή/τρια, που έχει ελάχιστες κοινωνιολογικές γνώσεις, να παραπέμπει στην ελληνική πραγματικότητα και τις παραστάσεις των μαθητών και να είναι κατανοητό σε όλους τους μαθητές/τριες, των τριών κατευθύνσεων της Γ' Λυκείου. Βασική επιδίωξη της συγγραφικής ομάδας ήταν «η ανάδειξη της κοινωνιολογικής ερμηνείας και προσέγγισης της κοινωνικής πραγματικότητας».

Το Τετράδιο Εργασίας και Έρευνας του Μαθητή (T.E.E.M.) θα περιείχε οδηγίες για το μαθητή/τρια με σκοπό την καλύτερη αξιοποίηση του υλικού και των πηγών πληροφόρησης, παραδείγματα ερμηνείας στατιστικών πινάκων, κύριες φάσεις της κοινωνικής έρευνας, παραδείγματα εφαρμογής των διαφόρων τεχνικών/μεθόδων έρευνας, παράδειγμα εφαρμογής της μεθόδου «project», και σχετικές ηλεκτρονικές διευθύνσεις. Εκτός από το έντυπο υλικό, θα αξιοποιηθεί και ηλεκτρονικό υλικό (π.χ. βιντεοταινίες, κινηματογραφικές ταινίες, εκπαιδευτικά λογισμικά-πρωτογενή ή προσαρμοσμένα για το μάθημα της Κοινωνιολογίας. Για το σκοπό αυτό, πρόθεση των συντακτών ήταν να καταρτιστούν σχετικοί κατάλογοι βιβλιοταινιών, κινηματογραφικών ταινιών και εκπαιδευτικών λογισμικών, οι οποίοι θα ενημερώνονται, συνεχώς μετά από σχετικές έρευνες και τα αποτελέσματα θα δημοσιοποιούνταν στην ιστοσελίδα του Π.Ι., στον κυβερνοχώρο της Κοινωνιολογίας, οργανωμένα κατά ενότητα του σχολικού εγχειριδίου. Σχετικό υλικό θα υπάρχει δυνατότητα, αναφέρουν οι συντάκτες/τριες, μπορούν να αναζητούν οι διδάσκοντες και μετά από έγκριση των αρμοδίων οργάνων του Π.Ι. να ενσωματώνεται στην ιστοσελίδα του Π.Ι. για αξιοποίηση από άλλους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, υπήρχε η πρόβλεψη να ενημερώνεται/εμπλουτίζεται αντίστοιχα και το βιβλίο του καθηγητή, το οποίο θα μπορούσε να επανεκδίδεται ανά έτος.

5) Χαρακτηρισμός: Το Α.Π.Σ. της Κοινωνιολογίας ως προς την τυπολογία του εντάσσεται στην κατηγορία των Α.Π. μορφής ή τύπου curriculum, επειδή περιλαμβάνει βασικά δομικά στοιχεία του.

2) Αρχές Οικονομικής Θεωρίας

1) Γενική περιγραφή: Το Πρόγραμμα του μαθήματος επιλογής της Γ΄ τάξης του Ενιαίου Λυκείου αναφέρεται στο ΦΕΚ 131/7-2-2002, τ.Β΄, Αριθμ. 8212/Γ2 «Πρόγραμμα Σπουδών των μαθημάτων των Α΄, Β΄, Γ΄ τάξεων του Ενιαίου Λυκείου» (άρθρο 20, σ. 1369), προτείνεται να διδάσκεται για 2 ώρες/εβδομάδα, καταλαμβάνει έκταση 2/3 της μίας από τις δύο στήλες της σελίδας και περιλαμβάνει: Α. Σκοπούς και Β. Διδακτέα ύλη.

2) Ο σκοπός: αναφέρεται σε επίπεδο γνώσης (2), κατανόησης (4) και εφαρμογής (2).

3) Το περιεχόμενο: επαναλαμβάνονται τα κεφάλαια που αναφέρονται στο Πρόγραμμα του ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι. (1999), χωρίς όμως τις επιμέρους ενότητες τους. Στο παρόν Πρόγραμμα προστέθηκε «Η έννοια των Υπηρεσιών και του Τραπεζικού συστήματος», ενώ είναι άξιο απορίας το γεγονός ότι αφαιρέθηκε η ενότητα της «Ευρωπαϊκής Ένωσης-Ελληνικής Οικονομίας». Το περιεχόμενο έχει μορφή εννοιολογική (βασικές οικονομικές έννοιες, η παραγωγή της επιχείρησης και το κόστος, κόστος ευκαιρίας, ο όρος της οικονομικής μεγέθυνσης), και κατά θεωρίες (Μικροοικονομική Θεωρία: Ζήτηση Αγαθών/Υπηρεσιών, η προσφορά Αγαθών/Υπηρεσιών, Μακροοικονομική Θεωρία: μελέτη συνολικής ζήτησης-συνολικής προσφοράς και των οικονομικών διακυμάνσεων (ανεργία-πληθωρισμός), ο υπολογισμός του Α.Ε.Π.).

4) Διδακτική Μεθοδολογία και Αξιολόγηση: Δεν αναφέρονται. Το ΥΠ.Ε.Π.Θ & το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (2000a) εξέδωσαν βιβλίο για την αξιολόγηση των μαθητών της Γ΄ τάξης του Ενιαίου Λυκείου στο μάθημα «Αρχές Οικονομικής Θεωρίας».

5) Χαρακτηρισμός: Το Πρόγραμμα χαρακτηρίζεται παραδοσιακό.

3) Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων και Υπηρεσιών

1) Γενική περιγραφή: Το Πρόγραμμα της Τεχνολογικής Κατεύθυνσης, της Γ΄ τάξης του Ενιαίου Λυκείου αναφέρεται στο ΦΕΚ 131/7-2-2002, τ.Β΄, Αριθμ. 8212/Γ2 «Πρόγραμμα Σπουδών των μαθημάτων των Α΄, Β΄ & Γ΄ τάξεων του Ενιαίου Λυκείου», (άρθρο 21, σ. 1369), προτείνεται για 2 ώρες/εβδομάδα όλο το έτος, καταλαμβάνει έκταση 1/2 της μίας από τις δύο στήλες της σελίδας και περιλαμβάνει Α. Σκοπούς διδασκαλίας του μαθήματος και Β. Διδακτέα ύλη.

2) Ο σκοπός: Με τη διδασκαλία του μαθήματος επιδιώκεται να «αναπτύξουν οι μαθητές ένα δομημένο εννοιολογικό υπόβαθρο, το οποίο θα τους επιτρέπει να αντιλαμβάνονται και να κατανοούν τις επιχειρήσεις, τους οργανισμούς και την οργάνωση και διοίκηση αυτών». Οι σκοποί διατυπώνονται σε επίπεδο κατανόησης (2 αναφορές).

3) Το περιεχόμενο έχει μορφή εννοιολογική (επιχειρήσεις και οργανισμοί) και θεματική (η επιστήμη της διοίκησης των επιχειρήσεων, οι διοικητικές λειτουργίες, σύγχρονες τάσεις στη διοίκηση των επιχειρήσεων και οργανισμών).

4) Διδακτική Μεθοδολογία και Αξιολόγηση: Δεν αναφέρονται.

5) Χαρακτηρισμός: Το Πρόγραμμα χαρακτηρίζεται παραδοσιακό.

4) Αρχές Λογιστικής

1) Γενική περιγραφή: Το Πρόγραμμα του μαθήματος επιλογής της Γ΄ τάξης του Ενιαίου Λυκείου αναφέρεται στο ΦΕΚ 131/7-2-2002, τ.Β΄, Αριθμ. 8212/Γ2 «Πρόγραμμα Σπουδών των μαθημάτων των Α΄, Β΄ & Γ΄ τάξεων του Ενιαίου Λυκείου» (Άρθρο 22, σ. 1369), προτείνεται να διδάσκεται 2 ώρες/εβδομάδα όλο το έτος, καταλαμβάνει έκταση 2/3 της μίας από τις δύο στήλες της σελίδας και περιλαμβάνει: Α. Σκοπούς διδασκαλίας του μαθήματος και Β. Διδακτέα ύλη. Πρόκειται ουσιαστικά για επανάληψη του 1540/1999. Πιο αναλυτικά:

2) Σκοποί: διατυπώνονται σε επίπεδο γνώσης και εφαρμογής.

3) Περιεχόμενο: εννοιολογική και θεματική μορφή.

4) Διδακτική Μεθοδολογία και Αξιολόγηση: δεν αναφέρει.

5) Χαρακτηρισμός: παραδοσιακό.

5.3. Τα Προγράμματα κατά γνωστικό αντικείμενο

5.3.1. Εισαγωγή

Τα Α.Π. ταξινομήθηκαν κατά βαθμίδα εκπαίδευσης και τάξη και παρουσιάζονται πρώτα τα Προγράμματα της Γ΄ Γυμνασίου και ύστερα της Α΄, Β΄ και Γ΄ Λυκείου. Τα μαθήματα, για τα οποία εκπονήθηκαν Προγράμματα, εμφανίζονται στον πίνακα 5.11 ανά τάξη και βαθμίδα Εκπαίδευσης.

Πίνακας 5.11

Σύνολο Προγραμμάτων ανά βαθμίδα εκπαίδευσης

Σύνολο Προγραμμάτων 1982-2004					
A/ A	ΜΑΘΗΜΑΤΑ	ΤΑΞΗ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	ΛΥΚΕΙΟ	ΑΝΑΛΟΓΙΑ
1	Στοιχεία Δημοκρατικού Πολιτεύματος	Γ΄	2		7/45
2	Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή	Γ΄	5		
3	Αρχές Οικονομίας	Α΄		3	3/45
4	Μαθήματα Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών	Β΄		10	10/45
5	Στοιχεία Δημοκρατικού Πολιτεύματος	Γ΄		3	3/45
6	Κοινωνιολογία	Γ΄		8	8/45
7	Οικονομικά Μαθήματα	Γ΄		17 ²⁷	14/45
	ΣΥΝΟΛΟ		7	38	45

Παρατηρούμε ότι συντάχθηκαν συνολικά την πρώτη, δεύτερη και τρίτη περίοδο (1982-2004) σαράντα πέντε (45) Αναλυτικά Προγράμματα. Πιο συγκεκριμένα για το

²⁷ Σύνολο οικονομικών Α.Π.: 3 Προγράμματα της Α΄ Λυκείου και 14 της Γ΄ Λυκείου, σύνολο 17/45.

Γυμνάσιο συντάχθηκαν επτά (07/45) για δύο διαφορετικά ως προς το περιεχόμενο τους μαθήματα (Στοιχεία Δημοκρατικού Πολιτεύματος και Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή). Το Λύκειο αριθμεί τριάντα οκτώ (38) συνολικά Προγράμματα. Πιο αναλυτικά τα Προγράμματα των Οικονομικών μαθημάτων είναι τα πολυπληθέστερα (17/38 του Λυκείου, 17/45 συνολικά), ακολουθούν τα Προγράμματα της Β΄ τάξης του Λυκείου (10/38 και 10/45), έπειτα εκείνα της Κοινωνιολογίας (08/38 και 08/45) και τέλος τα λιγότερα Προγράμματα συγγράφηκαν για το μάθημα της Γ΄ Λυκείου «Στοιχεία Δημοκρατικού Πολιτεύματος» (3/38 από τα Προγράμματα του Λυκείου, 3/45 επί του συνόλου των Προγραμμάτων).

5.3.2. Τα συμπεράσματα από την ανάλυση των Προγραμμάτων του Γυμνασίου

Στην υπό έρευνα περίοδο καταγράψαμε δύο διαφορετικούς τίτλους μαθημάτων: «Στοιχεία Δημοκρατικού Πολιτεύματος» και «Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή», για τα οποία εκπονήθηκαν επτά διαφορετικά Προγράμματα. Στον πίνακα 5.12 παραθέτουμε το σύνολο των μαθημάτων, τις ώρες διδασκαλίας τους και το ΦΕΚ/Έντυπο σύνταξης του Προγράμματος.

Πίνακας 5.12

Σύνολο μαθημάτων, ΦΕΚ/έντυπο, ώρες διδασκαλίας

Α/ Α/	ΜΑΘΗΜΑ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ	ΦΕΚ/Έγγραφο	ΩΡΕΣ	ΠΛΗΘΟΣ
1	Στοιχεία Δημοκρατικού Πολιτεύματος	ΦΕΚ 157/31-12-1982, τ.Α΄, σελ. 1340, σε ισχύ το ΦΕΚ 79/15-5-78, Π.Δ. 374 σ. 736-737	1	2
2	Στοιχεία Δημοκρατικού Πολιτεύματος	ΦΕΚ 158/19-9-1985, Π.Δ. 438, σελ. 2479 σε ισχύ το ΦΕΚ 79/15-5-78, Π.Δ. 374 σ. 736-737	1	
3	Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή	ΦΕΚ 239/29-9-1996, τ.Α΄, Π.Δ. 369, σ. 450-4512	2	
4	Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή	ΥΠ.Ε.Π.Θ-ΠΙ 1999, σ. 11-18	2	

5	Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή	ΦΕΚ 1374/18-10-2001, τ.Β΄, Αριθ. Γ2/5051γ, σελ. 18945 & 19055-19064	2	5
6	Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή	ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι. το 2002, σ. 298-304	2	
7	Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή	ΦΕΚ 303/13-3-2003, τ.Α΄ Αριθ. 21072α/Γ2, σ. 3976-3982	2	
Σ	2 τίτλοι	Διαφορετικά ΦΕΚ/Εγγραφα	Αύξηση ωρών	7

1) Τα Προγράμματα του μαθήματος «Στοιχεία Δημοκρατικού Πολιτεύματος» και «Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή»

1) Γενική περιγραφή: Το Πρόγραμμα «Στοιχεία Δημοκρατικού Πολιτεύματος» του 1982, που υιοθετεί το σκοπό και την προτεινόμενη ύλη του Π.Δ. 374/1978, επαναλαμβάνεται στο Πρόγραμμα του 1985, με τη μόνη διαφορά ότι το δεύτερο είναι γραμμένο στη δημοτική γλώσσα, ενώ το πρώτο στην καθαρεύουσα. Το 1996 εισάγεται για πρώτη φορά το Πρόγραμμα του μαθήματος «Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή», το οποίο αναφέρει σκοπό, εισαγωγή και διδακτέα ύλη του μαθήματος, στην οποία περιλαμβάνεται και μια μικρή Εισαγωγή, που αναφέρει τους λόγους επιλογής της ύλης:

-Η ανάγκη συμβίωσης και συνεργασίας των ανθρώπων και η συγκρότηση κοινωνίας με δικαιώματα (προσδοκίες) και υποχρεώσεις (περιορισμούς).

-Από την κοινωνία των άγραφων κανόνων στη νομικά οργανωμένη πολιτεία, όπου ο νόμος επιβάλλει περιορισμούς και παρέχει τα δικαιώματα.

-Από την εθνική κοινωνία-πολιτεία στη διεθνή συνεργασία και τους διεθνείς οργανισμούς, όπου τα επιμέρους ανεξάρτητα κράτη-μέλη αναλαμβάνουν δεσμεύσεις κοινής αντιμετώπισης διεθνών και πανανθρώπινων προβλημάτων.

Η ύλη παρουσιάζεται σε πίνακα, ο οποίος περιλαμβάνει ενότητες, εκπαιδευτικούς στόχους, βασικά στοιχεία περιεχομένου και δραστηριότητες. Το ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι. συνέταξε το 1999 Πρόγραμμα, το οποίο ουσιαστικά είναι επανάληψη του Προγράμματος του 1996. Έχουν την ίδια εισαγωγή και σχεδόν τα ίδια περιεχόμενα, εκπαιδευτικούς στόχους και δραστηριότητες. Το Πρόγραμμα Σπουδών της Κ.Π.Α., που συντάχθηκε το 2001 (ΦΕΚ 1374) αναφέρει σκοπούς, γενικούς διδακτικούς στόχους και σε πίνακα τους στόχους του μαθήματος, το περιεχόμενο και ενδεικτικές δραστηριότητες, παραθέτει, όμως, επιπρόσθετα, σε σχέση με το

Πρόγραμμα του 1999, και χρόνο διδασκαλίας ανά ενότητα, διδακτική μεθοδολογία, διδακτικό υλικό και εργαλεία αξιολόγησης. Πρόκειται ουσιαστικά για την πρώτη απόπειρα σχεδιασμού των Δ.Ε.Π.Π.Σ. και των Α.Π.Σ.

Το 2002 τα Α.Π.Σ. της Κ.Π.Α. της υποχρεωτικής εκπαίδευσης τροποποιήθηκαν. Η νέα έκδοση περιλάμβανε, όπως και η Υ.Α. του 2001, ειδικούς σκοπούς, πίνακα με θεματικές ενότητες και διατιθέμενο χρόνο διδασκαλίας, στόχους ανά θεματική ενότητα και ενδεικτικές δραστηριότητες, προτείνονταν όμως επιπλέον διαθεματικά σχέδια εργασίας.

2) Ο σκοπός: Στο Πρόγραμμα του μαθήματος «Στοιχεία Δημοκρατικού Πολιτεύματος» του Π.Δ. 374/78 και του Π.Δ. 438/85 ένας σκοπός διατυπώνεται σε επίπεδο γνώσης και ένας είναι συναισθηματικός (αξίες, διαθέσεις).

Στο Πρόγραμμα του 1996 αναφέρονται επτά σκοποί της διδασκαλίας του μαθήματος, οι οποίοι διατυπώνονται σε επίπεδο γνώσης (3 αναφορές), κατανόησης (1), δεξιότητας (1) και στάσης (2). Οι εκπαιδευτικοί στόχοι διατυπώνονται σε επίπεδο γνώσης (20 αναφορές), κατανόησης (22), ανάλυσης (2), αξιολόγησης (1), στάσης (1), διαμόρφωσης ταυτότητας και δεξιότητας (2).

Στο Πρόγραμμα του 1999 οι Σκοποί του μαθήματος διατυπώνονται σε επίπεδο γνώσης (3 αναφορές), κατανόησης (2), δεξιοτήτων (1) και στάσεων (2). Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς στόχους, όπως αυτοί καταγράφονται ανά ενότητα, παρατηρούμε ότι διατυπώνονται σε επίπεδο γνώσης (7 αναφορές), κατανόησης (21 αναφορές), ανάλυσης (4 αναφορές), αξιολόγησης (2), δεξιοτήτων (1) και στάσεων (2).

Στο Π.Δ. 369/1996 καθώς και στο Πρόγραμμα του 1999 καταγράψαμε επτά κοινούς σκοπούς και έναν επιπλέον στο δεύτερο Πρόγραμμα («να αντιληφθούν το ρόλο τους [οι μαθητές/τριες] στη δημιουργία και την αντιμετώπιση των κοινωνικών προβλημάτων»). Στα δύο αυτά Προγράμματα κυριαρχούν δύο στοχοταξινομίες: η γνωστική, που αναφέρεται στη μνήμη, τη γνώση, την αντίληψη και τη σκέψη, και η συναισθηματική, που αναφέρεται στις στάσεις, τις αξίες και τις διαθέσεις (Ματσαγγούρας, 2000).

Το Πρόγραμμα της Κ.Π.Α. του 2001 διαφοροποιείται σε σχέση με τα δύο προηγούμενα ως προς τους σκοπούς διδασκαλίας του μαθήματος, διατυπώνονται στο επίπεδο της κατανόησης/δεξιότητας/στάσης (1), της δεξιότητας/στάσης (2) και τρεις (03) σκοποί επιδιώκουν μία κοινωνικοποιητική λειτουργία (διαμόρφωση αξιών, ελληνική ταυτότητα συνείδηση και κοινωνικές σχέσεις/συνοχή).

Οι γενικοί διδακτικοί στόχοι κινούνται στο επίπεδο της γνώσης (4 αναφορές) της δεξιότητας (4) και της κοινωνικοποιητικής λειτουργίας (2).

Οι στόχοι ανά ενότητα διατυπώνονται σε επίπεδο γνώσης (18 αναφορές), κατανόησης (20), ανάλυσης (3), δεξιοτήτων (1), στάσεων (1).

Από τη μια επιδιώκεται οι μαθητές/τριες να αναπτύξουν «οικουμενικές και πανανθρώπινες αξίες», που θα μπορούν να εφαρμόζουν στην κοινωνική και πολιτική τους δράση, από την άλλη επιδιώκεται η διαμόρφωση της «ελληνικής ταυτότητας και συνείδησης», αλλά και «η καλλιέργεια των κοινωνικών σχέσεων και της κοινωνικής συνοχής». Ο τελευταίος αυτός σκοπός αποτυπώνει τη λειτουργιστική προσέγγιση της εκπαίδευσης, η οποία επιδιώκει να συνδέσει την εκπαίδευση με την ευρύτερη κοινωνία. Αναδεικνύεται δηλαδή η κυριαρχία του θετικισμού, που θέτει ως βασικό σκοπό τη «διατήρηση της τάξης» και τη «σταθερότητα της κοινωνίας» (Λάμιας, 2002, σελ. 13). Τέλος, αντιστοιχίζοντας τους πέντε σκοπούς με τους δέκα γενικούς διδακτικούς στόχους καταγράψαμε ότι στο Σκοπό «ανάπτυξη της ελληνικής μας ταυτότητας και συνείδησης με βάση την εθνική και πολιτιστική μας κληρονομιά» δεν αντιστοιχεί κανένας στόχος.

Οι περισσότεροι (οκτώ) από τους ειδικούς σκοπούς του Α.Π.Σ. της Κ.Π.Α. του 2002, που επαναλαμβάνονται στο Πρόγραμμα του 2003, είναι ίδιοι με αυτούς που διατυπώνονται στους γενικούς διδακτικούς στόχους του Προγράμματος του 2001, το οποίο αναφέρει επιπλέον άλλους δύο. Από την ανάλυση των Σκοπών διαπιστώσαμε ότι πρόθεση των συντακτών/τριών είναι η διαμόρφωση στάσεων και η απόκτηση δεξιοτήτων, ώστε να είναι ικανοί οι πολίτες να σέβονται τις οικουμενικές αξίες και τα ανθρώπινα δικαιώματα και να μπορούν να συμβιώνουν σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον.

3) Το περιεχόμενο: Το Πρόγραμμα του μαθήματος «Στοιχεία Δημοκρατικού Πολιτεύματος», Π.Δ. 374/1979 και Π.Δ. 438/1985 (που είναι επανάληψη του πρώτου), έχει μορφή εννοιολογική, ιστορική και θεματική. Παρατηρείται ότι επί σειρά ετών (1978-1986) ίσχυσαν τα ίδια περιεχόμενα, κι ενώ σε επίπεδο σκοπών επιδιώκεται η ανάπτυξη «οικουμενικών και πανανθρώπινων αξιών», «η συνειδητοποίηση ότι [οι μαθητές] είναι πολίτες της Ελλάδας, της Ευρωπαϊκής Ένωσης, του κόσμου, και ότι έχουν δικαιώματα και υποχρεώσεις», σε επίπεδο περιεχομένου υπάρχει μια αναντιστοιχία. Η αναφορά, για παράδειγμα, στην Ε.Ο.Κ. και το Συμβούλιο της Ευρώπης καταλαμβάνει στην ήδη περιορισμένη διδακτέα ύλη ένα πολύ μικρό μέρος αυτής (ένα κεφάλαιο). Το περιεχόμενο του Προγράμματος του 1996 έχει, όπως και τα δύο προηγούμενα, μορφή εννοιολογική, θεματική και ιστορική, ωστόσο υπάρχει μια ποιοτική διαφορά ανάμεσα στα Προγράμματα. Αυτό του 1996 παραθέτει αναλυτικά τις ενότητες και όχι ως διδακτέα ύλη.

Το περιεχόμενο του Προγράμματος του 1999 έχει μορφή εννοιολογική και ιστορική, ενώ του Προγράμματος του 2001, που επαναλαμβάνεται στο Α.Π.Σ. του 2002 & 2003, έχει

εννοιολογική και θεματική μορφή. Ως προς τη μορφή τους την εννοιολογική διαφοροποιούνται ελάχιστα, αλλά ως προς τη θεματική το Α.Π.Σ. του 2002 και 2003 είναι περιεκτικότερο σε ενότητες. Στα Προγράμματα του 2002 & 2003 προστίθενται και οι διαθεματικές δραστηριότητες, οι οποίες συνδέονται με τις προτεινόμενες διαθεματικές έννοιες του πίνακα του αντίστοιχου Δ.Ε.Π.Π.Σ. Ουσιαστικά διαφέρουν μόνο οι εισαγωγικές έννοιες των Προγραμμάτων.

4) Διδακτική Μεθοδολογία και Αξιολόγηση

Στα Προγράμματα των Π.Δ. 374/78 & 438/85 δεν αναφέρονται διδακτική μεθοδολογία και εργαλεία αξιολόγησης. Στα Προγράμματα του 1996 και του 1999 δεν αναφέρονται εργαλεία αξιολόγησης, ωστόσο, προτείνονται ανά κεφάλαιο διάφορες δραστηριότητες, ενεργητικές και παραδοσιακές. Σε αυτό του 1996 οι προτεινόμενες δραστηριότητες είναι ποικίλες. Οι προτεινόμενες διαθεματικές δραστηριότητες του Προγράμματος του 2001 παρουσιάζονται στον πίνακα 5.9. κεφάλαιο 5.2.3.2. Το Α.Π.Σ. του 2002 και του 2003 (που είναι επανάληψη του 2002) προτείνει διαθεματικά σχέδια εργασίας.

Συγκρίνοντας τα Προγράμματα των ετών 2001, 2002 και 2003 ως προς τη διδακτική μεθοδολογία και τα εργαλεία αξιολόγησης διαπιστώνεται ότι:

-Ως προς τη Θεματολογία: 1) Τα Προγράμματα προτείνουν κοινά θέματα εργασιών (προστασία του περιβάλλοντος, Αθλητισμός και τη βία).

2) Τα Προγράμματα διαφέρουν ως προς τα προτεινόμενα διαθεματικά σχέδια εργασίας. (Το Α.Π.Σ. του 2001 προτείνει δύο διαθεματικές δραστηριότητες «Έλληνες ευεργέτες» και «η ρητορική τέχνη», ενώ το Α.Π.Σ. του 2002 & 2003 εντάσσει δύο νέα σχέδια: «Φτώχεια, ανεργία και καταναλωτισμός» και «τα Τροχαία ατυχήματα-κυκλοφοριακή αγωγή»).

-Ως προς τα εμπλεκόμενα μαθήματα των προτεινόμενων δραστηριοτήτων/εργασιών:

A) Στο Πρόγραμμα του 2001 εμπλέκονται τα μαθήματα: Δίκαιο (3), Κοινωνιολογία (2), Ιστορία (2), Γλώσσα (2), Ψυχολογία (2), Φυσική, Χημεία, Πολιτική, Οικονομία.

B) Στο Α.Π.Σ. του 2002 & 2003 τα μαθήματα: της Οικιακής Οικονομίας (2 αναφορές), της Ιστορίας (2), των Μαθηματικών (2), της Γεωγραφίας (2), του Σ.Ε.Π., της Γλώσσας (3), της Τεχνολογίας (2), της Φυσικής Αγωγής και της Βιολογίας.

Συγκρίνοντας τα εμπλεκόμενα μαθήματα των δύο Προγραμμάτων διαπιστώνουμε ότι μόνο δύο μαθήματα, η Ιστορία και η Γλώσσα προτείνονται από κοινού για τις διαθεματικές εργασίες, ενώ τα υπόλοιπα μαθήματα διαφοροποιούνται. Επίσης, διαπιστώνουμε ότι στο Πρόγραμμα του 2001 εμπλέκονται περισσότερο μαθήματα του Λυκείου (Δίκαιο, Κοινωνιολογία, Ψυχολογία, Πολιτική, Οικονομία) και λιγότερο του Γυμνασίου (Ιστορία,

Γλώσσα), για τους μαθητές/τριες του οποίου άλλωστε προτείνονται οι διαθεματικές δραστηριότητες).

-Ως προς το διατιθέμενο χρόνο: Στο Πρόγραμμα του 2001 διατίθεται 1ώρα/διαθεματική δραστηριότητα, ενώ στο Α.Π.Σ του 2002 & 2003 τα διαθεματικά σχέδια εργασίας μπορούν να συμπληρώσουν εναλλακτικά τις αναφερόμενες στο Α.Π.Σ. «ενδεικτικές διαθεματικές δραστηριότητες» για τις οποίες διατίθεται περίπου το 10% του διδακτικού χρόνου και ανταποκρίνονται σε όσα προτείνονται στις ενδεικτικές θεμελιώδεις έννοιες διαθεματικής προσέγγισης του πίνακα του Δ.Ε.Π.Π.Σ.

-Ως προς τη Διδακτική Μεθοδολογία

Τα δύο Προγράμματα παραθέτουν την ίδια Διδακτική Μεθοδολογία. Προτείνεται ο ετήσιος και μηνιαίος προγραμματισμός, νέος ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος καλείται να είναι συνεργάτης και διευκολυντής της ομάδας/τάξης, να ενθαρρύνει τους μαθητές να συμμετέχουν στη διαδικασία της μάθησης και προσπαθεί να αναπτύξει όλα τα είδη νοημοσύνης των μαθητών. Επίσης, επισημαίνεται η ανάγκη διαρκούς σύνδεσης της θεωρίας και της πράξης, διότι αυτή κινητοποιεί το μαθητή, τον κάνει να έχει ενδιαφέρον και να συμμετέχει ενεργά στο κοινωνικό και πολιτικό γίνεσθαι.

Ωστόσο ανάμεσα στα δύο Προγράμματα υπάρχουν και διαφορές: Το Πρόγραμμα του 2001 προτείνει διαθεματικές δραστηριότητες, ενώ του 2002 και 2003 διαθεματικά σχέδια εργασίας. Εγγράφεται δηλαδή στο τελευταίο μια διαφορετική αντίληψη ως προς τη διδακτική μεθοδολογία, η οποία αποσκοπεί στην ανάπτυξη της αναλυτικής και συνθετικής ικανότητας και της κρατικής σκέψης, στην άσκηση των μαθητών στην παρατήρηση, περιγραφή, ανάλυση και ερμηνεία ενός κοινωνικοπολιτικού φαινομένου και στην έρευνα, τη διερεύνηση ενός ζητήματος τοπικού, εθνικού ή διεθνούς ενδιαφέροντος, καθώς και στην εύρεση και διατύπωση λύσεων για την αντιμετώπισή του.

Οι συντάκτες/τριες και στα δύο Προγράμματα επισημαίνουν ότι οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις δεν είναι περιοριστικές, δηλαδή κάθε εκπαιδευτικός σε κάθε μάθημα μπορεί να εφαρμόσει «όποιες μεθόδους κρίνει προσφορότερες, αρκεί να αφήσει τη φαντασία του ελεύθερη, έχοντας ως οδηγό το στόχο του μαθήματος».

-Προτεινόμενα Μέσα, Τεχνικές και Διδακτικό Υλικό

Στο Πρόγραμμα του 2001 & το Α.Π.Σ. του 2002 & 2003 προτείνονται: «το βιβλίο του μαθητή, το βιβλίο του καθηγητή, η χρήση των παραδοσιακών εποπτικών μέσων διδασκαλίας (πίνακας, διαφάνειες, slides, CD-ROM κ.λ.π), η χρήση των νέων τεχνολογιών (εκπαιδευτική τηλεόραση, βίντεο, Υπολογιστής κ.λ.π), η χρήση επίκαιρου έντυπου υλικού (εφημερίδες, περιοδικά, αφίσες κ.λ.π), η αξιοποίηση των στατιστικών στοιχείων, πινάκων, διαγραμμάτων

κ.λ.π. που υπάρχουν στο σχολικό βιβλίο, επισκέψεις σε χώρους και θεσμούς και να ενημερωθούν για την οργάνωση και λειτουργία τους». Το Α.Π.Σ. του 2002 προσθέτει επιπλέον το Τετράδιο Ασκήσεων του Μαθητή.

-Αξιολόγηση

Το Πρόγραμμα του 2001 και το Α.Π.Σ. του 2002 & 2003 διαφέρουν ως προς τα είδη της Αξιολόγησης. Η αξιολόγηση των μαθητών στο Πρόγραμμα του 2001 συνίσταται «αφενός στον έλεγχο επίτευξης των στόχων του Προγράμματος Σπουδών και της διδασκαλίας και αφετέρου στην παρακολούθηση της συμμετοχής και του βαθμού δραστηριοποίησης των μαθητών κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας.

Ο τρόπος αξιολόγησης των μαθητών, αναφέρει το Πρόγραμμα του 2001, εξαρτάται από τους στόχους και το περιεχόμενο του εξεταζόμενου γνωστικού αντικείμενου. Γενικά, μπορούν να χρησιμοποιηθούν τόσο οι παραδοσιακοί όσο και οι σύγχρονοι τρόποι αξιολόγησης. Ειδικότερα:

-Η προφορική εξέταση. Γίνεται συνήθως με ερωτήσεις που απαιτούν σύντομη (όχι μονολεκτική) ή ελεύθερη απάντηση.

-Η γραπτή εξέταση. Χρησιμοποιείται σ' αυτήν ποικιλία ερωτήσεων, όπως ελεύθερης ανάπτυξης, επιλογής σωστού-λάθους, αντιστοίχισης, πολλαπλής επιλογής, σύντομης απάντησης, ερμηνείας γραφικών παραστάσεων κ.λ.π. Σημειώνεται ότι οι ερωτήσεις πρέπει να είναι ιεραρχημένες ως προς το βαθμό δυσκολίας και προσαρμοσμένες στις ανάγκες των μαθητών κάθε σχολείου. [δεν αναφέρεται στο Α.Π.Σ. του 2002]

-Η παρακολούθηση και η συμμετοχή του μαθητή κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας.

[δεν αναφέρεται στο Α.Π.Σ. του 2002]

-Οι συνθετικές-δημιουργικές εργασίες. Δίνονται εργασίες είτε ατομικές είτε ομαδικές για διάφορα, συνήθως επίκαιρα, κοινωνικο-πολιτικά ζητήματα.

-Ατομικό Δελτίο Εργασιών του μαθητή. Περιλαμβάνει εργασίες και δραστηριότητες του μαθητή. [στο Α.Π.Σ. του 2002 αναφέρεται «Φάκελος»]

-Το ενδιαφέρον και η συμμετοχή του μαθητή σε ζητήματα του σχολείου και γενικότερα σε ζητήματα κοινωνικού/πολιτικού περιεχομένου. [δεν αναφέρεται στο Α.Π.Σ. του 2002]

Η αυτοαξιολόγηση του μαθητή αναφέρεται στα Προγράμματα του 2001, 2002, & 2003. Το Πρόγραμμα του 2001 αναφέρει, επιπλέον, ότι η αξιολόγηση των μαθητών μπορεί να γίνεται είτε κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας κάθε μαθήματος είτε μετά την ολοκλήρωση μιας διδακτικής ενότητας ή υποενότητας.

5) Χαρακτηρισμός

Τα Α.Π. του Π.Δ. 374/78 & 438/85 χαρακτηρίζονται παραδοσιακά, περιορίζονται κυρίως στη διδακτέα ύλη και είναι «Προγράμματα περιεχομένων», τα οποία παρέχουν τις απαραίτητες πληροφορίες σχετικά με την οργάνωση και λειτουργία των δημοκρατικών κοινωνιών.

Το Πρόγραμμα του Π.Δ. 369/96 εκφράζει μια διαφορετική αντίληψη διότι αποτυπώνει τις απαιτήσεις μιας παγκοσμιοποιημένης κοινωνικο-οικονομικής κατάστασης. Αναφέρεται στην περιγραφή μιας διαδικασίας μάθησης, εισάγει για πρώτη φορά εκπαιδευτικούς στόχους και προτείνει αντίστοιχες δραστηριότητες/ενότητες. Ως προς την τυπολογία του, δηλαδή, χαρακτηρίζεται μορφής ή τύπου curriculum, αφού αναφέρει στόχους, περιεχόμενα και μεθοδολογία, αν και δεν αναφέρει ώρες διδασκαλίας και εργαλεία Αξιολόγησης, τα οποία διευκρινίζονται στο ΦΕΚ 226/1994 («Αξιολόγηση των μαθητών του Γυμνασίου»).

Πρόγραμμα μορφής ή τύπου curriculum είναι και το Πρόγραμμα του ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι. (1999), επειδή εμπεριέχει γενικούς και ειδικούς στόχους, περιεχόμενα μάθησης/διδακτέα ύλη, παρ' όλο που δεν προτείνεται ο απαιτούμενος για κάθε ενότητα διδακτικός χρόνος, υποδείξεις για τη μεθόδευση της διδασκαλίας και δεν εμπεριέχει πρόσθετο βοηθητικό υλικό για τον εκπαιδευτικό, οδηγίες και ενδεικτικά σχέδια μαθήματος. Ως προς τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του χαρακτηρίζεται «ανοιχτού» τύπου curriculum, επειδή περιέχει γενικούς κατά διδακτική ενότητα στόχους, ενώ αφήνει τα περιθώρια διατύπωσης των ειδικών στόχων από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι με αυτό τον τρόπο μπορούν να καλύψουν τις ιδιαίτερες ανάγκες της τάξης τους, όσο και στις δικές τους εκτιμήσεις για την προσέγγιση των προδιαγραφών. Το Πρόγραμμα του 2001 χαρακτηρίζεται ως «κλειστό» curriculum, και κατατάσσεται στην κατηγορία των «διαθεματικών» αναλυτικών προγραμμάτων.

Τα Α.Π.Σ. του 2001, 2002 και του 2003 χαρακτηρίζονται ως Προγράμματα μορφής ή τύπου curriculum, επειδή περιλαμβάνουν τα τέσσερα δομικά στοιχεία του: α) ειδικούς σκοπούς και στόχους/θεματική ενότητα, β) περιεχόμενο, που συνδέεται με την επίτευξη των στόχων, γ) διαθεματικά σχέδια εργασίας, διδακτική μεθοδολογία (βασικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις) και διδακτικό υλικό, που χρησιμεύει ως μέσο διδασκαλίας. Επίσης, εδώ ο σχεδιασμός και η οργάνωση της διδασκαλίας δεν θεωρούνται ανεξάρτητοι από τους στόχους και τα περιεχόμενα, γι' αυτό στην τρίτη στήλη παρατίθενται ενδεικτικές μεθοδολογικές δραστηριότητες και εναλλακτικές δυνατότητες χρήσης διδακτικών μέσων, δ) τέλος, περιλαμβάνει εργαλεία ελέγχου της επίδοσης (αξιολόγηση).

5.3.3. Τα συμπεράσματα από την ανάλυση των Προγραμμάτων του Λυκείου

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιάσουμε τα δεδομένα των τριανταοκτώ (38) Προγραμμάτων, των τεσσάρων διακριτών γνωστικών αντικειμένων που συντάχθηκαν για το Λύκειο. Αρχικά θα παρουσιάσουμε τα δέκα (10) Προγράμματα των Κοινωνικών Επιστημών της Β΄ Λυκείου και θα ακολουθήσει η ανάλυση των Προγραμμάτων της Γ΄ Λυκείου: Στοιχεία Δημοκρατικού Πολιτεύματος (01) και Αρχές Πολιτικής Επιστήμης-Στοιχεία Δημοκρατικού Πολιτεύματος (02), της Κοινωνιολογίας (07) & της Εισαγωγής στην Κοινωνιολογία (01) και, τέλος, των Οικονομικών μαθημάτων (17), συμπεριλαμβανομένων και των Προγραμμάτων της Α΄ Λυκείου, ώστε να έχουμε μια συνολική εικόνα της ερευνητικής μας περιόδου.

5.3.3.1. Τα Προγράμματα της Β΄ Λυκείου

Αυτή την περίοδο συντάχθηκαν Προγράμματα για τα μαθήματα: Κοινωνική και Πολιτική Οργάνωση στην Αρχαία Ελλάδα, Εισαγωγή στο Δίκαιο και στους Πολιτικούς Θεσμούς & Πολιτική και Δίκαιο και Ιστορία Κοινωνικών Επιστημών. Στον πίνακα 5.13 καταγράψαμε αναλυτικά τα μαθήματα, την τάξη, το ΦΕΚ/Έγγραφο στο οποίο αναφέρονται, τις ώρες διδασκαλίας και το πλήθος των Προγραμμάτων που εκπονήθηκαν.

Πίνακας 5.13

Τύπος σχολείου Μαθήματα Β΄ Λυκείου, ΦΕΚ/Έντυπο, ώρες διδασκαλίας και σύνολο Προγραμμάτων

Α/Α	ΤΥΠΟΣ ΣΧ/ΟΥ	ΜΑΘΗΜΑ Β΄ ΤΑΞΗΣ ΕΝΙΑΙΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ	ΦΕΚ	ΩΡΕΣ	Σ
1	Ε Ν Ι Α Ι Ο	Κοινωνική και Πολιτική Οργάνωση στην Αρχαία Ελλάδα, Θεωρητικής Κατεύθυνσης Υποχρεωτικό, Ένα από τα τρία	ΦΕΚ 327/3-4-1998, τ. Β΄, Αριθ. 2055, Άρθρο 15, σ. 122-123	2/1 (Λατινικά) 1/2	1
2		Εισαγωγή στο Δίκαιο και τους Πολιτικούς Θεσμούς, Γενικής Παιδείας (1/8)	ΦΕΚ 327/3-4-1998, τ. Β΄, Αριθ. 2055, Άρθρο 17, σ. 124-125	2	

3	Λ Υ Κ Ε Ι Ο	Εισαγωγή στο Δίκαιο και τους Πολιτικούς Θεσμούς	ΦΕΚ 1540/29-7-1999, τ.Β΄, Άρθρο 18, σ. 20193	2	5
4		Κοινωνικές Επιστήμες Ι: Εισαγωγή στο Δίκαιο και τους Πολιτικούς Θεσμούς	ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι. (1999), σ. 29-39	2	
5		Εισαγωγή στο Δίκαιο και τους Πολιτικούς Θεσμούς	ΦΕΚ 131/7-2-2002, τ.Β΄ Αριθ. 8212/Γ2 Άρθρο 25, σ. 1371	2	
6		Πολιτική και Δίκαιο ²⁸ ,	ΦΕΚ 1064/14-7-2004, τ.Β΄, Αριθ. 63804/Γ2, σ. 13393-13397	2	
7		Ιστορία Κοινωνικών Επιστημών (Μάθημα Θεωρητικής Κατ/νσης, Επιλογής) 1/8	327/3-4-1998, τ.Β΄, Υ.Α. Αριθ. 2055, Άρθρο 18, σ. 125-126	2	
8		Ιστορία Κοινωνικών Επιστημών	ΦΕΚ 1540/29-7-1999, τ.Β΄, Άρθρο 19, σ. 20194	2	4
9		Κοινωνικές Επιστήμες Ι: Ιστορία Κοινωνικών Επιστημών	ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι. 1999, σ. 21-25	2	
10		Ιστορία Κοινωνικών Επιστημών	ΦΕΚ 131/7-2-2002, τ.Β΄, Αριθ. 8212/Γ2, Άρθρο 24, σ. 1370-1	2	
Σ		3 διακριτά γνωστικά αντικείμενα	Διαφορετικά και επαναλαμβανόμενα ΦΕΚ	2	

²⁸ Στις Οδηγίες για τη διδακτέα ύλη κι τη διδασκαλία των μαθημάτων στο Γυμνάσιο και στο Ενιαίο Λύκειο (2004) κατά το σχολικό έτος 2004-2005, Τεύχος Γ΄, σ. 215-224, το μάθημα αναφέρεται ως «Εισαγωγή στο Δίκαιο και τους Πολιτικούς Θεσμούς», ως μάθημα Γενικής Παιδείας, η διδασκαλία του οποίου εγκαινιάστηκε το 2000-2001 με το νέο διδακτικό πακέτο.

1) Κοινωνική και Πολιτική Οργάνωση στην Αρχαία Ελλάδα

Το μοναδικό Πρόγραμμα του μαθήματος, που εμπίπτει στην ερευνητική μας περίοδο με τίτλο «Κοινωνική και Πολιτική Οργάνωση στην Αρχαία Ελλάδα», αναφέρεται στο ΦΕΚ 327/3-4-1998, χαρακτηρίζεται παραδοσιακό, δίνει δηλαδή έμφαση στο περιεχόμενο της γνώσης (μοντέλο των περιεχομένων), δεν κάνει καμία αναφορά σε διδακτική μεθοδολογία ή εργαλεία αξιολόγησης, αναφέρει στόχους στο επίπεδο της γνώσης και κατανόησης, ενώ το περιεχόμενο της διδακτέας ύλης του έχει μορφή εννοιολογική, θεματική και ιστορική.

2) Εισαγωγή στο Δίκαιο και τους Πολιτικούς Θεσμούς & Πολιτική και Δίκαιο

1) Γενική περιγραφή: Το μάθημα «Εισαγωγή στο Δίκαιο και τους Πολιτικούς Θεσμούς» ανέδειξε τέσσερα διαφορετικά Προγράμματα (ΦΕΚ 327/3-4-1998, ΦΕΚ 1540/29-7-1999, ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι., 1999, ΦΕΚ 131/7-2-2002) και ένα Πρόγραμμα με τίτλο «Πολιτική και Δίκαιο» (ΦΕΚ 1064/14-7-2004). Τα Προγράμματα του μαθήματος «Εισαγωγή στο Δίκαιο και τους Πολιτικούς Θεσμούς» (ΦΕΚ 327/1998, που εισάγεται για πρώτη φορά, ΦΕΚ 1540/1999 και ΦΕΚ 131/2002) παραθέτουν μόνο σκοπούς διδασκαλίας του μαθήματος και διδακτέα ύλη. Το Πρόγραμμα του ίδιου μαθήματος που συντάχθηκε από το ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι. (1999) περιλαμβάνει σκοπό, περιεχόμενα με τους εκπαιδευτικούς τους στόχους καθώς και οδηγίες-δραστηριότητες. Αργότερα εκπονήθηκε το νέο Πρόγραμμα του μαθήματος «Πολιτική και Δίκαιο» (ΦΕΚ 1064/2004), το οποίο αναφέρει: 1. Σκοπούς του μαθήματος, 2. Ειδικούς σκοπούς, 3. Στόχους/θεματική ενότητα/ενδεικτικές δραστηριότητες.

2) Ο σκοπός: Οι σκοποί της διδασκαλίας του Προγράμματος «Εισαγωγή στο Δίκαιο και τους Πολιτικούς Θεσμούς» (ΦΕΚ 327/1998), που επαναλαμβάνονται στο ΦΕΚ 1540/1999, διατυπώνονται σε επίπεδο γνώσης (6 αναφορές), ανάλυσης (7) και στάσης (3). Ενώ, από τη μια πλευρά, επιδιώκεται η ανάπτυξη «θετικών στάσεων για τους δημοκρατικούς θεσμούς και τους θεσμούς του δικαίου», ωστόσο, από την άλλη, δεν διευκρινίζεται πως αυτό μπορεί να επιτευχθεί. Το Πρόγραμμα του ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι. του 1999 παραθέτει εννέα (9) σκοπούς, που επαναλαμβάνονται στο ΦΕΚ 131/2002 (ουσιαστικά παραλείπεται ένας) και οι οποίοι κινούνται στο επίπεδο της γνώσης (6 αναφορές), της κατανόησης (1), της ανάλυσης/κατανόησης (1) και της καλλιέργειας δεξιοτήτων (01). Επιπλέον, δίπλα σε κάθε κεφάλαιο παρατίθενται οι εκπαιδευτικοί στόχοι, οι οποίοι κινούνται στο επίπεδο της γνώσης (52), της κατανόησης (21) και της ανάλυσης (14).

Το Πρόγραμμα του μαθήματος «Πολιτική και Δίκαιο», ΦΕΚ 1064/2004, αποσκοπεί σε κάτι εντελώς διαφορετικό, στην καλλιέργεια της «πολιτικής παιδείας», η οποία επιδιώκεται σε επίπεδο γνωστικό («να κατανοήσει»), συναισθηματικό («να αναπτύξει πολιτική

συνείδηση»), καλλιέργειας δεξιοτήτων («να αναπτύξει.....κριτική σκέψη»), και, τέλος, σε επίπεδο της κοινωνικοποιητικής λειτουργίας/στάσης («να συμμετέχει ενεργά στο κοινωνικό και πολιτικό «γίγνεσθαι» ως ελεύθερος και υπεύθυνος πολίτης»). Οι ειδικοί σκοποί του Προγράμματος διατυπώνονται σε επίπεδο γνώσης (1), ανάλυσης (1), κατανόησης/δεξιότητας (1), κατανόησης (5), κατανόησης/αξιολόγησης (2), στάσης (4). Οι στόχοι ανά θεματική ενότητα διατυπώνονται σε επίπεδο γνώσης (3), κατανόησης (14), ανάλυσης (12), αξιολόγησης (15), στάσης (1) και διατυπώνεται και ένας συναισθηματικός στόχος (1).

3) Το περιεχόμενο: Η διδακτέα ύλη των Προγραμμάτων των ΦΕΚ 327/1998 και 1540/1999, έχει μορφή εννοιολογική, ιστορική και θεματική. Η μόνη διαφορά τους είναι ότι το πρώτο έχει επιπλέον στο τρίτο Μέρος (Δίκαιο) μία Εισαγωγή («Εσωτερικό/Εξωτερικό-έμφαση στο εσωτερικό δίκαιο-διάκριση μεταξύ Δημοσίου και Ιδιωτικού Δικαίου», σελ. 125). Το πρόγραμμα του ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι. (1999), έχει μορφή εννοιολογική, ιστορική και κατά σχολές. Η διδακτέα ύλη του ΦΕΚ 131/2002 έχει μορφή εννοιολογική και θεματική. Το Πρόγραμμα του ΦΕΚ 1064/2004 έχει μορφή: εννοιολογική, θεματική και ιστορική.

4) Διδακτική Μεθοδολογία και Αξιολόγηση

Στα Προγράμματα του 1998, 1999 & 2002 δεν γίνεται καμία αναφορά σε διδακτική μεθοδολογία ή σε εργαλεία αξιολόγησης. Τα Προγράμματα του ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι. (1999) και του ΦΕΚ 1064/2004 δεν παραθέτουν εργαλεία αξιολόγησης. Το Πρόγραμμα του ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι. (1999) προτείνει 22 διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας και από μία φορά προτείνονται άλλες 14 διαφορετικές μέθοδοι. Το Πρόγραμμα του ΦΕΚ 1064/2004 προτείνει 19 διαφορετικές δραστηριότητες και από μία φορά άλλες 15 διαφορετικές μεθόδους (1/δραστηριότητα).

5) Χαρακτηρισμός

Τα Προγράμματα του ΦΕΚ 327/1998, 1540/1999 και 131/2002 χαρακτηρίζονται παραδοσιακά. Το Πρόγραμμα του ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι (1999), ως προς την τυπολογία του προσομοιάζει με την κατηγορία των Αναλυτικών Προγραμμάτων μορφής ή τύπου curriculum, ως προς τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του συνιστά «ανοιχτού» τύπου curriculum, επειδή περιέχει γενικούς κατά διδακτική ενότητα στόχους, ενώ αφήνει τα περιθώρια διατύπωσης των ειδικών στόχων από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι με αυτό τον τρόπο μπορούν να καλύψουν τις ιδιαίτερες ανάγκες της τάξης τους. Το Πρόγραμμα του ΦΕΚ 1064/2004 ως προς την τυπολογία του εντάσσεται στην κατηγορία των Α.Π. μορφής ή τύπου curriculum, επειδή περιλαμβάνει βασικά δομικά στοιχεία του. Επίσης, ο σχεδιασμός και η οργάνωση της διδασκαλίας δεν θεωρούνται ανεξάρτητοι από τους στόχους και τα

περιεχόμενα, γι' αυτό στην τρίτη στήλη παρατίθενται ενδεικτικές δραστηριότητες. Χαρακτηρίζεται ως ένα «ανοικτού τύπου» curriculum, επειδή δεν προσφέρει έτοιμες απαντήσεις αλλά προκαλεί το μαθητή/τρια να ερευνήσει για να την κατακτήσει (Stenhouse, 2003). Με αυτό τον τρόπο χώρος μάθησης γίνονται, εκτός από τη σχολική αίθουσα και το σχολικό εγχειρίδιο, και άλλοι χώροι (μουσεία, μνημεία, Μ.Μ.Ε., κ.λ.π).

3) Ιστορία Κοινωνικών Επιστημών

1) Γενική περιγραφή: Τα Προγράμματα του μαθήματος επιλογής της Θεωρητικής Κατεύθυνσης της Β' τάξης του Ενιαίου Λυκείου «Ιστορία Κοινωνικών Επιστημών» είναι τέσσερα (ΦΕΚ 327/3-4-1998, τ.Β', άρθρο 18, σελ. 125-126, ΦΕΚ 1540/τ.Β'/29-7-1999, σ. 20194, ΦΕΚ 131/ 7-2-2002, τ.Β' και ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι., 1999). Το Πρόγραμμα του ΦΕΚ 327/1998, που επαναλαμβάνεται στο ΦΕΚ 1540/1999 και εκείνο του ΦΕΚ 131/2002, παρουσιάζει το σκοπό του μαθήματος και παραθέτει τη διδακτέα ύλη. Το Πρόγραμμα του μαθήματος διαφοροποιείται από εκείνο του ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι (1999), το οποίο περιλαμβάνει σκοπούς, περιεχόμενα με τους εκπαιδευτικούς στόχους, καθώς και οδηγίες-δραστηριότητες.

2) Σκοποί της διδασκαλίας του μαθήματος: Το Πρόγραμμα του ΦΕΚ 327/1998, που επαναλαμβάνεται στο ΦΕΚ 1540/1999, διατυπώνει σκοπούς σε επίπεδο γνώσης, κατανόησης, αξιολόγησης και εφαρμογής (1 αναφορά ο καθένας). Στο Πρόγραμμα του ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι. (1999) και του 2002 διατυπώνονται οι ίδιοι σκοποί σε επίπεδο γνώσης (3 αναφορές), κατανόησης (2 αναφορές), ανάλυσης και εφαρμογής. Το Πρόγραμμα του 1999, όμως, επιπλέον, αναφέρει εκπαιδευτικούς στόχους, οι οποίοι διατυπώνονται σε επίπεδο: γνώσης (15 αναφορές), κατανόησης (5), ανάλυσης (4), και σύνθεσης (2).

3) Το περιεχόμενο: τα Προγράμματα των ΦΕΚ 327/1998 & 1540/1999 έχουν μορφή εννοιολογική, θεματική, ιστορική και επιχειρούν και μία παρουσίαση κατά επιστήμη. Η διαφορά του δεύτερου Προγράμματος από το πρώτο είναι ότι σ' αυτό παραλείπεται μία ενότητα («Η ιστορία στο μεταίχμιο μεταξύ Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών»). Το περιεχόμενο του Προγράμματος του 1999 έχει μορφή: εννοιολογική, θεματική, ιστορική και γίνεται και μία παρουσίαση κατά επιστήμη και κατά σχολές. Το Πρόγραμμα του ΦΕΚ 131/2002, που περιλαμβάνει μόνο τους τίτλους του Προγράμματος του ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι (1999), έχει μορφή ιστορική και θεματική.

Οι συντάκτες/τριες αναφέροντας τα σημεία στα οποία πρέπει να εστιάσουν οι εκπαιδευτικοί προβαίνουν σε κάποιες θέσεις, οι οποίες ενέχουν ιδεολογική διάσταση:

1) Θεωρώντας την αντικατάσταση της θεολογικής και φιλοσοφικής προσέγγισης στα κοινωνικά φαινόμενα από «εξειδικευμένα, ακριβή και εμπειρικά ελέγξιμη επιστημονική

γνώση» αποδέχονται εκ προοιμίου ως βασική επιστημονική μέθοδο, αυτή των Φυσικών επιστημών (παρατήρηση και πείραμα), αποκρύπτοντας τον πλουραλισμό των επιστημονικών μεθόδων προσέγγισης της κοινωνικής πραγματικότητας και αποσιωπώντας, εν γένει, τις μεγάλες διαμάχες της επιστήμης γύρω από το επίμαχο αυτό θέμα.

2) Παρουσιάζουν την ανάγκη ενότητας της κοινωνικής επιστημονικής γνώσης, με συστηματοποίηση της διεπιστημονικής έρευνας και με μια νέα φιλοσοφία της επιστήμης που επιτρέπει να διακρίνουμε μέσα στην πολλαπλότητα των επιμέρους κλάδων τα κοινά τους στοιχεία (σκοπούς, μεθόδους, τεχνικές). Η θέση αυτή ουσιαστικά εντάσσεται μέσα στη νέα οπτική που επέβαλε το Ε.Π.Π.Σ., το οποίο επιδίωξε τη συνοχή του περιεχομένου σπουδών.

3) Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις που κατασκευάζονται, επισημαίνει η Κυριαζή (2002), εδράζονται στη συσχέτιση εμπειρικών δεδομένων και θεωρίας, μέσω των ερευνητικών μεθόδων που εφαρμόζονται, και οι μέθοδοι και οι τεχνικές της έρευνας δεν είναι ουδέτερα εργαλεία, αλλά στηρίζονται σε παραδοχές για την πραγματικότητα και τη σχέση του υποκειμένου με αυτήν. Ουσιαστικά ανιχνεύουμε την πρόθεση των συντακτών να αναδείξουν την θετικιστική αντίληψη της επιστήμης, ως την μόνη κυρίαρχη αντίληψη, στην οποία οφείλουν οι μαθητές/τριες να μνηθούν.

4) Στην 3^η επισήμανση οι συντάκτες/τριες αναφέρουν: Η μετακίνηση από την παραδοσιακή Κοινωνική και Πολιτική Φιλοσοφία στις εμπειρικές Κοινωνικές Επιστήμες (με πρώτη την Οικονομική τον 18^ο αιώνα), η δημιουργία νεότερων Κοινωνικών Επιστημών (Κοινωνιολογία και Κοινωνική Ανθρωπολογία 19^ος αιώνας, Πολιτική Επιστήμη, Κοινωνική Ψυχολογία, Κοινωνιοβιολογία 20^ος αιώνας), καθώς και η συστηματοποίηση των δεοντολογικών Κοινωνικών Επιστημών (Νομική, Ηθική, Οικονομική της Ευημερίας) είναι μια σύνθετη διαδικασία, που πρέπει προσεκτικά να περιγραφεί, να αναλυθεί και να εξηγηθεί. Από την επισήμανση αυτή διαπιστώνεται ότι:

1) Οι «εμπειρικές επιστήμες» ταξινομούνται συνήθως σε Φυσικές και Κοινωνικές, ενώ οι μεθοδολογικές βάσεις των δεοντολογικών επιστημών διαφέρουν απ' εκείνες των εμπειρικών Κοινωνικών Επιστημών, ως προς τις ρυθμιστικές αρχές που ακολουθούν (Γέμτος, 2012, σελ. 31-32). Η προσέγγιση στα κοινωνικά φαινόμενα είχε αξιολογικούς-δεοντολογικούς προσανατολισμούς (Γέμτος, 2012, σ. 39).

2) Η μεγάλη και συστηματική επιρροή της βιολογίας στις Κοινωνικές Επιστήμες (Κοινωνιοβιολογία) είναι άρρηκτα δεμένη με τη «θεωρία της εξέλιξης». Ωστόσο η λαμαρκική θεωρία (ότι δηλαδή επίκτητες ιδιότητες που αποκτώνται από την προσπάθεια του οργανισμού να προσαρμοσθεί προς το φυσικό περιβάλλον κληρονομούνται στους απογόνους) απορρίπτεται σήμερα από τη Μοριακή Βιολογία, επειδή προσκρούει στο

λεγόμενο «κεντρικό δόγμα» της Μοριακής Γενετικής: «τα είδη δεν εξελίσσονται» (Γέμπτος, 2012). Οι συντάκτες του Προγράμματος επέλεγοντας, λοιπόν, να αναφέρουν την Κοινωνιοβιολογία, ως νεότερη Κοινωνική Επιστήμη του 20^{ου} αιώνα, συνηγορούν ουσιαστικά στην αποδοχή του «βιολογικού ντετερμινισμού».

3) Ενώ προκρίνουν την αντικατάσταση της παραδοσιακής Κοινωνικής και Πολιτικής Φιλοσοφίας από τις εμπειρικές Κοινωνικές Επιστήμες (με πρώτη την Οικονομική του 18^{ου} αιώνα) και τη δημιουργία νεότερων Κοινωνικών Επιστημών καθώς και τη συστηματοποίηση των δεοντολογικών Κοινωνικών Επιστημών και επισημαίνουν ότι η διαδικασία αυτή είναι σύνθετη και πρέπει προσεκτικά να περιγραφεί, να αναλυθεί και να εξηγηθεί, ωστόσο στη διδακτέα ύλη που παραθέτουν δεν εντάσσεται αυτή η προβληματική, η οποία μένει έωλη.

4) Διδακτική Μεθοδολογία και Αξιολόγηση: Στο Πρόγραμμα του ΦΕΚ 327/1998, του ΦΕΚ 1540/1999 και του ΦΕΚ 131/2002 δεν γίνεται καμία αναφορά σε διδακτική μεθοδολογία ή εργαλεία αξιολόγησης. Το Πρόγραμμα του ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι. (1999) δεν αναφέρει εργαλεία αξιολόγησης, όμως προτείνει 20 διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας (παρουσίαση, συζήτηση κειμένων, μουσική ακρόαση αποσπασμάτων, παρουσίαση βιβλίων με εικαστικά έργα τέχνης, χρήση CD-ROM διαφανειών και ταινιών, ανάγνωση και ανάλυση αποσπασμάτων και ομαδική εργασία αναφέρονται από δύο φορές η καθεμία, ενώ οι υπόλοιπες από μία).

5) Χαρακτηρισμός: Τα Προγράμματα που αναφέρονται στα ΦΕΚ 327/1998, 1540/1999 και 131/2002 χαρακτηρίζονται παραδοσιακά, δίνουν δηλαδή έμφαση στο περιεχόμενο της γνώσης (διδακτέα ύλη). Το Πρόγραμμα του ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι. (1999) ως προς την τυπολογία του εντάσσεται στην κατηγορία των Α.Π. μορφής ή τύπου curriculum, ως προς τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του συνιστά «ανοιχτού» τύπου curriculum.

5.3.3.2. Τα Προγράμματα της Γ' Λυκείου

2.1. Στοιχεία Δημοκρατικού Πολιτεύματος και Αρχές Πολιτικής Επιστήμης

Τα Προγράμματα του μαθήματος «Στοιχεία Δημοκρατικού Πολιτεύματος και Αρχές Πολιτικής Επιστήμης (Σ.Δ.Π.-Α.Π.Ε.)²⁹ είναι τρία (03), τα οποία παραθέτουμε στον Πίνακα 5.14.

²⁹ Το ΦΕΚ 1/7-1-1983, τ.Α, αποτελεί συνέχεια του ΦΕΚ 157/31-12-1982 και έχουν σε ισχύ και τα δύο Προγράμματα την ύλη του Π.Δ. 826, ΦΕΚ 240/23-10-1979. τ.Α.

Πίνακας 5.14

Τύπος σχολείου, μάθημα Πολιτικών-Νομικών Επιστημών, ΦΕΚ, ώρες διδασκαλίας και σύνολο Προγραμμάτων

Α/ Α	Τύπος Σχολείου/ Κατεύθυνση	ΜΑΘΗΜΑΤΑ	ΦΕΚ	ΩΡΕΣ	Σ
1 α	Ημερήσια Λύκεια Γενικής Κατεύθυνσης	Στοιχεία Δημοκρατικού Πολιτεύματος, Από 13-9-1982 έως 23-12-1982	ΦΕΚ 157/31-12-1982, τ.Α΄. Σε ισχύ το ΦΕΚ 240/23-10-1979. τ.Α΄, Π.Δ. 826	2	1
1 β	Ημερήσια Λύκεια Γενικής Κατ/σης Μαθήματα Γενικής Παιδείας	Στοιχεία Δημοκρατικού Πολιτεύματος, από 8-1-1983	ΦΕΚ 1/7-1-1983, τ.Α΄, σελ. 5, Σε ισχύ το ΦΕΚ 240/23-10-1979. τ.Α΄ Π.Δ. 826	2	1
2	Ημερήσια Λύκεια Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης Μάθημα Γενικής Παιδείας	Αρχές Πολιτικής Επιστήμης- Στοιχεία Δημοκρατικού Πολιτεύματος	ΦΕΚ 170/7-10-1985, τ.Α΄, Π.Δ. 479, σελ. 2652-2653	2	2
3	Ημερήσιου Γενικού Λυκείου Μάθημα Γενικής Παιδείας	Α.Π.Ε-Σ.Δ.Π	ΦΕΚ 8/15-1-1988, τ.Α΄, διάταγμα 21, σελ. 88	1	
Σ	Διάφοροι	2 τίτλοι	Διαφορετικά ΦΕΚ	μείωση	3

1) Γενική περιγραφή: Τα Προγράμματα των ΦΕΚ 157/31-12-1982 (από 13-9-1982 έως 23-12-1982) & ΦΕΚ 1/7-1-1983, τ. Α΄ (από 8-1-1983), 170/7-10-1985, τ΄.Α, Π.Δ. 479 και 8/15-

1-1988, τ.Α΄ παραθέτουν σκοπό και διδακτέα ύλη. Το Πρόγραμμα του ΦΕΚ 1/1983 αναφέρει ότι ως διδακτέα ύλη του μαθήματος ορίζεται η προβλεπόμενη για το μάθημα αυτό ύλη από το άρθρο 2 του Π.Δ. 826/79 (ΦΕΚ 240/23-10-1979, τ΄.Α.). Το μάθημα «Αρχές Πολιτικής Επιστήμης-Στοιχεία Δημοκρατικού Πολιτεύματος», ΦΕΚ 170/1985, είναι επανάληψη του ΦΕΚ 240/1979.

2) Ο σκοπός: Τα Προγράμματα των ΦΕΚ 157/1982 & 1/1983, 170/1985, που είναι επανάληψη του πρώτου, και του ΦΕΚ 8/1988 έχουν τον ίδιο σκοπό, που είναι η ενημέρωση της λειτουργίας και της δομής και, επίσης, αποσκοπεί στη δημοκρατική πολιτεία και την καλλιέργεια του πολιτικού ήθους για ενεργό συμμετοχή στη ζωή της ελληνικής κοινωνίας. Οι σκοποί κινούνται στο επίπεδο της γνώσης καθώς και στην καλλιέργεια στάσεων.

3) Το περιεχόμενο: Τα Προγράμματα των ΦΕΚ 157/1982 & 1/1983, 170/1985 και 8/1988, που είναι επανάληψη του πρώτου, έχουν μορφή εννοιολογική, ιστορική και θεματική.

4) Διδακτική Μεθοδολογία και Αξιολόγηση: Στα Προγράμματα των ΦΕΚ 157/1982 & 1/1983, 170/1985 και 8/1988 δεν αναφέρονται Διδακτική Μεθοδολογία και εργαλεία Αξιολόγησης.

5) Χαρακτηρισμός: Τα Προγράμματα των ΦΕΚ 157/1982 & 1/1983, 170/1985 και 8/1988 χαρακτηρίζονται παραδοσιακά.

2.2. Κοινωνιολογία και Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία

Την υπό έρευνα περίοδο θα συνταχθούν συνολικά οκτώ (08) Προγράμματα Κοινωνιολογίας (επτά με τον τίτλο «Κοινωνιολογία» και ένα «Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία»), τα οποία παρουσιάζονται στον Πίνακα 5.15. Η Κοινωνιολογία εισάγεται στη Δ.Ε. το 1982 ως μάθημα Κατεύθυνσης της 4^{ης} Δέσμης³⁰ με τετράωρη παρουσία στο

³⁰ Το σύστημα των Γενικών Εξετάσεων ίσχυσε από το 1983 έως το 1999 (νόμος 1351/1983 με δύο τροποποιήσεις του, Ν.1771/1988 και Ν.1945/1991). Οι μαθητές των Λυκείων, που ενδιαφέρονταν να πάρουν μέρος στις Γενικές Εξετάσεις για την εισαγωγή τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, επέλεξαν μία από τις 4 δέσμες, την οποία και θα παρακολουθούσαν κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Το βασικό κριτήριο χωρισμού τους ήταν η ομοιομορφία του αντικειμένου των σχολών προτίμησης, που επέλεγαν οι υποψήφιοι στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Τα μαθήματα της δέσμης τα παρακολουθούσαν σε ξεχωριστά τμήματα από αυτά της Γενικής Παιδείας. Στην τέταρτη δέσμη παρακολουθούσαν όσοι επιθυμούσαν να εισαχθούν σε σχολές Κοινωνικών Επιστημών (Κοινωνιολογία, Πολιτικές Επιστήμες, Οικονομικά κ.λ.π.) και εξετάζονταν στην Έκθεση, τα Μαθηματικά, την Ιστορία και την Κοινωνιολογία.

εβδομαδιαίο Ωρολόγιο Πρόγραμμα και μαζί με την Έκθεση, τις Αρχές Οικονομίας και τα Μαθηματικά αποτέλεσε εξεταζόμενο μάθημα για την εισαγωγή στα Α.Ε.Ι. και τα ΤΕΙ. Το 1993 καταργήθηκε από Πανελλαδικά εξεταζόμενο μάθημα, στο πλαίσιο μίας ακόμη εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης που είχε υποχρεωτικά 13 μαθήματα, ανάμεσά τους και τα Θρησκευτικά, αλλά όχι μαθήματα των Κοινωνικών Επιστημών. Τα Οικονομικά μαθήματα, που παρέμειναν να εξετάζονται Πανελλαδικά, αποτέλεσαν την εξαίρεση μιας πολιτικής βούλησης που αρχίζει να «προσαρμόζεται» στις νέες απαιτήσεις ενός διεθνοποιημένου πια περιβάλλοντος.

Πίνακας 5.15

Τύπος σχολείου, μάθημα, ΦΕΚ, ώρες διδασκαλίας και σύνολο Προγραμμάτων

Α/ Α	Τύπος Σχολείου/ κατεύθυνση	ΜΑΘΗΜΑ	ΦΕΚ	ΩΡΕΣ	Σ
1	Λύκεια Μέσης Γενικής Κατεύθυνσης 4 ^η Δέσμη	Κ Ο	ΦΕΚ 1/7-1-1983, τ.Α΄, σελ. 4-5 (από 8-1-1983 μέχρι το τέλος)	4	3
2	Σχολεία Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης Προπαρασκευαστι κά Μαθήματα 4 ^η Δέσμη	Ι Ν Ω Ν Ι Ο	ΦΕΚ 35/23-3-1984, τ.Α΄ Π.Δ. 91, σ. 378-379	4	
3	Ημερήσιο Λύκειο Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης, Προπαρασκευαστι κά Μαθήματα 4 ^η Δέσμη	Λ Ο Γ Ι Α	ΦΕΚ 170/7-10-1985, τ.Α΄, Π.Δ. 479, σ. 2660	4	
4	Ημερήσιο Λύκειο Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης,	Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία	ΦΕΚ 170/7-10-1985, τ.Α΄, Π.Δ. 479, σ. 2662-2663	4	1

	Γενικής Ωφελιμότητας 5 ^η Δέσμη				
5	Ενιαίο Λύκειο Θεωρητική Κατεύθυνση	Κοινωνιολογία	ΦΕΚ 1540/29-7-1999, τ.Β΄, Άρθρο 17, σ. 20193	2	4
6	Ενιαίο Λύκειο Θεωρητική Κατεύθυνση	Κοινωνικές Επιστήμες Ι: Κοινωνιολογία	ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι. 1999, σ. 43-52	2	
7	Ενιαίο Λύκειο	Κοινωνιολογία	ΦΕΚ 131/7-2-2002, τ.Β΄, Αριθ. 8212/Γ2, Άρθρο 23, σ. 1370	2	
8	Ενιαίο Λύκειο Γενικής Παιδείας		ΦΕΚ 1374/25-11-2003, τ.Β΄, Αριθ. 99624/Γ2, σελ. 19221-19232	2	
Σ		2 τίτλοι	Διαφορετικά ΦΕΚ	Μείωση ωρών ³¹	8

1) Γενική περιγραφή: Το Πρόγραμμα του μαθήματος της Κοινωνιολογίας εισάγεται για πρώτη φορά, ΦΕΚ 1/7-1-1983, τ.Α΄, και περιλαμβάνει σκοπό του μαθήματος και διδακτέα ύλη, η οποία χωρίζεται σε επτά κεφάλαια. Την επόμενη σχολική χρονιά (1983-1984) θα συνταχθεί το δεύτερο Πρόγραμμα του μαθήματος, ΦΕΚ 35/23-3-1984, τ.Α΄, το οποίο παραθέτει μόνο διδακτέα ύλη, η οποία περιλαμβάνει εισαγωγή, Μέρος Πρώτο (πέντε κεφάλαια) και Μέρος Δεύτερο (7 κεφάλαια). Το Πρόγραμμα αυτό, που είναι εντελώς διαφορετικό ως προς την ύλη του από το προηγούμενο, συνοδεύτηκε από τη συγγραφή βιβλίου (Φίλιας κ.ά., Κοινωνιολογία, Γ΄ Λυκείου), που διδάχθηκε επί σειρά ετών. Στο ΦΕΚ 170/7-10-1985, τ.Α΄, Π.Δ. 479 αναφέρεται ο σκοπός και η διδακτέα ύλη των μαθημάτων της «Κοινωνιολογίας» και της «Εισαγωγής στην Κοινωνιολογία», η οποία είναι ίδια με αυτή του ΦΕΚ 35/1984. Το Πρόγραμμα που αναφέρεται στο ΦΕΚ 1540/29-7-1999, τ.Β΄, περιλαμβάνει και αυτό σκοπούς διδασκαλίας και διδακτέα ύλη, που αποτελείται από τρεις

³¹ Το μάθημα κατά τα Σχολικά Έτη 1982-1994 ήταν εξεταζόμενο Πανελλαδικά, έπειτα καταργήθηκε.

ενότητες. Η ύλη κατά το 1/3 είναι ίδια με αυτή των προηγούμενων Προγραμμάτων, αλλά κατά τα 2/3 διαφέρει.

Ένα εντελώς διαφορετικό Πρόγραμμα είναι αυτό που αναφέρεται στο έντυπο του ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι. (1999), το οποίο περιλαμβάνει αναλυτικά τους σκοπούς του μαθήματος και πίνακα, που περιέχει περιεχόμενα, εκπαιδευτικούς στόχους αυτών και οδηγίες-δραστηριότητες. Τα κεφάλαια των περιεχομένων είναι τα ίδια που αναφέρονται στη Διδακτέα Ύλη του 1540/1999. Στο έντυπο του 1999 παρατίθενται αναλυτικά τα περιεχόμενα, τα οποία περιλαμβάνουν επιπλέον στο κεφάλαιο του Κοινωνικού Μετασχηματισμού τις «Παλαιότερες και Νεότερες Κοινωνίες». Επίσης, στο κεφάλαιο «Κοινωνικά Προβλήματα, προκαταλήψεις και στερεότυπα» περιλαμβάνεται και ο «Κοινωνικός Αποκλεισμός». Το Πρόγραμμα του ΦΕΚ 131/7-2-2002, τ.Α΄ αναφέρει σκοπό διδασκαλίας του μαθήματος, ο οποίος είναι ίδιος με αυτόν που αναφέρει το έντυπο του ΥΠ.Ε.Π.Θ-ΠΙ (1999) και Διδακτέα Ύλη που είναι σχεδόν ίδια με αυτή που αναφέρεται στο ΦΕΚ 1540/1999.

Το Πρόγραμμα που αναφέρεται στο ΦΕΚ 1374/25-9-2003 περιλαμβάνει: I. Εισαγωγή, II. Γενικό σκοπό του μαθήματος, III. Ειδικότερους σκοπούς, και παραθέτει πίνακα με εκπαιδευτικούς στόχους, περιεχόμενο και ενδεικτικές δραστηριότητες. Σε κάθε ενότητα αναφέρονται και οι ώρες διδασκαλίας. Στην εισαγωγή³² αναφέρεται ότι με την ένταξη του μαθήματος της Κοινωνιολογίας στα μαθήματα Γενικής Παιδείας της Δ.Ε., προκύπτει η ανάγκη ριζικής αναμόρφωσης του Προγράμματος, ώστε να εξυπηρετούνται οι ανάγκες όλων των μαθητών ανεξάρτητα από την κατεύθυνση και τη Σχολή της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης που θα ακολουθήσουν.

2) Ο Σκοπός: Στο Πρόγραμμα του ΦΕΚ 1/1983 οι σκοποί είναι γνωστικοί. Οι ίδιοι σκοποί επαναλαμβάνονται στο ΦΕΚ 170/1985, το οποίο αφορά στο Πρόγραμμα της «Κοινωνιολογίας» και της «Εισαγωγής στην Κοινωνιολογία». Στο ΦΕΚ 35/1984 δεν αναφέρονται σκοποί. Στο ΦΕΚ 1540/1999 οι σκοποί διατυπώνονται σε επίπεδο γνώσης (2 αναφορές), κοινωνικής δεξιότητας (3) και στάσης (1). Οι σκοποί που διατυπώνονται παραπέμπουν σε μια διαφορετική αντίληψη συγκρότησης Αναλυτικών Προγραμμάτων. Δίνει περιθώρια στον/στην εκπαιδευτικό να εφαρμόσει όποιες τεχνικές και μεθόδους κρίνει κατάλληλες, ώστε να καλλιεργήσει την κριτική και δημιουργική σκέψη, αλλά και τις κοινωνικές δεξιότητες, στάσεις και συμπεριφορές των μαθητών/τριών.

³² Από την Εισαγωγή πληροφορούμαστε ότι το Α.Π..Σ συνοδεύεται και από Βιβλίο του Καθηγητή και Τετράδιο Εργασίας και Έρευνας του Μαθητή.

Από τη μια παρατηρείται από τους επιστήμονες μια αδυναμία να αποδοθεί ένας κοινά αποδεκτός ορισμός των κοινωνικών δεξιοτήτων, από την άλλη διαπιστώνεται μια δυσκολία να προσδιοριστούν με ακρίβεια οι συμπεριφορές. Με ποιο τρόπο, λοιπόν, θα μπορούσε να επιτευχθεί η επιδιωκόμενη «κριτική και δημιουργική σκέψη», η «κοινωνική αυτογνωσία και ο κοινωνικός προβληματισμός», καθώς και η ανάπτυξη «κοινωνικών δεξιοτήτων, στάσεων και συμπεριφορών»; Συσχετίζοντας μάλιστα τους σκοπούς του Προγράμματος με την διδακτέα ύλη, η οποία κινείται σε επίπεδο εννοιολογικό και θεωρητικό, δεν προκύπτει η επίτευξη τέτοιων σκοπών, επειδή η καλλιέργεια κριτικής και δημιουργικής σκέψης επιτυγχάνεται με τη χρήση ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών (καταιγισμός ιδεών, άσκηση, ομάδες εργασίας, συζήτηση, μελέτη περίπτωσης, παίξιμο ρόλων, προσομοίωση, εκπαιδευτική επίσκεψη, συνέντευξη από ειδικό, κ.ά.) και απαιτεί μία διαφορετική μορφή περιεχομένου (ιστορική, κριτική, κ.ά.).

Στο Πρόγραμμα του ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι. (1999) οι σκοποί διδασκαλίας διατυπώνονται σε επίπεδο της γνώσης (3 αναφορές), κατανόησης (2) και ανάλυσης (1), δεξιοτήτων (4) και στάσεων (4). Οι εκπαιδευτικοί στόχοι/ενότητες διατυπώνονται σε επίπεδο γνώσης (16) και κατανόησης (13). Στο Πρόγραμμα του ΦΕΚ 131/2002 επαναλαμβάνονται οι σκοποί του Προγράμματος ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι. (1999). Στο Πρόγραμμα του ΦΕΚ 1374/2003: Ι. Ο γενικός σκοπός του μαθήματος είναι «...η δημιουργική ένταξη και παρέμβαση σε ένα πολυπολιτισμικό και συνεχώς μεταβαλλόμενο κοινωνικό περιβάλλον».

3) Το περιεχόμενο: του το Πρόγραμμα του ΦΕΚ 1/1983, έχει μορφή εννοιολογική, θεματική, ιστορική, κατά σχολές και κατά κλάδους της Κοινωνιολογίας. Το περιεχόμενο του ΦΕΚ 35/1984 έχει μορφή εννοιολογική, θεματική και ιστορική, ενώ οι συγκεκριμένες γνώσεις επιχειρούν, για πρώτη φορά, να συνδέσουν το μαθητή με το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο εντάσσεται. Το Πρόγραμμα του ΦΕΚ 170/1985 υιοθετεί τη διδακτέα ύλη του ΦΕΚ 35/1984, χωρίς το 5^ο Κεφάλαιο «Ιδεολογία-Κουλτούρα» και το 1^ο Κεφάλαιο του Δεύτερου Μέρους «Το άτομο στην κοινωνία» και «Προσωπικότητα και κοινωνική συμπεριφορά». Σημειώνεται ότι η αφαίρεση δύο τόσο σημαντικών κεφαλαίων είναι άξια παρατήρησης, δεδομένου ότι την ίδια σχολική χρονιά, το ίδιο Πρόγραμμα, που ίσχυε στην 4^η Δέσμη, συμπεριελάμβανε τα κεφάλαια αυτά.

Το περιεχόμενο του ΦΕΚ 1540/1999 έχει μορφή εννοιολογική και περιλαμβάνονται θεωρητικές προσεγγίσεις της Κοινωνιολογίας, ενώ γίνεται αναφορά και στην κοινωνιολογική έρευνα. Το περιεχόμενο του Προγράμματος του ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι. (1999) έχει εννοιολογική μορφή, θεματική, ιστορική και παρουσίαση κατά σχολές. Το Πρόγραμμα του ΦΕΚ 131/2002, έχει μορφή εννοιολογική, θεματική και κατά σχολές. Το Πρόγραμμα του

ΦΕΚ 1374/2003, έχει μορφή εννοιολογική, θεματική, ιστορική και κατά σχολές. Αναφέρεται, επίσης, ότι δεν υπάρχουν αυτοτελείς ενότητες για τις θεωρίες, μεθοδολογίες και τεχνικές της Κοινωνιολογίας. Οι θεωρίες διαχέονται στο Α.Π.Σ, ανάλογα με τη σχετικότητα τους με την ενότητα περιεχομένου, ενώ γίνεται συνοπτική αναφορά στις βασικές Θεωρητικές Σχολές στο Βιβλίο του Καθηγητή.

4) Διδακτική Μεθοδολογία και Αξιολόγηση

Τα Προγράμματα των ΦΕΚ 1/1983, ΦΕΚ 35/1984, ΦΕΚ 170/1985 (Κοινωνιολογία & Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία), ΦΕΚ 1540/1999, ΦΕΚ 131/2002, δεν αναφέρουν διδακτική μεθοδολογία ούτε εργαλεία αξιολόγησης.

Το Πρόγραμμα του ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι. (1999) δεν περιλαμβάνει εργαλεία αξιολόγησης, προτείνει όμως δεκαεννέα (19) διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας. Το Πρόγραμμα του ΦΕΚ 1374/2003 δεν προτείνει εργαλεία αξιολόγησης, προτείνονται όμως δεκατρείς (13) διαφορετικές δραστηριότητες. Το Πρόγραμμα του ΦΕΚ 1374/2003 αναφέρει ότι οι μεθοδολογίες και οι τεχνικές παρουσιάζονται στο βιβλίο του Καθηγητή αλλά και στο Τετράδιο Εργασίας και Έρευνας του Μαθητή. Το Πρόγραμμα αναφέρει και διδακτικό υλικό (σελ. 19232). Μέχρι την περίοδο αυτή το διδακτικό υλικό για τα μαθήματα της Κοινωνιολογίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση περιορίζονταν μόνο στο σχολικό εγχειρίδιο. Κρίθηκε, λοιπόν, σκόπιμο από τη συγγραφική ομάδα, για λόγους παιδαγωγικούς και επιστημονικούς, να συνοδεύεται το εγχειρίδιο του μαθητή/τριας και από το βιβλίο του καθηγητή, καθώς και από τετράδιο εργασίας και έρευνας για το μαθητή. Επισημάνθηκε ότι για επιστημονικούς λόγους, θα έπρεπε να αναδειχτεί η διερευνητική και εργαστηριακή διάσταση της Κοινωνιολογίας, δεδομένου ότι ο όρος «εργαστήριο» έχει σχεδόν ταυτιστεί με τις Φυσικές και Καλλιτεχνικές Επιστήμες.

Το βιβλίο για τον καθηγητή αποτελούσε, σύμφωνα με τη συγγραφική ομάδα, ένα σημαντικό εργαλείο το οποίο θα ενίσχυε τις παιδαγωγικές, θεωρητικές και μεθοδολογικές γνώσεις των διδασκόντων, θα περιείχε οδηγίες για τη διδασκαλία των κειμένων, ένα ενδεικτικό σχέδιο μαθήματος ανά κεφάλαιο, συνοπτική αναφορά στις αρχές των τριών βασικών θεωρητικών κοινωνιολογικών μοντέλων, οδηγίες για την εφαρμογή των μεθόδων/τεχνικών της Κοινωνιολογίας, που αντιστοιχούν στις μεθόδους/τεχνικές που εφαρμόζονται στο τετράδιο εργασίας και έρευνας των μαθητών, οδηγίες για την εφαρμογή της μεθόδου project στην Κοινωνιολογία, οδηγίες για τη διαχείριση κρίσεων στην τάξη, συμβατική και ηλεκτρονική βιβλιογραφία και λίστα βιντεοταινιών, κινηματογραφικών ταινιών και εκπαιδευτικών λογισμικών, σχετικές ηλεκτρονικές διευθύνσεις και οδηγίες για τη χρήση του ηλεκτρονικού και οπτικο-ακουστικού υλικού.

Το βιβλίο για το μαθητή (ΒτΜ) περιείχε το κείμενο, παραθέματα, στατιστικούς πίνακες και διαγράμματα, εικονογράφηση με φωτογραφικό υλικό, γελοιογραφίες, κ.λ.π., ασκήσεις/εργασίες/ερωτήσεις, βιβλιογραφία, γλωσσάρι, ευρετήριο όρων και ονομάτων.

Το υλικό θα έπρεπε να απευθύνεται στο μέσο μαθητή/τρια, που έχει ελάχιστες κοινωνιολογικές γνώσεις, να παραπέμπει στην ελληνική πραγματικότητα και τις παραστάσεις των μαθητών και να είναι κατανοητό σε όλους τους μαθητές/τριες, των τριών κατευθύνσεων της Γ' Λυκείου. Βασική επιδίωξη της συγγραφικής ομάδας ήταν «η ανάδειξη της κοινωνιολογικής ερμηνείας και προσέγγισης της κοινωνικής πραγματικότητας».

Το Τετράδιο Εργασίας και Έρευνας του Μαθητή (Τ.Ε.Ε.Μ.) περιέχει οδηγίες για το μαθητή/τρια με σκοπό την καλύτερη αξιοποίηση του υλικού και των πηγών πληροφόρησης, παραδείγματα ερμηνείας στατιστικών πινάκων, κύριες φάσεις της κοινωνικής έρευνας, παραδείγματα εφαρμογής των διαφόρων τεχνικών/μεθόδων έρευνας, παράδειγμα εφαρμογής της μεθόδου «project», και σχετικές ηλεκτρονικές διευθύνσεις.

Εκτός από το έντυπο υλικό, μπορούσε να αξιοποιηθεί και ηλεκτρονικό υλικό, π.χ. βιντεοταινίες, κινηματογραφικές ταινίες, εκπαιδευτικά λογισμικά-πρωτογενή ή προσαρμοσμένα για το μάθημα της Κοινωνιολογίας. Για το σκοπό αυτό, πρόθεση των συντακτών ήταν να καταρτιστούν σχετικοί κατάλογοι βιβλιοταινιών, κινηματογραφικών ταινιών και εκπαιδευτικών λογισμικών, οι οποίοι θα ενημερώνονται, συνεχώς μετά από σχετικές έρευνες και τα αποτελέσματα θα δημοσιοποιούνταν στην ιστοσελίδα του Π.Ι., στον κυβερνοχώρο του μαθήματος της Κοινωνιολογίας, οργανωμένα κατά ενότητα του σχολικού εγχειριδίου. Σχετικό υλικό θα υπάρχει δυνατότητα, αναφέρουν οι συντάκτες/τριες, μπορούν να αναζητούν οι διδάσκοντες και μετά από έγκριση των αρμοδίων οργάνων του Π.Ι. να ενσωματώνεται στην ιστοσελίδα του Π.Ι. για αξιοποίηση του υλικού από άλλους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, υπήρχε η πρόβλεψη να ενημερώνεται/εμπλουτίζεται αντίστοιχα και το βιβλίο του καθηγητή, το οποίο θα μπορούσε να επανεκδίδεται ανά έτος.

5) Χαρακτηρισμός

Τα Προγράμματα των ΦΕΚ 1/1983, 170/1985, 1540/1999 & 131/2002 έχουν τα χαρακτηριστικά ενός παραδοσιακού Προγράμματος, που ως προς το περιεχόμενό του επιχειρεί να εισάγει τους μαθητές/τριες στην επιστήμη της Κοινωνιολογίας, χωρίς να συνδέει την πραγματικότητα την οποία βιώνουν οι μαθητές με την επιστήμη της Κοινωνιολογίας (προβλήματα του καιρού). Τα ίδια τα περιεχόμενα γίνονται αυτοσκοπός.

Το Πρόγραμμα του ΦΕΚ 35/1984 που επαναλαμβάνεται σε αυτά του 1985 (Κοινωνιολογία και Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία), χαρακτηρίζεται παραδοσιακό, περιέχει έναν κατάλογο περιεχομένων, χωρίς ωστόσο να αναφέρονται οι σκοποί τους. Διαφαίνεται η πρόθεση των

συντακτών/τριών να προσανατολίσουν τους μαθητές/τριες στη γνωστική κατεύθυνση. Το περιεχόμενο του Προγράμματος διαφέρει από εκείνο του Προγράμματος του 1983. Το Πρόγραμμα είναι σχεδιασμένο με βάση τον ανθρωπιστικό-κριτικό προσανατολισμό, ο οποίος εστιάζει στο άτομο και όχι στις διαδικασίες. Ως προς την επιλογή της ύλης φαίνεται να αποσκοπεί στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, χωρίς ωστόσο να παραθέτει και τα μέσα υλοποίησης αυτού του σκοπού.

Το Πρόγραμμα του ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι. (1999) ως προς την τυπολογία του προσομοιάζει με την κατηγορία των Αναλυτικών Προγραμμάτων μορφής ή τύπου curriculum, ως προς τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του συνιστά «ανοιχτού» τύπου curriculum.

Το Πρόγραμμα του ΦΕΚ 1374/2003, επίσης, έχει στοιχεία των curricula, επειδή περιλαμβάνει τα εξής βασικά δομικά στοιχεία: α) Γενικό σκοπό του μαθήματος, ειδικούς σκοπούς και εκπαιδευτικούς στόχους/θεματική ενότητα, β) περιεχόμενο, που συνδέεται με την επίτευξη των στόχων, γ) Ενδεικτικές Δραστηριότητες και Διδακτικό Υλικό (έντυπο και ηλεκτρονικό), που για παιδαγωγικούς και επιστημονικούς λόγους κρίνεται σκόπιμο το εγχειρίδιο του μαθητή να συνοδεύεται και από το βιβλίο για τον εκπαιδευτικό, καθώς και από το τετράδιο εργασίας και έρευνας για το μαθητή. Αναφέρει ώρες διδασκαλίας ανά ενότητα, προτείνει δε τη διερευνητική και εργαστηριακή διάσταση της Κοινωνιολογίας. Χαρακτηρίζεται και αυτό το Πρόγραμμα ως ένα ανοικτού τύπου curriculum, επειδή δεν προσφέρει έτοιμες απαντήσεις αλλά προκαλεί το μαθητή/τρια να ερευνήσει για να την κατακτήσει (Stenhouse, 2003), δίνοντας τη δυνατότητα στους μαθητές/τριες να μπορούν να μαθαίνουν και από άλλες πηγές (διαδίκτυο, άλλα βιβλία, κ.λ.π). Αξιοσημείωτη είναι η χρήση του όρου «καθηγητής» μέσα στο Α.Π.Σ, η οποία σημειολογικά παραπέμπει σε εκείνον που «καθοδηγεί», δηλωτικό της πρόθεσης των συντακτών του Προγράμματος. Αντίθετα η χρήση του όρου «εκπαιδευτικός» σημαίνει αυτός που σχετίζεται με την εκπαίδευση, αυτός που διδάσκει, αλλά και ασκεί συστηματικά κάποιον σε συγκεκριμένες ικανότητες ή σε κάποιο πρακτικό αντικείμενο (Μπαμπινιώτης, 2012).

2.3. Οικονομικά Μαθήματα

Την υπό έρευνα περίοδο συγγράφονται συνολικά 17 Προγράμματα Οικονομικών Μαθημάτων, τρία (03) για την Α΄ Λυκείου και δεκατέσσερα (14) για τη Γ΄ Λυκείου. Στον πίνακα 5.16 που ακολουθεί παραθέτουμε το σύνολο των Οικονομικών μαθημάτων της Α΄ και Γ΄ Λυκείου.

Πίνακας 5.16

Τύπος σχολείου, Οικονομικά μαθήματα, ΦΕΚ/έντυπο, ώρες διδασκαλίας και σύνολο Προγραμμάτων

Α/ Α	Τύπος Σχολείου	ΜΑΘΗΜΑ	ΦΕΚ/έντυπο	ΩΡΕΣ	Σ
Α΄ Λυκείου Α.Π. Οικονομικών Μαθημάτων					
1	Ενιαίο Λύκειο	Αρχές Οικονομίας	ΦΕΚ 1540/29-7-1999, τ.Β΄, σ. 20192-20193	2	3
2		Κοινωνικές Επιστήμες Ι: Αρχές Οικονομίας	ΥΠ.Ε.Π.Θ-ΠΙ 1999, σ. 55-69	2	
3		Αρχές Οικονομίας	ΦΕΚ 131/7-2-2002, τ.Β΄, Αριθ. 8212/Γ2, Άρθρο 19, σ. 1369	2	
Γ΄ Λυκείου Α.Π. Οικονομικών Μαθημάτων 5^{ης} Δέσμης					
1	Ημερήσια Σχολεία/ Λύκεια	Εφαρμοσμένα Οικονομικά	ΦΕΚ 35/23-3-1984, τ.Α΄, Π.Δ. 91	4	2
2		Εφαρμοσμένα Οικονομικά (Μάθημα Γενικής Ωφελιμότητας)	ΦΕΚ 170/7-10-1985, τ.Α΄, Π.Δ. 479, σ. 2661	4	
3		Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης	Μελέτη Χώρων Παραγωγής και Διοίκησης	ΦΕΚ 170/7-10-1985, τ.Α΄, Π.Δ. 479, σ. 2663	
Γ΄ Λυκείου Α.Π. Οικονομικών Μαθημάτων 4^{ης} Δέσμης					
1	Λύκειο Μέσης Γενικής Κατεύθυνσης	Οικονομικά	ΦΕΚ 1/7-1-1983, τ.Α΄, σελ. 4 (Από 8-1-1983)	4	1
2	Σχολεία Μέσης		ΦΕΚ 35/23-3-1984, τ.Α΄ Π.Δ. 91,	4	

	Γενικής Εκπαίδευσης	Πολιτική Οικονομία	σ. 379		
3	Ημερήσια Λύκεια Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης	Πολιτική Οικονομία	ΦΕΚ 170/7-10-1985, τ.Α΄, Π.Δ. 479, σ. 2660-2661	4	3
4	Σχολικές Μονάδες Δ/θμιας Εκπαίδευσης	Πολιτική Οικονομία, (αναδιατύπωση ΦΕΚ 170/1985)	ΦΕΚ 187/8-10-1993, τ.Α΄Π.Δ. 451, σ. 4691	;	
1	Ε Ν Ι Α Ι Ο	Αρχές Οικονομικής Θεωρίας	ΦΕΚ 1540/29-7-1999, τ.Β΄, σ. 20193	2	3
2		Κοινωνικές Επιστήμες Ι: Αρχές Οικονομικής Θεωρίας	ΥΠΕΠΘ-ΠΙ 1999, σ. 67-78	2	
3		Αρχές Οικονομικής Θεωρίας	ΦΕΚ 131/7-2-2002, τ.Β΄, Αριθ. 8212/Γ2, Άρθρο 20, σ.1369	2	
1		Λ Υ Κ Ε Ι Ο	Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων και Υπηρεσιών	ΦΕΚ 1540/29-7-1999, τ.Β΄, Άρθρο 27, σ. 20199	2
2	Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων και Υπηρεσιών	ΦΕΚ 131/7-2-2002, τ.Β΄, Αριθ. 8212/Γ2 Άρθρο 21, σ. 1369	2		

1		Αρχές Λογιστικής	ΦΕΚ 1540/29-7-1999 τ.Β΄, Άρθρο 28, σ. 20199	2	
2		Αρχές Λογιστικής	ΦΕΚ 131/7-2-2002 τ.Β΄, Αριθ. 8212/Γ2 Άρθρο 22, σ. 1369-1370	2	2
Σ	Διαφορετικοί τύποι Λυκείου	Επτά διακριτά γνωστικά αντικείμενα	Διαφορετικά και επαναλαμβανόμενα	Μείωση ωρών/ Αύξηση μαθ/των	17

Τα Προγράμματα των Οικονομικών Μαθημάτων της Α΄ Λυκείου

1) Αρχές Οικονομίας

Στο πλαίσιο της ερευνητικής μας περιόδου συγγράφηκαν τρία (03) Προγράμματα του μαθήματος «Αρχές Οικονομίας» της Α΄ τάξης του Ενιαίου Λυκείου (ΦΕΚ 1540/τ.Β΄/29-7-1999 και ΦΕΚ 131, τ.Β΄, 7-2-2002, ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι. (1999), ΦΕΚ 131, τ.Β΄, 7-2-2002).

1) Γενική περιγραφή

Τα Προγράμματα του μαθήματος Αρχές Οικονομίας του ΦΕΚ 1540/1999 και του 131/2002 αναφέρουν τους σκοπούς διδασκαλίας του μαθήματος και τη διδακτέα ύλη. Το Πρόγραμμα του ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι. (1999) αναφέρει το σκοπό του μαθήματος, τα περιεχόμενα, που περιλαμβάνουν δεκατρείς ενότητες με τους αντίστοιχους εκπαιδευτικούς στόχους, καθώς, και οδηγίες-δραστηριότητες.

2) Σκοποί διδασκαλίας του μαθήματος

Τα Προγράμματα του 1540/1999 & ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι. (1999) έχουν τον ίδιο σκοπό και στόχο. Οι σκοποί διδασκαλίας του μαθήματος κινούνται στα «κατώτερα επίπεδα» της στοχοταξινόμιας του Bloom (γνώση, κατανόηση και προσανατολισμός σπουδών). Οι εκπαιδευτικοί στόχοι των επιμέρους ενοτήτων αναφέρονται σε επίπεδο: γνώσης (43 αναφορές), κατανόησης (21), εφαρμογής (3), ανάλυσης (4), σύνθεσης (2) και αξιολόγησης (4). Το Πρόγραμμα του 2002 διατυπώνει σκοπούς σε επίπεδο κατανόησης (3 αναφορές) και γνώσης (1).

3) Το περιεχόμενο

Το Πρόγραμμα του 1540/1999 έχει μορφή εννοιολογική και θεματική. Το ίδιο περιεχόμενο έχει και το Πρόγραμμα του 131/2002, με ελάχιστες τροποποιήσεις, δεν περιλαμβάνεται η εισαγωγή και τροποποιήθηκαν οι τίτλοι των κεφαλαίων «Η κατανάλωση», («Η κατανάλωση

των εμπορευμάτων»), «Μισθωτή εργασία και εργασιακές σχέσεις», («Η μισθωτή εργασία»), «Ο ρόλος του κράτους», («Ο οικονομικός ρόλος του κράτους»). Το περιεχόμενο του Προγράμματος του ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι. (1999) έχει μορφή εννοιολογική, θεματική και ιστορική.

4) Διδακτική μεθοδολογία και Αξιολόγηση

Τα Προγράμματα του 1540/1999 & 131/2002 δεν παραθέτουν διδακτική μεθοδολογία και εργαλεία αξιολόγησης. Το Πρόγραμμα του ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι. (1999) δεν αναφέρει εργαλεία αξιολόγησης, προτείνει όμως δεκατέσσερις (14) διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας.

5) Χαρακτηρισμός

Τα Προγράμματα του 1540/1999 και 131/2002 χαρακτηρίζονται παραδοσιακά. Το Πρόγραμμα του ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι. (1999) ως προς την τυπολογία του προσομοιάζει με την κατηγορία των Αναλυτικών Προγραμμάτων μορφής ή τύπου curriculum. Ως προς τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του συνιστά «ανοιχτού» τύπου curriculum, επειδή περιέχει γενικούς κατά διδακτική ενότητα στόχους, ενώ αφήνει τα περιθώρια διατύπωσης των ειδικών στόχων από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι με αυτό τον τρόπο μπορούν να καλύψουν τις ιδιαίτερες ανάγκες της τάξης τους.

Τα Προγράμματα των Οικονομικών Μαθημάτων της Γ' Λυκείου

Τα χαρακτηριστικά των δεκατεσσάρων (14) συνολικά Προγραμμάτων, τα οποία εισήχθησαν από το 1983 έως το 2002 προκειμένου να καλύψουν τις ανάγκες διαφόρων τύπων σχολείων, ταξινομήθηκαν και παρουσιάζονται σε Δέσμες, την 5^η και την 4^η, ώστε να μας δώσουν μια συνολική εικόνα των Α.Π. των Οικονομικών μαθημάτων.

Τα Προγράμματα των Οικονομικών Μαθημάτων της 5^{ης} Δέσμης

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιάσουμε τρία (03) Προγράμματα δύο διαφορετικών μαθημάτων της 5^{ης} Δέσμης, που είναι: α) τα «Εφαρμοσμένα Οικονομικά» (ΦΕΚ 35/23-3-1984, τ.Α', Π.Δ. 91 & ΦΕΚ 170/7-10-1985, τ.Α', Π.Δ. 479, σελ. 2661) και β) η «Μελέτη Χώρων Παραγωγής και Διοίκησης» (ΦΕΚ 170/7-10-1985, τ.Α', Π.Δ. 479, σ. 2663).

1) Γενική περιγραφή: Το Πρόγραμμα του μαθήματος «Εφαρμοσμένα Οικονομικά» του 1984 & του 1985, που είναι επανάληψη του πρώτου, περιλαμβάνει σκοπό και διδακτέα ύλη (14 κεφάλαια). Το Πρόγραμμα του μαθήματος «Μελέτη Χώρων Παραγωγής και Διοίκησης», ΦΕΚ 170/1985, είναι το μοναδικό με αυτό τον τίτλο και διαφέρει ως Πρόγραμμα από όλα τα άλλα των Οικονομικών μαθημάτων της Α' και Γ' Λυκείου. Το Πρόγραμμα δεν παραθέτει διδακτέα ύλη, αντ'αυτού προτείνει στο πλαίσιο του μαθήματος 10 με 15 τετράωρες επισκέψεις-ξεναγήσεις το χρόνο σε Φορείς και Οργανισμούς, με την υλοποίηση των οποίων

οι μαθητές/τριες θα έχουν τη δυνατότητα να μάθουν μέσα από την επιτόπια παρατήρηση. Ο προγραμματισμός των επισκέψεων γίνεται από τους Λυκειάρχες, οι οποίοι έχουν την ευθύνη διοργάνωσης των επισκέψεων και της συνεργασίας με άλλα σχολεία, αν τα τμήματα έχουν λίγους μαθητές.

2) Ο σκοπός: Τα Προγράμματα του 1984 και του 1985 (επανάληψη του πρώτου), θέτουν ως σκοπό της διδασκαλίας του μαθήματος να βοηθηθούν οι μαθητές/τριες που δε θα ακολουθήσουν την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση να αποκτήσουν τις απαραίτητες οικονομικές γνώσεις που έχουν σχέση με την ενεργό ζωή (επίπεδο γνώσης). Το Πρόγραμμα του μαθήματος Μελέτη Χώρων Παραγωγής και Διοίκησης (1985) αποσκοπεί στην εξοικείωση του μαθητή με την οργάνωση και τους τρόπους λειτουργίας των κοινωνικών θεσμών, ιδρυμάτων, υπηρεσιών, ιδιωτικών επιχειρήσεων κ.λ.π». (επίπεδο γνώσης). Η έννοια της «εξοικείωσης», ωστόσο, είναι πολύ γενική, ασαφής και επιδέχεται πολλές ερμηνείες, επειδή δεν προσδιορίζονται οι επιμέρους στόχοι και αν αυτοί θα αποσκοπούν στην καλλιέργεια ικανοτήτων, δεξιοτήτων ή στάσεων. Το ρήμα «εξοικειώνομαι» επιδέχεται πολλές ερμηνείες και δεν επιτρέπει να επιτευχθούν σαφή και συγκεκριμένα αποτελέσματα. Πως θα μπορούσε να αποτιμηθεί εάν ένας/μία μαθητής/τρια «εξοικειώνονταν» με κάποια έννοια; Προφανώς μόνον ενδείξεις θα μπορούσαμε να συγκεντρώσουμε γύρω από τη διαμόρφωση παρόμοιων συμπεριφορών, οι οποίες αφορούν στο κατά πόσο κάποιος/κάποια μαθητής/τρια συμμετέχει ενεργά ή παροτρύνει τους άλλους να συμμετέχουν.

3) Το περιεχόμενο: Το περιεχόμενο του μαθήματος «Εφαρμοσμένα Οικονομικά» είναι ίδιο και στα δύο Προγράμματα (1984 & 1985), το οποίο ως προς τη μορφή του οργανώνεται γύρω από τις βασικές οικονομικές έννοιες (εννοιολογική μορφή). Το μάθημα «Μελέτη Χώρων Παραγωγής και Διοίκησης» (1985), δεν παραθέτει διδακτέα ύλη, ωστόσο αναφέρει, ότι, εκτός από την επιτόπια παρατήρηση που έχουν τη δυνατότητα οι μαθητές/τριες να κάνουν στους χώρους που θα έχουν την ευκαιρία να επισκέπτονται, «οποιαδήποτε άλλα στοιχεία προσκομιστούν από τους μαθητές (ή και τον καθηγητή) π.χ. από τη μελέτη βιβλίων, ή άλλες έγκυρες πηγές, είναι ευπρόσδεκτα αλλά δεν επιτρέπεται να επισκιάσουν (και πολύ λιγότερο να αναιρέσουν) την άμεση γνωριμία με τα πράγματα που προηγήθηκαν».

Οι συντάκτες/τριες του Προγράμματος δεν προτείνουν διδακτέα ύλη θεωρώντας ότι οι μαθητές «ίσως» να τη γνωρίζουν από τη σχολική διδασκαλία μαθημάτων, [ο μαθητής] «έρχεται σε άμεση επαφή με τους χώρους και τους ανθρώπους που εφαρμόζουν στην πράξη, όσα ίσως ο ίδιος γνωρίζει θεωρητικά από τη σχολική διδασκαλία μαθημάτων, όπως η Φυσική, η Χημεία, αλλά και η Αγωγή του Πολίτη, η Πρακτική Οικονομία, οι Αρχές Λειτουργίας Γραφείου κ.ά.». Οι σημειώσεις που είναι υποχρεωμένοι να κρατήσουν οι

μαθητές/τριες καθώς και οι εισηγήσεις που θα κάνουν αναφέρονται στο περιεχόμενο του μαθήματος, αλλά ταυτόχρονα και στη διδακτική μέθοδο. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να γίνουν ερευνητές (να κρατήσουν σημειώσεις), αλλά και να παράξουν μόνοι τους το εκπαιδευτικό υλικό τους (να κάνουν εισηγήσεις).

4) Διδακτική Μεθοδολογία και Αξιολόγηση

Τα Προγράμματα του μαθήματος «Εφαρμοσμένα Οικονομικά» του 1984 & του 1985 (επανάληψη του πρώτου), δεν αναφέρουν διδακτική μεθοδολογία και εργαλεία αξιολόγησης.

Το Πρόγραμμα του μαθήματος «Μελέτη Χώρων Παραγωγής και Διοίκησης» (1985) εστιάζει κυρίως στη διδακτική μέθοδο, η οποία περιγράφεται ως εξής: «Είναι η αυτοψία με παράλληλη ξενάγηση από ειδικούς. Έτσι ο μαθητής έρχεται σε άμεση επαφή με τους χώρους και τους ανθρώπους που εφαρμόζουν στην πράξηοι μαθητές επισκέπτονται και ξεναγούνται σε διάφορες υπηρεσίες και οργανισμούς και επιχειρήσεις».

Οι προτεινόμενες υπηρεσίες και οι οργανισμοί πρέπει να θεωρηθούν ενδεικτικοί και δύνανται να τροποποιηθούν, να συμπληρωθούν ανάλογα με τις τοπικές συνήθειες και δυνατότητες. «Το πρόγραμμα των διδακτικών επισκέψεων-ξεναγήσεων δεν πρέπει να καλύπτει από μόνο του ολόκληρο το διδακτικό χρόνο του μαθήματος, γιατί τότε η γνωριμία με τα πράγματα μένει μετέωρη και αόριστη και ξεχνιέται και το κυριότερο, περιορίζεται σε ότι ο καθένας μόνο είδε, πρόσεξε, κατάλαβε και συγκράτησε. Έτσι σε κάθε τετράωρο επίσκεψης-ξενάγησης ορίζεται ένα τετράωρο συζήτησης, ανταλλαγής των κατασταλαγμένων εντυπώσεων, συστηματοποίησης και καταγραφής των όσων οι μαθητές είδαν και έμαθαν στην επίσκεψη σε ένα κοινό κείμενο 2-3 σελίδων. Η συζήτηση θα γίνει μέσα στην τάξη με βάση τις εμπειρίες (και τις σημειώσεις) των μαθητών από την επίσκεψη και με την καθοδήγηση του καθηγητή. Οποιαδήποτε άλλα στοιχεία προσκομιστούν από τους μαθητές (ή και τον καθηγητή) π.χ. από τη μελέτη βιβλίων, ή άλλες έγκυρες πηγές, είναι ευπρόσδεκτα αλλά δεν επιτρέπεται να επισκιάσουν (και πολύ λιγότερο να αναιρέσουν) την άμεση γνωριμία με τα πράγματα που προηγήθηκε».

Το Πρόγραμμα προτείνει διάφορες διδακτικές μεθόδους:

-Συζήτηση, μάθηση μέσω του διαλόγου («ένα τετράωρο συζήτησης, ανταλλαγής των κατασταλαγμένων εντυπώσεων»).

-Άσκηση (προσδιορίζεται ο χρόνος: 10-15 τετράωρες επισκέψεις, αλλά και οι πηγές: Υπηρεσίες, Οργανισμοί, Επιχειρήσεις αλλά και μελέτη βιβλίων ή άλλων έγκυρων πηγών, αλλά και το όριο της έκτασης: «σε κάθε τετράωρο επίσκεψης- ξενάγησης ορίζεται ένα τετράωρο συζήτησης, ανταλλαγής των κατασταλαγμένων εντυπώσεων, συστηματοποίησης

και καταγραφής των όσων οι μαθητές είδαν και έμαθαν στην επίσκεψη σε ένα κοινό κείμενο 2-3 σελίδων»

-Ομάδες εργασίας («ένα κοινό κείμενο 2-3 σελίδων»).

Η πρακτική άσκηση, που ουσιαστικά προτείνεται ως μέθοδος διδασκαλίας έχει στόχο τη μάθηση μέσω της πράξης και την ανάπτυξη της ενεργητικής συμμετοχής των εκπαιδευομένων.

Αναφορικά με την προτεινόμενη διδακτική μέθοδο, επισημαίνουμε ότι αυτή χαρακτηρίζεται ως «συμμετοχική» και «ευρετική³³». Την τελευταία ακολουθούν «μέθοδοι αλληλεπίδρασης», εφόσον οι μαθητές/τριες παρουσιάζουν τα αποτελέσματά της δραστηριότητάς τους στην τάξη. Πρόκειται δηλαδή για «ενεργητική» μέθοδο, όπως αυτή ορίζεται από τον Mucchielli (Courau, 2000). Οι βιωματικές δράσεις θεωρούνται οι πλέον ικανές και αποτελεσματικές για την επίτευξη των εκπαιδευτικών σκοπών, εφόσον αυτοί είναι διατυπωμένοι, καθώς εμπλέκουν με βιωματικό, ενεργητικό τρόπο τους μαθητές/τριες στη διαδικασία της διδασκαλίας. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών σε αυτού του είδους τις διδακτικές μεθόδους είναι καθοδηγητικός, όπως άλλωστε αναφέρει το Πρόγραμμα, και όχι διδακτικός-ελεγκτικός, γεγονός που προσδιορίζει έναν εντελώς διαφορετικό ρόλο των εκπαιδευτικών στο συγκεκριμένο Πρόγραμμα, από εκείνον που ασκούν οι εκπαιδευτικοί την ίδια περίοδο. Τέλος, στις αδυναμίες του Προγράμματος, θα μπορούσαμε να επισημάνουμε, συγκαταλέγεται η έλλειψη συγκεκριμένης ύλης διδασκαλίας.

5) Χαρακτηρισμός: Τα Προγράμματα του μαθήματος «Εφαρμοσμένα Οικονομικά» (1984 & 1985) χαρακτηρίζονται παραδοσιακά, ενώ του μαθήματος «Μελέτη Χώρων Παραγωγής και Διοίκησης» (1985) έχει ασαφές σκοπό και ελλιπές περιεχόμενο και προσομοιάζει με Πρόγραμμα διαδικασίας.

Τα Προγράμματα των Οικονομικών Μαθημάτων της 4^{ης} Δέσμης

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιάσουμε τα χαρακτηριστικά των «Οικονομικών» μαθημάτων των Προγραμμάτων της 4^{ης} Δέσμης (ΦΕΚ 1/7-1-1983, τ.Α΄, σελ. 4) και της «Πολιτικής Οικονομίας» (ΦΕΚ 35/23-3-1984, τ.Α΄, Π.Δ. 91, σελ. 379, ΦΕΚ 170/7-10-1985, τ.Α΄, Π.Δ. 479, σελ. 2660-2661 και ΦΕΚ 187/8-10-1993, τ.Α΄, Π.Δ. 451, σ. 4691).

³³ Ευρετική μέθοδος είναι εκείνη με την οποία ο μαθητής/τρια μόνος/η του/της ή σε ομάδες εκπονεί μία εργασία ή εξερευνά και ανακαλύπτει ο ίδιος τη γνώση (Rogers, 1999).

- 1) Γενική περιγραφή: Τα Προγράμματα του μαθήματος «Οικονομικά» του 1983, «Πολιτική Οικονομία» του 1985 & 1993 αναφέρουν σκοπό και διδακτέα ύλη, ενώ το Πρόγραμμα του 1984, αναφέρει μόνο διδακτέα ύλη.
- 2) Ο σκοπός του Προγράμματος του 1983, που επαναλαμβάνεται σ' εκείνο του 1985 & 1993, διατυπώνεται σε επίπεδο γνώσης και κατανόησης, ενώ στο Πρόγραμμα του 1984 δεν αναφέρεται σκοπός της διδασκαλίας.
- 3) Το περιεχόμενο του Προγράμματος του 1983, που επαναλαμβάνεται σ' εκείνο του 1985, έχει μορφή εννοιολογική, ιστορική και θεματική. Το περιεχόμενο του μαθήματος της «Πολιτικής Οικονομίας» του 1984 & 1993 έχει μορφή εννοιολογική και θεματική.
- 4) Διδακτική Μεθοδολογία και Αξιολόγηση: Στα Προγράμματα του 1983, 1984, 1985 & 1993 δεν αναφέρονται διδακτική μεθοδολογία και κριτήρια αξιολόγησης.
- 5) Χαρακτηρισμός: Τα Προγράμματα του 1983, 1984, 1985 & 1993 χαρακτηρίζονται παραδοσιακά, επειδή διατηρούν το διακριτό χαρακτήρα των μαθημάτων.

2) Αρχές Οικονομικής Θεωρίας

Το μάθημα «Αρχές Οικονομικής Θεωρίας» εισάγεται για πρώτη φορά στο ΦΕΚ 1540/29-7-1999, τ.Β', σ. 20193. Την ίδια χρονιά δημοσιεύεται άλλο ένα Πρόγραμμα για το ίδιο μάθημα από το ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι. (1999, σ. 67-78) και τρία χρόνια αργότερα δημοσιεύεται άλλο Πρόγραμμα στο ΦΕΚ 131/7-2-2002, τ.Β', Αριθ. 8212/Γ2, Άρθρο 20, σ. 1369.

- 1) Γενική περιγραφή: Τα Προγράμματα του 1540/1999 & 2002, αναφέρουν σκοπούς διδασκαλίας του μαθήματος και διδακτέα ύλη. Το Πρόγραμμα του ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι., 1999, περιλαμβάνει σκοπό του μαθήματος και περιεχόμενα (ένδεκα ενότητες με υποενότητες) με αντίστοιχους εκπαιδευτικούς στόχους, και οδηγίες-δραστηριότητες.
- 2) Ο Σκοπός: του μαθήματος του 1540/1999, που επαναλαμβάνεται και στο έντυπο του ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι. (1999), διατυπώνεται σε επίπεδο γνώσης (2 αναφορές), κατανόησης (2) και ανάπτυξης ικανοτήτων/δεξιοτήτων και στάσεων (1). Επιπλέον, στο Πρόγραμμα του ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι. (1999) αναφέρονται και εκπαιδευτικοί στόχοι, οι οποίοι διατυπώνονται στο επίπεδο της γνώσης (113), κατανόησης (27), εφαρμογής (29), ανάλυσης (15), και αξιολόγησης (3). Οι σκοποί του Προγράμματος του 2002 διατυπώνονται σε επίπεδο γνώσης (2), κατανόησης (3) και εφαρμογής (2).
- 3) Το περιεχόμενο: Το Πρόγραμμα του ΦΕΚ 1540/1999 έχει εννοιολογική μορφή, παρουσιάζονται δηλαδή βασικές έννοιες-ορισμοί και κατά θεωρίες (Μικροοικονομική Θεωρία, Μακροοικονομική Θεωρία). Το Πρόγραμμα του ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι. (1999), που εκτός από τη διδακτέα ύλη παραθέτει αναλυτικά και τις υποενότητες, έχει μορφή εννοιολογική,

θεματική και κατά θεωρίες. Το περιεχόμενο της διδακτέας ύλης του 2002 είναι ίδιο με αυτό του ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι. 1999, με τη διαφορά ότι στο πρώτο προστέθηκε η έννοια των Υπηρεσιών και του Τραπεζικού συστήματος, ενώ αφαιρέθηκε η ενότητα της Ευρωπαϊκής Ένωσης-Ελληνικής Οικονομίας. Το περιεχόμενο έχει μορφή εννοιολογική και κατά θεωρίες (Μικροοικονομική Θεωρία, Μακροοικονομική Θεωρία). Αξιοπεριεργό είναι πως σε μια τέτοια χρονική περίοδο αφαιρείται από την ύλη μια από τις ελάχιστες ενότητες που αναφέρονται στην Ευρωπαϊκή Ένωση.

4) Διδακτική Μεθοδολογία και Αξιολόγηση

Τα Προγράμματα του ΦΕΚ 1540/1999 & 131/2002 δεν αναφέρουν διδακτική μεθοδολογία και εργαλεία αξιολόγησης. Το Πρόγραμμα του ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι. (1999) δεν αναφέρει εργαλεία Αξιολόγησης, προτείνονται 18 διαφορετικές μέθοδοι διδασκαλίας. Το ΥΠ.Ε.Π.Θ και το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (1999d & 2000a) συνεχίζοντας την προσπάθεια υποβοήθησης των εκπαιδευτικών αυτή τη περίοδο συνέταξε βιβλία με τον τίτλο Αξιολόγηση των μαθητών της Γ΄ Τάξης του Ενιαίου Λυκείου, στο μάθημα «Αρχές Οικονομικής Θεωρίας» (τεύχος Α΄ & Β΄).

5) Χαρακτηρισμός: Τα Προγράμματα των ΦΕΚ 1540/1999 & 131/2002, χαρακτηρίζονται παραδοσιακά, ενώ εκείνο του ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι. (1999), ως προς την τυπολογία του προσομοιάζει με την κατηγορία των Αναλυτικών Προγραμμάτων μορφής ή τύπου curriculum, ως προς τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του συνιστά «ανοιχτού» τύπου curriculum.

3) Αρχές Οργάνωσης και Διοίκηση Επιχειρήσεων και Υπηρεσιών

Καταγράψαμε δύο Προγράμματα του μαθήματος, το ένα αναφέρεται στο ΦΕΚ 1540/29-7-1999, τ.Β΄, Άρθρο 27, σ. 20199 και το άλλο στο ΦΕΚ 131/7-2-2002, τ.Β΄, Αριθμ. 8212/Γ2, Άρθρο 21, σ. 1369.

1) Γενική περιγραφή: Το Πρόγραμμα του μαθήματος Α.Ο.Δ.Ε.Υ., ΦΕΚ 1540/1999 & 131/2002, αναφέρει σκοπούς διδασκαλίας και διδακτέα ύλη, η οποία αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια.

2) Ο Σκοπός: Οι σκοποί των Προγραμμάτων, ΦΕΚ 1540/1999 & 131/2002, που είναι επανάληψη του πρώτου, διατυπώνονται σε επίπεδο γνώσης και κατανόησης, ενώ ένας από τους στόχους είναι ο επαγγελματικός προσανατολισμός των μαθητών/τριών, ώστε να γνωρίσουν το χώρο της Διοίκησης Επιχειρήσεων.

3) Το περιεχόμενο: Η διδακτέα ύλη του μαθήματος Α.Ο.Δ.Ε.Υ., ΦΕΚ 1540/1999 & ΦΕΚ 131/2002, που είναι επανάληψη του πρώτου, έχει μορφή εννοιολογική και θεματική. Τα περιεχόμενα της διδακτέας ύλης περιορίζονται στη «δόμηση ενός εννοιολογικού

υπόβαθρου», το οποίο θα βοηθήσει τους μαθητές/τριες να προσεγγίσουν βασικές έννοιες της Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων και Οργανισμών. Παρατηρούμε ότι τα Προγράμματα δεν κάνουν καμία αναφορά στις αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης «Υπηρεσιών».

4) Διδακτική Μεθοδολογία και Αξιολόγηση: Τα δύο Προγράμματα του μαθήματος δεν αναφέρουν διδακτική μεθοδολογία και εργαλεία αξιολόγησης.

5) Χαρακτηρισμός: Τα Προγράμματα χαρακτηρίζονται παραδοσιακά.

4) Αρχές Λογιστικής

Το μάθημα «Αρχές Λογιστικής» εισάγεται με το ΦΕΚ 1540/29-7-1999, τ.Β΄, Άρθρο 28, σελ. 20199 και επανεμφανίζεται με το ΦΕΚ 131/7-2-2002, τ.Β΄, Αριθμ. 8212/Γ2, Άρθρο 22, σ. 1369-1370.

1) Γενική περιγραφή: Το Πρόγραμμα του ΦΕΚ 1540/1999 αναφέρει σκοπούς διδασκαλίας του μαθήματος και διδακτέα ύλη, η οποία αποτελείται από δέκα κεφάλαια. Το Πρόγραμμα επαναλαμβάνεται στο ΦΕΚ 131/2002.

2) Ο Σκοπός: Με τη διδασκαλία του μαθήματος, ΦΕΚ 1540/1999 & ΦΕΚ 131/2002, επιδιώκεται η απόκτηση βασικών γνώσεων στη σύγχρονη Λογιστική, που θα δώσει τη δυνατότητα στους μαθητές/τριες να: α) ενταχθούν στην αγορά εργασίας, ή β) να συνεχίσουν τις σπουδές τους. Επιδιώκεται, δηλαδή, ο επαγγελματικός προσανατολισμός των νέων. Οι σκοποί του Προγράμματος κινούνται στο επίπεδο της γνώσης (2 αναφορές) και της εφαρμογής (3).

3) Το περιεχόμενο: Τα δύο Προγράμματα έχουν μορφή εννοιολογική (Βασικές έννοιες) και θεματική.

4) Διδακτική Μεθοδολογία και Αξιολόγηση: δεν αναφέρουν.

5) Χαρακτηρισμός: Τα Προγράμματα χαρακτηρίζονται παραδοσιακά.

Κεφάλαιο 6. Συμπεράσματα

6.1. Εισαγωγή

Τα Αναλυτικά Προγράμματα διατυπωμένα με ευθύνη του αρμόδιου κρατικού φορέα θεμελιώνουν το υποχρεωτικό πλαίσιο αναφοράς του εκπαιδευτικού έργου και αποτελούν μια πυξίδα της καθημερινής διδακτικής πράξης επιτρέποντας την οργάνωση του προγραμματισμού και της διαδικασίας της διδασκαλίας (Βέικου, κ.ά, χ.χ.ε). Τα Α.Π. χρήζουν αναμόρφωσης σε τακτά χρονικά διαστήματα, λόγω των διαρκώς μεταβαλλόμενων συνθηκών στο ευρύτερο αλλά και στο σχολικό περιβάλλον. Οι έρευνες που αντικείμενό τους έχουν τη μελέτη των Α.Π. μπορούν να συμβάλλουν σημαντικά προς την κατεύθυνση της αναθεώρησης των περιεχομένων τους.

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιάσουμε τα συμπεράσματα της έρευνας αρχικά κατά ερευνητική περίοδο και με την εξής μορφή: πρώτα θα γίνει μία γενική περιγραφή, ακολουθούν τα συμπεράσματα που σχετίζονται με το σκοπό των Α.Π., το περιεχόμενό τους, τη διδακτική τους μεθοδολογία, καθώς και τα είδη αξιολόγησης που προτείνουν και, τέλος, τα Προγράμματα χαρακτηρίζονται ως προς το είδος τους. Ύστερα, παρατίθενται τα συμπεράσματα κατά γνωστικό αντικείμενο, πρώτα του Γυμνασίου και μετά του Λυκείου. Ακολουθούν τα γενικά συμπεράσματα της έρευνας στα οποία παρουσιάζονται: α) το μοντέλο Προγράμματος που αναδεικνύεται μέσα από την ανάλυση των Α.Π. των Κ.Ε., β) οι επιλογές της διδακτικής καθώς και οι επιστημολογικές παραδοχές που υποκρύπτουν, γ) ο ρόλος των Κ.Ε. στη Δ.Ε., και δ) ο ρόλος των Κοινωνικών Επιστημών στην Ελλάδα. Τέλος, κλείνουμε την παρούσα εργασία με τη συζήτηση που αναδεικνύεται από την υλοποίηση των μεταρρυθμιστικών μέτρων την υπό έρευνα περίοδο, ως προσπάθεια εναρμόνισης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος με τα πολιτικά προγράμματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

6.2. Συμπεράσματα της πρώτης ερευνητικής περιόδου

Γενική περιγραφή

Τα Α.Π. στην Ελλάδα μετά τη Μεταπολίτευση του 1974 τα εκπονούσε το Κέντρο Μελετών και Επιμόρφωσης, το οποίο μετονομάστηκε σε Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Τα Α.Π. της πρώτης περιόδου συγγράφηκαν από επιστημονική επιτροπή, η οποία απαρτιζόταν, συνήθως, από στελέχη του Π.Ι., δεν καταλάμβαναν μεγάλη έκταση, αποτελούσαν συνήθως καταλόγους συνοπτικών διαγραμμάτων των περιεχομένων διδασκαλίας, τα οποία ήταν

δεσμευτικά για τους εκπαιδευτικούς, περιείχαν μόνο το «τι» θα διδαχθούν οι μαθητές/τριες και για πόσες ώρες. Πιο αναλυτικά:

Ο Σκοπός

Την πρώτη περίοδο δύο στα δεκαεπτά Προγράμματα (2/17) δεν αναφέρουν κανένα σκοπό (Κοινωνιολογία του 1984 & Πολιτική Οικονομία του 1984) και επτά (7/17) επαναλαμβάνουν τους σκοπούς άλλων Προγραμμάτων. Συγκεκριμένα τέσσερα (4/17) Προγράμματα, (Αρχές Πολιτικής Επιστήμης-Στοιχεία Δημοκρατικού Πολιτεύματος, του 1988, Κοινωνιολογία του 1985, Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία του 1985 & Πολιτική Οικονομία του 1985) επαναλαμβάνουν το σκοπό προηγούμενου Προγράμματος (ΦΕΚ 240/1979 & ΦΕΚ 1/7-1-1983).

Τα Προγράμματα της πρώτης περιόδου θέτουν στόχους σύμφωνα με την ταξινόμηση της γνωστικής περιοχής (Bloom et al., 1956). Συγκεκριμένα δεκαπέντε (15/17) Προγράμματα διατυπώνουν τους σκοπούς τους στο επίπεδο της γνώσης (6/17), κατανόησης (4/17), στάσης (6/17) και ένα σε επίπεδο δεξιοτήτων στάσεων (1/17). Ένα (1/17) μόνο σε επίπεδο γνώσης, κατανόησης, αξιολόγησης, δεξιοτήτων και στάσεων (Κ.Π.Α. του 1999), έξι (6/17) αποσκοπούν μόνο στη γνώση (Κοινωνιολογία του 1983 & 1985, και Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία, του 1985, Εφαρμοσμένα Οικονομικά του 1984 & 1985, και Μελέτη Χώρων Παραγωγής και Διοίκησης του 1985), τρία (3/17) στη γνώση και κατανόηση (Οικονομικά του 1983, Πολιτική Οικονομία του 1985 & 1993) και πέντε (5/17) στη γνώση και στάση (Στοιχεία Δημοκρατικού Πολιτεύματος (Γυμνασίου) του 1982 & 1985, Στοιχεία Δημοκρατικού Πολιτεύματος & Αρχές Πολιτικής Επιστήμης του 1982 & 1983 και του 1988).

Η διασαφήνιση των σκοπών των Προγραμμάτων της πρώτης περιόδου αναδεικνύει ως προτεραιότητα τη γνώση, την κατανόηση της ύλης και τη διαμόρφωση στάσεων. Μέσω αυτών των Προγραμμάτων επιδιώκεται η ικανοποίηση βασικών κοινωνικών αναγκών, να μάθουν δηλαδή οι μαθητές/τριες τις γνώσεις και τις δεξιότητες που η κοινωνία απαιτεί για την επιβίωσή της.

Το περιεχόμενο

Η μορφή περιεχομένου των Προγραμμάτων είναι κυρίως εννοιολογική (16/17), θεματική (14/17), ιστορική (11/17), κατά σχολές και κλάδους (1/17), ένα Πρόγραμμα είναι χωρίς περιεχόμενο (Μελέτη Χώρων Παραγωγής και Διοίκησης), ενώ έξι (6/17) επαναλαμβάνουν το περιεχόμενο άλλου Προγράμματος (Στοιχεία Δημοκρατικού Πολιτεύματος, ΦΕΚ 158/1985, ΦΕΚ 170/1985, Κοινωνιολογία, 1985, Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία, 1985, Εφαρμοσμένα Οικονομικά, 1985 και Πολιτική Οικονομία, 1985).

Παρατηρήθηκε ότι δύο προγράμματα (Κοινωνιολογία του 1985 & Πολιτική Οικονομία του 1985) επαναλάμβαναν το σκοπό ενός Προγράμματος, αλλά υιοθετούσαν το περιεχόμενο άλλου.

Η Διδακτική Μεθοδολογία και η Αξιολόγηση

Τα Προγράμματα της Κ.Π.Α. (1996) & του μαθήματος Μελέτη Χώρων Παραγωγής και Διοίκησης (1985) είναι τα μόνα που αναφέρουν διδακτική μεθοδολογία (2/17), προτείνοντας διάφορες μεθόδους διδασκαλίας (ενεργητικές και παθητικές) αντίθετα από όλα τα άλλα (15/17) που δεν κάνουν καμία αναφορά ούτε στον τρόπο διδασκαλίας ούτε σε κάποιο είδος αξιολόγησης.

Χαρακτηρισμός

Στην πρώτη υπό έρευνα περίοδο τα δεκαπέντε από τα δεκαεπτά (15/17) Προγράμματα χαρακτηρίζονται παραδοσιακά, ένα (1/17) προσιδιάζει με Πρόγραμμα διαδικασίας και ένα (1/17) είναι μορφής ή τύπου curriculum (Κ.Π.Α. του 1996).

6.3. Συμπεράσματα της δεύτερης ερευνητικής περιόδου

Γενική περιγραφή

Τα Α.Π. της δεύτερης ερευνητικής περιόδου διατηρούν τα γενικά χαρακτηριστικά των Προγραμμάτων της πρώτης περιόδου, δηλαδή τα Προγράμματα αυτά τα έχουν συγγράψει επιστημονικές επιτροπές και η πλειοψηφία τους αποτελεί καταλόγους συνοπτικών διαγραμμάτων. Μέσω της ανάλυσης αναδείχθηκε κυρίως το μοντέλο «των περιεχομένων» (10/16 παραδοσιακά Προγράμματα), σύμφωνα με το οποίο έμφαση δίνεται στο περιεχόμενο τη γνώσης (Χατζηγεωργίου, 2012). Τα έξι (6/16) Προγράμματα ως προς την τυπολογία τους εντάσσονται στην κατηγορία των Α.Π. μορφής ή τύπου curriculum, τα οποία συνιστούν «Προγράμματα σκοπών και στόχων» και εμπεριέχουν τέσσερα δομικά στοιχεία: «στόχους μάθησης, περιεχόμενα μάθησης, μεθόδευση διδασκαλίας και έλεγχο επίτευξης στόχων» (Βέικου, κ.ά, χ.χ.ε.). Τα Προγράμματα αυτά ενώ δεν αγνοούν το «περιεχόμενο», δίνουν έμφαση, ωστόσο, στις γνώσεις, κυρίως, και τις δεξιότητες, δευτερευόντως, που πρέπει να αποκτήσει ο/η μαθητής/τρια, και οι οποίες συγγράφονται ως μια λίστα επιδιώξεων. Αν και το βασικό πλεονέκτημα αυτού του μοντέλου, όπως αναφέρει ο Χατζηγεωργίου (2012), είναι ότι μπορεί να αξιολογηθεί η απόκτηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων μέσα από τον έλεγχο της επίτευξης των στόχων, δίνοντας στον/στην εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να ελέγξει αν έφτασε εκεί όπου ήθελε αρχικά να πάει. Πρέπει να παρατηρήσουμε, ωστόσο, ότι η ανάλυση έδειξε ότι κανένα από τα Α.Π. δεν ανέφερε κάποιο είδος αξιολόγησης (16/16), γεγονός που σημαίνει ότι ακόμη και για τα Προγράμματα

τύπου «curriculum» δεν υπήρχε ολοκληρωμένος σχεδιασμός και στόχευση για το τι ακριβώς επεδίωκαν. Ο έλεγχος της επίτευξης των στόχων τους επαφίονταν στις προθέσεις και τις γνώσεις των εκπαιδευτικών. Η αξία του μοντέλου αυτού έγκειται στο ότι βοηθά τους εκπαιδευτικούς να κρίνουν αν τα διάφορα επίπεδα ταξινόμησης της γνωστικής περιοχής αντιπροσωπεύονται στην κατάλληλη αναλογία, αν δηλαδή οι στόχοι συγκεντρώνονται στο πρώτο επίπεδο ή προχωρούν και στα επόμενα ανώτερα επίπεδα (Χατζηγεωργίου, 2012).

Ο Σκοπός

Με βάση τα στοιχεία που προέκυψαν από την ανάλυση της δεύτερης περιόδου, ως προς τους σκοπούς των δεκαέξι Προγραμμάτων διαπιστώσαμε ότι αυτοί αφορούσαν: Γνώση: 16/16 αναφορές, Κατανόηση: 7/16, Εφαρμογή: 4/16, Ανάλυση: 5/16, Σύνθεση: καμία αναφορά, Αξιολόγηση: 2/16, Δεξιότητες: 4/16, Στάσεις: 5/16, Κριτική δημιουργική σκέψη: 1/16, Επαγγελματικός Προσανατολισμός: 1/16. Η πλειοψηφία των σκοπών και των στόχων αναφέρονται στην ταξινόμηση της γνωστικής περιοχής. Επίσης, οι σκοποί αναφέρονται σε μικρότερο βαθμό στην καλλιέργεια δεξιοτήτων και στάσεων, στην κριτική δημιουργική σκέψη και στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό.

Όσον αφορά τα έξι (06) Προγράμματα τύπου curriculum παρατηρήθηκε ότι αυτά έχουν συνταχθεί όλα από το ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι. (1999). Στον πίνακα 6.1. παρουσιάζονται οι σκοποί και οι εκπαιδευτικοί στόχοι ανά μάθημα, οι οποίοι διατυπώνονται σε επίπεδο γνώσης, κατανόησης, εφαρμογής, ανάλυσης, σύνθεσης, αξιολόγησης και σε επίπεδο δεξιοτήτων και στάσεων.

Πίνακας 6.1.

Αντιστοιχία Σκοπών και Εκπαιδευτικών Στόχων στα Προγράμματα τύπου curriculum του ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι (1999) της δεύτερης περιόδου

Κ.Π.Α³⁴	Α.Ο³⁵	Ε.Δ.Π.Θ³⁶	Ι.Κ.Ε³⁷	Κ³⁸	Α.Ο.Θ³⁹
---------------------------	-------------------------	-----------------------------	---------------------------	-----------------------	---------------------------

³⁴ Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή

³⁵ Αρχές Οικονομίας

³⁶ Εισαγωγή στο Δίκαιο και στους Πολιτικούς Θεσμούς

³⁷ Ιστορία Κοινωνικών Επιστημών

³⁸ Κοινωνιολογία

³⁹ Αρχές Οικονομικής Θεωρίας

ΜΑΘΗΜΑΤΑ							
	Κ.Π.Α	Α.Ο	Ε.Δ.Π.Θ	Ι.Κ.Ε	Κ	Α.Ο.Θ	Σ
	Γνώση						
Σ ⁴⁰	3	1	6	3	3	1	17
Ε.Σ ⁴¹ .	9	43	28	15	16	113	224
	Κατανόηση						
Σ	2	1	1	2	2	2	10
Ε. Σ.	23	21	13	5	13	27	102
	Εφαρμογή						
Σ	-	-	-	1	-	-	1
Ε. Σ.	-	3	-	-	-	29	32
	Ανάλυση						
Σ	-	-	1	4	2	-	7
Ε. Σ.	7	4	13	4	-	15	43
	Σύνθεση						
Σ	-	-	-	-	-	-	-
Ε. Σ.	-	-	-	2	-	-	2
	Αξιολόγηση						
Σ	-	-	-	-	-	-	-
Ε. Σ.	2	4	-	-	-	3	9
	Δεξιότητες						
Σ	1	-	1	-	5	1	8
Ε. Σ.	1	-	-	-	-	-	1
	Στάσεις						
Σ	-	-	-	-	4	1	5
Ε. Σ.	2	-	-	-	-	-	2
Σ	50	77	63	36	45	192	463

Αν «ο σκοπός είναι η πρόθεση και ο στόχος το αποτέλεσμα στη διαδικασία της σκοποθεσίας» (Χατζηγεωργίου, 2012, σ. 175), τότε πρέπει να αναφέρουμε, σύμφωνα με την ανάλυση που προηγήθηκε, ότι παρατηρείται μια αντιστοιχία σκοπών και εκπαιδευτικών

⁴⁰ Σκοποί

⁴¹ Εκπαιδευτικοί Στόχοι

στόχων μόνο στο επίπεδο της γνώσης και της κατανόησης, όχι όμως και στα άλλα επίπεδα της στοχοταξινόμιας. Συγκεκριμένα το επίπεδο της σύνθεσης και της αξιολόγησης δε διατυπώνεται κανένας σκοπός, ενώ, αντίθετα, αναφέρονται εκπαιδευτικοί στόχοι. Η αναντιστοιχία μεταξύ σκοπών και στόχων παρατηρείται και στο επίπεδο της εφαρμογής, της ανάλυσης, των δεξιοτήτων και στάσεων. Τέλος, αξιοσημείωτο είναι ότι τα Προγράμματα τύπου curriculum αποσκοπούν σε πολύ μικρότερο βαθμό στη καλλιέργεια δεξιοτήτων και στάσεων απ' ό,τι τα παραδοσιακά, αν και θα έπρεπε να συμβαίνει το αντίθετο, αφού είναι στοχοκεντρικά Προγράμματα.

Το θέμα των σκοπών και των στόχων είναι ιδιαίτερα σημαντικό, εφόσον οι σκοποί συνιστούν και τα ίδια τα κριτήρια με τα οποία επιλέγονται τα περιεχόμενα, οι μέθοδοι και οι τρόποι αξιολόγησης (Χατζηγεωργίου, 2012), αλλά και επειδή καθορίζουν τι είδους δυνατότητες πρέπει να αναπτύξουν οι μαθητές/τριες μέσω του σχολείου. Ύστερα από ενδελεχή έρευνα καταλήξαμε στα εξής συμπεράσματα: τα τέσσερα από τα δεκαέξι (4/16) Προγράμματα επαναλαμβάνουν το σκοπό προηγούμενου Προγράμματος (Αρχές Οικονομίας ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι. (1999), αναφέρει το σκοπό του ΦΕΚ 1540/29-7-1999, Εισαγωγή στο Δίκαιο και στους Πολιτικούς Θεσμούς (1999) και Ιστορία Κοινωνικών Επιστημών (1999) επαναλαμβάνουν το σκοπό του ΦΕΚ 327/1998, Αρχές Οικονομικής Θεωρίας ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι. (1999), αναφέρει τρεις σκοπούς από το ΦΕΚ 1540/1999 και διαφοροποιεί τον τέταρτο σκοπό) και δεκαέξι (16/17) αναφέρονται κυρίως στην ταξινόμηση της γνωστικής περιοχής. Το Πρόγραμμα της Κοινωνιολογίας (ΦΕΚ 1540/1999), που αποτελεί εξαίρεση, επιδιώκει την καλλιέργεια της κριτικής δημιουργικής σκέψης, των κοινωνικών δεξιοτήτων, στάσεων και συμπεριφορών, γεγονός που το διαφοροποιεί, ως προς τους στόχους, από τα προηγούμενα Προγράμματα.

Το περιεχόμενο

Ως προς τη μορφή περιεχομένου η ανάλυση ανέδειξε ότι δύο στα δεκαέξι (2/16) επαναλαμβάνουν την ύλη προηγούμενων Προγραμμάτων, η μορφή δύο (2/16) Προγραμμάτων είναι εννοιολογική, ένα (1/16) έχει εννοιολογική και ιστορική μορφή, τέσσερα (4/16) εννοιολογική και θεματική μορφή, πέντε (5/16) εννοιολογική, θεματική και ιστορική μορφή, δύο (2/16) εννοιολογική, θεματική, ιστορική και κατά επιστήμη, ένα (1/16) εννοιολογική, θεματική, ιστορική, κατά σχολές και κατά επιστήμη και ένα (1/16) εννοιολογική, θεματική, ιστορική και κατά σχολές.

Η Διδακτική Μεθοδολογία και η Αξιολόγηση

Τα δεκαέξι (16/16) Προγράμματα δεν αναφέρουν κανένα είδος αξιολόγησης, ούτε διδακτικό υλικό, όμως τα έξι (6/16) Προγράμματα τύπου curriculum προτείνουν ενδεικτικές δραστηριότητες και εναλλακτικές δυνατότητες χρήσης διδακτικών μέσων.

Χαρακτηρισμός

Παραδοσιακά χαρακτηρίζονται δέκα (10/16) από τα Προγράμματα της δεύτερης περιόδου (Αρχές Οικονομίας, 1999, Κοινωνική και Πολιτική Οργάνωση στην Αρχαία Ελλάδα, 1998, Εισαγωγή στο Δίκαιο και στους Πολιτικούς Θεσμούς, 1998 & ΦΕΚ 1540/1999, Ιστορία Κοινωνικών Επιστημών, 1998, 1999, Κοινωνιολογία ΦΕΚ 1540/1999, Αρχές Οικονομικής Θεωρίας 1999, Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων και Υπηρεσιών, 1999, Αρχές Λογιστικής, 1999), τα οποία συνιστούν καταλόγους συνοπτικών διαγραμμάτων των περιεχομένων διδασκαλίας, ενώ μορφής ή τύπου curriculum χαρακτηρίζονται τα έξι από τα δεκαέξι (6/16), τα οποία ως προς τα χαρακτηριστικά τους συνιστούν «ανοιχτού» τύπου curriculum (Κ.Π.Α., 1999, Αρχές Οικονομίας, 1999, Εισαγωγή στο Δίκαιο και στους Πολιτικούς Θεσμούς 1999, Ιστορία Κοινωνικών Επιστημών, 1999, Αρχές Οικονομικής Θεωρίας, 1999 και Κοινωνιολογία, ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι. 1999), αφού περιέχουν γενικούς κατά διδακτική ενότητα στόχους και αφήνουν το περιθώριο στους εκπαιδευτικούς για τη διατύπωση ειδικών στόχων, διασφαλίζοντας την ευελιξία του διδάσκοντα ως προς την προσαρμογή προδιαγραφών και πρακτικών στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών/τριών της τάξης τους. Στον πίνακα 6.2 παραθέτουμε τα δομικά στοιχεία των Προγραμμάτων του ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι. (1999) .

Πίνακας 6.2

Συγκεντρωτικός πίνακας απεικόνισης των δομικών στοιχείων των Προγραμμάτων του ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι. (1999) της δεύτερης ερευνητικής περιόδου

A/A	Α.Π. μαθήματος	Σ⁴²	Ε.Σ⁴³	Περιεχόμενα (μορφή)	Διδακτική Μεθοδολογία	Υλικό	Αξιολόγηση
ΓΥΜΝΑΣΙΟ							
1	Κ.Π.Α	Υ ⁴⁴	Υ	Εννοιολογική Ιστορική	Υ (ποικίλες δραστηριότητες)	Α ⁴⁵	Α

⁴² Σκοποί

⁴³ Εκπαιδευτικοί Στόχοι

⁴⁴ Υπάρχει

⁴⁵ Απουσία

ΛΥΚΕΙΟ							
2	A.O.	Y	Y	Εννοιολογική Θεματική Ιστορική	Y (ποικίλες δραστηριότητες)	A	A
3	Ε.Δ.Π.Θ	Y	Y	Εννοιολογική Ιστορική, Θεματική Κατά σχολές	Y (ποικίλες δραστηριότητες)	A	A
4	I.K.E	Y	Y	Εννοιολογική Θεματική Ιστορική, Κατά Επιστήμη Κατά Σχολές	Y (ποικίλες δραστηριότητες)	A	A
5	K	Y	Y	Εννοιολογική Θεματική Ιστορική, Κατά σχολές	Y (ποικίλες δραστηριότητες)	A	A
6	A.O.Θ	Y	Y	Εννοιολογική Θεματική	Y (ποικίλες δραστηριότητες)	A	A

Από τα στοιχεία του πίνακα 6.2 εξάγουμε το συμπέρασμα ότι: α) τα Προγράμματα αυτά αναπτύσσουν ορισμένα από τα δομικά στοιχεία των Προγραμμάτων τύπου curriculum. Ουσιαστικά δεν αναφέρουν καθόλου διδακτικό υλικό και είδη αξιολόγησης, που συνιστά βασικό δομικό στοιχείο αυτών των Προγραμμάτων, εφόσον αποσκοπεί στην ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το ζήτημα της αξιολόγησης των μαθητών/τριών ρυθμίζεται αυτή την περίοδο με νόμους ή άλλα διατάγματα, που έχουν γενική ισχύ για όλους τους μαθητές/τριες και δεν σχετίζεται, ως θα όφειλε, με τους στόχους του εκάστοτε Α.Π. και τα χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών. β) Τα Προγράμματα ως προς τη μορφή του περιεχομένου τους ποικίλουν. Την πιο περιορισμένη μορφή έχουν τα Α.Π. των μαθημάτων «Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή» και οι «Αρχές Οικονομικής Θεωρίας», ενώ την πληρέστερη η «Ιστορία Κοινωνικών Επιστημών».

6.4. Συμπεράσματα της τρίτης ερευνητικής περιόδου

Γενική περιγραφή

Αυτή την ερευνητική περίοδο τα επτά από τα δώδεκα (7/12) Προγράμματα χαρακτηρίζονται παραδοσιακά, ενώ τα πέντε (5/12) μορφής ή τύπου curriculum. Μόλις έξι (6/12) αναφέρουν σκοπούς, εκτός από το κατώτερο επίπεδο της στοχοταξινόμιας του Bloom, και σε επίπεδο δεξιοτήτων, στάσεων, ή/και συναισθηματικούς στόχους. Η μορφή περιεχομένου των Α.Π. αυτής της περιόδου είναι εννοιολογική, θεματική και ιστορική (10/12), εννοιολογική, θεματική και κατά σχολές (1/12) και εννοιολογική, θεματική, ιστορική και κατά σχολές (1/12). Η ανάλυση έδειξε ότι όσον αφορά τη διδακτική τους μεθοδολογία, πέντε μόνο στα δώδεκα Α.Π. (5/12) προτείνουν ενεργητικές μεθόδους διδασκαλίας, τρία (3/12) αναφέρουν κάποιο είδος αξιολόγησης και, για πρώτη φορά, τέσσερα (4/12) Προγράμματα παραθέτουν πρόσθετο διδακτικό υλικό. Η ανάλυση των Προγραμμάτων κατέδειξε ότι τρία (3/12) Προγράμματα του Γυμνασίου, του μαθήματος της Κ.Π.Α. (2001, 2002 & 2003, το οποίο είναι επανάληψη του 2002), χαρακτηρίζονται τύπου curriculum. Από τα προγράμματα που συντάχθηκαν την τρίτη υπό έρευνα περίοδο στο Λύκειο, τύπου curriculum χαρακτηρίζονται δύο (2/12) Προγράμματα (Πολιτική και Δίκαιο, 2004 και Κοινωνιολογία, 2003), ενώ Παραδοσιακά τα υπόλοιπα επτά (7/12). Δύο μαθήματα εμφανίζονται να επαναδιατυπώνουν τα Προγράμματά τους (Εισαγωγή στο Δίκαιο και στους Πολιτικούς Θεσμούς, 2002 & Πολιτική και Δίκαιο, 2004 και Κοινωνιολογία 2002 και 2003). Ο Σκοπός

Όσον αφορά τους σκοπούς των Προγραμμάτων παρατηρήσαμε ότι αυτοί κινούνται στα κατώτερα επίπεδα της στοχοταξινόμιας του Bloom et al. (1956), δηλαδή γνώση, κατανόηση και εφαρμογή, αλλά επιδιώκεται και η καλλιέργεια δεξιοτήτων και στάσεων. Το Πρόγραμμα του μαθήματος Πολιτική και Δίκαιο (2004) διαφέρει από όλα τα υπόλοιπα επειδή διατυπώνει σκοπούς ποικίλους σε επίπεδο γνώσης, σκοπούς συναισθηματικούς, επιδιώκει την καλλιέργεια δεξιοτήτων και την κοινωνικοποιητική λειτουργία, αντίθετα από όλα τα προηγούμενα Προγράμματα. Επίσης, σε αυτό το Πρόγραμμα οι σκοποί και οι εκπαιδευτικοί στόχοι ανά ενότητα δε συνάδουν με το σκοπό του μαθήματος, ενώ στο Πρόγραμμα της Κοινωνιολογίας, που χαρακτηρίζεται και αυτό τύπου curriculum, οι σκοποί και οι εκπαιδευτικοί του στόχοι αντιστοιχούν στο σκοπό του μαθήματος. Τέλος, τρία Προγράμματα του 2002 (Ι.Κ.Ε., Εισαγωγή στο Δίκαιο και στους Πολιτικούς Θεσμούς, και Αρχές Λογιστικής) επαναλαμβάνουν τους σκοπούς προηγούμενων Προγραμμάτων. Η αντιστοιχία σκοπών και στόχων παρουσιάζεται στον πίνακα 6.3.

Πίνακας 6.3

Αντιστοιχία Σκοπών και Εκπαιδευτικών Στόχων στα Προγράμματα τύπου *curriculum* της τρίτης περιόδου

ΜΑΘΗΜΑΤΑ						
	Κ.Π.Α ⁴⁶ 2001	Κ.Π.Α 2002	Κ.Π.Α 2003	ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΚΑΙΟ ⁴⁷	Κ ⁴⁸ 2003	Σ
	Γνώση					
Σ ⁴⁹	-	3	3	-	1	7
Ε.Σ ⁵⁰	4	24	24	1	3	56
	Κατανόηση					
Σ	1	4	4	-	1	10
Ε. Σ.	-	18	18	4	2	42
	Εφαρμογή					
Σ	-	-	-	-	-	-
Ε. Σ.	-	-	-	-	-	-
	Ανάλυση					
Σ	-	-	-	-	-	-
Ε. Σ.	-	9	9	1	1	20
	Σύνθεση					
Σ	-	-	-	-	-	-
Ε. Σ.	-	-	-	-	-	-
	Αξιολόγηση					
Σ	-	-	-	-	-	-
Ε. Σ.	-	5	5	1	-	11
	Δεξιότητες					
Σ	2	5	5	1	1	14
Ε. Σ.	4	1	1	1	2	9

⁴⁶ Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή 2001

⁴⁷ Πολιτική και Δίκαιο

⁴⁸ Κοινωνιολογία

⁴⁹ Σκοποί

⁵⁰ Εκπαιδευτικοί Στόχοι

	Στάσεις					
Σ	2	2	2	-	-	6
Ε. Σ.	-	6	6	1	4	17
	Κοινωνικοποιητική λειτουργία					
Σ	1	2	2	1	-	6
Ε. Σ.	2	-	-	-	-	2
	Συναισθηματικός σκοπός					
Σ	-	-	-	1	-	1
Ε. Σ.	-	-	-	-	-	-
Σύνολο	16	79	79	12	15	201

Τα Προγράμματα τύπου curriculum, όπως διαπιστώνουμε από τα δεδομένα του πίνακα 6.3., αποσκοπούσαν στην καλλιέργεια δεξιοτήτων (14 αναφορές), στην κατανόηση (10), στη γνώση (7), στην καλλιέργεια στάσεων (6), στην κοινωνικοποίηση (6) και, τέλος, σε έναν συναισθηματικό σκοπό. Δεν διαπιστώνεται αντιστοίχιση σκοπών και στόχων στο επίπεδο της ανάλυσης, της αξιολόγησης και του συναισθηματικού σκοπού. Η καλλιέργεια δεξιοτήτων και η κοινωνικοποίηση δεν υποστηρίζεται στους εκπαιδευτικούς στόχους όσο στους σκοπούς.

Το περιεχόμενο

Τέσσερα Προγράμματα (4/12) επαναλαμβάνουν το περιεχόμενο προηγούμενων Προγραμμάτων (Αρχές Οικονομίας, 2002, Ι.Κ.Ε, 2002, Αρχές Οικονομικής Θεωρίας, 2002, Αρχές Λογιστικής, 2002). Πληρέστερα ως προς τη θεματολογία τους είναι τα Προγράμματα του μαθήματος Ι.Κ.Ε. του 2002 (εννοιολογική, θεματική, ιστορική μορφή, κατά επιστήμη και κατά σχολές) και της Κοινωνιολογίας του 2003 (εννοιολογική, θεματική, ιστορική μορφή και κατά σχολές), τα οποία αναλύουν διαφορετικές πτυχές της επιστήμης. Τέσσερα (4/12) Προγράμματα έχουν μόνο εννοιολογική και θεματική μορφή (Αρχές Οικονομίας, 2002, Εισαγωγή στο Δίκαιο και στους Πολιτικούς Θεσμούς, 2002, Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων και Υπηρεσιών, 2002 και Αρχές Λογιστικής, 2002), ενώ ένα (1/12) Πρόγραμμα (Αρχές Οικονομικής Θεωρίας, 2002) έχει μόνο εννοιολογική μορφή. Το Πρόγραμμα Πολιτική και Δίκαιο (2004) έχει μορφή εννοιολογική, θεματική και ιστορική (1/12) και, τέλος, το Πρόγραμμα της Κοινωνιολογίας (2002), εννοιολογική, θεματική και κατά σχολές (1/12). Στα Προγράμματα των ίδιων μαθημάτων (Εισαγωγή στο Δίκαιο και

στους Πολιτικούς Θεσμούς και Πολιτική και Δίκαιο και Κοινωνιολογία, 2002 & 2003) παρατηρήσαμε ότι η μορφή του περιεχομένου διαφοροποιήθηκε.

Η Διδακτική Μεθοδολογία και η Αξιολόγηση

Ως προς την Διδακτική Μεθοδολογία:

Η ανάλυση έδειξε ότι τρία Προγράμματα του Γυμνασίου (Κ.Π.Α του 2001, 2002 & 2003) αναφέρουν ενδεικτικές δραστηριότητες. Δύο (2/12) Προγράμματα του Λυκείου (Πολιτική και Δίκαιο, 2004 και Κοινωνιολογία, 2003) προτείνουν διάφορες μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Συνολικά πέντε στα δώδεκα (5/12) Προγράμματα αναφέρουν κάποιες βασικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Το Πρόγραμμα της Κ.Π.Α του 2001, αλλά και του 2002, το οποίο επαναλαμβάνει τη διδακτική μεθοδολογία του Προγράμματος του 2001, αναφέρει ετήσιο και μηνιαίο προγραμματισμό. Στο Πρόγραμμα αυτό ο ρόλος του εκπαιδευτικού αλλάζει, επισημαίνεται η αναγκαιότητα διαρκούς σύνδεσης θεωρίας και πράξης και κάνει αναφορά στις βασικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις.

Ως προς το Διδακτικό Υλικό:

Τα Προγράμματα του Γυμνασίου της Κ.Π.Α. (2001, 2002 & 2003) και το Πρόγραμμα του Λυκείου της Κοινωνιολογίας (2003), προτείνουν Διδακτικό Υλικό. Συγκεκριμένα τα Προγράμματα του Γυμνασίου των ετών 2002 & 2003 επαναλαμβάνουν το διδακτικό υλικό που προτείνει το Πρόγραμμα του 2001. Το Πρόγραμμα της Κοινωνιολογίας του 2003, εκτός από το έντυπο υλικό (βιβλίο του καθηγητή, του μαθητή, Τετράδιο Εργασίας και Έρευνας του Μαθητή) αξιοποιεί και ηλεκτρονικό υλικό.

Ως προς την αξιολόγηση:

Η ανάλυση έδειξε ότι την τρίτη περίοδο τρία στα δώδεκα (3/12) Προγράμματα, συγκεκριμένα του Γυμνασίου, ανέφεραν κάποιο είδος αξιολόγησης (Κ.Π.Α του 2001, του 2002 & 2003, που είναι επανάληψη του 2002). Σε σχέση με το ερευνητικό μας ερώτημα «ποιο είδος αξιολόγησης προκρίνεται στα Αναλυτικά Προγράμματα», από την ανάλυση προέκυψαν τα εξής:

Ως προς το βασικό σκοπό της αξιολόγησης:

1) Το Α.Π. του μαθήματος της Κ.Π.Α (ΦΕΚ 1374/2001) είναι το μόνο που παραθέτει σκοπό, ο οποίος αναφέρεται στην ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τον εντοπισμό των κενών όχι μόνο σε επίπεδο μάθησης αλλά και συμπεριφοράς/στάσης, με τον οποίο επιδιώκεται η επίτευξη της προόδου των μαθητών/τριών, καθώς και η βελτίωση της προσφερόμενης εκπαίδευσης. Διακρίνεται εδώ η αναζήτηση της σχέσης μεταξύ αποτελέσματος και σκοπών, που είχε τεθεί από το Πρόγραμμα, χαρακτηριστικό των στοχοκεντρικών Προγραμμάτων (Δημητρόπουλος, 1998).

2) Το Πρόγραμμα της Κ.Π.Α του 2002 (και του 2003 το οποίο είναι επανάληψη του 2002) δεν αναφέρει κανένα σκοπό αξιολόγησης, ούτε γενικό, ούτε ειδικό. Γνωρίζουμε όμως από τη θεωρία ότι μία από τις βασικές αρχές της αξιολόγησης είναι να έχει προκαθοριστεί το αντικείμενο (ειδικό και γενικό) και ο σκοπός (γενικός και ειδικός) της αξιολόγησης (Δημητρόπουλος, 1999).

Ως προς τις βασικές αρχές της αξιολόγησης:

1) Το Α.Π. του μαθήματος της Κ.Π.Α. (2001): Αναφέρει οκτώ ξεχωριστές αρχές με βάση τις οποίες προτείνεται να γίνει η αξιολόγηση των μαθητών/τριών (εκτενής αναφορά των αρχών έγινε στο κεφάλαιο 5.2.3).

2) Το Πρόγραμμα της Κ.Π.Α. (2002) και του 2003 (επανάληψη του 2002): Αναφέρει μόνο «έχοντας υπόψη ... τις βασικές αρχές..., κρίνονται καταλληλότεροι», δηλαδή επικαλείται τις αρχές που έχει ήδη παραθέσει στο Πρόγραμμα του 2001, οι οποίες παρουσιάζονται οργανωμένα για πρώτη φορά, είναι σαφείς, αποσκοπούν όχι μόνο στις γνώσεις αλλά και στην αξιολόγηση ικανοτήτων, δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών, αναφέρονται όχι μόνο στην επίδοση αλλά και στην πρόοδο των μαθητών/τριών, συνδέουν την αξιολόγηση με κριτήρια ανάλογα με την ηλικία, τις ανάγκες και την εμπειρία των μαθητών, τα ατομικά χαρακτηριστικά, τους τρόπους και τους ρυθμούς μάθησης και γλωσσικής ανάπτυξης των μαθητών και εξαρτούν τους τρόπους αξιολόγησης από τους στόχους και το περιεχόμενο του εξεταζόμενου γνωστικού αντικειμένου.

Ως προς τους τρόπους αξιολόγησης:

1) Το Α.Π. του μαθήματος της Κ.Π.Α του 2001: αναφέρει επτά διαφορετικές τεχνικές αξιολόγησης. Αναφορά γίνεται, επίσης, στο χώρο (αίθουσα διδασκαλίας) και στο χρόνο (κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας κάθε μαθήματος ή μετά από την ολοκλήρωση μιας διδακτικής ενότητας ή υποενότητας).

2) Το Πρόγραμμα της Κ.Π.Α. του 2002 αναφέρει: πέντε διαφορετικούς τρόπους αξιολόγησης. Παρατηρήθηκε, λοιπόν, μια συρρίκνωση των προτεινόμενων τεχνικών αξιολόγησης. Το Πρόγραμμα της Κ.Π.Α. του 2002 και 2003 είναι, επι της ουσίας, επανάληψη του Προγράμματος του 2001. Για πρώτη φορά προτείνονται τόσες πολλές και διαφορετικές τεχνικές αξιολόγησης οι οποίες στηρίζονται στη σχέση έκβασης της εκπαιδευτικής προσπάθειας με τους παιδαγωγικούς σκοπούς.

Χαρακτηρισμός

Τα επτά (7/12) στα δώδεκα Προγράμματα χαρακτηρίζονται παραδοσιακά, αποτελούν δηλαδή συνοπτικούς καταλόγους, οι οποίοι περιλαμβάνουν σκοπό και διδακτέα ύλη (Αρχές Οικονομίας, 2002, Ι.Κ.Ε. 2002, Εισαγωγή στο Δίκαιο και στους Πολιτικούς

Θεσμούς, 2002, Κοινωνιολογία, 2002, Αρχές Οικονομικής Θεωρίας, 2002, Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων και Υπηρεσιών, 2002 και Αρχές Λογιστικής, 2002). Τα Προγράμματα αυτά δίνουν έμφαση στο περιεχόμενο της γνώσης (μοντέλο των περιεχομένων). Τα πέντε (5/12) Προγράμματα (Κ.Π.Α. 2001, 2002 & 2003, Πολιτική και Δίκαιο, 2004, Κοινωνιολογία του 2003) ως προς την τυπολογία τους προσομοιάζουν με την κατηγορία των Αναλυτικών Προγραμμάτων μορφής ή τύπου curriculum, ως προς τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους συνιστούν «ανοιχτού» τύπου curriculum.

Το συμπέρασμα που προκύπτει από την ανάλυση είναι ότι τα Προγράμματα του Γυμνασίου αναπτύσσονται στη λογική ενός curriculum, πληρώνοντας και τα τέσσερα δομικά στοιχεία ανάπτυξης του (σκοπό, περιεχόμενο, μεθοδολογία και αξιολόγηση). Στο σημείο αυτό αξιοπρόσεκτο εύρημα είναι και η μορφή του περιεχομένου των Προγραμμάτων, η οποία, όπως προκύπτει από την ανάλυσή μας, είναι πολύ περιορισμένη και η οποία αναπλαισιώνει ένα μέρος μόνο του περιεχομένου των Κοινωνικών Επιστημών, για παράδειγμα δεν γίνεται αναφορά στα Α.Π. των θεωριών, της Ιστορίας, κ.ά. των Κοινωνικών Επιστημών.

Τα Προγράμματα του Λυκείου δεν αναπτύσσουν όλα τα δομικά στοιχεία ενός curriculum. Συγκεκριμένα η ανάλυση έδειξε ότι δεν αναφέρεται κανένα είδος αξιολόγησης (βασικός σκοπός, βασικές αρχές και τρόποι αξιολόγησης) και ότι ένα από τα Προγράμματα δεν αναφέρει, επίσης, διδακτικό υλικό. Τα δομικά στοιχεία των Προγραμμάτων αυτών παρουσιάζονται στον πίνακα 6.4.

Πίνακας 6.4

Συγκεντρωτικός πίνακας απεικόνισης των δομικών στοιχείων των Προγραμμάτων τύπου curriculum της τρίτης περιόδου

A / A	Α.Π.	Σ	Ε . Σ	Περιεχόμενα (μορφή)	Διδακτική Μεθ/γία	Υλικό	Αξ/ση
ΓΥΜΝΑΣΙΟ							
1	Κ.Π.Α. 2001	Υ	Υ	Εννοιολογική Θεματική	Υ Ποικίλες και Διαθεματικές	Υ ΒτΜ ΒτΚ Παραδοσιακά μέσα διδασκαλίας	Υ Σκοπός Βασικές Αρχές Τρόποι

						Νέες Τεχνολογίες Έντυπο Υλικό Άλλα στοιχεία (πίνακες, κ.ά.) Επισκέψεις	Αξ/σης
2	Κ.Π.Α. 2002	Υ	Υ	Εννοιολογική Θεματική	Υ Διαθεματικά σχέδια εργασίας	Υ ΒτΜ Τετράδιο Ασκήσεων Μαθητή Νέες Τεχνολογίες Έντυπο Υλικό Άλλα στοιχεία (πίνακες, κ.ά.) Επισκέψεις	Υ Τρόποι Αξ/σης
3	Κ.Π.Α. 2003 Επανά- ληψη του 2002	Υ	Υ	Εννοιολογική Θεματική	Υ Διαθεματικά σχέδια εργασίας	Υ	Υ Τρόποι Αξ/σης
ΛΥΚΕΙΟ							
4	Κοινο- νιολογία 2003	Υ	Υ	Εννοιολογική Θεματική Ιστορική Κατά σχολές	Υ Ποικίλες	Υ ΒτΚ ΒτΜ ΤΕΕΜ Ηλεκτρονικό Υλικό	Α
5	Πολιτική και Δίκαιο 2004	Υ	Υ	Εννοιολογική Θεματική Ιστορική	Υ Ποικίλες	Α	Α

Τα Προγράμματα του Γυμνασίου αναπτύσσουν όλα τα δομικά στοιχεία ενός curriculum, αντίθετα από εκείνα του Λυκείου που είναι ελλιπή ως προς τα δομικά του στοιχεία.

6.5. Τα συμπεράσματα από την ανάλυση των Προγραμμάτων κατά γνωστικό αντικείμενο

6.5.1. Τα συμπεράσματα από την ανάλυση των Προγραμμάτων του Γυμνασίου

Τα δύο πρώτα Προγράμματα του Γυμνασίου (1982, 1985) αναγράφουν μόνο σκοπό και διδακτέα ύλη ενώ από το Πρόγραμμα του 1996 και μετά παρατηρείται μια αλλαγή στη δομή, ειδικά από το Πρόγραμμα του 2001, που αναπτύσσεται ως Α.Π.Σ., το οποίο μάλιστα βελτιώνεται το 2002.

Η «εισαγωγή» στην έννοια και την οργάνωση του κοινωνικού βίου, η «γνωριμία» με τις βασικές λειτουργίες της δημοκρατίας, και η «καλλιέργεια» της «συνείδησης ευθύνης» προς την Πολιτεία και το κοινωνικό σύνολο (Π.Δ. 374/78 & Π.Δ. 438/85) δεν είναι πλέον το ζητούμενο του σκοπού των Προγραμμάτων του 1996 & 1999 όπως ήταν στα Προγράμματα του 1982 και 1985. Τα Προγράμματα αυτά απομακρύνονται πια από το στόχο της εκμάθησης των υποχρεώσεων απέναντι στην Πολιτεία και συμπεριλαμβάνουν στη διδακτέα ύλη τους τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις των πολιτών, το σεβασμό στο δημοκρατικό πολίτευμα, την ανάδειξη της πολιτιστικής μας κληρονομιάς, την ανεκτικότητα στο διαφορετικό, σκοποί που, όπως αναφέρουν, βοηθούν στην ένταξη των μαθητών/τριών στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Στα Προγράμματα του 2001, 2002 και, κυρίως, του 2003 εγγράφεται ένα νέο αίτημα, αυτό της «ένταξης» του πολίτη και της «ενεργού συμμετοχής», σε έναν κόσμο που αλλάζει, στον οποίο, οι συντάκτες/τριες του Προγράμματος δεν επικαλούνται πια τη γνωριμία με την «εθνική μας κληρονομιά» ούτε την ιδιαίτερη συμβολή της Ελλάδας στον παγκόσμιο πολιτισμό.

Τα Προγράμματα του 1979, 1985 και 1996 έχουν εννοιολογική, ιστορική και θεματική μορφή, ενώ στο Πρόγραμμα του 1999 παρατηρήσαμε μια συρρίκνωση των θεματικών πεδίων, καθώς και στο Πρόγραμμα του 2001, που επαναλαμβάνεται στο Α.Π.Σ. του 2002 & 2003.

Τα πρώτα Προγράμματα (1978 και 1985) δεν αναφέρουν διδακτική μεθοδολογία και εργαλεία αξιολόγησης, τα επόμενα αν και δεν αναφέρουν εργαλεία αξιολόγησης, προτείνουν όμως δραστηριότητες ανά κεφάλαιο (1996, 1999) και, τέλος, τα Α.Π.Σ. του 2002 & 2003 εισάγουν τα διαθεματικά σχέδια εργασίας, τα οποία μπορούν να συμπληρώσουν εναλλακτικά τις αναφερόμενες στο Α.Π.Σ. δραστηριότητες, εισάγουν ποικίλες

μεθοδολογικές προσεγγίσεις, καθώς και μέσα και τεχνικές, και, τέλος, συνδέουν τον τρόπο αξιολόγησης με τους στόχους και το περιεχόμενο του γνωστικού αντικειμένου, προτείνοντας παραδοσιακούς αλλά και σύγχρονους τρόπους αξιολόγησης, γεγονός που καθιστά τα Προγράμματα αυτά πληρέστερα σε σχέση με τα προηγούμενα, αλλά και πιο δεσμευτικά για τους εκπαιδευτικούς, αφού δεν τους αφήνουν περιθώρια πρωτοβουλιών.

Τα Προγράμματα του Π.Δ. 374/1978, των ΦΕΚ 158/1985, 239/1996, 2002 και 2003 κάνουν χρήση του αρσενικού γραμματικού γένους, ενώ το Πρόγραμμα του ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι. (1999) αναφέρεται και στα δύο γραμματικά γένη («οι μαθητές/τριες»), γεγονός που καταδεικνύει μια διαφορετική κοινωνική αντίληψη για τα δύο φύλα. Σε αντίθεση με την πρώτη περίοδο, εδώ φαίνεται να αναγνωρίζονται πλέον «νέοι» κοινωνικοί ρόλοι και στα δύο φύλα. Στο Πρόγραμμα του 2001 δεν γίνεται αναφορά ούτε στο αρσενικό ούτε στο θηλυκό γένος.

6.5.2. Τα συμπεράσματα από την ανάλυση των Προγραμμάτων του Λυκείου

Το Πρόγραμμα του μαθήματος «Κοινωνική και Πολιτική Οργάνωση στην Αρχαία Ελλάδα», είναι το μοναδικό, χαρακτηρίζεται παραδοσιακό, δεν κάνει καμία αναφορά σε διδακτική μεθοδολογία ή εργαλεία αξιολόγησης, αναφέρει στόχους στο επίπεδο της γνώσης και κατανόησης και το περιεχόμενο του έχει μορφή εννοιολογική, θεματική και ιστορική.

Τα Προγράμματα του μαθήματος «Εισαγωγή στο Δίκαιο και στους Πολιτικούς Θεσμούς» (1998, 1540/1999 και 2002) παραθέτουν σκοπούς διδασκαλίας του μαθήματος και διδακτέα ύλη. Το Πρόγραμμα του ίδιου μαθήματος που συντάχθηκε από το ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι. (1999) περιλαμβάνει σκοπό, περιεχόμενα με τους εκπαιδευτικούς τους στόχους καθώς και οδηγίες-δραστηριότητες, κατά συνέπεια χαρακτηρίζεται μορφής ή τύπου curriculum, όπως, επίσης, και το Πρόγραμμα του μαθήματος «Πολιτική και Δίκαιο» (2004).

Η ανάλυση κατέδειξε μια σαφή διαφοροποίηση των στόχων των Προγραμμάτων. Το Πρόγραμμα του 1998 αποσκοπεί στο να μπορέσει ο μαθητής/τρια να «μάθει» και να «αναλύει», τα Προγράμματα του 1999 & 2002 θέτουν περισσότερους στόχους, σύμφωνα με την ταξινόμηση της γνωστικής περιοχής. Παρατηρήθηκε: α) μία αναντιστοιχία μεταξύ σκοπών και εκπαιδευτικών στόχων, και, β) η υπεροχή των γνωστικών στόχων («κατανόηση» και «ανάλυση») και γ) το Πρόγραμμα του 2004 επαναπροσδιορίζει το σκοπό του θέτοντας στο επίκεντρο, όχι την απόκτηση ή κατανόηση γνώσεων πολιτικού περιεχομένου, αλλά την «καλλιέργεια της πολιτικής παιδείας», χωρίς ωστόσο να μπορεί αυτό να το υποστηρίξει, αφού στους ειδικούς στόχους και αυτούς ανά θεματική ενότητα υπερισχύει η κατανόηση, η

ανάλυση και η αξιολόγηση και όχι η καλλιέργεια στάσεων/δεξιοτήτων, όπως θα αναμένονταν για την παροχή πολιτικής παιδείας.

Τα δύο Προγράμματα του 1998 και 1540/1999, που έχουν μικρές διαφορές, έχουν μορφή εννοιολογική, ιστορική και θεματική, το Πρόγραμμα του ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι. (1999), έχει εννοιολογική, ιστορική και κατά σχολές, εκείνο του ΦΕΚ 131/2002 έχει εννοιολογική και θεματική και του 2004 εννοιολογική, θεματική και ιστορική. Παρατηρείται μια διαφοροποίηση ως προς την επιλογή της μορφή του περιεχομένου της διδακτέας ύλης. Οι συντάκτες/τριες αξιολογούσαν απ' ότι φαίνεται διαφορετικά τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/τριών.

Κανένα Πρόγραμμα από τα πέντε δεν παραθέτει εργαλεία αξιολόγησης, τρία Προγράμματα δεν αναφέρουν διδακτική μεθοδολογία (ΦΕΚ 327/1998, 1540/1999, 131/2002), ενώ δύο (ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι. 1999 & ΦΕΚ 1064/2004) μόνο προτείνουν ποικίλες μεθόδους διδασκαλίας.

Κοντολογίς, τα Προγράμματα επιδιώκουν ουσιαστικά την πολιτική γνώση και την κατανόηση αυτής, το περιεχόμενό τους μεταβάλλεται από Πρόγραμμα σε Πρόγραμμα, κανένα από αυτά δεν παραθέτει εργαλεία αξιολόγησης και μόνο δύο αναφέρουν διδακτική μεθοδολογία. Τρία Προγράμματα χαρακτηρίζονται παραδοσιακά (1998, 1540/1999, 2002) και δύο μορφής ή τύπου curriculum (ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι. 1999 και 2004).

Οι συντάκτες/τριες των Προγραμμάτων ενσωματώνουν στο αρσενικό γραμματικό γένος και το θηλυκό (οι μαθητές). Εξαίρεση αποτελεί το Πρόγραμμα του ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι. (1999), στο οποίο το αρσενικό γένος παρουσιάζεται ισότιμα με το θηλυκό (των μαθητών/τριών), γεγονός που σηματοδοτεί μια αλλαγή των ιδεών των συντακτών για το ρόλο των δύο φύλων.

Το Πρόγραμμα «Ιστορία Κοινωνικών Επιστημών» του 1998, που επαναλαμβάνεται στο ΦΕΚ 1540/1999, και εκείνο του 2002, παρουσιάζει σκοπό και διδακτέα ύλη, ενώ του ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι. (1999) αναφέρει σκοπούς, περιεχόμενα με τους εκπαιδευτικούς στόχους, καθώς και οδηγίες-δραστηριότητες. Τα δύο πρώτα Προγράμματα (του 1998 & του ΦΕΚ 1540/1999) διατυπώνουν τους ίδιους σκοπούς σύμφωνα με τη στοχοταξινομία του Bloom et al. (1956) σε επίπεδο γνώσης, κατανόησης, αξιολόγησης και εφαρμογής, ενώ τα δύο επόμενα Προγράμματα (ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι. 1999 και 2002) διατυπώνουν τους ίδιους σκοπούς αλλά το Πρόγραμμα του 1999 αναφέρει επιπλέον και εκπαιδευτικούς στόχους.

Η σύγκριση των τεσσάρων Προγραμμάτων κατέδειξε ότι τα δύο πρώτα (1998 & ΦΕΚ 1540/1999) έχουν την ίδια μορφή, εννοιολογική, θεματική, ιστορική και κατά επιστήμη, ενώ η μορφή των δυο υπολοίπων διαφέρει από τη μορφή των προηγούμενων

Προγραμμάτων αλλά και μεταξύ τους. Το Πρόγραμμα του ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι. (1999) έχει μορφή εννοιολογική, θεματική, ιστορική, κατά επιστήμη και κατά σχολές, ενώ του 2002 έχει ιστορική και θεματική. Παρατηρείται μια διαφοροποίηση ως προς την επιλογή των περιεχομένων του Α.Π.

Τα τέσσερα Προγράμματα του μαθήματος δεν αναφέρουν εργαλεία αξιολόγησης, ούτε διδακτική μεθοδολογία, εκτός από το Πρόγραμμα του ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι. (1999) που προτείνει 20 διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας. Τα τρία Προγράμματα χαρακτηρίζονται παραδοσιακά (ΦΕΚ 327/1998, 1540/1999 και 131/2002) και το τέταρτο (ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι., 1999) μορφής ή τύπου curriculum.

Τα Προγράμματα του ΦΕΚ 327/1998, 1540/1999 και του 131/2002 αναφέρονται μόνο στο αρσενικό γραμματικό γένος (οι μαθητές), ενώ αυτό που εξέδωσε το ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι. (1999) κάνει αναφορά και στα δύο γραμματικά γένη (οι μαθητές και οι μαθήτριες).

Τα τρία Προγράμματα του μαθήματος «Στοιχεία Δημοκρατικού Πολιτεύματος και Αρχές Πολιτικής Επιστήμης-Στοιχεία Δημοκρατικού Πολιτεύματος» (1983, 1985 και 1988) παραθέτουν σκοπό και διδακτέα ύλη, η οποία για τα δύο πρώτα Προγράμματα καθορίζεται από το ΦΕΚ 240/1979. Τα Προγράμματα ουσιαστικά υιοθετούν τους σκοπούς του ΦΕΚ 240/1979, οι οποίοι διατυπώνονται σε επίπεδο γνώσης και στάσης. Τα Προγράμματα αν και έχουν την ίδια μορφή, εννοιολογική, ιστορική και θεματική, ωστόσο, η διδακτέα ύλη του Προγράμματος του 1988 διαφοροποιείται από αυτή των προηγούμενων που επικεντρώνεται στην παρουσίαση εννοιών-ορισμών καθώς και σε μια σύντομη ιστορική αναδρομή.

Το Πρόγραμμα του 1988 για πρώτη φορά θέτει τη διάσταση της «επιστημονικότητας» της γνώσης και της «επιστημονικής θεώρησης των πολιτικών φαινομένων». Διαφοροποιείται, επίσης, ως προς το περιεχόμενο από τα προηγούμενα στο ότι εκτός από τις υποχρεώσεις εισάγει και το «σεβασμό και την προστασία του Ανθρώπου», «τα ατομικά και κοινωνικά δικαιώματα», όχι όμως και τα «πολιτικά». Τέλος, για πρώτη φορά εντάσσεται η μελέτη της ελληνικής κοινωνίας στο ευρύτερο περιβάλλον. Το τρίτο Πρόγραμμα, που διαφοροποιείται από τα δύο προηγούμενα, επιχειρεί μια προσέγγιση των βασικών αρχών της Πολιτικής Επιστήμης, ενώ εντάσσει το ελληνικό γίγνεσθαι στο διεθνές περιβάλλον.

Τα τρία Προγράμματα δεν αναφέρουν διδακτική μεθοδολογία και εργαλεία αξιολόγησης, χαρακτηρίζονται παραδοσιακά και ως προς τη φιλοσοφία τους Ακαδημαϊκά, κινούνται δηλαδή μόνο στο είδος της μάθησης που εστιάζει στη γνώση και την πληροφορία. Επιδιώκουν να καλλιεργήσουν νοητικές δεξιότητες, όπως για παράδειγμα, οι μαθητές/τριες να περιγράψουν/εφαρμόζουν τον κανόνα ή την έννοια σε παραδείγματα. Πρόκειται για

Προγράμματα διδασκαλίας που η βασική τους κατεύθυνση είναι η γνωστική, παραλείπεται, δηλαδή, η ατομική και η κοινωνική, που είναι βασικές για την ανάπτυξη των μαθητών/τριών (Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, 2013, σ. 34-35). Κατά συνέπεια δεν καλλιεργούνται ικανότητες, δεξιότητες και στάσεις, άρα παρατηρείται μία αντίφαση μεταξύ στόχων και περιεχομένων.

Τα τρία Πρόγραμμα αυτού του μαθήματος δεν κάνουν καμία αναφορά ούτε στο αρσενικό ούτε στο θηλυκό γραμματικό γένος.

Τα Προγράμματα του μαθήματος της «Κοινωνιολογίας» και της «Εισαγωγής στην Κοινωνιολογία», του 1983, 1985 (δύο), 1999 και του 2002 αναφέρουν σκοπό και διδακτέα ύλη, ενώ του 1984 μόνο διδακτέα ύλη, η οποία μάλιστα διαφοροποιείται από την ύλη του 1983 και η οποία επαναλαμβάνεται στο Πρόγραμμα του 1985. Η ύλη του ΦΕΚ 1540/1999 κατά το 1/3 είναι ίδια με αυτή των προηγούμενων Προγραμμάτων, αλλά κατά τα 2/3 διαφέρει. Το Πρόγραμμα του 2002 παραθέτει τη διδακτέα ύλη, που είναι σχεδόν ίδια με αυτή που αναφέρεται στο ΦΕΚ 1540/1999. Διαφορετικό, ως προς τη μορφή του, είναι το Πρόγραμμα του 1999, που περιλαμβάνει σκοπούς, περιεχόμενα, εκπαιδευτικούς στόχους και οδηγίες-δραστηριότητες. Τα κεφάλαια των περιεχομένων είναι αυτά που αναφέρονται στη διδακτέα ύλη του ΦΕΚ 1540/1999, αλλά παρατίθενται αναλυτικά τα περιεχόμενα, τα οποία περιλαμβάνουν επιπλέον ένα κεφάλαιο και μία ενότητα. Πιο αναλυτικό, ως προς τη μορφή του είναι το Πρόγραμμα του 2003, περιλαμβάνοντας εισαγωγή, γενικό σκοπό του μαθήματος, ειδικότερους σκοπούς, και παραθέτοντας πίνακα με εκπαιδευτικούς στόχους, περιεχόμενο, στην κάθε ενότητα του οποίου αναφέρονται και οι ώρες διδασκαλίας, και ενδεικτικές δραστηριότητες.

Τα Προγράμματα του 1983 και 1985 (Κοινωνιολογία και Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία) είναι ίδια και οι σκοποί τους διατυπώνονται σε επίπεδο γνώσης. Στο Πρόγραμμα του 1984 δεν αναφέρονται σκοποί, στο Πρόγραμμα του ΦΕΚ 1540/1999 παρατηρήθηκε μια αναντιστοιχία μεταξύ σκοπών και μορφής περιεχομένου, το οποίο κινείται σε επίπεδο εννοιολογικό και θεωρητικό, ενώ αντίθετα οι σκοποί επιδιώκουν, κυρίως, να καλλιεργήσουν δεξιότητες και στάσεις. Παρατηρήσαμε ότι αν και οι σκοποί του Προγράμματος του ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι. (1999), που επαναλαμβάνονται στο Πρόγραμμα του 2002, διατυπώνονται σε επίπεδο γνώσης, κατανόησης, ανάλυσης, καλλιέργειας δεξιοτήτων και στάσεων, ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί στόχοι των επιμέρους ενοτήτων διατυπώνονται μόνο σε επίπεδο γνώσης και κατανόησης. Επομένως, παρατηρείται μια αναντιστοιχία μεταξύ σκοπών και στόχων.

Στο Πρόγραμμα της Κοινωνιολογίας του ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι. (1999), αλλά και όλων των Προγραμμάτων της πρώτης και δεύτερης περιόδου, διατυπώνονται σκοποί που επιδιώκουν:

α) να μεταδώσουν γνώσεις, τις οποίες θα είναι ικανοί οι μαθητές/ριες να κατανοούν και να αναλύουν, β) να καλλιεργήσουν δεξιότητες και στάσεις, που θα τους καταστήσουν ικανούς να επιλέξουν περεταίρω σπουδές ή/και εργασία. γ) τέλος, διαπιστώσαμε ότι επιδιώκεται, σε επίπεδο στάσεων, η «Ανθρωπιστική οπτική» της κοινωνιολογικής διερεύνησης των κοινωνικών φαινομένων. Με τον όρο «ανθρωπιστική οπτική» εννοείται μία στάση ζωής που βασίζεται στην επιστημονική μέθοδο, μέσω της οποίας μπορεί ο άνθρωπος να λαμβάνει ηθικές αποφάσεις που βασίζονται στη λογική, την ενσυναίσθηση, στο ενδιαφέρον για τον συνάνθρωπο και στο γενικότερο καλό της ανθρωπότητας.

Η έννοια του «ανθρωπισμού» μπορεί να οριστεί ως φιλοσοφική στάση η οποία πρεσβεύει ότι ο άνθρωπος πρέπει να είναι στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος της κοινωνίας και του πολιτισμού και κριτήριο της προόδου σε κάθε τομέα είναι η ελευθερία του. Ο ανθρωπισμός, ως ρεύμα του 14^{ου} αιώνα, απέβλεπε στην αναβίωση του αρχαίου κλασικού πνεύματος για την αρμονική μόρφωση του ανθρώπου σύμφωνα με τα πρότυπα της αρχαίας ελληνικής και ρωμαϊκής εποχής. Το ιδεώδες αυτό που παραμένει ως τις μέρες μας εδράζεται στην αντίληψη ότι τίποτε δε βοηθά περισσότερο σε αυτογνωσία και αυτομόρφωση, όσο η μελέτη και η πραγματική γνώση του ελλητισμού.

Στην εποχή της αναζήτησης της «ωφέλιμης» γνώσης, του σχολείου «διαχειριστή», του παραγκωνισμού της ανθρωπιστικής παιδείας, της επικράτησης των υλιστικών αξιών, του ανταγωνισμού, του ατομικού συμφέροντος, του φανατισμού, της έλλειψης ιδανικών, κρίθηκε, όχι τυχαία, από τους/τις συντάκτες/τιες, αναγκαία η ανθρωπιστική καλλιέργεια του νέου ανθρώπου.

Το Πρόγραμμα του 2003 περιλαμβάνει γενικό σκοπό, ειδικούς και εκπαιδευτικούς στόχους ανά ενότητα, οι οποίοι βρίσκονται σε αντιστοιχία, άρα είναι πληρέστερο ως προς τους στόχους του.

Η ανάλυση του Προγράμματος της Κοινωνιολογίας ανέδειξε ότι το περιεχόμενό του διαφοροποιείται. Μια βασική παρατήρηση είναι ότι πρώτη φορά σε Πρόγραμμα Κ.Ε. το περιεχόμενό του αναφέρεται κατά Σχολές (1983, 1999, 2002), κατά Κλάδο (1983) και περιλαμβάνονται θεωρητικές προσεγγίσεις (ΦΕΚ 1540/1999). Τα δύο Προγράμματα του 1985 (Κοινωνιολογία και Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία) είναι ουσιαστικά επανάληψη του Προγράμματος του 1984, χωρίς δύο κεφάλαια. Το Πρόγραμμα με την πιο περιορισμένη μορφή περιεχομένου είναι εκείνο του 1540/1999 (εννοιολογική και με θεωρητικές προσεγγίσεις).

Τα Προγράμματα του 1983, 1984, 1985 (Κοινωνιολογία & Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία), εκείνο του 1540/1999 και του 2002, δεν αναφέρουν διδακτική μεθοδολογία

και εργαλεία αξιολόγησης. Το Πρόγραμμα του ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι. (1999) δεν περιλαμβάνει εργαλεία αξιολόγησης, προτείνει όμως δεκαεννέα (19) διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας. Το Πρόγραμμα του ΦΕΚ 1374/2003 δεν αναφέρει εργαλεία αξιολόγησης, προτείνονται όμως δεκατρείς (13) διαφορετικές δραστηριότητες. Οι μεθοδολογίες και οι τεχνικές καλύπτονται αναλυτικά στο βιβλίο του καθηγητή αλλά και στο Τετράδιο Εργασίας και Έρευνας του μαθητή. Το Πρόγραμμα αναφέρει και Διδακτικό Υλικό, το οποίο για πρώτη φορά περιγράφεται λεπτομερώς, καθώς και οι δυνατότητες επιλογής και χρήσης της Διδακτικής Μεθοδολογίας.

Συνολικά πέντε από τα Προγράμματα χαρακτηρίζονται παραδοσιακά (1983, 1985 (Κοινωνιολογία και Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία), ΦΕΚ 1540/1999 & 2002) και δύο ως προς την τυπολογία τους εντάσσονται στην κατηγορία των Α.Π. μορφής ή τύπου curriculum (ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι., 1999 & 2003).

Στα Προγράμματα του 1983, 1985 (Κοινωνιολογία και Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία), 1999, 2002 και του 2003 αναφέρεται μόνο το αρσενικό γραμματικό γένος, εκείνο του 1984 δεν κάνει καμία αναφορά στα γένη, και, τέλος, του ΥΠ.Ε.Π.Θ- Π.Ι. (1999) αναφέρεται και στα δύο γένη (οι μαθητές/τριες).

Τα Προγράμματα των «Οικονομικών Μαθημάτων» της Α΄ Λυκείου των ΦΕΚ 1540/1999 & 131/2002 έχουν σκοπούς και διδακτέα ύλη, ενώ του ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι. (1999) παραθέτει σκοπό, περιεχόμενα με εκπαιδευτικούς στόχους και οδηγίες δραστηριότητες. Τον ίδιο σκοπό (και εκπαιδευτικούς στόχους) έχουν τα Προγράμματα του ΦΕΚ 1540/1999 και του ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι. (1999), που κινούνται σε επίπεδο γνώσης και κατανόησης, όπως και εκείνο του 2002, αλλά επιπλέον αποσκοπεί και στον προσανατολισμό σπουδών. Τα Προγράμματα των ΦΕΚ 1540/1999 και 131/2002 έχουν σχεδόν το ίδιο περιεχόμενο, που έχει μορφή εννοιολογική και θεματική, ενώ εκείνο του ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι. (1999), έχει την ίδια μορφή και επιπλέον ιστορική. Τα Προγράμματα δεν αναφέρουν εργαλεία αξιολόγησης, ούτε διδακτική μεθοδολογία, εκτός από εκείνο του ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι. (1999), το οποίο αναφέρει 14 διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας.

Τα Προγράμματα των ΦΕΚ 1540/1999 & 131/2002 χαρακτηρίζονται παραδοσιακά, ενώ του ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι. (1999) ως προς την τυπολογία του αναπτύσσει χαρακτηριστικά των Αναλυτικών Προγραμμάτων μορφής ή τύπου curriculum. Τα τρία Προγράμματα δεν κάνουν χρήση ούτε του αρσενικού ούτε του θηλυκού γραμματικού γένους.

Το Πρόγραμμα του μαθήματος «Εφαρμοσμένα Οικονομικά» (1984 & 1985, που είναι επανάληψη του πρώτου), περιλαμβάνει σκοπό και διδακτέα ύλη. Το Πρόγραμμα του μαθήματος «Μελέτη Χώρων Παραγωγής και Διοίκησης» (1985), που είναι μοναδικό, δεν

παραθέτει διδακτέα ύλη. Τα τρία Προγράμματα διατυπώνουν σκοπούς σε επίπεδο γνώσης. Ίδιο περιεχόμενο, το οποίο είναι εννοιολογικής μορφής, έχουν τα δύο Προγράμματα του μαθήματος «Εφαρμοσμένα Οικονομικά» (1984, 1985).

Τα Προγράμματα του μαθήματος «Εφαρμοσμένα Οικονομικά» του 1984 & 1985 δεν αναφέρουν διδακτική μεθοδολογία και εργαλεία αξιολόγησης. Το Πρόγραμμα του μαθήματος «Μελέτη Χώρων Παραγωγής και Διοίκησης», περιγράφει διδακτική μεθοδολογία (διδακτικές επισκέψεις-ξεναγήσεις).

Τα Προγράμματα του 1984 & 1985 χαρακτηρίζονται παραδοσιακά. Το Πρόγραμμα του μαθήματος Μελέτη Χώρων Παραγωγής και Διοίκησης, έχει ασαφές σκοπό και ελλιπές περιεχόμενο και δεν αναπτύσσει χαρακτηριστικά κάποιου από τα μοντέλα των Α.Π. Προσιδιάζει με Πρόγραμμα διαδικασίας, χωρίς ωστόσο να πληροί τις προδιαγραφές αυτών των Προγραμμάτων. Ως προς τη διδακτική μεθοδολογία του είναι πρωτοποριακό για την εποχή του επειδή συμβάλλει στην ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης, της αυτενέργειας των μαθητών/τριών, της μύησης στη διερευνητική μέθοδο, αλλά ελλιπές: α) αναλογιστεί κανείς ότι επιλέχθηκαν ελάχιστες από το πλήθος των προτεινόμενων εκπαιδευτικών τεχνικών, οι οποίες ενισχύουν την ενεργητική συμμετοχή, β) διότι, προς διευκόλυνση της ανάδυσης των ιδεών των μαθητών, είναι καλό να παρέχεται στους μαθητές συγκεκριμένο έντυπο ή οπτικοακουστικό υλικό ως έναυσμα (Μαυρίκης, 2007), γ) περιγράφεται τι οφείλει να κάνει ο μαθητής, όχι όμως και ο εκπαιδευτικός, π.χ. στη συζήτηση που αναφέρεται ότι θα διεξάγεται στην τάξη μετά από τις επισκέψεις, προτείνεται μόνο να καθοδηγεί τη συζήτηση, όχι όμως και το πως θα γίνεται αυτό (π.χ. με τη χρήση έντυπου υλικού, βιβλίου, κ.λ.π) και, επίσης, με στοιχεία που μπορεί να προσκομίσει, αρκεί να μην «επισκιάσουν (και πολύ λιγότερο να αναιρέσουν) την άμεση γνωριμία με τα πράγματα που προηγήθηκαν».

Στα δύο Προγράμματα το αρσενικό γραμματικό γένος παρουσιάζεται ως πιο ισχυρό, υποκαθιστώντας το θηλυκό («ο μαθητής»).

Τα Προγράμματα των «Οικονομικών» (1983) και της «Πολιτικής Οικονομίας» (1985 και 1993) αναφέρουν σκοπό και διδακτέα Ύλη, ενώ εκείνο του 1984 μόνο διδακτέα ύλη. Τα Προγράμματα του 1983, 1985 & 1993 έχουν τον ίδιο σκοπό, ο οποίος διατυπώνεται σε επίπεδο γνώσης και κατανόησης, ενώ το Πρόγραμμα του 1984 δεν αναφέρει σκοπό της διδασκαλίας του μαθήματος. Τα περιεχόμενα των Προγραμμάτων διαφέρουν ως προς τη μορφή τους: τα Προγράμματα του 1983 & του 1985 είναι ίδια και έχουν μορφή εννοιολογική, ιστορική και θεματική, ενώ του 1984 και 1993 εννοιολογική και θεματική, διαπιστώνεται, δηλαδή, ένας περιορισμός της μορφής της προτεινόμενης ύλης. Σε κανένα

Πρόγραμμα από τα τέσσερα δεν αναφέρεται διδακτική μεθοδολογία και κριτήρια αξιολόγησης. Όλα τα Προγράμματα χαρακτηρίζονται παραδοσιακά. Στο Πρόγραμμα του 1983, 1985 & 1993 το αρσενικό γραμματικό γένος παρουσιάζεται ως πιο ισχυρό, υποκαθιστώντας το θηλυκό («ο μαθητής»). Το Πρόγραμμα του 1984 δεν κάνει καμία αναφορά στα γένη.

Τα Προγράμματα του μαθήματος «Αρχές Οικονομικής Θεωρίας», ΦΕΚ 1540/1999 & 131/2002 περιλαμβάνουν σκοπούς διδασκαλίας και διδακτέα ύλη, ενώ εκείνο του ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι. (1999) αναφέρει Περιεχόμενα με τους αντίστοιχους εκπαιδευτικούς στόχους και οδηγίες-δραστηριότητες. Τα Προγράμματα του ΦΕΚ 1540/1999 και του ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι. (1999) διατυπώνουν τον ίδιο σκοπό, που κινείται σε επίπεδο γνώσης, κατανόησης και ανάπτυξης ικανοτήτων/δεξιοτήτων και στάσεων. Επιπρόσθετα, όμως, το δεύτερο διατυπώνει και εκπαιδευτικούς στόχους, ενώ εκείνο του 2002 αναφέρει σκοπούς σε επίπεδο γνώσης, κατανόησης και εφαρμογής. Τα Προγράμματα του ΦΕΚ 1540/1999 και του 2002 έχουν μορφή εννοιολογική και κατά θεωρίες, ενώ του ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι. (1999), έχει μορφή εννοιολογική, θεματική και κατά θεωρίες. Τα Προγράμματα των ΦΕΚ 1540/1999 & 131/2002 δεν αναφέρουν διδακτική μεθοδολογία και εργαλεία αξιολόγησης, ενώ εκείνο του ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι. (1999), δεν αναφέρει εργαλεία αξιολόγησης, προτείνει όμως 18 διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας. Στο Πρόγραμμα του ΦΕΚ 1540/1999 & του ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι. (1999), γίνεται χρήση του αρσενικού γραμματικού γένους, στο οποίο ενσωματώνεται και το θηλυκό («οι μαθητές»). Το Πρόγραμμα του 2002 δεν κάνει καμία αναφορά στα γένη.

Τα Προγράμματα του μαθήματος «Α.Ο.Δ.Ε.Υ», ΦΕΚ 1540/1999 & 131/2002, αναφέρουν τους ίδιους σκοπούς διδασκαλίας και διδακτέα ύλη, η οποία αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια. Οι σκοποί διατυπώνονται σε επίπεδο γνώσης, κατανόησης και επαγγελματικού προσανατολισμού. Το περιεχόμενο, που είναι ίδιο και στα δύο Προγράμματα, έχει μορφή εννοιολογική και θεματική. Τα Προγράμματα δεν αναφέρουν διδακτική μεθοδολογία και είδη αξιολόγησης. Τα Προγράμματα χαρακτηρίζονται παραδοσιακά και αναφέρονται μόνο στο αρσενικό γραμματικό γένος.

Τα δύο Προγράμματα του μαθήματος «Αρχές Λογιστικής» (ΦΕΚ 1540/1999 & 131/2002) αναφέρουν ίδιους σκοπούς διδασκαλίας και διδακτέα Ύλη. Οι σκοποί κινούνται στο επίπεδο της γνώσης και της εφαρμογής ενώ το περιεχόμενο έχει μορφή εννοιολογική και θεματική. Τα Προγράμματα δεν αναφέρουν διδακτική μεθοδολογία και είδη αξιολόγησης. Χαρακτηρίζονται και τα δύο παραδοσιακά, και ως προς τη χρήση του γραμματικού γένους επιλέγεται το αρσενικό («οι μαθητές»), το οποίο υποκαθιστά το θηλυκό.

6.6. Τα γενικότερα συμπεράσματα της έρευνας

6.6.1. Τα χαρακτηριστικά των Αναλυτικών Προγραμμάτων

Ως προς το σκοπό

Η ανάλυση των Προγραμμάτων των Κ.Ε. κατέδειξε μια αντίφαση μεταξύ της ρητορικής της Πολιτείας, που αποσκοπούσε στην προετοιμασία των μαθητών/τριών στις νέες απαιτήσεις της κοινωνίας (παγκοσμιοποίηση, Ε.Ε.) προκειμένου να μπορούν να ανταπεξέλθουν στις νέες οικονομικές, κοινωνικές και επαγγελματικές ανάγκες και στην υλοποίηση αυτής της ρητορικής. Τα χαρακτηριστικά των Προγραμμάτων όλων των περιόδων παρατίθενται στον πίνακα 6.5, σύμφωνα με τον οποίο δεκαέξι στα σαράντα πέντε (16/45) Προγράμματα επαναλαμβάνουν το σκοπό άλλου Α.Π., δύο (2/45) δεν αναφέρουν κανένα σκοπό, σαράντα στα σαράντα πέντε (40/45) διατυπώνουν σκοπούς σύμφωνα με τη στοχοταξινόμια του Bloom et al. (1956). Δηλαδή δεν αποσκοπούν τα Προγράμματα αυτά στην καλλιέργεια δεξιοτήτων και στάσεων. Η γνώση, η κατανόηση και η εφαρμογή θεωρείται ότι αποτελούν τα «κατώτερα» επίπεδα ταξινόμησης της γνωστικής περιοχής, στα οποία συνήθως εξαντλείται η παραδοσιακή διδασκαλία (Ματσαγγούρας, 2000). Ο στόχος είναι τα παιδιά να μάθουν, να κατανοήσουν και να είναι σε θέση να εφαρμόσουν αυτά που έμαθαν. Η στοχοθεσία, ωστόσο, της διδασκαλίας πρέπει να καλύψει και τα «ανώτερα» επίπεδα της στοχοταξινόμιας και να συμπεριλάβει αναλύσεις των στοιχείων και των σχέσεων της ανάλυσης, της σύνθεσης και της αξιολόγησης (Ματσαγγούρας, 2000). Επίσης, ένα Πρόγραμμα είναι απαραίτητο να αποσκοπεί σε τρεις βασικούς προσανατολισμούς, τον ατομικό, τον κοινωνικό και τον γνωστικό (Χατζηγεωργίου, 2012). Ένα Πρόγραμμα θα πρέπει να αποσκοπεί στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή/τριας, την καλλιέργεια της γνώσης και την ανάπτυξη της κοινωνίας. Η προτεραιότητα που δίνεται σε έναν από αυτούς, συνεχίζει ο Χατζηγεωργίου, είναι και η αιτία του όλου προβλήματος. Αν και αναγνωρίστηκε το ψυχολογικό υπόβαθρο της ταξινόμιας, ωστόσο αυτό δέχθηκε αυστηρές κριτικές, οι οποίες επικεντρώνονται κυρίως στην ιεραρχική δομή, το ιδεολογικό υπόβαθρο και τους κινδύνους «μηχανοποίησης» που ενδέχεται να επιφέρει η διδασκαλία (Νούτσος 1983, Ανδρέου, 1988). Τα παραπάνω επιχειρήματα συνηγορούν ότι ως προς το σκοπό τους τα Προγράμματα κρίνονται ελλιπή.

Ως προς τη μορφή περιεχομένου

Όσον αφορά τη μορφή περιεχομένου, καταγράψαμε ότι ένδεκα (11/45) στα σαράντα πέντε επαναλαμβάνουν το περιεχόμενο άλλων Προγραμμάτων και ένα (1/45) είναι χωρίς περιεχόμενο. Πιο αναλυτικά τέσσερα (4/45) στα σαράντα πέντε Προγράμματα έχουν

εννοιολογική μορφή, δεκαπέντε (15/45) εννοιολογική και θεματική, ένα (1/45) εννοιολογική και ιστορική, δεκαπέντε (15/45) εννοιολογική, θεματική και ιστορική, ένα (1/45) ιστορική και θεματική, δύο (2/45) εννοιολογική, θεματική, ιστορική και κατά επιστήμη, ένα (1/45) εννοιολογική, θεματική και κατά σχολές, ένα (1/45) εννοιολογική, θεματική, ιστορική, κατά σχολές και κατά κλάδους και, τέλος, ένα (1/45) εννοιολογική, θεματική, ιστορική, κατά επιστήμη και κατά σχολές.

Από την ανάλυση προκύπτει ότι η μορφή περιεχομένου των Προγραμμάτων είναι κυρίως εννοιολογική, θεματική και ιστορική μορφή, που σημαίνει ότι αναδεικνύουν μια συγκεκριμένη οπτική της επιστήμης, η οποία στη συνέχεια αναπλαισιώνεται, με συνέπεια οι μαθητές/τριες να εκλαμβάνουν ως πραγματικότητα ένα μόνο μέρος της επιστήμης.

Ως προς τη Διδακτική Μεθοδολογία

Η ανάλυση έδειξε ότι δεκατρία στα σαράντα πέντε (13/45) Προγράμματα πρότειναν διάφορες δραστηριότητες, ενεργητικές και παθητικές, ενώ 32/45 Προγράμματα δεν ανέφεραν καμία διδακτική μεθοδολογία.

Ως προς την Αξιολόγηση

Διαπιστώθηκε ότι 42/45 Προγράμματα δεν αναφέρουν κάποιο είδος αξιολόγησης, ενώ μόνο 3/45 αναφέρουν.

Πίνακας 6.5

Συγκεντρωτικός πίνακας απεικόνισης των δομικών στοιχείων των Προγραμμάτων της Α, Β' και Γ' ερευνητικής περιόδου

Αναλυτικά Προγράμματα της Α', Β' & Γ' ερευνητικής περιόδου					
ΣΚΟΠΟΣ	ΜΟΡΦΗ ΠΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ	ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ	ΥΛΙΚΟ	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΜΟΣ
Α' ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΕΡΙΟΔΟΣ 1982-1997					
7/17 επανάληψη	6/17 επανάληψη	2/17 Υ ⁵¹			15/17 Παραδοσιακά
2/17 δεν αναφέρουν	1/17 χωρίς περιεχόμενο				
6/17 γνώση	2/17 Εννοιολογική 2/17 Εννοιολογική, Θεματική				
3/17 γνώση και κατανόηση	1/17 Εννοιολογική, Θεματική και κατά Κλάδους	15/17 Α ⁵²	17/17 Α	17/17 Α	1/17 Πρόγραμμα διαδικασίας
5/17 γνώση και στάση	10/17 Εννοιολογική, Θεματική, Ιστορική				
1/17 γνώση, κατανόηση, δεξιότητες και στάσεις	1/17 Εννοιολογική, Θεματική, Ιστορική και κατά Σχολές και Κλάδους				1/17 τύπου curriculum

⁵¹ Υ= ύπαρξη

⁵² Α= απουσία

Β' ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΕΡΙΟΔΟΣ (1998-2000)						
4/16 επανάληψη	2/16 επανάληψη	6/16 Υ				
5/16 γνώση και κατανόηση	2/16 Εννοιολογική					
1/16 γνώση και εφαρμογή	1/16 Εννοιολογική, Ιστορική					
1/16 γνώση, κατανόηση, δεξιότητες	4/16 Εννοιολογική, Θεματική	10/16 Α	16/16 Α	16/16 Α	10/16 Παραδοσιακά	
2/16 γνώση, ανάλυση, στάση	5/16 Εννοιολογική, Θεματική, Ιστορική					
2/16 γνώση, κατανόηση, αξιολόγηση, εφαρμογή	2/16 Εννοιολογική, Θεματική, Ιστορική, κατά Επιστήμη					
1/16 γνώση, κατανόηση, ανάλυση, εφαρμογή	1/16 Εννοιολογική Θεματική, Ιστορική, κατά Επιστήμη, κατά Σχολές					
2/16 γνώση, κατανόηση, ανάλυση, δεξιότητες, στάσεις	1/16 Εννοιολογική, Θεματική, Ιστορική, κατά Σχολές					
1/16 κατανόηση και επαγγελματικός προσανατολισμό						
1/16 κριτικής δημιουργικής σκέψης, δεξιότητες, στάσεις και συμπεριφορές						
						6/16 τύπου curriculum

Γ΄ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΕΡΙΟΔΟΣ 2001-2004					
5/12 Επανάληψη	3/12 Επανάληψη		3/12 Υ	4/12 Υ	
1/12 κατανόηση	8/12 Εννοιολογική, Θεματική				
2/12 γνώση και κατανόηση	2/12 Ιστορική, Θεματική				
1/12 γνώση, εφαρμογή	1/12 Εννοιολογική, Θεματική, κατά Σχολές	5/12 Υ	9/12 Α	8 Α	7/12 Παραδοσιακά
1/12 γνώση κατανόηση και εφαρμογή	1/12 Εννοιολογική, Θεματική, Ιστορική, κατά Σχολές				
1/12 κατανόηση, δεξιότητες					
1 /12 γνώση, κατανόηση, δεξιότητες, στάσεις		7/12 Α			5/12 τύπου curriculum
1/12 γνώση, κατανόηση, ανάλυση, δεξιότητες					
3/12 γνώση, κατανόηση, δεξιότητες, στάσεις, κοινωνικοποιητική λειτουργία					
1/12 γνώση, δεξιότητες, κοινωνικοποιητική λειτουργία και συναισθηματικοί στόχοι					

ΣΥΝΟΛΟ					
16/45 επανάληψη	11/45 Επανάληψη		3/45 Y	4/45 Y	
2/45 δεν αναφέρουν	1/45 χωρίς περιεχόμενο				
8/45 δεξιότητες, στάσεις, κοινωνικοποιητική λειτουργία, Επ/ματικός Προσανατολισμός	4/45 Εννοιολογική	13/45 Y			
40/45 ταξινόμηση γνωστικής περιοχής	14/45 Εννοιολογική, Θεματική				
	1/45 Εννοιολογική, Ιστορική				
	15/45 Εννοιολογική, Θεματική, Ιστορική				
	1/45 Εννοιολογική, Θεματική και κατά Κλάδους	32/45 A	42/45 A	41/45 A	33/45 Παραδοσιακά
	2/45 Ιστορική, Θεματική				
	2/45 Εννοιολογική, Θεματική, Ιστορική, κατά Επιστήμη				

	1/45 Εννοιολογική, Θεματική, κατά Σχολές				12/45 curriculum
	2/45 Εννοιολογική, Θεματική, Ιστορική, κατά Σχολές				
	1/45 Εννοιολογική, Θεματική, Ιστορική, κατά Σχολές και κατά Κλάδους				
	1/16 Εννοιολογική, Θεματική, Ιστορική, κατά Επιστήμη, κατά Σχολές				
45	45	45	45	45	

6.6.2. Το μοντέλο των Προγραμμάτων

Την πρώτη υπό έρευνα περίοδο συντάχθηκαν Προγράμματα τα οποία προσιδιάζουν στο μοντέλο των Περιεχομένων. Αν και στο μοντέλο αυτό η αποκλειστική έμφαση δίνεται στο περιεχόμενο της γνώσης (βλ. κεφάλαιο 2.4), ωστόσο, παρατηρήσαμε ότι η μορφή περιεχομένου των Προγραμμάτων των Κ.Ε. ήταν περιορισμένη. Τα δέκα από τα δεκαεπτά Προγράμματα (10/17) έχουν μορφή κυρίως εννοιολογική, θεματική και ιστορική, τα πέντε (5/16) εννοιολογική και θεματική, ένα (1/17) είναι χωρίς περιεχόμενο και ένα (1/17) πληροί σχεδόν όλα τα κριτήρια περιεχομένου που θέσαμε εκτός από ένα (κριτική μορφή).

Τα Προγράμματα αυτά διαπνέονται από ποσοτική-συσσωρευτική αντίληψη για την ύλη, η οποία δεν έχει κοινωνική ή πρακτική αναφορικότητα, παρέχουν περιθώρια αυτονομίας στους εκπαιδευτικούς, αλλά ταυτόχρονα χαρακτηρίζονται από ασάφεια ως προς τη διδακτική μεθοδολογία, την έλλειψη υλικού και εργαλείων αξιολόγησης. Η μεθοδολογία παραμένει μεταδοτική-προσληπτική και οδηγεί τους μαθητές σε παθητικότητα. Ο πίνακας

και η κιμωλία είναι αναγκαστικά τα βασικά εποπτικά μέσα διδασκαλίας και κυριαρχεί ο μονόλογος των εκπαιδευτικών.

Στη δεύτερη περίοδο τα δέκα (10/16) χαρακτηρίζονται Προγράμματα Περιεχομένων και τα έξι (6/16) αναπτύσσουν χαρακτηριστικά των Προγραμμάτων μορφής ή τύπου curriculum. Πρέπει να παρατηρήσουμε, ωστόσο, ότι τα Προγράμματα αυτά δεν αναπτύσσουν όλα τα δομικά στοιχεία ενός curriculum, για παράδειγμα δεν αναφέρουν πρόσθετο βοηθητικό υλικό για τον εκπαιδευτικό, οδηγίες και ενδεικτικά σχέδια μαθήματος.

Στην τρίτη ερευνητική περίοδο τα επτά (7/12) χαρακτηρίζονται Προγράμματα Περιεχομένων και τα πέντε (5/12) αναπτύσσουν χαρακτηριστικά των Προγραμμάτων μορφής ή τύπου curriculum, τα οποία είναι στοχοκεντρικά.

Συνολικά τριάντα τρία στα σαράντα πέντε (33/45) είναι Προγράμματα Περιεχομένων και δώδεκα (12/45) αναπτύσσουν τη δεύτερη ερευνητική περίοδο λιγότερο και την τρίτη περίοδο περισσότερο τα χαρακτηριστικά των Προγραμμάτων μορφής ή τύπου curriculum.

6.6.3 Οι επιλογές διαδικασιών μάθησης και οι επιστημολογικές παραδοχές των προτεινόμενων διδακτικών επιλογών

Διδακτικό παράδειγμα πρώτης περιόδου

Τα χαρακτηριστικά των Α.Π. της πρώτης περιόδου θα μπορούσαμε να ισχυρισθούμε ότι εντάσσονται στο διδακτικό παράδειγμα του συμπεριφορισμού (θετικιστικό μοντέλο), το οποίο θα αναλύσουμε σε τέσσερα επίπεδα:

- Ως προς το επιστημολογικό επίπεδο: τα Α.Π. που έχουν συνταχθεί σύμφωνα με το παράδειγμα του συμπεριφορισμού διέπονται από την αντίληψη ότι η γνώση πηγάζει από την εμπειρία και ότι αυτή είναι ένα είδος αντιγραφής της πραγματικότητας, έμφαση δίνεται στις εισροές και τις εκροές, στον πομπό που στέλνει το μήνυμα (δάσκαλος) και στο δέκτη που το αποκωδικοποιεί (μαθητές). Το διδακτικό αυτό μοντέλο αρκείται στα παρατηρήσιμα και στην επανάληψη, κατατεμαχίζει τα θέματα και επιχειρεί να εξηγήσει το σύνθετο από το απλό. Θεμελιακό στοιχείο συνιστά η «λέξη».
- Ως προς το επίπεδο διδακτικών αρχών: παρατηρούμε ότι οι διδακτικοί στόχοι είναι προσανατολισμένοι στο αποτέλεσμα, ενώ αποσκοπούν στη δηλωτική γνώση, η οποία είναι συσσωρευτική, η διδακτέα ύλη οργανώνεται σε ξεχωριστά μαθήματα ανά ενότητα, χωρίς όμως δομή και με γραμμική διάταξη. Διερευνάται από τους μαθητές το «τι» της γνώσης (μοντέλο των περιεχομένων), ενώ επικρατεί η μετάδοση της γνώσης από τον δάσκαλο στους μαθητές, εφόσον οι τελευταίοι δεν εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία.

- Στο επίπεδο του διδακτικού σχεδιασμού: το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στη δηλωτική γνώση, η διδασκαλία αυτών των Αναλυτικών Προγραμμάτων και των αντίστοιχων σχολικών εγχειριδίων κινείται σε επίπεδο μνήμης (εκμάθηση, διατήρηση), η εκμάθηση ανατροφοδοτείται μέσω της επανάληψης, ώστε να είναι ικανοί οι μαθητές/τριες να διατηρήσουν την κατακτημένη γνώση, ενώ ανασύρεται η γνώση με αναπαραγωγική ανάκληση. Τα λάθη των μαθητών/τριών ερμηνεύονται ως γνωστικό έλλειμμα, που έχουν την αιτία τους στην βιασύνη και την επιπολαιότητά τους. Σ' αυτό το στάδιο διδακτικού σχεδιασμού έμφαση δίνεται στην αποδεικτική αξιολόγηση.
- Ως προς το επίπεδο της διδακτικής πράξης: οι μαθητές/τριες αναφέρονται στη γνώση που συγκράτησαν (τι έμαθαν), μέσω πολλών παραδειγμάτων για την πληρέστερη κατανόηση της ύλης. Οι μαθητές/τριες που τα «καταφέρνουν» ενισχύονται θετικά, εξασκούνται με ασκήσεις, ενώ η γνώση αξιολογείται με ερωτήσεις κλειστού τύπου.

Διδακτικό Παράδειγμα δεύτερης περιόδου

Σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά των Προγραμμάτων της δεύτερης περιόδου, μπορούμε να ισχυρισθούμε ότι αυτά (10/16) εντάσσονται στο κυρίαρχο διδακτικό παράδειγμα του συμπεριφορισμού (θετικιστικό μοντέλο), στο οποίο επιχειρείται η μετάδοση της «σωστής», σωρευτικής γνώσης από το δάσκαλο στους μαθητές. Δίνεται έμφαση στη δηλωτική γνώση και η διδακτέα ύλη οργανώνεται σε ξεχωριστά μαθήματα σε μικρές ενότητες. Ισχύει, δηλαδή για τα Προγράμματα αυτά η ανάλυση της πρώτης περιόδου.

Αντίθετα, τα έξι από τα δεκαέξι (6/16) Προγράμματα, τα οποία αναπτύσσουν χαρακτηριστικά Προγραμμάτων τύπου curriculum πλησιάζουν περισσότερο στο κριτικό πλαίσιο προδιαγραφών των Προγραμμάτων, αν και διαφοροποιούνται σε βασικά σημεία από αυτά. Πιο αναλυτικά για τα Προγράμματα αυτά διαπιστώσαμε ότι:

-Ως προς το επιστημολογικό επίπεδο: διέπονται από την αντίληψη ότι η γνώση συλλαμβάνεται με το νου, δίνεται βάρος στη μορφή και τη φόρμα, οι μαθητές/τριες επεξεργάζονται πρόσθετους κώδικες, επικεντρώνεται το Πρόγραμμα αυτό στο «πως το λέει» και όχι στο «τι λέει». Είδαμε ότι τα Προγράμματα τύπου curriculum πρότειναν ενεργητικές μεθόδους διδασκαλίας, μέσω των οποίων επιχειρήθηκε μία αλλαγή στον τρόπο διδασκαλίας. Ωστόσο, η έλλειψη πρόσθετου διδακτικού υλικού και μιας οργανωμένης πρότασης αξιολόγησης-αυτοαξιολόγησης των μαθητών/τριών άφησε σημαντικά κενά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το κριτικό πλαίσιο προδιαγραφών, σε επιστημολογικό επίπεδο, συνυφαίνει μαθήματα κατά κλάδους και εξαίρει ως κυρίαρχο στοιχείο το επιχείρημα. Στην

εκπαιδευτική πράξη, ωστόσο, το πλαίσιο αυτό εμφανίζεται περισσότερο σε επίπεδο ρητορικής και όχι εκπαιδευτικής πράξης. Αν και συντάχθηκε για το Λύκειο το Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Ε.Π.Π.Σ), και επιχειρήθηκε η οριζόντια διασύνδεση των γνωστικών αντικειμένων, αυτό, ωστόσο, στην πράξη δεν εφαρμόστηκε γεγονός που καταδεικνύεται από την εκπόνηση νέων Προγραμμάτων (Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ).

-Ως προς το επίπεδο διδακτικών αρχών: στα Α.Π. που έχουν σχεδιασθεί με βάση το κριτικό πλαίσιο προδιαγραφών, οι διδακτικοί στόχοι είναι προσανατολισμένοι στην ενεργοποίηση των γνωστικών διαδικασιών, η γνώση κωδικοποιείται, οπτικά, απεικονιστικά, λεκτικά, κ.ά. και ανακαλύπτεται μέσω διερευνητικών διαδικασιών. Η ανάλυση, ωστόσο, των Προγραμμάτων τύπου curriculum της δεύτερης περιόδου έδειξε ότι: α) δεν έχουν στόχους που να προσανατολίζονται στην ενεργοποίηση των γνωστικών διαδικασιών, β) δε δίνεται έμφαση στη διαδικαστική γνώση (πως διασυνδέονται τα πράγματα) και στην κριτική γνώση (πως εξετάζονται λογικά) και γ) επίσης, δε διαπιστώθηκε η διδακτέα ύλη να είναι οργανωμένη διακλαδικά, να χωρίζεται σε ενότητες με δομή, με σπειροειδή διάταξη. Γενικά, ο στόχος των Προγραμμάτων του κριτικού πλαισίου, που είναι το «πως», το «γιατί» και για «ποιο σκοπό», δεν επιβεβαιώθηκε, δ) τέλος, αν και θα έπρεπε να δίνεται βάρος στη διαμορφωτική αξιολόγηση, ωστόσο, στα Προγράμματα της δεύτερης περιόδου όπως είδαμε, δεν αναφέρεται κανένα είδος αξιολόγησης. Παρατηρείται, λοιπόν, ότι τα Προγράμματα τύπου curriculum της δεύτερης περιόδου διαφοροποιούνται ως προς το τις διδακτικές αρχές από τα curricula.

-Ως προς το επίπεδο διδακτικού σχεδιασμού: το ενδιαφέρον στα Προγράμματα του κριτικού πλαισίου προδιαγραφών συγκεντρώνεται στη διαδικαστική γνώση⁵³, η οποία θα διερευνηθεί. Επισημαίνονται τα συστατικά στοιχεία της και κυρίως ο τρόπος με τον οποίο αυτά συνυφαίνονται. Ενδιαφέρονται για το ποιες προαπαιτούμενες γνώσεις κατέχουν οι μαθητές. Αναφέρονται σε δραστηριότητες που στοχεύουν στη χρησιμοποίηση των γνωστικών διαδικασιών για την ανακάλυψη της γνώσης και την κριτική εξέτασή τους. Η διδασκαλία ξεκινάει με την επισήμανση του θέματος διερεύνησης και οι διδακτικοί στόχοι υλοποιούνται με τη χρησιμοποίηση του μοντέλου επεξεργασίας πληροφοριών. Αυτά τα Προγράμματα κινούνται σε επίπεδο αφαίρεσης (κατανόηση, διάκριση). Η γνώση ανασύρεται με μορφή

⁵³ Η διαδικαστική γνώση (procedural knowledge), γνώση που απαιτείται για τις δεξιότητες, για να εκτελέσουμε μια εργασία ή να διεκπεραιώσουμε μια διαδικασία, προκύπτει από τις άμεσες και έμμεσες διαδικασίες της μάθησης (Γεωργούλη, 2015).

αναγνώρισης (αντικειμενικά τέστ) και κριτικής ανάκλησης. Τα Προγράμματα τύπου curriculum αυτής της περιόδου παρατηρήσαμε ότι στο επίπεδο διδακτικού σχεδιασμού απέχουν πολύ από το κριτικό πλαίσιο προδιαγραφών. Ένα βασικό επιχείρημα είναι ότι ως προς τους στόχους που έχουν θέσει δεν προκύπτει η από αυτά επιδίωξη της διαδικαστικής γνώσης και ότι η έλλειψη οποιουδήποτε είδους αξιολόγησης δεν συνηγορεί προς το επίπεδο αντίστοιχου διδακτικού σχεδιασμού.

-Ως προς το επίπεδο διδακτικής πράξης: επισημαίνεται το θέμα της διερεύνησης. Οι μαθητές/τριες καταφεύγουν στις πηγές μάθησης, διαβάζουν, υπογραμμίζουν, ομαδοποιούν, συγκροτούν απαντήσεις, επεξηγούν, αναφέρουν παραδείγματα διοργανώνουν με ιεραρχικά σχήματα, πίνακες κ.ά. Οι μαθητές/τριες αναφέρουν πώς εργάστηκαν. Τα Α.Π. τύπου curriculum αυτής της περιόδου μπορούμε να ισχυρισθούμε ότι αναφέρουν ενεργητικές μεθόδους διδασκαλίας. Έχουμε να παρατηρήσουμε ότι η έλλειψη του είδους της αξιολόγησης, που συνιστά ένα από τα δομικά στοιχεία των Προγραμμάτων τύπου curriculum, δε συνηγορεί υπέρ του παραδείγματος του κριτικού πλαισίου προδιαγραφών.

Συνοψίζοντας, τα Προγράμματα της δεύτερης περιόδου προσιδιάζουν προς το συμπεριφορικό μοντέλο, ενώ τα έξι αναπτύσσουν ορισμένα χαρακτηριστικά από το κριτικό παράδειγμα.

Διδακτικό Παράδειγμα τρίτης περιόδου

Η πλειοψηφία των Προγραμμάτων της τρίτης περιόδου (7/12) εντάσσονται και αυτά στο κυρίαρχο διδακτικό παράδειγμα του συμπεριφορισμού. Τα πέντε Προγράμματα, που αναπτύσσουν τα δομικά στοιχεία των Προγραμμάτων τύπου curriculum, αναπτύσσουν χαρακτηριστικά του κριτικού πλαισίου προδιαγραφών.

Οι επιστημολογικές παραδοχές των προτεινόμενων διδακτικών επιλογών

Οι επιλογές της διδακτικής, οι οποίες είναι επιστημολογικές επιλογές των διαδικασιών μάθησης, αφορούν στο χειρισμό των πρώτων ιδεών των παιδιών (κεφάλαιο 2.3). Αυτές οι ιδέες, όπως είδαμε, μπορούν να βελτιωθούν προς την κατεύθυνση της επιστημονικής γνώσης, να ανατραπούν ή να μείνουν ως έχουν. Βασική διαπίστωση της μέχρι τώρα ανάλυσης είναι ότι τριάντα τρία στα σαράντα πέντε (33/45) Προγράμματα χαρακτηρίζονται παραδοσιακά, τα οποία προσιδιάζουν στο μοντέλο των Περιεχομένων, που δίνει έμφαση στο περιεχόμενο της γνώσης. Επίσης, είδαμε ποιο διδακτικό παράδειγμα αναδείχθηκε σε κάθε ερευνητική περίοδο. Με βάση αυτή την ανάλυση μπορούμε να εξάγουμε το συμπέρασμα ότι τα Α.Π. των Κ.Ε. την υπό έρευνα περίοδο προκρίνουν την επιλογή της βελτίωσης/αντικατάστασης.

Το μοντέλο της επιλογής της βελτίωσης παρουσιάζει την εξέλιξη της επιστήμης ως συνεχή και ευθύγραμμη, είναι προσανατολισμένο στη βεβαιότητα του αλάνθαστου της επιστήμης και υποκρύπτει έναν ανυποψίαστο θετικισμό. Βασική επιστημολογική παραδοχή του μοντέλου αυτού είναι ότι η λογική οργάνωση των διαδικασιών μάθησης στηρίζεται στη μεθοδολογική αρχή του εμπειρισμού, δηλαδή, χαρακτηρίζεται από διαδικασίες σταδιακής μετάβασης από τις ιδέες των παιδιών στις επιστημονικές εξηγήσεις μέσω της μετάβασης από τις μεμονωμένες εμπειρίες και τις πρώτες ερμηνείες στη θεωρητική γενίκευση και τη διατύπωση νόμων. Άρα, κάθε προσπάθεια απλοποίησης των επιστημονικών θεωριών βασίζεται στις μεθόδους της επαγωγής, της γενίκευσης και της εμπειρικής τεκμηρίωσης (Θετικισμός).

Το μοντέλο της βελτίωσης θέτει ως στόχο τη βελτίωση της πρότερης, καθημερινής γνώσης των παιδιών με τη βοήθεια της επιστημονικής γνώσης, παρεμβάλλοντας τους «οργανωτές προώθησης» (βλ. κεφ. 2.3, υποσημείωση 9) και λειτουργώντας μέσα από διαδικασίες αναγωγικής απλοποίησης. Η επιλογή αυτή ξεκινώντας από την πρότερη γνώση των μαθητών συνεχίζει προσθέτοντας σταδιακά επιστημονικές έννοιες και εξηγήσεις, οδηγώντας έτσι σε μια προοδευτική σύγκλιση των ιδεών των παιδιών με τις ερμηνείες της επιστήμης. Ακριβώς σ' αυτή τη σταδιακή επιστημονικοποίηση των ιδεών των παιδιών έγκειται η λειτουργία του σχολείου και της ιδιαίτερης σχολικής επιστήμης, δια της οποίας το περιεχόμενο των επιστημών, κατάλληλα επεξεργασμένο, διοχετεύεται στη σχολική τάξη. Η διαδικασία της αναπλαισίωσης εμπλέκεται σε αυτό ακριβώς το σημείο, καθώς το επιστημολογικό υπόβαθρο και οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται από την επιλογή της βελτίωσης (εμπειρισμός, επαγωγισμός, συσσώρευση και γενίκευση παρατηρήσεων, απλοποίηση, αντιστοίχιση, τεχνικές αξιολόγησης κ.λ.π) συνιστούν μια ιδιαίτερη μορφή επεξεργασίας και μετασχηματισμού των επιστημονικών θεωριών σε σχολική επιστήμη.

Η μεθοδολογική γνωσιοθεωρητική αρχή του εμπειρισμού δέχεται κριτική, επισημαίνει η Κουγιουμουτζάκη (2001), στο σημείο που αφορά στη σχέση θεωρίας και εμπειρίας, αφού υπάρχει διάκριση θεωρίας και εμπειρίας. Ο εμπειρισμός δεν είναι ο μόνος που δίνει τη δυνατότητα ερμηνείας των φαινομένων, και, επίσης, όπως ανέλυσαν οι επιστημολόγοι, η ίδια η εμπειρία και η παρατήρηση είναι θεωρητικά εμποτισμένες. Άρα, η ιδέα της αντιστοίχισης μεταξύ της επιστημονικής θεώρησης και της εμπειρικής πραγματικότητας δε μπορεί να εφαρμοστεί ούτε στο πεδίο της παραγωγής ούτε στο πεδίο της αναπαραγωγής της γνώσης. Η επιλογή της βελτίωσης «...οικοδομεί πάνω στην «πρότερη γνώση», αδιαφορεί όμως για την εσωτερική συνοχή των Παραδειγμάτων επειδή θεωρεί δεδομένη τη θέση και το περιεχόμενο κάθε έννοιας» (Κουζέλης, 2005, σ. 72).

Τέλος, διαπιστώνεται μια ακόμη θέση που αφορά στην ακραία μορφή που παίρνει ο εμπειρισμός, τον επαγωγισμό, η οποία συμπυκνώνει την ουσία του «προβλήματος της γνώσης», που εκδηλώνεται μέσω της επιλογής της βελτίωσης στο πεδίο της ισχύουσας σχολικής πρακτικής. Η άρρητη προϋπόθεση που δίνει τη δυνατότητα στο επαγωγικό επιχείρημα να γίνεται τόσο πειστικό στο χώρο της Διδακτικής είναι η εξομοίωση της διαδικασίας απόκτησης της εμπειρικής γνώσης των παιδιών με εκείνη μέσω της οποίας οικοδομείται ή και «μεταδίδεται» η επιστημονική γνώση. Άρα, το βασικό πρόβλημα με τη σύλληψη της μάθησης ως επαγωγικής πορείας είναι η επιστημολογική προσήλωσή της στον εμπειρισμό» (Κουζέλης, 1995). Αυτή η εμπειριστική λογική είναι που χαρακτηρίζει, κυρίως, την κοινωνική αναπαραγωγή της (επιστημονικής) γνώσης. Αυτό σημαίνει ότι αναπαράγονται μέσω του σχολείου οι κοινωνικές διαφοροποιήσεις καλυμμένες από την «επιστημονικοφάνεια» που προσδίδει η ιδιαίτερη σχέση μεταξύ επιστημονικού και καθημερινού Λόγου που καλλιεργεί η επιλογή της βελτίωσης: στήριξη του καθημερινού Λόγου στην αυθεντία του επιστημονικού και, ταυτόχρονα, στήριξη του επιστημονικού στη λειτουργική αμεσότητα και προφάνεια του πρώτου (Κουζέλης, 1995).

Τα Α.Π. τύπου curriculum, τα οποία επιχειρούν να εισάγουν τη διαθεματική διδασκαλία στηρίζονται στην επιστημολογική παραδοχή της επιλογής της αντικατάστασης, η οποία πιστεύει στην «ασυνέχεια» της εξέλιξης της επιστήμης, παρά το γεγονός ότι τα παραδείγματα μπορεί να επικοινωνούν μεταξύ τους έστω και ελάχιστα, απορρίπτουν τη σωρευτική αντίληψη της γνώσης και άρα κάθε παραδοσιακή σχολική πρακτική. Ο Κουζέλης, μάλιστα, επεσήμανε ότι στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παρατηρείται μια στροφή στα Αναλυτικά Προγράμματα προς αυτή την κατεύθυνση: *«ο φυσικός και κοινωνικός κόσμος των βιβλίων παρουσιάζεται πολύ πιο κοντινός απ' ότι παλιότερα με αυτόν στον οποίο ζουν οι μαθητές, οι διδάσκοντες καλούνται πλέον ρητά να στηριχτούν στις βιωματικές παραστάσεις των παιδιών και να ξεκινούν με αυτές, ενώ πρόσφατα γνωρίσαμε θεσμικές πρωτοβουλίες εισαγωγής «διαθεματικής» διδασκαλίας»* (Κουζέλης, 2005, σ. 34-35).

Η επιλογή της αντικατάστασης επιδιώκει να αντικαταστήσει τα υποκειμενικά νοήματα ως λαθεμένα, επειδή κρίνει ως ανώτερα τα νοήματα της επιστημονικής γνώσης. Η κατάκτηση της επιστημονικής γνώσης εκκινεί από την επιστήμη, η οποία έρχεται σε αντιπαράθεση και σύγκρουση με την καθημερινή, εμπειρική γνώση του μαθητή. Μέσα από αυτή τη σύγκρουση, τα παιδιά επεξεργαζόμενα κριτικά την πρότερη γνώση τους με τη βοήθεια των εργαλείων που τους προσφέρει η επιστήμη επιτυγχάνουν την ανακατασκευή αυτής της (πρότερης) γνώσης. Η επιλογή της αντικατάστασης, εν τέλει, ενδιαφέρεται να

μυήσει τα παιδιά στην εσωτερική λογική και δομή του διδασκόμενου Παραδείγματος (Κουζέλης, 1991).

Η επιλογή αυτή επικρίθηκε κυρίως, αναφέρει η Κουγιουμουτζάκη (2001), στο σημείο ακριβώς της υποβάθμισης της πρότερης γνώσης των μαθητών, επειδή δεν είναι δυνατό να αντικατασταθούν οι πρώτες ιδέες των παιδιών από την επιστημονική γνώση. Ακόμα κι όταν τα παιδιά διδάσκονται τις «επιστημονικά ορθές θεωρίες», οι οποίες, πράγματι, μπορεί να είναι ορθές ή τουλάχιστον ορθότερες από την καθημερινή γνώση, ωστόσο ακόμα και τότε δε θα πάνου να σκέφτονται, να δρουν και να λειτουργούν στη βάση του πρακτικο-βιωματικού Λόγου. Μια απόλυτη εφαρμογή και οργάνωση της διδακτικής πρακτικής στη βάση του μοντέλου της αντικατάστασης, όπου η έμφαση θα δίνεται στην εσωτερική λογική και δόμηση των εννοιών και θέσεων της διδασκόμενης επιστημονικής θεωρίας, θα οδηγούσε σε διαφορετικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα.

Η επιλογή αυτή δεν ταυτίζεται και δε συμβιβάζεται με θετικιστικές ερμηνείες της γνώσης, επειδή επιχειρεί να μεταδώσει στα παιδιά την εσωτερική λογική και οργάνωση της επιστήμης εξοπλίζοντάς τα με νέα εργαλεία αντίληψης της πραγματικότητας, ώστε να μπορούν να κατανοήσουν πώς παράγεται η γνώση μέσα στην επιστήμη. Η επιλογή αυτή εισέρχεται, εν μέρει, στο λόγο των επιστημών, ενώ η ίδια η λογική που ενέχει, εντέλει, την καθιστά μια πολύ καλή κάλυψη γι' αυτό που ισχύει στην εκπαιδευτική πρακτική: το μοντέλο της βελτίωσης, το οποίο έχει επιδράσει καταλυτικά στις διαδικασίες μάθησης.

Αυτό που έχει ιδιαίτερη αξία για τον Κουζέλη, αναφέρει ο Λάσκος (2006), είναι να προβάλλεται η ιδιαίτερη σημασία που έχει η εσωτερική συνοχή του εκάστοτε εννοιολογικού πλαισίου που διδάσκεται. Η επιλογή της αντικατάστασης, που είναι η «ήπια», αποσκοπεί στην παρουσίαση του συνόλου των ισχυόντων επιστημονικών παραδειγμάτων και στην ανάδειξη του ασυνεχούς χαρακτήρα της επιστημονικής γνώσης. Η πρακτική υποτίμησης της «πρότερης γνώσης» παραμένει ως εμπόδιο, η οποία αν αμβλυνθεί τότε καθίσταται ως το συνεκτικότερο και επιστημολογικά συνεπέστερο πρότυπο που μπορεί να υποστηρίξει η μαθησιακή διαδικασία, χωρίς μάλιστα τα προβλήματα που έχουν οι δύο άλλες επιλογές. Η βασική αντίθεση του Κουζέλη στην άποψη περί αντικατάστασης έγκειται στο γεγονός ότι αυτός ο καθημερινός, πρακτικο-βιωματικός Λόγος, από τον οποίο αντλείται η «πρότερη γνώση», θεωρείται κυριολεκτικά αναντικατάστατος.

6.6.4. Ο ρόλος των Κοινωνικών Επιστημών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Ο ρόλος των Κοινωνικών Επιστημών δεν θα μπορούσε να αποσαφηνισθεί χωρίς την κριτική προσέγγιση των σκοπών της εκπαίδευσης, των σκοπών των Α.Π. των Κ.Ε. και τη μετέπειτα αλληλοσυσχέτισή τους.

Την πρώτη ερευνητική περίοδο το ιδεώδες της αγωγής αποτυπώνεται στο άρθρο 16 του Συντάγματος, στο οποίο όπως είδαμε η εκπαίδευση αποσκοπεί στη διάπλαση «ελεύθερων και υπεύθυνων» πολιτών με εθνική και θρησκευτική συνείδηση (§ 2). Η εκπαίδευση την περίοδο αυτή αποβλέπει στην αγωγή του ατόμου ως μέλους της κοινωνίας και στην ολοκλήρωση της προσωπικότητάς του ως ατόμου.

Σύμφωνα με το ιδεώδες της αγωγής είναι οι στόχοι του Γυμνασίου και του Λυκείου, οι οποίοι αναλύονται, όπως είδαμε στο Νόμο 1566/85. Ιδιαίτερα το άρθρο 1 αποσκοπεί στη δημιουργία ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων, ανεξάρτητα από το φύλο και την καταγωγή. Αυτό που στην ουσία υποκρύπτει ο σκοπός της εκπαίδευσης αυτή την περίοδο είναι μια φιλελεύθερη αντίληψη, η οποία, από τη μια, σέβεται τα βασικά δικαιώματα της ισότητας (φύλο, καταγωγή), και από την άλλη, μεταθέτει στο άτομο τον επαγγελματικό του προσανατολισμό και κάθε είδους προσωπικών-ατομικών συμφερόντων. Όπως είδαμε το άτομο εκπαιδεύεται για να σέβεται την Πολιτεία και να τηρεί τις υποχρεώσεις του απέναντί της. Αυτή η άποψη, σύμφωνα με την Καρακατσάνη (2004), συνδέεται με μια «συμβολαϊκή θεώρηση της ιδιότητας του πολίτη» (σ. 38).

Τη δεύτερη περίοδο διαφαίνεται η πρόθεση της Πολιτείας να καλλιεργήσει έναν τύπο ανθρώπου ο οποίος θα έχει τη δυνατότητα να πάρει μια γενική παιδεία υψηλού επιπέδου, να καλλιεργήσει ικανότητες και δεξιότητες, να σκέπτεται κριτικά και δημιουργικά και να παίρνει εφόδια για συνέχιση των σπουδών του. Προκειμένου να επιτευχθεί η ποιοτική βελτίωση της σχολικής εκπαίδευσης αυτή την περίοδο συντάχθηκε και εφαρμόστηκε το Ε.Π.Π.Σ. Η βελτίωση των Α.Π. αποτέλεσε βασικό άξονα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης της περιόδου 1998-1999, είχε ενιαίο πλαίσιο και χαρακτήρα και κύριος άξονάς της στα Α.Π., σύμφωνα με τους Φλουρή και Πασιά (2004), ήταν η διαμόρφωση του Ε.Π.Π.Σ, γεγονός που είχε επισημανθεί και προαναγγελθεί στην Έκθεση για τον Ο.Ο.Σ.Α. Προκειμένου να υλοποιηθεί αυτός ο στόχος αποσύρθηκε η περιττή και παρωχημένη ύλη, εισήχθησαν νέα μαθήματα και διευκρινίστηκαν περαιτέρω οι εκπαιδευτικοί στόχοι (ΥΠ.Ε.Π.Θ, 1995). Η πρόθεση των συντακτών/τριών του Ε.Π.Π.Σ δεν έγινε, ωστόσο, πραγματικότητα αφού τα Προγράμματα του Λυκείου δεν αποτέλεσαν συνέχεια εκείνων του Γυμνασίου, ενώ χαρακτηρίστηκαν, επίσης, και από έλλειψη συνοχής στη συγγραφή των εγχειριδίων. Η

προαναγγελθείσα μεταρρύθμιση δεν έμελλε να κρατήσει για αρκετό χρονικό διάστημα αφού λίγα χρόνια μετά (2001) συντάχθηκε το Δ.Ε.Π.Π.Σ και τα Α.Π.Σ.

Την τρίτη περίοδο οι επιταγές της παγκοσμιοποίησης και της πολυπολιτισμικής πραγματικότητας, ο ανταγωνισμός που επέβαλε τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου του σχολείου επιτάσσουν ριζικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα, οι οποίες εκφράζονται και μέσα από την αλλαγή περιεχομένου των Α.Π. (διαθεματικότητα). Οι δεσμεύσεις της ελληνικής κοινωνίας προς τις Ευρωπαϊκές Κοινότητες φέρνουν στο προσκήνιο μια σειρά επιβεβλημένων αλλαγών, οι οποίες σκιαγραφούνται ήδη στους στόχους των Δ.Ε.Π.Π.Σ και των Α.Π.Σ. (βλ. κεφάλαιο 5.2.3.1). Τα «χαρακτηριστικά της ποιοτικής εκπαίδευσης» γίνονται την περίοδο αυτή το επίκεντρο των αλλαγών, ώστε να επαναπροσδιοριστεί ο ρόλος του σχολείου που στοχεύει πια, λόγω της παγκοσμιοποίησης, του σκληρού ανταγωνισμού και των εκπορευόμενων υποχρεώσεων της χώρας μας από τη συμμετοχή της στην Ε.Ε., στη διαμόρφωση ενός παιδαγωγικού περιβάλλοντος ικανού να συμβάλλει στην αρμονική ένταξη των μαθητών/τριών στην κοινωνία.

Το ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι (2002, σ. 5-6) αναφέρει ότι καθίσταται επιτακτική η ανάγκη να ενισχυθούν οι «μαθησιακές» και οι «κοινωνικοποιητικές λειτουργίες» του σχολείου, ώστε να διαμορφωθεί ένα ισχυρό σχολικό περιβάλλον. Οι σκοποί της αγωγής αναμορφώνονται και προωθούν την καλλιέργεια ενός ανθρώπου με προσωπικότητα υπεύθυνη, δημοκρατική, ελεύθερη, με κοινωνικές και ανθρωπιστικές αρχές, χωρίς θρησκευτικές και πολιτισμικές προκαταλήψεις, ανθρώπου που θα ανανεώνει γνώσεις και δεξιότητες «δια βίου», θα προσεγγίζει τις νέες τεχνολογίες κριτικά, θα έχει τη δυνατότητα ίσων ευκαιριών και την ευκαιρία καλλιέργειας κοινών στάσεων και αξιών, τη συνείδηση του ευρωπαίου πολίτη με την ταυτόχρονη διατήρηση της εθνικής ταυτότητας και της πολιτισμικής αυτογνωσίας και, τέλος, τη δυνατότητα ανάπτυξης πνεύματος συνεργασίας και συλλογικότητας. Οι σκοποί αυτοί αφορμώνται από τις κύριες πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την εκπαίδευση, γεγονός που καταδεικνύεται από τις θέσεις που εκφράζονται την περίοδο εκείνη σε έντυπο του ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι (2002):

Η διαφύλαξη της δημοκρατικότητας, του πολιτικού βίου, της ελευθερίας, της ανεξιθρησκίας, της αλληλεγγύης, της συλλογικότητας, του διεθνισμού, της δικαιοσύνης, του πολιτισμού, της εργασίας, της πνευματικής καλλιέργειας και της κοινωνικής συνοχής, πλαισιώνουν τον κοινό μελλοντικό σκοπό της Ευρωπαϊκής Εκπαίδευσης..... Ο σκοπός αυτός αποτελεί κοινή επιδίωξη για την ανάπτυξη της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής των επι μέρους ευρωπαϊκών χωρών (σ. 6).

Με γνώμονα, λοιπόν, την αναγκαιότητα ανάπτυξης «της ποιότητας της εκπαίδευσης», πρέπει «να ενταχθεί και το δικό μας εκπαιδευτικό σύστημα με τις κατάλληλες προσαρμογές, που θα το καταστήσουν περισσότερο ποιοτικό, περισσότερο δυναμικό, περισσότερο αποτελεσματικό» (σ. 6).

Παρατηρήθηκε, δηλαδή, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η αντικατάσταση του ατομικού ή ατομικιστικού ιδεώδους της αγωγής (Ξωχέλης, 1987), που στοχεύει στην ανάπτυξη του ατόμου ανεξάρτητα από το κοινωνικό σύνολο ή αντίθετα απ' αυτό, από το κοινωνικό ιδεώδες, που αποβλέπει στην πλήρη ένταξη του ατόμου στο κοινωνικό σύνολο, ώστε να το υπηρετήσει με αποτελεσματικό τρόπο. Η θεωρία αυτή του Durkheim επισημαίνει τη σπουδαιότητα της καλλιέργειας της συναίνεσης των ατόμων και ομάδων, την προαγωγή ενός συναινετικού πνεύματος μέσα στην κοινωνία, το οποίο θα συμβάλλει στην επίτευξη των σκοπών της. Οι κοινωνικοποιητικοί στόχοι της αγωγής επιτυγχάνονται μέσω της καλλιέργειας της ικανότητας των ατόμων για κοινωνική δράση (Πυργιωτάκη, 1999). Η ανάπτυξη του ατόμου ως μέλους της κοινωνίας προϋποθέτει την ικανότητα και διάθεση για ενεργό συμμετοχή στη διαρκή διαδικασία βελτίωσης των κοινωνικών κανόνων προς το συμφέρον του ίδιου και της κοινωνίας, την επιδίωξη της ειρήνης, την ιδιότητα του πολίτη και την καλλιέργεια πολιτών με οικολογική συνείδηση.

Η ανάλυση έδειξε ότι τα Α.Π. κυρίως αποσκοπούσαν οι μαθητές/τριες να «μάθουν» (40/45) και να «κατανοήσουν» (26/45) τις βασικές έννοιες των Κοινωνικών Επιστημών, σε ένα δεύτερο επίπεδο επιδίωκαν την καλλιέργεια δεξιοτήτων (12/45) και στάσεων (16/45) και, τέλος, σε πολύ μικρό βαθμό στόχευαν στην εφαρμογή (4/45), στην ανάλυση (5/45), στην αξιολόγηση (2/45), σε συναισθηματικούς στόχους (1/45), στην κοινωνικοποίηση (4/45), στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό (1/45) και στην κριτική σκέψη (1/45). Οι σκοποί παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα 6.6.

Πίνακας 6.6

Συγκεντρωτικός αναλυτικός πίνακας σκοπών Α', Β' & Γ' ερευνητικής περιόδου

Α/ Α	Ταξινόμηση σκοπών	Ερευνητική περίοδος			Σύνολο (45)
		Α'	Β'	Γ'	
1	Γνώση	15	15	10	40
2	Κατανόηση	4	12	10	26
3	Εφαρμογή	-	2	2	4
4	Ανάλυση	-	5	-	5

5	Σύνθεση	-	-	-	0
6	Αξιολόγηση	-	2	-	2
7	Συναισθηματικοί σκοποί	-	-	1	1
8	Δεξιότητες	1	4	7	12
9	Στάσεις	6	6	4	16
10	Κοινωνικοποιητική λειτουργία	-	-	4	4
11	Επαγγελματικός Προσανατολισμός	-	1	-	1
12	Κριτική σκέψη	-	1	-	1
	Σύνολο	26	48	38	112

Αν αυτά τα ευρήματα συσχετισθούν με το περιεχόμενο της γνώσης, το οποίο ήταν ουσιαστικά εννοιολογικής μορφής (40/45), θεματικής (37/45) και ιστορικής (22/45), συμπεραίνεται ότι τα Α.Π. των Κ.Ε. είχαν την υπό έρευνα περίοδο έναν καθαρά γνωστικό προσανατολισμό (40/45) και σε μικρότερο βαθμό ατομικό και κοινωνικό (8/45) μιας ήδη αναπλαισιωμένης γνώσης. Αν λάβουμε δε υπόψη ότι τα περισσότερα Προγράμματα είναι των Οικονομικών Επιστημών (17/45) μπορούμε να ισχυρισθούμε ότι η Πολιτεία αποσκοπούσε τη δεδομένη περίοδο στο να αποκτήσουν οι μαθητές/τριες γενικές γνώσεις, μια γενική παιδεία, ώστε να είναι σε θέση να διαβιούν σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον, στο οποίο έπρεπε να ενταχθούν κοινωνικά, πολιτικά και επαγγελματικά.

Άλλο ένα βασικό συμπέρασμα είναι ότι ακόμη και στα Προγράμματα μορφής ή τύπου curriculum (12/45) δε διαπιστώθηκε συσχέτιση των γενικών σκοπών της εκπαίδευσης με εκείνων των Α.Π. και των στόχων των επιμέρους διδακτικών ενοτήτων.

Η χρηματοδότηση από το Β΄ Κ.Π.Σ φαίνεται να έπαιξε καθοριστικό ρόλο στην συγγραφή ή και την αντικατάσταση αυτών των Προγραμμάτων. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως το μελετήσαμε μέσα από τα Α.Π. των Κ.Ε., επιχείρησε να εναρμονιστεί με τις επιταγές των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων, εφόσον υπήρχε η υποχρέωση εφαρμογής τους. Η μελέτη των Α.Π. των Κ.Ε., ωστόσο, δεν ανέδειξε την υιοθέτηση των επιχειρούμενων επιλογών. Το πιο χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι ότι στα περιεχόμενα των Α.Π. των Κ.Ε. γίνεται ελάχιστη αναφορά στην Ευρωπαϊκή Ένωση και στους θεσμούς της.

Τα Α.Π. των Κ.Ε. διαπιστώσαμε ότι διατηρούν έναν παραδοσιακό, συντηρητικό χαρακτήρα και ως προς τους σκοπούς και ως προς τη μορφή θεματολογίας και τις διδακτικές

μεθόδους τις οποίες αυτά μετέρχονται, ακόμη και ως προς την έλλειψη αξιολόγησης και εκπαιδευτικού υλικού.

Θετικό στοιχείο αναδεικνύεται, κυρίως, η ίδια η ένταξη των μαθημάτων των Κ.Ε. στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, η οποία συνάδει με την επιδίωξη αναβάθμισης της γενικής παιδείας και των δυνατοτήτων που αυτή δίνει στο να εντάσσονται «αρμονικά» τα άτομα στη σύγχρονη αστική κοινωνία. Ιδιαίτερα δε βοηθάει στην ομαλή ένταξη στην κοινωνική, πολιτική και επαγγελματική ζωή του ατόμου.

Με βάση τα χαρακτηριστικά των Προγραμμάτων, όπως αυτά αναδείχθηκαν μέσα από την ανάλυση, μπορούμε να ισχυρισθούμε ότι αυτά προάγουν μια μορφή ιδεολογικής χειραγώγησης, στο σημείο που κατακερματίζουν την επιστημονική γνώση και αποκλείουν τη μη σχολική γνώση, δηλαδή την εμπειρία των μαθητών. Η διαδικασία απόκτησης της γνώσης αλλά και το περιεχόμενο και η οργάνωση της γνώσης είναι κοινωνικά προσδιορισμένα, όπως είδαμε να τονίζουν οι Κοινωνιολόγοι της Εκπαίδευσης (Blacledge & Hant, 2004). Δηλαδή δεν μπορεί να υπάρξει γνώση αντικειμενική, ουδέτερη από τις αξίες και το κοινωνικο-ιστορικό και πολιτιστικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτή παράγεται. Η άποψη όμως που καλλιεργούν τα Α.Π. των Κ.Ε. είναι «η μία και μοναδική (ορθή) αντίληψη του αντικειμενικά υπάρχοντος κόσμου» και όχι αυτή που έχουμε σε μία δεδομένη στιγμή για τον κόσμο, γεγονός που καταδεικνύεται από τη μορφή του περιεχομένου τους. Μπορούμε να ισχυρισθούμε, λοιπόν, έχοντας υπόψη τα αποτελέσματα από τους στόχους, τα περιεχόμενα και τις προτεινόμενες διδακτικές μεθοδολογίες ότι τα Α.Π. των Κ.Ε. δεν κατάφεραν να μάθουν στους μαθητές/τριες να εκλαμβάνουν τη γνώση ως «ζητούμενο» αλλά ως «δεδομένο». Αντίθετα, παρέμειναν στα πληροφοριακά στοιχεία της γνώσης, που είναι κοινώς αποδεκτά, αποκλείοντας, εν τέλει, την καλλιέργεια της κριτικής προσέγγισης των κοινωνικών φαινομένων.

Αποκλείοντας, λοιπόν, το σχολείο τα προσωπικά σχήματα αντίληψης και προσέγγισης της πραγματικότητας και προάγοντας στα παιδιά μια επιστημολογική αντίληψη, αλλά και στάση, που διαφοροποιείται από τη διαδεδομένη αντίληψη της επιστήμης, καταλήγει στο να αποκλείει τις δεξιότητες που είναι αναγκαίες για τη διαδικασία της συνεχούς αναζήτησης της αλήθειας και της γνώσης (Κάλφας, 1987). Η Κοινωνική Επιστήμη παρουσιάζεται μέσα από τα Α.Π. ως αποκρυσταλλωμένη και αδιαμφισβήτητη, ως συνεχής, στην αφήγησή της αποσιωπώνται οι επαναστάσεις, οι ρήξεις, οι κοινωνικές μεταβολές και οι συνθήκες συντέλεσής τους. Αν στο περιεχόμενο προσθέσουμε και τον τρόπο διδασκαλίας των Κοινωνικών Επιστημών, τότε οι επιλογές διαδικασιών μάθησης

έχουν ως αποτέλεσμα την άκριτη αποδοχή της παράδοσης και της κοινωνικής πραγματικότητας.

Τα Α.Π. των Κ.Ε. δεν κατάφεραν να συμβάλλουν, τελικά, ως όφειλαν, σε μια διαδικασία συλλογής, οργάνωσης και κριτικής επεξεργασίας των δεδομένων και να οδηγήσουν τους μαθητές/τριες στην επιστημονική γνώση. Αυτή δε η οργάνωση ανέδειξε τον/την εκπαιδευτικό ως αυθεντία της γνώσης, μη έχοντας την ευκαιρία να παρουσιάσει τις διαφοροποιήσεις και τις αντιθέσεις μεταξύ των διαφορετικών επιστημονικών παραδειγμάτων.

Τέλος, θα πρέπει να αναφέρουμε ότι τα μαθήματα αυτά εισήχθησαν στη Δ.Ε. το 1982 χωρίς καμία ιδιαίτερη προετοιμασία, την οργάνωση και τη διδασκαλία αυτών των μαθημάτων τη διαχειρίστηκαν για πάρα πολλά χρόνια επιστήμονες που δεν είχαν σχέση με τις Κ.Ε., κυρίως φιλόλογοι, και, κυρίως, τα γνωστικά αυτά αντικείμενα διατήρησαν επι σειρά ετών έναν περιφερειακό ρόλο στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ο Νούτσος (1979) μέσα από τις έρευνές του κατέδειξε ότι τα μαθήματα των Θετικών ή Φυσικών Επιστημών και των Ανθρωπιστικών καταλάμβαναν περισσότερο χρόνο στο Ω.Π. απ' ό τι εκείνα των Κοινωνικών Επιστημών, διαπίστωση που ισχύει μέχρι σήμερα. Διατηρήθηκε, δηλαδή, μια ιεράρχηση της σχολικής γνώσης, μια διάκριση σε «πρωτεύοντα» και «δευτερεύοντα» μαθήματα, η οποία καταδεικνύεται από το διατιθέμενο χρόνο στα Ω.Π. της εν λόγω περιόδου.

Ο περιορισμένος χρόνος διδασκαλίας των μαθημάτων αυτών, η θέση τους μέσα στο σχολικό Πρόγραμμα, άλλοτε ως μαθήματα κατεύθυνσης, άλλοτε ως επιλογής, καθώς επίσης και το αν εξετάζονταν ή όχι Πανελλαδικά τους προσέδιδαν ή όχι το ανάλογο κύρος. Οι συνέπειες, επομένως, από τις διακρίσεις των μαθημάτων ως προς το σχολικό χρόνο και ως προς το ποια ήταν η θέση τους στο εξεταστικό σύστημα είναι αποφασιστικές (Κουγιουμουτζάκη, 2001).

Η εισαγωγή ή η απαλοιφή, ωστόσο, κάποιων μαθημάτων Κ.Ε. σχετίζονταν και με τα συντεχνιακά συμφέροντα άλλων ειδικοτήτων, τα οποία ασκούσαν επιρροή επί μακρόν στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, και όχι αναγκαστικά με μια σχεδιασμένη εκπαιδευτική πολιτική.

Η εισαγωγή, τέλος, των δύο μαθημάτων στη Δ.Ε., της Κοινωνιολογίας και της Πολιτικής Οικονομίας, σηματοδότησε την απαρχή μιας προοδευτικής κατεύθυνσης στην εκπαίδευση, η οποία καλούνταν να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις ενός σύνθετου κοινωνικο-οικονομικού περιβάλλοντος. Πίσω από το πρόσχημα του «κοινωνικού ανθρωπισμού», ωστόσο, στη βάση του οποίου επιδιώκονταν η «ατομική» και η «κοινωνική» ολοκλήρωση

του ανθρώπου, υποκρύπτονταν η προσαρμογή των νέων στις ανάγκες της οικονομικής ανάπτυξης και η διατήρηση της κοινωνικής συνοχής.

Η θέση που κατείχε ένα μάθημα στο εξεταστικό σύστημα του προσέδιδε και την ανάλογη γνωστική και επιστημονική αξία. Έτσι, όταν η Κοινωνιολογία έπαψε να είναι Πανελλαδικά εξεταζόμενο μάθημα αυτό σηματοδότησε και την έλλειψη ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών για σπουδές στα αντίστοιχα Τμήματα Κοινωνιολογίας. Η αντικατάσταση του μαθήματος αυτού με το μάθημα της Πολιτικής Οικονομίας ερμηνεύεται στη συγκεκριμένη χρονική περίοδο από τον οικονομικό και κοινωνικό μετασχηματισμό που επιδίωκε το εκπαιδευτικό σύστημα, στον οποίο είχε πια δεσμευθεί η Ελλάδα ως μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Είναι η περίοδος της επικράτησης της λογικής του οικονομισμού, η οποία μάλιστα ανάγεται σε βασική κοινωνική αξία, η οποία αντανακλάται στις εκπαιδευτικές επιλογές της περιόδου αυτής.

6.6.5. Ο ρόλος των Κοινωνικών Επιστημών στην Ελλάδα

Η εξέλιξη των Κοινωνικών Επιστημών συνδέεται άμεσα με τη νεότερη πολιτική ιστορία της Ελλάδας. Αν και οι επιμέρους επιστήμες των Κοινωνικών Επιστημών αναπτύχθηκαν στη χώρα μας με διαφορετικούς ρυθμούς η μία από την άλλη, ωστόσο, στο σύνολό τους μπορούμε να ισχυρισθούμε ότι δεν κατάφεραν να παίξουν έναν καταλυτικό ρόλο στη νεοελληνική κοινωνία, αντίστοιχο με εκείνον που έπαιξαν σε χώρες της Δυτικής Ευρώπης.

Ένας βασικός λόγος που εμπόδισε την ανάπτυξη των Κ.Ε. στη χώρα μας ήταν η αντίσταση που βρήκαν από τις συντηρητικές πολιτικές δυνάμεις, οι οποίες εκδήλωσαν την εχθρική τους στάση άμεσα και αντιτάχθηκαν σε καθετί που στηλίτευε την κείμενη κατάσταση, όπως το παρεμβατικό κράτος, την υπανάπτυξη, τη μετανάστευση, το φορολογικό καθεστώς, την υποαπασχόληση, κ.ά. σοβαρά προβλήματα της ελληνικής οικονομίας και κοινωνίας. Η εξ' αρχής σύνδεση της Κοινωνιολογίας με την κοινωνική μεταρρύθμιση (Ομάδα των Κοινωνιολόγων), η οποία επιχείρησε να χρησιμοποιήσει την επιστημονική ανάλυση στην εφαρμοσμένη πολιτική, προκάλεσε ισχυρούς κλυδωνισμούς στο «σταθερό» πολιτικό σύστημα.

Από την περίοδο της δικτατορίας του Μεταξά εκδηλώθηκε μια πολιτική στάση εχθρική απέναντι στους επιστήμονες εκείνους οι οποίοι δεν ήταν απλοί θεωρητικοί αλλά εμπλέκονταν άμεσα με την πολιτική και επιδίωκαν την κοινωνική μεταρρύθμιση, άλλοι ως εκφραστές των αρχών του σοσιαλισμού και άλλοι στο όνομα ενός ευρύτερου εκσυγχρονισμού της νεοελληνικής κοινωνίας που είχε ήδη μείνει πίσω από τις διεθνείς

εξελίξεις (χαμηλή συσσώρευση κεφαλαίου, δημοκρατικό έλλειμμα, κρατισμός, κ.ά.). Οι εσωτερικές ιδεολογικές αντιπαράθεσεις στους κόλπους της νεοσύστατης τότε αστικής τάξης οδήγησαν στην εκτόπιση του φιλελεύθερου ρεύματος αυτής, το οποίο επιδίωκε μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση, την κοινωνία και την οικονομία, σύμφωνα με τα αστικά πρότυπα της Ευρώπης. Η επικράτηση του συντηρητικού ρεύματος και η επιβολή από αυτό της «ελληνοχριστιανικής ιδεολογίας» είχε ως συνέπεια το πρόταγμα της προστασίας από τον «εθνικό κίνδυνο», δηλαδή τον κομμουνισμό.

Ο αστικός εκσυγχρονισμός, αίτημα του φιλελεύθερου ρεύματος, έμελλε να μείνει ένα ανολοκλήρωτο αίτημα για μεγάλο διάστημα και να αποτελέσει την αιχμή του δόρατος μεταξύ των εκπροσώπων της αστικής τάξης. Οι συντηρητικές δυνάμεις συντάχθηκαν ενάντια σε κάθε τι που έθετε εν αμφιβόλω το ρόλο τους, μέρος του οποίου αντιλαμβάνονταν να είναι και οι Κοινωνικές επιστήμες.

Στη μεταπολεμική Ελλάδα οι νικητές του «συμμοριτοπόλεμου» επέβαλλαν τη διάκριση μεταξύ «εθνικού» και «μη εθνικού», καλλιέργησαν συστηματικά μια εχθρική αντιμετώπιση των αντίπαλων πολιτικοϊδεολογικών δυνάμεων και κάθε φορέα αμφισβήτησης, ακόμη και επιστημονικό, όπως ήταν οι Κοινωνικές Επιστήμες, τον οποίο έβλεπαν ως ταγό αποδόμησης του συστήματος.

Το συντηρητικό ρεύμα, για μια μακρά περίοδο (δικτατορία του Μεταξά, Χούντα των Συνταγματαρχών), ως γνήσιος εκφραστής μιας παραδοσιακής συντηρητικής κατεύθυνσης, εξήρε τον πατριωτισμό και το θρησκευτικό συναίσθημα και καλλιέργησε τον εθνικισμό προκειμένου να ελέγχει την υπάρχουσα τάξη πραγμάτων. Μέσα υλοποίησης αυτού του πολιτικού σκοπού ήταν, από τη μια, η διατήρηση του «εθνικού» σχολείου, το «Κλασικό Γυμνάσιο», εκφραστής ενός επιφανειακού ουμανισμού, το οποίο υπηρετούσε στο έπακρο τους στόχους του, αφού εξήρε το αρχαιοελληνικό πνεύμα και διαιώνιζε έναν παγιωμένο φορμαλισμό των κλασικών φιλολόγων οι οποίοι έδιναν έμφαση στη γραμματική, στο συντακτικό και σε μεμονωμένα αποσπάσματα της αρχαίας σκέψης. Από την άλλη, η επιδιωκόμενη επικράτηση ενός γενικότερου επιστημολογικού κλίματος του θετικισμού, στο πλαίσιο του οποίου κινούνταν και η Νομική Επιστήμη, με βαθιές ρίζες στο Βυζάντιο και ως γνήσιο ιδεολογικό τέκνο της «κλασικής παιδείας», κατάφερε να ασκήσει τον έλεγχο πάνω σε άλλες Κοινωνικές Επιστήμες, όπως η Οικονομία και η Κοινωνιολογία.

Η ιδεολογική «καθαρότητα» που επιβλήθηκε στα Πανεπιστήμια υποστηρίχθηκε από τη συντηρητική τότε τοπική διανοήση, η οποία ήταν αποκομμένη από τα ακαδημαϊκά ρεύματα της Δύσης, και δεν επιδίωκε κανενός είδους μεταρρύθμιση της εκπαιδευτικής ή κοινωνικο-οικονομικής ζωής. Απόδειξη αυτής της πολιτικής επιδίωξης ήταν τα

πιστοποιητικά πολιτικών φρονημάτων, οι διώξεις, οι εκκαθαρίσεις του διδακτικού προσωπικού και η, εν γένει, πλήρης άσκηση ελέγχου των εδρών των Πανεπιστημίων, ακόμη και η απαγόρευση μελετών ή συγγραμμάτων, αλλά και η ηθελημένη έλλειψη οργανωμένης έρευνας στο πεδίο των Κοινωνικών Επιστημών. Το προβάδισμα δόθηκε συνειδητά στις θετικές επιστήμες, οι οποίες ήταν άλλωστε «ακίνδυνες» ιδεολογικά.

Η «ύποπτη» Κοινωνιολογία, η Πολιτική και Οικονομική Επιστήμη μέσα από τις επιχειρούμενες αναλύσεις και τις προτάσεις για ανάπτυξη και δημοκρατία σε έναν κόσμο που άλλαζε άρδην, φάνταζε ως μεγάλη απειλή στις συντηρητικές δυνάμεις οι οποίες κατάφεραν με την έλλειψη χρηματοδότησης των ερευνών τους, με τη βοήθεια των Νομικών κύκλων που ήλεγχαν τις Πανεπιστημιακές έδρες, με τις διώξεις και τις απαγορεύσεις να ελέγξουν πλήρως τις επιστήμες αυτές για μια μακρά περίοδο ώστε να έχουν έναν καθαρά περιθωριακό ρόλο στην ακαδημαϊκή κοινότητα και στην κοινωνία.

6.7. Αντί επιλόγου

Την υπό έρευνα περίοδο και κυρίως από το 1981 ως το 1988 επιχειρείται μια αξιολόγηση μεταρρυθμιστική προσπάθεια στο χώρο της εκπαίδευσης από την κυβέρνηση του ΠΑ.ΣΟ.Κ., επισημαίνει ο Σταμέλος κ.ά. (2015, σ. 88-92). Τα μέτρα που πάρθηκαν το 1981 είχαν σχέση με «καταργήσεις». Τη δεκαετία του '80 η πολιτική της «διευκόλυνσης»⁵⁴ επεκτάθηκε και ενισχύθηκε, αλλά κυρίως άλλαξε ιδεολογική και θεωρητική τεκμηρίωση, συνδέθηκε άμεσα με το πολιτικό αίτημα του «εκδημοκρατισμού», ο οποίος μετουσιώθηκε σε πολιτική πράξη μέσω μέτρων για τη μεγαλύτερη δυνατή διατήρηση «όλων» στο εκπαιδευτικό σύστημα. Καταγράφεται, λοιπόν, η προσπάθεια μετάβασης από ένα πατερναλιστικό εκπαιδευτικό σύστημα σε ένα εκσυγχρονιστικό σύστημα εκπαίδευσης που στη βάση του όμως διατήρησε τα χαρακτηριστικά του συγκεντρωτισμού.

Η δεκαετία του '90 είναι διαφορετική από εκείνη του '80. Οι προσπάθειες των ελληνικών κυβερνήσεων για δραστικές μεταρρυθμίσεις όσον αφορά τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση κατά τη διάρκεια των δεκαετιών 1980 & 1990 αποτέλεσαν μέρος των αλλαγών προς μια φιλελεύθερη, εκσυγχρονιστική και ανασυγκροτική κοινωνία, η οποία θα είχε τη δυνατότητα να ανταποκριθεί στις προκλήσεις του μέλλοντος και θα μπορούσε να παρακολουθεί τις διεθνείς εξελίξεις (Καλδή & Κόνσολας, 2002).

Οι επιρροές της διεθνούς κοινότητας στις αποφάσεις χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι εμφανείς τόσο στα ψηφίσματα νόμων και προεδρικών διαταγμάτων που αφορούσαν στην εκπαίδευση όσο και στην τεκμηρίωση αυτών. Στη δεκαετία του '80 το κύριο μέλημα ήταν η επούλωση των τραυμάτων των πολιτικών ανωμαλιών τις οποίες βίωσε η χώρα από τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και μετά, ενώ αντίθετα, στη δεκαετία του '90, η Ελλάδα προσπάθησε να βρει μια θέση σε έναν κόσμο σε πλήρη αναδόμηση, κυρίως μέσω των Κοινοτικών χρηματοδοτήσεων, οι οποίες παραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο της προώθησης της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής. Έτσι, η Ελλάδα υιοθέτησε τις ευρωπαϊκές προτεραιότητες, τις προσάρμοσε στο ελληνικό συγκείμενο και τις διαχειρίστηκε σε ένα πλαίσιο που, όπως φαίνεται, έπασχε από πολιτική ασυνέχεια και έλλειψη εμπειρίας στην υλοποίηση τόσο μεγάλων και περίπλοκων έργων. Απόδειξη η απουσία συστηματικής αξιολόγησης των Αναλυτικών Προγραμμάτων, κ.ά.

Κατά τη δεκαετία του '90 παρουσιάζονται σημαντικά μεταρρυθμιστικά μέτρα όσον αφορά στη δομή της εκπαίδευσης, το περιεχόμενο σπουδών και κατά δεύτερο λόγο τα

⁵⁴ Πρόκειται για την άρση σειράς εξετάσεων στη διάρκεια και στο τέλος του Δημοτικού και την εισαγωγή στο Γυμνάσιο.

θεσμικά όργανα και την αξιολόγηση των μαθητών. Στο πλαίσιο αυτό κινούνται οι νόμοι 2525/97 και 2640/98 που επιχείρησαν να θεσμοθετήσουν τη μεταρρύθμιση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Οι στόχοι της σχολικής εκπαίδευσης παρέμειναν όπως στο υφιστάμενο πλαίσιο νόμου (Ν. 1566/85), αλλά το περιεχόμενο σπουδών (Αναλυτικά Προγράμματα, διδακτικά βιβλία και παιδαγωγικές μέθοδοι) τροποποιήθηκε. Οι βασικοί τομείς του Νόμου του 1997 επιλέχθηκαν ως μέτρα και/ή ενέργειες στο Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. Ι, το οποίο σε κοινοτικό επίπεδο χρηματοδοτήθηκε από το Β΄ Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης (Κ.Π.Σ) και μέσω αυτού του προγράμματος που υλοποιείται στο δεύτερο μισό της δεκαετίας του '90, άλλαξε το εκπαιδευτικό τοπίο της χώρας μας.

Τη δεκαετία του '90, η Ελλάδα, αναφέρει ο Σταμέλος κ.ά. (2015), μετά από μια μεγάλη χρονική περίοδο, φαίνεται να προσπαθεί να βρει μια θέση σε έναν κόσμο σε πλήρη αναδόμηση. Η Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση μοιάζει να έχουν απωλέσει την παλαιότερη αποστολή τους, χωρίς να την έχουν αντικαταστήσει με μία καινούργια. Βέβαια, τη δεκαετία του '90, σύμφωνα με την ίδια άποψη, η Ελλάδα προχωράει εναρμονιζόμενη με τις διεθνείς τάσεις, το εκπαιδευτικό μας σύστημα αυξάνει διαρκώς το επίπεδο συντονισμού του με τα άλλα Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Συστήματα μετά και από την ανάγκη εφαρμογής των κοινών πολιτικών που προέρχονται από την Ευρωπαϊκή Ένωση. Επίσης, από το δεύτερο μισό της δεκαετίας προωθείται το θέμα της «διασφάλισης ποιότητας» στην εκπαίδευση, και το βασικότερό του εργαλείο, η αξιολόγηση, τέθηκε ως προαπαιτούμενο τόσο διεθνώς όσο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο για την ανάπτυξη της αμοιβαίας συνεργασίας και αναγνώρισης, αν και παρέμεινε μέχρι και σήμερα «άσκηση επί χάρτου».

Βασικό στοιχείο αυτής της τομής, είναι ότι σε αυτή την προσπάθεια υπήρχε ισχυρή χρηματοδότηση από ευρωπαϊκούς πόρους, μια χρηματοδότηση που όμοιά της δεν είχε δει ποτέ στο παρελθόν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Όπως, ισχυρίζεται ο Σταμέλος κ.ά. (2015) αν κάποιος σταθεί στους αριθμούς, εντυπωσιάζεται από τα ποσά που διατίθενται για εξοπλισμό, δομές, για την αλλαγή και τον εμπλουτισμό των Αναλυτικών Προγραμμάτων, των συγγραμμάτων και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, κ.ά. Σε αυτή την κατεύθυνση των πολλαπλών Προγραμμάτων και τρόπων χρηματοδότησης φαίνεται να παίζει σημαντικό ρόλο η προώθηση της έννοιας της «διά βίου μάθησης». Επομένως οι εξελίξεις αυτές, που ξεκινούν στις αρχές της δεκαετίας του '90 και εντείνονται κατά τη διάρκειά της, ωθούν τα Εθνικά Συστήματα Εκπαίδευσης σε συντονισμένες δράσεις, με αποτέλεσμα τον εναρμονισμό τους σε επίπεδο πολιτικών προγραμμάτων, εξέλιξη που, από τη μία, οδηγεί στη διεθνοποίησή τους και στην απλούστευση των διαδικασιών στις συνεργασίες τους, και, από

την άλλη, δημιουργεί πίεση στον παραδοσιακό ρόλο που είχαν τα συστήματα εκπαίδευσης από την εγκαθίδρυσή τους στο πλαίσιο ενός κράτους, δηλαδή την παραγωγή της «εθνικής» ταυτότητας και την αναπαραγωγή του status quo (Σταμέλος κ.ά. (2015).

Οι κοινοτικές πολιτικές στην εκπαίδευση, αργότερα, κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 2000 μέσα από τις διαδικασίες της Λισαβώνας, της Κοπεγχάγης και της Μπολόνια αποσκοπούσαν στην προώθηση της «δια βίου» εκπαίδευσης και των πολιτικών της γνώσης, με απώτερο στόχο τη διαμόρφωση ενός ενιαίου ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού χώρου στην Κοινότητα, που θα συνέβαλε στην ανάδειξη ενός λιγότερο «εθνικού» και περισσότερο «κοινοτικού» χαρακτήρα της εκπαιδευτικής πολιτικής της Κοινότητας (Πασιάς, 2006b). Στα πλαίσια αυτά υλοποιήθηκε στη χώρα μας το 2ο ΕΠΕΑΕΚ (2000-2006), το οποίο υπογράφηκε στην Αθήνα στις 29/3/2001 και περιλάμβανε δράσεις, μεταξύ των οποίων και ο άξονας Α2, που αφορούσε στην προώθηση και βελτίωση της εκπαίδευσης και της αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης στα πλαίσια της «δια βίου» μάθησης⁵⁵. Το Δελτίο Τύπου του ΥΠ.Ε.Π.Θ χαρακτηριστικά αναφέρει: «*οι προτεραιότητες και τα μέτρα που αναπτύσσονται, βρίσκονται σε συνάφεια με τη γενικότερη πολιτική ανάπτυξης των ανθρώπινων πόρων, το Εθνικό Σχέδιο Δράσης για την απασχόληση, την εκπαιδευτική πολιτική και τις κατευθύνσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης*»⁵⁶.

Τα Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. Ι & ΙΙ έδωσαν την ευκαιρία στις Ελληνικές κυβερνήσεις να σχεδιάσουν και να εφαρμόσουν μια μεταρρύθμιση, εσωτερική και εξωτερική, με κατεύθυνση τόσο τον εκσυγχρονισμό όσο και τον εκδημοκρατισμό του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, αναφέρουν οι Πασιάς & Ρουσάκης (2002). Στον άξονα αυτό την αντίστοιχη περίοδο το Π.Ι. το 2001⁵⁷ σχεδίασε με χρηματοδότηση από το Γ' Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης το Δ.Ε.Π.Π.Σ και τα Α.Π.Σ., ο σχεδιασμός και η υλοποίηση των οποίων εκδήλωσε δριμύτατες κριτικές.

Αξιοσημείωτη αυτή την περίοδο είναι η παραγωγή διδακτικού υλικού που υποστηρίχθηκε από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Κ.Τ. 75%) και το Ελληνικό Δημόσιο (25%), αν και κάποια διδακτικά εγχειρίδια, μεταξύ αυτών και της Κοινωνιολογίας της Γ' Τάξης Γ.Ε.Λ (βιβλίο μαθητή, καθηγητή, τετράδιο εργασίας και έρευνας μαθητή) ολοκληρώθηκαν εκτός Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ ΙΙ⁵⁸. Ακολούθησαν αλληπάλληλες επιμορφώσεις όλων των

⁵⁵ 2.1 Αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης, 2.2 Αναμόρφωση Π.Σ-διεύρυνση Γ/θμιας, 2.3 Αρχική επαγγελματική κατάρτιση, 2.4 Επαγγελματικός Προσανατολισμός- Σύνδεση με αγορά εργασίας, 2.5 Δια βίου εκπαίδευση, 2.6 Περιβαλλοντική εκπαίδευση.

⁵⁶ ΥΠ.Ε.Π.Θ., Δελτίο Τύπου της 29ης Μαρτίου 2001, Αθήνα.

⁵⁷ Υπουργικές Αποφάσεις ΦΕΚ 1366, 1373, 1374, 1375 και 1376/18-10-2001

⁵⁸ Στα πλαίσια της ποιοτικής αναβάθμισης που προώθησε το Π.Ι. αναμορφώθηκαν για την περίοδο 2000-2004 εννέα βιβλία Γυμνασίου και Ενιαίου Λυκείου και ολοκληρώθηκε η συγγραφή 20 βιβλίων Γυμνασίου και

εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης στα νέα βιβλία καθώς και ένα ειδικό πρόγραμμα έρευνας και αξιολόγησης των νέων βιβλίων. Ειδικά αξίζει να σημειωθεί η επιμόρφωση 2.500 εκπαιδευτικών Δ.Ε των κλάδων⁵⁹ ΠΕ13, ΠΕ10, ΠΕ09 και ΠΕ02, ώστε να επιτελούν καλύτερα τα καθήκοντά τους (ΥΠ.Ε.Π.Θ-ΠΙ, 2004, 2007).

Οι χρηματοδοτήσεις, τέλος, που προέρχονται από τα Προγράμματα που εκπονήθηκαν στο πλαίσιο της ενίσχυσης της «διά βίου» μάθησης στην Ε.Ε. για την περίοδο 2000-2013 ολοκλήρωσαν ένα επιχειρούμενο πλαίσιο διαμόρφωσης-εισαγόμενων-πολιτικών, αμφίβροχης σχέσης με το ελληνικό συγκείμενο, που η ελληνική εκπαίδευση όφειλε να ενσωματώσει (Σταμέλος, κ.ά., 2015).

Τα Αναλυτικά Προγράμματα των Κοινωνικών Επιστημών συντάχθηκαν/ή και αναμορφώθηκαν στο πλαίσιο κυρίως της χρηματοδοτούμενης από τα Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ Ι & ΙΙ εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, αναπλασιώσαν μια συγκεκριμένη μορφή κοινωνικής γνώσης, η οποία αναπαρήγε, τελικά, μια συγκεκριμένη εκδοχή των Κοινωνικών Επιστημών την υπό έρευνα περίοδο.

Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο οι Κοινωνικές Επιστήμες αναπλασιώθηκαν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και μέσα από μια συγκεκριμένη μορφή γνώσης και τις διδακτικές επιλογές των διαδικασιών μάθησης συνέβαλλαν προς την καλλιέργεια ενός παρωχημένου μοντέλου πολίτη, αν και την υπό έρευνα περίοδο το κοινωνικό και ιστορικό συγκείμενο αναδείκνυε το συνεχώς εξελισσόμενο πλαίσιο μέσα στο οποίο εντάσσονταν οι διαφορετικές εκδοχές και διαστάσεις της ιδιότητας του πολίτη.

Η παρούσα έρευνα ανέλυσε το προτεινόμενο περιεχόμενο των Αναλυτικών Προγραμμάτων των Κοινωνικών Επιστημών. Μένει, ωστόσο, να διερευνηθεί το ζήτημα των παραλείψεων, των αποσιωπήσεων στο περιεχόμενο των Αναλυτικών Προγραμμάτων, το οποίο δύναται να φωτίσει το ρόλο του εκπαιδευτικού συστήματος και της εξουσίας που αυτό ασκούσε την υπό έρευνα περίοδο.

Εν κατακλείδι, η σύγχρονη επιστημολογία αμφισβήτησε την άποψη ότι η επιστημονική γνώση είναι αντικειμενική και αμετάβλητη (Ματσαγγούρας, 1999) και ότι συλλαμβάνεται «άπαξ δια παντός». Η Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης ανέδειξε ένα σημαντικό παράγοντα στη διδακτική διαδικασία, τη σπουδαιότητα της βιωματικής γνώσης. Αν οι Κοινωνικές Επιστήμες συσχετίζονται περισσότερο με τις προσωπικές εμπειρίες απ'

Ενιαίου Λυκείου (μαθητή, καθηγητή), ενώ για την περίοδο 2005-2007 το σύνολο των νέων διδακτικών πακέτων στο Γυμνάσιο (βιβλίο εκπαιδευτικού, εκπαιδευτικό λογισμικό, χάρτες, κ.ά.) ανέρχεται στα 21.

⁵⁹ Οι κλάδοι των εκπαιδευτικών: ΠΕ02: Φιλολόγοι, ΠΕ09 Οικονομολόγοι, ΠΕ10: Κοινωνιολόγοι, ΠΕ13 Νομικών και Πολιτικών Επιστημών.

όσο οι Θετικές, τότε η λογική θεμελίωση και η συσχέτιση της βιωματικής γνώσης με άλλες μορφές αναδεικνύεται ως ένα από τα βασικά ζητούμενα της σύγχρονης διδακτικής.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αγγελίδης, Μ. & Ψυχοπαίδης, Κ. (επιμ.). (1992). *Κείμενα πολιτικής και θεωρίας της πολιτικής*. Αθήνα: ΕΞΑΝΤΑΣ.
- Αλαχιώτης, Σ. (2002). *Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών. Αναλυτικά προγράμματα σπουδών υποχρεωτικής εκπαίδευσης*. (Τόμος Α'). Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 3-4.
- Αλτουσέρ, Λ. (1983). *Θέσεις* (δ' έκδοση). Αθήνα: Θεμέλιο.
- Ανανιάδης, Γ. (1985). Επιστήμη και πολιτική: Σημειώσεις στο έργο του Feyerabend. *ΔΕΥΚΑΛΙΩΝ*, 38, 193-210.
- Ανδρέου, Α. (1988). Κρατική νομιμοποίηση και κοινωνική συναίνεση: διδακτικοί στόχοι. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 41.
- Apple, M.W. (1993). *Εκπαίδευση και εξουσία*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Apple, M. (1986). *Ιδεολογία και αναλυτικά προγράμματα*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Αργυριάδης, Δ. (2003). Διοικητική επιστήμη και διοικητική μεταρρύθμιση την δεκαετία του '60: Ιστορική αναδρομή και τα χρόνια των χαμένων ευκαιριών. Στο: Ι. Λαμπίρη-Δημάκη (επιμ.). *Κοινωνικές επιστήμες και Πρωτοπορία στην Ελλάδα 1950-1967*. Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (63-101). Αθήνα: Gutenberg.
- Αρόν, Ρ. (1994). *Η εξέλιξη της κοινωνιολογικής σκέψης* (γ' έκδοση) (Τόμος Α'). Αθήνα: Εκδόσεις Γνώση.
- Αρόν, Ρ. (1993). *Η εξέλιξη της κοινωνιολογικής σκέψης* (γ' έκδοση) (Τόμος Β'). Αθήνα: Εκδόσεις Γνώση.
- Άχλη, Κ. (1990). Τα εκπαιδευτικά νομοσχέδια του 1913, 1964, 1976: ιστορική, κριτική και συγκριτική παρουσίαση. *Νέα Παιδεία*, 56, 96-109.
- Άχλης, Ν. (1983). *Οι γειτονικοί μας λαοί, Βούλγαροι και Τούρκοι, στα σχολικά βιβλία ιστορίας γυμνασίου και λυκείου*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Βάμβουκας, Μ. (1998). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Βαρουφάκης, Γ. (2007). *Πολιτική οικονομία. Η οικονομική θεωρία στο φως της κριτικής*. Αθήνα: Gutenberg.
- Barthes, R. (1981). Στοιχεία σημειολογίας. Στο Κ. Παπαγεώργης (Πρόλογος και Μεταφ.)

- (επιμ.) *Κείμενα Σημειολογίας*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Βασιλείου, Θ.Α., Σταματάκης, Ν. (1992). *Λεξικό Επιστημών του Ανθρώπου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Βέικου, Χ., Σιγανού, Α. & Παπασταμούλη, Ε. (2007). Σύντομη επισκόπηση του παιδαγωγικού πλαισίου του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 55-68.
- Βέικου, Χ., Βαρέση, Ε. & Πατούνα, Α. (χ.χ.ε.). *Παιδαγωγικό πλαίσιο: Περιεχόμενο σπουδών και διδακτική πράξη*, 101-196. Ανακτήθηκε 5/7/2015 από: http://www.pischools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_defi_ekp/poiot_ek_p_erevn/s_89_196.pdf
- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. New York.
- Bernstein, B. (1996). The pedagogic device. Στο *pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research, critique*. London: Taylor and Francis.
- Bird, M., Hammersley, M., Gomm, R., & Woods, P. (1999). *Εκπαιδευτική έρευνα στην Πράξη* (τόμος Α'). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Blacledge, D., & Hant B. (2004). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Bloom, B.S., Engelhart, M.B., Furst, E.J., Hill, W.H. & Krathwohl, D.R., (1956). *Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals*. New York: Longmans Green.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America. Educational reform and the contradictions of economic life*. New York: NY Basic Books.
- Βουρνάς, Τ. (1977). *Ιστορία της σύγχρονης Ελλάδας. Από την έλευση του Βενιζέλου στην Ελλάδα (1909) ως την έκρηξη του ελληνοϊταλικού πολέμου (1940)*. Αθήνα: Εκδόσεις Αφών Τολίδη Ο.Ε.
- Βρεττός, Ι. & Καψάλης, Α. (2009). *Αναλυτικά Προγράμματα: Θεωρία, έρευνα και πράξη* (4η έκδοση). Αθήνα.
- Βρεττός, Γ. & Καψάλης, Α. (1997). *Αναλυτικό πρόγραμμα, Σχεδιασμός-αξιολόγηση-αναμόρφωση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βρεττός, Γ. & Καψάλης, Α. (1994). *Αναλυτικά προγράμματα. Θεωρία και τεχνογνωσία σχεδιασμού και αναμόρφωσης*. Θεσσαλονίκη: Art of Text.
- Bynum, W. (2012). *Μικρή ιστορία της επιστήμης*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Γέμτος, Π., Α. (2012). *Οι κοινωνικές επιστήμες. Μια εισαγωγή* (2^η Έκδοση). Αθήνα: Τυπωθήτω Γιώργος Δαρδανός.
- Γέμτος, Π. Α. (1987). *Μεθοδολογία των κοινωνικών επιστημών. Μεταθεωρία &*

- ιδεολογική κριτική των επιστημών του ανθρώπου* (Τόμος 1). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Γεωργούλη, Κ. (2015). *Τεχνητή νοημοσύνη. Μια εισαγωγική προσέγγιση*. Ανακτήθηκε 1/2/2018 από: <http://www.Kallipos.gr>
- Γιώτη, Λ. (2005). Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και ευέλικτη ζώνη (E.Z.): Μια απόπειρα διαλόγου. *Επιστημονικό Βήμα*, 4, 15-38.
- Γρόλλιος, Γ. (2005). *Ιδεολογία, παιδαγωγική και εκπαιδευτική πολιτική. Λόγος και πράξη των ευρωπαϊκών προγραμμάτων για την εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Chalmers, A.,F. (2012). *Τι είναι αυτό που το λέμε επιστήμη*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Courau, S. (2000). *Τα βασικά εργαλεία του εκπαιδευτή ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο,
- Δεληγιώργη, Α. (2011). *Φιλοσοφία των κοινωνικών επιστημών. Θετικιστικού, ερμηνευτικού και διαλεκτικού τύπου*. Αθήνα: Εκδόσεις Ζήτη.
- Descartes, R. (1976). *Λόγος περί της μεθόδου*. (εισαγωγή, μτφ., επιμ. Χ. Χριστίδης). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1999). *Η Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση του μαθητή. Θεωρία-πράξη-προβλήματα*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Δενδρινού, Β. & Ξωχέλης, Π. (1999). «Πρόγραμμα σπουδών στη σχολική εκπαίδευση». *Γλωσσικός Υπολογιστής, 1*. Ανακτήθηκε 3/4/2016 από: www.Komvos.edu.gr
- Δημαράς, Α. (1986). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε. (Τεκμήρια ιστορίας). Β' 1895-1967*. (επιμ.) Α. Δημαράς (Β' ανατύπωση 1986). Αθήνα: Νέα Ελληνική Βιβλιοθήκη.
- Δημαράς, Α. (1983). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε. Α' 1821-1894*. (επιμ.) Α. Δημαράς. Αθήνα: Νέα Ελληνική Βιβλιοθήκη.
- Δονάτος, Γ. (2007). Σχολή Νομικών, Οικονομικών και Πολιτικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Αθηνών, άρθρο στην Εφημερίδα «*Το Καποδιστριακό*», 1/5/2007.
- Δουλκέρη, Τ. (επιμ.). (1985). Η κατάσταση των κοινωνικών επιστημών στην Ελλάδα. Στο Πρώτο Πανελλήνιο Συνέδριο 14, 15, 16 του Δεκέμβρη 1981 που πραγματοποιήθηκε στην Πάντειο Σχολή υπό την Αιγίδα του Υπουργείου Πολιτισμού. *Πρακτικά Εισηγήσεων*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Κοινωνικών Επιστημών (Ε.Ε.Κ.Ε.).

- Δραγώνα-Μονάχου, Μ. (1974). Αφετηρία για τη χαρτογράφηση μιας αρχαϊκής γνωσιολογίας. *ΔΕΥΚΑΛΙΩΝ* (11), 365-385.
- Δρακόπουλος, Σ., Γκότσης, Γ., & Γριμάνη, Κ. (2015). *Μεθοδολογία κοινωνικών και οικονομικών επιστημών. Μια εισαγωγή*. Ανακτήθηκε 3/1/2018 από: https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/1876/1/00_master_document.pdf
- Δράκου-Τσουμάνη, Α. (2006). Η διάχυση της Οικονομικής επιστήμης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. (Στα Ενιαία Λύκεια και Τ.Ε.Ε. Από το 1969 έως σήμερα. Τ.Ε.Ι. Ηπείρου. Τμήμα Εφαρμογών Ξένων Γλωσσών στη Διοίκηση και στο Εμπόριο. *Πτυχιακή Εργασία*.)
- Fishwick, A., Christakis, G., Huston, K., Maréchal, A. (2011). *50 Οικονομικές Θεωρίες που επηρέασαν την ανθρωπότητα*. D. Meron (επιμ.). Αθήνα: Εκδόσεις Κλειδάριθμος.
- Ζεύλας, Π. (1999). Η φιλοσοφία της πολιτικής αγωγής στην ελληνική εκπαίδευση. ΠΑΝΤΕΙΟ Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Τμήμα Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών. *Διδακτορική Διατριβή*.
- Hamlyn, D.W. (1976). «Epistemology» (History of Epistemology). *The encyclopedia of Philosophy*, U.S.A., (3), 9.
- Heilbroner, R. & Mildberg W. (2010). *Η γένεση της οικονομικής κοινωνίας*. Αθήνα: Εκδόσεις ΚΡΙΤΙΚΗ.
- Hopkins, D. (1985). *A teachers guide to classroom research*. Open University, Press, Milton Keynes.
- Hobbes, T. (χ.χ.ε). *ΑΕΒΙΑΘΑΝ*. Εκδόσεις Αναγνωστίδη.
- Hunt, M.P. & Metcalf, L. (1968). *Teaching high school socials Studies*, 275-446. New York: Harper & Row.
- Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, Μ. (2013). *Αναλυτικά προγράμματα & διδασκαλία*. Αθήνα: Πεδίο.
- Jackson, Ph. W. (1992). *Handbook of research on curriculum. A project of the American educational research association*. New York: MacMillan Publishing Company.
- Κάλφας, Β. (1987). Ριζικές ανακατατάξεις στη σύγχρονη Αγγλοσαξονική επιστημολογία. Εισαγωγή στο: Τ. Kuhn, *Η δομή των επιστημονικών επαναστάσεων* (μτφρ. Γ. Γεωργακόπουλου). Θεσσαλονίκη: Σύγχρονα Θέματα.
- Κάλφας, Β. (1983). *Επιστημονική Πρόοδος και Ορθολογικότητα*. Αθήνα: Εκδόσεις Σύγχρονα Θέματα.
- Καλδή, Σ. & Κόνσολας, Ε. (2002). Μια συγκριτική προσέγγιση των εκπαιδευτικών

μεταρρυθμιστικών μέτρων στην Ελλάδα και την Αγγλία της τελευταίας εικοσαετίας.
20 διεθνές συνέδριο: «Η παιδεία στην αυγή του 20^{ου} αιώνα». *Πρακτικά Εισηγήσεων*.
Ανακτήθηκε 3/3/2015 από:

<http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/kaldi.htm>

Κατσούλης, Η. (1984). *Επιστημολογικά προβλήματα της σύγχρονης πολιτικής επιστήμης*.
Αθήνα: Παπαζήσης.

Καράκωστας, Γ. (2004). *Ο βασιλεύς Όθων, το Οθώνειο Πανεπιστήμιο & η Νομική
Σχολή*, 197-265. Αθήνα: Εκδόσεις Αντ. Ν. Σάκκουλα.

Καρακατσάνη, Δ. (2004). *Εκπαίδευση και πολιτική διαπαιδαγώγηση: γνώσεις, αξίες,
πρακτικές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Kirk, G.S., Raven J.S. & Schofield, M. (1988). *Οι Προσωκρατικοί Φιλόσοφοι*.
Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.

Κορομπόκης, Δ. (2008). *Τεχνοκρατική ιδεολογία και εκπαιδευτική πολιτική στην
Ελλάδα στον 20^ο αιώνα. Όρια και αντιφάσεις*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Σχολή
Κοινωνικών Επιστημών. Τμήμα Κοινωνιολογίας. *Διδακτορική Διατριβή*.

Κογρέ, Α. (1997). *Επιστημολογία*. Αθήνα: Νήσος.

Κουγιουμουτζάκη Φ. (2001). *Η επιστήμη της κοινωνιολογίας στην ελληνική
δευτεροβάθμια εκπαίδευση: η αναπλαισίωση της κοινωνιολογικής γνώσης
μέσω του αναλυτικού προγράμματος και του εκπαιδευτικού*. Πάντειο
Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Τμήμα
Κοινωνιολογίας. *Διδακτορική διατριβή*.

Κουζέλης, Γ. (2005). *Ενάντια στα φαινόμενα. Για μια επιστημολογική προσέγγιση της
διδασκτικής των κοινωνικών επιστημών*. Αθήνα: Εκδόσεις Νήσος.

Κουζέλης, Γ. (1995). *Το επιστημολογικό υπόβαθρο των επιλογών της Διδακτικής*.
Στο: Ματσαγγούρας, Η., (επιμ), *Η εξέλιξη της Διδακτικής: Επιστημολογική
Θεώρηση*. Εκδόσεις Gutenberg

Κουζέλης, Γ. (επιμ.). (1993). *Επιστημολογία-Κείμενα*, 9-38. Αθήνα: Εκδόσεις Νήσος,.

Κουζέλης, Γ. (1991). *Από τον βιοματικό στον επιστημονικό κόσμο. Ζητήματα
κοινωνικής αναπαραγωγής της γνώσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική Επιστημονική
Βιβλιοθήκη.

Κουζέλης, Γ., Ψυχοπαίδης, Κ. (1996). (επιμ. Γ. Κουζέλης, κ. Ψυχοπαίδης)
Επιστημολογία των Κοινωνικών Επιστημών. Αθήνα: Εκδόσεις Νήσος.

Κουλουμπαρίτση, Α.Χ. (2004). *Το αναλυτικό πρόγραμμα ως θεωρία και ως πράξη με
νόημα*. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.). *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα*,

- 91-99. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κουτούγκος, Α. (1983). *Η σύγκρουση επιστήμης και επιστημολογίας. Θέσεις για την κρίση ορθολογικότητας στις ερμηνείες της επιστημονικής εξέλιξης*. Αθήνα: Εκδόσεις Σύγχρονα Θέματα.
- Κράφτ, Β. (1986). *Ο Κύκλος της Βιέννης και η γένεση του νεοθετικισμού*. (μτφ) Γ. Μανάκου. Αθήνα: Εκδόσεις ΓΝΩΣΗ.
- Kuhn, T.S. (1981). *Η δομή των επιστημονικών επαναστάσεων*. (μτφρ. Γεωργακόπουλου). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Σύγχρονα Θέματα.
- Κυπραίος, Μ.Γ. (1965). Ο Max Weber και οι σύγχρονες κοινωνικές επιστήμες. Περιοδικό «Εποχές», (21), Ιανουάριος 1965.
- Κυπριανός, Π. (2016). *Η μαγεία του πτυχίου. Πανεπιστήμια, απόφοιτοι, κοινωνικές τροχιές*. Αθήνα: Εκδόσεις Βιβλιόραμα.
- Κυπριανός, Π. (2004). *Συγκριτική ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Βιβλιόραμα.
- Κυριαζή, Ν. (1999). Η ανάλυση περιεχομένου. Στο: Ν., Κυριαζή, *Η Κοινωνιολογική έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*, 283-301. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λάμιας, Κ. (2002). *Κοινωνιολογική θεωρία και εκπαίδευση. Διακριτές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Λαμπίρη-Δημάκη, Ι. (2003a). Κοινωνικές επιστήμες και πρωτοπορία στην Ελλάδα, 1950-1967. Ειδικό Αφιέρωμα: Γιατί; Στο Ι. Λαμπίρη-Δημάκη (επιμ.). *Κοινωνικές επιστήμες και Πρωτοπορία στην Ελλάδα 1950-1967*, 25-51. Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών. Αθήνα: Gutenberg,
- Λαμπίρη-Δημάκη, Ι. (2003b). Δύο πρωτοποριακά κοινωνιολογικά περιοδικά των μέσων της δεκαετίας του '50 και του '60: Κοινωνιολογική Έρευνα, Κοινωνιολογική Σκέψη. Στο: Ι. Λαμπίρη-Δημάκη (επιμ.). *Κοινωνικές επιστήμες και Πρωτοπορία στην Ελλάδα 1950-1967*, 187-210. Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών. Αθήνα: Gutenberg.
- Λαμπίρη-Δημάκη, Ι. (επιμ.). (2002). *Η Κοινωνιολογία στην Ελλάδα σήμερα. Η ολοκλήρωση της τριλογίας, 1959-2000. Με κείμενα 36 συγγραφέων* (τόμος Γ'). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Λαμπίρη-Δημάκη, Ι. (1987a). *Η Κοινωνιολογία στην Ελλάδα σήμερα. (Με κείμενα τριάντα συγγραφέων)*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Λαμπίρη-Δημάκη, Ι. (1987b). Εισαγωγικά: Το χθες και το σήμερα της κοινωνιολογίας στην Ελλάδα. Στο: *Η Κοινωνιολογία στην Ελλάδα σήμερα. (Με κείμενα*

- τριάντα συγγραφέων), 15-53. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση,
- Λάσκος, Χ. (2006). Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Θεωρητικές Τάσεις και Θεμελίωση. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. *Διδακτορική Διατριβή*.
- Laski, H. (1975). *Εισαγωγή στην πολιτική*. Αθήνα: Κάλβος
- Lister, I. (1991). Research on social studies and citizenship education in England. Στο Shaver, J.P. (1991). *Handbook of research on social studies teaching and learning. A project of the National Council for the Social Studies*. New York: MacMillan Publishing company.
- Lock, J. (2016). *Δοκίμιο για την Ανθρώπινη Νόηση*. (επιμ. Δ.Ν. Λαμπρέλης). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Lybarger, M.B. (1991). The historiography of social studies: retrospect, circumspect, and prospect. Στο J.P. Shaver, *Handbook of research on social studies teaching and learning. A project of the National Council for the Social Studies*. MacMillan Publishing company, 3-15. New York.
- Μανωλεδάκης, Ι. (1980). *Εισαγωγή στην επιστήμη*. Αθήνα: Εκδόσεις Παρατηρητής.
- Mason, J. (2003). *Η Διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. (Επιστ. επιμέλεια Ν. Κυριαζή). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Η Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου ή «Αφού σκέφτονται γιατί δε γράφουν»*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη (5^η Έκδοση)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (1999). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης (τόμος Α')*. Αθήνα: Gutenberg
- Μαρμαρινός, Γ. (2000). *Το σχολικό Πρόγραμμα*. Αθήνα.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1992). Εκπαιδευτικοί και Διδασκαλία. Για μια Αντί (-παλη) πρόταση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 69-98.
- Μαυρίκης, Γ. (2007). Τεχνικές για την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης II. Στο: (επιμέλεια) Β. Κουλαϊδής, *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη κριτικής-δημιουργικής σκέψης για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση*, 121-140. Αθήνα.

- Machiavelli, N. (χ.χ.ε). *Ο ηγεμόνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γερ. Αναγνωστίδη.
- Μηλιός, Γ. (1986). *Εκπαίδευση και εξουσία. Κριτική της καπιταλιστικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΘΕΩΡΙΑ.
- Μπαμπινιώτης, Γ (2012). *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας* (Δ΄ Έκδοση). Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπάνκς, Ο. (1987). *Η κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παρατηρητής.
- Ναγόπουλος, Ν. (2015). *Γνώση, Μέθοδος και Κοινωνική Πράξη. Από τη γνωσιοθεωρία στην κοινωνιολογία της γνώσης*. Ανακτήθηκε 26/1/2018 από: www.kallipos.gr
- Νικολακάκη, Μ. (2012). Αναπαραγωγή στην εκπαίδευση και ο κοινωνικός Προσδιορισμός της σχολικής γνώσης: Από το μοντέρνο στο μεταμοντέρνο. Στο: Τ. Ρορκewits, & Μ. Νικολακάκη. *Κριτικές προσεγγίσεις στην εκπαιδευτική πολιτική: Τα μεταβαλλόμενα πεδία εξουσίας και γνώσης*, 129-156. Αθήνα: Εκδόσεις Ι. Σιδέρης.
- Νικολινάκος, Μ. (1985). Παραγωγή γνώσης στην Ελλάδα στις κοινωνικές επιστήμες και οι παραγωγοί της (Περίληψη). Στο Πρώτο Πανελλήνιο Συνέδριο 14, 15, 16 του Δεκεμβρίου 1981 που πραγματοποιήθηκε στην Πάντειο Σχολή υπό την Αιγίδα του Υπουργείου Πολιτισμού. *Πρακτικά Εισηγήσεων*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Κοινωνικών Επιστημών (Ε.Ε.Κ.Ε.), σελ. 23-24.
- Νοταράς, Γ. (2003). Η πολιτική επιστήμη στην Ελλάδα την δεκαετία του '60: πρώτα βήματα και αντιδράσεις. Στο: Ι. Λαμπίρη-Δημάκη (επιμ.). *Κοινωνικές επιστήμες και Πρωτοπορία στην Ελλάδα 1950-1967*, 103-113. Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών. Αθήνα: Gutenberg..
- Nelson, M. & Stahl, R. (1991). Teaching anthropology, sociology and psychology. Στο: J.P. Shaver, *Handbook of research on social studies teaching and learning project of the National Council for the Social Studies*, 422-424. New York: MacMillan Publishing Company.
- Neugebauer, O. (1990). *Οι θετικές επιστήμες στην αρχαιότητα*. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.
- Νούτσος, Χ. (1983). *Διδακτικοί στόχοι και αναλυτικό πρόγραμμα*. Αθήνα: Δωδώνη.
- Νούτσος, Χ. (1979). *Προγράμματα μέσης εκπαίδευσης και κοινωνικός έλεγχος (1931-1973)*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Ξωχέλλης, Π. (1987). *Θεμελιώδη προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης: Εισαγωγή στην παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

- Παζαρζή, Ν.Ε. (1985). Οι κοινωνικές Επιστήμες στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Στο
 Πρώτο Πανελλήνιο Συνέδριο του Υπουργείου Πολιτισμού. *Πρακτικά Εισηγήσεων*,
 56-59. Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Κοινωνικών Επιστημών (Ε.Ε.Κ.Ε.),
- Παναγής Λεκατσάς. (1987). *Διαβάζω*, τ. 166.
- Παπαδοπούλου, Γ. (2007). Κοινωνική και πολιτική εκπαίδευση στο γυμνάσιο:
 οι εννοιολογήσεις των μαθητών για την έννοια του πολίτη και το ρόλο
 του κράτους. Διδακτορική Διατριβή. ΕΚΠΑ, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής
 στην Προσχολική Ηλικία. *Διδακτορική Διατριβή*.
- Παπαμανώλη, Κ. (1989). Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στη μεταπολεμική
 Ελλάδα (1941-1988). Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών
 Επιστημών. Τμήμα Δημόσιας Διοίκησης. *Διδακτορική Διατριβή*.
- Παπαγιάννη, Ε., Αρναούτογλου, Η., Δημοπούλου, Α., Καράμπελας, Δ.,
 Λιαρμακόπουλος, Α., Χατζάκης, Ι. & Χέλμης, Α. (2015). *Ιστορία Δικαίου*.
 Ανακτήθηκε 7/2/2018 από: www.kallipos.gr
- Πασιάς, Γ.Κ. (2006α). *Ευρωπαϊκή ένωση και εκπαίδευση. Θεσμικός λόγος και
 εκπαιδευτική πολιτική (1950-1999)* (Τόμος Α'). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg
- Πασιάς, Γ.Κ. (2006β). *Ευρωπαϊκή ένωση και εκπαίδευση. Η στρατηγική της
 Λισαβόνας. Εκπαιδευτικός λόγος και πολιτικές (2000-2006)* (Τόμος Β').
 Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg
- Πασιάς, Γ., & Ρουσσάκης, Ι. (2002). Οι σχηματισμοί λόγου της Ευρωπαϊκής Κοινότητας
 και οι επιδράσεις τους στη διαμόρφωση της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής.
 Μελέτη περίπτωσης: Τα ΕΠΕΑΕΚ 1 και 2 και η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση
 1997-2001. *Πρακτικά 2^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου: Η Παιδεία στην Αυγή του 21^{ου}
 αιώνα*. Ανακτήθηκε 10/12/2012 από:
<http://www.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/periexomena.htm>
- Πετροπούλου, Α. (2012). Η πρώτη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στη μεταπολιτευτική
 Ελλάδα (1974-1997). Ιδεολογικές, κοινωνικές και πολιτικές προσεγγίσεις.
 Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Τμήμα Κοινωνιολογίας. *Διδακτορική Διατριβή*.
- Πλιάκης, Η. (2015). Η διεπιστημονική προσέγγιση του μαθήματος της Οικονομίας στα
 πλαίσια του Γενικού Λυκείου (Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση).
 Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Π.Μ.Σ. Τμήματος Εφαρμοσμένης Πληροφορικής.
Διδακτορική Διατριβή.
- Πουλαντζάς, Ν. (1985). *Πολιτική εξουσία και κοινωνικές τάξεις*. Τόμος Α', (γ' έκδ).
 Αθήνα: Εκδόσεις Θεμέλιο.

- Πυργιωτάκη, Ι. (1999). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ropper, K. (1984). Πίσω στους Προσωκρατικούς! Στο: Ropper, K., Gigon, O. & Μιχαηλίδης, Κ.Π. *Οι Προσωκρατικοί. Κείμενο και μετάφραση*. σ. 9-47. Αθήνα: IMAGO A.E.B.E.
- Ράσης, Σ. (1987). Κοινωνικές θεωρίες που εξηγούν και δικαιολογούν τη σύγχρονη εκπαίδευση. *Νέα Παιδεία*, (42), 51-61.
- Ράσης, Σ. (1986). Η τύχη των κλασικών σπουδών στην εκπαίδευση των βιομηχανικών κοινωνιών: Η περίπτωση των Η.Π.Α. 1880-1920. *Νέα Παιδεία*, (38), 46-56.
- Ράσης, Σ. (1985). Η εμφάνιση των Κοινωνικών Σπουδών στη σύγχρονη εκπαίδευση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, (23), 16-22.
- Ρουσσώ, Ζ.Ζ. (1973). *Το κοινωνικό Συμβόλαιο*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαδημητρίου και Σία.
- Rosenberg, A. (2017). *Φιλοσοφία των κοινωνικών επιστημών*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.
- Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχιμο,.
- Queiroz, J-M. (2000). *Το σχολείο και οι κοινωνιολογίες του*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σαλβαράς, Ι. (1999). Διαμόρφωση ενός γενικού πλαισίου προδιαγραφών για τη σύνταξη αναλυτικών προγραμμάτων και για τη συγγραφή και χρήση σχολικών βιβλίων. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων (1)*, 33-44.
- Σατελέ, Φ., Κουσνέρ, Ε.Π. (1982). *Οι πολιτικές αντιλήψεις του 20^{ου} αιώνα. Ιστορία της πολιτικής σκέψης*. Προβλήματα του καιρού μας Αθήνα: Εκδόσεις ΡΑΠΠΑ.
- Sabine, G.H. (1980). *Ιστορία των πολιτικών θεωριών*. Αθήνα: Ατλαντίς.
- Schwab, J. (1970). *The practical: A language for curriculum*. Washington, DC: National Education Association.
- Shaver, J.P. (1991). *Handbook of research on social studies teaching and learning. A project of the National Council for the socialStudies*. New York: MacMillan Publishing Company.
- Σούρλας, Π.Κ. (1995). *Justi atque injusti scientia. Μια εισαγωγή στην επιστήμη του δικαίου*. Αθήνα: Εκδόσεις Αντ. Σάκκουλα.
- Σπυροπούλου, Π. (2010). Το μάθημα της Κοινωνιολογίας στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Μια συνθετική καταγραφή των σκοπών των αναλυτικών προγραμμάτων. Πάτρα: Ε.Α.Π. *Διπλωματική Διατριβή*.
- Σταμέλος, Γ., Βασιλόπουλος, Α. & Καβασακάλης, Α. (2015). *Εισαγωγή στις*

εκπαιδευτικές πολιτικές. Ανακτήθηκε 17/4/2017 από:

https://repository.kallipos.gr/pdfviewer/web/viewer.html?file=/bitstream/11419/226/1/00_master%20document_StamelosVasilopoulosKavasakalis_Final.pdf

- Stenhouse, L. (2003). *Εισαγωγή στην έρευνα και την ανάπτυξη του αναλυτικού προγράμματος*. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας.
- Τζάνη, Μ. (2005). *Σημειώσεις για το μάθημα «Μεθοδολογία έρευνας κοινωνικών επιστημών»*. Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Εργαστήριο «Βιοφυσικό Περιβάλλον: Νευροεπιστήμες & Μάθηση». Ανακτήθηκε 28/3/2018 από:
<http://benl.primedu.uoa.gr/database1/method.pdf>
- Τζόκας, Σ. (1998). *Ευρωπαϊκή ενοποίηση. Ιστορική διαδρομή και σύγχρονη πραγματικότητα*. Αθήνα: Εκδόσεις Μισαηλίδη.
- Timasheff, N.S. & Theodorson, G.A (1983). *Ιστορία κοινωνιολογικών θεωριών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τρωιανός, Σ., Βελισσαροπούλου-Καρακώστα, Ι. (2010). *Ιστορία δικαίου* (Δ΄ έκδοση). Αθήνα: ΝΟΜΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ.
- Τσαούσης, Δ.Γ. (2007). *Η εκπαιδευτική πολιτική των διεθνών οργανισμών. Παγκόσμιες και ευρωπαϊκές διαστάσεις*. Αθήνα: Gutenberg-Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.
- Τσαούσης, Δ.Γ. (1979). *Στοιχεία κοινωνιολογίας*. Αθήνα.
- Τσουκαλάς, Κ. (1987). *Εξάρτηση και αναπαραγωγή-ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922)*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (1995) *Επισκόπηση του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Έκθεση για τον Ο.Ο.Σ.Α*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ, Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας. (2000a). *Αξιολόγηση των μαθητών της Γ΄ τάξης του Ενιαίου Λυκείου στο μάθημα Αρχές Οικονομικής Θεωρίας (τεύχος Β΄)*. Αθήνα.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ, Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας. (2000b). *Αξιολόγηση των μαθητών της Β΄ Λυκείου στο μάθημα Εισαγωγή στο Δίκαιο και τους Πολιτικούς Θεσμούς. (τεύχος Β΄)*. Αθήνα.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ, Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας. (1999a). *Αξιολόγηση των μαθητών της Α΄ τάξης του ενιαίου Λυκείου στο μάθημα Αρχές Οικονομίας*. Αθήνα.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ, Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (1999b). *Αξιολόγηση των μαθητών της Β΄ Λυκείου στο μάθημα της Ιστορίας (Θεωρητική Κατεύθυνση). Η κοινωνική και*

- Πολιτική οργάνωση στην Αρχαία Ελλάδα*. Αθήνα.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ, Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας. (1999c). *Αξιολόγηση των μαθητών της Β' Λυκείου στο μάθημα Εισαγωγή στο Δίκαιο και τους Πολιτικούς Θεσμούς*. (τεύχος Α'). Αθήνα.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ, Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας. (1999d). *Αξιολόγηση των μαθητών της Γ' τάξης του Ενιαίου Λυκείου στο μάθημα Αρχές Οικονομικής Θεωρίας* (τεύχος Α'). Αθήνα.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. και Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας. (1999ε). *Αξιολόγηση των μαθητών της Γ' Λυκείου στην Κοινωνιολογία*. Τεύχος Α'. Αθήνα.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. και Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας. (1999f). *Αξιολόγηση των μαθητών της Γ' Λυκείου στην Κοινωνιολογία*. Τεύχος Β'. Αθήνα.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ, Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας. (1998). *Αξιολόγηση των μαθητών της Β' Λυκείου στο μάθημα της Ιστορίας (Θεωρητική Κατεύθυνση), Η Κοινωνική και Πολιτική Οργάνωση στην Αρχαία Ελλάδα*. (τεύχος πρώτο), Αθήνα.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ, Π.Ι. (2007). *Έκθεση Πεπραγμένων του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου 2005-2007*. Αθήνα.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ, Π.Ι. (2004). *Απολογισμός*. Αθήνα.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ, Π.Ι. (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, Τόμος Α'*. Αθήνα.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ, Π.Ι. (2000). *Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Β' Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης-Π.Ι. Β' Έκδοση.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ, Π.Ι. (1999). *Πρόγραμμα Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Κοινωνικές Επιστήμες Ι. Μαθήματα Κοινωνικών, Πολιτικών και Οικονομικών Επιστημών*.
- Υφαντόπουλος, Γ. (2007). Η Κοινωνική Πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στο: Μαραβέγιας, Ν., Τσινισιζέλης, Μ. *Η Νέα Ευρωπαϊκή Ένωση. Οργάνωση και Πολιτικές, 50 χρόνια*, 670-698. Εκδόσεις Θεμέλιο. Βιβλιοθήκη Ευρωπαϊκών Θεμάτων.
- Young, M. (1998). *The curriculum of the future. From the new sociology of education to a critical theory of learning*. London: Falmer Press.
- Young, M.F.D., (1971). (επιμ.), *Knowledge and control*. London: Collier-Macmillan.
- Φεραρότι, Φ. (2010). *Οι κλασικοί της κοινωνιολογίας*. Αθήνα: ΟΔΥΣΣΕΑΣ.
- Feyerabend, P. (1978). *Science in a free society*. London.

- Feyerabend, P. (1983). *Ενάντια στη μέθοδο. Για μια αναρχική θεωρία της γνώσης*.
Αθήνα: Εκδόσεις Σύγχρονα Θέματα.
- Φίλιας, Β. (2003). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών* (2^η έκδοση). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Φίλιας, Β. (1978). *Κοινωνικά συστήματα* (τ. Α'). Αθήνα: Εκδόσεις Νέα Σύνορα, Α. Λιβάνης.
- Φλουρής, Γ. (2006). Αξιολόγηση των προγραμμάτων σπουδών. *Συγκριτική και Διεθνής Επιθεώρηση*, (7), 95.
- Φλουρής, Γ. (1995). «Αντιστοιχία εκπαιδευτικών σκοπών, αναλυτικού προγράμματος και εκπαιδευτικών μέσων: Μερικές όψεις της εκπαιδευτικής αντιφατικότητας». Στο Α. Καζαμιάς και Μ. Κασσωτάκης (επ.), *Ελληνική εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Σείριος.
- Φραγκουδάκη, Α, Δραγώνα, Θ. (1997). «Τι είναι η πατρίδα μας». *Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. (επιμ. Α. Φραγκουδάκη & Θ. Δραγώνα). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Φράγκος, Χ.Π. (1999). *Ψυχοπαιδαγωγική. Θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας παιδείας διδακτικής και μάθησης*. (38^η έκδοση). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Φωτεινός, Δ. (2011). *Αναλυτικά προγράμματα: Ιδεολογία και τεχνολογία πολιτικής*. Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε 10/9/2016 από:
<http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio3/praltika%2011/forinos.htm>
- Φωτεινός, Δ. (2004). Ιστορική θεώρηση και συγκριτική προσέγγιση των αναλυτικών προγραμμάτων της μέσης γενικής και μέσης τεχνικής εκπαίδευσης: 1950-1977 (Ιδεολογία, συγκρότηση και ο ρόλος των φορέων δράσης). Πανεπιστήμιο Πατρών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. *Διδακτορική Διατριβή*.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2012). *ΓΝΩΘΙ ΤΟ CURRICULUM. Γενικά και ειδικά θέματα αναλυτικών προγραμμάτων και διδακτικής*. Αθήνα: Διάδραση.
- Χατζηκυριάκου, Ι. (2013). Η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών στις κοινωνικές επιστήμες με την αξιοποίηση του διαδικτύου: Μια μελέτη περίπτωσης. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Τομέας Παιδαγωγικής, *Διπλωματική Διατριβή*.
- Χρονικό του 20^{ου} αιώνα. (1991). Αθήνα: Έκδοση ΔΟΜΙΚΗ.

- Χαραμής, Π. (1992-93). Εξωτερική και εσωτερική μεταρρύθμιση στο ελληνικό λύκειο. *Λόγος και Πράξη*, (51), 20-34.
- Χαραλάμπους, Δ. (1990). Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στη μεταπολεμική Ελλάδα (1950-1974). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας. *Διδακτορική Διατριβή*.
- Χρυσαφίδης, Κ. (2004). Το ελληνικό σχολείο και η συζήτηση γύρω από τα ανοιχτά και κλειστά αναλυτικά προγράμματα. Στο: (επιμ.) Γ. Μπαγάκης. *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα*, 77-89. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ψαλιδόπουλος, Μ. (2003). Η οικονομική επιστήμη στην Ελλάδα 1944-1967. Από τις εθνικές ιδιομορφίες στο αγγλοσαξονικό παράδειγμα. Στο Ι. Λαμπίρη-Δημάκη (επιμ.). *Κοινωνικές επιστήμες και πρωτοπορία στην Ελλάδα 1950-1967*. Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, 155-183. Αθήνα: Gutenberg.
- Wattson, G. (1966). *The stoic theory of knowledge*. Belfast.
- Weber, R. (1990). *Basic content analysis*. London: Sage Publications.
- Weber, M. (1983). *Βασικές έννοιες κοινωνιολογίας*. Αθήνα: Κένταυρος.
- Weber, M. (1978). *Η προτεσταντική ηθική και το πνεύμα του καπιταλισμού*. Αθήνα: Κάλβος.
- Whitty, G. (2007). *Κοινωνιολογία και σχολική γνώση: Θεωρία, έρευνα και πολιτική του αναλυτικού προγράμματος* (μεφρ. Πολιτοπούλου Ερωφύλλη). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Whitty, G. (1977). Sociology and the problem of radical educational change. Στο: M. Young & G. Whitty (επιμ.), *Society, state and schooling*. Falmer Press Lewes.