

ΜΙΧΑΛΗΣ ΔΑΜΑΝΑΚΗΣ

**ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ
ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Εισαγωγή	125
1. Διδακτική και επιστημολογία	127
1.1. Κανονιστική - οντολογική κατεύθυνση	128
1.2. Κριτική - ορθολογική κατεύθυνση	128
1.3. Κριτική - διαλεκτική κατεύθυνση	129
1.4. Σύγκριση των τριών επιστημολογικών κατευθύνσεων	130
2. Διδακτική της Πολιτικής Αγωγής και συναφείς επιστήμες	132
3. Διδακτική της Πολιτικής Αγωγής και Γενική Διδακτική	137
3.1. Σύγχρονα μοντέλα γενικής διδακτικής	138
3.1.1. Κριτική διδακτική: το διδακτικό μοντέλο του Klafki	143
4. Στόχοι του μαθήματος της Πολιτικής Αγωγής	151
4.1. Προσδιορισμός των στόχων σύμφωνα με τα κριτικά - διαλεκτικά μοντέλα	153
4.2. Προσδιορισμός των στόχων σύμφωνα με τα κανονιστικά-οντολογικά μοντέλα	155
4.3. Προσδιορισμός των στόχων σύμφωνα με τα κριτικά - ορθολογικά μοντέλα	156
5. Περιεχόμενο της Πολιτικής Αγωγής	159
5.1. Διδασκαλία θεσμών (συστηματική μάθηση) ή ανάλυση μιας περίπτωσης (παραδειγματική μάθηση);	160
5.2. Η διδακτική αρχή: «ανάλυση μιας περίπτωσης» και τα κριτήρια επιλογής των περιπτώσεων	165
5.3. Μια δοκιμαστική εφαρμογή των κριτηρίων επιλογής	167
6. Νομιμοποίηση των στόχων και του περιεχομένου της Πολιτικής Αγωγής	169
6.1. Επιστημονική νομιμοποίηση	170
6.2. Συνταγματική – κοινοβουλευτική νομιμοποίηση	171
6.3. Νομιμοποίηση μέσω συναινετικών διαδικασιών	171
6.4. Σύνοψη – συμπεράσματα	173
Βιβλιογραφία	174

Εισαγωγή

Στις σύγχρονες μεταβιομηχανικές κοινωνίες, όπου η γνώση είναι πολύ εξειδικευμένη και ο καταμερισμός εργασίας αρκετά διαφοροποιημένος, η ειδική διδακτική αναλαμβάνει ένα ρόλο διαμεσολαβητή μεταξύ επιστήμης και κοινωνίας. Επιδίωξή της είναι να ιεραρχήσει τις γνώσεις και στη συνέχεια να επιλέξει και να μεταδώσει στις νέες γενιές αυτές που κρίνει «χρήσιμες» για το άτομο, αλλά και για την κοινωνία.

Στη χώρα μας οι ειδικές διδακτικές των σχολικών γνωστικών αντικειμένων βρίσκονται –κατά κανόνα– σ' ένα προεπιστημονικό στάδιο. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα για τη διδακτική του μαθήματος της Πολιτικής Αγωγής, προφανώς επειδή το περιεχόμενό του έχει ένα ιδιαίτερο ιδεολογικό χαρακτήρα.

Οι σκέψεις που ακολουθούν δε στοχεύουν, βέβαια, στην ανάπτυξη ενός θεωρητικού διδακτικού μοντέλου, το οποίο θα καλύψει το υπάρχον κενό. Απλώς αποτελούν μια εισαγωγή στη «μεθοδολογία» της Διδακτικής της Πολιτικής Αγωγής και στα βασικά θέματα που την απασχολούν, προσφέροντας στους αναγνώστες ερεθίσματα για παραπέρα προβληματισμούς.

Η παρούσα εργασία αποτελεί μέρος μιας (προς δημοσίευση) ευρύτερης εργασίας, στην οποία πραγματευόμαστε αναλυτικότερα το θέμα της Διδακτικής της Πολιτικής Αγωγής και αναλύουμε και τη σχετική ελληνική βιβλιογραφία.

Η σχολαστική ενασχόληση με τη γερμανική βιβλιογραφία στην παρούσα εργασία, οφείλεται στην πεποίθησή μας ότι από τη γερμανική βιβλιογραφία μπορούμε να διδαχτούμε πολλά, επειδή οι Γερμανοί παιδαγωγοί, φιλόσοφοι, κοινωνιολόγοι, πολιτολόγοι κ.λπ. έχουν ασχοληθεί με το θέμα της Πολιτικής Αγωγής περισσότερο από όσο οι κοινωνικοί επιστήμονες άλλων χωρών. Αυτό οφείλεται κυρίως στο γεγονός ότι μετά την πτώση του φασισμού τέθη-

κε επιτακτικά το θέμα της δημοκρατικής πολιτικής διαπαιδαγώγησης της νέας γενιάς, ώστε να μην επαναληφθεί το φαινόμενο του φασισμού στη Γερμανία (βλ. π.χ. τους προβληματισμούς του Adorno 1969: 88 κ.ε.).

Βέβαια στα κεφάλαια που ακολουθούν δεν ασχολούμαστε με τους στόχους και το περιεχόμενο της Πολιτικής Αγωγής στη Γερμανία, αλλά με τις μεθόδους που ακολουθούν οι Γερμανοί διδακτικο-λόγοι για τη διατύπωση, τη θεμελίωση και τη νομιμοποίηση των στόχων. Επίσης αναφερόμαστε στη μεθοδολογία για την επιλογή των περιεχομένων της Πολιτικής Αγωγής.

1. Διδακτική και επιστημολογία

Η θεμελίωση και νομιμοποίηση των στόχων και του περιεχομένου του μαθήματος της Πολιτικής Αγωγής αποτελούν μια πολύπλοκη διαδικασία, που διασυνδέει την εκπαιδευτική πράξη με το κοινωνικοπολιτικό γίγνεσθαι και με τη θεωρία της επιστήμης (επιστημολογία).

Η στενή σχέση που υπάρχει ανάμεσα στους στόχους και το περιεχόμενο της Πολιτικής Αγωγής με τους γενικότερους κοινωνικοπολιτικούς στόχους και επιδιώξεις, καθώς και με τις ισχύουσες κοινωνικές αξίες και τους κανόνες, έχει ως συνέπεια την τάση των διδακτολόγων να επιχειρούν τη θεμελίωση και νομιμοποίηση των στόχων της Πολιτικής Αγωγής μέσα από την αναγωγή τους στους γενικότερους κοινωνικοπολιτικούς στόχους και τις γενικότερες κοινωνικές, πολιτικές και ηθικές αξίες. Αυτές οι αξίες πρέπει όμως, με τη σειρά τους, να αναλυθούν και να θεμελιωθούν επιστημονικά.

Το ερώτημα σε ποιο βαθμό ηθικές, πολιτικές, κοινωνικές αξίες και κανόνες μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο της επιστημονικής ανάλυσης και θεμελίωσης, αντιμετωπίζεται από τις σύγχρονες επιστημολογικές κατευθύνσεις με διαφορετικό τρόπο.

Η εμπειρική - αναλυτική κατεύθυνση (κριτικός ορθολογισμός) αποκλείει τις αξίες από τις επιστημονικές αναλύσεις της και τις θεωρεί ως μη επιστημονικά θέματα, τα οποία αφορούν την καθημερινή πράξη (αξιολογική ουδετερότητα). Έννοιες, όπως π.χ. «ελευθερία», «δημοκρατία», «ανθρώπινη αξιοπρέπεια» δεν μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο επιστημονικών αναλύσεων (Seifert 1969: 7).

Αντίθετα, οι μη αναλυτικές κατευθύνσεις (κανονιστική-οντολογική και κριτική-διαλεκτική) συμπεριλαμβάνουν στις αναλύσεις τους τις αξίες και τους κανόνες που διέπουν την καθημερινή πράξη.

1.1. Κανονιστική - οντολογική κατεύθυνση

Συγκεκριμένα, η **κανονιστική-οντολογική** (normativ-ontologisch) αντίληψη προϋποθέτει την ύπαρξη αξιών που ανάγονται στη «**φύση**» του ανθρώπου ή στο «**φυσικό δίκαιο**» και που κατά συνέπεια έχουν μια μόνιμη και καθολική ισχύ. Η κανονιστική-οντολογική κατεύθυνση αναλύει τις ηθικές, πολιτικές, κοινωνικές αξίες και αιτιολογεί την ύπαρξη και την ισχύ τους μέσα από την αναγωγή τους σε μια «φυσική τάξη των πραγμάτων» ή σε σχέση με το νόημα της ανθρώπινης ύπαρξης και συμβίωσης (Gagel 1981: 17).

Η πολιτική οφείλει να φροντίζει για την «αρμονική συμβίωση όλων των πολιτών, σύμφωνα μ' αυτές τις αναμφισβήτητες αλήθειες» και αξίες. Η επιστήμη οφείλει να διασαφηνίσει και να ερμηνεύσει τη διαφορά μεταξύ αυτών των αντικειμενικών αξιών και της πραγματικότητας. Ο επιστήμονας δεν αναμειγνύεται στην πολιτική, θέτει όμως στη διάθεσή της τα επιστημονικά του αποτελέσματα (Claussen 1981: 14, βλ. επίσης Hilligen 1985: 79).

1.2. Κριτική - ορθολογική κατεύθυνση

Η **κριτική - ορθολογική ή εμπειρική - αναλυτική** κατεύθυνση (κριτικός ορθολογισμός) υπογραμμίζει την αναγκαιότητα της **αξιολογικής ουδετερότητας** του επιστήμονα, την τήρηση της αρχής του **διυποκειμενικού ελέγχου** και το διαχωρισμό μεταξύ περιγραφικών - εμπειρικών και κανονιστικών μαρτυριών (Aussagen). Σύμφωνα με την αυστηρή εμπειρική αντίληψη, οι δεύτερες –και κατά συνέπεια οι αξίες και οι αξιολογήσεις– δεν αποτελούν αντικείμενο μιας επιστημονικής, αλλά μιας προεπιστημονικής ανάλυσης. Ο κριτικός ορθολογισμός εξετάζει βέβαια τη γένεση των αξιών και τις συνέπειές τους για την πράξη, δεν αποδέχεται όμως ότι οι αξίες αυτές καθεαυτές μπορούν να αναλυθούν και να οριοθετηθούν από την επιστήμη. Οι αξίες ανήκουν στον τομέα της ιδεολογίας και όχι της επιστήμης.

«Οι οπαδοί του "κριτικού ορθολογισμού" πρέπει επομένως να θεωρούν τους γενικούς σκοπούς της αγωγής ως πολιτικές και ηθι-

κές αποφάσεις και όχι ως επιστημονικές μαρτυρίες» (Grosser 1981:18, βλ. επίσης Claussen 1981-14, Gagel 1981:17 και προπάντων Popper στο: Adorno/Habermas 1969).

Ο επιστήμονας-οπαδός της εμπειρικής-αναλυτικής αντίληψης μένει πολιτικά ουδέτερος, θέτει όμως τα αποτελέσματα των ερευνών του στη διάθεση της πολιτικής. Ο εμπειριστής - επιστήμονας μπορεί να δώσει μια επιστημονική απάντηση σ' ό,τι αφορά τις μεθόδους και τα μέσα για την επίτευξη του στόχου Χ (π.χ. στα πλαίσια της πολιτικής αγωγής), δεν εξετάζει όμως κατά πόσο ο στόχος αυτός είναι «καλός» ή «κακός», «αληθής» ή «ψευδής» (βλ. επίσης 4.3).

Σύμφωνα με την εμπειρική - αναλυτική αντίληψη, η διδακτική της Πολιτικής Αγωγής δε συμπεριλαμβάνει στις επιστημονικές της αναλύσεις τους στόχους της πολιτικής αγωγής, οφείλει όμως να συμβάλλει επιστημονικά στην ανάλυση και βελτίωση των διαδικασιών που οδηγούν στην επίτευξη αυτών των στόχων.

1.3. Κριτική - διαλεκτική κατεύθυνση

Οι οπαδοί της **κριτικής - διαλεκτικής ή ιστορικής - διαλεκτικής** αντίληψης (κριτική θεωρία) ασκούν αυστηρή κριτική σ' αυτή τη στάση των εμπειριστών και τους κατηγορούν ότι αφήνουν τον καθορισμό των στόχων της πολιτικής αγωγής – και γενικά της πολιτικής ζωής – στην αυθαιρεσία των ισχυρών.

Σύμφωνα με την κριτική - διαλεκτική αντίληψη, ο κοινωνικός επιστήμονας δεν μπορεί να είναι αξιολογικά ουδέτερος στις αναλύσεις του, επειδή ο ίδιος είναι προϊόν και αποτελεί μέρος της κοινωνίας την οποία αναλύει. Οι αξίες κατευθύνουν το γνωστικό ενδιαφέρον του ερευνητή, γι' αυτό και δεν επιτρέπεται να τις αγνοεί.

Η κριτική θεωρία δεν κάνει διαχωρισμό μεταξύ των «ιδεολογικών» και των «υλικών» κοινωνικών συνθηκών, αλλά αντιλαμβάνεται την κοινωνία ως μια ολότητα (Totalität). Πολιτικοκοινωνικά και επιστημονικά προβλήματα προκύπτουν από τις κοινωνικές αντιφάσεις, οι οποίες με τη σειρά τους εστιάζονται στις υπάρχουσες συνθήκες ιδιοκτησίας και εξουσίας. Αξίες και γεγονότα εξετάζονται

πάντα σε σχέση με το όλον (κοινωνία ως ολότητα) και στη βάση της ιστορικής εξέλιξης της κοινωνίας (ιστορικότητα της κοινωνίας). Η θεμελίωση των αξιών επιτυγχάνεται, δηλαδή, μέσα από την ιστορική ανάλυση της κοινωνίας στην οποία ισχύουν.

Οι επιστημονικές αναλύσεις του ερευνητή-οπαδού της κριτικής θεωρίας κατευθύνονται από ένα «χειραφετικό» γνωστικό ενδιαφέρον (emanzipatorisches Erkenntnisinteresse), το οποίο στοχεύει σε μια «καλύτερη κοινωνία» (Habermas 1968α: 146 κ.ε.). Ο κριτικός επιστήμονας δεν περιορίζεται στην ανάλυση των γεγονότων, αλλά αξιολογεί τα αποτελέσματα των ερευνών του και εξετάζει κατά πόσο αυτά συμβάλλουν στη δημιουργία μιας «καλύτερης κοινωνίας».

Η επιστήμη δεν είναι αποκομμένη από την κοινωνική και πολιτική πράξη, αλλά ενδιαφέρεται για την αλλαγή της κοινωνίας προς το καλύτερο. Αυτό σημαίνει ότι τα σύνορα μεταξύ επιστήμης και πολιτικής είναι ρευστά.

Αποστολή της κριτικής διδακτικής της Πολιτικής Αγωγής είναι να προωθήσει μια τέτοια πολιτική αγωγή, που θα καθιστούσε το άτομο ικανό να συμβάλλει στην πραγματοποίηση μιας «καλύτερης κοινωνίας» (Claussen 1981: 15).

1.4. Σύγκριση των τριών επιστημολογικών κατευθύνσεων

Κατά τον Claussen (1981: 15) η βασική διαφορά ανάμεσα στις παραπάνω τρεις θεωρητικές κατευθύνσεις επισημαίνεται στα διαφορετικά ενδιαφέροντά τους. Η κανονιστική - οντολογική κατεύθυνση και, κατά συνέπεια, η διδακτική που στηρίζεται σ' αυτήν, διέπεται από ένα **«πρακτικό ενδιαφέρον»**. Θέλει, δηλαδή, να καταστήσει το άτομο ικανό να δρα σ' ένα δεδομένο πολιτικό σύστημα, σύμφωνα με τις ισχύουσες «αντικειμενικές» αξίες.

Η εμπειρική - αναλυτική διδακτική χαρακτηρίζεται από ένα **«τεχνικό ενδιαφέρον»**, επειδή επιδιώκει τη βελτίωση των διαδικασιών πολιτικής αγωγής στα πλαίσια του υπάρχοντος πολιτικού συστήματος, χωρίς να εξετάζει τις αξίες που διέπουν το πολιτικό σύστημα, πάνω στις οποίες στηρίζεται και η πολιτική αγωγή. Αντίθετα με τις δύο παραπάνω κατευθύνσεις, η κριτική - διαλεκτική διδα-

κτική διέπεται από ένα «**χειραφετικό ενδιαφέρον**», επιδιώκει, δηλαδή, μια αλλαγή της πολιτικής αγωγής και των πολιτικών συνθηκών με στόχο μια «καλύτερη κοινωνία» (Σχετικά με τα τρία είδη ενδιαφερόντων, Βλ. Habermas 1968α: 155).

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι η κανονιστική - οντολογική και η εμπειρική - αναλυτική κατεύθυνση ενδιαφέρονται για τη διατήρηση του (πολιτικού) συστήματος, ενώ η κριτική - διαλεκτική για την αλλαγή του.

Οι δύο πρώτες μπορούν, δηλαδή, να ενταχθούν στην «παραδοσιακή θεωρία», ενώ η τρίτη εντάσσεται στην «κριτική» (Clausen 1981: 15 και 18 κ.ε.)¹.

Η επιλογή της μιας ή της άλλης θεωρητικής κατεύθυνσης είναι ατομική υπόθεση του επιστήμονα-διδασκικού. Οι συνέπειές της όμως δεν αφορούν μόνο τον ίδιο, αλλά όλους τους αποδέκτες των διδακτικών του σκέψεων και προτάσεων. Για το λόγο αυτό η επιλογή πρέπει να γίνεται συνειδητά. Ο επιστήμονας, δηλαδή, οφείλει να δηλώνει με σαφήνεια τη θεωρητική-ιδεολογική του αφετηρία, τους στόχους και τις προθέσεις του.

Μια τέτοια στάση δεν προωθεί μόνο τον επιστημονικό διάλογο μεταξύ των ειδικών-επιστημόνων, αλλά και διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν τη σχέση μεταξύ (επιστημονικής) θεωρίας και (παιδαγωγικής) πράξης και να γνωρίσουν τα επιστημονικά εργαλεία με τα οποία αναλύεται και αξιολογείται η δεύτερη.

1. Σχετικά με την παραδοσιακή και την κριτική θεωρία βλέπε επίσης: Max Horkheimer: Traditionelle und kritische Theorie, Frankfurt 1968: 12-64.

2. Διδακτική της Πολιτικής Αγωγής και συναφείς επιστήμες

Κάθε ειδική διδακτική αποτελεί μια εξειδικευμένη μορφή της γενικής διδακτικής (βλ. επομ. κεφ.) και αναφέρεται σε μια συγκεκριμένη επιστήμη.

Αποστολή της ειδικής διδακτικής είναι να επιλέγει, από την/τις επιστήμη(ες) στην/στις οποία(ες) αναφέρεται, εκείνες τις γνώσεις που είναι σημαντικές για τη ζωή των εκπαιδευόμενων, να οργανώνει τη διαδικασία μετάδοσής τους και να ελέγχει αυτή τη διαδικασία (βλ. σχετικά Gage 1983: 25 κ.ε.). Η ειδική διδακτική παίζει, δηλαδή, ένα διαμεσολαθητικό ρόλο μεταξύ μιας συγκεκριμένης επιστήμης και της ζωής.

Πολλές από τις γνώσεις που παράγουν οι σύγχρονες επιστήμες, δεν είναι σημαντικές για τη ζωή. Αλλά και αν ακόμη ήταν, θα ήταν αδύνατο να μεταδοθούν όλες στους εκπαιδευόμενους. Επομένως, τίθεται θέμα ιεράρχησης και επιλογής των γνώσεων που θα μεταδοθούν στις νέες γενιές.

Το θέμα όμως αυτό δεν αποτελεί αντικείμενο της ίδιας της επιστήμης, αλλά της αντίστοιχης διδακτικής. Αυτό σημαίνει ότι ο επιστήμονας που αναλαμβάνει τη μετάδοση των γνώσεων, πρέπει να κατέχει όχι μόνο την επιστήμη του, αλλά να διαθέτει και την κατάλληλη διδακτική κατάρτιση. Πρέπει, δηλαδή, να είναι σε θέση να απαντήσει στα ερωτήματα: ποιες γνώσεις (περιεχόμενο) μεταδίδει, γιατί (σκοπός), σε ποιον (δέκτης) και πώς (μέθοδος).

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι για την εκπαιδευτική πράξη είναι αναγκαία η σύνδεση μεταξύ γνωστικού αντικειμένου (επιστήμης) και ειδικής διδακτικής.

Ποια επιστήμη αντιστοιχεί όμως στην ειδική διδακτική της Πολιτικής Αγωγής;

«Σε αντίθεση με τα περισσότερα σχολικά μαθήματα, στον το-

μέα του μαθήματος της πολιτικής δεν είναι δυνατό να στηριχθεί κανείς σε έναν επιστημονικό κλάδο. Λόγω της διαφοροποίησης των κοινωνικών επιστημών, το μάθημα της πολιτικής αναγκάζεται να καταφεύγει για τη θεμελίωσή του σε πολλούς επιστημονικούς κλάδους. Σ' αυτούς ανήκουν: η κοινωνιολογία, η επιστήμη της πολιτικής και της οικονομίας, η ιστορία, η οικονομική και κοινωνική γεωγραφία, η παιδαγωγική, η κοινωνική ψυχολογία και η νομική επιστήμη» (Behrman 1979:10, βλ. επίσης Claussen 1981:72).

Η θεμελίωση του μαθήματος της Πολιτικής Αγωγής στις παραπάνω επιστήμες, συνεπάγεται σοβαρές δυσκολίες αναφορικά με τη νομιμοποίησή του ως αυτόνομου μαθήματος στην εκπαίδευση, τον καθορισμό του περιεχομένου του, καθώς και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών που θα αναλάβουν τη διδασκαλία του.

Το ερώτημα είναι αν η πολιτική αγωγή πρέπει να πραγματώνεται στα πλαίσια ενός αυτόνομου μαθήματος ή αν πρέπει να λειτουργεί ως διδακτική αρχή που θα διέπει όλα τα γνωστικά αντικείμενα που έχουν σχέση με την πολιτική.

Γεγονός αναμφισβήτητο είναι ότι η πολιτική διαπερνά πολλά, αν όχι όλα τα μαθήματα της εκπαίδευσης, και ότι η πολιτική κοινωνικοποίηση του ατόμου δεν μπορεί να συντελεσθεί στα πλαίσια μόνο ενός μαθήματος. Επομένως, είναι αναγκαία η επεξεργασία μιας διδακτικής αρχής, η οποία θα διέπει όλα τα συναφή με την πολιτική μαθήματα και θα αξιοποιεί τις πολιτικές τους διαστάσεις στην κατεύθυνση ενός προκαθορισμένου, επιθυμητού στόχου.

Η επεξεργασία μιας τέτοιας διδακτικής αρχής είναι ένα δύσκολο θέμα, το οποίο συζητήθηκε κυρίως στην Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας, όπου μετά την πτώση του ναζισμού τέθηκε επιτακτικά, όσο σε κανένα άλλο κράτος, το πρόβλημα της πολιτικής αγωγής στην εκπαίδευση. Παρά τις προσπάθειες των διδακτολόγων, το θέμα (της διδακτικής αρχής) δεν έχει μέχρι σήμερα αντιμετωπισθεί ικανοποιητικά (βλ. Fischer 1979: 195 κ.ε.).

Η καθιέρωση της πολιτικής αγωγής ως διδακτικής αρχής εγκυμονεί τον κίνδυνο της αποσπασματικής, μη συστηματικής και ενιαίας αντιμετώπισής της, που λίγο ή πολύ ισοδυναμεί με την παραμέλησή της, αφού μάλιστα οι επιστήμες, που αναφέραμε παραπάνω, δεν εκπροσωπούνται όλες στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθ-

μια και προπάντων στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Ο κίνδυνος αυτός μπορεί να αποφευχθεί αν παράλληλα προς τη διδακτική αρχή λειτουργεί και ένα αυτόνομο μάθημα με αποκλειστικό αντικείμενο την πολιτική αγωγή για τις νέες γενιές. Το μάθημα αυτό θα αντλεί το περιεχόμενό του από τις επιστήμες που αναφέραμε παραπάνω, από την καθημερινή πολιτική πράξη και προπάντων από την ίδια τη σχολική ζωή. Ένα από τα κύρια αντικείμενα της Πολιτικής Αγωγής στο σχολείο, πρέπει να είναι το ίδιο το σχολείο.

Η απάντηση δηλαδή στο ερώτημα: «αυτόνομο μάθημα ή διδακτική αρχή», είναι: και το ένα και το άλλο.

Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, και προπάντων στις τάξεις Α΄ έως Δ΄, η πολιτική αγωγή μπορεί να λειτουργήσει μόνο ως διδακτική αρχή. Αντίθετα στην Ε΄ και στη ΣΤ΄ τάξη, καθώς και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση διδακτική αρχή και αυτόνομο μάθημα θα αλληλοσυμπληρώνονται.

Μια τρίτη εναλλακτική δυνατότητα αντιμετώπισης του θέματος της πολιτικής αγωγής επιτυγχάνεται με την ενσωμάτωση μιας σειράς γνωστικών αντικειμένων, σχετικών με την πολιτική, σ' ένα νέο ενιαίο «σούπερ-μάθημα».

Σ' αυτή την κατεύθυνση θα μπορούσαν να ερμηνευθούν οι απόψεις του καθηγητή των Πολιτικών και Οικονομικών Επιστημών Αντωνακόπουλου, ο οποίος υποστηρίζει ότι η πολιτική επιστήμη πρέπει να είναι υποχρεωτικό μάθημα στο σχολείο, όπως π.χ. τα μαθηματικά, η φυσική κ.λπ., και ότι «η μελέτη της πολιτικής από τη νεολαία περιλαμβάνει και τη μελέτη και γνώση των γενικών αρχών όλων εκείνων των επιστημών ή τουλάχιστον μια μύηση σ' αυτές, που έχουν σχέση με τον άνθρωπο, όπως η φιλοσοφία, η ανθρωπολογία, η εθνολογία, η κοινωνιολογία, το δίκαιο, η ψυχολογία και η πολιτική ψυχολογία, η ηθική και κυρίως η ιστορία» (Αντωνακόπουλος 1987: 85 και 86).

Μια παρόμοια λύση επιχειρήθηκε τη δεκαετία του 1970 στο κρατίδιο της Έσσης στην Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας, όπου ενσωματώθηκαν τα γνωστικά αντικείμενα Ιστορία, Γεωγραφία και Πολιτική σ' ένα ενιαίο γνωστικό αντικείμενο με τον τίτλο «Θεωρία της Κοινωνίας» (Gesellschaftslehre). Ο κίνδυνος που εγκυμονεί η «ενσωμάτωση» πολλών γνωστικών αντικειμένων σ' ένα ε-

νιαίο μάθημα, εντοπίζεται στην παραμέληση των ειδικών στόχων του κάθε ξεχωριστού αντικειμένου (π.χ. της Ιστορίας) για χάρη της πολιτικής. Η προσπάθεια που έγινε στην Έσση δε στέφθηκε με επιτυχία, επειδή αποτέλεσε θέμα σε προεκλογικό αγώνα των κομμάτων και φορτίστηκε ιδεολογικά. Το θέμα, όμως, της ενσωμάτωσης ορισμένων κοινωνικών επιστημών σ' ένα ενιαίο μάθημα, εξακολουθεί να είναι ένα επίκαιρο και ανοιχτό παιδαγωγικό-διδασκτικό θέμα¹ (βλ. Fischer 1979: 195 κ.ε. και Maek-Gerard κ.ά. 1974).

Και οι τρεις εναλλακτικές λύσεις που συζητήσαμε, προϋποθέτουν α) την ύπαρξη μιας ειδικής διδακτικής, η οποία θα διατυπώνει, τους στόχους, θα επιλέγει τα περιεχόμενα και θα οργανώνει τη μετάδοσή τους, και β) κατάλληλα καταρτισμένο διδακτικό προσωπικό. Τα θέματα που εξετάζονται στο μάθημα της Πολιτικής Αγωγής δεν αφορούν μόνο τους μαθητές, αλλά και τους δασκάλους. Ο δάσκαλος πρέπει να προβληματιστεί γύρω από τη δική του ιδεολογία, τη στάση του απέναντι στα διάφορα επίκαιρα κοινωνικο-πολιτικά προβλήματα (π.χ. πυρηνική ενέργεια, περιβάλλον, ειρήνη), καθώς και τη στάση που οφείλει να τηρήσει στη σχολική του τάξη, όταν εξετάζονται τέτοια προβλήματα.

Αυτοί οι παιδαγωγικοί-διδασκτικοί προβληματισμοί αφορούν βέβαια κάθε εκπαιδευτικό, στην περίπτωση όμως του μαθήματος της Πολιτικής Αγωγής αποκτούν ιδιαίτερη βαρύτητα, επειδή η συμπεριφορά του διδάσκοντος μπορεί να παίξει καταλυτικό ρόλο στη διαμόρφωση της πολιτικής ιδεολογίας των διδασκόμενων και να επηρεάσει αποφασιστικά τη μελλοντική τους πολιτική συμπεριφορά.

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι η αναγκαιότητα της πολιτικής αγωγής για τις νέες γενιές, από τη μια πλευρά, και η αναγκαιότητα της κατάλληλης παιδαγωγικής-διδασκτικής κατάρτισης

1. Στην ελληνική εκπαίδευση δεν έχει προκύψει μέχρι σήμερα παρόμοιο θέμα, επειδή οι κοινωνικές επιστήμες δεν παίζουν σημαντικό ρόλο στα αναλυτικά προγράμματα. Η σταδιακή, όμως, εισαγωγή τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σε συνδυασμό με το ανοιχτό θέμα της πολιτικής αγωγής, θα οδηγήσει αργά ή γρήγορα σε προβλήματα παρόμοια μ' αυτά που αναφέραμε παραπάνω.

των εκπαιδευτικών που θα αναλάβουν αυτή την αποστολή, από την άλλη, καθιστούν αναγκαία την ανάπτυξη κατάλληλων διδακτικών θεωριών. Οι θεωρίες αυτές αναπτύχθηκαν στο παρελθόν, κατά κανόνα, στα πλαίσια της παιδαγωγικής επιστήμης. Με την έννοια αυτή, η διδακτική της Πολιτικής Αγωγής υπήρξε κλάδος της παιδαγωγικής και όχι της πολιτικής επιστήμης.

Κατά τον Claussen (1981: 59) η (κριτική) διδακτική της Πολιτικής Αγωγής είναι η «Παιδαγωγική θεωρία της πολιτικής», είναι εκείνος ο κλάδος της Παιδαγωγικής που επιλέγει και μεταδίδει (στις νέες γενιές) περιεχόμενα από τις επιστήμες που έχουν ως ερευνητικό τους αντικείμενο τον τομέα της πολιτικής (στο ίδιο, σ. 55).

Η διδακτική της Πολιτικής Αγωγής είναι «ειδική διδακτική», όχι επειδή αντιστοιχεί σ' ένα συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, μια συγκεκριμένη επιστήμη, αλλά επειδή αναφέρεται σ' ένα συγκεκριμένο υποσύστημα, στο πολιτικό υποσύστημα (στο ίδιο, σ. 61).

3. Διδακτική της Πολιτικής Αγωγής και Γενική Διδακτική

Αναφορικά με τη σχέση μεταξύ γενικής και ειδικής διδακτικής υπάρχουν δύο απόψεις. Σύμφωνα με την πρώτη η γενική διδακτική δημιουργεί τις βασικές προϋποθέσεις, πάνω στις οποίες στηρίζονται οι διδακτικές των συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων. Η σχέση, δηλαδή, μεταξύ γενικής και ειδικής διδακτικής είναι μια σχέση εξάρτησης της δεύτερης από την πρώτη. Η δεύτερη άποψη υποστηρίζει ότι η ειδική διδακτική μπορεί να αναπτυχθεί και να λειτουργήσει ανεξάρτητα από τη γενική διδακτική. (βλ. σχετικά Gage 1986: 27).

Η δεύτερη άποψη αντιμετωπίζει δυσκολίες στη σαφή οριοθέτηση του ρόλου της ειδικής διδακτικής και στην ανεξαρτητοποίησή της από τη γενική. Η πρώτη άποψη τονίζει βέβαια την προτεραιότητα της γενικής διδακτικής απέναντι στην ειδική, δεν αποκλείει όμως μια αλληλεπίδραση μεταξύ τους.

Ο Klafki (1985: 209) υπογραμμίζει ότι οι γενικές διδακτικές αρχές διατυπώνονται με την πρόθεση να είναι δεσμευτικές για τους ειδικούς-διδακτικούς προβληματισμούς. Κατά πόσο, όμως, αυτό είναι εφικτό, θα διαπιστωθεί μέσα από την εφαρμογή τους στα πλαίσια της ειδικής διδακτικής.

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι μεταξύ γενικής και ειδικής διδακτικής υπάρχει μια σχέση αλληλεπίδρασης, με την έννοια της ανατροφοδότησης της πρώτης από τη δεύτερη.

Η γενική διδακτική αναφέρεται στις **αποφάσεις**, τις **προϋποθέσεις των αποφάσεων** και στη **θεμελίωση των αποφάσεων** σε σχέση με:

- α) τους **ΣΤΟΧΟΥΣ** της διδασκαλίας,
- β) το **ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ** της,
- γ) την οργάνωση και τη διεξαγωγή της (**ΜΕΘΟΔΟΣ**) και τέλος
- δ) τα **ΜΕΣΑ** διδασκαλίας

3.1. Σύγχρονα μοντέλα γενικής διδακτικής

Η συστηματικοποίηση των θεματικών τομέων της γενικής διδακτικής ανάγεται κυρίως στη **«Βερολινέζικη Σχολή της Διδακτικής»**. Η σχολή αυτή διακρίνει εκτός από τους παραπάνω τέσσερις τομείς και τον τομέα των **ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΩΝ** (ανθρωπογενετικές και κοινωνικοπολιτισμικές προϋποθέσεις), καθώς και τον τομέα του **ΕΛΕΓΧΟΥ** των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας (βλ. Heimann/Otto/Schulz 1965 και Δαμανάκης 1979). Κύρια επιδίωξη της Βερολινέζικης Διδακτικής είναι η «επιστημονική ανάλυση» και ο έλεγχος όλων των παραγόντων που υπεισέρχονται στη διαδικασία της διδασκαλίας¹.

Η Βερολινέζικη διδακτική επηρεάστηκε κυρίως από τις ψυχολογικές θεωρίες μάθησης αμερικανικής προέλευσης, καθώς και από τον κριτικό ορθολογισμό. Από τον τελευταίο δανείστηκε κυρίως την αρχή της «αξιολογικής ουδετερότητας». Στο μεταξύ ο κύριος εκπρόσωπος αυτής της διδακτικής κατεύθυνσης W. Schulz έχει εμπλουτίσει σημαντικά αυτό το μοντέλο, διατηρώντας, όμως, τα κύρια χαρακτηριστικά της αρχικής δομής του. Το νέο διδακτικό μοντέλο συνεχίζει να είναι ψυχολογικά-μαθησιακά προσανατολισμένο, απαλλάχτηκε όμως σε μεγάλο βαθμό από το νεοεμπειρικό χαρακτήρα του και προπάντων από το δόγμα της αξιολογικής ουδετερότητας και ενσωμάτωσε στους κόλπους του έννοιες και κατηγορίες (όπως π.χ. αυτονομία, αλληλεγγύη), που όπως φαίνεται τις δανείστηκε από την «κριτική» διδακτική κατεύθυνση (βλ. Schulz 1981 και Schulz, στο: H.Gudjons 1981, σ. 28-45).

Η **κριτική διδακτική** ή κριτική - επικοδομητική διδακτική, όπως την αποκαλεί ο Klafki, υιοθέτησε με τη σειρά της ορισμένες σκέψεις της μαθησιακά προσανατολισμένης διδακτικής, κυρίως σ' ό,τι αφορά τους θεματικούς τομείς και τη μεταξύ τους σχέση. Επειδή παρακάτω θα αναφερθούμε αναλυτικότερα στο μοντέλο της «κριτικής διδακτικής», θα περιοριστούμε σ' αυτό το σημείο να αναφέρουμε ότι αυτή η διδακτική κατεύθυνση κατάγεται από τη «νοησιαρχική παιδαγωγική» (geisteswissenschaftliche Pädagogik) και έχει

1. Με τον όρο διδασκαλία εννοείται και η διαδικασία της μάθησης.

επηρεαστεί σημαντικά από την κριτική θεωρία (Σχολή της Φρανκφούρτης).

Σε αντίθεση με τη Βερολινέζικη Διδακτική, η οποία αντιλαμβάνεται τον εαυτό της ως «θεωρία της διδασκαλίας» (Heimann/Otto/Schulz 1965: 9), η κριτική διδακτική είναι κατά κύριο λόγο «θεωρία των μορφωτικών στόχων και του μορφωτικού περιεχομένου» (Klafki 1963: 84). Κύριο μέλημα της κριτικής διδακτικής είναι η απάντηση στο ερώτημα **ΤΙ** και **ΓΙΑΤΙ** θα διδαχτεί στις νέες γενιές και όχι το **ΠΩΣ** θα διδαχτεί (προτεραιότητα της διδακτικής σε σχέση με τη μεθοδολογία (Primat der Didaktik, Klafki 1963: 86).

Σε αντίθεση με τις παραπάνω δύο διδακτικές κατευθύνσεις, που μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για την ανάπτυξη ενός διδακτικού μοντέλου για την Πολιτική Αγωγή, η **κυβερνητική διδακτική** είναι επουσιώδης για τη διδακτική της Πολιτικής Αγωγής. Η κυβερνητική διδακτική ασχολείται σχεδόν μόνο με τον τρόπο μετάδοσης (**ΜΕΘΟΔΟΣ**) των πληροφοριών και τον έλεγχο επίτευξης των στόχων.

Οι στόχοι της διδασκαλίας, και γενικά της εκπαίδευσης, δεν αποτελούν αντικείμενο των «επιστημονικών» αναλύσεων της. Η κυβερνητική διδακτική δεν αξιολογεί τους στόχους, δηλαδή δεν εξετάζει κατά πόσο αυτοί είναι «σωστοί» ή όχι, κατά πόσο έχουν ένα χειραγωγικό ή ένα «χειραφετικό» χαρακτήρα, αλλά εξετάζει κατά πόσο αυτοί είναι «αναλύσιμοι» και «ελέγξιμοι». Εκείνο που ενδιαφέρει την κυβερνητική διδακτική είναι η ανάλυση των στόχων στα συνθετικά τους στοιχεία, έτσι ώστε να μπορούν να «υλοποιηθούν» σταδιακά, στα πλαίσια μιας «προγραμματισμένης διδασκαλίας» (Mager 1961, Lumsdaine/Glaser 1960, Issing 1967), και να ελεγχθεί ο βαθμός υλοποίησής (επίτευξής) τους, με τη βοήθεια τεχνικών μέσων (τεχνολογία της διδασκαλίας) (βλ. Cube 1970 και 1981). Η κυβερνητική διδακτική επικεντρώνει, δηλαδή, το ενδιαφέρον της στο **ΠΩΣ** (Μέθοδος) και τον **ΕΛΕΓΧΟ**, παραμελώντας το **ΤΙ** (Περιεχόμενο) και το **ΓΙΑΤΙ** (Στόχοι).

Μια τέταρτη διδακτική κατεύθυνση αποτελεί η λεγόμενη επικοινωνιακή διδακτική, η οποία προέκυψε από την κριτική πάνω στις άλλες διδακτικές κατευθύνσεις. Στη σημερινή της μορφή αποτελεί «συμπλήρωση, συνέχιση και διόρθωση των κλασικών διδακτι-

κών κατευθύνσεων», δηλαδή της ψυχολογικής-μαθησιακής και της κριτικής διδακτικής (Winkel 1981: 81, βλ. επίσης Schafer/Schäller 1971).

Η επικοινωνιακή διδακτική αντιλαμβάνεται τη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης ως μία επικοινωνιακή διαδικασία, την οποία θέλει να αναλύσει, με στόχο το μετασχηματισμό της πραγματικότητας στην κατεύθυνση αξιολογότερων, εναλλακτικών δυνατοτήτων (Winkel 1981: 80). Η νέα αυτή διδακτική κατεύθυνση δεν έχει διαδραματίσει μέχρι σήμερα κανένα σημαντικό ρόλο στα πλαίσια της διδακτικής του μαθήματος της Πολιτικής Αγωγής.

Κλείνοντας τη σύντομη παρουσίαση των σύγχρονων διδακτικών κατευθύνσεων, θα αναφερθούμε σύντομα στη συζήτηση που διεξάγεται γύρω από τον όρο **Curriculum**. Οι αμερικανικής προέλευσης «θεωρίες του Curriculum» αναφέρονται στα ίδια θέματα με τις διδακτικές θεωρίες, αλλά τα εξετάζουν από μια άλλη οπτική γωνία. Θα μπορούσε να πει κανείς ότι οι «θεωρίες του Curriculum» είναι η εμπειρική-αναλυτική, αμερικανική θεώρηση των διδακτικών θεμάτων, έτσι όπως αυτή (η θεώρηση) διαμορφώθηκε κυρίως στη δεκαετία του 1960 (βλ. Short/Marconnit 1968).

Οι θεωρίες του Curriculum επιδιώκουν κυρίως τον αυστηρό «επιστημονικό» προγραμματισμό και έλεγχο της διδασκαλίας. Οι σκοποί της διδασκαλίας πρέπει να είναι αυστηρά προκαθορισμένοι και ταξινομημένοι, έτσι ώστε να μπορούν να επιτευχθούν μέσα από κατάλληλα επιλεγμένα διδακτικά περιεχόμενα, καθώς επίσης να μπορεί να ελεγχθεί ο βαθμός επίτευξής τους.

Η αρχή του αυστηρού προγραμματισμού και του ελέγχου έχει ως συνέπεια μια τεχνοκρατική αντιμετώπιση της διαδικασίας της διδασκαλίας, όμοια μ' εκείνη της κυβερνητικής διδακτικής. Η τεχνοκρατική αντίληψη αυτών των δύο κατευθύνσεων οφείλεται στην κοινή θεωρητική-ιδεολογική τους καταγωγή. Και οι δύο έχουν ως θεωρητική αφετηρία τους την εμπειρική-αναλυτική επιστημονική κατεύθυνση (βλ. κεφ. 1.2.)¹.

1. Σχετικά με τις θεωρίες του Curriculum βλ. Bruner 1960 και 1966, Möller 1973 και 1981, Robinson 1971. Μια σχετικά εκτενή παρουσίαση όλων των παραπάνω κατευθύνσεων κάνει επίσης ο Blankertz 1975.

Ο τεχνοκρατικός χαρακτήρας των θεωριών του Curriculum είναι και ο κυριότερος λόγος, που δεν επικράτησαν στον ευρωπαϊκό χώρο (βλ. Winkel 1981: 82). Από την άλλη πλευρά πρέπει να παραδεχτούμε ότι συνέβαλαν αποφασιστικά κυρίως στη συστηματικοποίηση των αναλυτικών προγραμμάτων, χωρίς να αφήσουν ανεπηρέαστες και τις άλλες διδακτικές κατευθύνσεις.

Κατά την άποψή μας, από τις παραπάνω διδακτικές κατευθύνσεις, η κριτική κατεύθυνση προσφέρεται καλύτερα για την ανάπτυξη ενός ειδικού διδακτικού μοντέλου για την Πολιτική Αγωγή. Αυτό οφείλεται αφενός στη νέα της μορφή, που επιτρέπει μια συστηματική ανάλυση όλων των θεματικών τομέων της διδακτικής, καθώς και της μεταξύ τους σχέσης και αφετέρου ιδιαίτερα στο γεγονός ότι επικεντρώνει τις προσπάθειές της στην ανάπτυξη μιας θεωρίας γύρω από τους στόχους και το περιεχόμενο της διδασκαλίας στο πνεύμα της κριτικής θεωρίας.

Ιδιαίτερα στο διεπιστημονικό κλάδο της Πολιτικής Αγωγής τίθεται επιτακτικά το ερώτημα τι θα διδαχθεί και γιατί, δηλαδή ποια κοινωνικοπολιτικά περιεχόμενα θα επιλέξουμε, από ποια επιστήμη και γιατί.

Το **ΤΙ (ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ)** και το **ΓΙΑΤΙ (ΣΚΟΠΟΙ)** αποτελούν σήμερα τα θεμελιώδη ερωτήματα της διδακτικής, αντίθετα με το **ΠΩΣ (ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ)**, που παίζει δευτερεύοντα ρόλο¹.

Σε μια κοινωνία, όπου οι γνώσεις είναι περιορισμένες, ο καταμερισμός της εργασίας και η κοινωνική διαφοροποίηση δεν είναι προχωρημένα, είναι κατά κανόνα σαφές, **ποιες** γνώσεις θα μεταδοθούν και **γιατί**. Το ζητούμενο επομένως είναι το **πώς** θα μεταδοθούν καλύτερα.

Αντίθετα, στις σύγχρονες κοινωνίες, όπου οι γνώσεις πολλαπλασιάζονται καθημερινά, ο καταμερισμός της εργασίας και η κοινωνική διαφοροποίηση προχωρούν με γοργούς ρυθμούς, το ζητούμενο είναι τι θα επιλέξουμε από την πληθώρα των γνώσεων και **γιατί**. Η πληθώρα των εναλλακτικών δυνατοτήτων επιλογής (υπε-

1. Στην παρούσα μελέτη μας θα ασχοληθούμε επίσης με τους στόχους και το περιεχόμενο της Πολιτικής Αγωγής, επειδή στον ελλαδικό χώρο αυτές οι κατηγορίες δεν έχουν αποσαφηνιστεί.

ρεπιλογή)¹, έχει μετατοπίσει το κέντρο βάρους των διδακτικών προβληματισμών από τις μεθόδους στους στόχους και τα περιεχόμενα. Γι' αυτό σήμερα δεν μπορεί, και δεν επιτρέπεται, η διδακτική να εξαντλείται στη μεθοδολογία. Η μεθοδολογία είναι ένας από τους επτά θεματικούς τομείς της διδακτικής².

Το πρόβλημα της «πολυπλοκότητας» ή «πολυσυνθετότητας» (Komplexität, complexity) και της «υπερεπιλογής» (overchoice) συζητούνται και σε εξωδιδακτικές επιστημονικές θεωρίες. Ενδεικτικά αναφέρουμε τη «συστημική θεωρία» (Systemtheorie) του Γερμανού κοινωνικού επιστήμονα Luhmann (1984: 45 κ.ε.).

Σύμφωνα με τη συστημική θεωρία του Luhmann πρέπει, από τη μια να μειώνεται η πολυπλοκότητα (Komplexitätsreduktion), έτσι ώστε να καθίσταται δυνατή η απόκτηση μιας σαφούς εικόνας και η διαμόρφωση μιας άποψης γύρω από ένα θέμα (αντικείμενο). Από την άλλη, όμως, θα πρέπει να διατηρηθεί ανοιχτός ο δρόμος για εναλλακτικές δυνατότητες και λύσεις (Kontingenz). Η «μείωση της πολυπλοκότητας» δεν επιτρέπεται, δηλαδή, να οδηγήσει σε μια επιφανειακή απλοποίηση, που κλείνει το δρόμο για την εμβάθυνση σ' ένα θέμα και για την αναζήτηση εναλλακτικών δυνατοτήτων θεώρησης του θέματος (βλ. επίσης Hilligen 1985: 85).

Η συνεχής αύξηση των γνώσεων, ο αυξανόμενος καταμερισμός της εργασίας (εξειδίκευση), η κοινωνική διαφοροποίηση και μεταβολή και οι προκλήσεις της σύγχρονης τεχνολογίας γεννούν ερωτήματα που έχουν άμεση σχέση με την ανθρώπινη διαβίωση και επιβίωση. Τα ερωτήματα αυτά απασχολούν προπάντων τις κοινωνικές επιστήμες και κατά συνέπεια και τη διδακτική, η οποία οφείλει να διατυπώνει διδακτικούς στόχους, να επιλέγει περιεχόμενα και μέσα και να αναπτύσσει μεθόδους για την επίτευξη των στόχων.

1. Βλ. σχετικά μ' αυτόν Μασσιάλας 1984: 31 κ.ε.

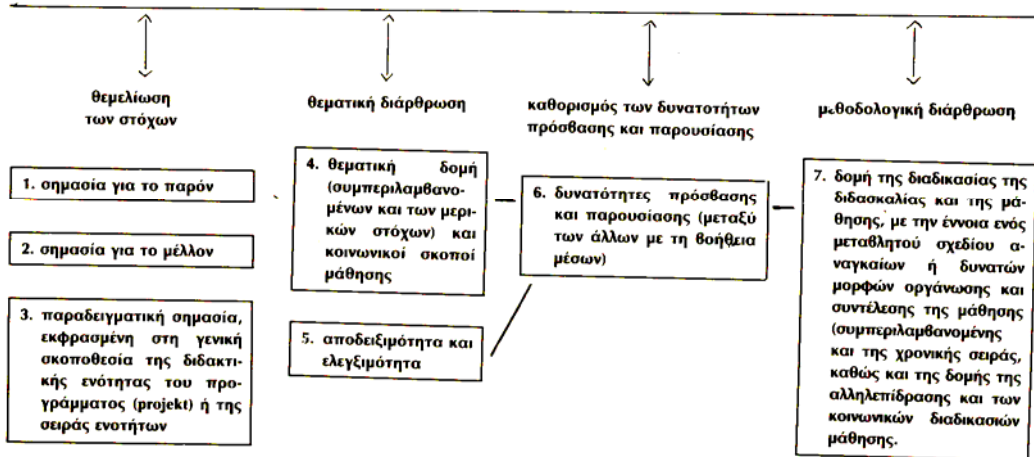
1. Σύμφωνα με τη θερολινέζικη διδακτική, οι τομείς αυτοί είναι οι εξής: 1. ανθρωπογενετικές προϋποθέσεις, 2. κοινωνικοπολιτισμικές προϋποθέσεις, 3. στόχοι, 4. περιεχόμενο, 5. μέσα, 6. μέθοδος, 7. έλεγχος. Ο Klafki αναφέρει επίσης 7 διαστάσεις (κατηγορίες), στις οποίες υπεισέρχονται οι προϋποθέσεις (βλ. σχήμα 1).

3.1.1. Κριτική διδακτική: το διδακτικό μοντέλο του Klafki

Η γενική διδακτική στην προσπάθειά της να δώσει μια διδακτική απάντηση στα σύγχρονα κοινωνικά προβλήματα, ανέπτυξε μια σειρά διδακτικών μοντέλων, από τα οποία εμείς επιλέξαμε το «κριτικό-εποικοδομητικό» μοντέλο του Klafki (1981, 1985, σ. 194-227), ο οποίος θεωρείται ως ο κύριος εκπρόσωπος της «κριτικής διδακτικής». Μια οπτική σύνοψη των διδακτικών διαστάσεων ή κατηγοριών, που εξετάζει ο Klafki, βρίσκεται στο σχήμα 1, το οποίο και θα επεξηγήσουμε - αναλύσουμε στη συνέχεια.

Σχήμα 1: Διαστάσεις του σχεδιασμού της διδασκαλίας

Ανάλυση προποθέσεων: Ανάλυση των συγκεκριμένων κοινωνικοπολιτισμικών προποθέσεων εκκίνησης της μαθησιακής ομάδας (τάξης), του διδάσκοντος, καθώς και των για τη διδασκαλία σημαντικών (βραχυπρόθεσμα μεταβλητών ή μη μεταβλητών) θεσμικών προποθέσεων και των δυνατών ή πιθανών δυσκολιών ή «διαταρακών».



Πηγή: W. Klafki 1985: 215

ΕΠΕΞΗΓΗΣΗ – ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΟΥ ΣΧΗΜΑΤΟΣ

ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΩΝ

Η αναγκαιότητα της ανάλυσης των «ανθρωπογενετικών» και «κοινωνικοπολιτισμικών» προϋποθέσεων υπογραμμίστηκε για πρώτη φορά από τους διδακτολόγους της Βερολινέζικης Σχολής (βλ. Heimann/Otto/Schulz 1977, βλ. επίσης Δαμανάκης 1979).

Ο Klafki υιοθετεί τις σχετικές απόψεις της Βερολινέζικης Διδακτικής και τονίζει ότι οι κοινωνικοπολιτισμικές και οργανωτικές προϋποθέσεις, κάτω από τις οποίες λαμβάνουν χώρα οι διαδικασίες της διδασκαλίας και της μάθησης, υπεισέρχονται σ' όλες τις άλλες διδακτικές κατηγορίες και τις επηρεάζουν αποφασιστικά. Για το λόγο αυτό είναι απαραίτητη μια συστηματική ανάλυση αυτών των προϋποθέσεων.

Η σχέση μεταξύ των «προϋποθέσεων» και των άλλων κατηγοριών εκφράζεται στο σχήμα με τη βοήθεια των βελών. Τα ερωτήματα που εμπεριέχουν οι κατηγορίες 1 έως 7, πρέπει να απαντηθούν σε σχέση με τις «κοινωνικοπολιτισμικές προϋποθέσεις εκκίνησης» των μαθητών και των διδασκόντων, καθώς και τις πιθανές δυσκολίες και διαταραχές των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης. Από την άλλη πλευρά, οι διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης μπορούν να επηρεάσουν με τη σειρά τους τις προϋποθέσεις.

Τα βέλη διπλής κατεύθυνσης σημαίνουν ότι υπάρχει μια αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση μεταξύ των κατηγοριών. Αντίθετα τα βέλη μονής κατεύθυνσης σημαίνουν περισσότερο εξάρτηση μιας κατηγορίας από μια άλλη. Δηλαδή, ο βαθμός εξάρτησης της κατηγορίας 7 από την κατηγορία 6 είναι μεγαλύτερος απ' ό,τι ο βαθμός επηρεασμού της κατηγορίας 6 από την 7.

Η σειρά ταξινόμησης των κατηγοριών δεν είναι τυχαία, αλλά εκφράζει μια ιεράρχηση. Στην κορυφή της «ιεραρχίας» βρίσκονται οι στόχοι και η θεμελίωσή (νομιμοποίησή) τους και στο τέλος οι μέθοδοι. Την «**προτεραιότητα των στόχων**» (Primat der Didaktik), απέναντι στη μέθοδο, υπογράμμισε ο Klafki ήδη στη δεκαετία του 1960 (βλ. Klafki 1963: 86). Σήμερα τα περισσότερα διδακτικά μοντέ-

λα έχουν υιοθετήσει αυτή τη διδακτική αρχή. Δεν έχουν όμως υιοθετήσει την ιεραρχική ταξινόμηση των υπόλοιπων κατηγοριών. Ιδιαίτερα η Βερολινέζικη Σχολή υποστηρίζει ότι μεταξύ των διδακτικών κατηγοριών δεν υπάρχει μια μονόπλευρη εξάρτηση, αλλά μια αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση (Interdependenz). Ο Klafki αποδέχεται την αλληλεξάρτηση των διαφόρων διδακτικών διαστάσεων, αλλά με την έννοια μιας «ποιοτικά διαφορετικής εξάρτησης».

Ο Klafki δίδει την προτεραιότητα στις αποφάσεις, επειδή οι αποφάσεις αυτές δεν αφορούν μόνο τους ΣΤΟΧΟΥΣ και το ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ, αλλά και τα ΜΕΣΑ και τις ΜΕΘΟΔΟΥΣ (Klafki 1985: 202). Δεν αποφασίζουμε, δηλαδή, μόνο ΤΙ θα διδάξουμε, αλλά και με ποια ΜΕΣΑ και ΜΕΘΟΔΟΥΣ θα το διδάξουμε.

ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ ΤΩΝ ΣΤΟΧΩΝ (κατηγορίες 1-3)

Κάθε μάθημα δεν αποτελεί αυτοσκοπό, αλλά επιδιώκει στο να δώσει στο άτομο εφόδια που του είναι απαραίτητα για την παρούσα και τη μελλοντική δράση του στην κοινωνία που ζει.

Η απάντηση στο ερώτημα, ποια εφόδια ή, γενικότερα, ποιο μορφωτικό περιεχόμενο, είναι σημαντικά για το παρόν του ατόμου, προϋποθέτει την ανάλυση της παρούσας κατάστασής του, αφού μάλιστα δεν είναι κάθε μορφωτικό περιεχόμενο εξίσου σημαντικό για κάθε άτομο. Η «σημασία» ενός θέματος «για το παρόν» (κατηγορία 1) εξαρτάται από τις κοινωνικοπολιτιστικές προϋποθέσεις του μαθητή, οι οποίες με τη σειρά τους προσδιορίζονται από την κοινωνική (ταξική) του θέση, τον τόπο διαμονής του (πόλη, χωριό, προνομιούχα ή υποβαθμισμένη περιοχή - οικολογική διάσταση), αλλά και από το στάδιο εξέλιξης της κοινωνίας που ζει (π.χ. αγροτική, βιομηχανική, μεταβιομηχανική κοινωνία). Οι στόχοι και το περιεχόμενο της διδασκαλίας δεν έχουν λοιπόν την ίδια σημασία για όλους τους μαθητές.

Το ίδιο ισχύει και για τη δεύτερη κατηγορία, «σημασία για το μέλλον»¹. Το ερώτημα π.χ. κατά πόσο χρειαζόμαστε συνδικάτα και

1. Η σημασία των στόχων για το παρόν και το μέλλον βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την ιστορική εξέλιξη της κοινωνίας και απορρέει, κατά κύριο λόγο, απ' αυτή (βλ. επίσης σχ. 3).

ποια σημασία έχουν αυτά για το παρόν και το μέλλον των μαθητών, δεν μπορεί να απαντηθεί ομοιόμορφα απ' όλους τους διδάσκοντες και διδασκομένους. Η απάντηση σ' ένα τέτοιο ερώτημα εξαρτάται κατά κύριο λόγο από την κοινωνική προέλευση και την ιδεολογία των ατόμων που συμμετέχουν στη διαδικασία της διδασκαλίας ή στη διαδικασία προσδιορισμού των στόχων και του περιεχομένου των αναλυτικών προγραμμάτων.

Οι διαφοροποιημένες απαντήσεις των διδασκόντων και των διδασκομένων στο ερώτημα αναφορικά με τη σημασία του περιεχομένου διδασκαλίας για το παρόν και το μέλλον των μαθητών και του κοινωνικού συνόλου, αποτελούν αντανάκλαση των κοινωνικών συγκρούσεων και των συνθηκών κοινωνικής ανισότητας που δεν αφορούν μόνο τους μαθητές, αλλά και τους δασκάλους.

Το ερώτημα λοιπόν σχετικά με τη σημασία του περιεχομένου της διδασκαλίας, μας οδηγεί στην ανάλυση των κοινωνικών συνθηκών, των κοινωνικών αντιφάσεων και συγκρούσεων, κάτω από τις οποίες λαμβάνει χώρα η διδασκαλία και οι οποίες δεν επιτρέπεται να αγνοηθούν από τη διδακτική (Klafki 1985: 216 κ.ε.).

Η τρίτη διδακτική κατηγορία αναφέρεται στην «**παραδειγματική σημασία**» ενός θέματος ή μιας θεματικής περιοχής. Κατά τον Klafki (1981: 17), ένα θέμα δεν μπορεί να νομιμοποιηθεί μόνο μέσα από την παρούσα και μελλοντική σημασία του, αλλά θα πρέπει συγχρόνως να μπορεί να λειτουργήσει ως παράδειγμα (μοντέλο, πρότυπο). Πρέπει, δηλαδή, το θέμα να επιτρέπει «την επεξεργασία γενικών συναρτήσεων, σχέσεων, νομοτελειών, δομών, αντιφάσεων και δυνατοτήτων δράσης» (Klafki 1981: 17, 1985: 218). Μ' άλλα λόγια, το θέμα πρέπει να είναι κατάλληλο για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων.

Αναφορικά με τους στόχους της μάθησης, ο Klafki διακρίνει τέσσερα επίπεδα. Το **πρώτο επίπεδο** αναφέρεται στους κατευθυντήριους στόχους ή σκοπούς κάθε διαδικασίας αγωγής και μάθησης. Οι σκοποί αυτοί είναι η **ικανότητα για αυτοδιάθεση και αλληλεγγύη**.

Στο **δεύτερο επίπεδο** εξετάζονται οι στόχοι που δεν αναφέρονται ακόμα σε μια συγκεκριμένη γνωστική περιοχή, όπως π.χ. κριτική σκέψη, ικανότητα επικοινωνίας κ.λπ.

Το **τρίτο επίπεδο** αναφέρεται σε γνωστικές περιοχές (όχι σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα), όπως π.χ. θετικές επιστήμες και τεχνολογία, κοινωνία και πολιτική. Ένα ερώτημα που πρέπει π.χ. να απαντηθεί σ' αυτό το επίπεδο είναι το εξής: Τι σημαίνει απόκτηση κριτικής σκέψης σε σχέση με τις θετικές επιστήμες; Η κριτική σκέψη σ' αυτή την περίπτωση συνίσταται στην αντίληψη του ατόμου ότι τεχνολογικές ανακαλύψεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την επίτευξη εκ διαμέτρου αντίθετων στόχων.

Στο **τέταρτο** και τελευταίο **επίπεδο** προσδιορίζονται οι στόχοι των συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων, οι οποίοι και αποτελούν το στενότερο πλαίσιο μέσα στο οποίο προσδιορίζονται οι στόχοι ενός συγκεκριμένου θέματος, μιας συγκεκριμένης διδακτικής ενότητας (Klafki 1981: 19, 1985: 220).

Τα παραπάνω τέσσερα επίπεδα αφορούν τα αναλυτικά προγράμματα στο σύνολό τους και όχι το σχεδιασμό μιας συγκεκριμένης διδακτικής ενότητας. Ο σχεδιασμός της διδασκαλίας κινείται κυρίως στο τέταρτο (τελευταίο) επίπεδο. Η «παραδειγματική σημασία» ενός θέματος είναι όμως τότε μεγαλύτερη, όταν αυτό μας επιτρέπει να δείξουμε τη σχέση (συνοχή) μεταξύ των τεσσάρων επιπέδων των σκοπών μάθησης.

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΔΙΑΡΘΡΩΣΗ ΚΑΙ ΕΛΕΓΧΟΣ (κατηγορία 4 και 5)

Η τέταρτη κατηγορία (βλ. σχήμα 1) αναφέρεται στην εσωτερική δομή του θέματος, τη σχέση του με άλλα συναφή θέματα και στο γενικότερο θεματικό πλαίσιο που μπορεί να ενταχθεί το συγκεκριμένο θέμα.

Οι κυριότερες επιμέρους ερωτήσεις που πρέπει να απαντηθούν στα πλαίσια αυτής της κατηγορίας είναι οι εξής:

- Από ποια οπτική γωνία θα εξετασθεί το θέμα;
- Ποια είναι η εσωτερική δομή και τα συνθετικά στοιχεία του θέματος;
- Ποια σχέση έχουν μεταξύ τους τα συνθετικά στοιχεία του θέματος;
- Σε ποιο ευρύτερο θεματικό πλαίσιο μπορεί να ενταχθεί το θέμα;

- Ποιες γνώσεις, μεθόδους κ.λπ. προϋποθέτει το θέμα;
 - Σε ποιο βαθμό προσδιορίζει η δομή του θέματος τη μέθοδο και τα μέσα διδασκαλίας;
- (Klafki 1985: 222 κ.ε.).

Η πέμπτη κατηγορία¹ αναφέρεται στον έλεγχο της επίτευξης των στόχων. Ο έλεγχος δεν είναι θέμα μόνο του δασκάλου, αλλά και των μαθητών, στο βαθμό που αυτοί συναποφασίζουν στον προσδιορισμό του θέματος και των στόχων.

Σε αντίθεση με τη θερολινέζικη διδακτική και ιδιαίτερα τις θεωρίες του Curriculum και την κυβερνητική διδακτική, που δίνουν μεγάλη σημασία στον ΕΛΕΓΧΟ, ο Klafki υποστηρίζει ότι πολλές φορές πρέπει να περιοριζόμαστε σε ορισμένα συμπτώματα ή ενδείξεις, που μας επιτρέπουν να συμπεράνουμε ότι οι στόχοι της διδασκαλίας επιτεύχθηκαν. Αν δώσουμε προτεραιότητα στον έλεγχο, τότε πρέπει να αποκλείσουμε από τη διδασκαλία τους στόχους εκείνους που δεν είναι ελέγξιμοι². Πώς, όμως, μπορούν να ελεγχθούν ηθικές, ιδεολογικές και κοινωνικο-πολιτικές στάσεις που διαμορφώνονται στα πλαίσια της διδασκαλίας; (Klafki 1985: 224).

ΚΑΘΟΡΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΩΝ ΠΡΟΣΒΑΣΗΣ ΚΑΙ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗΣ (κατηγορία 6)

Η έκτη κατηγορία έχει άμεση σχέση (εξάρτηση) με (από) τις προηγούμενες δύο και αναφέρεται στις δυνατότητες πρόσβασης σ' ένα θέμα, καθώς και στα μέσα με τη βοήθεια των οποίων μπορεί να παρουσιαστεί το θέμα.

Με τον όρο πρόσβαση ο Klafki εννοεί αυτό που η «παραδοσιακή» διδακτική αποκαλούσε **αφόρμηση**. Οι δυνατότητες πρόσβασης σ' ένα θέμα μπορεί να είναι πολλές, όπως π.χ. ένα παιχνίδι, μια μικρο-έρευνα, μια εικόνα, μια διαφάνεια, ένα φιλμ κ.λπ.

1. Σ' αυτή την κατηγορία εμπεριέχονται και οι διαδικασίες της αξιολόγησης.

2. Οι επικριτές των θεωριών του Curriculum και της κυβερνητικής διδακτικής επιρρίπτουν σ' αυτές τις κατευθύνσεις ακριβώς αυτό το λάθος.

Ο τρόπος πρόσβασης σ' ένα θέμα δεν εξαρτάται μόνο από το ίδιο το θέμα, αλλά κι απ' τις συγκεκριμένες «προϋποθέσεις» (κοινωνικοπολιτισμικές και οργανωτικές), κάτω από τις οποίες εξετάζεται το θέμα.

Σ' ένα σχολείο π.χ. που δεν υπάρχει μηχανή προβολής, ο δάσκαλος δεν μπορεί να χρησιμοποιήσει ως αφόρμηση ένα φιλμ. Σ' ένα σχολείο μιας υποβαθμισμένης αστικής περιοχής ένα θέμα σχετικό με τις «διακοπές στο εξωτερικό» θα ήταν εξωπραγματικό. Κι-τά συνέπεια, και η πρόσβαση σ' ένα τέτοιο θέμα θα ήταν πολύ δύσκολη.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΔΙΑΡΘΡΩΣΗ

Η πρόσβαση σ' ένα θέμα αποτελεί το πρώτο στάδιο της διεξαγωγής της διδασκαλίας, η οποία αποτελεί το κύριο αντικείμενο της έβδομης διδακτικής κατηγορίας.

Σε αντίθεση με τις προηγούμενες διδακτικές κατηγορίες, οι οποίες αναφέρονται στο σχεδιασμό της διδασκαλίας, η έβδομη κατηγορία αναφέρεται στη διεξαγωγή της διδασκαλίας. Δηλαδή στη χρονική σειρά των σταδίων της, στη μέθοδο ή μεθόδους που θα ακολουθήσει ο δάσκαλος, στις κοινωνικές μορφές μάθησης (ατομική εργασία, ομαδική εργασία, συζήτηση, μετωπική διδασκαλία) και στη μορφή επικοινωνίας μεταξύ δασκάλου και μαθητών. Η τελευταία διδακτική κατηγορία αντιστοιχεί δηλαδή σ' αυτό που στην «παραδοσιακή» διδακτική αποκαλείται «**πορεία διδασκαλίας**».

Ο Klafki αντιλαμβάνεται τη διαδικασία της διδασκαλίας ως μια διαδικασία αλληλεπίδρασης, δεν προχωρεί όμως στην ανάλυσή της. Απλώς περιορίζεται στο να υπογραμμίσει την αναγκαιότητα της κατάδειξης «βασικών τύπων της διαδικασίας της μάθησης» και την υποστήριξή τους με κατάλληλα μέτρα (Klafki 1985: 199 και 227).

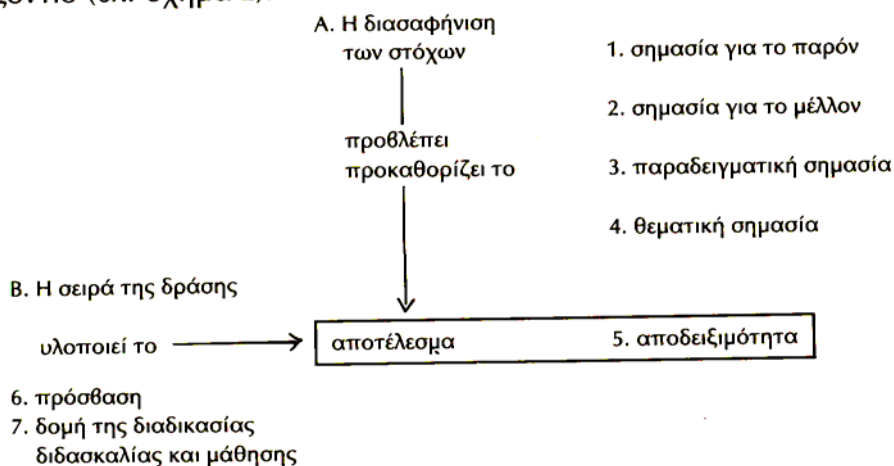
Θα κλείσουμε την παρουσίαση του μοντέλου του Klafki με μερικές παρατηρήσεις του Gagel (1986: 37 κ.ε.) γι' αυτό το μοντέλο. Σύμφωνα με την ερμηνεία του Gagel οι ερωτήσεις (κατηγορίες) 1-4 αναφέρονται στη διασαφήνιση και στον καθορισμό των στόχων, καθώς και στο περιεχόμενο της διδασκαλίας. Οι ερωτήσεις 6-7 αναφέρονται στο «δρόμο» που οδηγεί στην επίτευξη αυτών των στό-

χων και η ερώτηση (κατηγορία) 5 (αποδειξιμότητα, Erweisbarkeit) έχει ένα συνδυαστικό ρόλο μεταξύ των δύο παραπάνω ομάδων ερωτήσεων (ερωτήσεις 1-4 και 6-7).

Η ιεράρχηση των κατηγοριών ακολουθεί μια λογική σειρά, αρχίζοντας με το(ους) στόχο(ους) και τελειώνοντας με τη μεθοδολογική διάρθρωση της διδασκαλίας. Αυτή η σειρά ισχύει φυσικά μόνο για τον προγραμματισμό. Στην πράξη προηγείται χρονικά η διεξαγωγή της διδασκαλίας και έπεται ο στόχος. Ο στόχος, δηλαδή, έχει μια διπλή λειτουργία. Από τη μια πλευρά είναι το θεωρητικά προκαθορισμένο, επιθυμητό αποτέλεσμα και από την άλλη το υλοποιημένο, το πραγματικό αποτέλεσμα.

Η κατηγορία του **ΕΛΕΓΧΟΥ** –ή κατηγορία της αποδειξιμότητας και της ελεξιμότητας, όπως την αποκαλεί ο Klafki– έχει ως αποστολή, να διαπιστώσει κατά πόσο το επιθυμητό αποτέλεσμα είναι ταυτόσημο με το πραγματικό, δηλαδή κατά πόσο επιτεύχθηκε(αν) ο(οι) στόχος(οι) της διδασκαλίας. Με τη συγκεκριμένη έννοια η κατηγορία αυτή αποτελεί το συνδυαστικό κρίκο μεταξύ του θεωρητικού προγραμματισμού της διδασκαλίας και της διεξαγωγής της στην πράξη.

Σύμφωνα μ' αυτό το σκεπτικό, ο Gagel εντάσσει τις διδακτικές κατηγορίες του Klafki σε δύο άξονες, σ' έναν κάθετο και έναν οριζόντιο (βλ. σχήμα 2).



Σχήμα 2: Διάταξη των διδακτικών κατηγοριών του Klafki, σύμφωνα με τον Gagel.
Πηγή: Gagel 1986: 41

4. Στόχοι του μαθήματος της Πολιτικής Αγωγής

Όπως αναφέραμε στο προηγούμενο κεφάλαιο, ο Klafki διακρίνει τέσσερα επίπεδα μαθησιακών στόχων.

Α' επίπεδο: Γενικοί (ή κατευθυντήριοι) στόχοι της εκπαίδευσης (αυτοδιάθεση και αλληλεγγύη).

Β' επίπεδο: Ενδιάμεσοι γενικοί στόχοι (π.χ. κριτική σκέψη, επικοινωνιακή επάρκεια κ.λπ.), ανεξάρτητα από γνωστικές περιοχές.

Γ' επίπεδο: Συγκεκριμενοποίηση των γενικών και ενδιάμεσων γενικών στόχων σε σχέση με τις διάφορες γνωστικές περιοχές.

Δ' επίπεδο: Μαθησιακοί στόχοι σε σχέση μ' ένα συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο (Klafki 1985: 219 κ.ε.).

Οι στόχοι μιας διδακτικής ενότητας ή μιας σειράς ενοτήτων χωρίζονται συνήθως σε:

- α) γενικούς,
- β) ενδιάμεσους ή μερικούς και
- γ) ειδικούς

Οι γενικοί στόχοι (σκοποί) μιας ενότητας ή ενός γνωστικού αντικειμένου ή γενικά της εκπαίδευσης έχουν έναν κανονιστικό χαρακτήρα και προσδιορίζουν την κατεύθυνση στην οποία πρέπει να κινηθούν οι ενδιάμεσοι και οι ειδικοί στόχοι. Λόγω του γενικού χαρακτήρα τους, δεν είναι δυνατός ένας βραχυπρόθεσμος έλεγχος του βαθμού υλοποίησής τους (βλ. Gagel 1983: 158). Αντίθετα οι ενδιάμεσοι και οι ειδικοί στόχοι έχουν έναν αναλυτικό χαρακτήρα και οφείλουν να οδηγούν σε άμεσα και ελέγξιμα αποτελέσματα.

Μεταξύ των επιπέδων των στόχων πρέπει να υπάρχει μια συνοχή και αλληλουχία, έτσι ώστε να καθίσταται δυνατή η σύνδεση

μεταξύ θεωρίας και πράξης, δηλαδή μεταξύ των γενικών-κανονιστικών στόχων και της υλοποίησης των ειδικών στόχων. Οι μερικοί στόχοι πρέπει να απορρέουν από τους γενικότερους ή να μπορούν να ενταχθούν σ' αυτούς και να συμβάλουν στην επίτευξή τους¹.

Εκείνο που, κατά την άποψή μας, πρέπει να τονισθεί ιδιαίτερα, είναι ο ιστορικός χαρακτήρας των στόχων. Η διατύπωση και η υλοποίηση των στόχων της εκπαίδευσης λαμβάνουν χώρα κάτω από συγκεκριμένες προϋποθέσεις, οι οποίες είναι προϊόν μιας συγκεκριμένης ιστορικής εξέλιξης.

Αυτή η ιστορική εξέλιξη δεν αφορά μόνο την κοινωνία, αλλά και το άτομο. Κάθε εκπαιδευόμενος έρχεται στο σχολείο με μια συγκεκριμένη βιογραφία, η οποία αποτελεί από την πλευρά του τη βάση για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων.

Η **ιστορικότητα** των εκπαιδευτικών στόχων σημαίνει ότι ο προσδιορισμός των στόχων του μαθήματος της Πολιτικής Αγωγής προϋποθέτει την ανάλυση των ιστορικών και κοινωνικοπολιτικών συνθηκών της συγκεκριμένης κοινωνίας, στην οποία θα ισχύσουν οι στόχοι αυτοί.

Η ιστορικότητα αυτή συνεπάγεται, επίσης, ότι δεν επιτρέπεται να μεταφερθούν σε μια κοινωνία ή σ' ένα εκπαιδευτικό σύστημα στόχοι που έχουν διατυπωθεί για κάποια άλλη κοινωνία ή ένα άλλο εκπαιδευτικό σύστημα. Γι' αυτό το λόγο δε μας ενδιαφέρουν οι στόχοι της πολιτικής αγωγής, έτσι όπως έχουν διατυπωθεί στα διάφορα διδακτικά μοντέλα, αλλά η μέθοδος του προσδιορισμού τους, της θεμελίωσης και της νομιμοποίησής τους. Στο κεφάλαιο αυτό θ' αναφερθούμε σε τρία θεωρητικά μοντέλα προσδιορισμού των στόχων, από τα οποία το πρώτο έχει ως θεωρητική αφετηρία την κριτική-διαλεκτική θεωρία, το δεύτερο την κανονιστική-οντολογική και το τρίτο την εμπειρική-αναλυτική (κριτικός ορθολογισμός) (βλ. κεφ. 1.2.).

1. Σχετικά με το θέμα των «στόχων της αγωγής» βλ. επίσης Brezinka W.: *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft*, München 1981⁴: 103 κ.ε.

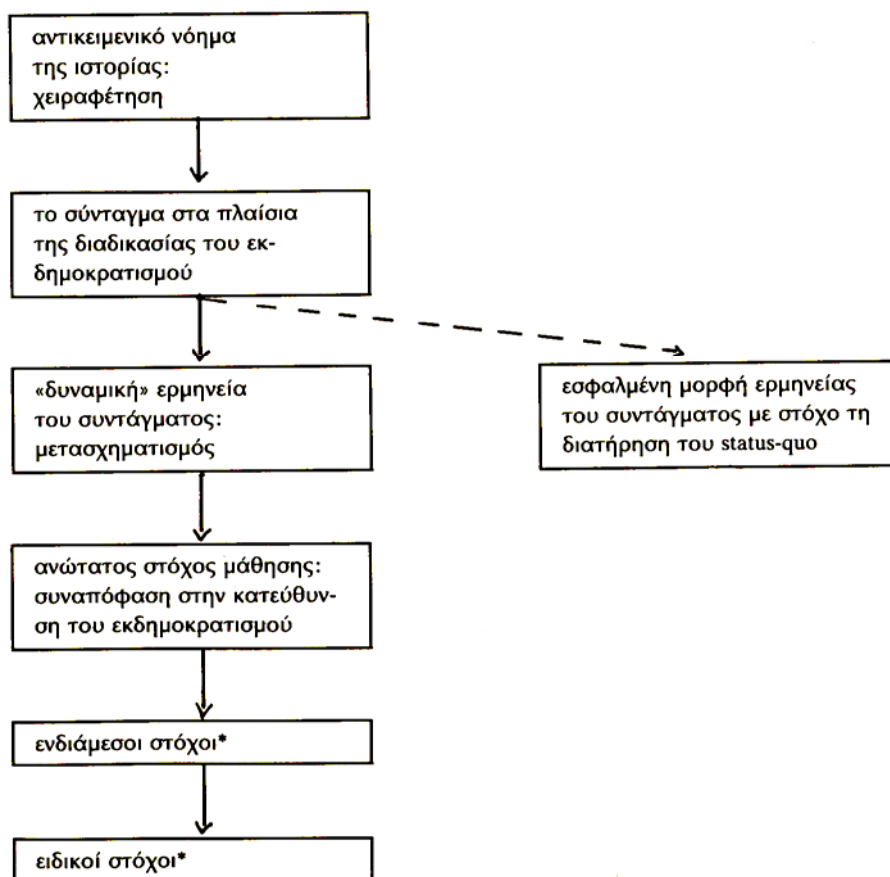
4.1. Προσδιορισμός των στόχων σύμφωνα με τα κριτικά - διαλεκτικά μοντέλα

Σύμφωνα με το **κριτικό-διαλεκτικό** ή «συγκρουσιακό» μοντέλο του Giesecke, γενικός στόχος της πολιτικής αγωγής είναι η **«συναπόφαση»** (Mitbestimmung). Ο στόχος αυτός απορρέει από γενικότερους στόχους και αξίες και δε σημαίνει απλώς συμμετοχή στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, αλλά συμμετοχή και συναπόφαση με στόχο τον εκδημοκρατισμό της κοινωνικής ζωής.

Ο στόχος της «συναπόφασης» απορρέει συγκεκριμένα από την ερμηνεία του συντάγματος, που με τη σειρά του αποτελεί έκφραση της διαδικασίας του εκδημοκρατισμού σε μια συγκεκριμένη ιστορική φάση (Giesecke 1979: 129). «Η δυναμική ερμηνεία του συντάγματος ανάγεται στην ιστορία και νομιμοποιείται μέσα απ' αυτήν. Η ιστορία όμως δεν εννοείται ως το άθροισμα περασμένων γεγονότων, αλλά ως ερμηνεία του νοήματος της ιστορίας και του ιστορικού γίνεσθαι» (Gagel 1981: 60).

Το γεγονός ότι το τελευταίο σημείο αναφοράς στο μοντέλο του Giesecke είναι η ιστορία, οφείλεται στο ότι ο συγγραφέας έχει επηρεασθεί από την κριτική θεωρία (σχολή της Φρανκφούρτης), η οποία αντιλαμβάνεται την κοινωνία ως μια ολότητα (Totalität) και υπογραμμίζει την ιστορικότητά της. Ο Giesecke, υιοθετώντας τις απόψεις της κριτικής θεωρίας, αντιλαμβάνεται την ιστορία ως μια συνεχή πάλη ενάντια στην οικονομική εξάρτηση και την κοινωνική ανισότητα, με στόχο την κοινωνική χειραφέτηση (Giesecke 1979: 125).

Μια οπτική εικόνα της διαδικασίας που ακολουθεί ο Giesecke, για να καθορίσει και να νομιμοποιήσει το γενικό (κατευθυντήριο) στόχο της πολιτικής αγωγής, μας παρέχει το σχήμα 3.



Σχήμα 3: Καθορισμός των στόχων της πολιτικής αγωγής κατά τον Giesecke.
Πηγή: Gagel 1981: 62.

* Ο Gagel δε συμπεριλαμβάνει στο σχήμα του αυτά τα δύο επίπεδα.

Για να επιτευχθεί ο γενικός στόχος, είναι απαραίτητες ορισμένες γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες, οι οποίες και συνθέτουν τους ενδιάμεσους στόχους της πολιτικής αγωγής.

Οι ενδιάμεσοι στόχοι, ή αλλιώς οι ικανότητες που πρέπει να αναπτύξει το άτομο, είναι κατά τον Giesecke (1979: 144 κ.ε.) οι εξής:

- ανάλυση επίκαιρων συγκρούσεων
- άσκηση σε συστήματα¹

1. Τα συστήματα στα οποία πρέπει να ασκηθεί το άτομο είναι κατά τον

- απόκτηση ιστορικής συνείδησης
- άσκηση στην εξασφάλιση και επεξεργασία πληροφοριών
- άσκηση σε πρακτικές μορφές δράσης

Από τους ενδιάμεσους στόχους προκύπτουν οι ειδικοί, οι οποίοι στη συνέχεια πρέπει να συγκεκριμενοποιηθούν πάνω στο περιεχόμενο του μαθήματος (βλ. Gagel 1981: 66). Μεταξύ των επιπέδων και των στόχων υπάρχει μια συνοχή, με την έννοια ότι οι μερικότεροι στόχοι απορρέουν από τους γενικότερους, ή αντίστροφα: οι μερικότεροι μπορούν να αναχθούν και να ενταχθούν στους γενικότερους.

Σύμφωνα με τα κριτικά-διαλεκτικά μοντέλα, οι στόχοι της πολιτικής αγωγής και γενικά της εκπαίδευσης δεν απορρέουν από κάποιες αιώνιες, αναμφισβήτητες και για όλους δεσμευτικές αξίες, αλλά από αξίες που διαμορφώνονται και εξελίσσονται στα πλαίσια του ιστορικού γίνεσθαι.

4.2. Προσδιορισμός των στόχων σύμφωνα με τα κανονιστικά - οντολογικά μοντέλα

Αντίθετα, τα **κανονιστικά-οντολογικά** μοντέλα ανάγουν τους στόχους της πολιτικής αγωγής σε αξίες, που πηγάζουν από τη «φυσική τάξη των πραγμάτων» και έχουν καθολική ισχύ. Ο Sutor (1973) π.χ. θεωρεί ως γενικό στόχο της πολιτικής αγωγής τη «διαμόρφωση μιας ευσυνείδητης πολιτικής άποψης». Το άτομο, δηλαδή, πρέπει να διαμορφώσει μια «ορθολογική» και «ηθική» πολιτική συνείδηση (Sutor, όπως τον παραθέτει ο Gagel 1981:114).

Ο Sutor θεμελιώνει και νομιμοποιεί αυτό το γενικό στόχο ανάγοντάς τον σε αξίες τις οποίες θεωρεί «προφανείς» και αδιαμφισβήτητες. Η τελευταία και ύψιστη αξία, ή καλύτερα ο «έσχατος λόγος» από τον οποίο απορρέει και ο γενικός στόχος της πολιτικής

Giesecke: 1) το σύστημα παραγωγής και κατανομής, 2) το πολιτικό σύστημα της χώρας, 3) το σύστημα διοίκησης, 4) το σύστημα της διεθνούς πολιτικής και 5) τα διάφορα συστήματα ανθρώπινης επικοινωνίας (π.χ. οικογένεια, ομάδες κ.λπ.).

αγωγής, είναι η «προσωπική αξιοπρέπεια του ανθρώπου» ή, αλλιώς, η «αξία του ανθρώπου ως προσώπου». Η αξία αυτή δεν είναι αποτέλεσμα κάποιας αξιολογικής διαδικασίας, αλλά είναι δεδομένη με την ύπαρξη του ανθρώπου (βλ. Gager 1981: 115).

Αυτός ο «εσχατολογικός» τρόπος θεμελίωσης των σκοπών της αγωγής δεν αφήνει περιθώρια άσκησης κριτικής και διαλόγου. Από την άλλη πλευρά πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι αν υπάρχουν πανανθρώπινες αξίες, τότε πρέπει και οι θεωρίες αγωγής που βασίζονται σ' αυτές να έχουν έναν πανανθρώπινο χαρακτήρα. Δηλαδή, οι διδακτικοί στόχοι που διατυπώνονται στα πλαίσια των κανονιστικών-οντολογικών μοντέλων, θα μπορούσαν να μεταφερθούν και να εφαρμοσθούν (υλοποιηθούν) και στην ελληνική κοινωνία.

Αντίθετα, σύμφωνα με τα κριτικά-διαλεκτικά μοντέλα μια τέτοια μεταφορά είναι προβληματική, επειδή οι στόχοι της εκπαίδευσης δεν απορρέουν από πανανθρώπινες, καθολικές αξίες, αλλά από αξίες και στόχους που ισχύουν στη συγκεκριμένη φάση ιστορικής εξέλιξης της συγκεκριμένης κοινωνίας.

4.3. Προσδιορισμός των στόχων σύμφωνα με τα κριτικά - ορθολογικά μοντέλα

Κοινό σημείο των **κριτικών-διαλεκτικών** και των **κανονιστικών-οντολογικών** μοντέλων είναι η προσπάθειά τους να συνδέσουν τους στόχους της πολιτικής αγωγής με τους γενικότερους στόχους του κοινωνικοπολιτικού συστήματος και με τις αξίες που ισχύουν σ' αυτό. Το κοινό αυτό σημείο τούς διαχωρίζει από τα **εμπειρικά-αναλυτικά** ή **κριτικά-ορθολογικά** μοντέλα, τα οποία, όπως αναφέραμε ήδη στο κεφάλαιο 1.2., δε συμπεριλαμβάνουν στις «επιστημονικές» αναλύσεις τους τις κοινωνικές, πολιτικές και ηθικές αξίες. Η επιστήμη της αγωγής, και κατά συνέπεια και η διδακτική, δεν εξετάζει τις αξίες καθεαυτές, αλλά τις συνθήκες εφαρμογής τους και τις επιδράσεις (συνέπειες) τους στην κοινωνικοπολιτική ζωή (Grosser 1981: 21).

Αυτό φυσικά δε σημαίνει ότι αρνούνται την ύπαρξη αξιών. Οι αξίες υπάρχουν, η ανάλυσή τους όμως πραγματώνεται σε μια

προ-επιστημονική φάση¹, επειδή η επιστήμη δεν μπορεί να διαπιστώσει κατά πόσο μία αξία είναι αληθής ή ψευδής. Επιστημονικές μαρτυρίες έχουν πάντα το χαρακτήρα υποθέσεων και πρέπει να είναι έτσι διατυπωμένες που να μπορούν να επαληθευθούν ή να διαψευσθούν. Η αρχή αυτή (**αρχή της επαληθευσιμότητας και διαψευσιμότητας**) του κριτικού ορθολογισμού ισχύει και για τη διδακτική, εφόσον αυτή θέλει να είναι επιστημονική διδακτική (βλ. Gros- ser 1981: 21 και Fischer 1973 όπως τον παραθέτει ο Gagel 1981: 34)². Κατά τον F. von Cube, οπαδό του κριτικού-ορθολογισμού, οι σκο- ποί της αγωγής «δεν είναι επιστημονικές προτάσεις, αλλά υποκει- μενικές αντιλήψεις, αξίες και απαιτήσεις»³.

Ο Brezinka (1981: 140), ο οποίος είναι ένας από τους σημαντι- κότερους παιδαγωγούς-οπαδούς του κριτικού ορθολογισμού στον ευρωπαϊκό χώρο, υποστηρίζει ότι οι σκοποί της αγωγής έχουν ένα διπλό χαρακτήρα. Από τη μια πλευρά συμβολίζουν ένα «ιδεώδες», δηλαδή μια επιθυμητή κατάσταση, στην οποία οφείλει να φθάσει ο παιδαγωγούμενος, ή μια ιδιότητα που οφείλει να αποκτήσει, και από την άλλη μια εντολή προς τον παιδαγωγό, ο οποίος οφείλει να δράσει έτσι ώστε να επιτύχει τον επιθυμητό στόχο.

Επειδή οι στόχοι κινούνται στη σφαίρα του επιθυμητού και της ηθικής, δεν μπορούν να είναι **αληθείς ή ψευδείς**. Απλώς είναι **λογι- κά σωστοί ή μη σωστοί** σε σχέση με κάποιους ανώτερους κανόνες από τους οποίους απορρέουν (Brezinka 1981: 138).

Αυτό σημαίνει ότι η βασική επιστημονική αρχή της «**επαληθευ- σιμότητας ή διαψευσιμότητας**» δεν μπορεί να εφαρμοσθεί στην πε- ρίπτωση των στόχων της αγωγής και κατά συνέπεια οι στόχοι δεν

1. Κατά τον Grosser η διδακτική της πολιτικής αγωγής περιλαμβάνει στοι- χεία από δύο επιμέρους τομείς, από τον τομέα της κοινωνικής φιλοσοφίας και φιλοσοφίας της παιδείας, και από τον τομέα των κοινωνικών επιστημών, στις οποίες ανήκει και η παιδαγωγική. Στον πρώτο τομέα, στον οποίο εντάσσονται και οι στόχοι της πολιτικής αγωγής, δεν έχει εφαρμογή η επιστήμη στην έννοια του κριτικού ορθολογισμού (Grosser 1981: 21).

2. Τα διδακτικά μοντέλα των Grosser (1981) και Fischer K.-G.: (Einführung in die Politische Bildung, Stuttgart 1973) βασίζονται στον κριτικό ορθολογισμό.

3. Βλ. F. von Cube: Rechtsunterricht an der Schule, στο: Mickel 1979: 122.

μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο επιστημονικής ανάλυσης.

Αντικείμενο επιστημονικής ανάλυσης μπορούν όμως να αποτελέσουν οι συνθήκες κάτω από τις οποίες υλοποιούνται οι στόχοι.

Σύμφωνα, δηλαδή, με την αυστηρή εμπειρική-αναλυτική αντίληψη, η διδακτική της πολιτικής αγωγής οφείλει να θεωρήσει τους στόχους ως δεδομένους¹ και να ασχοληθεί με τις συνθήκες υλοποίησής τους, με την έννοια: αν θέλεις να επιτύχεις το στόχο Α, πρέπει να δημιουργήσεις τις προϋποθέσεις Β.

Μια τέτοια στενή, τεχνοκρατική αντίληψη μπορεί να εφαρμοσθεί δύσκολα στον τομέα της πολιτικής αγωγής, γι' αυτό και σπανίζουν οι διδακτικές θεωρίες πολιτικής αγωγής που στηρίζονται αποκλειστικά στην εμπειρική-αναλυτική αντίληψη.

Τα εννοιολογικά εργαλεία του κριτικού ορθολογισμού προσφέρονται κυρίως για την ανάλυση και τον έλεγχο των ειδικών στόχων. Αντίθετα για τη διασαφήνιση και θεμελίωση των γενικών στόχων, προσφέρεται η κριτική θεωρία. Παρόλο που οι δύο θεωρίες διαφέρουν ριζικά μεταξύ τους, επιχειρείται, εντούτοις, ο συνδυασμός τους στα πλαίσια ορισμένων διδακτικών μοντέλων για την Πολιτική Αγωγή (βλ. π.χ. Hilligen 1985).

1. Οι στόχοι μπορούν να καθοριστούν από το νομοθέτη, τα πολιτικά κόμματα, τα συνδικάτα, διάφορες άλλες οργανώσεις, αλλά και από μεμονωμένα πρόσωπα (Brezinka 1981: 125 κ.ε.).

5. Περιεχόμενο της Πολιτικής Αγωγής

Όπως αναφέραμε ήδη στο κεφάλαιο 2.3., στις σύγχρονες κοινωνίες οι γνώσεις αυξάνονται καθημερινά και ο καταμερισμός της εργασίας και η κοινωνική διαφοροποίηση προχωρούν με γοργούς ρυθμούς. Το ερώτημα που σήμερα τίθεται επιτακτικά είναι: **τι** θα διδάξουμε και **γιατί** θα το διδάξουμε στις επερχόμενες γενιές.

Το περιεχόμενο της εκπαίδευσης συναρτάται βέβαια άμεσα με τους στόχους και εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό απ' αυτούς. Γι' αυτό αρκετοί διδακτολόγοι –όπως π.χ. οι Hillingen, Sutor και Giesecke– δε διαχωρίζουν πλήρως αυτές τις δύο διδακτικές κατηγορίες και χρησιμοποιούν τους στόχους της μάθησης και ως κριτήρια για την επιλογή των περιεχομένων.

Η στενή σχέση που υπάρχει μεταξύ **στόχων** και **περιεχομένων** φαίνεται και από το διδακτικό μοντέλο του Klafki, που παρουσιάσαμε στο κεφάλαιο 3.1.1. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, οι στόχοι και τα περιεχόμενα κάθε διδασκαλίας πρέπει, μεταξύ των άλλων, να παίζουν σημαντικό ρόλο για το παρόν και το μέλλον των εκπαιδευόμενων και να μπορούν να λειτουργήσουν ως «**παράδειγμα**». Ιδιαίτερα η διδακτική κατηγορία της «**παραδειγματικής σημασίας**» (βλ. σχήμα 1) παίζει ένα σημαντικό ρόλο στα πλαίσια της Διδακτικής της Πολιτικής αγωγής.

Επειδή στο γνωστικό πεδίο της Πολιτικής Αγωγής εμπλέκονται πολλές επιστήμες (βλ. κεφ. 2.), υπάρχει επιτακτικότερα από κάθε άλλο σχολικό γνωστικό αντικείμενο το πρόβλημα της επιλογής των περιεχομένων.

Ο διδακτολόγος, όμως, πριν προχωρήσει στη διατύπωση μιας πρότασης αναφορικά με την επιλογή των περιεχομένων, πρέπει να δώσει απάντηση στο εξής ερώτημα: τι είναι σκοπιμότερο, η

συστηματική ή η παραδειγματική παροχή γνώσεων;¹

Αν δοθεί προτεραιότητα στη **συστηματική παροχή γνώσεων**, τότε η διδασκαλία επικεντρώνεται κατά κανόνα στη **διδασκαλία των θεσμών**, στα πλαίσια των οποίων διαδραματίζεται η πολιτική, κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ζωή μιας κοινωνίας².

Αντίθετα, αν δοθεί προτεραιότητα στην **παραδειγματική παροχή γνώσεων**, τότε η διδασκαλία ξεκινά από μια **συγκεκριμένη περίπτωση** (ένα γεγονός, μια σύγκρουση, ένα συγκεκριμένο και οριοθετημένο πρόβλημα), η οποία είναι παρμένη από την πραγματικότητα και είναι κοντά στα θιώματα και τις παραστάσεις των μαθητών.

5.1. Διδασκαλία θεσμών (συστηματική μάθηση) ή ανάλυση μιας περίπτωσης (παραδειγματική μάθηση);

Διδασκαλία των θεσμών (συστηματική μάθηση), λοιπόν, ή **ανάλυση μιας περίπτωσης** (παραδειγματική μάθηση)³;

Η απόφαση υπέρ της μίας ή της άλλης λύσης δεν είναι τόσο

1. Η απάντηση σ' αυτό το ερώτημα εξαρτάται βέβαια και από τους γενικότερους στόχους της Πολιτικής Αγωγής.

2. Αυτό ακριβώς συμβαίνει στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

3. Ο Gagel (1983-37 κ.ε) διατυπώνει το παραπάνω ερώτημα ως εξής: Διδασκαλία θεσμών (Institutionenkunde) ή αρχή της περίπτωσης (Fallprinzip); Με τον όρο Fallprinzip εννοεί τη διαδικασία διδασκαλίας - μάθησης που στηρίζεται σε κάποια περίπτωση (γεγονός, σύγκρουση, πρόβλημα) η οποία είναι παρμένη από την καθημερινή πολιτική ζωή και δεν είναι ξένη προς τα θιώματα και τις παραστάσεις των μαθητών. Εκτός του όρου Fallprinzip χρησιμοποιούνται ως συνώνυμα οι όροι: das Exeplarische (το παραδειγματικό) και ο καθιερωμένος στη μεθοδολογία των κοινωνικών επιστημών όρος Fallstudie/ case study (μελέτη μιας περίπτωσης).

Εμείς αποδίδουμε τον όρο Fallprinzip με τον όρο «ανάλυση μιας περίπτωσης». Τον όρο αυτόν τον περιορίζουμε στο χώρο της διδακτικής μεθοδολογίας και τον διαχωρίζουμε έτσι από τον όρο «μελέτη μιας περίπτωσης» (case study), ο οποίος χαρακτηρίζει μια ποιοτική μέθοδο στα πλαίσια της μεθοδολογίας των κοινωνικών επιστημών.

μεθοδολογική, όσο απόφαση που αφορά το περιεχόμενο και τους στόχους της διδασκαλίας.

Σε αντίθεση με την πρώτη περίπτωση, όπου η διδασκαλία είναι απαγωγική (ξεκινά από αφηρημένες έννοιες και περιεχόμενα, για να καταλήξει σε συγκεκριμένες περιπτώσεις – κάτι που δεν είναι πάντα εύκολο) και σε μεγάλο βαθμό ξένη προς τα βιώματα και τις παραστάσεις των μαθητών, στη δεύτερη περίπτωση (παραδειγματική μάθηση) η διδασκαλία είναι επαγωγική (ξεκινά από τα συγκεκριμένα, για να καταλήξει στα γενικά και αφηρημένα), είναι κοντά στα βιώματα, τις παραστάσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και επηρεάζει άμεσα την πολιτική τους συμπεριφορά.

Υπάρχει, για παράδειγμα, μεγάλη διαφορά ανάμεσα στη διδασκαλία που έχει ως αντικείμενο ανάλυσης το θεσμικό πλαίσιο και στις νομικές ρυθμίσεις που κατοχυρώνουν το δικαίωμα της απεργίας και στη διδασκαλία που αναλύει μια πρόσφατη απεργία των εκπαιδευτικών, π.χ. την απεργία των εκπαιδευτικών της μέσης εκπαίδευσης στην περίοδο των γενικών εξετάσεων το έτος 1990.

Στη δεύτερη περίπτωση το αντικείμενο της διδασκαλίας είναι παραστατικό, βιωματικό και αφορά άμεσα τους διδάσκοντες και τους διδασκόμενους.

Σε μια τέτοια διδασκαλία θα θεματοποιηθεί μεταξύ των άλλων και η σχέση μεταξύ διδασκόντων και διδασκόμενων, καθώς και η στάση τους απέναντι στην απεργία (τη συγκεκριμένη, αλλά και γενικά), με αποτέλεσμα να επηρεαστεί η πολιτική συμπεριφορά τους στην κατεύθυνση της σταθεροποίησης ή της αλλαγής της.

Επιπλέον η ανάλυση μιας συγκεκριμένης περίπτωσης μπορεί να ενταχθεί στο θεσμικό πλαίσιο στο οποίο κατ' ανάγκη διαδραματίζεται. Μπορούμε, δηλαδή, να προχωρήσουμε και στη διδασκαλία των σχετικών θεσμών.

Για καλύτερη κατανόηση των δύο διδακτικών αρχών, «διδασκαλία των θεσμών» (συστηματική μάθηση) και «ανάλυση μιας περίπτωσης» (παραδειγματική μάθηση), θα δανειστούμε από τον Gage (1983:43) τον πίνακα, τον οποίο ο ίδιος δανείστηκε από τον Böhret (1979:33) και ο οποίος αναφέρεται στις τρεις διαστάσεις του όρου «πολιτική» (βλ. πίνακα 1).

Η συστηματική «διδασκαλία των θεσμών» περιορίζεται στο θε-

σμικό πλαίσιο (μορφή) παραμελώντας τις άλλες δύο διαστάσεις (περιεχόμενο, διαδικασία). Αντίθετα η «ανάλυση μιας περίπτωσης», δηλαδή «παραδειγματική μάθηση», αναφέρεται και στις τρεις διαστάσεις.

Η περίπτωση της «απεργίας των καθηγητών στην περίοδο των γενικών εξετάσεων» α) συντελείται σ' ένα συγκεκριμένο θεσμικό - νομικό **πλαίσιο**¹, στο οποίο κινούνται οι αντιμαχόμενες μερίδες, β) έχει ένα συγκεκριμένο **περιεχόμενο** και επιδιώκει να πετύχει κάποιους συγκεκριμένους στόχους και γ) ακολουθούνται κάποιες **διαδικασίες** μέσω των οποίων οι ενδιαφερόμενοι (αντιμαχόμενες μερίδες) επιδιώκουν να πετύχουν τους στόχους τους και να προωθήσουν έτσι τα συμφέροντά τους.

Πίνακας 1: Διαστάσεις του όρου πολιτική.

Διάσταση	Μορφές εμφάνισης	χαρακτηριστικά	χαρακτηρισμός/ονομασία
Μορφή (θεσμ. πλαίσιο)	-Σύνταγμα -Νόμοι/κανόνες -Θεσμοί	-Ρυθμίσεις δια/σιών -Τάξη	Polity
Περιεχόμενο	-Αποστολή και στόχοι -Προβλήματα -Αξίες	-Λύση προβλημάτων -Εκπλήρωση αποστολής -Προσανατολισμός σε αξίες και στόχους -Διαμόρφωση	Policy
Διαδικασία	-Συμφέροντα -Συγκρούσεις -Πάλη	-Ισχύς (εξουσία) -Συναίνεση -Επιβολή	Politics

Πηγή: Gagel 1983:43

Επαναλαμβάνουμε ότι η απόφαση υπέρ της μιας ή της άλλης διδακτικής αρχής έχει άμεση σχέση με τους στόχους της Πολιτικής

1. Το θεσμικό πλαίσιο μπορεί βέβαια να αμφισβητηθεί από κάποια μέλη των αντιμαχόμενων μερίδων, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις έντονων κοινωνικών, πολιτικών συγκρούσεων.

Αγωγής. Αν θέλουμε, για παράδειγμα, να μεταδώσουμε στους μαθητές το θεσμικό - πλαίσιο και το κοινωνικό καθεστώς μέσα στο οποίο οφείλουν να κινηθούν ως αυριανοί πολίτες, τότε προσφέρεται η αρχή της «διδασκαλίας των θεσμών». Αντίθετα, αν θέλουμε να «διαπαιδαγωγήσουμε» άτομα **πολιτικά χειραφετημένα με κριτική πολιτική συνείδηση**, τότε προσφέρεται περισσότερο η αρχή της «ανάλυσης μιας περίπτωσης» (παραδειγματική μάθηση).

Στη γερμανόγλωσση βιβλιογραφία, όπου έχουν συζητηθεί εκτενέστερα οι δύο παραπάνω διδακτικές αρχές, υπάρχει μια σαφής τάση υπέρ της δεύτερης.

Βέβαια το πρόβλημα της επιλογής των περιεχομένων της Πολιτικής Αγωγής δε λύνεται με την επιλογή της αρχής της «ανάλυσης μιας περίπτωσης», επειδή η επιλογή κάποιων περιπτώσεων προϋποθέτει με τη σειρά της κάποια κριτήρια επιλογής. Πριν ασχοληθούμε μ' αυτό το πρόβλημα, θα αναφερθούμε ενδεικτικά σε δύο διδακτολόγους οι οποίοι προέρχονται από διαφορετικές επιστημολογικές κατευθύνσεις, για να δείξουμε τον τρόπο (μέθοδο) με τον οποίο επιχειρούν να προσεγγίσουν το πρόβλημα της **επιλογής των περιεχομένων** της Πολιτικής Αγωγής.

Ο Giesecke (1979), ο οποίος είναι θερμός υποστηρικτής της «παραδειγματικής μάθησης» και έχει επηρεαστεί από την «κριτική θεωρία», θεωρεί τις πολιτικές συγκρούσεις ως το κύριο αντικείμενο ανάλυσης του μαθήματος της Πολιτικής Αγωγής. Οι περιπτώσεις, δηλαδή, που θα επιλέξουμε ως αντικείμενο της διδασκαλίας, πρέπει να αναφέρονται σε κοινωνικοπολιτικές συγκρούσεις.

Παράλληλα με τη «**σύγκρουση**», ως κριτήριο επιλογής των περιεχομένων, προτείνει ως δεύτερο συμπληρωματικό κριτήριο το «**σύστημα**». Ο εκπαιδευόμενος πρέπει να γνωρίζει τα συστήματα, δηλαδή τα θεσμικά πλαίσια, στα οποία κινείται, για να μπορεί έτσι να εντάσσει τη συγκεκριμένη «περίπτωση» (σύγκρουση) που αναλύει σ' ένα γενικότερο κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο και να κατανοεί έτσι τη σημασία και τη βαρύτητά της (Giesecke 1979:146).

Τα συστήματα που κατονομάζει είναι τα εξής: 1) σύστημα παραγωγής και κατανομής, 2) πολιτικό σύστημα, 3) διοικητικό σύστημα, 4) σύστημα διεθνούς πολιτικής και 5) σύστημα(τα) ανθρώπινης

επικοινωνίας (οικογένεια, ομάδες αναφοράς, μαζική επικοινωνία κ.λπ.).

Άλλα κριτήρια επιλογής είναι οι στόχοι μάθησης τους οποίους αναφέραμε ήδη στο κεφ. 4 της παρούσας εργασίας και συγκεκριμένα: η **απόκτηση ιστορικής συνείδησης**, η **άσκηση στην εξασφάλιση και επεξεργασία πληροφοριών** και τέλος η **άσκηση σε πρακτικές μορφές δράσης**.

Διαπιστώνουμε, δηλαδή, ότι για τον Giesecke οι στόχοι μάθησης λειτουργούν συγχρόνως και ως κριτήρια επιλογής των περιεχομένων.

Το ίδιο ισχύει και για άλλους διδακτικολόγους της Πολιτικής Αγωγής, όπως π.χ. Hillingen (1985) και Sutor (1973, 1976). Ο Sutor, ως οπαδός της **κανονιστικής - οντολογικής** επιστημολογικής κατεύθυνσης (βλ. 1.1.) δεν έχει βέβαια ως αφετηρία μια ιστορική ανάλυση της κοινωνίας, όπως ο Giesecke, αλλά καθολικές (πανανθρώπινες) αξίες, όπως π.χ. την αξία του ανθρώπου ως πρόσωπο (βλ. κεφ. 4).

Ο Giesecke δουλεύοντας επαγωγικά, ξεκινά από συγκεκριμένες περιπτώσεις (**συγκρούσεις**) για να καταλήξει στον ύψιστο μαθησιακό στόχο της πολιτικής αγωγής, ο οποίος συνίσταται στη «συναπόφαση» (Mitbestimmung).

Αντίθετα ο Sutor (1976) δουλεύοντας απαγωγικά, ξεκινά από θεμελιώδεις **«ανθρωπολογικές προϋποθέσεις»** και **«ηθικές αξίες»** (όπως π.χ. ελευθερία, δικαιοσύνη, ειρήνη), για να καταλήξει στα πεδία της πολιτικής (οικονομική, κοινωνική, εσωτερική, διεθνής κ.λπ. πολιτική) από τα οποία το μάθημα της Πολιτικής Αγωγής αντλεί τα περιεχόμενά του¹.

Συνοψίζοντας τις μέχρι τώρα αναλύσεις, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε τα εξής:

- Τα περιεχόμενα της Πολιτικής Αγωγής και ο τρόπος (μέθοδος) επιλογής τους εξαρτώνται από τους στόχους του γνωστικού αντικειμένου και επηρεάζονται από την επιστημολογική κατεύθυνση που υιοθετεί ο κάθε διδακτικολόγος.

1. Σχετικά με την απαγωγική πορεία που ακολουθεί ο Sutor βλ. το σχήμα που παραθέτει ο Gagel (1981) στη σελ. 129, βλ. επίσης Grosser 1981:53.

- Τα περισσότερα διδακτικά μοντέλα τείνουν προς τη διδακτική αρχή «της ανάλυσης μιας περίπτωσης», Δέχονται, δηλαδή, την **παραδειγματική μάθηση**, γιατί η αρχή αυτή μας επιτρέπει να συμπεριλάβουμε στη διδασκαλία του μαθήματος της Πολιτικής Αγωγής και τις τρεις διαστάσεις του όρου «πολιτική» (βλ. πίνακα 1).

5.2. Η διδακτική αρχή: «ανάλυση μιας περίπτωσης» και τα κριτήρια επιλογής των περιπτώσεων

Με ποια κριτήρια όμως θα προσδιορίσουμε και θα επιλέξουμε τις «περιπτώσεις» που θα αποτελέσουν το περιεχόμενο της Πολιτικής Αγωγής;

Βασιζόμενοι στο διδακτικό μοντέλο του Klafki, το οποίο παρουσιάσαμε στο κεφάλαιο 3.1.1. της παρούσας εργασίας, θα μπορούσαμε να απαντήσουμε ότι κάθε περίπτωση πρέπει να έχει **σημασία για το παρόν και το μέλλον** των διδασκομένων, να μπορεί να διασυνδεθεί με άλλες συναφείς περιπτώσεις και να ενταχθεί σ' ένα γενικότερο θεματικό πλαίσιο και προπάντων να έχει **«παραδειγματική σημασία»**. Να μπορεί, δηλαδή, να λειτουργήσει ως μοντέλο και να επιτρέπει την επεξεργασία γενικών συναρτήσεων, σχέσεων, νομοτελειών, δομών, αντιφάσεων και δυνατοτήτων δράσης (βλ. Klafki 1981: 17 και 1985:218, καθώς και το σχήμα 1 στην παρούσα εργασία).

Πιο εξειδικευμένες απόψεις για την «ανάλυση μιας περίπτωσης» ως διδακτικής αρχής έχουν εκφράσει οι Fischer (1973) και Gagel (1983).

Ο Gagel (1981:49) συνοψίζει τις σχετικές απόψεις του Fischer (1973) ως εξής: Μια περίπτωση, για να μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο ανάλυσης της διδασκαλίας, πρέπει:

- α) να είναι ένα συγκεκριμένο (όχι αφηρημένο) γεγονός και να αποτελεί μέρος της κοινωνικής πραγματικότητας,
- β) να έχει σχέση με ένα γενικότερο σύνολο (θεματικό πλαίσιο) και να μπορεί να ενταχθεί σ' αυτό,
- γ) να έχει παραδειγματικό χαρακτήρα,

- δ) να δημιουργεί κίνητρα στους διδασκόμενους,
- ε) να επιτρέπει μια αξιολογική τοποθέτηση του αναλυτή.

Ο ίδιος ο Gagel (1983: 51) έχοντας υπόψη του τις παραπάνω απόψεις του Fischer, καθώς και τις γενικές διδακτικές κατηγορίες του Klafki, κατονόμασε τις παρακάτω προϋποθέσεις που πρέπει να πληρεί μια περίπτωση.

Μια περίπτωση, για να μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο ανάλυσης - μάθησης, πρέπει:

- α) να είναι ένα συγκεκριμένο και οριοθετήσιμο γεγονός που να μπορεί να ενταχθεί σ' ένα γενικότερο θεματικό πλαίσιο,
- β) να είναι πολυσύνθετη (αλλά και οριοθετήσιμη όπως αναφέραμε παραπάνω), έτσι ώστε να μπορούν να αντληθούν από αυτήν πολλά επιμέρους θέματα,
- γ) να μπορεί να γενικευθεί, δηλαδή στο περιεχόμενο της συγκεκριμένης περίπτωσης να εμπεριέχεται ένα γενικότερο πρόβλημα, φαινόμενο κ.λπ.,
- δ) να επιτρέπει τη μεταφορά (transfer) των αποτελεσμάτων ανάλυσης σε παρόμοιες περιπτώσεις,
- ε) να επιτρέπει τη γενίκευση και μεταφορά της μεθόδου ανάλυσης που εφαρμόστηκε στη συγκεκριμένη περίπτωση,
- στ) αν είναι δυνατόν, να είναι επίκαιρη (ο Gagel δε θεωρεί την επικαιρότητα ως αναγκαίο κριτήριο επιλογής).

Τα παραπάνω κριτήρια επιλογής μιας περίπτωσης θα μπορούσαν, κατά την άποψή μας, να συστηματοποιηθούν και να ενταχθούν σε τρεις κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία αναφέρεται **στη δομή του περιεχομένου** της περίπτωσης (κριτήρια α και β κατά τον Fischer και κατά τον Gagel).

Η δεύτερη κατηγορία αναφέρεται **στον παραδειγματικό χαρακτήρα** της περίπτωσης, αν μπορεί, δηλαδή, να γενικευθεί και να λειτουργήσει ως μοντέλο (κριτήριο γ κατά τον Fischer και κριτήρια γ,δ,ε κατά τον Gagel).

Η τρίτη κατηγορία, τέλος, αναφέρεται στα **ψυχολογικά κίνητρα** που δημιουργεί η περίπτωση στον αναλυτή (κριτήρια δ και ε κατά τον Fischer και κριτήριο στ κατά τον Gagel).

Μια εποπτικότερη εικόνα των παραπάνω κριτηρίων δίνει το παρακάτω επιγραμματικό σχήμα, στο οποίο έχουμε συστηματο-

ποιήσει και κατηγοριοποιήσει τα κριτήρια που αναφέρουν οι Fischer και Gagel.

Σχήμα 4: Κριτήρια επιλογής μιας περίπτωσης

Α' Δομή του περιεχομένου	1. Πολυσυνθετότητα 2. Συγκεκριμενικότητα - οριοθεσιμότητα
Β' Παραδειγματικός χαρακτήρας	3. Γενίκευση, μεταφορά και εφαρμογή της μεθόδου ανάλυσης 4. Γενίκευση, μεταφορά και εφαρμογή των αποτελεσμάτων της ανάλυσης.
Γ' Ψυχολογικά κίνητρα	5. Κίνητρα ανάλυσης/μάθησης 6. Επικαιρότητα της περίπτωσης ¹

5.3. Μια δοκιμαστική εφαρμογή των κριτηρίων επιλογής

Ας εφαρμόσουμε τώρα τα παραπάνω κριτήρια επιλογής στην περίπτωση της «απεργίας» των καθηγητών κατά την περίοδο των γενικών εξετάσεων το καλοκαίρι του 1990, για να διαπιστώσουμε κατά πόσο αυτά είναι λειτουργικά και αν η περίπτωση της απεργίας των καθηγητών προσφέρεται ως «**περίπτωση ανάλυσης**» στα πλαίσια του μαθήματος της Πολιτικής Αγωγής.

Η απεργία της ΟΛΜΕ είναι μια **πολυσύνθετη** περίπτωση και διασυνδέεται με πολλά θέματα και προβλήματα της νεοελληνικής κοινωνίας. Η περίπτωση αυτή μπορεί να ενταχθεί σ' ένα γενικότερο πλαίσιο, π.χ. το δικαίωμα για εργασία και για απεργία και μπορεί να αποτελέσει πηγή άντλησης πολλών θεμάτων, όπως π.χ.:

– Επιπτώσεις της απεργίας της ΟΛΜΕ στις σχέσεις καθηγητών-μαθητών

1. Το κριτήριο επικαιρότητα πρέπει να χρησιμοποιείται με προσοχή και πάντα σε συνδυασμό με τα άλλα κριτήρια, επειδή αν δώσουμε την προτεραιότητα στο κριτήριο «επικαιρότητα», διατρέχουμε τον κίνδυνο να μετατρέψουμε τη διδασκαλία σ' ένα είδος επιφανειακής δημοσιογραφίας.

- Το δικαίωμα της απεργίας: η περίπτωση της ΟΛΜΕ
- Η σχέση του κράτους με τους υπαλλήλους του: η περίπτωση της αντιπαράθεσης μεταξύ ΥΠΕΠΘ και ΟΛΜΕ.
- Κρατική εξουσία και αυταρχισμός: η στάση της πολιτικής ηγεσίας του ΥΠΕΠΘ προς τους απεργούς καθηγητές κ.λπ. (κριτήριο 1).

Η περίπτωση της απεργίας της ΟΛΜΕ, παρόλο που είναι **πολυσύνθετη**, αποτελεί ένα **συγκεκριμένο** γεγονός που μπορεί να **οριοθετηθεί** χρονικά (ξεκίνησε αρχές Μαΐου και κορυφώθηκε στα μέσα Ιουλίου με την έναρξη των γενικών εξετάσεων), καθώς και σ' ό,τι αφορά το **θεσμικό πλαίσιο** μέσα στο οποίο κινήθηκε, τα πρόσωπα ή τις **ομάδες προσώπων** που ενεπλάκησαν σ' αυτή, τους στόχους και το περιεχόμενό της, τις διαδικασίες που ακολουθήθηκαν κ.λπ. (κριτήριο 2).

Για τη μελέτη και ανάλυση της παραπάνω περίπτωσης μπορούν να εφαρμοστούν διάφορες **μέθοδοι**, όπως π.χ. συγκέντρωση υλικού (ημερήσιος τύπος, βιντεοκασέτες, διακηρύξεις, συνεντεύξεις), ανάλυση του υλικού από άτομα ή ομάδες ατόμων, αξιολόγηση και ερμηνεία του υλικού, αποτελέσματα-συμπεράσματα.

Η **μέθοδος ανάλυσης** καθώς και τα αποτελέσματα μπορούν να **γενικευθούν** (λίγο ή πολύ) και να **μεταφερθούν** (transfer) και **εφαρμοσθούν** σε παρόμοιες περιπτώσεις - συγκρούσεις (κριτήρια 3 και 4).

Η θεματοποίηση της συγκεκριμένης **επίκαιρης** (κριτήριο 6) περίπτωσης στα πλαίσια της Πολιτικής Αγωγής δε θα αποτελούσε μόνο ένα αρκετά ενδιαφέρον θέμα συζήτησης - ανάλυσης (**κίνητρα**) (κριτήριο 5), αλλά θα μπορούσε να λειτουργήσει ως καταλύτης στη διασαφήνιση των σχέσεων καθηγητών και μαθητών, καθώς και σ' ό,τι αφορά την κατανόηση: α) του ρόλου της απεργίας ως μορφής διεκδίκησης εργασιακών δικαιωμάτων, β) του θεσμικού πλαισίου που κινείται ή οφείλει να κινείται μια απεργία, γ) τη σχέση της εκάστοτε κυβέρνησης, ως διαχειριστού της κρατικής εξουσίας, με τους κρατικούς υπαλλήλους, δ) τη σχέση των συνδικαλιστικών οργανώσεων με τα πολιτικά κόμματα κ.λπ. (παραδειγματική μάθηση).

6. Νομιμοποίηση των στόχων και του περιεχομένου της Πολιτικής Αγωγής

Ο προσδιορισμός των στόχων και του περιεχομένου της εκπαίδευσης και, ιδιαίτερα, του γνωστικού αντικειμένου της Πολιτικής Αγωγής, από την επιστήμη ή / και την εκάστοτε κυβέρνηση στα πλαίσια των σχετικών θεσμών, δε συνεπάγεται οπωσδήποτε τη νομιμοποίησή τους.

Οι στόχοι και τα περιεχόμενα μπορούν να είναι **νόμιμα**, εφόσον κατά τον προσδιορισμό τους ακολουθήθηκαν οι προβλεπόμενες (νόμιμες) διαδικασίες. **Νομιμοποιημένα** είναι όμως μόνο, όταν γίνουν αποδεκτά από το κοινωνικό σύνολο ή τους ενδιαφερόμενους κοινωνικούς φορείς.

Επειδή **νομιμότητα** (Legalität, legality) και **νομιμοποίηση** (Legitimität, legitimation) δεν είναι ταυτόσημες έννοιες, αποτελεί για τους επιστήμονες - διδακτολόγους η νομιμοποίηση των στόχων και του περιεχομένου της εκπαίδευσης ένα ξεχωριστό αντικείμενο μελέτης και προβληματισμού.

Ιδιαίτερα δύσκολη είναι η νομιμοποίηση των στόχων και του περιεχομένου της Πολιτικής Αγωγής, λόγω του πολιτικού-ιδεολογικού χαρακτήρα του αντικειμένου.

Αν παραβλέψουμε τη δογματική νομιμοποίηση, η οποία δε συζητείται στη σχετική βιβλιογραφία, οι μορφές νομιμοποίησης που συζητούν οι ειδικοί είναι κυρίως τρεις:

- 1) επιστημονική νομιμοποίηση
- 2) συνταγματική - κοινοβουλευτική νομιμοποίηση (πολιτική νομιμοποίηση)
- 3) συναινετικές διαδικασίες νομιμοποίησης (συναινετική νομιμοποίηση)

(βλ. Gagel 1983: 195 κ.ε. και Giesecke 1979:230).

6.1. Επιστημονική νομιμοποίηση

Στην πρώτη περίπτωση (επιστημονική νομιμοποίηση) έχει η επιστήμη τον κυρίαρχο ρόλο στη λήψη των αποφάσεων, ενώ στις άλλες δύο περιπτώσεις η πολιτική.

Ο Habermas (1968α:121 κ.ε.) λαμβάνοντας υπόψη του το ρόλο που παίζουν ή μπορούν να παίξουν η επιστήμη και η πολιτική στη λήψη κοινωνικοπολιτικών αποφάσεων, διαχωρίζει τρία μοντέλα λήψης αποφάσεων: το **αποφασιστικό** (dezisionistisch), το **τεχνοκρατικό** και το **πραγματιστικό**.

Στο **αποφασιστικό** μοντέλο η επιστήμη (στην περίπτωση μας, δηλαδή, οι κοινωνικές επιστήμες και η Ειδική Διδακτική για το αντικείμενο της Πολιτικής Αγωγής) διαθέτει τα αποτελέσματα των ερευνών της και κάνει τις προτάσεις της στους πολιτικούς, οι οποίοι όμως αποφασίζουν με εξωεπιστημονικά κριτήρια, π.χ. με βάση τη θέληση κάποιων κοινωνικών ομάδων.

Αντίθετα, στο **τεχνοκρατικό** μοντέλο ο πολιτικός υιοθετεί τις προτάσεις της επιστήμης και τις μετατρέπει απλώς σε πολιτικές αποφάσεις.

Στο τρίτο, το **πραγματιστικό** μοντέλο, τέλος, επιστήμη και πολιτική αλληλεπιδρούν και αλληλοσυμπληρώνονται (βλ. επίσης Gagel 1983:195).

Στις σύγχρονες κοινωνίες εφαρμόζονται περισσότερο τα δύο τελευταία μοντέλα, επειδή η κοινωνική ζωή είναι τόσο πολύπλοκη και η τεχνολογία τόσο προχωρημένη, που η συμβολή της επιστήμης είναι αναπόφευκτη.

Η αναγωγή, βέβαια, κάποιων κοινωνικοπολιτικών αποφάσεων στην **επιστήμη**, δε συνεπάγεται τη νομιμοποίησή τους, επειδή και στην επιστήμη δεν υπάρχει πάντα ομοφωνία. Ιδιαίτερα στις κοινωνικές επιστήμες, όπου η «**αξιολόγηση**» και η «**ιδεολογία**» παίζουν ένα σημαντικό ρόλο, δεν υπάρχει «**συναίνεση**» μεταξύ των επιστημόνων. Η **επιστήμη**, επομένως, δεν μπορεί να λύσει πλήρως το πρόβλημα της νομιμοποίησης.

6.2. Συνταγματική - κοινοβουλευτική νομιμοποίηση

Η συνταγματική-κοινοβουλευτική μορφή νομιμοποίησης είναι συνδεδεμένη επίσης με αρκετά προβλήματα, επειδή: α) το σύνταγμα και οι σχετικές νομοθετικές διατάξεις επιδέχονται ερμηνείες –μπορούν μάλιστα και να αμφισβητηθούν– και είναι ιστορικά δημιουργήματα της κοινωνίας, β) μια κοινοβουλευτική πλειοψηφία επιβάλλει νόμιμα τις απόψεις της, χωρίς όμως να είναι βέβαιο ότι αυτές είναι αποδεκτές και από την πλειοψηφία του λαού.

6.3. Νομιμοποίηση μέσω συναινετικών διαδικασιών

Η νομιμοποίηση μέσω συναινετικών διαδικασιών αποτελεί μια τρίτη δυνατότητα νομιμοποίησης των κοινωνικοπολιτικών αποφάσεων γενικότερα ή ειδικότερα των αποφάσεων που αφορούν τους στόχους και τα περιεχόμενα της εκπαίδευσης.

Ο Giesecke (1979: 231) διαφοροποιεί αυτό το είδος της νομιμοποίησης σε δύο σκέλη: α) νομιμοποίηση μέσω μιας ανοικτής και διαφανούς διαδικασίας, ένα είδος δημόσιου διαλόγου και β) νομιμοποίηση μέσω απόφασης της βάσης.

Αναφορικά με το α): νομιμοποίηση μέσω δημόσιου διαλόγου.

Η προσπάθεια νομιμοποίησης κοινωνικοπολιτικών αποφάσεων μέσω μιας ανοικτής και διαφανούς διαδικασίας, στην οποία παίρνουν μέρος όλοι οι κοινωνικοί και πολιτικοί φορείς (δημόσιος διάλογος), όσο και αν φαίνεται δημοκρατική και λογική, έχει αρκετές αδυναμίες τις οποίες θα αναφέρουμε επιγραμματικά.

- Σε θέματα, που οι συνομιλητές είναι συναισθηματικά και ιδεολογικά φορτισμένοι, ένας δημόσιος και ορθολογικός διάλογος είναι πολύ δύσκολος.

- Ένας δημόσιος διάλογος διατρέχει πάντα τον κίνδυνο να εξελιχτεί σε ένα είδος «επίφασης» δημοκρατικού διαλόγου, εφόσον μετά απ' αυτόν η κοινοβουλευτική πλειοψηφία επιβάλλει έμμεσα ή άμεσα τις δικές της απόψεις, φαινόμενο συνηθισμένο στην Ελλάδα.

- Σε κάθε δημόσιο διάλογο, στον οποίο η κυβερνητική πλειο-

ψηφία καλεί την αντιπολίτευση, η δεύτερη διατρέχει τον κίνδυνο του εγκλωβισμού.

Στις κοινοβουλευτικές δημοκρατίες αποστολή της αντιπολίτευσης δεν είναι τόσο να συμμετέχει σε κυβερνητικές διαδικασίες και να αναλαμβάνει ένα μέρος της ευθύνης για τις διάφορες αποφάσεις, όσο να ασκεί κριτική στην κυβερνητική πολιτική και να προτείνει τις δικές της εναλλακτικές λύσεις.

– Μια ανοιχτή συναινετική διαδικασία, η οποία έχει ως στόχο τη νομιμοποίηση κάποιων αποφάσεων, έχει η ίδια ανάγκη νομιμοποίησης.

Αν ο δημόσιος διάλογος δεν είναι αποδεχτός, ως μορφή νομιμοποίησης, τότε και τα αποτελέσματά του δεν μπορούν να θεωρηθούν νομιμοποιημένα.

Αναφορικά με το β): νομιμοποίηση μέσω απόφασης της βάσης.

Οι αδυναμίες που επισημάναμε παραπάνω ισχύουν και στην προκειμένη περίπτωση, επειδή για να μπορεί να αποφασίσει η βάση, πρέπει να προηγηθεί ένας δημόσιος διάλογος, στα πλαίσια του οποίου θα ενημερωθεί η βάση.

Στην περίπτωση εκπαιδευτικών αποφάσεων η διαδικασία νομιμοποίησης μέσω απόφασης της βάσης σημαίνει ότι το κράτος θεσμοθετεί ένα αναλυτικό πρόγραμμα-πλαίσιο, ενώ τις συγκεκριμένες αποφάσεις αναφορικά με τους στόχους και τα περιεχόμενα της διδασκαλίας τις παίρνουν οι δάσκαλοι, οι μαθητές, ίσως και οι γονείς. Σε μια τέτοια περίπτωση το πρόβλημα της νομιμοποίησης των στόχων και του περιεχομένου της εκπαίδευσης μετατοπίζεται στη νομιμοποίηση της μεταφοράς αρμοδιοτήτων στο δάσκαλο, τους μαθητές και τους γονείς.

Μ' άλλα λόγια η παροχή του δικαιώματος στους δασκάλους και στους μαθητές να αποφασίζουν για τους στόχους και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης πρέπει με τη σειρά της να νομιμοποιηθεί, δεδομένου μάλιστα ότι οι δάσκαλοι δεν αποτελούν ένα ιδεολογικά και κοινωνικοπολιτικά ομοιογενές σύνολο (βλ. σχετικά Giesecke 1979:233).

6.4. Σύνοψη – Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι και οι τρεις τρόποι νομιμοποίησης παρουσιάζουν σοβαρές αδυναμίες. Ο Giesecke (1979) προτείνει ως διαδικασία νομιμοποίησης την **«ιστορική - πραγματιστική»** ανάλυση (βλ. κεφ. 4. της παρούσας εργασίας, σχήμα 3). Μια ιστορική ανάλυση προϋποθέτει, όμως, συστηματικές επιστημονικές αναλύσεις, δηλαδή τη στράτευση της **επιστήμης** για τον καθορισμό και τη νομιμοποίηση των στόχων και του περιεχομένου της εκπαίδευσης.

Όπως, όμως, τονίσαμε ήδη παραπάνω, η επιστήμη, ως παράγων νομιμοποίησης, έχει τις δικές του αδυναμίες.

Θα μπορούσαμε, επομένως, να συμπεράνουμε ότι το πρόβλημα της «νομιμοποίησης» παραμένει ένα ανοιχτό επιστημονικό αλλά και πολιτικό πρόβλημα. Δεν θα μπορούσε ίσως να είναι και διαφορετικά, αφού συνδέεται άμεσα με τη δυναμική εξέλιξη της κοινωνίας.

Στις σύγχρονες κοινωνίες το παραπάνω πρόβλημα αντιμετωπίζεται μέσω ενός **πλουραλισμού** σχετικά με τους στόχους και τα **περιεχόμενα** της εκπαίδευσης, καθώς επίσης και σχετικά με τους τρόπους **νομιμοποίησής** τους. Από την άλλη πλευρά παρατηρείται μια ισχυρή τάση νομιμοποίησης των διαφόρων πολιτικών αποφάσεων μέσω συναινετικών διαδικασιών. Σ' αυτές τις περιπτώσεις, όμως, στην ουσία δεν επιτυγχάνεται μια συναίνεση για τους στόχους, π.χ. της εκπαίδευσης, αλλά για τις διαδικασίες (τα μέσα) μέσω των οποίων αυτοί θα νομιμοποιηθούν. Ο Sander (1984: 173 κ.ε.) υπογραμμίζει αυτό το πρόβλημα με τα εξής λόγια: «Είτε προϋποθέτει κανείς, ότι οι σκοποί είναι «καλοί», οπότε δεν τίθεται θέμα θεμελίωσής (και νομιμοποίησης Μ.Δ) τους. Ο σκοπός αγιάζει τα μέσα... Είτε πρέπει κανείς, εφόσον οι σκοποί αμφισβητούνται, να βρει μη προβληματικές διαδικασίες (μέσα) με τη βοήθεια των οποίων διασφαλίζεται η νομιμοποίηση ή η διαχείριση (των στόχων Μ.Δ).

Αθώα μέσα (διαδικασίες) πρέπει να «αγιάσουν» τους σκοπούς, για να μπορούν οι σκοποί με τη σειρά τους να αγιάσουν τα μέσα και ούτω καθεξής» (σχετικά με το πρόβλημα της νομιμοποίησης μέσω διαδικασιών – Legitimation durch Verfahren – βλ. επίσης το ομώνυμο βιβλίο του N. Luhmann).

Βιβλιογραφία

- Adorno Theodor: Erziehung zur Mündigkeit, Frankfurt 1969.
- Adorno Th./Habermas J. u.a.: Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie, Soziologische Texte, Bd 58, Neuwied 1969.
- Behrmann Günter: Wissenschaftsbezug und Bezugswissenschaften des politischen Unterrichts, in: Mickel 1979 (S. 9-28).
- Blankertz Herwig: Theorien und Modelle der Didaktik, München 1975⁹.
- Bloom Benjamins: Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: Cognitive Domain, New York 1969.
- Böhret Carl u.a.: Innenpolitik und politische Theorie, Opladen 1979.
- Brenzinka Wolfgang: Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft, München 1981⁴.
- Bruner Jeromes: The Process of Education, The Harvard Uni. Press, 1960.
- Bruner Jeromes: Toward a Theory of Instruction, Harvard Uni. Press, 1966.
- Claussen Berhard: Kritische Politik-Didaktik, Opladen 1981.
- Cube Felix von: Kybernetische Grundlagen des Lernens und Lehrens, Stuttgart 1970.
- Cube Felix von: Die Kybernetisch - informationstheoretische Didaktik, in: H. Gudjons (u.a) (Hrgs): Didaktische Theorien, Braunschweig 1981.
- Fischer Kurt - G.: Vom Unterrichtsprinzip zur Fächerintegration. Ein Beitrag zur Diskussion über die Politische Bildung in der Sekundarstufe I, in: Mickel, W. 1979 (S. 195-207).
- Fischer Kurt Gerhard: Einführung in die Politische Bildung, Stuttgart 1973³.
- Gagel Walter: Politik, Didaktik, Unterricht, Stuttgart 1981².
- Gagel Walter: Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts, Opladen 1983.
- Gagel Walter: Unterrichtsplanung: Politik Sozialkunde, Opladen 1986.

- Giesecke Hermann: Didaktik der politischen Bildung, München 1979¹¹.
- Grosser Dieter: Politische Bildung, München 1981².
- Gudjons H./Taske, R./Winkel R. (Hrsg): Didaktische Theorien, Braunschweig 1981.
- Habermas Jürgen: Technik und Wissenschaft als «Ideologie», Frankfurt 1968^α.
- Habermas Jürgen: Erkenntnis und Interesse, Frankfurt 1968^β.
- Heimann P./Otto G./Schulz W.: Unterricht Analyse und Planung, Hannover 1965.
- Hilligen Wolfgang: Zur didaktik des politischen Unterrichts, Leverkusen 1985⁴.
- Issing J. (Hrsg): Der Programmierte Unterricht in den USA heute (=Pädagogisches zentrum, Reihe C, Band 7). Weinheim 1967.
- Klafki Wolfgang: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim 1963.
- Klafki Wolfgang: Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen Kritisch - Konstruktiver Erziehungswissenschaft, in: H. Gudjons (u.a.) (Hrsg): Didaktische Theorien, Braunschweig 1981.
- Klafki Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim 1985.
- Luhmann Niklas: Legitimation durch Verfahren, Frankfurt 1983.
- Luhmann Niklas: Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie, Frankfurt 1984.
- Lumsdaine A./Glaser R. (Eds): Teaching and Programmed Learning, Washington 1960.
- Maek-Gerard E./Cobet J./Muhlack U./Zitzlaff D.: Zur Rolle der Geschichte in der Gesellschaftslehre: Das Beispiel der hessischen Rahmenrichtlinien, Stuttgart 1974.
- Mager Robert: Preparing Objectives for Programmed Instruction, Fearon Publishers, Inc. San Francisco 1961.
- Mickel Wolfgang (Hrsg.): Politikunterricht im Zusammenhang mit seinen Nachbarfächern, München 1979.
- Möller Christine: Technik der Lernplanung, Weinheim 1973⁴.
- Möller Christine: Die curriculare Didaktik, in: Gudjons 1981 (κ.ά) (S. 63-77).

- Robinson Saul: Bildungsreform als Revision des Curriculums, Neuwied 1971³.
- Sander Wolfgang: Effizienz und Emanzipation. Prinzipien verantwortlichen Urteilens und Handelns. Eine Grundlegung zur Didaktik der Politischen Bildung, Opladen 1984.
- Schäfer K.-H./Schäller K.: Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, Heidelberg 1971.
- Seifert Helmut: Einführung in die Wissenschaftstheorie 1 (2Bd), München 1969.
- Short E.-C./Marconnit D. (Eds): Contemporary Thought of Public School Curriculum, Dubuque/Iowa, Brown Company 1968.
- Schulz Wolfgang: Unterrichtsplanung: Mit Materialien aus Unterrichtsfächern, München, Wien, Baltimore 1981³.
- Schulz Wolfgang: Die lerntheoretische Didaktik, in: H. Gudjons (u.a.): Didaktische Theorien, Braunschweig 1981.
- Sutor Bernhard: Didaktik des politischen Unterrichts, Paderborn 1973².
- Sutor Bernhard: Grundgesetz und politische Bildung. Hrsg. von der Niedersächsischen Zentrale für politische Bildung, Hannover 1976.
- Winkel Rainer: Die kritisch-kommunikative Didaktik, in: H. Gudjons (u.a.): Didaktische Theorien, Braunschweig 1981.
- Αντωνάκοπουλος Αντώνιος: Σχολείο και Πολιτική, στο περιοδικό: «Τα Εκπαιδευτικά», 7/1987 (σ. 75:89).
- Δαμανάκης Μιχαήλ: Η Βερολινέζικη Σχολή, στο περιοδικό: «Σχολείο και Ζωή», τ. 9/79 (σ. 326-333) και τ. 10/79 (σ. 384-395).
- Μασσιάλας Βύρων: Το σχολείο εργαστήριο ζωής. Εισαγωγή στη μεθοδολογία της διδασκαλίας των κοινωνικών σπουδών, Γρηγόρης, Αθήνα 1984.