

Δημητριάδου, Κ. (2016). *Νέοι προσανατολισμοί της Διδακτικής. Προσαρμογή της διδασκαλίας στις εκπαιδευτικές προκλήσεις του 21ου αιώνα*, σσ. 44-53. Αθήνα: Gutenberg .....

## 1.6. Οι προσεγγίσεις της Εμπειρικής Παιδαγωγικής

Παρά το γεγονός ότι η Παιδαγωγική επιστήμη αρχικά ήταν εξαρτημένη από την Ηθική και την Ψυχολογία (Ερβαρτιανή Παιδαγωγική), ωστόσο οι δύο αυτοί κλάδοι έθεσαν τις θεωρητικές προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της Εμπειρικής κατεύθυνσης της Παιδαγωγικής, ιδιαίτερα από τη δεκαετία του 1960 και μετά. Η Εμπειρική Παιδαγωγική βασίζεται στη συστηματική παρατήρηση και ανάλυση των παιδαγωγικών φαινομένων προκειμένου να οδηγηθεί σε συγκεκριμένες διαπιστώσεις και προτάσεις για ζητήματα αγωγής. Θα λέγαμε επομένως ότι ανήκει στις αναλυτικές επιστήμες, οι οποίες αρνούνται την ύπαρξη αντικειμενικών αληθειών, ανεξάρτητων από την εμπειρία (Πυργιωτάκης, 2000: 81-82· Δανασής-Αφεντάκης, 1992: 49). Πάντως οι εκπρόσωποι της Εμπειρικής Παιδαγωγικής δεν συμφωνούν μεταξύ τους ως προς τη φύση των φαινομένων που εμπλέκονται στην παιδαγωγική διαδικασία· διαφοροποιούνται αναφορικά με τις μεθόδους μελέτης των φαινομένων, τη θεματολογία που επιλέγουν προς μελέτη και το είδος της γνώσης που παράγουν (Ματσαγγούρας, 2002[1998]: 78-84). Επιπλέον, επικαλούμενοι την αρχή της «αξιακής ελευθερίας» αποβάλλουν το ζήτημα των σκοπών της εκπαίδευσης από το αντικείμενο της επιστημονικής παιδαγωγικής και το αναθέτουν στην Πρακτική Παιδαγωγική ή τη Φιλοσοφία της Αγωγής (Ξωχέλλης, 2010: 49).

Για να γίνει εύκολα αντιληπτή η διαφωνία των εκπροσώπων της Εμπειρικής Παιδαγωγικής σε ό,τι αφορά τις βασικές θεωρητικές αρχές τους, αλλά και τις ερευνητικές μεθόδους που εφαρμόζουν, στο σημείο αυτό είναι σκόπιμο να αποσαφηνίσουμε τις δύο διαφορετικές σκοπιές από τις οποίες μπορεί να εξεταστεί ένα φαινόμενο στον χώρο της Παιδαγωγικής. Η πρώτη αναφέρεται στην *αναλυτική* ή *εμπειρική* προσέγγιση ενός προβλήματος, κατά την οποία διατυπώνονται υποθέσεις για τα πιθανά αίτια που το προκαλούν, επιλέγεται μία μέθοδος διερεύνησης του προβλήματος και καταβάλλεται προσπάθεια για την «εξήγηση» των ευρημάτων με την υπαγωγή τους σε μία σχέση αιτίας - αποτελέσματος. Εδώ οι επιστημονικές διαπιστώσεις υπάγονται σε νομοτέλειες, γεγονός που επιτρέπει και τη γενίκευσή τους.

Στη δεύτερη προσέγγιση, που λέγεται και *συνθετική*, τα παιδαγωγικά φαινόμενα δεν μπορούν να μελετηθούν αδιάσπαστα από τα συμφραζόμενα στα οποία εντάσσονται [δηλαδή από το «συγκείμενο» (context), που περιλαμβάνει νόρμες, θεσμούς, μεθόδους, προϋποθέσεις, συνθήκες]. Έτσι, το μεθοδολογικό εργαλείο που ενδείκνυται είναι η *ερμηνεία*, δηλαδή η κατανόηση μιας κατάστασης ή ενός εκπαιδευτικού φαινομένου, προβλήματος, γεγονότος, συστήματος ή θεσμού ως μοναδικού. Σκοπός της έρευνας στην περίπτωση αυτή είναι ο έλεγχος της αμοιβαίας σχέσης του μέρους με το όλο πλαίσιο και ο εντοπισμός της υφής, της σημασίας και της λειτουργίας του φαινομένου, όπως συμβαίνει κατά την ερμηνευτική προσέγγιση ενός γραπτού κειμένου. Πάντως δεν είναι δυνατή η γενίκευση των διαπιστώσεων (Cohen κ.ά., 2008: 35-37).

Στο σημείο αυτό χρειάζεται να γίνει μια αποσαφήνιση για τη σχέση μεταξύ ερμηνείας και εξήγησης. Με την εξήγηση επιχειρείται ο προσδιορισμός των σχέσεων αιτίας

- αποτελέσματος στα φαινόμενα, τα γεγονότα και τα αντικείμενα του κόσμου, ενώ η ερμηνεία αντιστοιχεί στην κατανόηση όλων των παραπάνω έξω από το πλαίσιο αιτιακών σχέσεων (Salmon, 1998: 570-593· Γέμτος, 2004: 200-203). Η εξήγηση αφορά τις Φυσικές Επιστήμες, ενώ η ερμηνεία την ανθρώπινη συμπεριφορά, που δεν είναι προβλέψιμη επειδή έχει τη βάση της στις πεποιθήσεις και επιθυμίες των δρώντων.<sup>1</sup> Στην πρώτη περίπτωση λοιπόν έχουμε να κάνουμε με φυσικά φαινόμενα, ενώ στη δεύτερη με «αντικειμενοποιήσεις του πνεύματος» (γλώσσα, ποίηση, έργα τέχνης, πολιτικές κατευθύνσεις, παιδαγωγικές ιδέες και εκπαιδευτικούς θεσμούς) που διενεργούνται από άτομα ή κοινωνικές ομάδες κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες και προϋποθέσεις (Ξωχέλλης, 2002: 94-95, 103).

Υπάρχει βέβαια και η θεωρία για τη Μεθοδολογική Ενότητα της Επιστήμης («μεθοδολογικός μονισμός», σε αντίθεση με τον δυισμό), που υποστηρίζει ότι «οι φυσικές και οι κοινωνικές επιστήμες οργανώνονται ως πληροφοριακές δραστηριότητες με βάση τις ίδιες μεθοδολογικές αρχές»· η θεωρία αυτή δέχτηκε αυστηρή κριτική κυρίως από τους θιασώτες του γερμανικού ιδεαλισμού και ρομαντισμού, οι οποίοι αντιπρότειναν μια αυτόνομη μεθοδολογική βάση για τις επιστήμες του ανθρώπου (Γέμτος, 1987: 146-147). Ακόμη, έχει διατυπωθεί η άποψη ότι οι πράξεις των ανθρώπων θα πρέπει να ανάγονται σε νόμους όπως τα φυσικά φαινόμενα (π.χ. παλίρροια, που δεν είναι επακριβώς προβλέψιμη) και ότι η ανακάλυψη των νόμων αυτών είναι έργο των Κοινωνικών Επιστημών (Μιλλ, 1874 στο Salmon, 1998: 568-569). Η διχοτομία που προκύπτει πάντως από τις δύο γενικές προσεγγίσεις, της εξήγησης και της ερμηνείας, θα αμφισβητηθεί αργότερα με την εμφάνιση του μετανεωτερικού παραδείγματος (Φρυδάκη, 2009: 229-237) (βλ. και Πρώτο Κεφάλαιο, 1.9).

Σε αναλογία με την εξηγητική και την ερμηνευτική κατανόηση των παιδαγωγικών φαινομένων, οι σχολές της Εμπειρικής Παιδαγωγικής χωρίζονται καταρχάς σε δύο αντιμαχόμενες επιστημολογικές κατευθύνσεις, οι οποίες διαφέρουν ως προς τον τρόπο που αντιλαμβάνονται και προσεγγίζουν ερευνητικά την εμπειρική πραγματικότητα: τη *θετικιστική* και την *ερμηνευτική*. Οι θιασώτες της πρώτης ξεκινούν από ορθολογικούς προσανατολισμούς και υιοθετούν για τις Κοινωνικές Επιστήμες τη μεθοδολογία και τις πρακτικές των Φυσικών Επιστημών· αντίθετα, όσοι ακολουθούν την ερμηνευτική προσέγγιση ακολουθούν μεθόδους και τεχνικές που αρμόζουν στη φύση των κοινωνικών φαινομένων. Αποτέλεσμα αυτής της αντιπαράθεσης είναι η καθιέρωση μιας πολυφωνίας στις συνθετικές και εμπειρικές ερευνητικές μεθόδους και θεωρίες, οι οποίες αλληλοσυμπληρώνονται μεταξύ τους και αφορούν όλες τις Κοινωνικές Επιστήμες (Ξωχέλλης, 2002: 110). Οι σχολές που έχουν προκύψει συνδυάζουν μια ποικιλία από επιμέρους τάσεις, οι οποίες ωστόσο έχουν κοινή αφετηρία ως προς τις αντιλήψεις τους για

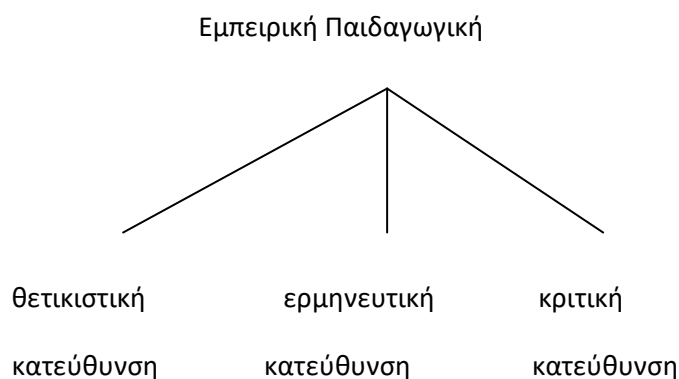
---

<sup>1</sup> Οι σύγχρονοι επικριτές της άποψης ότι η μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς μπορεί να υπαχθεί σε επιστημονικούς νόμους διαιρούνται σε τρεις κατηγορίες: τους *ερμηνειοκράτες* (interpretivists: οι ανθρώπινες πράξεις εκτελούνται για κάποιους λόγους και όχι εξαιτίας συμβάντων, που προκαλούνται από αιτίες), τους *νομολογικούς σκεπτικιστές* (: η ανθρώπινη συμπεριφορά υπόκειται σε αιτιακούς νόμους, οι οποίοι όμως δεν συγκρίνονται με τους νόμους των Φυσικών Επιστημών) και τους *θιασώτες της κριτικής θεωρίας* (critical theorists: η εξήγηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς με όρους αιτίας - αποτελέσματος υπονομεύει την αξία της ανθρώπινης αυτονομίας) (Salmon, 1998: 570).

τα υπό μελέτη φαινόμενα, τον ρόλο της επιστήμης, τα θέματα που προσφέρονται για διερεύνηση, καθώς και τις ερευνητικές μεθόδους που μπορούν να εφαρμοστούν (Ματσαγγούρας, 2002[1998]: 81-101).

Σε αντιπαράβολή με τη θετικιστική και την ερμηνευτική κατεύθυνση της Παιδαγωγικής, τη δεκαετία του 1980 δημιουργήθηκε μια τρίτη επιστημολογική κατεύθυνση, γνωστή με το όνομα Κριτική ή Χειραφετική Παιδαγωγική, που έχει την αφετηρία της στην καντιανή παράδοση για την κριτική σκέψη. Αποβλέπει στην ανάδειξη των σχέσεων εξάρτησης του ατόμου από το κοινωνικό του περιβάλλον, την αμφισβήτηση των σχέσεων αυτών και την αναδόμηση της κοινωνίας η οποία μπορεί να προκύψει από τη χειραφέτηση των κοινωνικών υποκειμένων της. Κύριοι εκπρόσωποί της είναι οι ιδρυτές της Σχολής της Φραγκφούρτης (Horkheimer, Adorno, Markuse, Habermas) στην Ευρώπη αλλά και οι Giroux, Aronowitz και McLaren στις ΗΠΑ, ενώ τα συστατικά του αρχικού της πυρήνα αναγνωρίζονται στην παιδαγωγική σκέψη του Dewey (Γούναρη & Γρόλλιος, 2010: 23· McLaren, 2010: 279 & 283). Η κριτική προσέγγιση στην Παιδαγωγική εξετάζει τα σχολεία εντός του ιστορικού αλλά και του κοινωνικο-πολιτικού τους πλαισίου, αναδεικνύοντας τον κρίσιμο ρόλο που έχουν η πολιτική και η εξουσία στην κατανόηση του τρόπου λειτουργίας τους. Εκτός από την εκπαιδευτική θεωρία, η Κριτική Παιδαγωγική σήμερα επηρεάζει συγγενείς επιστημονικούς κλάδους όπως η Λογοτεχνική Κριτική, η Ανθρωπολογία και η Κοινωνιολογία (Ματσαγγούρας, 2002 [1998]): 101-107· Ξωχέλλης, 2003: 99-100).

Οι κατευθύνσεις της Εμπειρικής Παιδαγωγικής, όπως αναλύθηκαν παραπάνω, αντιστοιχούν σε ανάλογες επιστημολογικές προσεγγίσεις. Η *Θετικιστική Παιδαγωγική* εκφράζει τη θετικιστική προσέγγιση, ενώ η *Ερμηνευτική* και η *Κριτική Παιδαγωγική* αντιστοιχούν σε μια αντιθετικιστική προοπτική. Η θετικιστική προσέγγιση επιχειρεί να περιγράψει την πραγματικότητα, η ερμηνευτική να παρουσιάσει διαφορετικές θεωρήσεις αυτής της πραγματικότητας και η κριτική να απελευθερώσει το άτομο από ιδεολογικές θεωρήσεις της πραγματικότητας που σε μια κοινωνία έχουν φυσικοποιηθεί και θεωρούνται οι μόνες δυνατές (Ματσαγγούρας, 2010: 81-101· Ματσαγγούρας, 2002 [1998]): 132) (βλ. Σχήμα 2).



**Σχήμα 2.** Οι κατευθύνσεις της εμπειρικής παιδαγωγικής<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Στη σχετική βιβλιογραφία συχνά το ερμηνευτικό και το κριτικό παράδειγμα διαχωρίζονται από την εμπειρική παιδαγωγική (π.χ. Ξωχέλλης, 2002α· Φρυδάκη, 2009).

Είναι σκόπιμο εδώ να αναφερθούμε σύντομα στις θεωρίες<sup>3</sup> στις οποίες ανάγονται οι τρεις κατευθύνσεις της Εμπειρικής Παιδαγωγικής. Για την κατανόηση του φιλοσοφικού και εκπαιδευτικού προσανατολισμού των κατευθύνσεων αυτών, η προσέγγισή μας θα ακολουθήσει τις θεωρητικές παραδοχές των δύο επιστημολογικών παραδειγμάτων<sup>4</sup> της νεωτερικότητας, δηλαδή του *θετικιστικού* και του *ερμηνευτικού παραδείγματος*. Τα παραδείγματα αντιπαραβάλλονται μεταξύ τους ως προς τη φύση της γνώσης και τα μέσα απόκτησής της, τη φύση των κοινωνικών φαινομένων, καθώς και τις μεθόδους που θεωρούν ότι ενδείκνυνται για την απόκτηση της γνώσης (Ματσαγγούρας, 2002 [1998]: 84-85).

Καταρχάς θα πρέπει να πούμε ότι το πρόβλημα της ανθρώπινης γνώσης ανάγεται σε δύο μεγάλες αντίπαλες γνωσιολογικές παραδόσεις, του κλασικού ορθολογισμού και του εμπειρισμού. Οι δύο αυτές παραδόσεις αντιμετωπίζουν το δίλημμα κατά πόσο οι άνθρωποι μπορούν να φτάσουν στη γνώση μέσω της σκέψης ή μέσω της παρατήρησης. Αν δεχτούμε την πρώτη εκδοχή, οδηγούμαστε στην ορθολογιστική θεωρία της γνώσης, ενώ αν δεχτούμε τη δεύτερη, οδηγούμαστε σε μια εμπειριστική θεωρία της γνώσης (Chalmers, 2012[1978]: 179).

Σε ό,τι αφορά τη φύση και τα μέσα απόκτησης της γνώσης, οι θετικιστές θεωρούν ότι η γνώση είναι αντικειμενική και καθολική, άρα δεδομένη, απτή και συγκεκριμένη· ανταποκρίνεται επομένως στην αντικειμενική πραγματικότητα, η οποία υπάρχει άσχετα από τη συνείδηση των ατόμων. Η θέση αυτή βλέπει την κοινωνική πραγματικότητα ως αντικειμενική, παρατηρήσιμη, ελέγξιμη και μετρήσιμη, με κανονικότητες και νόμους αιτιότητας. Σε αντιπαραβολή με αυτήν την αντίληψη, οι θιασώτες της Ερμηνευτικής Παιδαγωγικής (αντιθετικιστές) απορρίπτουν την έννοια της αντικειμενικής και καθολικής γνώσης και θεωρούν ότι η γνώση είναι *υποκειμενικής* φύσης.

Σχετικά με τη φύση των κοινωνικών φαινομένων, οι θετικιστές θεωρούν ότι η κοινωνική πραγματικότητα έχει οντολογική υπόσταση που δεν σχετίζεται με τη συνείδηση των ατόμων· διέπεται επομένως από νόμους που την καθιστούν αυτορρυθμιζόμενη και ανεξάρτητη από την ανθρώπινη δράση. Τα ίδια τα άτομα δηλαδή διαμορφώνονται από τους νόμους, αλλά δεν τους διαμορφώνουν. Οι αντιθετικιστές, από την άλλη μεριά, θεωρούν ότι η κοινωνική πραγματικότητα δεν έχει αντικειμενική υπόσταση αλλά αποτελεί δημιούργημα της υποκειμενικής συνείδησης των ατόμων. Η αντίληψη αυτή αναγνωρίζει

---

<sup>3</sup> Η επιστημονική θεωρία αποτελεί «ένα σύνολο λογικά συνδεδεμένων μεταξύ τους υποθέσεων που συστηματοποιούν, ενοποιούν και εξηγούν μια ορισμένη περιοχή της πραγματικότητας». Η θεωρία επιδιώκει την ανεύρεση της εσωτερικής ενότητας μεταξύ των φαινομένων που αναφέρονται στην περιοχή αυτή. Στο πλαίσιο της διαρθρώνονται ιεραρχικά οι επιστημονικές υποθέσεις με τρόπο ώστε, έπειτα από την κατάλληλη λογική διεργασία, η θεωρία να μπορεί να διατυπωθεί με αξιωματική μορφή (Γέμτος, 2004: 52 & 133).

<sup>4</sup> Για την έννοια του επιστημολογικού παραδείγματος βλ. τη Σημείωση 4.

στο άτομο περιθώρια δημιουργικότητας και δεν το θεωρεί παθητικό δημιούργημα του περιβάλλοντος.<sup>5</sup>

Ως προς τη μέθοδο, τέλος, που θα πρέπει να ακολουθούν οι επιστήμονες για τη διαμόρφωση της επιστημονικής γνώσης, οι θετικιστές χρησιμοποιούν την εμπειρικο-αναλυτική μέθοδο, που περιλαμβάνει διαδικασίες παρατήρησης, μέτρησης και πειραματισμού, για να φτάσουν σε αποτελέσματα που μπορούν να αναλυθούν στατιστικά και να καταλήξουν σε όσο γίνεται πιο «αντικειμενικά» και καθολικού κύρους συμπεράσματα. Από την άλλη μεριά, οι αντιθετικιστές ακολουθούν ιδιογραφικές, ποιοτικές μεθόδους, προσαρμοσμένες στις ιδιαιτερότητες των ατόμων (βλ. π.χ. την εθνογραφική μέθοδο). Εστιάζουν σε μικρότερα δείγματα και αναλύουν σε βάθος την ανθρώπινη συμπεριφορά και τις ανθρώπινες αντιλήψεις για την πραγματικότητα, αναγνωρίζοντας ομοιότητες και διαφορές, ενώ δεν ενδιαφέρονται για τη γενίκευση των συμπερασμάτων τους (Basit, 2010: 14-15· Ματσαγγούρας, 2002[1998]: 86-97). Έτσι, στο ερμηνευτικό παράδειγμα καταβάλλεται προσπάθεια για διείσδυση στο υποκείμενο που δρα, ώστε να γίνει κατανοητός ο υποκειμενικός κόσμος της ανθρώπινης εμπειρίας (Cohen et al., 2008: 35-36).

Οι μέθοδοι που ακολουθούνται στο θετικιστικό και το ερμηνευτικό παράδειγμα δέχτηκαν κριτική επειδή προσφέρουν μερική μόνο εκδοχή των κοινωνικών φαινομένων, καθώς εστιάζουν απλά σε τεχνικές και ερμηνευτικές όψεις της έρευνας και παραμελούν την ιδεολογική και πολιτική διάσταση. Πιο συγκεκριμένα, η κριτική που αφορά το θετικιστικό παράδειγμα αναφέρεται στην παραμέληση της κοινωνικής, ιστορικής, αξιακής και υποκειμενικής διάστασης από μέρους του επιστήμονα ως προς την έννοια της αντικειμενικής γνώσης. Σύμφωνα με τη Φρυδάκη (2009: 55), «για τον θετικισμό η έγκυρη επιστημονική γνώση είναι αξιολογικά ουδέτερη και συναισθηματικά, κοινωνικά ή πολιτισμικά αποπλαισιωμένη, άρα “αντικειμενική”». Το βασικότερο αντι-επιχείρημα για αυτήν τη θέση είναι ότι η έρευνα γίνεται από ανθρώπους, και επομένως βρίσκεται πάντα υπό την επιρροή κοινωνικών, πολιτικών και προσωπικών παραδοχών. Εξάλλου οι ανθρώπινες πράξεις δεν μπορούν να υπαχθούν στο σχήμα αίτιο - αποτέλεσμα, ακολουθώντας νομοτελειακές βεβαιότητες. Από την άλλη μεριά, η κριτική που ασκήθηκε στο ερμηνευτικό παράδειγμα εστιάζει στην άποψη ότι οι ερευνητικές μέθοδοι που επιλέγονται παραβλέπουν εξωτερικούς παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν τις υποκειμενικές ερμηνείες των ατόμων και κατευθύνουν τη δράση τους. Επίσης, στο ερμηνευτικό παράδειγμα δεν γίνεται διάκριση ανάμεσα στις γνώσεις που αναφέρονται σε γεγονότα και σε εκείνες που εκφράζουν προσωπικές ερμηνείες και πεποιθήσεις του ερευνητή<sup>6</sup> (Carr & Kemmis, 1997[1986]: 131-136· Ξωχέλλης, 2002: 106-107· Basit, 2010: 14-15).

---

<sup>5</sup>. Πρόκειται εδώ για τη διαμάχη μεταξύ των οπαδών του ντετερμινισμού και του βολονταρισμού, που προσπαθεί να διερευνήσει αν και μέχρι ποιο σημείο ο άνθρωπος έχει δική του, ελεύθερη βούληση (Ματσαγγούρας, 2002: 311).

<sup>6</sup>. Αξίζει να σημειωθεί ότι παραλλαγή του ερμηνευτικού παραδείγματος αποτελεί το «φαινομενολογικό» παράδειγμα, στο οποίο ο ερευνητής επιχειρεί να κατανοήσει τα φαινόμενα όπως είναι καθαυτά, με τις αισθήσεις του, χωρίς επιστημολογικές, ιδεολογικές, πολιτισμικές και προσωπικές προκαταλήψεις (Cohen et al., 2008: 37-44· Πυργιωτάκης, 2000: 115-118).

Στον Πίνακα 1 αποτυπώνονται συνοπτικά τα χαρακτηριστικά του θετικιστικού (ή κανονιστικού) και του ερμηνευτικού επιστημολογικού παραδείγματος, τα οποία εκφράζουν τη νεωτερική σκέψη για τη διδασκαλία και έχουν επηρεάσει τις προσεγγίσεις της Διδακτικής.

<b>Πίνακας 1. Τα 2 επιστημολογικά παραδείγματα της νεωτερικότητας</b>	
<b>Θετικιστικό</b>	<b>Ερμηνευτικό</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Αντικειμενική η πραγματικότητα</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Δεν υπάρχει αντικειμενική πραγματικότητα</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Αιτιοκρατικές δομές</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Η γνώση του κόσμου αποτελεί την ερμηνευτική κατανόησή του</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Εμπειρική η αφετηρία της γνώσης</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Εργαλείο: η ανάλυση κειμένων (ανθρώπινες διηγήσεις)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ασφαλείς γενικεύσεις που οδηγούν σε έγκυρη γνώση</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Γνώση από την ανάλυση νοημάτων του δρώντος Υ</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Εξηγητική γνώση, αξιολογικά ουδέτερα και αποπλαισιωμένη</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Αξία στο κοινωνικό πλαίσιο (ερμηνευτικό)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ποσοτικές μέθοδοι έρευνας</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Διχοτομία υποκειμένου - αντικειμένου</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Άρση διχοτομιών</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Υπαγωγή των διαπιστώσεων σε νομοτέλειες → πρόβλεψη</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Εμπλοκή, επικοινωνιακή ετοιμότητα, στοχασμός</li> </ul>

Πηγή: Φρυδάκη, 2009: 53-64 (προσαρμογή)

Στην εξέλιξη των παραπάνω προβληματισμών, αναπτύχθηκε στο τέλος του 20ού αι. η κριτική θεωρία, που περιγράφει ποια θα έπρεπε να είναι η σύνθεση της κοινωνίας και πώς

θα έπρεπε να συμπεριφέρονται οι άνθρωποι. Ο σκοπός εδώ δεν είναι απλά η ερμηνεία μιας κοινωνικής κατάστασης αλλά η αλλαγή της προς όφελος της κοινωνίας. Η κριτική έρευνα εγκαταλείπει την έννοια της αξιολογικής ουδετερότητας και στοχεύει στη χειραφέτηση και ενδυνάμωση των αδύναμων, καθώς και όσων αντιμετωπίζουν την κοινωνική ανισότητα και διάκριση. Ας σημειωθεί ότι συχνά ως θεωρητικός προσανατολισμός η κριτική θεωρία μπορεί να εμπεριέχεται στο θετικιστικό και το ερευνητικό παράδειγμα, ιδιαίτερα όταν κρίνει μια υπάρχουσα κατάσταση και διατυπώνει προτάσεις για βελτίωση, κοινωνική δικαιοσύνη, ενδυνάμωση και χειραφέτηση (Basit, 2010: 15).



**Εικόνα 2.** Εδώ η Μαφάλντα κάνει μία «ερμηνευτική στροφή» στο ερώτημα που της τίθεται, αποκλείοντας τη θετικιστική, διχοτομική προσέγγιση. Δείχνει αντίθετα μια ετοιμότητα για ερμηνευτική κατανόηση της κατάστασης και προτείνει την ανάλυσή της μέσω αφήγησης, άρα επιχειρεί να δημιουργήσει το νόημα που της ζητούν αξιοποιώντας τον προσωπικό της αναστοχασμό.

**Quino (1991[1978]), τεύχ. 2, σ. 37**

Είναι σκόπιμο εδώ να γίνει μια αναφορά και στον τρόπο με τον οποίο το θετικιστικό και το ερμηνευτικό παράδειγμα έχουν αφήσει το εννοιολογικό τους αποτύπωμα στη Διδακτική.

Στο θετικιστικό παράδειγμα η διδασκαλία υπακούει σε νομοτέλειες που μπορούν να γενικευτούν και να καθοδηγήσουν την πράξη. Χαρακτηρίζονται από προβλεψιμότητα, όπως συμβαίνει στις Φυσικές Επιστήμες. Η διδασκαλία αποτελεί μοχλό για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων, γι' αυτό και η προσέγγιση της μελέτης της αποτελεί «εφαρμοσμένη επιστήμη». Στο ερμηνευτικό παράδειγμα, αντίθετα, η διδασκαλία αντιστοιχεί στο «άνοιγμα» της σχέσης του μαθητή με το γνωστικό αντικείμενο, ώστε ο μαθητής να του δώσει νόημα που θα βασίζεται στις δικές του, υποκειμενικές σημασιοδοτήσεις (Ξωχέλλης, 2003: 95). Η επεξεργασία των στόχων και των δραστηριοτήτων δεν είναι προκαθορισμένη και διαμορφώνεται προοδευτικά, ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του

υποκειμένου της μάθησης, δηλαδή του μαθητή. Αυτό που επιδιώκει η διδασκαλία είναι να ερμηνεύσει τις δράσεις, τις αντιλήψεις και τις νοηματοδοτήσεις των δράσεων του μαθητή, ώστε να τον υποστηρίξει στη διαδικασία της μάθησης. Στην πορεία αυτή λαμβάνονται υπόψη οι αναπαραστάσεις που έχει ο μαθητής για τον κόσμο, το αξιακό του σύστημα, τα κοινωνικο-πολιτισμικά του χαρακτηριστικά και η μαθησιακή του ετοιμότητα. Η διδασκαλία δεν ξεφεύγει ούτε εδώ από ένα ορθολογικό πλαίσιο, ωστόσο ο ορθολογισμός που τη χαρακτηρίζει έχει ένα κριτικό, ηθικό και στοχαστικό υπόβαθρο.

Οι αντιλήψεις που αντανakλώνται στα δύο επιστημολογικά παραδείγματα της νεωτερικότητας, όπως περιγράφηκαν παραπάνω, είναι σύνθετες και παραπέμπουν σε διαφορετικές φιλοσοφικές θεωρίες σχετικά με την εκπαίδευση και τον επιστημονικό κλάδο της Διδακτικής. Χωρίς να είναι ξεκάθαρες ούτε ως προς την εξελικτική τους πορεία ούτε ως προς τα δομικά συστατικά που τις διαμορφώνουν, οι θεωρίες αυτές αντιστοιχούν σε παραδόσεις που υπάρχουν στη συλλογική μνήμη της εκπαιδευτικής κοινότητας, αλλά και στα εκπαιδευτικά συστήματα διεθνώς. Ανάλογα πάντως με τα στοιχεία της διδακτικής και μαθησιακής εμπειρίας στα οποία δίνουν προτεραιότητα, όπως είναι οι μορφές επικοινωνίας, οι τρόποι παραγωγής της γνώσης, οι σχέσεις εξουσίας, οι ηθικές αξίες κ.λπ., μπορεί να θεωρηθεί ότι εκφράζουν με διαφορετικό τρόπο η καθεμιά τη νεωτερική σκέψη για τη διδασκαλία (βλ. Πρώτο Κεφάλαιο, 1.9).